



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2021**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,

Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,

Καζαμιάς Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,

Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University,

South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

Καΐλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίτσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**,

Παν. Θεσσαλίας, **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**,

Παν. Θεσσαλίας, **Σοφός Αλιβιζος**, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

Φτεριιάτη Άννα, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Χατζηδάκη Ασπασία**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University
of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West
University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**,
University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**,
University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of
Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete, **Thomou Vivi**,
University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of
Crete, **Mpampalis Thomas**, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean, **Stavrou Dimitris**,
University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 -77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σχολείο της Συνεκπαίδευσης και τα Δικαιώματα των Μαθητών**
The Role of the Teacher in the School of Inclusive Education and the Rights of Students
 Νικόλαος Αθανασάκης7
2. **Η Σχέση των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με τα Κατοικίδια Ζώα**
The Relationship between Preschool Children and Pets
 Ουρανία Μπλαβάκη, Μιχαήλ Καλογιαννάκης21
3. **Το Δέντρο της Ζωής σε Τέσσερις Εποχές: Μια Εφαρμογή στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου**
The Tree of Life in Four Seasons: an Educational Application in the Archaeological Museum of Rethymno
 Ειρήνη Γαβριλάκη, Εύα Τέγου 38
4. **Σχέσεις Γονέων και Εκπαιδευτικών με Έμφαση στους Μετανάστες Γονείς και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών**
Parent-Teacher Relationships with Emphasis on Immigrants Parents and the Role of Teachers
 Πετρούλα Γιαννούση 51
5. **Σχολικός Εκφοβισμός και η Επίδραση της Οικογένειας από τη Βρεφική Περίοδο έως την Εφηβεία**
School Bullying and the Influence of the Family from Infancy to Adolescence
 Τατιανή Γκάτσα65
6. **Η Ορθογραφία με Εναλλακτικούς Τρόπους Μάθησης: Μια Πειραματική Έρευνα**
Alternative Methods to Learn Spelling: an Experimental Research
 Στέφανος Κολοβός80
7. **Συμπερίληψη και Γλωσσική Εκπαίδευση σε Μειονεκτικά Σχολικά Πλαίσια**
Inclusion and Language Education in Disadvantaged School Contexts
 Σοφία Κουτσιούρη 102

- 8. Η Συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην Ανάπτυξη της Γλωσσικής και Επικοινωνιακής Ικανότητας των Μαθητών. Έρευνα Δράσης στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.**
The Contribution of the Flipped Classroom to the Development of Students' Language and Communication Skills. Action Research in the Modern Greek Language Course
Στυλιανή Κούρτη, Μαρέττα Σιδηροπούλου123
- 9. Προσεγγίσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών για την Κοινωνική Δικαιοσύνη με βάση το μοντέλο της Fraser**
Greek Teachers' Approaches to Social Justice Based on Fraser's Model
Γεώργιος Σόρκος, Αγγελική Λαζαρίδου, Βασιλική Πολυμεροπούλου,
Ευστάθιος Ξαφάκος145
- 10. Προσεγγίζοντας τον Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας στη Μέση και Γηραιά Ηλικία**
Approaching High Functioning Autism of Middle Aged and Elder People
Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή, Ειρήνη Πάσουλα161
- 11. Επαγγελματίες και Παιδιά με Πολλαπλές Αναπηρίες ή Τυφλοκώφωση: Σύγχρονες Προκλήσεις και Προτάσεις**
Professionals and Children with Vision and Multiple Disabilities or Deafblindness: Contemporary Challenges and Recommendations
Μαρία Παπαζαφείρη, Βασίλειος Αργυρόπουλος 177
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα**199
- Guide for Authors**203

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**THE ROLE OF THE TEACHER
IN THE SCHOOL OF INCLUSIVE EDUCATION
AND THE RIGHTS OF STUDENTS**

Νικόλαος Αθανασάκης
Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Διευθυντής 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μετσόβου
athanasnikos@gmail.com

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των προϋποθέσεων, οι οποίες πρέπει να ικανοποιηθούν, ώστε η συμπερίληψη μαθητών διαφορετικών και ποικίλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών να πραγματοποιηθεί στο ελληνικό σχολείο. Το 'σχολείο της συνεκπαίδευσης' είναι μια πραγματικότητα, καθώς τα τελευταία χρόνια ένας μεγάλος αριθμός μαθητών έχει διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η εκπαίδευση καλείται να 'συμπεριλάβει' τους συγκεκριμένους μαθητές στο ελληνικό σχολείο όχι με τυχαίους ή αναποτελεσματικούς χειρισμούς, αλλά λαμβάνοντας μέτρα, τα οποία να ανταποκρίνονται όχι μόνο στις ανάγκες αλλά και στα δικαιώματα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι η συνύπαρξη μαθητών που διακρίνονται από πολιτισμική ετερογένεια επιτάσσει την αναθεώρηση και αναμόρφωση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών με γνώμονα τη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας και την εφαρμογή βιωματικών και ενσυναισθητικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις κλειδιά

Συνεκπαίδευση, Πολιτισμική ετερότητα, Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, Δικαιώματα του παιδιού και του εκπαιδευτικού.

Abstract

The main purpose of this paper is to investigate the conditions that must be taken in order for the inclusion of students of different and diverse cultural characteristics to take place in the Greek school. The 'school of inclusive education' is a reality, as in recent years a large number of students have different cultural backgrounds. Education is called to 'include' the specific students in the Greek school not by accidental or ineffective manipulations, but by taking measures that meet not only the needs but also the rights of both students and teachers. It is a fact that the coexistence of students distinguished by cultural heterogeneity requires the revision and reformulation of methodological approaches and practices based on the differentiation and individualization of teaching and the implementation of experiential and empathetic activities.

Key words

Inclusive school, cultural diversity, differentiation of teaching, the rights of the child and the teacher.

0. Εισαγωγή: Μοντέλα ομαδοποίησης των μαθητών στην εκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση μαθητών όχι μόνο διαφορετικών μαθησιακών προϋποθέσεων και γνωστικών επιδόσεων αλλά και διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης είναι μια πραγματικότητα πλέον, η οποία τεκμηριώνεται ερευνητικώς ως προς το πρώτο της σκέλος από την παιδαγωγική έρευνα, αλλά και επιβάλλεται εν πολλοίς από τις τρέχουσες συνθήκες ως προς το δεύτερο σκέλος της. Πράγματι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η συνύπαρξη μαθητών 'διαφορετικών ταχυτήτων' σε μια τάξη ευνοεί όλους τους μαθητές, μη εξαιρουμένων ασφαλώς των μαθητών υψηλών επιδόσεων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η συνύπαρξη μαθητών 'δοκιμάζεται' τα τελευταία χρόνια με τη συμπερίληψη μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Για την αντιμετώπιση του διαφορετικού (φυλετικού, εθνοτικού, ικανοτήτων) στον μαθητικό πληθυσμό αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν διάφορα μοντέλα, εκ των οποίων άλλα υποστήριξαν τον αποκλεισμό του διαφορετικού από την εκπαίδευση ή τον 'εγκλεισμό' του σε σχολεία ειδικής αγωγής ή σε εθνοτικά σχολεία στην περίπτωση μειονοτικών ομάδων και μεταναστών. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η προσαρμογή τους στην κυρίαρχη ομάδα, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν δύο μοντέλα σχολείων, το συντηρητικό και το προοδευτικό (Κάτσικας κ.ά., 2005). Σήμερα γίνονται έντονες συζητήσεις για το σχολείο της συνεκπαίδευσης, το οποίο επιχειρεί την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Ο Roger Slee περιγράφει, πως ο αποκλεισμός συνοδεύει την εκπαίδευση από την αρχή

της ύπαρξης της, και επανέρχεται πάντα με διαφορετικό μανδύα και πρόταση δήθεν προς όφελος των μαθητών. Επίσης, επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν ως παθολογική μία απόκλιση από αυτό που θεωρείται κανονικό κυριάρχησαν και κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα υπογραμμίζει ότι, όταν η οποιαδήποτε αναπηρία περνάει στην κοινωνία, ως προσωπική τραγωδία, και όχι ως πρόβλημα ανθρωπιστικό, στην ουσία δεν αναδεικνύεται η ανάγκη για πραγματική αλλαγή σε ό,τι αποκαλούμε κανονική γενική τυπική εκπαίδευση. Υπογραμμίζει, επίσης, ότι στη βιβλιογραφία η εξιδανικευμένη κανονικότητα αναφέρεται στις ιδέες, στις πρακτικές και στους θεσμούς που θεωρούν ως δεδομένη τη σωματική ή νοητική αρτιμέλεια, στέλνοντας στο περιθώριο τα άτομα με αναπηρίες (Slee, 2020). Το σχολείο της συνεκπαίδευσης απόρροια αυτών και άλλων νοοτροπιών, όπως θα δείξουμε παρακάτω, επιχειρεί να αμβλύνει αυτήν την εξιδανικευμένη κανονικότητα.

Στην εργασία αυτή ο όρος “σχολείο συνεκπαίδευσης” συμπεριλαμβάνει τους όρους ένταξη, ενσωμάτωση, συμπερίληψη, ενιαίο σχολείο (Κωττούλα, 2000). Το συγκεκριμένο σχολείο εντάσσει στους κόλπους του όλους τους μαθητές των γενικών σχολείων, καθώς και εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές ανάγκες αλλά και υψηλές νοητικές δυνατότητες. Η προβληματική της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ανάγκες, και υψηλές δυνατότητες καλύπτει αρχικά δύο τάσεις, τη νεοανθρωπιστική και τη ρομαντική, (Ράσης, 2007), που αργότερα συγκρότησαν τη συντηρητική και την προοδευτική παιδαγωγική θεωρία και σκέψη (Πυργιωτάκης, 2007, Φρυδάκη, 2009), σύμφωνα με τις οποίες η ομαδοποίηση των μαθητών λάμβανε χώρα σε χωριστά σχολεία ή σε ένα σχολείο για όλους αντιστοίχως. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε διαφορετικά σχολεία ή η ένταξή τους σε ένα σχολείο για όλους στηρίχτηκε αρχικά στην αντίληψη για τη φύση και τις ικανότητες του ανθρώπου καθώς και για τον ρόλο του στην προώθηση και ανάπτυξη της κοινωνίας. Σήμερα γίνεται έντονη συζήτηση που αφορά στη δυνατότητα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε ένα σχολείο για όλους. Το κέντρο αυτών των συζητήσεων κατέχει πλέον η ολόπλευρη ανάπτυξη, μόρφωση και καλλιέργεια του υποκειμένου και όχι μόνον η κοινωνία και οι ανάγκες της (Ράσης, ό.π.). Αυτή η τάση επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από διάφορους λόγους, ιδεολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικοπολιτικούς.

1. Από τη συντηρητική στη μεταπροοδευτική Παιδαγωγική και το σχολείο της συνεκπαίδευσης

Η μετάβαση από τη συντηρητική στην προοδευτική και μεταπροοδευτική Παιδαγωγική έλαβε χώρα σταδιακά, με τάση από τον διαχωρισμό στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους. Έκφραση αυτής της τάσης αποτελεί το σχολείο της συνεκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι θέσεις της νεοανθρωπιστικής

Παιδαγωγικής (Ράσης, 2007) αρχικά έδιναν βαρύτητα στις κλασικές σπουδές και στη συνέχεια στις φυσικές επιστήμες, καθόριζαν δε και καθορίζουν ακόμα το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Η νεοανθρωπιστική παιδαγωγική ταύτιζε για μεγάλο χρονικό διάστημα τις ανθρωπιστικές σπουδές με τις κλασικές σπουδές και την αρχαιογνωσία. Αυτή η νεοανθρωπιστική τάση, όπως υποστηρίζεται, κυριάρχησε μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα (Ράσης, ό.π.), περιοριζόταν ωστόσο στους μαθητές της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφήνοντας εκτός ή αποκλείοντας εντελώς μεγάλο αριθμό μαθητών. Όμως, όπως υπογραμμίζεται από πολλούς, η τάση αυτή κλονίζεται από τις αρχές του εικοστού αιώνα, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων να αρχίσει να εμπλουτίζεται με την εισαγωγή άλλων τύπων γνώσεων, κυρίως των θετικών επιστημών, που αποτελούν τη βάση μιας υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, τάση που αρχίζει να εδραιώνεται από τη ρομαντική παιδαγωγική. Στο πνεύμα αυτό και στους στόχους του σχολείου διεισδύουν πλέον τάσεις που έχουν τη βάση όχι μόνο στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλά και στο ίδιο το άτομο και την ανάπτυξή του. Αυτή η τάση έχει τις ρίζες της σε εκπαιδευτικά παιδαγωγικά κινήματα όπως π.χ. των Ρουσσώ, Πεσταλότσι, Μοντεσόρι, που στη συνέχεια διαμορφώνουν την προοδευτική και μεταπροοδευτική παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 2008). Τα κινήματα αυτά φέρνουν δηλαδή, στο φως τάσεις και θέσεις που αναφέρονται στα δικαιώματα του παιδιού, του μαθητή και γενικότερα του ανθρώπου (Guthoff κ.ά., 2001). Συνοψίζοντας, λοιπόν, το πρόβλημα της ομαδοποίησης των μαθητών στην εκπαίδευση έχει τις απαρχές του αρχικά στις δύο τάσεις στην νεοανθρωπιστική- συντηρητική και στην ρομαντική-προοδευτική, όπου οι θέσεις τους προκύπτουν κυρίως από την αντίληψη που έχουν για τη φύση και τις ικανότητες των ανθρώπων (Ράσης, ό.π.).

Η νεοανθρωπιστική λοιπόν, ως συντηρητική παιδαγωγική, πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους χρειάζονται διάπλαση, έχουν ικανότητες και προοπτικές. Στο πνεύμα αυτό η κοινωνική θέση διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο. Για παράδειγμα, θεωρεί ότι οι αριστοκρατικοί υπερέχουν στις διανοητικές ικανότητες (νους, κεφάλι) και είναι κατάλληλοι για αντίστοιχου τύπου εργασίες, ενώ οι μη αριστοκρατικοί υπερέχουν στα χέρια και στις χειρωνακτικές εργασίες. Από την άλλη η προοδευτική παιδαγωγική πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός σύμφωνα και με τη γνωστή διατύπωση του Ρουσσώ ότι όλα είναι καλά από τη φύση τους, αλλά καταστρέφονται στα χέρια του ανθρώπου. Η προώθηση, επομένως, της «καλής» φύσης του ατόμου είναι συνάρτηση μιας αντίστοιχης εκπαίδευσης. Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του υποκειμένου και μέσω αυτού θα προκύψει άμεσα και η κοινωνική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό από την νεοανθρωπιστική συντηρητική τάση συγκροτούνται διάφορα και διαφορετικά σχολεία ταξικά, συντηρητικά, αυταρχικά και πολλές φορές με διάφορες εξετάσεις, αποκλείοντας πολλούς

μαθητές να προχωρήσουν. Από την άλλη η ρομαντική τάση, ως προοδευτική παιδαγωγική, προτείνει διάφορα σχολεία για όλους, όπου συγκροτείται το προοδευτικό, νέο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Στη συνέχεια διαμορφώνεται η τάση της μεταπροοδευτικής παιδαγωγικής που προτείνει πλέον το ενιαίο σχολείο για όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες, αλλά και υψηλές νοητικές δυνατότητες, όπου τίθεται το ζήτημα του σχολείου της συνεκπαίδευσης σε διάφορες μορφές. Ανατρέχοντας, δηλαδή στην προβληματική της εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, εντοπίζει κανείς στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα πρακτικές και μοντέλα εκπαίδευσης που εμφανίζουν μία κατεύθυνση από τη χωριστή εκπαίδευση στην συνεκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και γενικότερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες αρχικά αποκλείονταν από το γενικό σχολείο της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνουν καθόλου εκπαίδευση ή να εκπαιδεύονται σε χωριστά ειδικά σχολεία ανάλογα με το ιδιαίτερο πρόβλημα ή την αναπηρία του κάθε ατόμου.

Σήμερα παρατηρείται η τάση προς τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών με την έντονη υποστήριξη και όσων εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες χωρίς ιδιαίτερη αναπηρία. Αυτή η τάση και αντίληψη οφείλεται και στην ανάπτυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, του παιδιού και του μαθητή ειδικότερα. Όπως υπογραμμίζεται, γίνεται λόγος για ισοτιμία και ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, πράγμα που επηρέασε σε μία θετική κατεύθυνση την εκπαίδευση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2004). Το δικαίωμα της ισοτιμίας και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση αναδεικνύει τη διαμόρφωση μιας δικαιότερης κοινωνίας, η οποία οφείλει να ωφελήσει αλλά και να ωφεληθεί από όλα τα άτομα. Σημαντική ώθηση αυτής της τάσης της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε η διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού το 1989 (Αθανασάκης, 2006, Lehnart, 2006, Πανταζής, 2009). Στο πλαίσιο αυτό προέκυψε ο θεσμός της ένταξης έχοντας ως σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Αυτή η τάση προκάλεσε τη διενέργεια πολλών ερευνών και τη σύνταξη ανάλογων προγραμμάτων καθώς και τη διαμόρφωση αντίστοιχων θεσμικών πλαισίων. Δείγματα αυτής της τάσης εμφανίζονται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής από τη δεκαετία του 1970 και στην Ευρώπη ιδιαίτερα στη Γερμανία τη δεκαετία του 1980.

Ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών στα γερμανικά σχολεία ίσχυε η βασική αρχή που άλλωστε ισχύει και σήμερα: κάθε μαθητής θα φοιτά στο σχολείο που δύναται να του προσφέρει με δικαιοσύνη αυτά που μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να απομωιάσει, δηλαδή μέχρι εκεί που φτάνει. Στο κρατίδιο της Έσσης, για παράδειγμα (αν και σε ολόκληρη τη Γερμανία, δηλαδή σε όλα τα κρατίδια, ισχύουν περίπου τα ίδια) που επιχείρησε εντατικά την εφαρμογή του σχολείου της συνεκπαίδευσης, διαφοροποιήθηκε πρόσφατα ο όρος ειδική αγωγή με τον όρο «ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη και μαθήματα χωρίς αποκλεισμούς». Δηλαδή, γίνεται προσπάθεια κι αναπτύσσεται

συνέχεια αυτή η ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη για μαθητές με αναπηρίες σύμφωνα με τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Η «Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία» είναι μια σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα που εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2006 και τέθηκε σε ισχύ στη Γερμανία το 2009. Με τον αντίστοιχο σχολικό νόμο (www.kultusministerium.de) το υπουργικό συμβούλιο της Έσσης ενέκρινε ένα σχέδιο δράσης της για την εφαρμογή της παραπάνω Σύμβασης το 2012. Περιλαμβάνει κανονισμούς προσαρμοσμένους στην κατάσταση διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι οποίες τους επιτρέπουν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτές αφορούν κυρίως στους τομείς της κατάρτισης, της εργασίας και της απασχόλησης. Η Έσση, δηλαδή, προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για την κάλυψη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών, έτσι ώστε να τους παρέχει την καλύτερη υποστήριξη, μια διδασκαλία υψηλής ποιότητας και στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά και οι νέοι με αναπηρίες μπορούν να διδαχθούν και να ενταχθούν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο. Από την άλλη στην Κύπρο παραδοσιακά οι εκπαιδευτικές παροχές για παιδιά με διάφορες αναπηρίες λάμβαναν χώρα σε ειδικά σχολεία χωριστά από τους συνομηλίκους τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σήμερα επιχειρεί να εντάξει αυτά τα παιδιά στα κανονικά σχολεία, όπου σε κάθε σχολείο έχει διοριστεί εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για την πρόσθετη υποστήριξή τους. Η συμπεριληψη και ο αποκλεισμός έχουν άμεση σχέση με τη συμμετοχή και την περιθωριοποίηση σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, τις σωματικές και διανοητικές αναπηρίες. Η συμπεριληψη, όπως υποστηρίζεται (Αγγελίδης, 2004, 461), έχει ως στόχο την αύξηση της ένταξης στο κανονικό σχολείο και τη μείωση του αποκλεισμού. Αυτή η εκπαίδευση, όπως υποστηρίζει ο Μιχάλης Δαμανάκης (2004: 405), προσπαθεί να εδραιώσει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, αναδεικνύοντας τα περιορισμένα όρια και τις αντοχές ενός τέτοιου εγχειρήματος μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και άλλες πρακτικές.

Στον ελλαδικό χώρο ο νόμος 1143/1981 αποτέλεσε τη βάση για την εδραίωση της ειδικής αγωγής που υιοθετούσε την αναγνώριση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους πολίτες, κυρίως με την εκπαιδευτική, κοινωνική ενσωμάτωση και την κοινωνική αποκατάσταση τους (Τζουριάδου, 1995). Σήμερα στο ελληνικό σχολείο η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται με τις παρακάτω μορφές: Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις, στις κανονικές τάξεις με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής εντός τάξης ή εκτός τάξης. Ταυτόχρονα, αρκετές έρευνες μεταπτυχιακού επιπέδου δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και εκφράζουν επιφυλάξεις, συμφωνούν με τις πρακτικές που προτείνονται για την ενσωμάτωση των μαθητών σε ένα σχολείο της συνεκπαίδευσης (Κανέλλη, 2019, Αρβανιτίδου, 2018).

2. Τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο της συνεκπαίδευσης

Η οικουμενική διακήρυξη για τα δικαιώματα του Ανθρώπου του 1948 υποστηρίζει ότι τα δικαιώματα που αποτυπώνονται σε αυτήν ισχύουν για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, τον τόπο, τον πολιτισμό, το πολιτικό καθεστώς, καθώς και κάθε άλλη διαφοροποίηση, διασφαλίζοντας έτσι την ανθρωπινή αξιοπρέπεια, την ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη κλπ. (Μαυροειδής κ.ά., 2004: 425) Αυτό σημαίνει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι οικουμενικά. Στο πνεύμα αυτό η αγωγή και η εκπαίδευση επιβάλλεται να εδραιώνεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, όχι μόνο να διδάσκονται στο σχολείο αλλά και να εφαρμόζονται στη δομή και στις πρακτικές του. Το σχολείο της συνεκπαίδευσης επιχειρεί να οργανωθεί στη βάση αυτών των δικαιωμάτων.

Ως γνωστόν τα δικαιώματα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς (Δεληκωσταντής, 1995: 148). Στην πρώτη γενεά εντάσσονται τα αμυντικά δικαιώματα (πολιτικά και ατομικά), στη δεύτερη τα δικαιώματα νομικής κατοχύρωσης, (κοινωνικά οικονομικά και πολιτιστικά δικαιώματα για ίση μεταχείριση), και στην τρίτη γενεά ανήκουν τα συλλογικά δικαιώματα αλληλεγγύης, φορείς των οποίων είναι ομάδες π.χ. το δικαίωμα για αυτοδιάθεση, συμμετοχή στην κοινή κληρονομιά, στην ασφάλεια, συμμετοχή π.χ. των μαθητών στις αποφάσεις για τη μόρφωσή τους (ό.π.).

Όπως υπογραμμίστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο η νέα τάση, η αποκαλούμενη ως μεταπροοδευτική Παιδαγωγική, υιοθετεί πλέον τις αρχές της ένταξης, της ενσωμάτωσης, της συμπερίληψης, δηλαδή της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Κυρίαρχο στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, χωρίς να υπάρχει διάκριση λόγω της σωματικής, νοητικής, γλωσσικής συναισθηματικής ιδιαιτερότητας και διαφοράς. Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να ανταποκριθεί στα δικαιώματα του ανθρώπου, του παιδιού και ιδιαίτερα του μαθητή, μερικά των οποίων στη συνέχεια παραθέτουμε όπως:

- στο δικαίωμα του κάθε μαθητή να συμμετέχει στο σχολείο της περιοχής του,
- στα δικαιώματα του παιδιού, όπως αυτά διατυπώθηκαν στην αντίστοιχη διακήρυξη του 1989, καθώς επίσης και στα αιτήματα προοδευτικών παιδαγωγών, όπως για παράδειγμα του J. Korczak και άλλων που απαιτούν:

το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό, το δικαίωμα του παιδιού να είναι όπως είναι, το δικαίωμα του παιδιού να ζήσει το σήμερα και γενικότερα το δικαίωμα στην ίση μεταχείριση (Beiner, 1982). Η τάση αυτή αποτυπώνεται και στα δικαιώματα του μαθητή, μερικά των οποίων παραθέτουμε στη συνέχεια (Χατζησάββας, 1996: 166), που εντάσσονται στις τρεις γενεές δικαιωμάτων όπως:

- το δικαίωμα του μαθητή σε ένα άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις και διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής υγείας,
- το δικαίωμα του μαθητή στην ίση μεταχείριση, π.χ. να φοιτά στο κανονικό σχολείο της γειτονιάς του
- το δικαίωμα του μαθητή για απρόσκοπτη και χωρίς δυσκολίες συμμετοχή στο μάθημα,
- το δικαίωμα του μαθητή για ενημέρωση πάνω στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, καθώς και το δικαίωμα στη συναπόφαση.
- το δικαίωμα του μαθητή για ενημέρωση ως προς τα δικαιώματά του.

Το ενιαίο σχολείο της συνεκπαίδευσης καλείται να ανταποκριθεί στα παραπάνω δικαιώματα των μαθητών, όπως π.χ. με την οργάνωσή του, το δικαίωμα της προστασίας, της ίσης μεταχείρισης, της αλληλεγγύης και συμμετοχής, και κυρίως της δημιουργίας ενός μαθητικού πληθυσμού, όπως αυτού της κοινωνίας, χωρίς διαχωρισμούς και αποκλεισμούς από το γενικό σχολείο.

Τα δικαιώματα αυτά παραπέμπουν όμως στην αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, η οποία ακόμα εδράζεται σε πρακτικές ομοιομορφίας, όπου η ίση μεταχείριση μεταφράζεται σε ίδια αντιμετώπιση. Αυτό δεν σημαίνει ομοιόμορφη για όλους τους μαθητές αντιμετώπιση, αλλά παραπέμπει σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένο και ταυτοχρόνως σε μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών. Αυτό σημαίνει επίσης ότι πρέπει να επέλθουν αλλαγές στη διδακτική πράξη λόγω της ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης, γεγονός που θα είναι προς όφελος όλων των μαθητών. Ένα βασικό όφελος θα προκύψει από την απόσταση που πρέπει να ληφθεί στη διδακτική πράξη από πρακτικές και νοοτροπίες ομοιομορφίας. Το ομοιόμορφο σχολείο υπήρξε παλαιότερα πιο έντονα ακόμα και με τις στολές για ομοιόμορφη εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, ωστόσο και σήμερα εξακολουθεί να είναι ένας χώρος με τραυματικές εμπειρίες, τέτοιες που οδηγούσε περισσότερο παλιότερα αλλά και σήμερα τους μαθητές σε ' ήττες' και στην υποτίμηση των ικανοτήτων τους.

Οι θεωρητικοί, λοιπόν, της συνεκπαίδευσης υποστηρίζουν πως στόχος δεν είναι η εξάλειψη των διαφορών των μαθητών, αλλά οι μαθητές να ανήκουν στην ίδια ομάδα, να ενισχύονται διαφοροποιημένα, έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι διαφορές με στόχο την ενίσχυση και την ενδυνάμωσή τους ή τη βελτίωσή τους (Borosan, 2017). Για να αμβλυνθούν οι όποιες ανισότητες απαιτείται μία διδακτική πράξη που προάγει τη συνεργασία και τη διαφορετικότητα μέσα από μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, πράγμα που σημαίνει αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια με αρκετή ελευθερία παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η ομαδοποίηση των μαθητών και η αντίστοιχη οργάνωση των σχολείων μέχρι το σχολείο της συνεκπαίδευσης οργανώνονται στη βάση πολιτικών και παιδαγωγικών θέσεων που αρχικά στηρίχτηκαν στην αντίληψη που επικρατούσε για τη φύση του ανθρώπου και την κοινωνική του καταγωγή, στη συνέχεια στις ατομικές ικανότητες του υποκειμένου, και τελικά στα δικαιώματα του υποκειμένου. Στο σχολείο της συνεκπαίδευσης, προκύπτει κι ένας διαφορετικός ρόλος του εκπαιδευτικού από αυτόν που έχει συνηθίσει να εργάζεται σε μία τάξη χωρίς μαθητές με ειδικές ανάγκες ή υψηλές δυνατότητες, ένας ρόλος, που όπως υπογραμμίσαμε παραπάνω και θα αναδείξουμε στη συνέχεια, θα παίρνει αποστάσεις από πρακτικές ομοιομορφίας σε πρακτικές διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της συνεκπαίδευσης

Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της συνεκπαίδευσης καλείται να επιτελέσει διάφορους ρόλους, όπως π.χ. το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, του αναλυτή και σχεδιαστή των αναλυτικών προγραμμάτων, του διαχειριστή και ηγέτη της σχολικής τάξης, του δια βίου ερευνητή και μαθητή, του προστάτη και τροποποιητή της πολιτισμικής διδακτικής κουλτούρας, του πρωταγωνιστή στις αλλαγές, του ειδικού στο διδακτικό περιεχόμενο (Καρράς, 2017, 518, Παπαναούμ, 2003), καθώς επίσης και του φορέα παιδαγωγικών και κοινωνικών αλλαγών. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι φίλος των μαθητών, εμπυχωτής παιδαγωγός, καθοδηγητής, ερευνητής, μεταρρυθμιστής και ισότιμο μέλος της ομάδας (Μπρούζος, 1995, Γκούβρα, κ.ά. 2005, 695), να περάσει δηλαδή από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό (Σταμέλος, 2001, 83). Πρόκειται για ένα νέο ρόλο και μια νέα διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, πολύπλευρη και απαιτητική, όπως πλέον το απαιτεί το νέο σχολείο της συνεκπαίδευσης ως σχολείο της μεταπροοδευτικής και μετανεωτερικής παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης (Κοσσυβάκη, 2003).

Επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της συνεκπαίδευσης (μεταπροοδευτική παιδαγωγική) διαφοροποιείται αρκετά εκείνου, που εσφαλμένα θεωρεί ότι έχει ενώπιόν του μαθητές με ίδιες δυνατότητες σε ένα σχολείο χωρίς μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα καλείται να επιλέξει το προς μάθηση διδακτικό υλικό, έχοντας ως πρώτη πηγή γνώσης τους μαθητές, να προσαρμόσει το προηγούμενο υλικό στο επίπεδο και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, να διαμορφώσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ανάλογα με τις συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη της προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, και να αποτιμά την πρόοδο τους (Oelkers, 2003). Οφείλει επίσης να διαμορφώνει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) διαφοροποιημένα προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε να παρέχουν μαθησιακές

διαδικασίες και δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μιάς τάξης, στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα όλων των μαθητών (Αθανασάκης κ.ά., 2013).

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να δρομολογήσουν δίκτυα συνεργασίας ενδο-και εξωσχολικά με όλους τους ενδιαφερόμενους (γονείς, συμβούλους κλπ) (Πασιαρδής κ.ά., 2006). Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Επίσης πρέπει να απαιτήσουν επιμόρφωση σε θέματα και πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μείωση του αριθμού των μαθητών μιας τάξης, να ερωτηθούν αν θέλουν να υπάρχει στην τάξη τους και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και με ποιες προϋποθέσεις. Ταυτόχρονα να ερωτηθούν αν είναι ικανοποιημένοι από το χώρο του σχολείου και την υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και ποια μορφή συνεκπαίδευσης θα προτιμούσαν, δηλαδή, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και υψηλές νοητικές δυνατότητες να φοιτούν μόνο στην κανονική τάξη, στην ειδική τάξη, στην κανονική τάξη με στήριξη εκτός τάξης, με την παράλληλη στήριξη εντός τάξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Σε τελική ανάλυση επιβάλλεται και ο εκπαιδευτικός να κάνει χρήση των τριών γενεών δικαιωμάτων, χωρίς να επιβαρύνεται με πρόσθετους ρόλους για τους οποίους δεν έχει επιμορφωθεί. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απαιτήσουν την προετοιμασία των μαθητών που θα ενταχθούν ή ενσωματωθούν στην τάξη και όλων των υπολοίπων μαθητών, καθώς και προετοιμασία όλων των γονέων.

Να ανταλλάξουν απόψεις με εκπαιδευτικούς ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, επειδή ένας εκπαιδευτικός που έχει εργαστεί σε μονοθέσια ή ολιγοθέσια σχολεία κατανοεί καλύτερα τη διαφοροποίηση μέσα σε μία μονοηλικιακή τάξη. Στα ολιγοθέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται να διδάξουν μέσα σε μία διδακτική ώρα διαφορετικές ηλικίες μαθητών σε ένα μάθημα (Μπρούζος, 2002: 198). Στο σχολείο της συνεκπαίδευσης η προετοιμασία αφορά στην προσαρμογή του διδακτικού υλικού και των διδακτικών πρακτικών ενός μαθήματος στα διάφορα επίπεδα των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους.

4. Θετικές διαστάσεις του σχολείου της συνεκπαίδευσης

Ως θετικά της συνεκπαίδευσης και για εκπαιδευτικούς και για μαθητές θα μπορούσαμε να υπογραμμίσουμε τα παρακάτω. Όλοι οι μαθητές κοινωνικοποιούνται ερχόμενοι σε επαφή με τον πραγματικό ανομοιόμορφο κόσμο. Οι μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες παύουν να είναι απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι. Συμμετέχουν περισσότερο, ενώ περιορίζεται ο αποκλεισμός από τον κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρο. Οι υπόλοιποι μαθητές ερχόμενοι σε επαφή με τους μαθητές με τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες ή ικανότητες ωφελούνται επίσης, αποδεχόμενοι ως φυσιολογική την ύπαρξη μαθητών με ιδιαιτερότητες, όπου μπορούν

οι ίδιοι να βοηθηθούν και να συνδράμουν πολλαπλώς. Ταυτόχρονα έχουν να ωφεληθούν και από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πνεύμα της μεταπροοδευτικής παιδαγωγικής, μία διδασκαλία που δεν θα στηρίζεται στην απλή παρουσίαση, μετάδοση της γνώσης (συντηρητική παιδαγωγική και διδακτική) και σε ένα σχολικό εγχειρίδιο ίδιου επιπέδου για όλους τους μαθητές. Η ύπαρξη μέσα στην τάξη και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα από ανταλλαγή απόψεων, συνεργασίας και ανατροφοδότησης.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ερωτήματα όπως π.χ. σε ποιο βαθμό πραγματικά το ενιαίο σχολείο της συνεκπαίδευσης ή συμπερίληψης ανταποκρίνεται στα δικαιώματα όλων των μαθητών και ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό.

Με το ενιαίο σχολείο της συνεκπαίδευσης επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να προσέξουν ώστε το δίκαιο της εκπαίδευσης και τα δικαιώματα των μαθητών να ενισχύουν περισσότερο τη σχέση και την ενδυνάμωσή της μεταξύ των μαθητών και όχι τησχάση, δηλαδή το διαχωρισμό και την απόσταση μεταξύ τους, δημιουργώντας πλέον εντός τάξης ταξικές ομάδες που παρατηρούνται στο πνεύμα της συντηρητικής παιδαγωγικής εκτός τάξης με τα διαφορετικά σχολεία. Το σχολείο της συνεκπαίδευσης μπορεί επίσης, να προσφέρει ίσες ευκαιρίες τόσο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη μετάβαση στη συνέχεια της σχολικής ενσωμάτωσης στην κοινωνική ενσωμάτωση. Αυτό μπορεί να επιτευχτεί μέσα από μια διδασκαλία με την εμπλοκή του μαθητή σε ερευνητικές δραστηριότητες (Θεριανός, 2006). Όπως υποστηρίζεται όμως δεν είναι εύκολο να ακυρώσει τις ανισότητες (Αγγελής, 2001: 123), θεωρούμε ωστόσο ότι μπορεί να τις αμβλύνει και να θεραπεύσει πολλά προβλήματα, αρκεί να οργανωθεί και να λειτουργήσει σωστά.

5. Αντί επιλόγου

Το σχολείο της συνεκπαίδευσης έχει τις προϋποθέσεις να ανταποκριθεί στα δικαιώματα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τους μαθητές μπορεί να προωθήσει δικαιώματα πρώτης γενεάς, όπως συμμετοχή και προστασία, δεύτερης γενεάς, όπως ίσης μεταχείρισης με συμμετοχή στο σχολείο της γειτονιάς και επίσης τρίτης γενεάς με πρακτικές αλληλεγγύης και συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται για τη μόρφωσή τους και το εργασιακό πλαίσιο. Κλείνοντας υπογραμμίζουμε το σύνθημα που βρέθηκε γραμμένο στον υπόγειο σιδηρόδρομο της Βοστώνης (Τζ. Χολτ, 1979): “Κανένας δεν το σκάει από ένα ευτυχισμένο σπίτι”, όπως και κανένας δεν θέλει να αποφύγει ή να το σκάσει από ένα ευτυχισμένο σχολείο, όπου προστατεύεται το δίκαιο της εκπαίδευσης και τα δικαιώματα των μαθητών. Ο ίδιος ο Τζων Χολτ αποκαλούσε το σχολείο ως φυλακή και πρότεινε τότε την κατάργησή του (1987). Ελπίζουμε ότι με μια οργάνωση καλή, ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών το ελληνικό σχολείο

της συνεκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα θα ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και θα μειώσει τα προβλήματα που προκλήθηκαν σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και γενικότερα της κοινωνίας (Μαράτου-Αλιμπράντη κ.ά., 2006). Επίσης θα στηριχτεί περισσότερο στα δικαιώματα του ανθρώπου (Μολυβάς, 2004) και θα επιτρέψει την πραγμάτωση των δικαιωμάτων του παιδιού μέσα από πλήρη ενημέρωση των μαθητών και εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη (Πανταζής, 2009) και όχι απλά κάνοντας λόγο για αυτά ευκαιριακά.

Για να ανταποκριθεί το σχολείο της συνεκπαίδευσης στα δικαιώματα του παιδιού, και δη στη διεύρυνση του ορίζοντα σκέψης τους και στη συνειδητοποίηση της θέσης τους στον κόσμο και στη ζωή, θα πρέπει να αλλάξει το ίδιο, καθώς έχουν ασφαλώς αλλάξει οι μαθητές του. Όσο οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως μια συμπαγής μάζα, αλλά ως ομάδα, της οποίας τα μέλη διακρίνονται και διαφέρουν όχι μόνον ως προς τις γνωστικές προϋποθέσεις και επιδόσεις αλλά και ως προς την πολιτισμική προέλευση, τόσο και πρέπει να ποικίλλει το παιδαγωγικό-διδακτικό ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας συνεπικουρούμενη από την εφαρμογή εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να εγγυηθεί την επίτευξη των σκοπών του σχολείου της συνεκπαίδευσης προς όφελος όλων των μαθητών του.

Βιβλιογραφία

- Beiner, Fr. (1982) Janusz Korczak: *Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik*, Heinsberg: Agentur Dieck.
- Borson, B. (2017) Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74 (7), 18-23.
- Guthoff, Fr. κ.ά. (2001) *Handbuch Kinderrechte Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Votum.
- Lehnart, V (2006) *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Επιμέλεια/Μτφρ.: Β. Πανταζής. Αθήνα: Gutenberg.
- Oelkers, J. (2003) *Wie man Schule entwickelt*. München: Beltz Taschenbuch Verlag.
- Slee, R. (2020) *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή απλώς μυρίζει περίεργα*. Επιστημονική επιμέλεια Α. Κουκουτσελής, Αθήνα: Gutenberg.
- Αγγέλης, Λ. (2001) *Το Ενιαίο Σχολείο, Αναζητήσεις και πραγματικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αγγελίδης Π. κ.ά. (2004) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο: Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τόμος Β', 461-483, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Αθανασάκης, Ν. & Μήτρεντση, Α. (2013) *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: Το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αθανασάκης, Ν. (2006) *Τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο και η στάση των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αρβανιτίδου Κ. (2018) *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων*, Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκούβρα, Μ. κ.ά. (2005) *Αγωγή υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δαμανάκης Μ. (2004) *Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου*: Στο: Π. Αγγελίδης κ.ά.: *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* Τόμος Β' σσ. 405-424. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δελικωνσταντής, Κ. (1995) *Τα δικαιώματα του ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεριανός, Κ. (2006) *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανέλλη, Μ. (2019) *Απόψεις δασκάλων πρωτοβάθμιου σχολείου για εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπεριληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη*, μεταπτυχιακή εργασία ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρράς, Κ. (2011) *Ο εκπαιδευτικός σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρράς Κ. (2017) *Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού: Μία ιστορικό – συγκριτική προσέγγιση*. Στο: Δ. Φωτεινός κ.ά. (2017) *Εκπαιδευτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Gutenberg, 508-519.
- Κάτσικας Χρ. κ.ά. (2005) *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη Φ. (2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωττούλα Μ. (2000) *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Μαράτου-Αλιμπράντη Λ. κ.ά. (2006) *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του εικοστού πρώτου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2008) *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροειδής Γ. κ.ά. (2004) Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα: Προτάσεις μιας διδακτικής προσέγγισης. Στο: Π. Αγγελίδης (2004) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Τόμος Β. Αθήνα: Τυπωθήτω, 423-446.
- Μολυβάς Γρ. (2004) *Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπρούζος Ανδρέας (2002) *Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος Αν. (1995) *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής Β. (2009) *Ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναούμ Ζ (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής Π. κ.ά. (2006) *Αποτελεσματικά Σχολεία πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2017) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πυργιωτάκης Ι. (2007) *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ράσης Σπ. (2007) *Η ανθρωπιστική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σούλης Σπ. Γ (2004) *Παιδαγωγική της Ενταξης*, Τόμος Α'. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Σούλης Σπ. Γ. (2006) *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταμέλος Γ. (2001) Από τον Εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό: Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει στο: *Επιστήμες Αγωγής κ.ά.: Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Gutenberg, 508-519.
- Τζουριάδου Μ. (1995) *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Φρυδάκη Ευ. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζησαβάβας Γ. (1996) *Το δίκαιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χολτ, Τζ. (1979) *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών, σύγχρονη παιδαγωγική Βιβλιοθήκη*. Μτφρ. Ν. Μπαλής. Αθήνα: Καστανιώτης
- Χολτ, Τζ. (1987) *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση*. Μτφρ. Στ. Ξενάκη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕ ΤΑ ΚΑΤΟΙΚΙΔΙΑ ΖΩΑ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL CHILDREN AND PETS

Ουρανία Μπλαβάκη
Νηπιαγωγός
oblavaki@yahoo.com

Μιχαήλ Καλογιαννάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
mkalogian@uoc.gr

Περίληψη

Στις μέρες μας είναι αποδεκτή η σημαντική επίδραση που έχουν τα ζώα στην συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η μελέτη μας αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος το οποίο υλοποιήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας το σχολικό έτος 2019-2020 με βασικό στόχο την ευαισθητοποίηση παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών απέναντι στα ζώα συντροφιάς. Η έρευνά μας αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις παιδιών προσχολική ηλικίας, γονέων και εκπαιδευτικών για τα κατοικίδια ζώα. Στο άρθρο μας μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται αναφορά στα οφέλη που έχει ο άνθρωπος από την αλληλεπίδρασή του με τα ζώα συντροφιάς και παρουσιάζεται η σχέση των ζώων συντροφιάς με τα παιδιά. Στο ερευνητικό μέρος αναλύονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά προς τα ζώα και αναλυτικότερα μελετάμε την επιρροή που έχουν τα κατοικίδια ζώα στα παιδιά προσχολική ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά

Προσχολική ηλικία, κατοικία ζώα, σχέση ανθρώπου-ζώου.

Abstract

Nowadays, the important effect that animals have on the emotional, social and cognitive development of children is accepted. Our study is part of program implemented in preschool children during the school year 2019-2020 with the main goal of raising the awareness of children, parents and teachers toward pets. Our research concerns the attitudes and perceptions of preschool children, parents and teachers about pet. In our article, through the relevant bibliographic review, reference is made to the benefits that humans have from their interaction with the pet and it is presented the relationship between pets and children. The research part analyzes the attitudes and

perceptions that children have towards animals and in more detail we study the influence that pets have on preschool children.

Key words

Preschool children, pets, people-animal relationship.

0. Εισαγωγή

Αν κοιτάξετε γύρω σας θα παρατηρήσετε ότι πολλές οικογένειες ή άνθρωποι που ζούνε μόνοι τους ή με τον σύντροφό τους έχουν ένα κατοικίδιο ζώο. Έχετε αναρωτηθεί όμως τι προσφέρει ένα ζώο στον ιδιοκτήτη του; Τι προσφέρει ένα ζώο στον άνθρωπο που το φροντίζει και περνάει χρόνο μαζί του, σε εκείνον που αλληλεπιδρά μαζί του ή ακόμη στα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τα κατοικίδια ζώα;

Στο άρθρο μας, γίνεται αναφορά στα οφέλη που έχει ο άνθρωπος από την αλληλεπίδρασή του με τα ζώα συντροφιάς σε θέματα που αφορούν τη γενική υγεία, τη φυσική, τη συναισθηματική και τη ψυχολογική ευεξία του ατόμου καθώς και στη σχέση των ζώων με τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά προς τα ζώα, τα στάδια αντίληψης των παιδιών για τα ζώα και η επίδραση των κατοικίδιων ζώων στο στρες των παιδιών και ιδιαίτερα στην επιρροή που έχουν τα κατοικίδια ζώα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται συνοπτικά ένα μη χρηματοδοτούμενο ερευνητικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με τίτλο «*Μαθαίνοντας να ζούμε με τα ζώα: Δράσεις για την ευαισθητοποίηση παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών απέναντι στα ζώα συντροφιάς*» (ΕΥΖΩΩΝ, 2019).

0.1. Εισαγωγή - Η σχέση ανθρώπου-ζώου

Η πρώτη σχέση μεταξύ του ανθρώπου και των ζώων εμφανίστηκε στην προϊστορία και σχετίζεται με την χρησιμοποίηση και την εκμετάλλευση των ζώων για την κάλυψη των βασικών ανθρώπινων αναγκών, όπως είναι η τροφή και η προστασία. Επίσης, η σχέση αυτή επεκτείνεται πολύ πέρα από τις ανάγκες επιβίωσης του ανθρώπου και σχετίζεται με το ευ ζην του. Αυτός ο δεσμός μεταξύ ανθρώπου και ζώων έχει διερευνηθεί επιστημονικά και έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει σημαντικά σωματικά, ψυχολογικά και φυσιολογικά οφέλη για την ανθρώπινη ευημερία. Μία σημαντική διάσταση της σχέσης αυτής είναι και η αξιοποίηση των ζώων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Παπαδοπούλου, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνεται η μελέτη των παιδιών για την εξοικείωσή τους με τους ζωντανούς οργανισμούς, την συμμετοχή τους σε έρευνες και πειράματα καθώς και η συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με

στόχο την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια σεβασμού και υπεύθυνης συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι στα άλλα ζώα και κατ' επέκταση στην φύση (Παπαδοπούλου, 2003, Κρυσταλλίδου, 2016, Hochhausen et al., 2007, DeLoache, Pickard & LoBue, 2011, Rigney & Callanan, 2011)).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Τα οφέλη της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τα ζώα

Ο δεσμός ανθρώπου-ζώου είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού τα κατοικίδια ζώα όχι μόνο παρέχουν συντροφιά στους ιδιοκτήτες τους αλλά και «χρησιμοποιούνται» και για θεραπευτικούς λόγους. Όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες ένα ζώο αποτελεί σημαντική βοήθεια για αρρώστους καθώς και για εκείνους που νιώθουν μοναξιά. Τα θετικά στοιχεία που εκλαμβάνει ο άνθρωπος από την αλληλεπίδρασή του με τα ζώα αγγίζουν τη γενική υγεία, τη φυσική ευεξία, τη συναισθηματική ευεξία καθώς και την ψυχολογική υγεία (Wishon, 1987). Επιπρόσθετα, ενήλικοι και ηλικιωμένοι επισκέφτηκαν τον γιατρό τους λιγότερο συχνά κατά την διάρκεια ενός έτους και/ή χρησιμοποίησαν λιγότερα φάρμακα ή έστω λιγότερες ποσότητες φαρμάκων σε σύγκριση με τους μη ιδιοκτήτες ζώων (Tardif-Williams & Bosacki, 2015).

Τα κατοικίδια ζώα επηρεάζουν την υγεία της οικογένειας στην οποία μεγαλώνουν αφού θεωρείται ότι μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης μιας αρρώστιας καθώς και οι στρεσογόνες καταστάσεις. Επίσης, αποτελούν πηγή σταθερότητας, προσφέρουν ασφάλεια στον ιδιοκτήτη τους, προωθούν την άσκηση και παράλληλα στα ζώα αρέσει να τα αγγίζουμε, γεγονός που προσφέρει θετικές επιδράσεις στην υγεία του ανθρώπου (Wishon, 1987, Tardif-Williams & Bosacki, 2015).

Οι Beck & Katcher (1983) πραγματοποίησαν μία έρευνα για να αναζητήσουν τα αποτελέσματα που έχει η αφή και η ομιλία σε ένα κατοικίδιο ζώο στην πίεση του αίματος του ανθρώπου. Μέτρησαν την πίεση του αίματος κατά τη διάρκεια που τα άτομα έπαιζαν με το κατοικίδιο αλλά και όταν μιλούσαν στο κατοικίδιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αιματολογική πίεση είχε πιο υψηλές τιμές όταν τα υποκείμενα ήταν είτε ανενεργά είτε διάβαζαν ένα βιβλίο ή απλά μιλούσαν σε σχέση με εκείνη την πίεση που το υποκείμενο ασχολούνταν με το κατοικίδιό του (Wishon, 1987). Έρευνες θεωρούν ότι τα ζώα συντροφιάς είναι ικανά να βελτιώσουν την βραχυπρόθεσμη φυσική ευεξία (για παράδειγμα, προσφέρουν οφέλη για την υγεία που διαρκούν για δευτερόλεπτα ή λεπτά) (Wells, 2009). Η δράση του χαϊδέματος ενός ζώου έχει αποδειχθεί ότι προκαλεί παροδικές μειώσεις της αρτηριακής πίεσης και του καρδιακού ρυθμού (Wells, 2009).

Επιπρόσθετα, οι ταινίες με ζώα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μία πιθανή εναλλακτική λύση σε καταστάσεις που κυριαρχεί είναι το άγος. Οι DeSchraver & Riddick (1990) ανέφεραν μειώσεις στο ψυχολογικό στρες των ηλικιωμένων που είχαν εκτεθεί

σε ταινίες ψαριών που κολυμπούσαν στο ενυδρείο. Ο Wells (2005) διαπίστωσε ότι η καταγραφή βίντεο των ψαριών, πουλιών και των μαϊμούδων αποδέσμευσε τους συμμετέχοντες από το άγχος της δυνατής ανάγνωσης πολύ περισσότερο από την έκθεση σε κινούμενες εικόνες ανθρώπων ή κενών τηλεοπτικών οθόνων (Wells, 2009). Επίσης, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ των κατοικίδιων ζώων και την φυσική ευεξία με στόχο να δουν αν τα ζώα συντροφιάς μπορούν να προλάβουν κακές καταστάσεις στην υγεία του ανθρώπου. Όπως υποστηρίζεται οι άνθρωποι που έχουν κατοικίδιο ζώο έχουν ένα πιο υγιές σώμα σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν και πρόσφατες έρευνες θεωρούν την έμμεση έκθεση σε αλλεργιογόνα κατοικίδιων ζώων κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας μπορεί να συμπεράνει χαμηλότερο κίνδυνο ανάπτυξης αλλεργικής ευαισθητοποίησης (Wells, 2009).

Αναμφισβήτητα, η συντροφιά των ζώων φαίνεται να ικανοποιεί σημαντικές ανάγκες μας. Τα κατοικίδια κατά κάποιο τρόπο μας παρέχουν μία ασφαλέστερη αντίληψη της πραγματικότητας, κάτι το οποίο μας συνδέει στην κοινότητα της φροντίδας, της ανησυχίας και της θυσίας καθώς και στις έντονες συναισθηματικές σχέσεις. Τα ζώα έχουν απεριόριστη δυνατότητα για αποδοχή, λατρεία, προσοχή, συγχώρεση και άνευ όρων αγάπη (Wishon, 1987, Brown & Rhodes, 2006). Τα κατοικίδια παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών που είναι μοναχικά, με ψυχικές διαταραχές ή παραβατικά. Αυτά τα νεαρά άτομα συνήθως παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έχουν δυσκολία να διατηρήσουν μία οποιαδήποτε σχέση. Τα άτομα αυτά συχνά υποφέρουν από περιθωριοποίηση και παραμέληση όχι μόνο από τους γονείς αλλά και από τους ανθρώπους που είναι υπεύθυνοι για την μόρφωσή τους (Wishon, 1987, Hochhausen et al., 2007). Τα ζώα μπορούν να συντελέσουν με έναν μοναδικό τρόπο στην κάθε θεραπεία και να κάνουν τους ανθρώπους να νιώσουν ασφαλείς και αγαπητοί. Η αγάπη που προσφέρουν τα κατοικίδια είναι απαλλαγμένη από την δυσπιστία και το φόβο, δύο συναισθήματα που συνήθως υπάρχουν στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων (Henry & Crowley, 2011)

Τα ζώα συντροφιάς είναι ικανά να διευκολύνουν ορισμένες πτυχές της φυσικής υγείας των ανθρώπων αλλά μπορούν επίσης να συμβάλουν στην ψυχολογική ευημερία των ανθρώπων (Brown & Rhodes, 2006, Wells, 2009). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα ζώα μπορούν να βελτιώσουν τις επιπτώσεις των αγχωτικών καταστάσεων της ζωής (όπως είναι ένα πένθος ή ένα διαζύγιο), να μειώσουν τα επίπεδα του άγχους, και της κατάθλιψης, να ελαχιστοποιήσουν το συναίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης, ενισχύοντας έτσι συναισθήματα όπως η αυτονομία, η ικανότητα και η αυτοεκτίμηση (Brown & Rhodes, 2006). Επιπλέον, τα κατοικίδια ζώα είναι ικανά να αυξήσουν τις κοινωνικές επαφές του ιδιοκτήτη τους. Η ικανότητα αυτή των ζώων είναι ίσως πιο εμφανής σε άτομα με αναπηρίες που τυχαίνει να έχουν ένα ζώο «υπηρεσίας». Για αυτό πολλές είναι οι οργανώσεις που εκπαιδεύουν σκυλιά και άλλα ζώα όπως είναι οι μαϊμούδες, για να βελτιώσουν τις οπτικές, ακουστικές ή/και τις δυνατότητες κινητικότητας των κατόχων τους (Wells, 2009).

2. Κατοικίδιο Ζώο και Παιδί

Τα κατοικίδια ζώα μπορούν να προσφέρουν τον «καταλύτη», μέσω της διέγερσης και της ανατροφοδότησής τους, για αναπτυξιακές αλλαγές στις ψυχικές δομές των παιδιών οι οποίες οδηγούν στην αναδιοργάνωση και την πρόοδο (Hendrix & Poresky, 1990). Σύμφωνα με τους Beck & Katcher (1983), μέσω της ομιλίας, της αφής, της φροντίδας και της συντροφιάς τα κατοικίδια ζώα είναι ικανά να βοηθήσουν στη διατήρηση της υγείας των παιδιών. Όπως επισημαίνουν μία τόσο απλή δραστηριότητα μπορεί να απομακρύνει τα παιδιά από σωματικά και ψυχικά προβλήματα που επιφέρουν η μοναξιά και η απομόνωση (Beck & Katcher, 1983). Επίσης, τα παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας είχαν σημαντικά αυξημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες όταν είχαν μαζί τους ένα σκύλο (Hendrix & Poresky, 1990, Hochhausen et al., 2007, DeLoache, Pickard & LoBue, 2011, Rigney & Callanan, 2011).

2.1. Στάσεις και αντιλήψεις για τα ζώα

Ο βασικός λόγος για τον οποίο είναι σημαντικό να γνωρίζει κάποιος τις αντιλήψεις ενός ανθρώπου ή τις στάσεις του προς τα ζώα είναι γιατί αυτές μπορούν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές του απέναντι στα ζώα σε διάφορες καταστάσεις (Almeida, Vasconcelos & Strecht-Ribeiro, 2015). Έχοντας ως βάση την ηλικία ο Kellert (1985) εξέτασε 267 παιδιά από το Connecticut των Ηνωμένων Πολιτειών και αναγνώρισε τρία στάδια ανάπτυξης της αντίληψης των παιδιών για τα ζώα. Μεταξύ της ηλικίας 6-9 ετών, οι σχέσεις που εδραιώνονται είναι πιο αποτελεσματικές βάση της φροντίδας και της ενσυναίσθησης που έχουν τα παιδιά προς τα ζώα. Έπειτα, κατά την ηλικία των 10-13 ετών, αναπτύσσεται περισσότερο το ενδιαφέρον του παιδιού για τα ζώα και θέλει να μάθει περισσότερες πληροφορίες για αυτά και τέλος μεταξύ της ηλικίας 14-16 ετών υπάρχει μία ανάπτυξη της ηθικής ανησυχίας και της οικολογικής εκτίμησης. Δυστυχώς, οι επιπτώσεις αυτών των τριών σταδίων που αφορούν τις αντιλήψεις απέναντι στα ζώα δεν έχουν συζητηθεί αναλυτικά, αν και η αύξηση των γνώσεων συσχετίζεται με την άνοδο των δεοντολογικών ανησυχιών μπορεί να υποδηλώνει αύξηση των θετικών στάσεων απέναντι στα λιγότερα δημοφιλή ζώα καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Almeida, Vasconcelos & Strecht-Ribeiro, 2015). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι Αμερικάνοι Αφρικανικής καταγωγής σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό που βρίσκονται στην ίδια κοινωνικοοικονομική κατάσταση παρουσίασαν περισσότερο ενδιαφέρον, γνώσεις και εμπλοκή με την άγρια ζωή.

2.2. Η επίδραση των κατοικίδιων ζώων στο στρες των παιδιών

Τα φυσιολογικά προσαρμοστικά πρότυπα ανταπόκρισης σε αγχωτικά γεγονότα ξεκινούν από την παιδική ηλικία και την πρώιμη παιδική ηλικία. Τόσο οι φυσιολογικές όσο και οι ψυχολογικές συνέπειες μπορούν να οδηγήσουν σε ακατάλληλες αντιδράσεις και στη δυσφορία επηρεάζοντας έτσι κάθε σύστημα οργάνων στο σώμα ενός

παιδιού (Hansen, Messinger, Baun & Megel, 1999). Τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρουν τα ζώα συντροφιάς στα παιδιά μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι τα ζώα μπορούν και λειτουργούν ως εμπνευστές και διευκολυντές στις σχέσεις που έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Η παρουσία του συνοδευτικού σκύλου μπορεί να χρησιμεύει ως απόσπαση της προσοχής από το ξένο ή τρομακτικό περιβάλλον και τις αντίστοιχες διαδικασίες αφού το παιδί θεωρεί «φίλο» του το ζώο στο παράξενο κόσμο της κλινικής (Hansen et al., 1999).

Ίσως οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια των ζώων να ακούγονται ως κάτι πρωτοποριακό στην πραγματικότητα αν ψάξει κανείς πολύ βαθιά θα δει ότι αυτές οι σκέψεις έχουν ξεκινήσει από τα τέλη του 1700 (Henry & Crowley, 2013). Ο Levinson ήταν ο πρώτος κλινικός ψυχολόγος ο οποίος εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο τα ζώα συντροφιάς θα ήταν ικανά να επιτύχουν την αποκατάσταση ενός εξεταζόμενου. Ο ίδιος παρακολουθούσε ένα διαταραγμένο παιδί και παρατήρησε ότι παρουσίαζε μεγαλύτερη πρόοδο όταν στις θεραπευτικές συνεδρίες του παιδιού ήταν παρόν το σκυλί του, ο Jingles. Έτσι, ο κλινικός αυτό ψυχολόγος έβγαλε το συμπέρασμα ότι το ζώο είναι ικανό να βοηθήσει στο να φτιαχτεί και έπειτα να γίνει πιο εύκολη η σχέση μεταξύ ασθενούς και θεραπευτή. Το ζώο λειτουργεί ως μία γέφυρα που συνδέει αυτούς τους δύο. Μάλιστα, ο Levinson, το 1962 δημοσίευσε το βιβλίο με τίτλο «*Το σκυλί ως συν-θεραπευτής*» (Henry & Crowley, 2013). Επιπρόσθετα, οι φυσιολογικές επιπτώσεις της παρουσίας ενός ζώου και συγκεκριμένα ενός σκύλου, περιλαμβάνουν μειωμένη αρτηριακή πίεση και καρδιακό ρυθμό αφού κατοικίδια ζώα μειώνουν την καρδιακή ανπίδραστικότητα ενεργώντας ως παράγοντες άνεσης, ασφάλειας καθώς και χαλάρωσης (Hansen et al., 1999).

2.3. Κατοικίδια ζώα και παιδιά προσχολικής ηλικίας - Επίδραση των ζώων στην ανάπτυξη των παιδιών

Η σημασία των δεξιοτήτων ανάληψης ρόλων στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών έχει τεκμηριωθεί επαρκώς καθώς και έχει αποδεδειχθεί ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάληψης ρόλων εξαρτάται από την ποιότητα και την ποσότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που απαιτούν την εξέταση εναλλακτικών προοπτικών (Bailey, 1987). Έρευνα στην Αμερική με παιδιά προσχολικής ηλικίας η οποία διήρκησε περίπου 6 εβδομάδες αφορούσε την έκθεση σε ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών για τα ζώα και την φροντίδα των κατοικίδιων ζώων. Τα τρία ξεχωριστά εργαλεία που αξιολογούσαν συναισθηματικές, αντιληπτικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών χορηγήθηκαν πριν, κατά την διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (Bailey, 1987). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ομάδα που είχε την επαφή με το κουτάβι βελτίωσε σημαντικά και διατήρησε υψηλότερες βαθμολογίες στο συναισθηματικό έργο ανάληψης ρόλων καθώς και παρατηρήθηκε ότι η βελτίωση αυτή ήταν υψηλότερη από της ομάδας που δεν είχε κάποια επαφή με κατοικίδιο ζώο και

ακόμα υψηλότερη από την ομάδα ελέγχου. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών για τα ζώα και η έκθεσή τους σε ένα κατοικίδιο ζώο και σε συνδυασμό με την βιωματική εμπειρία αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για την ανάπτυξη και την ενθάρρυνση της ενσυναίσθησης (Bailey, 1987, Paul & Serpell, 1993).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των ζώων στην ανάπτυξη των παιδιών, είναι αναγκαίο να περιγράψει πως αναπτύσσονται τα παιδιά χρησιμοποιώντας το μοντέλο Belsky (1984 οπ. Αναφ. στο Endenburg & Lith, 2011) το οποίο είναι ένα μοντέλο διαδικασίας, για να εξηγήει τις μεταβλητές που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά πρέπει να έρθουν σε επαφή με εργασίες που σχετίζονται με τη γνωστική, τη συναισθηματική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη οι οποίες ουσιαστικά αντιπροσωπεύουν ορόσημα στην ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τον Belsky (1984 οπ. αναφ. στο Endenburg & Lith, 2011), τρεις είναι οι βασικοί τομείς των μεταβλητών που αλληλεπιδρούν για να επηρεάσουν αυτή τη διαδικασία: (1) τα χαρακτηριστικά του παιδιού, (2) οι προσωπικές ψυχολογικές πηγές από τους γονείς και (3) οι πηγές του άγχους και οι υποστήριξη που τους παρέχεται. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού περιλαμβάνουν (τουλάχιστον εν μέρει) καθορισμένους παράγοντες (όπως είναι η ιδιοσυγκρασία και η νοημοσύνη), που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού, είναι σχετικά σταθεροί και επηρεάζονται ελάχιστα από άλλες μεταβλητές όπως είναι η γονική μέριμνα. Από τους προσωπικούς ψυχολογικούς πόρους των γονέων, η «προσωπικότητα», η «εργασία των γονέων», οι «συζυγικές σχέσεις» και το «στυλ γονικής μέριμνας» είναι οι σημαντικοί παράγοντες και οι κύριες πηγές άγχους αλλά και υποστήριξης. Επίσης, το «κοινωνικό δίκτυο» και οι «συνομήλικοι» μπορεί να έχουν σημαντικό ρόλο. Τα κοινωνικά δίκτυα μπορεί να είναι για παράδειγμα μία θρησκευτική ομάδα, οι συνάδελφοι ή οι αθλητικοί σύλλογοι και σαφώς διαφέρουν ανάλογα με το άτομο (Endenburg & Lith, 2011).

Όταν μιλάμε για την «ανάπτυξη παιδιών» εννοούμε έναν συνδυασμό κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης. Η κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη μπορεί να μετρηθεί από την αυτοεκτίμηση και τον θετικό κοινωνικό προσανατολισμό του παιδιού, αλλά οι κοινωνικές δεξιότητες και η αίσθηση της κοινωνικής ηθικής ή ηθικής ευθύνης μπορούν επίσης να συμβάλουν στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης. Το πώς αναπτύσσεται ένα παιδί επηρεάζεται επίσης από το κοινωνικό δίκτυο του παιδιού: η κοινωνική ανάπτυξη ενός παιδιού χωρίς φίλους είναι αρκετά διαφορετική από εκείνη ενός παιδιού με πολλούς φίλους. Για παράδειγμα, η υποστήριξη που παρέχεται από τα κοινωνικά δίκτυα μπορεί να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και να συμβάλει στην ψυχική υγεία, πιθανώς παρέχοντας μια προστατευτική λειτουργία έναντι του ψυχοκοινωνικού στρες (Endenburg & Lith, 2011).

Τα ζώα συντροφιάς μπορούν να διαδραματίσουν έναν ξεχωριστό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης για τους άλλους, της αυτονομίας και την ενσυναίσθησης. Ο Bergesen (1989 οπ. αν. στο

Endenburg & Lith, 2011) διαπίστωσε ότι οι βαθμολογίες αυτοαξιολόγησης των παιδιών αυξήθηκαν σημαντικά. Επίσης, ο Bryant και ο Whorley (1989 1989 σπ. αν. στο Endenburg & Lith, 2011) βρήκαν ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν τα ζώα συντροφιάς για συναισθηματική υποστήριξη σχετίζονται σαφέστερα με μια καλή εμπειρία τέτοιας υποστήριξης από τους γονείς τους και μπορούσαν καλύτερα να λάβουν αυτού του είδους την υποστήριξη από τα ζώα συντροφιάς. Ακόμη, οι Poresky & Hendrix (1989) διαπίστωσαν ότι εκείνα τα παιδιά με ζώα συντροφιάς και ένα καλύτερο περιβάλλον στο σπίτι έδειξαν υψηλότερες βαθμολογίες ανάπτυξης παιδιών προσαρμοσμένες στην ηλικία. Έτσι, φαίνεται ότι ένα καλό περιβάλλον κάνει τα παιδιά πιο δεκτικά στην κοινωνική υποστήριξη που παρέχουν τα ζώα συντροφιάς (Endenburg & Lith, 2011).

Ως κοινωνική ικανότητα νοείται η προϋπόθεση της κατοχής των κοινωνικών, συναισθηματικών και πνευματικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών που απαιτούνται για να πετύχει ως μέλος της κοινωνίας. Η κοινωνική επάρκεια θα διευκολύνει τα παιδιά να ανήκουν σε ένα κοινωνικό δίκτυο, το οποίο το ίδιο θα μπορεί να παρέχει υποστήριξη και υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης που σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα σε διάφορες ασθένειες και επιπτώσεις στην μείωση του στρες (Endenburg & Lith, 2011).

Τα ζώα συντροφιάς ενισχύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων και αυξάνουν ή ενισχύουν τα κοινωνικά δίκτυα και τις κοινωνικές παροχές στα παιδιά, αυξάνοντας την ψυχολογική τους ευημερία. Τα μέτρα κοινωνικής επάρκειας περιλαμβάνουν επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων που παρατηρούνται ή έχουν αναφερθεί, κοινωνικές προτιμήσεις, κατάσταση συνομηλικών φιλο-κοινωνική συμπεριφορά ή κατάλληλη αναπτυξιακή συμπεριφορά κοινωνικού παιχνιδιού (π.χ. κοινωνική προσποίηση ή συνεταιριστικό παιχνίδι για παιδιά προσχολικής ηλικίας) (Endenburg & Lith, 2011, Nikolaeva, 2008).

Τα παιδιά που έχουν ζώα συντροφιάς τείνουν να έχουν υψηλότερο δείκτη ενσυναίσθησης από τα παιδιά που δεν έχουν κάποιο ζώο. Αναλυτικότερα, σε μελέτη των Ascione & Weber (1996) διαπιστώθηκε ότι οι ανθρωπιστικές στάσεις παρέμεναν κατά τη διάρκεια μια μετά-δοκιμής που πραγματοποιήθηκε στο δεύτερο έτος παρακολούθησης, αλλά δεν αφορούσε συγκεκριμένα την ενσυναίσθηση. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που έχουν θετική στάση απέναντι στα ζώα συντροφιάς είναι πιο ενσυναίσθητα από εκείνα που έχουν αρνητική ή λιγότερο θετική στάση. Επιπλέον, τα μικρά παιδιά με ισχυρό δεσμό ή στενή σχέση με το ζώο συντροφιάς τους σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης από τα παιδιά με αδύναμη σχέση με το ζώο συντροφιάς του και με τα παιδιά χωρίς κάποιο ζώο συντροφιάς (Endenburg & Lith, 2011, Nikolaeva, 2008).

Η ηλικία μπορεί επίσης να επηρεάσει την κοινωνική συμπεριφορά. Σε μία μελέτη στην οποία τα ζώα (κυρίως σκύλοι) ήταν παρόντα σε σχολικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερη κοινωνική ένταξη και μείωση του αριθμού των επιθετικών

παιδιών (Melson, 1991 οπ. αν. στο Endenburg & Lith, 2011). Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν 6,7 ετών. Ο Melson (1991) διαπίστωσε ότι τα αγόρια 5 ετών και τα αγόρια και κορίτσια πέμπτης τάξης που ήταν προσκολλημένα σε ένα ζώο συντροφιάς σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία για τα μέτρα ενσυναίσθησης κάτι που δεν είναι ξεκάθαρο για τα παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, διαπίστωσε ότι η αντιληπτική συναισθηματική και γνωστική ικανότητα των παιδιών δημοτικού σχολείου σχετίζεται με την προσκόλλησή τους σε ένα ζώο συντροφιάς. Κατά συνέπεια, άλλοι παράγοντες, όπως η ηλικία, θα μπορούσαν να έχουν μεσολαβητική επίδραση στη σχέση μεταξύ ζώων συντροφιάς και ενσυναίσθησης (Endenburg & Lith, 2011).

Αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν διερευνήσει την επίδραση των ζώων συντροφιάς στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά λίγες έχουν διερευνήσει την επίδρασή τους στη γνωστική ανάπτυξη. Οι Poresky, Hendrix, Mosier, Samuelson (1987) διαπίστωσαν ότι η βελτιωμένη γνωστική ανάπτυξη συνδέθηκε με τον δεσμό μεταξύ των παιδιών και των ζώων συντροφιάς. Έχει προταθεί ότι η ιδιοκτησία ζώων συντροφιάς μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση γλώσσας και να ενισχύσει τις λεκτικές δεξιότητες στα παιδιά. Αυτό θα συνέβαινε ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του ζώου συντροφιάς τόσο ως αποδέκτης του μικρού παιδιού όσο και ως ελκυστικό λεκτικό ερέθισμα, προκαλώντας επικοινωνία από το παιδί με την μορφή επαίνων, εντολών, ενθάρρυνσης και τιμωρίας (Endenburg & Lith, 2011).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα των Nathanson, Castro, Friend, McMahon (1997) για τα προγράμματα που υλοποιούνται θεραπείες με τη βοήθεια ζώων (Animal Assisted Therapy-AAT) καθώς και με την παρουσία ζώων (Animal Assisted Activities-AAA). Τα ζώα συντροφιάς (καθώς και τα δελφίνια) έχουν χρησιμοποιηθεί για να αυξήσουν την διάρκεια συγκέντρωσης των παιδιών και ως κίνητρο για να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν. Μερικά άτομα με σοβαρές αναπηρίες έχουν πρόβλημα με την συγκέντρωση και όχι με την επεξεργασία πληροφοριών. Οι Nathanson et al. (1997) διαπίστωσαν ότι άτομα αυτά συγκεντρώνονταν καλύτερα όταν δούλευαν με δελφίνια επειδή ενδιαφέρονταν για το δελφίνι. Επιπλέον, είχαν περισσότερα κίνητρα να μάθουν με το να τους επιτρέπουν να παίζουν και να κολυμπούν με το δελφίνι και αυτό ο τρόπος ήταν 2-10 φορές πιο αποτελεσματικός από τις παραδοσιακές μορφές θεραπειών Nathanson et al. (1997).

3. Το πρόγραμμα «Μαθαίνοντας να ζούμε με τα ζώα»

3.1. Εισαγωγικά στοιχεία για το πρόγραμμα

Το ερευνητικό μη χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα με τίτλο «Μαθαίνοντας να ζούμε με τα ζώα: Δράσεις για την ευαισθητοποίηση παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών απέναντι στα ζώα συντροφιάς» <http://eyzwwn.edc.uoc.gr> του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης έχει ως βασικό σκοπό να μελετηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μικρών παιδιών, των γονιών τους και

των εκπαιδευτικών απέναντι στα ζώα συντροφιάς πριν και μετά την υλοποίηση κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων σχεδιασμένων από την επιστημονική ομάδα του προγράμματος. Βασικός στόχος είναι τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς όχι μόνο να ενημερωθούν αλλά και να προβληματιστούν για τις σωστές στάσεις και αξίες που πρέπει να έχει ο άνθρωπος απέναντι στα ζώα συντροφιάς. Επίσης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην ομάδα του ΕΥΖΩΩΝ (2019) εφαρμόζεται ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στα ζώα συντροφιάς. Το πρόγραμμα μπορεί να διαρκέσει από 3 έως 6 μήνες ανάλογα με τις ανάγκες και το ενδιαφέρον παιδιών και εκπαιδευτικών και ξεκινήσει το σχολικό έτος 2019-2020 (ΕΥΖΩΩΝ, 2019).

3.2. Σκοπός - Συμμετέχοντες - Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Σκοπός του προγράμματος ΕΥΖΩΩΝ (2019) είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις μικρών παιδιών (ηλικίας 4-7 ετών), γονέων και εκπαιδευτικών για τα ζώα συντροφιάς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος ενώ στο αρχικό σχεδιασμό είχε προγραμματιστεί να επαναχορηγηθούν τα ίδια τεστ κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Το τελευταίο δεν κατέστη δυνατό λόγω της υγειονομικής κρίσης (COVID-19).

Τα ερευνητικά εργαλεία απαρτίζονται από την νέα έκδοση των κλιμάκων που είχε δοθεί πιλοτικά κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 στις τρεις υπό μελέτη ομάδες. Στην νέα μορφή των κλιμάκων έχουν καταγραφεί οι παράγοντες/συνιστώσες, έχουν καθοριστεί για τις τρεις ομάδες του προγράμματος καθώς και έχουν εντοπιστεί τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τους για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων απέναντι στα ζώα. Επιπλέον, σύμφωνα με την νεότερη έκδοση των κλιμάκων εξετάζονται οι πιθανές σχέσεις της αμοιβαίας επίδρασης ανάμεσα στις στάσεις των γονιών και των παιδιών. Στο τέλος, αφού έχει ολοκληρωθεί το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι κλίμακες θα επαναχορηγηθούν έτσι ώστε να εξετασθεί η αλλαγή (εάν υπάρχει) των τριών ομάδων που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα.

3.3. Ερευνητική διαδικασία

Πριν ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση στους γονείς των παιδιών και στους εκπαιδευτικούς για τον σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε να συμπληρωθεί μία φόρμα συναίνεσης χωρίς να δεσμευτούν ότι πρέπει να συμμετέχουν μέχρι και το τέλος της έρευνας. Έπειτα, οι γονείς συμπλήρωσαν μία κλίμακα, η οποία χορηγήθηκε και στα παιδιά τους. Βάσει της μεθόδου των δομημένων ερωτηματολογίων, συγκεντρώθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία του κάθε παιδιού, των γονιών καθώς και των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί

συμπλήρωσαν μόνοι τους τα ερωτηματολόγια, ενώ τα ερωτηματολόγια των παιδιών συμπληρώθηκαν είτε από τα μέλη της επιστημονικής ομάδας είτε από τα επιμορφωμένα άτομα που επικουρούσαν για την διεξαγωγή της έρευνας. Όσον αφορά τον χρόνο που απαιτείται για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι ενήλικες χρειάζονται περίπου 20' ενώ τα παιδιά γύρω στα 15'.

Με τη μεθοδολογία του σχεδίου εργασίας, οι σχολικές μονάδες παρείχαν τα δικά τους χαρακτηριστικά στις δραστηριότητες που είχαν προταθεί από την επιστημονική ομάδα του ΕΥΖΩΩΝ (2019) και είχαν την δυνατότητα να τροποποιήσουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τα ιδιαίτερα στοιχεία και τα δεδομένα κάθε σχολικής μονάδας καθώς και μπορούσαν να συνεργαστούν με άλλους κοινωνικούς παράγοντες όπως είναι οι τοπικοί φορείς, οι ντόπιοι κάτοικοι και οι ειδικοί επιστήμονες.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση, χορηγήθηκαν οι κλίμακες στους γονείς στο εκπαιδευτικούς και στα παιδιά. Στην συνέχεια, έρχεται η δεύτερη φάση που είναι η υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Μέσα από ένα τρίμηνο project με διαθεματικές δραστηριότητες σχεδιασμένες σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου, με την χρήση διάφορων τεχνικών και μεθόδων τα παιδιά προσλαμβάνουν μία ολόπλευρη ανάπτυξη γύρω από τα ζώα συντροφιάς. Τα παιδιά συνεργάζονται, επικοινωνούν, αναπτύσσουν την δημιουργικότητά τους και αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω του προγράμματος έχουν την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να συζητήσουν με τους μαθητές τους για τα θέματα που θα διερευνούν μέσα στην τάξη. Έχοντας την τεχνολογία στο πλευρό τους και μέσω της δημιουργίας μια κοινότητας μάθησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε συνεχή επαφή, ανταλλάσσουν απόψεις, έχουν κοινούς στόχους, μοιράζονται τις ιδέες τους για την κάθε δραστηριότητα και παρουσιάζουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους. Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία γίνεται συστηματική προσπάθεια να εστερνιστούς θετικές στάσεις για την συνύπαρξη των ανθρώπων με τα ζώα.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς έχουν ως στόχο να καλύψουν τις ακόλουθες βασικές θεματικές ενότητες:

1. Ευθύνη απέναντι στα ζώα
2. Νομική συμπεριφορά προς τα ζώα
3. Γνώσεις για τα ζώα
4. Θετικές στάσεις και αμοιβαία επίδραση με τα ζώα
5. Αρνητικές στάσεις και κακοποίηση ζώων
6. Η επίδραση των γονιών σε θέματα που έχουν να κάνουν με τα ζώα
7. Παράνομη συμπεριφορά προς τα ζώα
8. Στερεότυπα κατά των ζώων

4. Αποτελέσματα

Στο τμήμα αυτού του κειμένου μας εστιάζουμε σε ποιοτικού τύπου αποτελέσματα ενός μικρού μέρους της ευρύτερης αυτής έρευνας. Ένα από τα νηπιαγωγεία που πήραν μέρος σε αυτή την έρευνα ήταν ένα περιφερειακό νηπιαγωγείο λίγο έξω από την πόλη του Ηρακλείου Κρήτης. Το 2-θέσιο αυτό Νηπιαγωγείο αποτελούνταν από 33 νήπια και προνήπια και 3 Εκπαιδευτικούς (2 Νηπιαγωγούς και μία παράλληλης στήριξης).

Οι κλίμακες με τις ερωτήσεις που δόθηκαν στα παιδιά χωρίστηκαν σε 7 κατηγορίες και καταγράφηκαν οι απαντήσεις της μορφής «Ναι», «Όχι», «Δεν ξέρω» με τη μορφή ατομικής συνέντευξης με κάθε παιδί. Η 1^η κατηγορία αφορά στην ενσυναίσθηση των παιδιών προς τα ζώα και περιλάμβανε 8 ερωτήσεις (π.χ. «Τα ζώα δεν πονάνε όταν τα χτυπάνε»). Η 2^η κατηγορία αφορά την φροντίδα και την υγεία των ζώων και περιελάμβανε 6 ερωτήσεις (π.χ. «Τα ζώα χρειάζονται γιατρό»). Η 3^η κατηγορία περιελάμβανε ερωτήσεις για τη βία απέναντι στα ζώα (π.χ. «Γελάω όταν τραβιάω την ουρά και τα αυτιά του ζώου»). Η 4^η κατηγορία αφορούσε τις στάσεις των γονέων των παιδιών και των εκπαιδευτικών (π.χ. «Η μαμά μου δεν με αφήνει να πλησιάζω τα ζώα που ζουν στο δρόμο»). Η 5^η κατηγορία αφορούσε τις συμπεριφορές απέναντι στα αδέσποτα ζώα και περιελάμβανε 3 ερωτήσεις (π.χ. «Θα ήθελα εγώ και οι φίλοι μου να ταΐζουμε τα ζώα που ζουν στο δρόμο») και η 6^η κατηγορία αφορούσε τον φόβο προς τα ζώα («Όταν με πλησιάζει ένα ζώο φοβάμαι μη με δαγκώσει»). Τέλος, η 7^η κατηγορία είχε ερωτήσεις για την χαρά που αποκτούν τα παιδιά με την αλληλεπίδρασή τους με τα ζώα (π.χ. «Το παιχνίδι με ένα ζώο είναι καλύτερο από εάν ηλεκτρονικό παιχνίδι»).

4.1. Αποτελέσματα ανάλογα το φύλο

Όσον αφορά τις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών του δείγματος της έρευνάς μας στις ερωτήσεις ενσυναίσθησης τα κορίτσια φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση απέναντι στα ζώα από ότι τα αγόρια. Αναλυτικότερα, τα περισσότερα αγόρια δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν στο σπίτι τους ένα ζώο με ειδικές ανάγκες και πιστεύουν ότι τα ζώα δεν πονάνε όταν τα χτυπάμε και δεν στεναχωριούνται όπως οι άνθρωποι. Τα περισσότερα κορίτσια από την άλλη πλευρά απάντησαν θετικά στην ερώτηση που αναφερόταν στο γεγονός ότι τα ζώα πρέπει να είναι συνέχεια δεμένα. Τα περισσότερα παιδιά (τα 26 από τα 33) δήλωσαν ότι πρέπει να φροντίζουμε και να προσέχουμε τα ζώα, να είναι καθαρά και υγιή. Υπήρχαν όμως και κάποια αγόρια που θεωρούσαν ότι δεν χρειάζεται να κάνουμε εμβόλια στα ζώα και περισσότερα ότι δεν χρειάζεται να τα πηγαίνουμε στο γιατρό. Παρατηρώντας και τις απαντήσεις των κοριτσιών φαίνεται πως κάποια κορίτσια δεν θεωρούν αναγκαίο να φροντίζουμε τα ζώα από ψύλλους και τσιμπούρια (ίσως να μην γνώριζαν ότι είναι βλαβερά για το ζώο).

Σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν την βία απέναντι στα ζώα, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αναλυτικότερα, 2 κορίτσια γελάνε όταν τραβάνε την ουρά του ζώου, θεωρούν ότι πρέπει να σκοτώνονται τα αδέσποτα ζώα και κλωτσάνε τα ζώα όταν κάνουν φασαρία ενώ κανένα αγόρι δεν συμφώνησε στα παραπάνω. Στα ίδια επίπεδα ήταν οι απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών στην ερώτηση αν οι άνθρωποι που χτυπούν τα ζώα πρέπει να τιμωρούνται. Πάνω από τα μισά παιδιά από κάθε φύλο ανέφεραν ότι δεν χρειάζεται να τιμωρούνται. Επίσης, στην ερώτηση που αφορούσε για το πέταγμα της πέτρας στα ζώα για αστείο, πολλά αγόρια το βρήκαν διασκεδαστικό ενώ πολύ λίγα κορίτσια συμφώνησαν μαζί τους. Όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών για τους γονείς τους, δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες διαφορές. Το σημείο που εντοπίστηκαν κάποιες διαφορές ήταν στα κορίτσια που τα περισσότερα δεν τα άφηγε ο μπαμπάς τους να πλησιάζουν τα ζώα και κάποιες μαμάδες κοριτσιών που φοβόντουσαν τα ζώα στον δρόμο. Επίσης, στην ερώτηση για το αν συζητάει η νηπιαγωγός στα παιδιά για τα ζώα τα περισσότερα παιδιά απάντησαν θετικά.

Στις απόψεις και αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για τα αδέσποτα ζώα δεν επισημάνθηκαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Φόβο προς τα ζώα παρουσίασαν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, 7 από τα 15 αγόρια εξέφρασαν φόβο και 10 από τα 18 κορίτσια. Όσον αφορά την χαρά που αντλούν τα παιδιά από την αλληλεπίδρασή τους με τα ζώα, δεν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των δύο φιλών. Αγόρια και κορίτσια απολαμβάνουν να περνούν χρόνο με τα ζώα.

4.2. Αποτελέσματα ανάλογα την ηλικία

Στο κομμάτι της ενσυναίσθησης φαίνεται να υστερούν τα προνήπια. Αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τον πόνο των ζώων και τις καταστάσεις που βιώνουν όταν τα ζώα είναι συνέχεια δεμένα. Υπήρχαν επίσης και νήπια (το 1/3) που δήλωσαν ότι τα ζώα νιώθουν το συναίσθημα της λύπης όπως οι άνθρωποι. Όσον αφορά την υγεία και την φροντίδα των ζώων τα νήπια φαίνεται να είναι καλοί γνώστες πάνω σε αυτό το αντικείμενο, όμως τα προνήπια υστερούν στο κομμάτι του κτηνίατρου. Τα μισά νήπια δεν ήξεραν ότι και τα ζώα πηγαίνουν στον γιατρό πόσο μάλλον ότι πρέπει να τους κάνουμε και εμβόλια. Περνώντας στο κομμάτι της βίας προς τα ζώα, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα προνήπια δεν θεωρούν σωστό να γελάς άμα τραβάς την ουρά ενός ζώου αλλά πολλά παιδιά πιστεύουν ότι έχει πλάκα να πετάς πέτρες στα ζώα. Ακόμη, εκεί που φαίνονται οι ελλιπείς γνώσεις τόσο των νηπίων όσο και των προνήπιων είναι στο ότι απάντησαν αρνητικά όταν ερωτήθηκαν αν θα πρέπει να τιμωρούνται όσοι βασανίζουν ή χτυπούν τα ζώα.

Στο τμήμα της έρευνας που περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τις συνήθειες των γονέων των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού τους, δεν υπήρχαν ιδιαίτερες διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των νηπίων και των προνηπίων παρά μόνο στην ερώτηση

που αφορούσε την νηπιαγωγό Πιο συγκεκριμένα, ενώ μόνο 3 από τα 12 νήπια είχαν ακούσει από τη νηπιαγωγό να μιλάει για τα ζώα, 7 από τα 11 προνήπια δεν είχαν ακούσει κάτι. Το σημείο που δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των απαντήσεων σε ερωτήσεις ήταν εκείνες που αφορούσαν τις συμπεριφορές και στάσεις που έχουμε απέναντι στα αδέσποτα ζώα καθώς και τον φόβο απέναντι σε αυτά. Τέλος, εξετάζοντας την τελευταία κατηγορία, η οποία περιέχει ερωτήσεις για την χαρά που μας προσφέρουν τα ζώα, η μόνη διαφορά ήταν ότι υπήρχαν περισσότερα προνήπια που προτιμάνε να παίζουν με ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι παρά με ένα ζώο.

4.3. Αποτελέσματα ανάλογα την ιδιοκτησία ή όχι κατοικίδιου ζώου

Διαφορές στις συμπεριφορές και στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας υπάρχουν ανάμεσα και στα παιδιά που ζουν σε ένα περιβάλλον με κατοικίδιο ζώο και στα παιδιά που δεν έχουν κατοικίδιο ζώο στο σπίτι. Αναλυτικότερα, για το δείγμα της έρευνάς μας οι κατηγορίες που εντοπίζονται διαφορές είναι εκείνη της ενσυναίσθησης απέναντι στα ζώα, της φροντίδας που πρέπει να λαμβάνουν τα ζώα από τους ανθρώπους και τους σωστούς τρόπους υγιεινής, την βία απέναντι στα ζώα, και την χαρά που εκλαμβάνουν τα παιδιά από την συνεύρεση τους με τα κατοικίδια. Όσον αφορά το κομμάτι της ενσυναίσθησης, φαίνεται πως τα παιδιά που δεν έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα κατοικίδια ζώα υστερούν σε αυτό το κομμάτι και δεν φαίνεται να νοιάζονται για τα συναισθήματα των ζώων. Έπειτα, προχωρώντας στην φροντίδα και στην καθημερινή υγιεινή των ζώων κάποια παιδιά που είχαν κατοικίδιο ζώο δεν γνώριζαν ότι πρέπει να τους κάνουμε εμβόλια, όμως ήξεραν ότι τα ζώα πρέπει να επισκέπτονται τον κτηνίατρο. Αντίθετα, κάποια παιδιά από εκείνα που δεν είχαν κατοικίδιο ζώο στο σπίτι δεν απάντησαν θετικά στην ερώτηση που αφορούσε τις επισκέψεις των ζώων στον κτηνίατρο.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι για κάποια από τα παιδιά που δεν γνώριζαν για τα εμβόλια στα ζώα ίσως να ευθύνεται το γεγονός ότι τα ζώα που είχαν σπίτι τους άνηκαν στην κατηγορία των ζώων του αγροκτήματος. Περνώντας στο κομμάτι της βίας προς τα ζώα φαίνεται πως και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις σε αυτό τον τομέα. Τα παιδιά που έχουν κατοικίδιο υστερούν στο κομμάτι της τιμωρίας των ανθρώπων που βασανίζουν ή κακοποιούν τα ζώα ενώ τα παιδιά χωρίς κατοικίδιο είναι αρκετά οικεία με την ιδέα του πετάγματος πέτρας σε αυτά. Επίσης, μόλις δύο είναι τα παιδιά με κατοικίδιο ζώο που έχουν επιθετικές τάσεις απέναντι στα ζώα που κάνουν φασαρία.

Τέλος, η τελευταία κατηγορία που εμφάνισε διαφορές ήταν εκείνη που περιγράφει την χαρά που αντλούν τα παιδιά με την συναναστροφή τους με τα κατοικίδια ζώα τους. Τα περισσότερα παιδιά χωρίς κατοικίδιο ζώο απάντησαν «Δεν ξέρω» στην ερώτηση «*Το παιχνίδι με ένα ζώο είναι καλύτερο από ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι*». Η απάντηση αυτή σε συνδυασμό με την αρνητική απάντηση των παιδιών που δεν

έχουν κατοικίδιο ζώο οφείλεται στην ελλιπή εμπειρία και συναναστροφή με ζώα. Υπήρχαν και κάποια παιδιά, με κατοικίδιο ζώο, που δεν βρίσκουν διασκεδαστικό το παιχνίδι με τα κατοικίδια ζώα. Αυτό, όμως, οφείλεται στο γεγονός ότι τα κατοικίδια ζώα αυτών των παιδιών είναι ζώα του αγροκτήματος, όπως κατσίκες και κότες.

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα αρχικά ποιοτικά συμπεράσματα της έρευνας φανερώνουν ότι τα κορίτσια αλλά και τα νήπια παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης προς τα ζώα σε σχέση με τα αγόρια και τα νήπια αντίστοιχα. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκαν και υψηλότερα ποσοστά στην βία απέναντι στα ζώα. Ακόμη, τα αγόρια έχουν λιγότερες γνώσεις για τη σωστή υγιεινή των ζώων όμως και τα δύο φύλα υστερούν σε γνώσεις που βασίζονται στα δικαιώματα των ζώων και την στάση που θα πρέπει να έχουμε στους ανθρώπους που τα βασανίζουν. Οι ίδιες λανθασμένες- ελλιπείς γνώσεις φαίνονται να επικρατούν και μεταξύ νηπίων και προνήπιων. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο είναι ότι κάποια παιδιά προνηπιακής ηλικίας προτιμάνε να παίζουν με ηλεκτρονικές συσκευές και όχι με ένα ζώο, ενώ όλα τα νήπια προτίμησαν την συνηγορία του ζώου.

Επιπρόσθετα, μελετώντας τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στα παιδιά καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έχουν ένα τουλάχιστον κατοικίδιο ζώο έχουν πιο αναπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Ανατρέχοντας στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της έρευνας μπορεί κανείς να δει ότι και σε άλλες έρευνες είχαν βρεθεί συναφή αποτελέσματα. Αρχικά, ο Bailey (1987) αναφέρει ότι τα παιδιά που ήρθαν σε επαφή με ένα κουτάβι και μάθαιναν πράγματα για αυτό ανέπτυξαν μεγαλύτερα νούμερα ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τα παιδιά που απλά μάθαιναν πράγματα για τους σκύλους ή με την ομάδα ελέγχου όπως και οι Ascione & Weber (1996).

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι τα παιδιά χωρίς κατοικίδιο στο σπίτι παρουσίασαν περισσότερο επιθετικές τάσεις απέναντι στα ζώα σε σχέση με τα παιδιά με κατοικίδιο ζώο. Σύμφωνα με τους Endenburg & Lith (2011), στην ανάπτυξη των παιδιών συμπεριλαμβάνεται και η ανάπτυξη της αίσθησης της κοινωνικής ηθικής ή ηθικής ευθύνης. Έτσι, οικοδομείται η αυτοεκτίμησή τους, ένα κομμάτι που ίσως να μην έχουν αναπτύξει πλήρως τα παιδιά χωρίς κατοικίδιο ζώο στο σπίτι.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα αρχικά ποιοτικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο άρθρο αποτελούν ένα μικρό μέρος της ευρύτερης έρευνας που έχει υλοποιηθεί από την ομάδα του ΕΥΖΩΩΝ (2019). Ουσιαστικά, θα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο τα ποσοτικά στοιχεία που θα προκύψουν από το σύνολο των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και τα στοιχεία που θα αναδεικνύονταν με την επαναχορήγηση των κλιμάκων στο σύνολο του δείγματος

της έρευνας μετά την πραγματοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων που είχαν εκπονηθεί από την επιστημονική ομάδα του προγράμματος. Επιπρόσθετα, θα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΕΥΖΩΩΝ (2019) *Μαθαίνοντας να ζούμε με τα ζώα: δράσεις για την ευαισθητοποίηση παιδιών γονιών και εκπαιδευτικών για τα ζώα συντροφιάς*, <http://eyzwwn.edc.uoc.gr/>
- Κρυσταλλίδου, Ε. (2016) *Αντιλήψεις για τη σχέση ανθρώπου- ζώων: Μορφές ψυχο-παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια ζώων στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής* (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παπαδοπούλου, Π. (2003) *Αντιλήψεις παιδιών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζώα* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξενόγλωσση

- Ascione, F. R., Weber, C. V. (1996) Children's attitudes about the humane treatment of animals and empathy: one-year follow up of a school-based intervention. *Anthozoös*, 9, 188-195.
- Almeida, A., Vasconcelos, C. & Strecht-Ribeiro, O. (2015) Attitudes toward Animals: A Study of Portuguese Children. *Anthozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals*, 27(2), 173-190.
- Bailey, C. (1987) *Exposure of Preschool Children to Companion Animals: Impact on Role-Taking Skills* (Unpublished master's thesis). Oregon State University, Oregon.
- Beck, A.M. & Katcher, A.H. (1983) *Between Pets and People: The Importance of Animal Companionship*, New York: G.P. Putnam's Sons.
- Brown, S. G. & Rhodes, R. E. (2006) Relationships among dog ownership and leisure-time walking in western Canadian adults. *American Journal of Preventative Medicine*, 30, 131-136.
- DeLoache, J. S., Pickard, M. B. & LoBue, V. (2011) *How very young children think about animals*. In P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin & V. Maholmes (Eds.), *How animals affect us: Examining the influences of human-animal interaction on child development and human health* (p. 85-99). American Psychological Association.

- Endenburg, N. & van Lith, H. A. (2011) The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2), 208-214.
- Hansen, K., Messinger, C., Baun, M. & Megel, M. (1999) Companion Animals Alleviating Distress in Children. *Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals*, 12(3), 142-148.
- Hendrix, C. & Poresky, R. (1990) Differential Effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports*, 67, 51-54
- Henry, C. L. & Susan L. Crowley (2015) The Psychological and Physiological Effects of Using a Therapy Dog in Mindfulness Training, *Anthrozoös*, 28(3), 385-402.
- Hochhausen, N., Altmaier, E. M., McQuellon, R., Davies, S. M., Papadopolous, E., Carter, S., et al. (2007) Social support, optimism, and self-efficacy predict physical and emotional well-being after bone marrow transplantation. *Journal of Psychosocial Oncology*, 25, 87-101.
- Kellert, S. R. (1985) Attitudes toward animals: Age-related development among children. *Journal of Environmental Education*, 16(3), 29-39.
- Nathanson, D.E., Castro, D., Friend, H., McMahan, M. (1997) Effectiveness of short-term dolphin-assisted therapy for children with severe disabilities. *Anthrozoös*, 10, 90-100.
- Nikolaeva, S. N. (2008) The ecological education of preschool children. *Russian Education & Society*, 50(3), 64-72.
- Paul, E.-S. & Serpell, J. A. (1993) Pet ownership in childhood: its influence on attitudes towards animals, *Applied Animal Behaviour Science*, 35(3), 296-296.
- Poresky, R.H., Hendrix, C., Mosier, J.E., Samuelson, M.L. (1987) The companion animal bonding scale: internal reliability and construct validity. *Psychological Reports*, 60, 743-746.
- Rigney, J. C. & Callanan, M. A. (2011) Patterns in parent-child conversations about animals at a marine science center. *Cognitive Development*, 26(2), 155-171.
- Tardif-Williams, Ch. Y. & Bosacki, S. L. (2015) Evaluating the Impact of a Human Education Summer-Camp Program on School-Aged Children's Relationship with Companion Animal. *Anthrozoös. A multidisciplinary journal of the interactions of people and animals*, 28(4), 587-600.
- Wells, D. (2009) The Effects of Animals on Human Health and Well-Being. *Journal of Social Issues*, 65(3), 523-543.
- Wishon, P. (1987) An examination of childhood-companion animal interactions in facilitating physical, emotional and social well-being. *Early Child Development and Care*, 29(4), 417-433.

ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΣΕ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΕΠΟΧΕΣ: ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ

THE TREE OF LIFE IN FOUR SEASONS: AN EDUCATIONAL APPLICATION IN THE ARCHAEOLOGICAL MUSEUM OF RETHYMNO

Ειρήνη Γαβριλάκη
Αρχαιολόγος
Προϊσταμένη Τμήματος Προϊστορικών και
Κλασικών Αρχαιοτήτων και Μουσείων
Εφορεία Αρχαιοτήτων Ρεθύμνου
eigavrilaki@yahoo.gr

Εύα Τέγου
Αρχαιολόγος
Προϊσταμένη Τμήματος Προϊστορικών και
Κλασικών Αρχαιοτήτων και Μουσείων
Εφορεία Αρχαιοτήτων Χανίων
etegou@culture.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί μία πρόταση εναλλακτικής παρουσίασης εκθεμάτων του Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου στα οποία απεικονίζονται δέντρα, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2009, στο πλαίσιο της οριζόντιας δράσης του Υπουργείου Πολιτισμού (και Τουρισμού, τότε) με θέμα Το δέντρο της ζωής σε τέσσερις εποχές.

Για την υλοποίησή της χρησιμοποιήθηκε μία θεματική ενότητα παραστάσεων δέντρων (ελιάς, κυπαρισσιού, ροδιάς και φοίνικα). Στόχος ήταν να γίνει λόγος για τον σεβασμό της φύσης και το τοπίο ως τόπο αναφοράς μιας κοινότητας και ως πλαίσιο αναφοράς των μνημείων.

Για τη βιοματική εμπειρία, την ενσυναισθητική εμπλοκή των συμμετεχόντων και τον αναστοχασμό σχετικά με το θέμα, δραματοποιήθηκε ο αρχαίος ελληνικός μύθος του Ερυσίχθωνα.

Λέξεις κλειδιά

Δέντρο της ζωής, μουσειακή αγωγή, ελιά, κυπαρίσσι, ροδιά, φοίνικας, ενσυναίσθηση, Ερυσίχθων.

Abstract

In this paper, we present a proposition of an alternative representation of objects with plant decoration in the Archeological Museum of Rethymno, undertaken in 2009, in the frame of the horizontal activity “The tree of life in four seasons”, proposed by the Ministry of Culture.

For its realization we used an ensemble of tree motifs (olive tree, cypress, pomegranate and palm tree). Our target was to speak about the respect owed to nature and the landscape as reference place of a community and as frame of reference of the monuments.

For the experience, the sentimental complicity (empathy) of the participants and the self-reflection on these subjects, we dramatized the ancient Greek myth of Erysichton.

Key words

Tree of life, museum education, olive tree, cypress, pomegranate, palm tree, empathy, Erysichton.

0. Εισαγωγή

Τα δέντρα ως θεματική απασχόλησαν το Υπουργείο Πολιτισμού (και Τουρισμού, τότε) κατά τη διετία 2008 / 2009, οπότε σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η οριζόντια δράση *Το δέντρο της ζωής σε τέσσερις εποχές*, στο πλαίσιο της Πανελλαδικής Εκστρατείας «Περιβάλλον και Πολιτισμός» (1). Στο εισαγωγικό σημείωμα της σχετικής έκδοσης, το 2009, διευκρινιζόταν ότι έναυσμα για τον σχεδιασμό της εκστρατείας έδωσαν οι καταστροφικές πυρκαγιές στην Αθήνα. Η οργή για τις καμένες εκτάσεις δασών πρόσφερε αυτονόητα και το θέμα της δράσης την πρώτη φορά. Ένα θέμα που φαίνεται ότι άγγιξε το κοινό, αν λάβουμε υπόψη ότι, αυτά τα δύο χρόνια υλοποίησής του, παρακολούθησαν τα προγράμματα των Εφορειών Αρχαιοτήτων ανά την Ελλάδα 58.000 άτομα διαφόρων ηλικιών.

Όμως γιατί τα δέντρα μας ευαισθητοποιούν τόσο; Στην έκδοση που προαναφέραμε, σημειωνόταν:

Μέσα από το έδαφος, με τη χάρη του νερού, το δέντρο ορθώνεται στον αέρα. Στη ζωή και το θάνατό του συμμετέχουν τα τέσσερα στοιχεία της φύσης: η γη, το νερό, ο αέρας και, κάποτε, η φωτιά. Παραδίδεται στις αισθήσεις μας, την όραση, την ακοή, τη γεύση, την όσφρηση, την αφή [...]. Ενεργό αλλά δεμένο στον τόπο που ρίζωσε, εκεί όπου αγκυροβολεί η μνήμη, σηματοδοτεί τον χώρο, ορίζει τη ζωή γύρω του για ένα μακρύ, σχεδόν ιστορικό χρόνο. Συντάσσεται με τους αρχέγονους νόμους, τους ομόκεντρους κύκλους της φύσης: τον κύκλο της ζωής και εκείνον του έτους (Χρυσουλάκη, 2008/2009: 14).

Ως στοιχείο σταθερότητας, τα δέντρα έγιναν σήματα και συνεκδοχές του τοπίου. Ως φορείς μνήμης / μνημεία, σωματοποιούν την ιστορική συνέχεια σε έναν τόπο διαρκώς βιωμένο, ο οποίος συνεχίζει τον τόπο αυτόν και τους ανθρώπους που τον κατοίκησαν μέσα στο χρόνο. Αποτελούν μάλιστα τοπόσημο ακόμα και του ουτοπικού τοπίου του Κάτω Κόσμου (Ττζιφόπουλος, 2014: 37):

Θα βρεις αριστερά στο δώμα του Άδη μια κρήνη
και δίπλα της να στέκει ένα λευκό κυπαρίσσι.
Σ' αυτή την κρήνη να μην πλησιάσεις.

1. Η αντίληψη της φύσης κατά την αρχαιότητα

Στην αρχαία Ελληνική Μυθολογία, κάποια δέντρα συνδέθηκαν με τους θεούς και λατρεύτηκαν, τυγχάνοντας του σεβασμού με τον οποίο οι αρχαίοι Έλληνες ούτως ή άλλως αντιμετώπιζαν τη Φύση, απέναντι στην οποία η στάση των ανθρώπων αναγνωρίστηκε από πολύ νωρίς ως υποδειγματικό μέτρο για την κοινωνική συμπεριφορά τους. Ο άνθρωπος θεωρούνταν μέρος της Φύσης, είτε η προσέγγιση ήταν ανθρωποκεντρική είτε όχι (2). Σε αυτό το πλαίσιο, τα δέντρα αποκτούν μian ανεξάντλητη συμβολική βαρύτητα και μετέχουν της αφήγησης της ζωής, φορτωμένα με συμβολισμούς από την αρχαιότητα ως σήμερα.

1.1. Τα δέντρα στην αρχαία ελληνική μυθολογία

Η Μυθολογία παίζει αρκετά με τον ανθρώπινο χαρακτήρα των δέντρων, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις δέντρων που πριν υπήρξαν άνθρωποι. Το όνομα της νύμφης Δρυόπης προέρχεται από τις βελανιδιές: η Δρυόπη έπαιζε με τις νύμφες Αμαδρυάδες μέχρι που ο Απόλλωνας, μεταμορφωμένος σε χελώνα, την πήρε στην αγκαλιά και την μετέτρεψε σε δεντρονύμφη. Η Φυλλίς, κόρη του βασιλιά της Θράκης παντρεύτηκε τον Δημοφώντα, τον γιο του Θησέα που την άφησε να τον περιμένει 10 χρόνια, προκαλώντας τον μαρασμό και τελικά τον θάνατό της. Οι θεοί τη μετέτρεψαν σε αμυγδαλιά, το δέντρο της ελπίδας. Η Δάφνη, νύμφη και αυτή, αγαπήθηκε από τον Απόλλωνα. Όταν αυτή μεταμορφώθηκε σε φυτό, ο Απόλλων έκοψε ένα κλαδί και στεφανώθηκε. Η νύμφη Πίτυς, η οποία προκάλεσε το ερωτικό ενδιαφέρον του Πάνα, άρεσε και στον Βορέα που φύσηξε και την πέταξε από έναν βράχο, όταν εκείνη προτίμησε τον τραγοπόδαρο. Πεσμένη τη βρήκε ο Πάνας και τη μεταμόρφωσε στο ιερό του δέντρο, το έλατο. Κάθε φορά που φυσά βοριάς, η νύμφη κλαίει και τα δάκρυά της είναι οι σταγόνες ρετσινιού. Ο Κυπάρισσος, πάλι, ένας όμορφος νέος από την Κέα, εγγονός του Ηρακλή, σκότωσε από απροσεξία το αγαπημένο του ελάφι και, θλιμένος, ζήτησε από τους θεούς τη χάρη να κυλούν τα δάκρυά του αιώνια. Οι θεοί τον μεταμόρφωσαν σε κυπαρίσσι, το δέντρο της θλίψης (3).

1.2. Τα δέντρα ως σύμβολα

Ο Χάρος εβουλήθηκε μπαξέ να φυτουργήσει,
βάνε τες νιες για λεμονιές, τους νέους κυπαρίσσια,
βάνε και τα μικρά παιδιά γαρύφαλλα και βιόλες.

Οι ρίζες των δέντρων απλώνονται στο έδαφος, κρυφές, αόρατες, αντλώντας τα συστατικά ζωής από τη γη. Τα κλαδιά και τα φύλλα τους που τόσο τραγουδήθηκαν

από τους ανθρώπους απλώνονται θριαμβικά στον ουρανό συλλέγοντας φως και οξυγόνο, το κατ' εξοχήν συστατικό της ζωής (4). Τα δέντρα δεν είναι αθάνατα, καθώς αναπτύσσονται, καρποφορούν, γεννούν νέα βλαστάρια και πεθαίνουν, μετέχοντας στον κύκλο της ζωής. Επειδή, ωστόσο, αντανακλούν τον κύκλο της ζωής, θεωρούνται αθάνατα, όπως εν τέλει «αθάνατο» είναι και το ανθρώπινο είδος. Αυτό μας υπενθυμίζει η άμπελος της χριστιανικής θρησκείας, αυτό γνωρίζουμε από τις βλαστικές θεότητες της αρχαιότητας που γεννιούνται, μεγαλώνουν, πεθαίνουν και αναγεννιούνται, όπως ο Διόνυσος (5).

Ως μέτοχοι, λοιπόν, του μυστικού της ζωής, αποπνέουν ιερότητα. Γίνονται δέντρα – επιφάνεια της θεότητας ή υπάρχουν στο τοπίο, μέσα στο οποίο επιφαίνεται η θεότητα (6). Ή συνδέονται με τη μαντεία, όπως η βελανιδιά του ιερού του Δία στη Δωδώνη, όπως το δέντρο στο Ιδαίον Άντρο, στα κλαδιά του οποίου κρέμονταν αναθήματα. Και σήμερα, στη τρεμιθιά (*Pistacia terebinthus*) της Αχλαδέ στον Μυλοπόταμο, ακόμα οι πιστοί κρεμούν ενδύματά τους (7).

Στην έκφραση «το δέντρο της ζωής» ή στο βιβλικό «δέντρο της γνώσης» ενυπάρχει ο συμβολισμός που προαναφέραμε και ταυτόχρονα ο ρυθμός της ζωής. Το δέντρο είναι η ιερή έκφραση της φύσης, η ανάσα του κόσμου, το συνώνυμο της ζωής. Ένας ομφάλιος λώρος που συνδέει τη γη και τη χθόνια φύση του ανθρώπου και το θεϊόν, κάθετα. Σαν ένας κάθετος διάυλος επικοινωνίας μέσα από τον οποίο ψιθυρίζονται στον ουρανό τα μυστικά της γης (8).

Από αυτό το δέντρο αρκεί ένα κλαδί για να φέρει τύχη και ευημερία, εφ' όσον το αιθιαλές δέντρο ή το φυλλοβόλο που αναγεννιέται διαρκώς διασφαλίζουν τη συνέχεια της ζωής. Οι εξώθυρες ναών και σπιτιών στολίζονται με κλώνους για να δηλώσουν τις εορταστικές ημέρες. Το κλαδί ελιάς γίνεται *ικετηρία* στα χέρια των ανθρώπων που ζητούν ειρήνη ή συγχώρεση. Τυλιγμένο με μαλλί, στολισμένο με καρπούς, γλυκίσματα και μικρά αγγεία με υγρές προσφορές γίνεται *ειρεσιώνη* για να φέρει την ευημερία (Πυανόψια προς τιμήν του Απόλλωνα). Αλλά και σήμερα, ένα κλαδί βασιλικού ή ένα κλαδάκι φοίνικα έχουν τη θέση τους στις θρησκευτικές τελετουργίες. Στους κλώνους του δέντρου οι άνθρωποι εξακολουθούν να εναποθέτουν ευχές για την αφθονία και την ευγονία. Έτσι, ακόμα και σήμερα, στις γιορτές για τη Γέννηση του Χριστού, τα κλαδιά του γεμίζουν με γλυκά, δώρα, πολύχρωμες μπάλες και λαμπερά φωτάκια.

2. Οι δράσεις στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου

Στο πλαίσιο του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν θεματικές ξεναγήσεις στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου αρμοδιότητας της πρώην ΚΕ' Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, καθώς και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά, βασισμένο στον μύθο του Ερυσίχθονα.

Στόχος των δράσεων που σχεδιάστηκαν ήταν, πέραν της γνωριμίας με συγκεκριμένα ευρήματα που απαντούσαν στο θέμα, να υπογραμμιστεί ότι ο άνθρωπος οφείλει να σέβεται τη φύση, μέρος της οποίας είναι και ο ίδιος. Η φύση, μέσα από τη σοφή διαχείριση των πόρων που γενναιόδωρα προσφέρει, δημιουργεί τοπία και οι άνθρωποι, διαλεγόμενοι με τα τοπία αυτά, τα μετατρέπουν, μέσα από την αλληλεπίδραση, σε τόπους συλλογικής αξίας, οι οποίοι αντανακλούν τη συλλογική μνήμη, όπως διαμορφώνεται από τις προσωπικές εμπειρίες, τις κοινοτικές ανάγκες και τις κάθε λογής συλλογικές επενδύσεις (9).

Οι προθέσεις των ανθρώπων ως προς τη φύση καταγράφονται ως επιλογές, συμπεριφορές και μνημεία και αποτελούν το πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο και μέσω του οποίου εξελίσσονται οι Πολιτισμοί. Είναι ξεκάθαρο ότι η ανάδειξη των μνημείων δεν είναι ολοκληρωμένη, αν παράλληλα δεν αναδεικνύεται και το φυσικό, αχειροποίητο περιβάλλον που τα περιέχει ή τα συνεχίζει. Και αντίθετα, ο σεβασμός του φυσικού περιβάλλοντος είναι λειψός, αν δεν εκφράζεται αντίστοιχα και ως προς το ανθρωπογενές αντίστοιχο (10). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ανασκαφέα που φρόντισε να αναδείξει συνολικά τους αρχαιολογικούς χώρους που ανασκάψε ήταν ο αείμνηστος Γιάννης Σακελλαράκης. Ανασκάπτοντας τη Ζωμίνθο, ο Σακελλαράκης συντήρησε, μαζί με τα μινωικά ερείπια που αποκάλυψε, αναδάσωσε, συμπληρώνοντας το κρητικό τοπίο ή μάλλον υπογραμμίζοντας τον χαρακτήρα του τοπίου αυτού (σακελλαράκης, 2006: 97-105). Έλεγε, και είχε απόλυτο δίκιο, ότι δεν χρειάζεται να μαθαίνεις πληροφορίες για έναν τόπο. Αρκεί να αισθανθείς την ατμόσφαιρα του τόπου. Τις πληροφορίες τις μαθαίνεις από τα βιβλία. Την ατμόσφαιρα την αντιλαμβάνεσαι εν-συναίσθητικά. Πώς μπορεί να σου διαφύγει η αίσθηση της μινωικής γαλήνης, όταν βρεθείς στη γαλήνη του αρχαιολογικού χώρου της Ζωμίνθου με τα παραδοσιακά φυτά, το δέντρο – τοπόσημο και τις γκριζες πέτρες του Ψηλορείτη;

2.1. Τα ευρήματα, στα οποία εστίασε η θεματική ξενάγηση

Οι δράσεις στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου εστίασαν σε συγκεκριμένα εκθέματα που συνδέονται με το κυπαρίσσι, τη ροδιά, τον φοίνικα και φυσικά το ελαιόδεντρο, μέσω της απεικόνισης είτε του ίδιου του δέντρου, είτε των καρπών του (11).

Κάποια από τα δέντρα στα οποία αναφερθήκαμε, συνδέονται με σημαντικότερους αρχαιολογικούς χώρους. Συμπληρωματικά αναφερθήκαμε στους αρχαιολογικούς χώρους, την επίσκεψη των οποίων προτείναμε, ενώ προσπαθήσαμε να καλύψουμε ολόκληρο το φάσμα της Αρχαιότητας.

Με αφορμή, ωστόσο, αυτά, πραγματοποιήθηκαν εναλλακτικές δράσεις που συνδέονται με τις επιταγές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Τσιάμη, 2013: 25-26), δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτρέπει να ξαναβρούμε τον ανθρωπισμό μας μέσα από την αλληλεπίδραση, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργική / βιωματική ενασχόληση με το αντικείμενο της γνώσης. Κι έτσι, προκειμένου να υπηρετηθούν οι προαναφερθέντες στόχοι, προτείναμε παράλληλες θεματικές δράσεις.

2.1.1. Ελιά

Η καλλιέργεια της ελιάς, αντιπροσωπευτικού δέντρου του κρητικού τοπίου, είναι βασικό στοιχείο της αγροτικής οικονομίας του νησιού από την Εποχή του Χαλκού (Βαλαβάνης, 2007: 64) έως τις μέρες μας, καθώς αποτελεί βασικό παράγοντα για τη διατροφή και την οικονομία: το λάδι ήταν βασική τροφή, μέσο συντήρησης τροφίμων, πηγή φωτισμού, πρώτη ύλη για καθαρισμό και καλλωπισμό, ιερό αφιέρωμα (12).

Τις πρώτες σημαντικές πληροφορίες για τη χρήση της ελιάς προσφέρουν τα αρχαιοβοτανικά ευρήματα από ανασκαφή οικοδομήματος που χρονολογείται περί το 2200-2000 π.Χ. στο Χαμαλεύρι Ρεθύμνου, τα οποία έδειξαν παραγωγή ελαιολάδου με σύνθλιψη καρπού και πιθανά χρήση του πυρήνα ως καύσιμης ύλης (Βαλαβάνης, 2007: 66). Μερικούς αιώνες αργότερα, οι πινακίδες της Γραμμικής Γραφής Β από την Κνωσό δείχνουν κεντρική εκμετάλλευση του λαδιού. Κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους, η αγροτική οικονομία αναδιοργανώνεται με προσανατολισμό τις εξαγωγές, με τα ελαιοτριβεία ανά το νησί να υπογραμμίζουν τη σημασία του ελαιολάδου. Ένας νόμος του Αδριανού μάλιστα, ρύθμιζε τις υποχρεώσεις των ελαιοπαραγωγών προς την πόλη.

Στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου φωτίστηκε ιδιαίτερα ο *Ψευδόστομος αμφορέας* με φυτική διακόσμηση από το Υστερομινωικό νεκροταφείο των Αρμένων Ρεθύμνης (αρ. Καταλόγου Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου Π. 1575), ο οποίος χρονολογείται περίπου στην περίοδο 1340-1190 π.Χ. (ΥΜ ΙΙΒ) (13). Δεδομένης, ωστόσο, της χρήσης του ελαίου στην παρασκευή αρωματικών υλών και αλοιφών, απομονώθηκε και μία ηθμοπυξίδα (Π. 2337) με φυτική διακόσμηση από το Χαμαλεύρι Ρεθύμνου, περιοχή στην οποία εντοπίστηκαν κατάλοιπα πιθανού εργαστηρίου αρωματικών ελαίων της περιόδου 2160-2000 π.Χ. (Τσατσάκη & Καπράνος, 2011) η οποία χρονολογείται στην περίοδο 1425-1390 π.Χ. (ΥΜ ΙΙ), η οποία χρησιμοποιήθηκε στην αρωματοποιία (14).

2.1.2. Κυπαρίσσι

Το κυπαρίσσι είναι ένα ακόμα δέντρο που χαρακτηρίζει το κρητικό τοπίο, όπως αναφέρει ο Θεόφραστος (Δ', Ι.3):

Ἐν Κρήτῃ γούν φασίν ἐν τοῖς Ἰδαίοις ὄρεσι καὶ ἐν τοῖς Λευκοῖς καλούμενοι ἐπὶ τῶν ἄκρων ὄθεν οὐδεποτ' ἐπιλείπει χιών κυπάριττον εἶναι. Πλείστη γάρ αὕτη τῆς ὕλης καὶ ὄλωσ ἐν τῇ νήσῳ καὶ ἐν τοῖς ὄρεσιν.

Το ανθεκτικό ξύλο του χρησιμοποιούνταν στην αρχιτεκτονική και τη ναυπηγική: στο σπίτι του Οδυσσέα είχε χρησιμοποιηθεί ξυλεία κυπαρισσιού, ενώ ο Θεόφραστος αναφέρει πως κυπαρισσόξυλα είχαν αποθηκευτεί για τέσσερις γενιές, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην κατασκευή του ναού της Εφέσου. Τα κείμενα, εξάλλου, των Νόμων του Σόλωνα ήταν χαραγμένα σε πλακίδια από κυπαρισσόξυλο (Μπάουμαν, 1999: 35). Από πηγές γνωρίζουμε ότι η Κρήτη φημιζονταν για τα κυπαρίσσια

της (Έρμιππος Φορμοφόροι, 14) με εξαγωγές ξυλείας που συντέλεσε στην κατασπατάληση των πόρων. Από μια διαταγή της Γερουσίας της Βενετίας το 1414, με την οποία απαγορεύθηκε η εξαγωγή ξυλείας κυπαρισσιού, συμπεραίνουμε ότι η καταστροφή των δασών είχε πάρει απειλητικές διαστάσεις στο νησί την περίοδο εκείνη (Μπάουμαν, 1999: 34-35).

Το κυπαρίσσι είχε σημαντική θέση στην αρχαία ελληνική λατρεία: το ιερό δάσος της Ρέας ήταν δάσος κυπαρισσιών, ενώ κυπαρίσσια φύτρωναν έξω από το Ιδαίον άντρον, στο οποίο, σύμφωνα με τον μύθο, γεννήθηκε ο Ζεύς (Μπάουμαν, 1999: 35).

Στη σύγχρονη περίοδο, το κυπαρίσσι σηματοδοτεί τα κοιμητήρια, αντανακλώντας ίσως τη μοιραία κατάληξη της ζωής του νεαρού Κυπαρίσσου από την Κέα, στην οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω, ενώ αποτελούσε προίκα των κοριτσιών (15).

Μέσω των χρυσών επιστομιών από νεκροταφείο των πρώιμων ρωμαϊκών χρόνων στο Σφακάκι Παγκαλοχωρίου Ρεθύμνου (Gavrilaki & Tziforoulos: 1998) τα οποία εκτίθενται στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου, εστίασαμε στο κυπαρίσσι ως τοπόσημο του Άδη, το τοπίο του οποίου παραδίδεται από τους αρχαίους συγγραφείς (16).

2.1.3. Φοίνικας

Στη μινωική εικονογραφία, ο φοίνικας αποτελούσε προσφιλέ διακοσμητικό θέμα, το οποίο απαντά σε λάρνακες, αγγεία και τοιχογραφίες, καθώς ο μινωίτης ζωγράφος προφανώς ερχόταν σε επαφή με τοπία που χαρακτήριζε η παρουσία φοινίκων (17). Για παράδειγμα, η τοιχογραφία της Θήρας, η οποία απεικονίζει ποτάμιο τοπίο με φοινίκες και παπύρους και η οποία χρονολογείται στον 17ο – 16ο αιώνα π.Χ., άνετα αναγνωρίζεται στη σημερινή κρητική τοπογραφία, όπως στις εκβολές του Μεγάλου ποταμού στον Πρέβελη (Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη, 2014: 108).

Για τον κρητικό αυτοφυή φοίνικα (*Phoenix theophrasti*) παρέχει πληροφορίες ο Θεόφραστος. Το δέντρο συνδέεται μυθολογικά με τον Απόλλωνα, καθώς ο θεός γεννήθηκε στη σκιά του (Καλλίμαχος, Ομηρικός Ύμνος εις Απόλλων, 3.116). Δάσος με φοινικιές, ωστόσο, διατηρούσε στην Αυλίδα και η Άρτεμις (Παυσανίου, *Ελλάδος περιήγησις*, 9.19.5). Ο Πυθαγόρας θεωρούσε τα κλαδιά τους ασεβή τρόπαια και είχε απαγορεύσει τη φύτευση φοινίκων. Το δέντρο ονομάζει *φοίνικα* ο Όμηρος, ως δέντρο από τη Φοινίκη.

Ο κρητικός φοίνικας εμφανίζεται στα νομίσματα δύο αυτόνομων πόλεων του Νομού Ρεθύμνης: σε κάποιες χάλκινες υποδιαίρεσεις της Ελεύθερας, στον Μυλοπόταμο Ρεθύμνης, οι οποίες χρονολογούνται τον 3ο αιώνα π.Χ. (φοίνικας στον οπισθότυπο και Απόλλωνας στον εμπροσθότυπο), κάποιες επίσης χάλκινες υποδιαίρεσεις του Παντοματρίου ή της Πανόρμου (Ζαχάρης 2005 και, στο ίδιο, παράρτημα Στεφανάκη περί εξωτικών νομισμάτων).

Για τις ανάγκες της θεματικής ξενάγησης επελέγησαν νομίσματα της Ελεύθερας, λάρνακες και αγγεία με διακόσμηση φοινίκων.

2.1.4. Ροδιά

Η ροδιά (Ντούμας, 2009) προέρχεται από την περιοχή νότια της Κασπίας θάλασσας. Έφτασε στον ελλαδικό χώρο πολύ νωρίς, όπως επιβεβαιώνουν τα κάρβουνα από ξύλο ροδιάς που βρέθηκαν στη Σαντορίνη και χρονολογούνται στα τέλη της 3ης – αρχές 2 ης χιλιετίας π.Χ. Ενθέματα στο σχήμα των ροδιών έχουν εντοπιστεί και στο «Θησαυροφυλάκιο» του ανακτόρου της Κνωσού, τα οποία χρονολογούνται στον 17ο αιώνα π.Χ.

Σύμφωνα με τη μυθολογία, η ροδιά βλάστησε από το αίμα του Διονύσου που χύθηκε όταν οι Τιτάνες που στάληκαν από την Ήρα προσπάθησαν να τον εξοντώσουν. Η ιδιότητα του ροδιού ότι ακόμη και ξερό, δηλαδή φαινομενικά νεκρό, εσωτερικά σφύζει από ζωή συνέβαλε στο συσχετισμό τόσο με τη ζωή, όσο και με το θάνατο (Ντούμας, 2009). Το πολύσπερμο ρόδι υπήρξε, κατ' εξοχήν σύμβολο γονιμότητας και καρποφορίας και ως εκ τούτου συνδέθηκε με πολλές θεότητες, κυρίως όμως με την Ήρα, προστάτιδα του γάμου και των γεννήσεων. Ο Πausanίας μάλιστα θαύμασε το χρυσελεφάντινο άγαλμα της Ήρας, στον ναό της, στο Άργος, η οποία κρατούσε ρόδι στο χέρι της (Μπάουμαν, 1999: 50).

Ο Πλίνιος κάνει εκτεταμένη αναφορά στο ρόδι, ενώ από τον Ομηρικό Ύμνο εις Δήμητρα μαθαίνουμε τον χθόνιο χαρακτήρα του ροδιού, καθώς ο Πλούτων έδωσε στην Περσεφόνη κόκκον ροιής, προκειμένου να τη δελεάσει να μείνει μαζί του στον Κάτω Κόσμο (Καλλιμάχου *Ομηρικός Ύμνος εις Δήμητρα*, 371). Η μυθολογική αυτή αφήγηση συνδέεται με την κτέριση των νεκρών κυρίως των γεωμετρικών χρόνων με ομοιώματα ροδιού (Κούρου, 1987).

Για τη θεματική ξενάγηση στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ρεθύμνου χρησιμοποιήθηκαν θραύσματα (άκρες χείρες) αγαλμάτων και αγαλματιδίων από το υπαίθριο ιερό της Δήμητρας στην Αξό, τα οποία αναπαριστούν μορφές που προσφέρουν ρόδια και χρονολογούνται στον 6ο – 5ο αιώνα π.Χ. (Τέγου, 2006: 284 (αρ. Καταλόγου Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου: Π. 396, 397, 359 και 401).

3. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Ο Ερυσίχθων, ύβρις και τιμωρία

Ως επίλογος του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η *δραματική ανάγνωση* ενός αρχαίου παραμυθιού (18), το οποίο αφορά στον μύθο του Θεσσαλού Ερυσίχθωνα, όπως μας τον παραδίδει ο Καλλιμάχος στον Ύμνο εις Δήμητρα. Σύμφωνα με αυτόν, ο Ερυσίχθων, ένα θρασύ και αμετροεπές πριγκιπόπουλο με θεϊκή καταγωγή λόγω της σύνδεσης του οίκου του με τον Ποσειδώνα, θέλησε ξυλεία για το σπίτι του. Τόλμησε, λοιπόν, να πάει στο ιερό άλσος της Δήμητρας και να προσπαθήσει, αυτός κι οι φίλοι του, να κόψουν το αγαπημένο δέντρο της θεάς, μια λεύκα. Η θεά τον προειδοποίησε, βέβαια, για την *ύβρι* της απόφασής του, παίρνοντας τη μορφή της ιερείας

της, αλλά μάταια. Κι έτσι χρειάστηκε να εμφανιστεί τελικά στη λαμπρότητά της και να τιμωρήσει τον αυτάρεσκο νεαρό σε ακόρεστη πείνα που ήταν αρκετή να τον εξασθενήσει, καθώς απομονώθηκε από τους συντοπίτες του που φοβήθηκαν την πείνα του και τον απέκλεισαν από τις κοινωνικές εκδηλώσεις, ντροπή για τους γονείς του. Τελικά ο υβριστής Ερυσίχθων πέθανε πεινασμένος, τρώγοντας τις ίδιες του τις σάρκες.

4. Προτάσεις για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα στο σχολείο ή στην περιοχή Ρεθύμνου

Στο πλαίσιο του προγράμματος, προτάθηκαν προφορικά στους συμμετέχοντες Σοι εξής επιπλέον δράσεις, εφ' όσον υπήρχε σχετικό ενδιαφέρον:

- επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του ρωμαϊκού ελαιοτριβείου στο Χαμαλεύρι Ρεθύμνου, το οποίο λειτουργήσε μεταξύ τέλους 2ου και αρχών του 5ου αιώνα μ.Χ. (19)
- επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Υστερομινωικού νεκροταφείου των Αρμένων Ρεθύμνου σε εκτεταμένο δάσος βελανιδιών, όπου εντοπίζεται και μεγάλη ποικιλία αυτοφυών ορχιδέων (20)
- επίσκεψη στο Μουσείο ελιάς στα Καψαλιανά
- γνωριμία με τη χρήση του ελαιόλαδου στην πρακτική ιατρική, μέσα από οικογενειακές συνταγές και γιατροσόφια (Παπαδογιαννάκης, 2001).

Σημειώσεις

- (1) Χρυσουλάκη 2008/2009. Στο συγκεκριμένο θέμα αναφερόταν και η ανακοίνωση της Ειρήνης Γαβριλάκη με τίτλο *Η ποιητική των δέντρων*, σε εσπερίδα του Πεζοπορικού Ομίλου Ηρακλείου (Ηράκλειο, 6 Μαρτίου 2018). Από εκείνη την ανακοίνωση πολλά στοιχεία παρατίθενται και εδώ.
- (2) Ο Αναξαγόρας έβλεπε τον άνθρωπο ως μέρος του κόσμου, με όλα τα στοιχεία του να ενυπάρχουν σ' αυτόν (Αναξαγόρα Περί φύσεως 155, 23). Η φύση αντιμετωπίστηκε με σεβασμό, ακόμα και πλαίσιο μιας μάλλον ανθρωποκεντρικής αντίληψης, όπως φαίνεται από τον μύθο του Προμηθέα, σύμφωνα με τον οποίο, η διαχείριση των αμυντικών ή επιθετικών όπλων των ζώων ανατέθηκε από τους θεούς στον Επιμηθέα που τα διέθεσε απερίσκεπτα και τον συνετό Προμηθέα (Πλάτωνος Πρωταγόρας, 320δ-321δ). Ο Πυθαγόρας, εμφορούμενος από περιβαλλοντική ηθική σκέψη, δίδασκε τους μαθητές του πώς να διατηρούν το περιβάλλον, περιορίζοντας τις παρεμβάσεις τους στις φυσικές διεργασίες. Αλλά και ο επίσης ανθρωποκεντρικός Ξενοφών, παρότι σημειώνει ότι η φύση παράγει κάθε τι για χάρη του ανθρώπου, προτείνει λελογισμένη και όχι σπάταλη χρήση των αγαθών (Ξενοφώντος Οικονομικός XVI, 1-7). Για τον Αριστοτέλη, όπως και για τον Σοφοκλή, η φυσική τάξη πρέπει να παραμένει απαραβίαστη και ο άνθρωπος, αν και αρχηγός της φύσης, να μην υπερβαίνει τα όρια (Σοφοκλέους Αντιγόνη, 332-352). Ο Θεόφραστος, πάλι, οι απόψεις του οποίου μοιάζουν σημερινές εξαιτίας των παρατηρήσεών του για τις κλιματολογικές αλλαγές που οφείλονται στην αλόγιστη αποστράγγιση και τη δασική αποψίλωση, υπερβαίνοντας τις ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις για την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων,

- υπογραμμίζει ότι η φύση υπάρχει για να καλύπτει τόσο τους στόχους του ανθρώπου όσο και τους δικούς της. Και τέλος ο Πλίνιος, ξεκάθαρα αντίθετος προς τον ανθρωποκεντρισμό του Ξενοφώντα ή του Αριστοτέλη, επιμένει στον σεβασμό των ορίων και την «οικονομική» χρήση των φυσικών πόρων (Πλίνιος, Φυσική Ιστορία, XXXIII, 1,1). Για αναφορά στα προαναφερθέντα, βλ. Τέγου & Γαβριλάκη, 2011: 272-273.
- (3) Για τις σύμφες και τη θέση τους στην ελληνική λαϊκή θρησκεία, βλ. Nilsson, 1966: 11-13.
 - (4) Για μία ανθολόγηση σχετικών κειμένων της δημόδους ποίησης, βλ. Λεμπέση, 2015. Πρόσφατη βιβλιογραφία για το δέντρο της ζωής με αφορμή εύρημα από την Πεδιάδα Ηρακλείου, στο Παπαδάκη & Γκαλανάκη 2013.
 - (5) Για τις βλαστικές θεότητες, βλ. Burkert, 1993: 459-463.
 - (6) Για τη σχέση επιφάνειας της θεότητας και δέντρου στη μινωική λατρεία, βλ. Burkert, 1993: 104-105.
 - (7) Για μια σύγχρονη εκδοχή δενδρολατρίας στην Αχλαδέ Μυλοποτάμου, βλ. Ψιλάκης, 2006: 115-117.
 - (8) Για το δέντρο ως αξονικό κέντρο του κόσμου, βλ. Benoist, 1992: 66-67, όπου αναφέρονται και παραδείγματα της συμβολικής χρήσης του δέντρου σε διάφορους πολιτισμούς.
 - (9) Γαβριλάκη, 2017: 179-184, όπου συζητείται το θέμα μετατροπής του τοπίου σε συλλογικό τόπο αναφοράς και παρέχεται βιβλιογραφία.
 - (10) Ο σεβασμός της φύσης υπήρξε κεντρικό θέμα σεμιναρίων μουσειακής αγωγής που προσφέρθηκαν από την Ειρήνη Γαβριλάκη στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ανωγείων Ρεθύμνης, Βάμου Χανίων και Αρχανών Ηρακλείου κατά τη δεκαετία 2010-2020. Σε αυτό το πνεύμα κινήθηκε και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Ανακυκλώνοντας όπως παλιά*: Τέγου & Γαβριλάκη, 2011.
 - (11) Ας σημειωθεί με την ευκαιρία ότι στις υπάρχουσες προθήκες του Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου προστέθηκαν σχετικά ευρήματα, όπως, για παράδειγμα, τμήματα άκρων χειρών ειδωλίων από την Αξό που κρατούν ρόδια.
 - (12) Για τα θέματα σχετικά με το λάδι διαχρονικά, βλ. για παράδειγμα Πολυμέου-Καμηλάκη, 2003 α και β.
 - (13) Ύψος 14,2 εκ. Βλ. Χρυσουλάκη, 2008/2009: 33. Για την περιγραφή του αγγείου, βλ. επίσης Παπαδοπούλου, Ε., Ψευδόστομος αμφορίσκος. Στο: Τζεδάκις & Martlew, 1999: 33.
 - (14) Ύψος: 31,1-40,8 (με το πώμα). Για την περιγραφή του αγγείου, βλ. Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη, Μ., Ηθμοπυξίδα. Στο: Τζεδάκις & Martlew, 1999: 54-55. Στη σελ. 55, δίδονται πληροφορίες σχετικά με την αρωματοποιία. Επίσης βλ. Φάππας, 2010.
 - (15) Σε ορισμένα νησιά, ακόμα φυτεύεται ένα κυπαρίσσι όταν γεννιέται ένα κορίτσι, και πουλιέται όταν αυτό φτάσει σε ηλικία γάμου: Μπάουμαν 1999, 34-35.
 - (16) Γαβριλάκη, 2017: 234-249, όπου συζητείται η τοπογραφία του Κάτω Κόσμου, όπως παραδίδεται από τους αρχαίους συγγραφείς.
 - (17) Σχετικά με την απεικόνιση παπύρων και φοινίκων στην ΥΜ / ΥΕ περίοδο και πρόσφατη βιβλιογραφία για το θέμα, βλ. Antognelli Michel, 2013.
 - (18) Η δραματική ανάγνωση συνίσταται στο «πάγωμα» εικόνων του κειμένου, με στόχο την κριτική προσέγγισή τους από το σύνολο των συμμετεχόντων, με στόχο την *ενσυναισθητική* εμπλοκή τους και τον *αναστοχασμό*. Για τη μέθοδο, βλ. Mezirow, 1991, στο οποίο συζητούνται οι προαναφερθέντες όροι.
 - (19) Στις *Μανουσές Χαμαλευρίου* αποκαλύφθηκε κτήριο μεν τρεις μηχανισμούς σύνθλιψης του καρπού, τρεις κυκλικές βάσεις συμπίεσης, τρεις δεξαμενές διαχωρισμού, δεξαμενή αποθήκευσης του ελαιοπολτού και ορύγματα για πήθους αποθήκευσης του λαδιού. Η εύρεση ρωμαϊκού ελαιοτριβείου, μοναδικού στην Κρήτη και τον ελλαδικό χώρο καθώς σώζει κατά χώραν και σε μεγάλο

αριθμό όλους τους μηχανισμούς παραγωγής ελαιόλαδου, υποδηλώνει τη σημασία της ελαιοκαλλιέργειας και στη συγκεκριμένη περίοδο. Η ύπαρξη, εξάλλου, έως και σήμερα εκτεταμένων ελαιώνων στο Χαμαλεύρι υποδηλώνει τη διαχρονική σημασία της παραγωγής ελαιολάδου ως σημαντικής οικονομικής δραστηριότητας στην περιοχή. Χρυσουλάκη, 2008/2009: 45.

(20) Για το δάσος βελανιδιών στον χώρο, στον οποίο εκτείνεται το Υστερομινωικό νεκροταφείο των Αρμένων, βλ. Πολάκη, 2006.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη, Μ. (2014) Η περιοχή του Αγίου Βασιλείου κατά την αρχαιότητα. Στο Πελαντάκης, Θ., Παπαδάκης, Κ. Η. (επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Η επαρχία Αγίου βασιλείου από την Αρχαιότητα μέχρι Σήμερα»*. Περιβάλλον – Αρχαιολογία – Ιστορία – Κοινωνία (Σπήλι και Πλακιάς, 19-23 Οκτωβρίου 2008), Ρέθυμνο: Ομοσπονδία Συλλόγων Επαρχίας Αγίου Βασιλείου «Ο Πρέβελης» Αττικής – Σύλλογος Επιστημόνων Δήμου Λάμπης (Σ.Ε.ΔΗ.Α.), 2014: 97-128.
- Γαβριλάκη, Ει. (2017) *Η διαχρονική χρήση των σπηλαίων της δυτικής Κρήτης από τη Νεολιθική περίοδο έως σήμερα. Η περίπτωση του σπηλαίου Μελιδονίου*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή Φιλοσοφικής Σχολής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ζαχάρης, Αστ. Στ. (2005) Ο φοίνικας της Κρήτης. *Κρητικό Πανόραμα 11* (με παράρτημα του Μανόλη Στεφανάκη για τα «εξωτικά» νομίσματα της Κρήτης).
- Κούρου, Ν. (1987) Ρόα γλυκεία (Γύρω από τα πήλινα ομοιώματα ροδιού του 8ου και του 7ου π.Χ. αιώνα). Στο *Ειλαπίνη. Τόμος τιμητικός για τον Νικόλαο Πλάτωνα*, Ηράκλειο: Βικελαία Βιβλιοθήκη, 1987: 101-106.
- Μπάουμαν, Έλ. (1999) *Η ελληνική χλωρίδα στο μύθο, στην τέχνη, στη λογοτεχνία*, Αθήνα: Εταιρεία Προστασίας της Φύσης.
- Ντούμας, Χρ. (2009) Ρόδι: ένα πανάρχαιο εξωτικό φρούτο. *Εφημερίδα Καθημερινή* (Ιανουάριος 2009). Τέχνες και Γράμματα: 16.
- Παπαδάκη, Χρ. & Κ. Εμμ., Γκαλανάκη (2012) *Τὸ δένδρον ἴσα τῷ θεῷ σέβειν*. Μία ΥΓ – ΠρΑν απεικόνιση «Δέντρου της Ζωής» από τα Αϊτάνια πεδιάδος. Στο Stampolidis, N. Chr., A., Kanta & A. Giannikouri, (eds), *Proceedings of the International Archaeological Conference 'Athanasia'. The Earthy, the Celestial and the Underworld in the Mediterranean from the Late Bronze and the Early Iron Age* (Rhodes, 28-31 May 2009), Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2012: 335-340.
- Παπαδογιαννάκης, Ν. Ε. (επιμ) (2001) *Κρητικός Ιατροσόφιοι του 19ου αιώνα*, Ρέθυμνο: Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.
- Πολάκη, Στ. (2006) Η βελανιδιά και το βελανίδι στο χτες, στο σήμερα και αύριο. Στο

- Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006), 1519-1524, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2006.
- Πολυμέρου-Καμηλάκη, Αι. (επιμ.) (2003α) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελιά και το λάδι από την αρχαιότητα έως σήμερα* (Αθήνα, Μέγαρον Ακαδημίας, 1-2 Οκτωβρίου 1999), Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας – 19, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Πολυμέρου-Καμηλάκη, Αι. (επιμ.) (2003β) *Πρακτικά Συμποσίου «Η ελιά και το λάδι στον χώρο και τον χρόνο»* (Πρέβεζα, Θεοφάνειος Σχολή, 24-26 Νοεμβρίου 2000), Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας – 20, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Σακελλαράκης, Γ. (2006) *Ανασκάπτοντας το παρελθόν*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Τέγου, Εύ. (2006) Ένα ιερό ιστορικών χρόνων στη θέση *Γερακάρω* της Αζού. Στο Γαβριλάκη, Ει. & Γ. Ζ. Τζιφόπουλος, (επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Ο Μυλοπόταμος από την Αρχαιότητα ως Σήμερα». Περιβάλλον – Αρχαιολογία – Ιστορία – Λαογραφία – Κοινωνιολογία* (Πάνορμο, 24-30 Οκτωβρίου 2003), IV: Ελεύθερα – Αξός, Ρεθύμνο: Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, 2006: 275-293.
- Τέγου, Εύ. & Ει. Γαβριλάκη (2011) Ανακυκλώνοντας όπως παλιά. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αξιοποίηση των παλιών πραγμάτων και το σεβασμό της φύσης στην Αρχαιότητα. Στο Γαβριλάκη, Ει. (επιμ.), *Πρακτικά της συνάντησης για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή «Η Άνοιξη των Μουσείων»*, Ρεθύμνο: ΚΕ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων – Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, 2011: 271-276.
- Τζεδάκης, Γ. & Η. Martlew (επιμ.) (1999) *Μινωιτών και Μυκηναίων γεύσεις*, Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού – Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων.
- Τζιφόπουλος, Γ. Ζ. (2014) Βακχικός – Ορφικός Άδης. Στο Σταμπολίδης, Ν. Χ. & Στ. Οικονόμου (επιμ.), *Επέκεινα. Ο θάνατος και η Μεταθανάτια Ζωή στην αρχαία Ελλάδα*. Κατάλογος περιοδικής έκθεσης, Αθήνα: Ίδρυμα Ν. και Ντ. Γουλανδρή – Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, Κοινωφελές ίδρυμα «Αλέξανδρος Ωνάσης», 2014: 34-41.
- Τσατσάκη, Ν. & Ε. Καπράνος (2011) Ελαιοτριβείο ρωμαϊκών χρόνων στο Χαμαλεύρι Ρεθύμνου. Στο Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη, Μ. & Ε. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά του 1' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου* (Χανιά, 1-8 Οκτωβρίου 2006), Α4: Ιστορικοί Χρόνοι. Τοπογραφία – Οικιστική – Αρχιτεκτονική – Νέες ανασκαφές – Κρήτη, Αιγαίο Ανατολική Μεσόγειος, Χανιά: Φιλολογικός Σύλλογος «Ο Χρυσόστομος», 2011: 147-169.

- Τσιόμη, Δ. (2013) Freiran Theory, Critical Pedagogy and Action Research: Common issues and views, *Action Researcher in Education* 4: 20-42.
- Φάππας, Ι. (2010) *Έλαιον, εὐῶδες, τεθνώμενον*. Τα αρωματικά έλαια και οι πρακτικές χρήσης τους στη Μυκηναϊκή Ελλάδα και την αρχαία Εγγύς Ανατολή (14ος – 13ος αι. π.Χ.), *Κρητική Εστία* 13.
- Χρυσουλάκη, Στ. (επιμ.) (2008/2009) *Το δέντρο της ζωής σε τέσσερις εποχές*, Περιβάλλον και Πολιτισμός. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού.
- Φιλάκης, Ν. (2006) Λανθάνουσες μορφές δεντρολατρίας και θεοφάνειας στο Μυλοπόταμο. Στο Γαβριλάκη, Ει. & Γ. Ζ. Τζιφόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Ο Μυλοπόταμος από την Αρχαιότητα ως Σήμερα»*. Περιβάλλον – Αρχαιολογία – Ιστορία – Λαογραφία – Κοινωνιολογία (Πάνορμο, 24-30 Οκτωβρίου 2003), VIII: Νεότεροι Χρόνοι. Λαϊκός Πολιτισμός, Ρέθυμνο: Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου, 2006: 113-125.
- Antognelli Michel, N. (2012) Palms and Papyrus in the Late Minoan/Helladic III. The Exotic World, the Fantastic World and the Afterworld. In Stampolidis, N. Chr., A., Kanta & A. Giannikouri (eds), *Proceedings of the International Archaeological Conference 'Athanasia': The Earthy, the Celestial and the Underworld in the Mediterranean from the Late Bronze and the Early Iron Age* (Rhodes, 28-31 May 2009), Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2012: 41-52.
- Benoist, L. (1992) *Σημεία, σύμβολα και μύθοι*, μετ.: Αριστέα Παρίση, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Μ Καρδαμίτσα.
- Burkert, W. (1993) Αρχαία ελληνική θρησκεία. Αρχαϊκή και Κλασική εποχή, Μετ.: Ν. Π. Μπεζαντάκος, Α. Αβαγιανού, Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Gavrilaki, I. & G. Z., Tzifopoulos (1998) An "Orphic – Dionysiac" Gold Epistomion from Sfakaki near Rethymno, *BCH* 122.1: 343-355.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey – Bass, San Francisco.
- Nilsson, M. P. (1966) *Ελληνική λαϊκή θρησκεία*, μετ. Ι. Θ. Κακριδή, Αθήνα: Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου.

ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

PARENT-TEACHER RELATIONSHIPS WITH EMPHASIS ON IMMIGRANTS PARENTS AND THE ROLE OF TEACHERS

Πετρούλα Γιαννούση
Εκπαιδευτικός ΠΕ80
Μετ. Ανθρωπιστικών Σπουδών
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
petroulagian@yahoo.com

Περίληψη

Η γονική εμπλοκή μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του σχολείου, στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος, ή/και στο μέσο αυτών. Όμως, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών συναντά εμπόδια. Στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων τα εμπόδια αυτά ενισχύονται από τις αποσιωπούμενες απαιτήσεις ή προσδοκίες των εκπαιδευτικών για γονική εμπλοκή και από τις παγιωμένες στάσεις και απόψεις τους σχετικά τόσο με τη γλώσσα και την κουλτούρα των γονέων αυτών, όσο και με τις χαμηλές προσδοκίες τους αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία των μεταναστών μαθητών/-τριών. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται έχουν στόχο να ενδυναμώσουν και να ενθαρρύνουν τους μετανάστες γονείς, αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι ισότιμα να συμμετέχουν σε έναν πλουραλιστικό διάλογο. Η βαρύτητα της ευθύνης για να επιτευχθεί αυτό μετακυλιέται στην πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί ορίζουν και καθορίζουν το πως της πραγμάτωσης της γονικής εμπλοκής.

Λέξεις κλειδιά

Γονική εμπλοκή, πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/-τριες, προκαταλήψεις, εμπόδια, παρεμβάσεις.

Abstract

Parental involvement takes place within the school setting, within the family environment, and/or between the two of them. However, effective interaction is hampered among stakeholders. In the case of culturally diverse parents, these barriers are reinforced by teachers'

hidden demands or expectations for parental involvement and by their entrenched attitudes and views about both parents' language and culture, as well as their low expectations regarding the academic career of immigrant students. The proposed interventions aim to empower and encourage immigrant parents, utilizing their cultural capital, so that all stakeholders can participate equally in a pluralistic dialogue. The responsibility to achieve this, is passed on to the teachers as they define and determine the fulfillment of parental involvement.

Key words

Parental involvement, culturally diverse students, prejudices, obstacles, interventions.

0. Εισαγωγή

Τη δεδομένη στιγμή που οι μεταναστευτικές ροές αυξάνουν τους μετανάστες μαθητές/-τριες ανά τον κόσμο, ευρήματα ερευνών συγκλίνουν πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και γονέων καθορίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών/-τριών. Η βιβλιογραφία βρήκε πολλών μορφότυπων τέτοιων σχέσεων που είτε εφαρμόζονται, είτε προτείνονται, προκειμένου τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής αυτών να διαχυθούν στα εμπλεκόμενα μέρη. Βέβαια, η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με διαφορετική εθνική προέλευση συναντά προβλήματα.

Στην παρούσα εργασία, θα προσεγγιστούν οι τομείς στους οποίους εμπλέκονται οι γονείς, θα εντοπιστούν οι παράγοντες που παρεμβάλλονται και παρεμποδίζουν αυτήν την εμπλοκή και θα προταθούν δυναμικές αλληλεπιδραστικές παρεμβάσεις ενδυνάμωσης αυτής της επικοινωνίας, με σκοπό την επιτυχή έκβαση ενός πλουραλιστικού διαλόγου.

1. Τομείς εμπλοκής των γονέων στην ελληνική επικράτεια

Στη σχολική ζωή, η γονική εμπλοκή δε διέπεται από κάποιον σχολικό κανονισμό, αλλά καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τους περιορισμούς που αυτοί θέτουν (Συμεού, 2003, Γεωργίου, 2011). Όμως, η γονική εμπλοκή προϋποθέτει την επικοινωνία -δηλαδή την ύπαρξη ενός δέκτη και ενός πομπού- και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.

Στη βάση αυτής της συνθήκης, η εμπλοκή πραγματώνεται είτε στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, είτε του σχολικού περιβάλλοντος. Ένα μεγάλο μέρος της εμπλοκής και συνεισφοράς των γονέων -προς επίτευξη υψηλών επιδόσεων- είναι αυτό της βοήθειας που παρέχουν οι ίδιοι στο σπίτι. Μέσα από την επιτήρηση, την προτροπή ή τη βοήθεια για διεκπεραίωση των ανατιθέμενων από τους εκπαιδευτικούς

εργασιών των παιδιών, οι γονείς ασκούν το ρόλο τους ως εκπαιδευτές (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Αναφορικά με την εμπλοκή η οποία πραγματώνεται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς για προσωπική ενημέρωση σε τακτά διαστήματα (ήτοι μια φορά τον μήνα), προκειμένου να τους ενημερώσουν είτε για θέματα επίδοσης ή/και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία, είτε για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους. Επιπλέον, οι γονείς ασκώντας το ρόλο τους ως κοινό/θεατές, εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες ή τις γιορτές που παρουσιάζονται στους χώρους του σχολείου. Αν όμως, οι γονείς κινηθούν ή τους ζητηθεί να κινηθούν για να προσφέρουν έργο ή υλικά για την διεξαγωγή αυτών των δράσεων, εξαφανίζεται ο ρόλος τους ως παθητικών δεκτών, και τότε αυτή τους η συνεισφορά λογίζεται ως εθελοντική ή επικουρική βοήθεια (Συμεού, 2003, Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Η εμπλοκή μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμη κι όταν το σχολείο διοργανώνει διάφορες δράσεις/ημερίδες που αποσκοπούν στην ενημέρωση όλων των γονέων σχετικά με θέματα ψυχολογίας και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι γονείς προσκαλούνται ως εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν σε αυτές, αποκτώντας δεξιότητες ή και στάσεις απέναντι σε θέματα που αφορούν το γονικό τους ρόλο.

Στο μέσο των δύο αυτών πλαισίων, η επικοινωνιακή πρακτική που εντοπίστηκε είναι αυτή όπου οι εκπαιδευτικοί τηλεφωνούν ή αποστέλλουν σημειώματα. Βέβαια αν θέλουμε να μιλούμε για διαλογική αλληλεπίδραση, αυτή η πρακτική της αποστολής σημειωμάτων κινδυνεύει να μην επιφέρει την προσδοκώμενη εμπλοκή, λόγω της 'απόστασης ή αποστασιοποίησης ή της μη αμφίδρομης πληροφόρησης' που αυτή υπονοείται. Αν όμως αυτή η εμπλοκή ενισχύεται και από τις δυο μεριές, αφού ίσως εξυπηρετεί λόγους και ανάγκες, τότε μπορεί να αποτελέσει τομέα όπου η ενεργητική εμπλοκή των γονέων λαμβάνει χώρα. Τέλος, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ως μέλη σε συλλογικά όργανα όπως είναι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων του εκάστοτε σχολείου. Μέσα από την εμπλοκή τους αυτή, αποκτούν γνώσεις, λαμβάνουν αποφάσεις και αναπτύσσουν σχέσεις με την διοίκηση του σχολείου (Συμεού, 2003).

Αν και όλες οι παραπάνω μορφές εμπλοκής φαίνονται ξεκάθαρες και εύκολα υλοποιήσιμες, εν τούτοις παράγοντες που παρεμβάλλονται δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει διάχυση των θετικών αποτελεσμάτων αυτής της αλληλεπίδρασης στην κοινότητα περί της επιτυχής ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών/-τριών και της μετέπειτα ευημερίας τους.

2. Παράγοντες που παρεμβάλλονται και παρεμποδίζουν τη γονική εμπλοκή

Το μοντέλο της γονικής εμπλοκής -έτσι όπως καθορίζεται κάθε φορά από τους εκπαιδευτικούς- αποδυναμώνεται στη βάση πολλών παραγόντων που αρχικά εντοπίζονται στην πλευρά των γονέων και των παιδιών τους. Οι Πνευματικός κ.ά.

(2006) βρήκαν ότι οι γονείς δε συμμετέχουν, εξαιτίας της ανάκλησης αρνητικών εμπειριών των ιδίων από το παρελθόν τους (*ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες*). Έπειτα, η απουσία χρόνου των γονέων λόγω υποχρεώσεων και εργασίας, είναι αυτή που καθιστά την επικοινωνία ανέφικτη (Μπόνια κ.ά., 2008). Η συνεργασία δυσχεραίνει περισσότερο όταν οι γονείς έχουν να αντιμετωπίσουν οικονομικά ζητήματα που άπτονται του ρόλου τους ως γονείς ή μονογονείς (*κοινωνικοπεριβαλλοντικοί παράγοντες*). Επίσης, σε έρευνα της Μυλωνάκου-Κεκέ (2017), οι υπερβολικοί, απαιτητικοί ή/και ελεγκτικοί γονείς ορίζονται ως εμπόδιο στην πραγμάτωση της γονικής εμπλοκής. Άλλες έρευνες δείχνουν πως μειούμενη συμμετοχή των γονέων παρατηρείται σε περιπτώσεις όπου το παιδί τους είναι κορίτσι ή όταν φοιτά σε μεγάλες τάξεις ή όταν δεν τίθεται θέμα μαθησιακών αναγκών (*δημογραφικοί/ατομικοί παράγοντες*) (Hornby & Lafaele, 2011). Προσθετικά, οι *κοινωνικομορφωτικοί παράγοντες* δείχνουν πως όσο μικρότερο είναι το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, τόσο ασθενέστερη η εμπλοκή των γονέων αυτών (Πνευματικός κ.ά., 2008, Καρακάστα, 2016). Οι Πεντέρη και Πετρογιάννης (2017) συζητούν τη λειτουργία της γονικής εμπλοκής μέσα από το τρίπτυχο των υποσυστημάτων (σχολείο, οικογένεια και ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού) που συμπράττουν ή/και συγκλίνουν επιφέροντας τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, οι γονείς που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα φαίνεται πως αναμειγνύονται ελάχιστα (*πολιτισμικοί παράγοντες*) (Χατζηδάκη, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η αιτιότητα της μη εμπλοκής ευρίσκεται στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η αιτιότητα που σχετίζεται με τους πολιτισμικούς παράγοντες λογίζεται ως βαρύτερη, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που ορίζουν, οριοθετούν κι χαρτογραφούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, αλληλοεπιδρούν και εμπλέκονται, στοχεύοντας να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους. Οι εκπαιδευτικοί κουβαλώντας το σκληρό πυρήνα των παραδοχών τους, έχουν εδραιωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Προκαταλήψεις που μοιραία και ακούσια οδηγούν στο στιγματισμό της πολιτισμικής κληρονομιάς των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι απρόσιτοι, μη επιδιώκοντας την όποια επικοινωνία, γιατί πιστεύουν πως οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα ή χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο ή οι φέροντες διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο δεν χαίρουν των απαιτήσεων μιας τέτοιας συνεργασίας και εμπλοκής (Χατζηδάκη, 2006, Bakker & Denessen, 2007, Vincent, 2017). Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι τόσο βαθιά ριζωμένα, όπου σε έρευνα της Χατζηδάκη (2006), οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν εμπειρία ούτε μιας μέρας με παιδιά προερχόμενων από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, εμφανίζονται να έχουν άποψη για θέματα περί γονικής εμπλοκής των παιδιών αυτών.

Μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί στο όνομα της μη γονικής εμπλοκής προβάλλουν ως εμπόδιο την αδιαφορία, τη γλώσσα και τη κουλτούρα των γονέων αυτών, μη

συλλογιζόμενοι ότι οι χαμηλές προσδοκίες, ρητές ή υπονοούμενες (Δαμανάκης, 2005, Κασίμη, 2005, Theodorou, 2008, Doucet, 2011, Ζηλιασκοπούλου, 2014)- και η μη αναγνώριση της διαφορετικότητας από τους ίδιους είναι αυτή που παρεμβάλλεται μεταξύ της εν λόγω επικοινωνίας. Αυτό που αποδυναμώνει τα υποτιθέμενα εμπόδια είναι πως το *προνόμιο* της πρόσβασης στη γνώση σχετικά με το πως της γονικής εμπλοκής φαίνεται πως υπολείπεται στους μετανάστες γονείς, αφού σύμφωνα με την Ladson-Billings (1995) υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ της κουλτούρας του σχολείου και της κουλτούρας του σπιτιού -καθιστώντας έτσι τους πολιτισμικά διαφέροντες γονείς ως αδιάφορους. Επιπροσθέτως, οι απαιτήσεις ή/και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για εμπλοκή των μεταναστών γονέων αποσιωπώνται ή δεν είναι ρητές ή/και καθορισμένες με σαφήνεια και επομένως η αποκωδικοποίηση τους είναι δύσκολη, θέτοντας τους μετανάστες γονείς ήδη από την αρχή σε μειονεκτική θέση. Ο Bernstein εξηγεί πως όσο πιο διακριτές και ξεκάθαρες είναι οι απαιτήσεις και το πλαίσιο των κριτηρίων περί γονικής εμπλοκής, τόσο πιο σαφείς γίνονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους γονείς για γονική συμμετοχή (όπ. αναφ. στο Crozier & Davies, 2007). Αντιστοίχως όσο πιο αόριστα τα κριτήρια, τόσο περισσότερο θα γίνεται λόγος για μη γονική εμπλοκή, αφού το μέγεθος και η λειτουργικότητα του όρου της γονικής εμπλοκής δεν έχει πρωτίστως καθορισθεί ή/και θεσμοθετηθεί (Goodall & Montgomery, 2013). Αυτή η ασάφεια, σε έρευνα των Μιχελακάκη και Φόνια (2015) απεικονίζεται στο πρόσωπο μητέρας μετανάστριας, η οποία σε συνέντευξη της δήλωσε πως μετά από σημείωμα που έλαβε από τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού της, δεν ήξερε αν έπρεπε ή αν χρειαζόταν την επόμενη μέρα να επισκεφτεί το σχολείο.

Αυτές οι δικαιολογίες περί εμποδίων, απόρροια της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μετανάστες γονείς, είναι τόσο εμφανείς όπου σε έρευνα των Villenas και Deyle (1999) οι Λατίνοι γονείς δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετώπιζαν με αρνητικό τρόπο, κρατώντας πάντα τις απαραίτητες αποστάσεις και τηρώντας χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες για τα παιδιά τους, εξαιτίας της εθνικότητάς τους· της εθνικότητάς τους, την οποία δεν μπορούν να ελέγξουν ή να επηρεάσουν οι ίδιοι (Crozier & Davies, 2007). Οι χαμηλές προσδοκίες επιβεβαιώνονται και στα λεγόμενα ενός πατέρα από τη Αϊτή. Ο πατέρας εξηγεί πως κάποιιο εκπαιδευτικό δεν αναμένουν από τους Αϊτινούς μαθητές/-τριες να τα καταφέρουν με το σχολείο και να έχουν μετέπειτα πρόσβαση στο κολέγιο. Συν τοις άλλοις, μένουν έκπληκτοι με τους υψηλά τιθέμενους στόχους των γονέων, μην λαμβάνοντας υπόψη το παρελθόν και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των ίδιων των γονέων (Doucet, 2011). Ωστόσο, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τους στόχους και τα όνειρα που κάνουν για τα παιδιά τους, και έπειτα όλοι μαζί (γονείς και εκπαιδευτικοί) να εργάζονται για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Όμως, όλες οι παραπάνω αρνητικές δηλώσεις εκδηλώσεις των εκπαιδευτικών επιτρέπουν τη διεξαγωγή συμπερασμάτων

τόσο για τη συνειδηση, τις σκέψεις και την ιδεολογία των ίδιων (Kroeger & Lash, 2011), όσο και για τα κοινωνικά σχήματα στα οποία συμμετέχουν.

Η Theodorou (2008) συζητά τον επαναπροσδιορισμό των απαιτήσεων των Κυπρίων εκπαιδευτικών προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείου και γονέων μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ως φυσικά άτομα, αλλά και ως εκπρόσωποι του σχολείου, δεν ανέλαβαν ούτε μια πρωτοβουλία (π.χ. πολιτισμικές δράσεις εντός του σχολείου καλώντας μετανάστες γονείς να παρουσιάσουν διάφορα έθιμα) για να έρθουν σε επαφή με τους μετανάστες γονείς, υποδηλώνοντας έτσι την αδυναμία τους να αναλογιστούν το ρόλο τους (ποια η φύση κι η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών τους και ποιες οι συνέπειες αυτών αναφορικά με την ένταξη και τις επιδόσεις των μεταναστών μαθητών/-τριών;) που όμως είναι συνδεδεμένος με τη περιθωριοποίηση των μεταναστών γονέων. Παράλληλα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που “φαίνεται να αποφεύγουν τις Τάξεις Υποδοχής” (Δαμανάκης, 2005:209). Οι αρνητικές δημόσιες εκδηλώσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται και σε έρευνα των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2014) οι οποίοι βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποζητούσαν την εμπλοκή των γονέων μεταναστών σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο του σχολείου, ούτε την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αμφίσημο εύρημα της έρευνας τους ήταν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να ενεργοποιήσουν τους μετανάστες γονείς να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις με τους ‘άλλους’ γονείς ή/και να υπάρχουν αντιπρόσωποι τους στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, από την άλλη αφαιρούσαν τη δική τους εμπλοκή από τη συνθήκη της συνάρτησης/συμμετοχής στην αλληλεπίδραση είτε στις περιπτώσεις των δραστηριοτήτων, είτε της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βέβαια αν γυρίσουμε λίγο πιο πίσω το χρόνο, θα δούμε πως υπήρχαν εκπαιδευτικοί που όριζαν την όποια συμμετοχή τους στην αλληλεπίδραση με γονείς μετανάστες ως “πρόσθετη επιβάρυνση” που δεν ήταν αναγκαία (Πανταζής, 2010:269). Βαθμιαία λοιπόν, αυτή η ‘πρόσθετη επιβάρυνση’ για την οποία έκαναν λόγο οι εκπαιδευτικοί (το 2010) αντικαταστάθηκε με την απεμπλοκή τους (το 2014) από τις απαιτούμενες διεργασίες αλληλεπίδρασης στην βάση των οποίων θα αξιοποιούνταν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών γονέων και μαθητών/-τριών αυτών. Καταφανώς, η ‘μη γονική εμπλοκή’ φαίνεται πως μετασχηματίστηκε σε ‘μη εκπαιδευτική εμπλοκή’.

Αναφορικά με το εμπόδιο της γλώσσας που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, για ακόμη μια φορά η δύναμη της προκατάληψης είναι παρούσα και ισχυρή. Ακόμη και η ‘ανακάλυψη’ του Labon περί μη ύπαρξης μειονεκτικής γλωσσικής κοινότητας – ‘ανακάλυψη’ σύμφωνη με τις αρχές της γλωσσολογίας, δε φαίνεται να αμφισβήτησε τις υπάρχουσες διεργασίες κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτό που διαπιστώνεται είναι πως, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλουτίζουν το κυτίο των επικοινωνιακών αναγκών των μεταναστών -γονέων και μαθητών/-τριών, με σκοπό

την επίρρωση των εξελικτικών τους παραγώγων και ερμηνεύουν λανθασμένα πως οι νεότερες ως 'υποτελείς' γλώσσες, που εμπεριέχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, δεν μπορούν να ενταχθούν στην υπάρχουσα ελληνική κουλτούρα (Δραγώνα κ.ά., 2001). Αναλογιζόμενοι την θεωρία του Bernstein, σύμφωνα με την οποία, η γλώσσα δεν αποτελεί μονάχα κώδικα επικοινωνίας, αλλά μια διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση και ο κοινωνικός έλεγχος των δρώντων μαθητών (Ασκούνη, 2007), οι εκπαιδευτικοί ως υποκείμενα της ίδιας της πραγματικότητας, εμποτισμένοι από την κουλτούρα της άρχουσας τάξης (κατά Bourdieu: κουλτούρα της ελίτ), υποτιμούν, περιφρονούν τη μητρική γλώσσα των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών και γονέων αυτών. Εκ παραλλήλου, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αγνοούν να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά στοιχεία του άλλου πολιτισμού που 'κουβαλά' η γλώσσα των μαθητών/-τριών και γονέων αυτών, πόσο δε μάλλον να τα εντάξουν, να τα παραλληλίσουν και να τα εμπλέξουν στη δική τους 'ιεραρχικά ανώτερη' κουλτούρα (Δραγώνα κ.ά., 2001). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση μητέρας μετανάστριας αλβανικής καταγωγής με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο, η οποία αιτήθηκε στο σχολείο να αναλάβει μια θεατρική παράσταση: μια παράσταση όπου, οι μαθητές/-τριες που θα συμμετείχαν σε αυτήν, θα τραγουδούσαν στην ελληνική και στην αλβανική γλώσσα. Η απόκριση που έλαβε ήταν αρνητική, καθώς κάτι τέτοιο "δεν επιτρέπεται..." (Καρακώστα, 2016: 138). Αυτήν ακριβώς την υποτίμηση, οι γονείς και οι μαθητές/-τριες αυτών από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα την εσωτερικεύουν και αποστασιοποιούνται από το σχολείο. Δεν αποζητούν την αποτελεσματική επικοινωνία, επιφέροντας έτσι ακόμη και αύξηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής (Ασκούνη, 2007).

Φαίνεται πως ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου δεν πραγματώνεται στην παραπάνω περίπτωση καθώς και σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ αυτός ενισχύεται μονάχα στην περίπτωση του τρίτου και τέταρτου τύπου σχολείου. Ειδικότερα, η Μυλωνάκου-Κεκέ (2017) έχει κατηγοριοποιήσει τα σχολεία σε τέσσερις κατηγορίες σύμφωνα με το χώρο που 'δίνουν' αυτά στους γονείς, επιτρέποντάς τους τελευταίους να συμμετέχουν ενεργά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να αξιοποιούνται οι γνώσεις της κοινότητας από την οποία προέρχονται. Έτσι λοιπόν, η πρώτη κατηγορία είναι αυτή του σχολείου ως 'φρούριο'. Οι αποφάσεις για την όποια συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών είναι μονομερής και προέρχεται από το πλαίσιο του σχολείου, το οποίο δεν αποδέχεται καμία είδους παρεμβολή από τρίτους. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή του σχολείου των ελεγχόμενων προσκλήσεων. Σε αυτό τον τύπο, το σχολείο επιτρέπει με τρόπο καθορισμένο και επιλεκτικό την εμπλοκή των γονέων είτε σε επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών τους, είτε των τυχόν εργασιών που τους ανατίθενται: επίσης με όρους ρητούς και σαφείς. Στον τρίτο τύπο, το σχολείο είναι 'ανοιχτό στην οικογένεια': Οι γονείς εμπλέκονται ενεργά εντός του σχολικού πλαισίου, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των

μερών είναι αμφίδρομες, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι πρότερες ή/και πολιτισμικές γνώσεις των γονέων, συνεισφέροντας συνεπώς στην επιτυχή έκβαση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. Στον τέταρτο τύπο, το σχολείο στρέφεται προς την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας αυτής. Η καλλιέργεια των σωματικών, πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών αποτελεί κοινό τόπο όλων των εμπλεκόμενων μερών, με την εκ παραλλήλου εκπαίδευση και ενδυνάμωση των μελών αυτών. Η γενικότερη υποστήριξη διαχέεται από και προς όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, επιφέροντας βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών.

Στην αμέσως επόμενη ενότητα, προκειμένου να επιτευχθεί ένας πλουραλιστικός διάλογος ή μια εταιρική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και το σχολείο να ασκήσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο, προτείνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της συνεργασίας μεταξύ μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών.

3. Προτεινόμενες παρεμβάσεις

Επί της παραδοχής ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που διαμορφώνουν τους τρόπους και τις μορφές της γονικής εμπλοκής και προκειμένου να μην υποστεί όλη η κοινότητα τις συνέπειες της αποτυχίας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και τα στοιχεία που συνιστούν την ταυτότητα τους· συνυπολογίζοντας τη σύγκρουση των ηθικών αξιών, τη μη προβολή της ανοχής και αξιολογώντας το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ασκούνη, 2001) με κριτήρια που προάγουν την κριτική σκέψη όλων των μαθητών/-τριών. Για το λόγο αυτό οι παρεμβάσεις που προτείνονται θα βασιστούν πάνω σε αυτόν τον άξονα.

Ξεκινώντας από τα επιμέρους, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερωθούν για το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές/-τριες τους. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί (με τη βοήθεια συμβούλων ή/και διαμεσολαβητών) μπορούν είτε να επισκεφτούν και να γνωρίσουν την οικογένεια, είτε να έρθουν σε ουσιαστική (και όχι προσχηματική) επαφή με την κοινότητα στην οποία ανήκουν οι μαθητές/-τριες τους, να συμμετέχουν και να δημιουργήσουν γνήσιους δεσμούς συνεργασίας με αυτήν, στοχεύοντας στην κατανόηση της κουλτούρα τους (κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση) (Graue & Brown, 2003, Cummins, 2005, Andrews, 2013). Αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο που θα αποκτήσουν μπορούν να το αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη και να το μεταβιβάσουν με διάφορες δραστηριότητες (έρευνα, δημιουργική επίλυση προβλήματος) σε όλους τους μαθητές/-τριες. Οι δραστηριότητες αυτές, σύμφωνα με τα μετασχηματιστικά παιδαγωγικά μοντέλα, μπορούν να προτείνονται και από τους ίδιους τους μαθητές/-τριες. Οι πρότερες εμπειρίες τους θα εκφραστούν μέσα από τις δραστηριότητες, έπειτα θα διαχυθούν στην υπόλοιπη

κοινότητα των μαθητών/-τριών, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη. Η μεταμορφωτική αυτή εμπειρία/γνώση που θα νιώσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, θα τους επιτρέψει να ξεπεράσουν τα όποια διαχωριστικά σύνορα -γλώσσας και πολιτισμού, χωρίς να χαθεί η ταυτότητα των μελών που συμπράττουν εντός αυτών των ομάδων (Cummins, 2005).

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εμπλέξουν και να ενθαρρύνουν ακόμη περισσότερο τους γονείς, μπορούν προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών. Για παράδειγμα οι εργασίες που θα αποστέλλονται στο σπίτι, θα μπορούν να έχουν τέτοιο περιεχόμενο, πολιτισμικά προσδιορισμένο (σε όρους πολιτισμικά κατανοητούς) και εξατομικευμένο (λόγω της ύπαρξης εσω-ομάδων στους κόλπους των εθνοτικών ομάδων. Βλέπε διαφορές στις παραδόσεις, στα πιστεύω και τις αξίες, στην κοινωνική τάξη που ανήκουν), ώστε να ενεργοποιήσουν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση παιδιών και γονέων. Ενδεικτικά σε έρευνα των Ladky και Peterson (2008), οι Καναδοί εκπαιδευτικοί τροποποιούσαν και μείωναν τις ανατιθέμενες εργασίες για το σπίτι. Παράλληλα έστελναν μεταφρασμένα φυλλάδια με μικρές συμβουλές για τους γονείς, έτσι ώστε να εμπλέξουν τους γονείς αυτούς σε μια συνεργασία με τα παιδιά τους.

Οι δράσεις, οι γιορτές και οι ημερίδες ενημέρωσης μπορούν να 'μπολιαστούν' με στοιχεία που φέρουν βάρος πολυπολιτισμικό, επίσης. Όταν αυτό μάλιστα εκφράζεται ως προϊόν συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, τότε ταυτοχρόνως αυτό αποτελεί και το όχημα πάνω στο οποίο πραγματώνεται η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων γονέων μεταναστών και μαθητών/-τριών αυτών. Αυτό ακριβώς συνέβη στην περίπτωση του Αιγυπτιο-Καναδού γονέα, πτυχιούχου Πληροφορικής, ο οποίος εθελοντικά βοήθησε τον εκπαιδευτικό του παιδιού του στο εργαστήριο της Πληροφορικής. Αυτό ακριβώς συνέβη όταν δυο Σερβο-Καναδοί γονείς με τίτλους σπουδών της Μεταδευτεροβάθμιας στο γνωστικό αντικείμενο των γενικών επιστημών, βοήθησαν εθελοντικά στη διοργάνωση δράσης που αφορούσε την πρώτη επαφή/γνωριμία με τις επιστήμες. Τέλος, αυτό ακριβώς συνέβη όταν ένας Σρι-Λανκο-Καναδός γονέας βοήθησε να πραγματοποιηθεί η δράση 'ημέρες πολιτιστικής κληρονομιάς', ξεδιπλώνοντας αφηγούμενος και επεξηγώντας παραδόσεις της πατρίδας του (Ladky & Peterson, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανοίξουν τις θύρες της τάξης τους σε γονείς [η προσέγγιση αυτή εντοπίζεται στην πρακτική του Faltis (1993) περί *jointfostering*] για να παρακολουθήσουν, να συνδημιουργήσουν και να συνερευνήσουν το μάθημα (Andrews, 2013), διότι οι θετικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών επιτυγχάνονται μέσα από την διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων τους, μέσα από την διάχυση της γνώσης και της κουλτούρας από τη μία γλώσσα στην άλλη (ωσάν συγκοινωνούντα δοχεία), μέσα από την συνεργατική μάθηση και τις ομαδικές εμπειρικές δραστηριότητες μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, όπου οι ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή/-τριας και γονέων

αυτού/αυτής εναλλάσσονται- εκπαιδευτικοί σε ρόλο εκπαιδευόμενου, γονείς και παιδιά σε ρόλο εκπαιδευτή (συνεργατική ενδυνάμωση), καταρρίπτοντας έτσι κάθε αναπαραγωγή εξουσιαστικών σχέσεων (Cummins, 2005). Οι Καναδοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές/-τριες, επιθυμώντας να εμπλακούν πιο ενεργά στην κουλτούρα των μεταναστών μαθητών/-τριών τους, συνέλεξαν πληθώρα πληροφοριών για τη γλώσσα και τα ενδιαφέροντα τους, υπογραμμίζοντας τα οφέλη από τη χρήση της μητρικής γλώσσας των τελευταίων. Έπειτα, άνοιξαν τις πόρτες του σχολείου στους μετανάστες γονείς, προτρέποντας τους να βοηθήσουν τους μαθητές/-τριες να συγγράψουν δίγλωσσα βιβλία τόσο για τη βιβλιοθήκη της τάξης, όσο και τις βιβλιοθήκες όλου του σχολείου (Ladky & Peterson, 2008). Η αποδοχή [η επιβεβαίωση της επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σε δράσεις δραματοποίησης (βλέπε αίτημα μητέρας μετανάστριας πιο πάνω) και δημιουργικής συγγραφής (βλέπε δημιουργία δίγλωσσων βιβλίων πιο πάνω)] ή η απόρριψη της ταυτότητας του/της μετανάστη/μετανάστριας μαθητή/-τριας από τον εκπαιδευτικό είναι καθοριστικής σημασίας, αφού αυτό καθαυτό το γεγονός αποτελεί ικανή αιτία να επιτύχει ή να αποτύχει ο συγκεκριμένος μαθητής/-τρια. Το πλέγμα των σχέσεων που δομείται γύρω από το διττό μοντέλο του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/-τριας και γονέων αυτού/αυτής, οφείλει να έχει χαρακτήρα συνεργατικό και προσθετικό, και όχι εξουσιαστικό και αφαιρετικό, προκειμένου ο πολιτισμός και η γλώσσα των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών να ενθαρρύνονται και να αποτελούν υπολογίσιμες μορφές αυτοέκφρασης με ισόποση κατανομή της δύναμης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Αυτό ακριβώς παρουσιάζεται και στην θεωρία της Ladson-Billings περί “παιδαγωγικής της πολιτισμικής συνάφειας” (Cummins, 2005: 79). Πέρα των παραπάνω, οι θύρες του σχολείου μπορούν να παραμένουν ανοιχτές και κατά τις απογευματινές ώρες, όπου θα πραγματοποιούνται μια σειρά σεμιναρίων/ημεριδών με στόχο την παρακίνηση των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για εμπλοκή και για συμμετοχή σε μαθήματα γλώσσας. Με αυτόν το τρόπο θα ενισχυθεί το ‘αίσθημα του ανήκειν’ των συμμετεχόντων και θα ενδυναμωθεί η επικοινωνιακή ικανότητά τους (Ladky & Peterson, 2008, Γεωργίου, 2011).

Για να επαναπροσδιορίσουν όμως οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, χρειάζεται να μετασχηματιστούν και να αλλάξουν στάσεις (στη βάση του κοινωνικοπολιτισμικού ελλείματος και αποδοχής των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών/-τριών), αντιλήψεις (όχι!, η γονική εμπλοκή δεν είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη) και προσδοκίες (όσο πιο ασαφείς οι προσδοκίες για γονική εμπλοκή, τόσο το χάσμα μεγαλώνει). Χρειάζεται να βλέπουν τους γονείς αυτούς ως ειδικούς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στοιχείο οδηγό, ικανό και αξιοποιήσιμο. Χρειάζεται να δώσουν χώρο στους μετανάστες γονείς για να πουν τη γνώμη τους, τις ιδέες και τις ανησυχίες τους, αποκτώντας έτσι ο διάλογος αξία, και ως τέτοιος να αξιολογηθεί. Χρειάζεται να πατάξουν τη κουλτούρα του σχολείου, πιστό αντίγραφο των εξουσιαστικών δομών της κοινωνίας (Sanchez & Colegrove, 2019), αφού πρώτα συνειδητοποιήσουν τον

αυθαίρετο χαρακτήρα της συμβολικής εξουσίας, η οποία “ασκείται μόνο αν είναι αναγνωρισμένη, δηλαδή παραγνωρισμένη ως αυθαίρετη” (Bourdieu, 2008:245).

Τέλος, αν και δεν τίθεται αυτό καθαυτό το ζήτημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών (de Bruïne et al, 2014) είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεταβαλλόμενο γεμάτο προκλήσεις σχολικό περιβάλλον, να επιμορφωθούν εκ νέου στις τρέχουσες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Χρειάζεται να συλλέξουν όλα εκείνα τα εργαλεία που θα τους ‘ετοιμάσουν διαπολιτισμικά’ για να διαχειριστούν τυχόν αδιέξοδα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Μαυρομάτης (2015) εκπαιδεύοντας φοιτητές στο Πανεπιστήμιο κάνει λόγο για εν δυνάμει εκπαιδευτικούς με κλειστά αυτιά και μυαλά, που οι φόβοι και οι ανασφάλειες τους στέκονται ως εμπόδια μπροστά τους, μην επιτρέποντας τους έτσι να αναπτύξουν την ικανότητα να αμφισβητούν δομικά στοιχεία των παγιωμένων απόψεων, συμπεριφορών και στάσεων τους. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές της Παιδαγωγικής Σχολής αποστασιοποιούνται από την προσφερόμενη γνώση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την αγνοούν και την υποτιμούν· ό,τι ακριβώς επαναλαμβάνουν και στην μετέπειτα ανάληψη του ρόλου τους.

Εν κατακλείδι, στην περίπτωση που το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπεύει να προωθήσει την ισότητα, την κοινωνική συνοχή και δικαιοσύνη, απαιτείται τα σχολεία να επανδρωθούν με μέλη της κοινότητας ή/και δίγλωσσους εκπαιδευτικούς ως διοικητικό/διδασκαλικό/επικουρικό προσωπικό προς επίτευξη επικοινωνίας και πολιτισμικής συμβατότητας με γονείς και μαθητές/-τριες αυτών. Η ουσιαστική υιοθέτηση μοντέλων διαχείρισης ετεροτήτων, ήτοι πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό- με την ταυτόχρονη *θεσμοθέτηση* της γονικής εμπλοκής πιθανόν να σήμανε την απαρχή μιας νέας μορφής κοινωνικού λόγου που θα ενίσχυε ή θα προσάρμοζε εκ νέου τα τρέχοντα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών.

4. Αντί επιλόγου

Αν στόχος είναι το θετικό πρόσημο στις όποιες προτεινόμενες παρεμβάσεις, τότε αυτές πρέπει να αμφισβητήσουν τη δομή της εξουσίας, όπου σε καμία περίπτωση οι παρούσες συνθήκες δείχνουν να επιδιώκεται η ισόποση κατανομή δύναμης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Cummins, 2005, Sanchez & Colegrove, 2019). Ωστόσο, οι παράλληλες διεργασίες ‘που τρέχουν στο παρασκήνιο’ -ήτοι μικροπεριβάλλον της οικογένειας, μικροπεριβάλλον του εκπαιδευτικού πλαισίου και τα μοναδικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας κάθε μαθητή/-τριας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017)- και η επιτυχής ή μη συνήχηση αυτών, συνιστά ένα δυναμικό σχήμα, στη βάση του οποίου η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών λαβαίνει χώρα- που χρειάζεται να συνεκτιμάται.

Οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή συλλογικά, μπορούν να μην αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Αν αυτή η μετατόπιση, η αμφισβήτηση των πρότερων θέσεων τους

θεωρείται δύσκολη για τους γηγενείς εκπαιδευτικούς, τότε για τους μετανάστες γονείς, η όποια γονική εμπλοκή θεωρείται το λιγότερο δυσξύνετη.

Βιβλιογραφία

- Andrews, M. (2013) Capitalizing on Mexican parents' cultural models of parental involvement from their children's perspectives. *Linguistics And Education*, 24(4): 497-510.
- Ασκούνη, Ν. (2001) Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 67-110.
- Ασκούνη, Ν. (2007) *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bakker, J. & E. Denessen (2007) The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1: 188-199.
- Bourdieu, P. (μτφ.: Κ. Καφαμπέλη) (2008) *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1982)
- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Crozier, G. & J. Davies (2007) Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Cummins, J. (μτφ.: Σ. Αργύρη) (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1999)
- Δαμανάκης, Μ. (2005) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1997)
- de Bruïne, E., T. Willemse, J. D'Haem, P. Griswold, L. Vloeberghs & S. van Eynde (2014) Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal Of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Doucet, F. (2011) Parent involvement as ritualized practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(4): 404-421.
- Δραγώνα, Θ., Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (2001) *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Goodall, J. & C. Montgomery (2013) Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4): 399-410.
- Graue, E. & C. Brown (2003) Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching And Teacher Education*, 19(7): 719-735.
- Hornby, G. & R. Lafaele (2011) Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1): 37-52.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Ενότητα Γ, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 491-510.
- Καρακώστα, Π. (2016) *Γονική εμπλοκή και πολιτισμικό κεφάλαιο: εμπειρική έρευνα σε μετανάστριες αλβανικής καταγωγής*. Δημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κασίμη, Χ. (2005) Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005: 13-24.
- Κοντογιάννη, Δ. & Β. Οικονομίδης (2014) Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144.
- Kroeger, J. & M. Lash (2011) Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home-school relations. *Teaching And Teacher Education*, 27(2): 268-277.
- Ladky, M. & S. Peterson (2008) Successful practices for immigrant parent involvement: An Ontario perspective. *Multicultural Perspectives*, 10(2): 82-89.
- Ladson-Billings, G. (1995) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3): 465-491.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2015) Χαρτογραφώντας τις ασυμβατότητες στην πολυ/διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Συμπόσιο με θέμα: «Χαρτογραφώντας τις ασυμβατότητες στην πολυ/διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- Συγκριτικές προσεγγίσεις»*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 1-58.
- Μιχελακάκη, Θ. & Ε. Φονιά (2015) Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική Διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2015: 267-282.
- Μπόνια, Α., Α. Μπρούζος & Φ. Κοσσυβάκη (2008) Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6: 69-95.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017) Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινοκοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2: 84-113.
- Πανταζής, Σ. (2010) Αλλοδαπά παιδιά στο Νηπιαγωγείο. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα»*, Ιωάννινα: Hotel Du Lac, 260-273.
- Πεντέρη, Ε. & Κ. Πετρογιάννης (2013) Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, (1): 2-26.
- Πεντέρη, Ε. & Κ. Πετρογιάννης (2017) Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του “εκπαιδευτικού θύλακα” του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, (3): 97-122.
- Πνευματικός, Δ., Χ. Λεμονίδης & Δ. Πασχαλίδου (2006) Οι πεπειθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41: 146-164.
- Πνευματικός, Δ., Π. Παπακανάκης & Ε. Γάκη (2008) Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεπειθήσεων των γονέων, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 193-216.
- Sanchez, K. & S. Colegrove (2019) Working with diverse families. In C. P. Brown, M. B. McMullen & N. File (Ed.), *The Wiley handbook of early childhood care and Education*, USA: John Wiley & Sons, Inc, 219-238.
- Συμεού, Α. (2003) Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36: 101-113.
- Theodorou, E. (2008) Just how involved is ‘involved’? Re-thinking parental involvement through exploring teachers’ perceptions of immigrant families’ school involvement in Cyprus. *Ethnography And Education*, 3(3): 253-269.
- Villenas, S. & D. Deyhle (1999) Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: Latino families, schooling, resilience and resistance. *Curriculum Inquiry*, 29(4): 413-445.
- Vincent, C. (2017) ‘The children have only got one education and you have to make sure it’s a good one’: parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender And Education*, 29(5): 541-557.
- Χατζηδάκη, Α. (2006) Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Κ. Ντίνιας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 32-745.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΒΡΕΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΕΩΣ ΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ

SCHOOL BULLYING AND THE INFLUENCE OF THE FAMILY FROM INFANCY TO ADOLESCENCE

Τατιανή Γκάτσα
Ερευνητικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ)
Σχολικής Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ
Παν/μιο Ιωαννίνων
tgkatsa@uoi.gr

Περίληψη

Η οικογένεια αποτελεί την πρώτη κοινωνικοποιητική ομάδα που επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας. Η παρούσα επισκόπηση αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση. Στοχεύει να αναδείξει την επίδραση της οικογένειας στην εμπλοκή των μαθητών στο σχολικό εκφοβισμό, από την βρεφική περίοδο έως και την εφηβεία,

Ειδικότερα, αναδεικνύονται μια ευρεία σειρά παραγόντων της οικογένειας, όπως, οι πρώιμες σχέσεις με το πρόσωπο φροντίδας, η ποιότητα προσκόλλησης και ο γονικός δεσμός, το σύστημα της οικογένειας - με τη δομή, τη λειτουργία και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μεταξύ τους, - ο τρόπος άσκησης του γονικού ρόλου, η ανατροφή και η διαπαιδαγώγηση, που στο σύνολο τους επιδρούν ως διαμεσολαβητές στην εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης.

Λέξεις κλειδιά

Σχολικός εκφοβισμός, οικογένεια, παράγοντες, λειτουργίες.

Abstract

The family is the first socializing group that significantly influences the formation of behavior and personality. This review is a holistic approach. It aims to highlight the impact of the family on students' involvement in school bullying, from infancy to adolescence.

In particular, a wide range of family factors emerge, such as early relationships with the caregiver, attachment quality and parental bond, the family system - with the structure, function and interpersonal relationships of the members with each other, - the a way of exercising the

parental role, upbringing and upbringing, which as a whole influence mediators in the manifestation of bullying and victimization.

Key words

School bullying, family, factors, functions.

0. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός, είναι μια υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς με τρία διακριτικά κριτήρια, α) την εμπρόθετη επιθετική συμπεριφορά για την πρόκληση βλάβης, β) την επαναληπτικότητα, και γ) την ανισορροπία δύναμης (συνειδητή ή μη) (Hemphill 2014, Olweus 1993). Επιφέρει δυσμενείς, ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες, όπως κατάθλιψη (Hawker & Boulton, 2000, Arseneault, 2018), άγχος (Proyer et al., 2020, Kelly et al., 2020), αυτοκτονίες, προβλήματα εσωτερίκευσης, (Cao et al., 2020, Copeland et al., 2013, Skaripnakis et al., 2011), προβλήματα εξωτερίκευσης, δυσκολίες προσαρμογής, προβλήματα συμπεριφοράς, χρήση ουσιών και εγκληματικότητα (Kretschmer et al., 2018, Kelly et al., 2015).

Η οικογένεια μέσω εμφανών παραγόντων αλλά και μέσω μη ορατών παραγόντων, διαδικασιών και μηχανισμών επηρεάζει την εμπλοκή και τους ρόλους εμπλοκής των μαθητών στο σχολικό εκφοβισμό από την πρώιμη περίοδο ανάπτυξης, έως την παιδική και την εφηβική ηλικία.

Εμφανείς οικογενειακοί, προσδιοριστικοί παράγοντες όπως το επάγγελμα των γονιών, το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και η κοινωνική θέση των γονιών συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και έχουν συσχετιστεί με τους ρόλους και την εμπλοκή στο σχολικό εκφοβισμό (Gkatsa et al., 2015). Παράλληλα, στα πλαίσια της οικογένειας, συνεπηρεάζουν τη συμπεριφορά και την εξέλιξη της προσωπικότητας και άλλοι, μη ορατοί παράγοντες, που λειτουργούν ως διαμεσολαβητικοί μηχανισμοί στην εκδήλωση της συμπεριφοράς εκφοβισμού και θυματοποίησης.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να αναδείξει, αυτούς τους μη ορατούς παράγοντες και ειδικότερα: α) Την ποιότητα προσκόλλησης στον πρώιμο συναισθηματικό δεσμό, οι πρώτες εμπειρίες από τη γονική σχέση, β) την οικογενειακή δομή, οι κανόνες στην οικογένεια, τα όρια, η εκμάθηση κοινωνικά αποδεκτών και μη αποδεκτών συμπεριφορών, η διαρκής αλληλεπίδραση του παιδιού και οι σχέσεις του με τα μέλη της οικογένειας, γ) τον τρόπο άσκησης του γονικού ρόλου, δ) την ανατροφή που καθορίζει τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης των παιδιών από την βρεφική έως την εφηβική ηλικία.

Όλοι οι προαναφερόμενοι παράγοντες και διαδικασίες κάποιες φορές λειτουργούν με ορθό τρόπο και καθοδηγούν την ομαλή διαδικασία κοινωνικοποίηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Κάποιες άλλες φορές όμως, δυσχεραίνουν και

προκαλούν προβλήματα στην πορεία της εξέλιξης των παιδιών και των εφήβων. (Crosnoe & Cooper, 2010, Raver et al., 2007).

1. Οικογένεια και σχολικός εκφοβισμός

2.1. Βρεφική περίοδος - Η ποιότητα προσκόλλησης, οι πρώτες εμπειρίες από τη γονική σχέση και η σχέση τους με τον εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση

Σύμφωνα με τον εισηγητή της Θεωρίας της Προσκόλλησης (Bowlby, 1958) σημαντικός είναι ο ρόλος του φροντιστή στην προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον καθώς καθορίζει την ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτύσσει σε όλη του τη ζωή. Θεμελιώδης αρχή των μελετητών αυτής της θεωρίας είναι πως η στενή σχέση - σχέση προσκόλλησης, που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο βρέφος και στο φροντιστή τα πρώτα χρόνια της ζωής του αποτελεί ένα πρότυπο μοντέλο σχέσεων, που θα καθορίσει την ανάπτυξη του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί σχετίζεται με τους άλλους. Αντίστροφα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο τρόπος με τον οποίο ένα παιδί σχετίζεται με τους συνομηλίκους του δείχνει πόσο ασφαλής, επιτυχημένη ή μη ήταν η προσκόλληση στα πρώτα του χρόνια. Κατ' επέκταση αυτού, φαίνεται πως η ποιότητα της σχέσης προσκόλλησης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως η πορεία συναισθηματικής ανάπτυξης είναι διαφορετική στα παιδιά που εμπλέκονται στον εκφοβισμό με οποιοδήποτε ρόλο από ότι τα μη εμπλεκόμενα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν αναπτύξει ασφαλή δεσμό με το φροντιστή τους, στην ηλικία των 18 μηνών, όταν βλέπουν τη μητέρα τους χαίρονται. Αντίθετα, τα παιδιά που όταν βλέπουν τη μητέρα τους γίνονται νευρικά, την αγνοούν, θυμώνουν ουρλιάζουν ή την σπρώχνουν απομακρύνοντας την, έχει διαπιστωθεί πως είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού στην ηλικία των 4-5 ετών (Harris, 2011). Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα της μελέτης του Bowlby (1944) σε 44 φυλακισμένους νέους σε ηλικία 21ετών. Από τα πληροφοριακά δεδομένα των ιδίων για τη ζωή τους, προκύπτει, πως οι μισοί από τους ερωτώμενους, νεαρούς παραβάτες περιγράφαν την πρώιμη, γονική σχέση τους ως ελλειμματική από φροντίδα και συναισθηματική κάλυψη. Σε αυτή την πρώιμη μελέτη του Bowlby η μη ασφαλής προσκόλλησης και η αρνητική ποιότητα πρώιμη σχέσης με τη μητέρα, συνδέεται με την παραβατικότητα, την επιθετική συμπεριφορά. Σε πιο σύγχρονες μελέτες οι πρώιμη εμπειρία της γονικής σχέσης και η ποιότητα της προσκόλλησης συνδέεται με την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά εκφοβισμού και επιθετικότητας (Rigby, 2007, 2002, Bowlby, 1944, Bach et al., 2018, Calvete, 2018, Alba, 2020).

Η προαναφερόμενη άποψη υποστηρίζεται και από τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών για τα πρώιμα δυσλειτουργικά σχήματα και τους εμπλεκόμενους στο σχολικό εκφοβισμό. Τα πρώιμα δυσπροσάρμοστα σχήματα στη θεωρία του Young (2003)

συνδέονται με τη γονικότητα. Αποτελούν ένα είδος ανάμνησης χαμηλής ποιότητας γονικής μέριμνας. Συσχετίζονται με τις ανεκπλήρωτες συναισθηματικές ανάγκες, οι οποίες ακριβώς και δημιουργούν τα πρώιμα δυσπροσαρμοστικά σχήματα. Στις πιο σύγχρονες μελέτες γίνεται συζήτηση και υποστηρίζεται ο επιβαρυντικός ρόλος των πρώιμων δυσπροσαρμοστικών σχημάτων στην ανάπτυξη των παιδιών προκαλώντας συναισθηματικές δυσκολίες. Σε πρόσφατη μελέτη προσδιορίζονται τέσσερα είδη, ανώτερης τάξης δυσπροσαρμοστικών σχημάτων: της Αποσύνδεσης/Απόρριψης, της Μειωμένης Αυτονομίας/ Απόδοσης, της Υπερβολικής Υπευθυνότητας και Προτύπων, των Μειωμένων Ορίων, τα οποία στο σύνολο τους συσχετίστηκαν με τη διαφορετική γονική εμπειρία και τη γονική ανάγκη. Οι προαναφερόμενες τέσσερις κατηγορίες δυσπροσαρμοστικών σχημάτων, έρχονται ως απάντηση και επιδιώκουν να αποτρέψουν τη γονική ανάγκη και τη βίωση της συναισθηματικής κατάστασης του “ευάλωτου παιδιού”, ως ενήλικες (Bach et al., 2018).

Σε μελέτη των Alba et al. (2020) υποστηρίζεται πως τα πρώιμα δυσπροσαρμοστικά σχήματα προβλέπουν την εμπλοκή στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα κάνουν λόγο για τα πρώιμα δυσπροσαρμοστικά σχήματα της Αποσύνδεσης/Απόρριψης, της Ανεπαρκούς Αυτονομίας και της Κατευθυντικότητας προς τους άλλους, τα οποία λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στον εκφοβισμό, τη Θυματοποίηση για τους εφήβους.

Τα πρώιμα δυσπροσαρμοστικά σχήματα συσχετίστηκαν με τη διαρκή εκφοβιστική Θυματοποίηση των εφήβων (Calvete 2018, Bach et al., 2018, Alba et al., 2020). Τα ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν με τα προαναφερόμενα και συσχετίζουν την κατ’ επανάληψη θυματοποίηση με τα πρώιμα δυσλειτουργικά σχήματα της απόρριψης/ αποσύνδεσης και της επισφαλής αυτονομίας. Φαίνεται πως το δυσλειτουργικά σχήματα της απόρριψης αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για τη θυματοποίηση στο σχολείο από τους συνομηλικούς αλλά και στην οικογένεια. Οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η Θυματοποίηση, όταν επιμένει και επαναλαμβάνεται, γίνεται μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Calvete, 2018).

1.2. Η δομή της οικογένειας και ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση

Στατιστικά δεδομένα ερευνών υποστηρίζουν πως η δομή και η λειτουργία της οικογένειας επηρεάζουν την εμπλοκή παιδιών και εφήβων σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης (Rigby, 2002, Smith & Binney, 1992, Gehring & Wylar, 1986).

Για τη διερεύνηση της δομής και της συνοχής ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας εφαρμόστηκε μια ευρηματική μέθοδος, την οποία επινόησαν και εφάρμοσαν οι Bowers, smith και Binney (1992). Η μέθοδος αυτή προσέλκυε σε υψηλότερο βαθμό το ενδιαφέρον των παιδιών συγκριτικά με τα ερωτηματολόγια. Τα ίδια τα παιδιά 9-11 ετών αξιολογούσαν: α) τη συνοχή ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, με κούκλες, οι οποίες παρίσταναν τα μέλη της οικογένειας τους και παρατάσσονταν τόσο κοντά η μία με

την άλλη, ανάλογα με το κριτήριο «Πόσο κοντά νιώθει ο ένας με τον άλλον» και β) την εξουσία του κάθε μαθητής ως μέλος στην οικογένεια του, την οποία τη μετρούσαν με τουβλάκια που ανταποκρινόταν στο κριτήριο «Πόση εξουσία έχει». Τα παιδιά τοποθετούσαν από ένα έως τρία τουβλάκια κάτω από μια ξύλινη κούκλα και δήλωναν έτσι «Πόση εξουσία» έχει το κάθε παιδί στην οικογένεια του. Η πληροφόρηση για το ποιο παιδί συμπεριφέρονταν ως “εκφοβιστής”, “Θύμα” ή “Παρατηρητής” δίνονταν από τους συμμαθητές. Ο παράγοντας συνοχή της οικογένειας δηλώνονταν από το πόσο κοντά τοποθετούσαν τις ξύλινες κούκλες μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο βρέθηκαν οι μαθητές με το ρόλο του “εκφοβιστή” να τείνουν να τοποθετούν τις κούκλες σε αραιή απόσταση μεταξύ τους και να αναπαριστούν με αυτόν τον τρόπο ένα τύπο χαμηλής συνοχής ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας τους. Αντίθετα, τα θυματοποιημένα παιδιά παρουσίαζαν την τάση να τοποθετούν τις κούκλες τη μια πάνω στην άλλη, δηλαδή το ένα μέλος στοιβάζονταν πάνω στο άλλο, γεγονός που σημαίνει πως η συνοχή ήταν υπερβολικά στενή. Τα μέλη της οικογένειας δεν φαίνεται να είχαν αυτονομία και ατομική ανεξαρτησία. Έχει συμβεί παιδιά να τοποθετούν στην ξύλινη κούκλα που αναπαριστούσε τον πατέρα τα περισσότερα τουβλάκια, γεγονός που σημαίνει πως ο πατέρας συγκέντρωνε τη μεγαλύτερη εξουσία σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Αυτό είναι ενδεικτικό του ότι ο πατέρας είχε τη μεγαλύτερη εξουσία σε σχέση με τα παιδιά και τη μητέρα και σε αυτή την περίπτωση αποτυπώνεται ο τύπος της πατριαρχικής δομής της οικογένειας (Gehring & Wyler, 1986).

1.3. Η Λειτουργία της οικογένειας και ο σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση

Ο τρόπος λειτουργίας του οικογενειακού περιβάλλοντος έχει συσχετιστεί με τις συμπεριφορές του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Σχετική είναι η αναφορά των αποτελεσμάτων έρευνας των Roelefse και Middleton (1985) σε 862 εφήβους, στην Αυστραλία 13-16 ετών. Οι μαθητές αρχικά κατηγοριοποιήθηκαν ως “εκφοβιστές”, “θύματα” και “παρατηρητές” και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αναφοράς. Στη συνέχεια συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Οικογενειακής Λειτουργίας (Family Functioning Assessment Questionnaire FFAQ) με 42 ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι οικογένειες των μαθητών στο ρόλο του “εκφοβιστή” διέφεραν στη λειτουργικότητα από τις οικογένειες της ομάδας ελέγχου στο συναίσθημα και στην επικοινωνία, τα οποία μπορεί να συνοψιστούν στην ακόλουθη φράση: «μέσα στην οικογένεια εκφράζουμε τα συναισθήματά μας αλλά σκεφτόμαστε και τα συναισθήματα των άλλων», η οποία παρουσίασε και τη μεγαλύτερη συσχέτιση.

Παρατηρήθηκε διαφορετική επίδραση των ίδιων, οικογενειακών χαρακτηριστικών λειτουργικότητας στα δυο φύλα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα πως τα θυματοποιημένα κορίτσια προέρχονται από οικογένειες χωρίς δομή, στην οποία δεν

ακολουθούνται συχνά θετικές αξίες. Αντίθετα, δεν παρατηρείται δυσλειτουργικότητα της οικογένειας των θυματοποιημένων αγοριών.

Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτών των ερευνητών η καλή λειτουργία της οικογένειας στηρίζεται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Συνοχή και ευδιάκριτη δομή των συστημάτων της οικογένειας γονέων και παιδιών. Συνεπή και σταθερή ανταπόκριση των μελών στους ρόλους τους, πχ γονείς-αυθεντίες και παιδιά-με σεβασμό απέναντι στη δομή.
- Ελεύθερη συναισθηματική έκφραση.
- Καλή επικοινωνία των μελών, που επιτρέπει τη γόνιμη συζήτηση και την επίλυση παραβλημάτων.
- Δημοκρατικός τρόπος άσκησης ελέγχου.
- Μετάδοση θετικών αξιών.
- Εξωστρέφεια του οικογενειακού συστήματος και θετική διασύνδεση με τον έξω κόσμο.

2.4. Ο τρόπος άσκησης του γονικού ρόλου και ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση

Η εμπλοκή των μαθητών στον εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση συσχετίζεται με τη γονικότητα και τα χαρακτηριστικά της απόρριψης και της έλλειψης ζεστασιάς. Η ανασφάλεια που προκαλείται από τα προαναφερόμενα προκαλεί ανάλογο επίπεδο εμπλοκής στο φαινόμενο (Kokkinos, 2017, 2013, Gómez-Ortiz, 2016).

Ο τρόπος άσκησης του γονικού ρόλου και οι μέθοδοι πειθαρχίας που χρησιμοποιούν οι γονείς συμβάλλουν καθοριστικά στην ευαλωτότητα της προσωπικότητας προς μια συμπεριφορά εκφοβιστική ή θυματοποιημένη. Επιστημονικές μελέτες υποστηρίζουν πως τα οικογενειακά περιβάλλοντα που εφαρμόζουν την τακτική της σωματικής τιμωρίας και της ψυχολογικής βίας λειτουργούν ως διαμεσολαβητικοί μηχανισμοί που διαμορφώνουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα οποία καθοδηγούν στην εκφοβιστική συμπεριφορά και τη Θυματοποίηση. Οποιοδήποτε είδος άσκησης του γονικού ρόλου αυταρχικού τύπου, αδιάφορου και υπερπροστατευτικού επηρεάζει με αρνητικό τρόπο και οδηγεί σε αντικοινωνική ή θυματοποιημένη συμπεριφορά (Kokkinos, 2017, Gómez-Ortiz 2016).

Ειδικότερα για τα παιδιά που εκφοβίζουν διαπιστώνεται πως προέρχονται από οικογένειες που αδυνατούν να τους προσφέρουν φροντίδα, ενδιαφέρον και αναγνώριση. Βιώνοντας σε ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον με συγκρούσεις, χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα και ενώ νιώθουν να απειλούνται, υιοθετούν το ρόλο του ισχυρού στο σχολείο (Olweus, 1993).

Σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι οικονομικές δυσκολίες και η ανεργία αυξάνουν την ανασφάλεια των γονέων και η διαχείριση των παιδιών στην οικογένεια επιδει-

νώνεται. Στο πλαίσιο αυτών των συνθηκών, ο γονικός ρόλος δυσλειτουργεί και ευνοεί την εμπλοκή στο σχολικό εκφοβισμό. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως στις ίδιες δυσχερείς, οικονομικές συνθήκες οι γονείς δεν δείχνουν την υποστήριξη που απαιτείται στα παιδιά που εκφοβίζονται, ούτε στα θυματοποιημένα και σε εκείνα με το ρόλο του “θεατή” (Gkatsa et al., 2015).

Επίσης, μελέτες, αναφέρουν πως τα παιδιά που έχουν θυματοποιηθεί έρχονται αντιμέτωπα με την επικριτική στάση των γονέων, την ελαστικότητα στους κανόνες και την κακοποίηση, (Holt et al., 2008). Ειδικότερα, η Θυματοποίηση των παιδιών έχει συσχετιστεί με τη υπερπροστατευτική στάση της μητέρας, που περιορίζει την αυτονομία του αγοριού και το «δέσιμο» που θα αναπτύξει με το αγόρι. Η υπερπροστατευτική στάση της μητέρας προκαλεί τη θυματοποίηση των αγοριών, λόγω της έλλειψης δεξιοτήτων για την επίλυση συγκρούσεων. Με παράλληλο τρόπο, η ίδια υπερπροστατευτική στάση της μητέρας προκαλεί τη Θυματοποίηση των κοριτσιών λόγω συναισθηματικής ανασφάλειας και έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Dunkan, 2011). Σχετικά, ερευνητικά δεδομένα έχουν συνδέσει τη θυματοποίηση των παιδιών με την υπερπροστασία της μητέρας, την άσκηση εξουσίας και την έλλειψη προσδοκιών για το μέλλον του παιδιού (Γεωργίου 2008, Flouri & Buchanan, 2003a, 2003b, 2003c, Bowers et al., 1992).

Επίσης, μελέτες, αναφέρουν πως τα παιδιά που εκφοβίζονται έρχονται αντιμέτωπα με την έλλειψη επιτήρησης, την κακοποίηση και γεγονότα ενδοοικογενειακής βίας (Holt et al., 2008). Οι επιθετικές συμπεριφορές και η έλλειψη σεβασμού ανάμεσα στους συζύγους και ανάμεσα στα αδέρφια, ανακόπτουν τη φυσιολογική κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά ανάλογα με το φύλο και την ιδιοσυγκρασία ταυτίζονται με τον γονιό στον ρόλο του “θύτη” ή με το γονιό στον ρόλο του “θύματος” και θεωρούν τις επιθετικές συμπεριφορές αναπόσπαστο μέρος της διαπροσωπικής επικοινωνίας και των ανθρωπίνων σχέσεων.

Η γονική συμπεριφορά αποτελεί πρότυπο μίμησης, αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης από στα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά κι εμπλέκονται στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον (Samara & Wolke, 2013, Copolly & O,Moore, 2003). Έχει αναφερθεί ότι οι πατέρες των μαθητών που εκφοβίζουν υπήρξαν συχνά θύτες και οι ίδιοι στο σχολείο (Farrington, 1995) και παρμένουν αυταρχικοί στην άσκηση των γονικών τους καθηκόντων (Baldry, 2000).

1.5. Η Ανατροφή / Διαπαιδαγώγηση και ο σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση

Το οικογενειακό περιβάλλον έχει τον πιο καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αξιοπρέπειας. Η “ανατροφή” όπως ευρέως είναι γνωστός ως όρος, αναφέρεται στον ρόλο των γονιών ή των κηδεμόνων ή των ανάδοχων γονέων στην ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση των παιδιών και εφήβων. Όσο

πιο μικρή η ηλικία τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση που ασκείται στο παιδί, διότι ο χρόνος ενασχόλησης του προσώπου με το ρόλο της/του τροφού σε μικρή ηλικία είναι περισσότερος. Ο τρόπος ανατροφής διαμορφώνει την μετέπειτα συμπεριφορά του παιδιού στα πλαίσια της οικογένειας με τα υπόλοιπα μέλη αλλά και μεταγενέστερα με τους άλλους ανθρώπου σε διαφορετικά, κοινωνικά περιβάλλοντα. Πολλές φορές πίσω από την εκφοβιστική συμπεριφορά και τη θυματοποίηση κρύβεται, η ανατροφή και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ο τρόπος της διαπαιδαγώγησης οι τιμωρίες ή οι επιβραβεύσεις είναι κάποιες από τις γενεσιουργές αιτίες που υποδηλώνονται πίσω από τις προαναφερόμενες συμπεριφορές (Rigby, 2002).

Ο Schneider (2000) σε βιβλιογραφική ανασκόπηση 83 μελετών που ασχολήθηκαν με την επιθετική συμπεριφορά στα νήπια και σε μαθητές του δημοτικού σχολείου επιβεβαιώνουν πως η επιθετική συμπεριφορά των γονιών συσχετίζεται με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών προς τους συνομήλικους. Ειδικότερα, αναφέρεται πως παιδιά ηλικίας 3-5 χρονών και 8-13 ετών που τιμωρούνται αυστηρά και δέχονταν βαρύτερες ποινές, περιοριστικές μορφές πειθαρχίας με μητέρες καταναγκαστικές και περιοριστικές, επιδείκνυαν επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο σχολείο (Petit et al., 1988, Eron et al., 1963, Sears, 1953).

Όχι μόνο η υπερβολικά αυστηρή συμπεριφορά αλλά και η επιτρεπτικότητα υψηλού επιπέδου έχει συσχετιστεί με την επιθετική συμπεριφορά παιδιών 12 ετών (Sears, 1961) και με την επιθετική συμπεριφορά παιδιών 4-16 ετών (Levy, 1966).

Αντίθετα, παιδιά με υψηλό επίπεδο δημοτικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλικούς σπάνια θυματοποιούνται και εκφοβίζονται. Αυτό έχει συσχετιστεί με τους στοργικούς γονείς και τις μητέρες που δεν χρησιμοποιούσαν αυταρχικές και πειθαρχικές μεθόδους (Austen & Lindauer, 1990). Παιδιά 5 χρονών με υψηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων και δημοτικότητα είχαν μητέρες που επιδείκνυαν κατανόηση στην επαφή με το παιδί τους και δεν χρησιμοποιούσαν επιθετικότητα για την επίλυση συγκρούσεων (Strassberg, 1992, Petit, 1991).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ (Swarz et al., 1997) σε μαθητές 5 χρονών, τα όποια είχαν βιώσει εχθρική και κακοποιητική συμπεριφορά από τους γονείς τους, τρία χρόνια αργότερα διαπιστώθηκε πως κάποια από αυτά είχαν τη συμπεριφορά του «Επιθετικού Θύματος». Αναγνωρίζεται από τις βιβλιογραφικές αναφορές πως τα παιδιά που έχουν υποστεί επιθετική συμπεριφορά ανατροφής αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως "Θύτες / Θύματα ή Επιθετικά θύματα ή Προκλητικά θύματα" και αποτελούν την πιο επιβαρυσμένη κατηγορία που παρουσιάζει τα περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα (Zubrick, 1997)

Αξίζει να αναφερθεί πως στις περισσότερες έρευνες μετρήθηκε η υπερπροστατευτική στάση της μητέρας και η σχέση αυτής με τη Θυματοποίηση (Georgiou, 2008, Veenstra, 2005, Fosse, 2002). Αυτό συνέβη πιθανώς, διότι η μητέρα έχει πιο στενή

σχέση φροντίδας στα πρώτα χρόνια ζωής. Επίσης τεκμηριώνεται ερευνητικά η διαφορετική επίδραση που ασκεί η ίδια γονική συμπεριφορά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Rigby, 2001).

1.6. Οι επιπτώσεις της γονικής συμπεριφοράς στην εφηβεία

Η γονική συμπεριφορά, οι πρώτες σχέσεις και η λειτουργία του συστήματος της οικογένειας επηρεάζουν καθοριστικά τις κατοπινές σχέσεις, τη συμπεριφορά και την εξέλιξη του ατόμου από τη βρεφική περίοδο, την παιδική ηλικία έως και την εφηβεία.

Σε μελέτη στην Αυστραλία σε 1432 εφήβους, 12-16 χρονών (Rigby et al., 1999) διερευνήθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα του γονικού δεσμού, την εμπλοκή στον εκφοβισμό/θυματοποίηση, την ψυχική υγεία και την εξωστρέφεια. Η ποιότητα του γονικού δεσμού μετρήθηκε με την Κλίμακα Μέτρησης του Γονικού Δεσμού (Parental Bonding Instrument–PBI), (Parker 1979), το οποίο διερευνά τη γονική φροντίδα και τον γονικό έλεγχο που αντιπροσωπευτικά αναφέρονται στις φράσεις «Μου μιλά με ζεστή και φιλική φωνή» και «προσπαθεί διαρκώς να ελέγχει τι κάνω». Η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης μετρήθηκε με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε μικρή αλλά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εμπλοκή στον εκφοβισμό, τη θυματοποίηση και στην ποιότητα γονικής φροντίδας και γονικού ελέγχου. Ειδικότερα αναφέρεται πως η γονική φροντίδα συμβάλλει στη μείωση της τάσης θυματοποίησης και του εκφοβισμού. Αντίθετα το υψηλό επίπεδο γονικού ελέγχου αυξάνει την θυματοποίηση και τον εκφοβισμό. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να λάβουμε υπόψη τους ψυχολογικούς παράγοντες που τυχόν συν επηρεάζουν προς το ίδιο αποτέλεσμα, την εμπλοκή στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση. Είναι πιθανό να επηρεάζει η αντιδραστική τάση της εφηβικής ηλικίας και η προς αυτήν πιθανή αντιδραστική αντιμετώπιση των γονέων. Επιπρόσθετα, αναφέρεται πως συνεπηρεάζει ο θυμός και η θυμωμένη αντίδραση ως εκδήλωση παρορμητικής συμπεριφοράς μεταξύ τους. Επίσης, στο ίδιο αποτέλεσμα συμβάλλει η εγγενής τάση της εσωστρέφειας ή εξωστρέφειας που χαρακτηρίζει τους γονείς και τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκε πως ο εξωστρέφεια συσχετίζεται με τον εκφοβισμό και η εσωστρέφεια με τη θυματοποίηση. Στη συγκεκριμένη μελέτη εντοπίζεται πως το φύλο επιδρά με διαφορετικό τρόπο στους προαναφερόμενους παράγοντες. Τα κορίτσια επηρεάζονται από την ποιότητα της γονικής συμπεριφοράς και του γονικού δεσμού όχι όμως τα αγόρια. Ειδικότερα, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν πως ήταν πιο πιθανό να θυματοποιηθούν τα κορίτσια που αισθάνονταν πως δεν τα φροντίζουν οι γονείς και πως ελέγχονται σε σημαντικό βαθμό.

Σε αντίστοιχη έρευνα στην Ιταλία (Bardly, 1993) σε παιδιά 14-16 χρονών διερευνήθηκε κατά πόσο οι πρακτικές των γονιών επηρεάζουν την εμπλοκή στον εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση. Οι μαθητές απαντούσαν με «ναι ή όχι» σε δοσμένες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, η εξουσιαστική συμπεριφορά δηλωνόταν με απαντήσεις σε ερωτήσεις

του τύπου “οι γονείς σου αποφασίζουν τι θα κάνεις”. Η αυταρχική συμπεριφορά των γονιών δηλωνόταν με την απάντηση στην ερώτηση “στο σπίτι έχεις τη δυνατότητα να λες, τι θέλεις να κάνεις”. Επιπρόσθετα διερευνήθηκε η έλλειψη γονικής υποστήριξης. Η έρευνα δεν εστιάσε στη διαφοροποιημένη επίδραση των προαναφερόμενων συμπεριφορών στο φύλο. Κατέδειξε όμως, πως τα παιδιά που εκφοβίζαν και θυματοποιούνταν ήταν πιο πιθανόν, συγκριτικά με τα άλλα παιδιά, να προέρχονται από οικογένειες που οι γονείς είχαν αυταρχική, τιμωρητική συμπεριφορά και ελάχιστη υποστηρικτική. Δεν παρατηρήθηκε όμως σε παιδιά που είχαν μόνο εκφοβιστική συμπεριφορά να επηρεάζονται από την αυταρχική, εξουσιαστική συμπεριφορά των γονιών. Απεναντίας, τα παιδιά με εκφοβιστική συμπεριφορά φαίνεται να προέρχονται από οικογένειες που επιδείκνυαν ελάχιστη υποστήριξη. Προκύπτει από τα προαναφερόμενα πως η εκφοβιστική συμπεριφορά φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από το χαμηλό επίπεδο υποστήριξης από τους γονείς.

Σύγχρονες μελέτες, με δείγμα εφήβων μαθητών, συσχετίζεται ο εκφοβισμός με την κατευθυντική γονική διαχείριση και την εχθρική αντιμετώπιση, ιδιαίτερα από τον πατέρα (Farrington, 1995, Baldry, 2000). Επίσης, βρέθηκε η χαμηλότερη συσχέτιση ανάμεσα στη θυματοποίηση και το γονικό στυλ αυτονομία. Επίσης, υποστηρίζεται πως η θετική ανατροφή από τον πατέρα και τη μητέρα συσχετίστηκαν με τους θυματοποιημένους μαθητές και με τους μαθητές στο ρόλο των “υπερασπιστών” (Flouri & Buchanan, 2003a, 2003c, Seeds, et al., 2010).

Σύγχρονες μελέτες ασχολήθηκαν με το ρόλο του πατέρα στην εφηβεία και την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα δεδομένα των ερευνών συμφωνούν πως ο ρόλος του πατέρα στην εφηβεία είναι ίσως πιο σημαντικός και από εκείνον της μητέρας. Ο Kokkinos, et al., (2019), υποστηρίζουν πως ειδικά ο τρόπος άσκησης της γονικότητας από τον πατέρα επηρεάζει περισσότερο την εμπλοκή των εφήβων μαθητών στο σχολικό εκφοβισμό ($r=0.43$), συγκριτικά με τη χαμηλότερη επίδραση της μητέρας ($r=0.33$) στην εμπλοκή. Συμπληρωματικά αναφέρουν οι Flouri & Bouchanan (2003a, 2003b, 2003c, 2001) πως στην ηλικία 14-18 ετών καταλυτικός είναι ο ρόλος του πατέρα στην εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως ο ρόλος του πατέρα μπορεί να είναι προστατευτικός και να αποτρέπει από την εμπλοκή στο φαινόμενο, με την προϋπόθεση η μητέρα να διατηρεί λιγότερο στενή σχέση με το παιδί.

2. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η παρούσα επισκόπηση αποτελεί μια ολιστική οπτική του ρόλου της οικογένειας στην εμπλοκή των μαθητών στο σχολικό εκφοβισμό, από τη βρεφική ηλικία έως και την εφηβεία. Η παρούσα συγγραφή ανέδειξε οικογενειακούς παράγοντες και σημαντικές, λειτουργικές που επιδρούν στο φαινόμενο.

Η πρώιμη γονική σχέση, η ποιότητα προσκόλλησης, ο τρόπος άσκησης της γονικότητας -που διαμορφώνει τον τρόπο διαπαιδαγώγησης- η δομή και η λειτουργία της οικογένειας επιδρούν στην εμπλοκή των μαθητών στο σχολικό εκφοβισμό, με όλους τους ρόλους.

Κατά τη βρεφική ηλικία η μη ασφαλής πρώιμη προσκόλληση δημιουργεί αρνητική πρώιμη συναισθηματική εμπειρία για τη σχέσεις με τους άλλους. Τα πρώιμα δυσλειτουργικά σχήματα δημιουργούν ευαλωτότητα για την εμπλοκή στον εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση. Η διατήρηση του εκφοβισμού και της θυματοποίησης έχει συσχετιστεί με τα πρώιμα δυσλειτουργικά σχήματα. Ειδικότερα, η Θυματοποίηση και ο εκφοβισμός έχουν συσχετιστεί με τα δυσλειτουργικά σχήματα της απόρριψης/αποσύνδεσης, της μειωμένης αυτονομίας/απόδοσης και της κατευθυντικότητας από άλλους.

Από τη βρεφική ηλικία έως και την εφηβεία η δομή και η λειτουργία του συστήματος της οικογένεια, η συνοχή, η συνεργασία, η συναισθηματική λειτουργία, η επικοινωνία μεταξύ των μελών επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών, των εφήβων και την εμπλοκή τους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αυτοί οι παράγοντες μαζί με το στυλ της γονικότητας και των τρόπων διαπαιδαγώγησης καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου. Επιπρόσθετα στην εφηβική περίοδο, είναι καθοριστικής σημασίας το είδος της γονικής διαχείριση που θα ασκηθεί για την αντιμετώπιση της αντιδραστικής και προκλητικής συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να επιφέρει επιπλοκές και να εντείνει τον κίνδυνο εμπλοκής στον εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικός στη εφηβεία είναι ο υποστηρικτικός ρόλος του πατέρα και η συνεργασία της μητέρας στην ίδια κατεύθυνση.

Πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση του ρόλου του πατέρα στην παιδική ηλικία και η επίδραση αυτού στην εμπλοκή στο φαινόμενο.

Η παρούσα επισκόπηση είναι σύντομη και επιδιώκει να αποδώσει μία ολιστική οπτική των συσχετίσεων ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολικό εκφοβισμό. Με αυτή τη διάσταση η παρούσα συγγραφή αποδίδει μια συνολική παρουσίαση της σχέσης που συνδέει την οικογένεια και τους εμπλεκόμενους στο σχολικό εκφοβισμό. Αυτή η οπτική αποτιμάται ως κάτι χρήσιμο, διότι αποσκοπεί να συμπεριλάβει και να συνθέσει τις πολλές, ειδικές και ξεχωριστές πλευρές σε μια ολιστική οπτική.

Βιβλιογραφία

Alba, J., Calvete, E., Wante, L., Van Beveren, M. L. & Braet, C. (2018) Early maladaptive schemas as moderators of the association between bullying victimization and depressive symptoms in adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 42(1), 24-35.

- Arseneault, L. (2018) Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59(4): 405-421.
- Bach, B., Lockwood, G. & Young, J. E. (2018) A new look at the schema therapy model: organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive behavior therapy*, 47(4), 328-349.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000) Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of community & applied social psychology*, 10(1), 17-31.
- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1992) Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.
- Bowlby, J. (1944) Forty-four juvenile thieves: Their characters and home-life. *International Journal of Psycho-Analysis*, 25, 19-53.
- Bowlby, J. (1958) The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, XXXIX, 1-23.
- Calvete, E., Fernandez-Gonzalez, L., Gonzalez-Cabrera, J.M. & Gomez-Guadix, M. (2018) Continued bullying victimization in adolescents: Maladaptive schemas as a mediational mechanism. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 650-660.
- Cao, Q., Xu, X., Xiang, H., Yang, Y., Peng, P. & Xu, S. (2020) Bullying victimization and suicidal ideation among Chinese left-behind children: Mediating effect of loneliness and moderating effect of gender. *Children and Youth Services Review*, 111, 104848.
- Cao, R., Gao, T., Ren, H., Hu, Y., Qin, Z., Liang, L. & Mei, S. (2020) The relationship between bullying victimization and depression in adolescents: multiple mediating effects of internet addiction and sleep quality. *Psychology, Health & Medicine*, 1-11.
- Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A. & Costello, E. J. (2013) Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Crosnoe, R. & Cooper, C. E. (2010) Economically disadvantaged children's transitions into elementary school: Linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258-291.
- Duncan, R. D. (2011) Family relationships of bullies and victims. *Bullying in North American schools*, 2, 191-204.
- Eron, L. D. (1963) Relationship of TV viewing habits and aggressive behavior in children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(2), 193.
- Farrington, D. P. (2003) Advancing knowledge about the early prevention of adult antisocial behavior. *Early prevention of antisocial behavior*, 1-31.
- Farrington, D. (1993) Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and*

- justice: A review of research* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Flouri, E, Buchanan, A. (2003a) The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003b) The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well being. *British Journal of Social Work*, 33(3), 399-406.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003c) What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 81-97.
- Fosse, G. K. & Holen, A. (2002) Childhood environment of adult psychiatric outpatients in Norway having been bullied in school. *Child abuse & neglect*, 26(2), 129-137.
- Georgiou, S. N., Ioannou, M. & Stavrinides, P. (2018) Cultural values as mediators between parenting styles and bullying behavior at school. *Social psychology of education*, 21(1), 27-50.
- Gehring, T. M. & Wyler, I. L. (1986) Family-system-test (FAST): A three dimensional approach to investigate family relationships. *Child Psychiatry and Human Development*, 16(4), 235-248.
- Georgiou, S. N. (2008) Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Gkatsa, T., Magklara, K., Bellos, S., Damigos, D., Mavreas, V. & Skapinakis, P. (2015) Sociodemographic associations of school-related bullying and its impact on psychosomatic health in adolescents. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 32(2).
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (2016) Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132-143.
- Harris, J. R. (2011) *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Simon and Schuster.
- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G. & Finkelhor, D. (2008) Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.
- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000) Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hemphill, S. A., Heerde, J. A. & Gomo, R. (2014) *A conceptual definition of school-based bullying for the Australian research and academic community*. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth.

- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Conrod, P. J., Barrett, E. L., Champion, K. E. & Teesson, M. (2020) A novel approach to tackling bullying in schools: personality-targeted intervention for adolescent victims and bullies in Australia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(4), 508-518.
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J. & Teesson, M. (2015) Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive medicine*, 73, 100-105.
- Kokkinos, C. M., Algiovanoglou, I. & Voulgaridou, I. (2019) Emotion Regulation and Relational Aggression in Adolescents: Parental Attachment as Moderator. *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 3146-3160.
- Kokkinos, C. M. & Voulgaridou, I. (2017a) Links between relational aggression, parenting and personality among adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 14, 249-264.
- Kokkinos, C. M. (2013) Bullying and victimization in early adolescence: associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence*, 12, 174-192.
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Branje, S., Reijneveld, S. A., Meeus, W. H., Dekovi, M.,... & Oldehinkel, A. J. (2018) How competent are adolescent bullying perpetrators and victims in mastering normative developmental tasks in early adulthood? *Journal of abnormal child psychology*, 46(1), 41-56.
- Levy, D.M. (1966) *Maternal Overprotection*. New York: Norton.
- O'Connell, H., Chin, A. V., Cunningham, C. & Lawlor, B. (2003) Alcohol use disorders in elderly people—redefining an age old problem in old age. *Bmj*, 327(7416), 664-667.
- Olweus, D. (1993) Bullying: What we know and what we can do. *Mental disorder and crime*, 353-365.
- Parker, G., Tupling, H. & Brown, L. B. (1979) A parental bonding instrument. *British journal of medical psychology*, 52(1), 1-10.
- Petit, G.S., Dodge, K.A. & Brown, M.M. (1988) Early family experience, social problem-solving patterns and children's social competence. *Child Development* 5, 107-120.
- Proyer, R. T. & Tandler, N. (2020) An update on the study of playfulness in adolescents: its relationship with academic performance, well-being, anxiety, and roles in bullying-type-situations. *Social Psychology of Education*, 23(1), 73-99.
- Ramiro, L. S., Madrid, B. J. & Brown, D. W. (2010) Adverse childhood experiences (ACE) and health-risk behaviors among adults in a developing country setting. *Child abuse & neglect*, 34(11), 842-855.
- Raver, C. C., Gershoff, E. T. & Aber, J. L. (2007) Testing equivalence of mediating models of income, parenting, and school readiness for White, Black, and Hispanic children in a national sample. *Child development*, 78(1), 96-115.

- Rigby, K., Slee, P. T. & Martin, G. (2007) Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30(5), 801-812.
- Rigby, K. (2002) *Σχολικός Εκφοβισμός Σύγχρονες Απόψεις*, Β. Δόμπολα, Trans. Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K., Slee, P. T. & Martin, G. (1999) The mental health of adolescents, perceived parenting and peer victimization at school. Unpublished paper.
- Roelefs, R. & Middleton, M. R. (1985) The Family Functioning in Adolescence questionnaire: a measure of psycho-social family health. *Journal of Adolescence*, 8, 33-45.
- Sears, R. R., Whiting, J. W., Nowlis, V. & Sears, P. S. (1953) *Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children*. Genetic Psychology Monographs.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1997) The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 68(4), 665-675.
- Seeds, P. M., Harkness, K. L. & Quilty, L. C. (2010) Parental maltreatment, bullying, and adolescent depression: Evidence for the mediating role of perceived social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 681-692.
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., ... & Mavreas, V. (2011) The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC psychiatry*, 11(1), 22.
- Strassberg, Z., Dodge, K.A., Bates, J.E. and Pettit, S. (1992) The longitudinal relation between parental conflict strategies and children's sociometric standing in Kindergarten', *Merrill-Palmer Quarterly* 38, 477-493.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A. & Costello, E. J. (2013) Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(10), 1958-1970.
- Young, J., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003) *Schema therapy. A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672.
- Zubrick, S.R., Silburn, S.R., Gurrin, L., Teoh, H., Shepherd, C., Carlton, J. & Lawrence, D. (1997) *Western Australian Child Health Survey: Education and Competence*. Perth, Western Australia: Australian Bureau of Statistics and Institute for Child Health Research.

Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ALTERNATIVE METHODS TO LEARN SPELLING: AN EXPERIMENTAL RESEARCH

Στέφανος Κολοβός
Εκπαιδευτικός - Συγγραφέας
(Πρώην σχολικός σύμβουλος Π.Ε.)
kolovos@sch.gr

Περίληψη

Η μάθηση της ορθογραφίας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, έργο εξ ορισμού δύσκολο, με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν έως σήμερα, δεν σημειώνει ιδιαίτερη επιτυχία. Όμως, αν χρησιμοποιήσουμε εναλλακτικούς διδακτικούς τρόπους που προσφέρουν ευχαρίστηση στη μάθηση, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι πολύ καλύτερα. Του λόγου το αληθές αποδεικνύουν τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε σε δυο σχολεία της Αμφιλοχίας τα σχολικά έτη 2016-2018.

Λέξεις κλειδιά

Ορθογραφία, Παιδαγωγική αξιοποίησης του λάθους, Εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, Πειραματική έρευνα, Αξιολόγηση, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Abstract

Learning spelling in the greek primary school, a definitively difficult task, is not properly achieved by following the teaching methods which have been used until today. But if we introduce alternative teaching methods that make learning fun, the results can be much better. The results of the experimental research we carried out in two primary schools in Amfilochia during the school years 2016-18 indicate the truth of the hypothesis.

Key words

Orthography, Pedagogy of error exploitation, Alternative ways of learning, Experimental research, Evaluation, Differentiated pedagogy.

0. Εισαγωγή

Είναι αλήθεια ότι παρά την καθιέρωση της δημοτικής σ' όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής, και παρά τις απλουστεύσεις που επιχειρήθηκαν μετά τη μεταρρύθμιση του 1976 στον γραπτό κώδικα, οι ορθογραφικές δυσκολίες δεν έπαψαν να υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα και να απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο και την ελληνική κοινωνία.

Το ελληνικό σχολείο, στα πλαίσια των νομοθετικών διατάξεων και των ισχυόντων κάθε φορά εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, συνεχίζει μεταξύ των άλλων την παραδοσιακή του αποστολή, η οποία συνίσταται να μεταβιβάζει στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από τις καθιερωμένες συμβάσεις γραφής και να εμπεδώνει την ορθή εφαρμογή τους, βάσει κωδικοποιημένων κανόνων. Η ορθογραφική ικανότητα που πασχίζει να μεταδώσει στους μαθητές εξαρτάται, βέβαια, από τον βαθμό της γνώσης των συμβάσεων και την ικανότητά τους να τις εφαρμόζουν στην πράξη (Παπαναστασίου, 2008). Γι' αυτό τον λόγο η μάθηση της γραφής στη σχολική πράξη δεν διαχωρίζεται από εκείνη της ορθογραφίας¹.

Ως γνωστόν, για τη μάθηση της γραφής, όπως και της ανάγνωσης, το βάρος πέφτει στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπου η απόκτηση της ορθογραφικής ικανότητας συνδέεται με τη φωνημική ενημερότητα, δηλαδή με κάποια γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Ωστόσο το κύριο πρόβλημα στην ελληνική γλώσσα δεν βρίσκεται τόσο σε φωνολογικό όσο σε μορφολογικό επίπεδο. Διότι, ενώ οι φωνολογικές δυσκολίες μπορούν να υπερκεραστούν σχετικά εύκολα με την κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής, για την υπέρβαση των μορφολογικών δυσκολιών απαιτείται η συνδρομή της συστηματικής γνώσης για τον τύπο του θέματος, των καταλήξεων και γενικά των μορφημάτων που συνθέτουν κάθε λέξη (Γκότοβος, 1992: 36). Αυτή η γνώση, αποτελεί, κατά κύριο λόγο, το αντικείμενο της ορθογραφικής μάθησης στις επόμενες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι φανερό ότι οι ορθογραφικές δυσκολίες του τύπου αυτού οφείλονται στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 διατήρησε τη γραμματική και την ετυμολογική αρχή της ιστορικής ορθογραφίας. Γι' αυτό δεν έπαψαν να ασκούνται έκτοτε πιέσεις για περαιτέρω απλοποιήσεις στη γραπτή γλώσσα.

Η γραφή, διατείνονται οι θιασώτες των απλοποιήσεων πρέπει να αποδίδει πιστά την προφορά - η προσκόλληση στην ιστορική ορθογραφία δεν έχει κανένα νόημα. Θα ήταν προτιμότερο ο χρόνος που διατίθεται για τη μάθηση της ιστορικής ορθογραφίας να αξιοποιείται για την καλλιέργεια άλλων, πιο ουσιαστικών πλευρών της γλώσσας (επικοινωνιακή ικανότητα, κριτική ανάγνωση κ.ά.). Απλοποιώντας τη γραφή, διευκολύνουμε τις επερχόμενες γενιές, τους μετανάστες και όποιον θέλει να μάθει την ελληνική γλώσσα (Σετάτος, 1993).

Από την άλλη δεν λείπουν οι φωνές που υπενθυμίζουν ότι οι λέξεις δεν είναι αξι- ακώς ουδέτερα στοιχεία, φέρουν ένα πολιτισμικό φορτίο, έχουν ταυτότητα και είναι δείκτες πολιτισμικής συνέχειας. Η γνώση της ιστορικής γραπτής γλώσσας δεν εμπο- δίζει την ανάπτυξη της κριτικής και της επικοινωνιακής ικανότητας. Αντίθετα βο- θάει να εμβαθύνουμε στη σημασία των λέξεων και να κατανοήσουμε ένα κείμενο. Η εφαρμογή μιας εργαλειακής λογικής αποξενώνει τις νέες γενιές από μια σημαντική πτυχή του πνευματικού μας πολιτισμού και οδηγεί στην κατεδάφιση της ελληνικής γλώσσας και στον γλωσσικό αφελλητισμό (Καλιόρης, 1993).

Από την πλευρά μας παρατηρούμε ότι το γλωσσικό ζήτημα, όπως υφίσταται ση- μερα, μοιάζει με το νόμισμα του οποίου κάθε όψη είναι νόμιμη και αποτυπώνει το δίκιο της... Διότι, ναί μεν η γραφή γεννήθηκε για να αποδίδει πιστά την ομιλία, αλλά η φυσική της τάση να μην μπορεί να παρακολουθεί τις φωνητικές εξελίξεις και να μην ταυτίζεται πλήρως μ' αυτό που αντιπροσωπεύει, δημιουργεί διαρκώς απόκλιση και εν τέλει οδηγεί στην αυτονόμησή της. Η τάση αυτή δεν είναι εύκολο να εξαλειφθεί με συνεχείς παρεμβάσεις, λόγω του γοήτρου και της υπεροχής που απέκτησε στο μεταξύ η γραφική εικόνα έναντι της προφορικής. Ένα γόητρο και μια υπεροχή της γραφής που οφείλεται στο ότι «η γραφή διαρκεί, είναι στέρεη και περισσότερο κα- τάλληλη από τον ήχο για να συγκροτήσει την ενότητα της γλώσσας μέσα στον χρόνο» και ότι «στα περισσότερα άτομα οι οπτικές εντυπώσεις είναι πιο έντονες, πιο καθαρές από τις ακουστικές και γι' αυτό τις προτιμούν» (Saussure, 1979: 57).

Είναι φυσικό, λοιπόν, ότι όσο πιο μακρά πορεία έχει πίσω της μια γλώσσα τόσο εντονότερη είναι η δυσαρμονία απ' τη μια και τόσο μεγαλύτερο το γόητρο του γρα- πτού ιστορικού λόγου από την άλλη. Για λόγους ανάλογους μ' αυτούς που εκφράζει η δεύτερη τάση, άλλες γλώσσες εξίσου ιστορικές με την ελληνική, όπως η εβραϊκή, αλλά και άλλες, με σαφώς μικρότερη παράδοση πίσω τους, όπως η γαλλική και η γερμανική, παρά τις πιέσεις που δέχονται στις χώρες τους, παραμένουν άθικτες (Κοντόπουλος, 2011).

Είναι γεγονός ότι μια γλώσσα δεν μιλιέται ούτε γράφεται έξω από ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, η ρύθμιση του συμβατικού συστήματος της ορθογρα- φίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της ιστορικής στιγμής και της κοινω- νικής συγκυρίας κατά την οποία επιχειρείται. Από αυτή τη σκοπιά αν το δούμε, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι για την εποχή που διανύουμε 'ο κύβος ερρίφθη', κατά κύριο λόγο, με τη μεταρρύθμιση του 1976 και κατά δεύτερο λόγο με τη μεταρ- ρύθμιση του 1982, υπέρ της διατήρησης της ιστορικής γραφής και του συγκεκριμένου της με στοιχεία της απλούστευσης και της αναλογικότητας της γραφής. Ο νομοθέ- της, έχοντας υπόψη ότι η διαμόρφωση ενός νέου γλωσσικού τύπου δεν συνεπάγεται αυτομάτως και την εξαφάνιση του παλιού, έβαλε δίπλα στην αρχή της συγχρονίας την αρχή της διαχρονίας και διασφάλισε την ομαλή συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.

Η συνεχής αντιπαράθεση γύρω από τη γλώσσα, παρ' ότι αυτή δεν διεξάγεται σήμερα με τη σφοδρότητα του παρελθόντος, δεν ωφελεί κανέναν και τίποτα. Και δυστυχώς αυτή εξακολουθεί να διεξάγεται σήμερα περισσότερο με όρους ιδεολογικής και πολιτικής διαπάλης, χωρίς να θεωρείται πάντα απαραίτητη η προσφυγή σε εμπειρικά δεδομένα.

Μια καλή βάση συνδιαλλαγής των αντιτιθέμενων τάσεων θα συνιστούσε η γενική αποδοχή μιας «κόκκινης γραμμής» γύρω από την ιστορική γλώσσα, πέραν της οποίας καμιά αλλαγή δεν πρέπει να επιχειρείται χωρίς προσοχή, φειδώ και ευθύνη. Οποιαδήποτε παρέμβαση θα μπορούσε να πραγματοποιείται μόνο μετά την πάροδο μιας μεγάλης χρονικής περιόδου που είναι απαραίτητη προκειμένου να παγιωθούν οι έσχατες αλλαγές στη μορφή του γραπτού λόγου (Κωβαίος, 2011).

Είναι αυτονόητο ότι παρόμοιες απόπειρες θα πρέπει να πραγματοποιούνται μόνο ύστερα από διάλογο που βασιζεται στον επιστημονικό λόγο. Πρακτικές παρόμοιες μ' εκείνη του 1982 που καθιέρωσε το μονοτονικό σύστημα γραφής θα πρέπει να αποφεύγονται. Διότι η απουσία μιας βάσης εμπειρικών δεδομένων προκάλεσε «σοβαρότατες επιφυλάξεις ως προς τη λειτουργικότητα των νέων συμβάσεων τονισμού και τη διδακτική τους μεταβιβασιμότητα» (Γκότοβος, 1992: 30) και δικαιολογημένα οδήγησε σε έντονη αμφισβήτηση που κρατά μέχρι σήμερα. Η ανάπτυξη του επιστημονικού λόγου γύρω από τη γλώσσα είναι απαραίτητη προϋπόθεση, η οποία θα πρέπει να διαμορφώνεται τόσο με την καλλιέργεια της έρευνας στις παρεμφερείς επιστήμες του ανθρώπου όσο και με την πειραματική εφαρμογή των ευρημάτων της στη διδακτική πράξη, στην οποία ελάχιστο βάρος έχει δοθεί μέχρι σήμερα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα στη διδακτική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας παραμένει πάντα ζητούμενο και η επίτευξή της εξακολουθεί να αποτελεί σήμερα βασικό εκπαιδευτικό στόχο.

Η παρούσα πειραματική έρευνα ευελπιστούμε να χρησιμεύσει ως μια μικρή συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση.

1. Η προβληματική της έρευνας

Θεωρώντας τις ορθογραφικές δυσκολίες και τον μεγάλο αριθμό των λαθών στα οποία υποκύπτουν οι μαθητές όταν γράφουν, πλήθος ερωτημάτων γεννιούνται στη σκέψη του δάσκαλου που αναλαμβάνει για πρώτη φορά να διδάξει την ελληνική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.²

Πολύ περισσότερο προβληματίζεται κανείς, όταν διαπιστώνει ότι οι ορθογραφικές επιδόσεις δεν συμβαδίζουν, όχι μόνο μ' εκείνες των λοιπών μαθημάτων, αλλά και μ' αυτές που αφορούν άλλες περιοχές του γλωσσικού μαθήματος. Αντιλαμβάνεται τότε ότι οι διαφορές που εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές ως προς την ορθογραφική τους ικανότητα δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στο περιβάλλον ή να ερμηνευτούν ως συνέπεια διαφοροποιημένων αφετηριών (Lautrey, 1980).

Από τα ερωτήματα που εγείρονται, αυτό που καλείται να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος αφορά τη διδακτική της ορθογραφίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος: Πώς θα μπορούσε να διδάξει πιο αποτελεσματικά τις ισχύουσες συμβάσεις γραφής; Επί του προκειμένου, φρονούμε ότι, αντί να ενεργεί κανείς στην τύχη ή ανάλογα με τις παρορμήσεις του, είναι προτιμότερο να ακολουθήσει στις αναζητήσεις του μια πορεία *ψηλαφητής εμπειρίας* (Freinet, 1966). Με αφετηρία τις γνωστές δοκιμασμένες πρακτικές να προχωρεί στην εξέταση άλλων προτάσεων, να επιλέγει δια της δοκιμής και της πλάνης τις αποτελεσματικότερες, ώστε να τις ανανεώνει και να τις εμπλουτίζει σταδιακά.

Με επίκεντρο τη φιλοσοφία αυτή θα περιορίσουμε το πεδίο της προβληματικής μόνο στις πρακτικές της μορφολογικής ορθογραφίας που είναι το αντικείμενο της έρευνάς μας και αφορά κυρίως τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Στις δύο πρώτες τάξεις, παρότι η ορθογραφία θεωρείται αδιάσπαστη με τη γραφή, κύριος στόχος δεν είναι η συστηματική γνώση των γραμματικών φαινομένων, αλλά η υπέρβαση των φωνολογικών δυσκολιών και η κατάκτηση του μηχανισμού της γραφής.

Στις μεσαίες και τις ανώτερες τάξεις για τη διδακτική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων μια καλή αφετηρία ήταν η *επαγωγική* εξέτασή τους (Τσολάκης, 1976). Οι μαθητές καλούνταν, έπειτα, να εφαρμόζουν στην πράξη τους ορθογραφικούς κανόνες κάθε γραμματικής δραστηριότητας. Κι επειδή η ορθογραφική ωρίμανση δεν έρχεται παρά μόνο γράφοντας (Tisset & Léon, 1992), τα παιδιά παρακινούνταν να γράφουν με αφορμή ερεθίσματα που έπαιρναν από το περιβάλλον και την καθημερινή ζωή, γιατί δεν νοείται εφαρμογή των ορθογραφικών γνώσεων χωρίς στενή σύνδεση με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Στην κατεύθυνση αυτή δοκιμάστηκαν και υιοθετήθηκαν ως πιο πρόσφορες η τεχνική του *καταιγισμού ιδεών* (*brainstorming*) στα συλλογικά κείμενα της τάξης και η φιλοσοφία του *ελεύθερου κειμένου* στα προσωπικά κυρίως κείμενα (Clanché, 1976).

Παρ' όλα αυτά, παρότι η γλωσσική διδασκαλία ήταν εποικοδομητική, η αίσθηση της ευχαρίστησης δεν φαινόταν να υπερνικά εκείνη της κόπωσης. Πώς θα μπορούσαμε να υπερνικήσουμε την πλήξη και την ανία της καθημερινής ρουτίνας, αν όχι με την προσθήκη μεγαλύτερης δόσης ευχάριστων δραστηριοτήτων; Το ερώτημα αποκτούσε μεγαλύτερη σημασία διαπιστώνοντας ότι τα ορθογραφικά λάθη ειδικά στα ατομικά κείμενα, ήταν ακόμα πολυάριθμα και επαναλαμβανόμενα.

Με γνώμονα τις ιδέες του Winnikot και τη φιλοσοφία του Wittgestein που προεβέβη ότι οι κανόνες της γλώσσας, όπως και του παιχνιδιού, εκδηλώνονται και μαθαίνονται παίζοντάς τους πραγματικά, εισαγάγαμε το παιχνίδι στη γλωσσική διδασκαλία συνδυάζοντας παλαιές και νέες μορφές του με την *παιδαγωγική αξιοποίησης του λάθους* που προωθούσαν τα *Βιβλία του Δασκάλου* (Ο.Ε.Δ.Β., 1983).

Όμως, η εν λόγω παιδαγωγική, όπως εμφανιζόταν στα Βιβλία του Δασκάλου, δεν ήταν μετρήσιμη και διαχειρίσιμη. Προς τούτο, ακολουθώντας τη μεθοδολογία των

B. και Ph. Pothier, διαμορφώσαμε ή προσαρμόσαμε στις ανάγκες μας τα εξής μεθοδολογικά εργαλεία:

- *Κλίμακα ορθογραφικού λεξιλογίου*: Απαρτίστηκε από τις λέξεις που έχουν διδαχθεί ορθογραφικά μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή, οι οποίες εγγράφονται μέχρι και την Δ' τάξη στο 'ευρετήριο του μαθητή'. Σ' αυτές προστέθηκαν κι εκείνες που ανήκαν στο πεδίο εφαρμογής ορθογραφικών κανόνων οι οποίοι αποτελούν αντικείμενο ειδικών ασκήσεων στα εγχειρίδια των δύο τελευταίων τάξεων. Οι βαθμίδες της Κλίμακας είναι όσες και οι τάξεις και αντικατοπτρίζουν την ορθογραφική μάθηση όπως συντελείται από τάξη σε τάξη.³ Οι μαθητές κρίνονται ανάλογα με την ορθογραφική γνώση που αντιστοιχεί με τη βαθμίδα της κλίμακας στην οποία ανήκουν.
- *Τυπολογία ορθογραφικών λαθών*: Πρόκειται για την αναγνώριση και ταξινόμηση των λαθών ανάλογα με την υφή και το είδος τους⁴.
- *Κριτήρια αξιολόγησης*: Τα όρια επιτυχίας ή αποτυχίας τα οποία ο δάσκαλος οφείλει να ορίσει για την τάξη του⁵.

Παράλληλα, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον και να καλλιεργηθούν περισσότερο οι ορθογραφικές δεξιότητες, έπρεπε να ανανεωθούν κι αυτές οι ίδιες οι πρακτικές γραπτής έκφρασης. Μια τέτοια προοπτική πρόσφεραν τα ευρηματικά βιβλία του Rivais (1992, 1993) τα οποία περιέχουν ενδιαφέρουσες παιγνιώδεις δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο πνεύμα της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* του Vygotsky.

Οι ορθογραφικές αυτές δραστηριότητες και η παραγωγή πρωτότυπων γραπτών κειμένων έδιναν νέα πνοή στο μάθημα της Γλώσσας όπου εντάσσονταν. Όταν μάλιστα συνοδεύονταν από νέες αναγνωστικές πρακτικές (χρόνος για ομαδική ελεύθερη σιωπηρή ανάγνωση στην τάξη, βιβλιοθήκη τάξης κ.ά.), συντελούσαν ώστε να μετασχηματιστεί οριστικά το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και συνεπώς να εμφανίζεται αυξημένη η διάθεση των μαθητών για γλωσσικές δραστηριότητες. Οι πρακτικές φιλαναγνωσίας, σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αποδεικνύεται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ., 2003: 35-50).

Οι παραπάνω πρακτικές εμπλουτίστηκαν 'καθ' οδόν' με τους εξής εναλλακτικούς τρόπους μάθησης της ορθογραφίας:

- Ανασύσταση κειμένου μέσα από δραστηριότητες εξήγησης, αποσαφήνισης και αναπαράστασης της μορφής του (Maingre-Roche, 1992).
- Θεατρικό παιχνίδι και θεατρικές παραστάσεις με ορθογραφικά θέματα (Vivet-Rémy, 2005).
- Εμπέδωση των ορθογραφικών κανόνων πάνω στο σκοπό γνωστών τραγουδιών, και
- Επεξεργασία των γραμματικών φαινομένων με τραγούδι (Κωχ, 2010).

2. Προϋποθέσεις για μια πειραματική έρευνα

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Με την εφαρμογή παρόμοιων διδακτικών πρακτικών ήταν εμφανές ότι η ευχαρίστηση των μαθητών μεγάλωνε και οι ορθογραφικές επιδόσεις βελτιώνονταν αισθητά. Τα απτά αποτελέσματα της διδακτικής πράξης, όπως γίνονταν ορατά κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου, έδιναν μια πρώτη απάντηση στα ερωτήματα που αιωρούνταν από την αρχή, τα οποία είχαν να κάνουν με τη διδακτική προσέγγιση ορθογραφίας: Μπορούσε το παιχνίδι, ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, να προσφέρει μια μάθηση που να είναι εκτός από ευχάριστη και αποτελεσματική; Μπορούσαν οι μαθητές που διδάσκονται με εναλλακτικούς παιγνιώδεις τρόπους μάθησης να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους; Η απάντηση ήταν καταφατική: Η ορθογραφική μάθηση μπορούσε να γίνει πιο ελκυστική και συνάμα πιο ουσιαστική. Ωστόσο, η θέση μας αυτή έμενε να αποδειχτεί.

Πέραν αυτών, υπήρχε ένα ερώτημα που παρέμενε αναπάντητο: Σε ποιο βαθμό οι βελτιωμένες επιδόσεις οφείλονταν στην ωρίμανση που επέρχεται με την ηλικία και κατά πόσο ήταν αποτέλεσμα των εναλλακτικών τρόπων μάθησης που επιχειρούνταν στην καθημερινή πράξη; Διότι οι μαθητές όσο μεγαλώνουν, κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδρομής, χάρη στην συνεχή τριβή με τον εγγραμματισμό, αποκτούν ούτως ή άλλως ένα βαθμό ορθογραφικής ωρίμανσης. Όμως μια κατάλληλη διδακτική μέθοδος, πιστεύαμε, μπορούσε να επιταχύνει την επίτευξή της.

2.2. Σκοπός της πειραματικής έρευνας

Είναι φανερό ότι, προκειμένου να αναφανεί η διαφορά από την επίδραση της διδακτικής πράξης, θα έπρεπε να αναληφθεί μια *πειραματική έρευνα* σε μαθητές της ίδιας ηλικίας που θα είχαν όλα τα χαρακτηριστικά φοίτησης κοινά, εκτός από τη διδακτική προσέγγιση της ορθογραφίας στο μάθημα της γλώσσας.

Σκοπός της πειραματικής αυτής έρευνας ήταν: Να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό οι βελτιωμένες επιδόσεις στην ορθογραφία οφείλονταν στους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης που θα δοκιμάζαμε.

2.3. Υπόθεση εργασίας

Η υπόθεση της εργασίας μας διατυπώθηκε ως εξής: Εφόσον στον 'τροχό' της ορθογραφικής μάθησης, δίπλα στην επαγωγική επεξεργασία των γραμματικών φαινομένων και στην *παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους*, προστεθούν συμπληρωματικά εναλλακτικές 'ακτίνες' δράσης, η διδακτική πράξη θα γίνει πιο πλούσια, πιο ενδιαφέρουσα και πιο απαιτητική. Κι επειδή αυτές οι μορφές δράσης έχουν ως κινητήριο άξονα τη χαρά και την ευχαρίστηση που παρέχει το παιχνίδι, η ορθογραφική μάθηση που προσφέρουν μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική. Με άλλα λόγια, με τη συστηματική εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων μάθησης, προσδοκούσαμε να επιτύχουν οι

μαθητές επιδόσεις καλύτερες από εκείνες που επιτυγχάνουν όταν ασκούνται μόνο στις συνηθισμένες ορθογραφικές πρακτικές.

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Όροι της πειραματικής έρευνας

Στην προκειμένη περίπτωση, ο πειραματικός χαρακτήρας της έρευνας συνίστατο στην αλλαγή μιας μεταβλητής του σχολικού περιβάλλοντος, όταν οι υπόλοιπες μεταβλητές -σχολικές και κοινωνικές- παραμένουν ίδιες. Συγκεκριμένα, σκοπεύαμε να μεταβάλουμε τη μεταβλητή της διδακτικής προσέγγισης της ορθογραφίας για δύο σχολικά έτη, για να εξετάσουμε τις πιθανές μεταβολές στην επίδοση των μαθητών. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης η υπόθεση εργασίας θα όφειλε να υποβληθεί στη διαδικασία της επαλήθευσης, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή να διαψευστεί.

Οι μαθητές που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνά μας θα έπρεπε να φοιτούν σε σχολεία που λειτουργούσαν στον ίδιο κοινωνικό περίγυρο ώστε να εξασφαλίζεται η μεγαλύτερη δυνατή ομοιομορφία.

3.2. Το δείγμα της έρευνας

Επιλέξαμε τα δημοτικά σχολεία της Αμφιλοχίας, για τα οποία, επειδή υπήρχε ακριβής γνώση του σχολικού περιβάλλοντος και του κοινωνικού τους περιγύρου, εκτιμούσαμε ότι λειτουργούσαν μέσα σε εξαιρετικά ομοιόμορφες συνθήκες. Στην έρευνα αυτή αρκούσε να συμμετάσχουν οι μαθητές δύο μόνο σχολείων. Κρίναμε δε ότι έπρεπε να διεξαχθεί με τους μαθητές της Ε' τάξης, γιατί θεωρήσαμε ότι καλό θα ήταν ο χρόνος της συνολικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων της διετούς έρευνας να συμπέσει με την αποφοίτηση από το Δημοτικό σχολείο. Ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας θέσαμε τη σταθερή συνεργασία των δασκάλων των τμημάτων που θα επιλέγαμε. Τούτο σήμαινε ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αυτών δεν είχαν την πρόθεση να φύγουν από το σχολείο ή να αλλάξουν τμήμα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Από την προκαταρκτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε, προέκυψε ότι δύο από τα τρία σχολεία της πόλης - το Α' και το Γ' Δημοτικό σχολείο - κάλυπταν τις παραπάνω προδιαγραφές: Αμφότερα ήταν εξαθέσια, στην Ε' τάξη φοιτούσε περίπου ο ίδιος αριθμός μαθητών και οι δάσκαλοι των τμημάτων αυτών δεν σκόπευαν να φύγουν ή να αλλάξουν τμήμα το επόμενο σχολικό έτος.

Ο πληθυσμός του δείγματος ήταν 21 μαθητές. Από αυτούς οι 11 φοιτούσαν στο Α' και οι 10 στο Γ' Δημοτικό σχολείο. Από αυτά 11 ήταν αγόρια και 10 κορίτσια, όλα τους ελληνικής καταγωγής, εκτός από ένα κορίτσι που ήταν μεν αλβανικής καταγωγής αλλά είχε γεννηθεί στην Ελλάδα. Οι μαθητές των δύο σχολείων θα υπόκειντο σε

διαγνωστική αξιολόγηση με την έναρξη της έρευνας και σε τελική αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές του σχολείου με τις καλύτερες επιδόσεις κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση θα αποτελούσαν το δείγμα ελέγχου, ενώ οι μαθητές του σχολείου με τις χειρότερες επιδόσεις θα αποτελούσαν το πειραματικό δείγμα της έρευνας. Για τη διαμόρφωση αυτού του κριτηρίου επιλογής λάβαμε υπόψη ότι, στην περίπτωση που η διδακτική παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα, προσφερόταν μια καλή ευκαιρία ώστε αυτή να αποκτήσει αντισταθμιστικό χαρακτήρα προς όφελος του σχολείου με τους πιο αδύνατους μαθητές.

3.3. Τα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που θα προέκυπταν από τη μέτρηση των επιδόσεων των δύο τάξεων στην αρχή και στο τέλος της έρευνας προβλέπαμε να πραγματοποιηθεί:

- Περιγραφική ανάλυση με κριτήρια τους ποσοτικούς δείκτες της Μέσης Τιμής και της Τυπικής Απόκλισης.
- Κατάρτιση πινάκων συνάφειας ή διπλής εισόδου και διαγραμμάτων για την καταγραφή των επιδόσεων και την αποτύπωση των διαφοροποιήσεων που σημειώθηκαν στις επιδόσεις των μαθητών των δύο σχολείων.

Περαιτέρω επεξεργασία των στοιχείων δεν ήταν δυνατή λόγω του περιορισμένου δείγματος.

4. Τα στάδια της πειραματικής έρευνας

Η πειραματική μας έρευνα πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018 και εξελίχτηκε σε 3 φάσεις (διαγνωστική αξιολόγηση, διδακτική παρέμβαση και τελική αξιολόγηση).

4.1. Η φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης

Η δοκιμασία για τη διάγνωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Οκτώβρη 2016 και ήταν διάρκειας 20'. Περιλάμβανε την υπαγόρευση ενός μικρού κειμένου που προτάθηκε στους μαθητές των δύο τμημάτων.⁶ Στη διόρθωση των γραπτών προσμετρήθηκαν οι λέξεις που είχαν ορθογραφικά λάθη, τα οποία, σύμφωνα με την τυπολογία μας, ταξινομήθηκαν σε φωνολογικά, μορφολογικά και λάθη τονισμού. Τα μορφολογικά λάθη διακρίνονταν σε δυο κατηγορίες: Στα λάθη που διέπραξαν οι μαθητές στην κατάληξη των λέξεων (γραμματικά) και σε εκείνα που παρατηρήθηκαν στη ρίζα της λέξης (ετυμολογικά). Μετρήθηκαν επίσης τα φωνολογικά λάθη, όπως και τα λάθη τονισμού. Στα φωνολογικά λάθη περιλαμβάνονταν αφενός οι λέξεις που παραλείφθηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν και αφετέρου οι φθόγγοι που δεν αποδόθηκαν ή αποδόθηκαν λανθασμένα (π.χ.

θόβος, αντί φόβος). Στα λάθη τονισμού ξεχωρίσαμε τις λέξεις που δεν τονίστηκαν (έλλειψη τόνου) από εκείνες που τονίστηκαν λάθος. Συνολικά οι στατιστικοί δείκτες που σημειώθηκαν στη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης σε κάθε σχολείο για κάθε κατηγορία λαθών φαίνονται στον πίνακα 1.

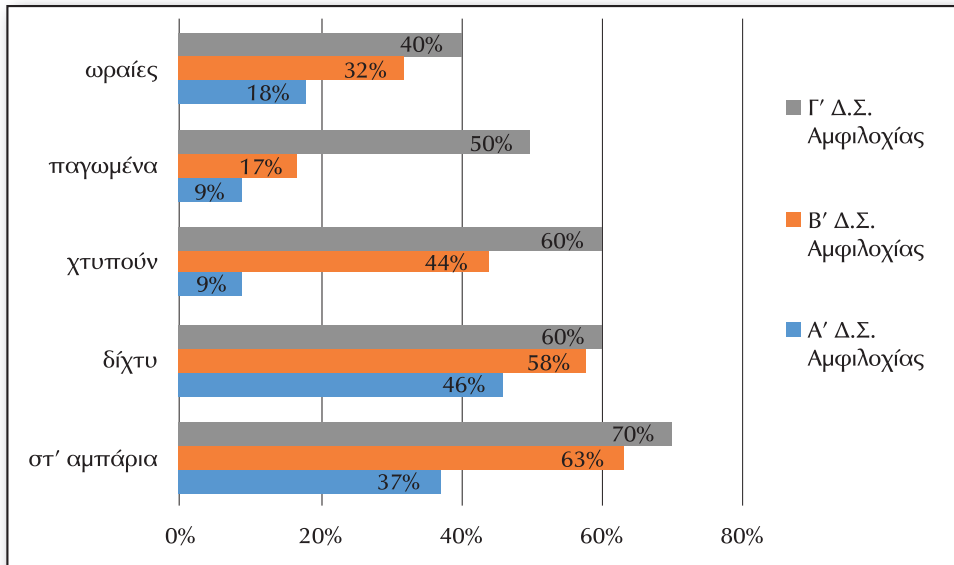
Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων
(Μέσοι Όροι – Τυπικές Αποκλίσεις)

Κατηγορίες ορθογρ. λαθών	Δείκτες ανά σχολείο		Α΄ Δημ. Σχολ. Αμφιλοχίας		Β΄ Δημ. Σχολ Αμφιλοχίας		Γ΄ Δημ. Σχολ. Αμφιλοχίας	
	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.		
Λέξεις με λάθη	7, 09	4, 27	9, 10	5, 46	12	5, 24		
Γραμματικά λάθη	5,09	3,38	6,1	13,46	8	3,29		
Λεκτικά λάθη	2,63	1,56	4,1	4,46	4,4	3,02		
Κωδικοποίηση λέξεων	0,00	0,00	0,58	2,14	0,2	0,63		
" " φθόγγων	0,9	1,04	0,63	1,38	0,8	1,03		
Ελλείψεις τόνων	1,9	3,11	3,59	2,12	0,2	0,42		
Λάθη τονισμού	0,36	0,5	0,42	1,15	0,7	1,56		

Είναι φανερό ότι τις καλύτερες επιδόσεις, σε γενικές γραμμές, τις σημείωσαν οι μαθητές του Α΄ Δημοτικού σχολείου και τις χειρότερες οι μαθητές του Γ΄ Δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα η διασπορά των επιδόσεων σημειώθηκε σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα στο Γ΄ Δημ. Σχολείο σε σχέση με το Α΄ Δημ. Σχολείο, γεγονός που δείχνει το εύρος της ανομοιογένειας στις επιδόσεις των δύο σχολείων: Στην πρώτη κατηγορία λαθών (λέξεις με μορφολογικά λάθη), για παράδειγμα, η τυπική απόκλιση ήταν 5,24 έναντι 4,27 του Α΄ Δημοτικού σχολείου.

Η ίδια εικόνα με αυτή του πίνακα 1 αναδύεται, αν εξετάσουμε τα μορφολογικά ορθογραφικά λάθη και κατά λέξη. Ενδεικτικά, παραθέτουμε τα ποσοστά των μαθητών κάθε σχολείου που είχαν ορθογραφικά λάθη στις 5 λέξεις του κειμένου οι οποίες παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα λαθών (βλ. διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Διαγνωστική αξιολόγηση
(Ποσοστά ορθογραφικών λαθών)



Συνέπεια των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης ήταν να χρησιμοποιήσουμε για τη διδακτική μας παρέμβαση ως *πειραματικό δείγμα* τους μαθητές της Ε' τάξης του Γ' Δημοτικού σχολείου) και ως *δείγμα ελέγχου* την αντίστοιχη τάξη του Α' Δημοτικού σχολείου.

4.2. Η φάση της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης πραγματοποιούνταν 1 διδακτική ώρα εβδομαδιαίως για δύο σχολικά έτη, ενώ τα γραμματικά φαινόμενα εξετάζονταν παράλληλα στις υπόλοιπες ώρες του μαθήματος της Γλώσσας, με την επαγωγική μέθοδο, ακολουθώντας τον ρου του γλωσσικού εγχειριδίου της τάξης.

Οι μαθητές του άλλου σχολείου, όντας το δείγμα ελέγχου, θα συνέχιζαν, κατά τα γνωστά, ακολουθώντας τη γλωσσική διδασκαλία που πρότειναν τα σχολικά βιβλία.

Στη διδακτική ώρα που διαθέταμε για εναλλακτικούς τρόπους ασχολούμαστε συνήθως με δραστηριότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των λαθών παιγνιώδους χαρακτήρα. Προηγουμένως, βέβαια, υπαγορεύαμε κατά κανόνα ένα από τα ελεύθερα κείμενα των μαθητών.⁷ Ως κριτήριο επιτυχίας για κάθε ορθογραφημένη λέξη του κειμένου ήταν το 75% των μαθητών, ήτοι 7 μαθητές στους 10. Οι λέξεις που συγκέντρωναν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας αποτελούσαν αντικείμενο παιγνιώδων δραστηριοτήτων. Τα μορφολογικά λάθη είχαν ιεραρχηθεί ανάλογα με τον αριθμό των

μαθητών που τα διέπρατταν δίνοντας προτεραιότητα σ' εκείνα που ενέπιπταν στο γνωστικό τους πεδίο. Ταξινομούνταν, έπειτα, ανάλογα με το είδος τους και συνθέταμε ένα τουλάχιστον παιχνίδι για κάθε περίπτωση λάθους (ακροστιχίδες, σκάλες, αναγραμματισμοί, κρυπτόλεξα κ.ά.). Συχνά σε κάθε κατηγορία λαθών προτεινάμε στους μαθητές ποικίλες δραστηριότητες ανάλογα με τα αδύνατά τους σημεία, ακολουθώντας τις αρχές της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής* (H. Przemyski, 1991). Οι δραστηριότητες αυτές απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά που έκαναν ακόμα λάθη στην κωδικοποίηση και στον τονισμό των λέξεων.

Για το σύνολο των σημαντικότερων μορφολογικών λαθών προσφέρονταν στο τέλος των διδακτικών δραστηριοτήτων σύνθετα παιχνίδια σύνοψης (π.χ. αριθμημένες λέξεις και κωδικοποιημένες φράσεις).⁸ Άλλες φορές πάλι οι δραστηριότητες αυτές έκλειναν με το γνωστό παιχνίδι της κρεμάλας ή ένα θεατρικό παιχνίδι ορθογραφικού χαρακτήρα (το παιχνίδι της γραφομηχανής) πάνω σε μικρό κείμενο που εμπειρείχε τα σημαντικότερα ορθογραφικά λάθη.

Στη διάρκεια των δύο χρόνων αναπτύχθηκαν 16 ενότητες με δραστηριότητες αυτού του τύπου που διαρκούσαν για 2 ή 3 εβδομάδες η καθεμία. Πέραν αυτών, η εβδομαδιαία διδακτική ώρα διατέθηκε δυο φορές για ανασύσταση και αναπαράσταση ενός κειμένου (π.χ. ο μύθος του Αισώπου 'Οι ταξιδιώτες και η αρκούδα'), ενώ πέντε φορές προτεινάμε στα παιδιά να γράψουν κείμενα εμπνευσμένα από τις ιδέες του Y. Rivaís (π.χ. κείμενα με ψευδώνυμες λέξεις). Τέλος τρεις φορές ασχοληθήκαμε με ορθογραφικούς κανόνες που στιχουργούσαμε πάνω στον ρυθμό ενός γνωστού τραγουδιού (π.χ. η ορθογραφία του επιθέτου 'πολύς' πάνω στον σκοπό του παιδικού τραγουδιού 'Βατιστέλο-βατιστό').

Κατά τη διάρκεια των δύο ετών λειτουργούσε βιβλιοθήκη τάξης από την οποία οι μαθητές δανείζονταν τακτικά εξωσχολικά βιβλία. Μια φορά μάλιστα υπαγορεύτηκε για ορθογραφία κείμενο από την παρουσίαση ενός βιβλίου.

4.3. Η φάση της τελικής αξιολόγησης

Η δοκιμασία για την τελική αξιολόγηση της πειραματικής έρευνας πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου 2018 και ήταν της ίδιας μορφής μ' εκείνη του Οκτώβρη 2016. Το κείμενο που υπαγορεύσαμε ήταν στα ίδια περίπου επίπεδα ορθογραφικής δυσκολίας με το αντίστοιχο κείμενο της διαγνωστικής αξιολόγησης, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά το κείμενο εξομαλύνθηκε, ώστε να μην υπάρχουν λέξεις εκτός γνωστικού πεδίου.⁹

Οι στατιστικοί δείκτες που σημειώθηκαν στην τελική δοκιμασία φανερώνουν την εικόνα τόσο του Α' Δημοτικού σχολείου που συνέχισε στην ίδια διδακτική ρότα όσο και του Γ' Δημοτικού σχολείου, όπου χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι μάθησης (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Στατιστικοί δείκτες ανά σχολείο στην τελική αξιολόγηση

Κατηγορίες ορθογρ. λαθών	Α΄ Δημ. σχολείο		Γ΄ Δημ. σχολείο	
	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.
Λέξεις με ορθογραφικά λάθη	3,63	2,80	2	2,38
Γραμματικά ορθογραφικά λάθη	2,72	2,2	1,3	1,38
Λεκτικά ορθογραφικά λάθη	1,18	1,53	1	1,18
Λάθη στην κωδικοποίηση λέξεων	0	0,00	0	0
Λάθη στην κωδικοποίηση φθόγγων	0	0	0,1	0,9
Ελλείψεις τόνων	0,1	0,3	0	0
Λάθη τονισμού	0,27	0,98	0,2	0,6

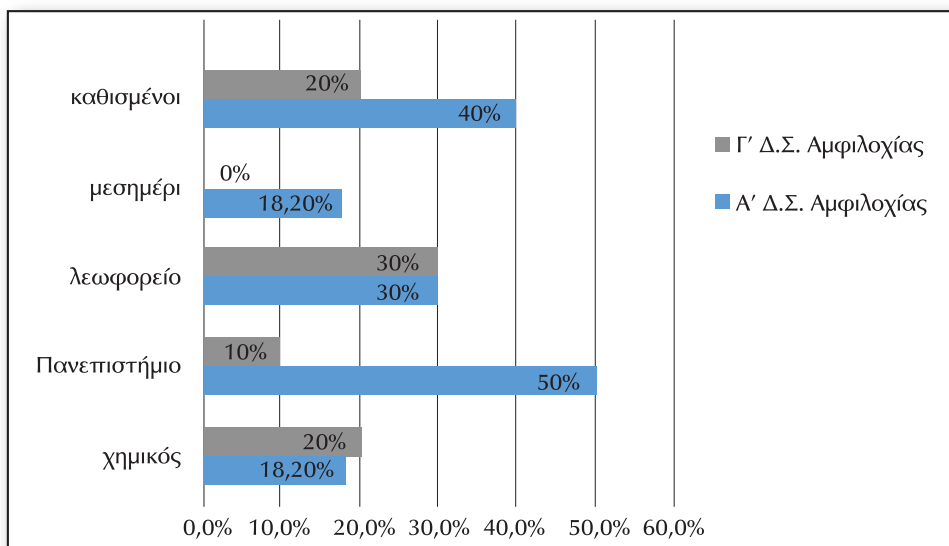
Πιο ανάγλυφη εικόνα των επιδόσεων του δείγματος στην αρχή και στο τέρμα της πειραματικής έρευνας δίνει ο πίνακας 3. Ως κριτήρια σύγκρισης χρησιμοποιήθηκαν τόσο οι επιδόσεις των μαθητών του πειραματικού δείγματος στη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης όσο και οι επιδόσεις των μαθητών του δείγματος ελέγχου στη φάση της τελικής αξιολόγησης.

Πίνακας 3: Σύγκριση επιδόσεων στην ορθογραφία
(με κριτήριο τον Μέσο Όρο)

Δημοτ. σχολεία	Μέσος Όρος	Λέξεις με λάθη	Γραμ. ορθ. λάθη	Λεκτ. ορθ. λάθη	Κωδικοποίηση		Τονισμός	
					Λεξ.	Φθογγ.	Ελλ.	Λάθη
Α΄ Δ.Σ. Αμφιλ.	Οκτ. 2016	7,09	5,09	2,63	0	0,9	1,9	0,36
	Ιουν. 2018	3,63	2,72	1,18	0	0	0,1	0,27
Γ΄ Δ.Σ. Αμφιλ.	Οκτ. 2016	12	8	4,33	0,2	0,8	0,2	0,7
	Ιουν. 2018	2	1,30	1	0	0,1	0	0,20

Μια συμπληρωματική εικόνα μπορεί να σχηματίσει κανείς, αν εξετάσει τα ποσοστά των μαθητών των δύο σχολείων που διέπραξαν ορθογραφικά λάθη στις 5 λέξεις του κειμένου με τη μεγαλύτερη συχνότητα λαθών (βλ. διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: “Τελική Αξιολόγηση”
(Ποσοστά ορθογραφικών λαθών)



Εξετάζοντας συγκριτικά τις επιδόσεις των δύο σχολείων, γίνεται φανερό εξ αρχής ότι το Γ' Δημοτικό σχολείο παρουσιάζει καλύτερη εικόνα σχεδόν σ' όλες τις κατηγορίες λαθών σε σχέση με το Α' Δημοτικό σχολείο. Πράγματι, οι μαθητές του κάνουν λιγότερα λάθη κατά μέσο όρο και οι επιδόσεις τους παρουσιάζουν παντού μικρότερη τυπική απόκλιση. Η συγκριτική εικόνα που αναδύεται από τους δύο παραπάνω πίνακες μπορεί να χαρακτηριστεί εντυπωσιακή, αν λάβει κανείς υπόψη ποιες ήταν οι διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των δύο σχολείων στη διαγνωστική αξιολόγηση.

Παρατηρώντας στον πίνακα 3 τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ανάμεσα στα δύο σχολεία, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του Γ' Δημοτικού σχολείου στις περισσότερες κατηγορίες λαθών όχι απλώς κάλυψαν τη διαφορά, αλλά απέκτησαν προβάδισμα στις επιδόσεις τους έναντι εκείνων που σημείωσαν οι μαθητές του Α' Δημοτικού σχολείου.

Έτσι βλέπουμε ότι, ενώ τον Οκτώβρη του 2016 οι μαθητές του Γ' Δημοτικού σχολείου έκαναν μορφολογικά ορθογραφικά λάθη σε 12 λέξεις κατά μέσο όρο έναντι 7 των μαθητών του Α' Δημοτικού σχολείου, τον Ιούνιο του 2018 διέπραξαν λάθη μόνο σε 2 λέξεις έναντι 4 περίπου (3,63) των μαθητών του άλλου σχολείου. Η ίδια εικόνα

παρατηρείται και στις δύο επόμενες κατηγορίες (γραμματικά λάθη - ετυμολογικά λάθη), οι οποίες αποτελούν, κατά προσέγγιση, τις συνιστώσες της προηγούμενης κατηγορίας.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών, η διαφορά των επιδόσεων παρουσιάζει την ίδια τάση υπέρ του πειραματικού δείγματος. Εξαιρέση αποτελεί ο τομέας της κωδικοποίησης των φθόγγων, όπου φαίνεται ότι το Γ' Δημοτικό σχολείο υπολείπεται έναντι του Α', αλλά η διαφορά πού σημειώνεται δεν μεταφράζει παρά το μοναδικό λάθος στο οποίο υπέπεσε ένας μαθητής του.

Τούτο, φυσικά, θα μπορούσε να συμβεί σ' όλες τις τιμές: Ο αριθμός των μαθητών είναι τόσο μικρός, ώστε οι στατιστικοί δείκτες μεταβάλλονται αισθητά με τις μεταπτώσεις ενός και μόνο υποκειμένου. Οι στατιστικοί δείκτες όσο ενδεικτικοί εμφανίζονται τόσο επισφαλείς μπορεί να αποδειχθούν για κάθε κατηγορία, όταν λιγοστεύουν τα υποκείμενα που την απαρτίζουν. Γι' αυτό, στην προσπάθεια να εξετασθεί πώς αλλάζουν και πώς βελτιώνονται οι επιδόσεις των δύο σχολείων στο τέλος της έρευνας, ως μονάδα μέτρησης θα χρησιμοποιήσουμε αποκλειστικά στο εξής τον αριθμό των υποκειμένων.

5. Συγκριτική αποτύπωση της εξέλιξης των επιδόσεων

Για να εξετάσουμε πώς επιτελούνται οι αλλαγές στην επίδοση των μαθητών μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης επιλέξαμε την κατηγορία των λέξεων με μορφολογικά λάθη. Πρώτον γιατί αφορά το σύνολο των μαθητών των δύο τάξεων και δεύτερον γιατί συντίθεται κατά προσέγγιση από τις δύο επόμενες κατηγορίες (γραμματικά, ετυμολογικά λάθη). Επιπλέον, στις υπόλοιπες κατηγορίες (κωδικοποίηση - τονισμός) οι μαθητές είχαν από την αρχή συνολικά καλές επιδόσεις. Έτσι δεν εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές στις τιμές ανάμεσα στην αρχική και στην τελική φάση της αξιολόγησης. Για να δούμε τις μικρές διαφορές τους, θα πρέπει να καταφύγουμε στην αναφορά μεμονωμένων περιπτώσεων μαθητών και των δυο τάξεων, κάτι που δεν ανήκει στο οπτικό πεδίο αυτής της έρευνας.

Πίνακας 4: Η αλλαγή των επιδόσεων στις λέξεις με ορθογραφικά λάθη

<i>A' Δημοτικό σχολείο</i>	Λέξεις με ορθογραφικά λάθη 2018			Σύνολο μαθητών
	9+ (κακή)	3-5 (π. καλή)	0-2 (άριστη)	
Λέξεις με ορθογρ. λάθη 2016 Κακή λάθη 9+	1	3	0	4
Καλή (6- 8 λάθη)	0	1	1	2
Π. καλή (3-5 λάθη)	0	1	3	4
Άριστη (0-2 λάθη)	0	0	1	1
Σύνολο μαθητών	1	5	5	11

<i>Γ' Δημοτικό σχολείο</i>	Λέξεις με ορθογραφικά λάθη 2018			Σύνολο μαθητών
	9+ (κακή)	3-5 (π. καλή)	0-2 (άριστη)	
Λέξεις με ορθογρ. λάθη 2016 Κακή (λάθη 9+)	0	3	4	7
Καλή (λάθη 6 – 8)	0	1	2	3
Σύνολο μαθητών	0	4	6	10

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι αλλαγές στην κατηγορία της μορφολογικών λαθών όπως αποτυπώθηκαν χωριστά σε κάθε σχολείο μέσα σε δύο σχολικά έτη.

Στο Α' Δημοτικό σχολείο (δείγμα ελέγχου) από τους 4 μαθητές που έκαναν περισσότερα από 9 λάθη στη δοκιμασία του 2016, 1 εξακολουθούσε να έχει την ίδια επίδοση στη δοκιμασία του 2018, ενώ 3 σημείωσαν πολύ καλή επίδοση (3-5 λάθη). Από τους 2 μαθητές που είχαν αρχικά καλή επίδοση (6-8 λάθη) ο 1 ανέβηκε μία βαθμίδα σημειώνοντας 3-5 λάθη κι ο άλλος ανέβηκε δυο βαθμίδες σημειώνοντας 0-2 λάθη, ενώ από τους 4 μαθητές που είχαν αρχικά πολύ καλή επίδοση οι 3 απέκτησαν άριστη επίδοση μετά από δύο χρόνια.

Στο Γ' Δημοτικό σχολείο (πειραματικό δείγμα) η βελτίωση των επιδόσεων είναι εμφανώς καλύτερη. Κανείς μαθητής δεν παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο επίδοσης μετά

από δύο χρόνια. Παραπέρα, από τους 7 μαθητές που είχαν αρχικά κακή επίδοση (9 και πλέον λάθη), 3 σημείωσαν πολύ καλή επίδοση (3-5 λάθη) και 4 άριστη (0-2 λάθη) λίγο πριν την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο, ενώ από τους 3 μαθητές που είχαν αρχικά καλή επίδοση, 1 σημείωσε πολύ καλή επίδοση και 2 άριστευσαν.

Επιπλέον, προκειμένου να εξάγουμε ασφαλέστερα συγκριτικά συμπεράσματα για τη βελτίωση των επιδόσεων, διασταυρώσαμε τις επιδόσεις των δύο σχολείων κατά βαθμίδα.

Πίνακας 5: Η βελτίωση των επιδόσεων στις λέξεις με ορθογραφικά λάθη

Διαβαθμίσεις	Δημοτικά Σχολεία		Σύνολο μαθητών
	Α' Δ.Σ. Αμφιλ.	Γ' Δ.Σ. Αμφιλ.	
Χειροτέρευση ενός επιπέδου	1	0	1
Δεν υπήρξε αλλαγή	2	0	2
Βελτίωση ενός επιπέδου	4	1	5
" " 2 επιπέδων	4	4	8
" " 3 " "	0	5	5
Σύνολο μαθητών	11	10	21

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 5, στην κλίμακα των διαβαθμίσεων, 1 μαθητής που χειροτέρευσε την επίδοσή του και 2 που δεν την καλυτέρευσαν ανήκουν όλοι στο Α' Δημοτικό σχολείο. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι από τους 5 μαθητές που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά μία βαθμίδα 4 ανήκουν στο Α' Δημοτικό σχολείο και 1 μόνο στο Γ' Δημοτικό σχολείο. Και τούτο γιατί οι υπόλοιποι μαθητές του Γ' έκαναν άλμα δύο και τριών βαθμίδων! Έτσι βλέπουμε στις ανώτερες βαθμίδες της κλίμακας ότι οι 8 μαθητές που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά δύο βαθμίδες μοιράζονται και στα δύο σχολεία, ενώ οι 5 μαθητές που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά τρεις βαθμίδες ανήκουν όλοι στο Γ' Δημοτικό σχολείο. Με άλλα λόγια η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών του Γ' Δημοτικού Σχολείου στην τελική αξιολόγηση 'πλασαρίστηκε' στις δύο υψηλότερες βαθμίδες της κλίμακας, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών του Α' Δημοτικού σχολείου στη μεσαία και στις χαμηλότερες βαθμίδες της.

6. Συμπέρασμα

Οι μαθητές του σχολείου με τους οποίους δουλέψαμε πειραματικά, αν και μειονεκτούσαν στην ορθογραφική ικανότητα σε σχέση με τους μαθητές ενός άλλου σχολείου της ίδιας πόλης, μπόρεσαν, χάρη στη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε, όχι μόνο να καλύψουν τη διαφορά, αλλά να επιτύχουν αισθητά υψηλότερες επιδόσεις έναντι των άλλων στον τομέα της ορθογραφίας.

Για να φτάσουν σ' αυτές τις επιδόσεις:

- Αναδιαρθρώσαμε τον χρόνο του γλωσσικού μαθήματος και 'σπάσαμε' τη ρουτίνα εισάγοντας το απρόβλεπτο και την έκπληξη στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Υιοθετήσαμε εναλλακτικές μεθόδους μάθησης που στηρίζονταν σε παιγνιώδεις και διαισθητικές δραστηριότητες. Έτσι οι μαθητές κινητοποιούσαν τη γνώση που είχαν ήδη αποκομίσει από τη σπουδή των γραμματικών φαινομένων και την εφαρμόζαν με ευχαρίστηση στην πράξη.
- Δώσαμε περισσότερη βαρύτητα στην παραγωγή γραπτού λόγου, ώστε το παιδί να έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει ποικίλους τρόπους έκφρασης, να μάθει ορθογραφία γράφοντας και να αξιολογεί όσα μαθαίνει και ό,τι του δυσκολεύει τη μάθηση.
- Σκύψαμε πάνω σε συγκεκριμένες ορθογραφικές αδυναμίες των μαθητών και διαμορφώσαμε την εργασία μας σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Στις δυσχέρειες και τα προβλήματα που συναντούσαμε αντιπαραβάλαμε την στιβαρή και συστηματική δουλειά αλλά και την ευχάριστη διάθεση που παρέχει το παιχνίδι στη μάθηση. Στην έλλειψη χρόνου αντιτάξαμε την πυκνότητα των ερεθισμάτων: Φροντίζαμε να αξιοποιούμε κάθε ευκαιρία, διδάσκοντας ορθογραφία με κάθε τρόπο.

Ωστόσο, στον τομέα της κωδικοποίησης και ιδιαίτερα του τονισμού, παρατηρήσαμε ότι η κατάσταση είναι διαφορετική όταν οι μαθητές επικοινωνούν ή εκφράζονται γραπτά. Τότε οι περισσότεροι μαθητές, πολύ συχνά και μερικές φορές συστηματικά, παραλείπουν να τονίζουν. Όμως στην περίπτωση της υπαγόρευσης, όπου δεν έχουν να σκεφτούν τι θα γράψουν, η προσοχή τους είναι αποκλειστικά συγκεντρωμένη στη μορφολογία και στον τονισμό των λέξεων, στην εφαρμογή των συμβάσεων του γραπτού λόγου και των ορθογραφικών κανόνων.

Θα μπορούσαμε, φυσικά, να ενσκήψουμε περισσότερο στις μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που παρουσίαζαν αδυναμίες στις περιοχές της κωδικοποίησης και του τονισμού των λέξεων. Όμως υπήρχε κραυγαλέα έλλειψη ερεθισμάτων. Τα διαθέσιμα πορίσματα, ως επί το πλείστον, προέρχονται από την ξένη βιβλιογραφία και την παρεμφερή προς την διδακτική της γλώσσας επιστήμη της ψυχολογίας. Ακόμα και στον τομέα της κωδικοποίησης, που έχει απασχολήσει σε ένα βαθμό την

εγχώρια παιδαγωγική έρευνα, γνωρίζουμε ελάχιστα γύρω από τις αναγνωστικές και ορθογραφικές συνήθειες των παιδιών. Όσον αφορά μάλιστα τη διδακτική του τονισμού, δεν υπάρχει κάτι επαρκώς θεμελιωμένο. Η ελληνική γλώσσα είναι ιδιόμορφη και η εντόπια έρευνα, αδύναμη ακόμα, αδυνατεί να συνεισφέρει στη διδακτική του τονισμού. Στην προκειμένη περίπτωση στηριχθήκαμε κυρίως σε διαισθητικούς τρόπους προσέγγισης.

Έχοντας ως δεδομένο από το στάδιο της αρχικής αξιολόγησης ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές γνώριζαν να αποδίδουν φωνημικά ένα υπαγορευμένο κείμενο, χωρίς να παραλείπουν συχνά τόνους ή να υποπίπτουν σε λάθη τονισμού, δώσαμε ιδιαίτερο βάρος στις μορφολογικές δυσκολίες της ελληνικής γλώσσας, όπου είχαμε τις δυνατότητες να διαφοροποιήσουμε τη διδακτική της γραπτής γλώσσας. Στην προκειμένη περίπτωση, τα απτά αποτελέσματα που είχαμε ξεπέρασαν ακόμα και τις προσδοκίες μας.

Βέβαια, για να εξάγει κανείς πιο ασφαλή συμπεράσματα θα πρέπει παρόμοιες πρακτικές να εκδηλωθούν σε ποικίλα εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Όμως ανάλογα εγχειρήματα, όπως δείξαμε, δεν είναι ούτε αδύνατα ούτε αναποτελεσματικά.

Σημειώσεις

1. Η φιλοσοφία και τα περιεχόμενα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολικών προγραμμάτων που ισχύουν σήμερα, διατυπώνονται στο *Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* (Α.Π.Σ.), [Φ.Ε.Κ. 303 / 13-3-2003]. Για το γλωσσικό μάθημα, βλ. στον Α' τόμο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 36 κ.ε. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτ. 2002).
2. Τα ερωτήματα αυτά απασχολούν επισταμένως τη διεθνή επιστημονική έρευνα (για τις έρευνες που σκιαγραφούν τις ορθογραφικές δυσκολίες, βλ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ., 2003: 17-23).
3. Στα εγχειρίδια της Γλώσσας του 1983, μέχρι την Δ' τάξη, υπήρχε η βάση μιας Κλίμακας Ορθογραφικού λεξικού, στο τέλος κάθε τεύχους υπό τον τίτλο 'Βασικό Λεξιλόγιο', το οποίο παραλήφθηκε στα εγχειρίδια του 2005-2006.
4. Για την ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών βλ. στην ενότητα 4.1. «Η φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης», 1^η παράγραφο.
5. Για τα κριτήρια αξιολόγησης που θέσαμε βλ στην ενότητα 4.2. «Η φάση της διδακτικής παρέμβασης», 3^η παράγραφο.
6. Το κείμενο που υπαγορεύτηκε κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση: 'Το ψάρεμα της ρέγγας στις βόρειες θάλασσες'.

Πάνω στο αλιευτικό σκάφος, που είναι ένα αληθινό πλωτό εργοστάσιο, οι ψαράδες ανασύρουν το βαρύ δίχτυ. Τι ωραίες ρέγγες! Θα τις διαλέξουν, θα τις καπνίσουν, θα τις παγώσουν και θα τις πακετάρουν άντρες οι οποίοι περνούν μέρες ολόκληρες μέσα στ' αμπάρια χωρίς να δουν θάλασσα.

Οι ψαράδες δουλεύουν με πρόσωπα κομμένα από την κούραση, με μουστάκια και φρύδια παγωμένα από την πάχνη.

9. Το κείμενο που υπαγορεύσαμε για την τελική αξιολόγηση:

Ο Νίκος μένει στην πρωτεύουσα και σπουδάζει χημικός στο Πανεπιστήμιο. Κάθε καλοκαίρι έρχεται στο χωριό ταξιδεύοντας με το λεωφορείο.

Κάνουμε συχνά παρέα: Το μεσημέρι, την ώρα που όλοι κοιμούνται, εμείς πάμε στη θάλασσα και το βράδυ καθισμένοι στα βράχια λέμε ιστορίες κι ανέκδοτα. Ο Νίκος ξέρει ένα θαυμαστό παραμύθι που δεν τελειώνει ποτέ. Είμαστε ενθουσιασμένοι μαζί του.

(διασκευή ενός αποσπάσματος από το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη 'Το καπλάνι της βιτρίνας')
Αριθμός λέξεων: 56 (47). Λειτουργικές λέξεις: 14

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος Α.Ε. (1992) *Η ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Clanché P. (1976) *Texte libre, écriture des enfants*. Παρίσι: Maspero.
- Freinet C. (1966) *Essai de psychologie sensible appliquée à l' éducation*. Delachaux et Niestlé.
- Καλιόρης Γ. (1993) *Ο γλωσσικός αφελληνισμός*. Αθήνα: Αρμός.
- Κοντόπουλος Ν. (2011) «Σκέψεις πάνω στην ορθογραφία άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών». *Νέος Λόγιος Ερμής*, 3: 166-170.
- Κωβαίος Γ. (2011) «Η παρρησία της ευθύνης και η ευθύνη της παρρησίας». *Νέος Λόγιος Ερμής*, 3: 153-157.
- Κωχ Μ. (2010) *Με τη Μαρίζα τραγουδώ Ελληνικά μαθαίνω*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Lautrey J. (1980) *Classes sociales, milieu familiale, intelligence*. Παρίσι: P.U.F.
- Maingre-Roche F. (1992) *La Reconstitution de texte au CE2*. Παρίσι: Armand Colin.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. (2003) *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναστασίου Γ. (2008) *Νεοελληνική ορθογραφία, ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Α. Π. Θ.: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Πόρποδας Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Pothier B. & Ph. (1996) *Comment les enfants apprennent l' orthographe*. Παρίσι: Retz.
(2005) *Les erreurs d' orthographe à l' école*. Παρίσι: Retz.
- Przesmycki H. (1991) *Pédagogie différenciée*. Παρίσι: Hachette.
- Rivais Y. (1992) *Jeux de langage et d' écriture*. Παρίσι: Retz.
(1993) *Pratique des jeux littéraires en classe*. Παρίσι: Retz.
- Saussure F. de (1916) *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (μτφ.-σχόλια Φ.Δ. Αποστολόπουλος). Αθήνα 1979: Παπαζήσης.

- Σετάτος Μ. (1993) «Παρατηρήσεις και προτάσεις σχετικά με το γραφικό σύστημα της κοινής νεοελληνικής». *Εφαρμοσμένη γλωσσολογία*, 9: 129-157.
- Tisset C.- R. Léon (1992) *Enseigner le français à l' école*. Παρίσι: Hachette.
- Vivet-Rémy A.C., F. Fontaine, C. Lablin (2005) *La grammaire en scène*. Παρίσι: Retz.
- Vygotsky L. (1985) *Pensée et langage*. Παρίσι: Medissor/éditions sociales.
- Winnicott D. (2009) *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wittgestein L. (1994) *Φιλοσοφική Γραμματική*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΜΕΙΟΝΕΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

INCLUSION AND LANGUAGE EDUCATION IN DISADVANTAGED SCHOOL CONTEXTS

Σοφία Κουτσιούρη
Υπ. Διδάκτορας
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Φιλόλογος
koutsourisofia@gmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες οι υπερεθνικές πολιτικές για τη συμπερίληψη (inclusion) αναπλαισιώνονται και πραγματώνονται στα εθνικά και τοπικά πλαίσια συχνά αλληλεπιδρώντας με άλλες πολιτικές. Στην παρούσα δημοσίευση διερευνάται, από την οπτική της κοινωνιολογίας της γνώσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών, ο τρόπος με τον οποίο οι κυρίαρχοι λόγοι (discourses) της συμπερίληψης επηρεάζουν τις πραγματώσεις των πολιτικών γλωσσικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Η μελέτη πλαισιώνεται από τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein. Τα ερευνητικά δεδομένα παρήχθησαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, παρατηρήσεων στη σχολική τάξη και γραπτών μαθητικών κειμένων αξιολογημένων από τους εκπαιδευτικούς, σε τρία δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι οι λόγοι της συμπερίληψης συγκροτούν ένα ρυθμιστικό πλαίσιο που επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση των μορφών παιδαγωγικής πρακτικής με τις οποίες πραγματώνονται τα αναλυτικά προγράμματα της νεοελληνικής γλώσσας, με σοβαρές συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, γλωσσική εκπαίδευση, αναλυτικά προγράμματα, παιδαγωγικές πρακτικές, ρυθμιστικός λόγος.

Abstract

Over the past few decades, supranational policies on inclusion have been recontextualised and enacted into national and local contexts, often by interacting with other policies. This paper explores, from the perspective of the sociology of knowledge and pedagogic practices, the ways in which dominant discourses on inclusion affect the enactments of language education

policies in specific school settings. The study draws on Bernstein's theory of the pedagogic device. The research data has been produced through semi-structured interviews, classroom observations and students' written texts assessed by their teachers, in three lower secondary state schools, situated in disadvantaged areas of the inner city of Athens. The analysis of the research data illuminates that discourses on inclusion constitute a regulative context that shapes specific forms of pedagogic practice through which the Modern Greek Language curricula are enacted, with serious implications for students' learning.

Key words

Inclusion, language education, curricula, pedagogic practices, regulative discourse.

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (inclusive education) είναι ένα σύνθετο και αμφιλεγόμενο «μεταρρυθμιστικό σχέδιο δράσης της ύστερης νεωτερικότητας» (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011:29). Παρά τα διαφορετικά νοήματα που προσλαμβάνει ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη συνθετότητα των πραγματώσεών της στα τοπικά πλαίσια, οι λόγοι (discourses) που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της συμπερίληψης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration) κυριαρχούν σε υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο (Hardy & Woodcock, 2015, Slee, 2013). Βέβαια, πάντα κρίσιμο παραμένει το ερώτημα με ποιο τρόπο και με ποιες συνέπειες για την εκπαιδευτική διαδικασία οι πολιτικές της συμπερίληψης αναπλαισιώνονται και πραγματώνονται στα τοπικά πλαίσια των σχολικών ιδρυμάτων, κυρίως όταν τέμνονται και αλληλεπιδρούν με άλλες ηγεμονικές πολιτικές (Baak, Miller, Sullivan & Heugh, 2020).

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι λόγοι της συμπερίληψης αλληλεπιδρούν με τις πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να φωτίσει τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οι ηγεμονικοί λόγοι της συμπερίληψης επιδρούν στις πραγματώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, ενός σχολικού αντικειμένου κρίσιμου για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, σε δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας με σημαντικό ποσοστό μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι καλύπτεται ένα «κενό» στη βιβλιογραφία τη σχετική με τις πραγματώσεις των πολιτικών, καθώς σπανίζουν εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές της συμπερίληψης, με τη μορφή λόγων ή/και κειμένων (Ball, 1993), ενδέχεται να (επανα)ρυθμίζουν αυτό που ο Bernstein (1990) αποκαλεί «σχολικό κείμενο» (κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική κ.ά.), σε συγκεκριμένα ιδρυματικά περιβάλλοντα.

1. Η συμπερίληψη ως κυρίαρχος λόγος για την εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, στο επίκεντρο των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών βρίσκονται λόγοι σχετικοί με την αναγκαιότητα προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης, ενσωμάτωσης και συνοχής. Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την επίτευξη της κοινωνικής συμπερίληψης, ιδίως των λεγόμενων μειονεκτουσών ομάδων, κρίνεται πρωταρχικός, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται μηχανισμός παροχής πόρων (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) απαραίτητων για την ενσωμάτωση των ατόμων στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Σύμφωνα με τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας, αλλά και με ατομικούς και κοινωνικούς στόχους: τη διασφάλιση της ατομικής ευημερίας, τη συμμετοχή στην κοινωνικοπολιτική ζωή, την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την αναχαίτιση της ριζοσπαστικοποίησης κ.ά. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018β). Από την οπτική της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), συνδέει τη συμπερίληψη με την ισότητα των ευκαιριών (equity) και την καλλιέργεια ενός βασικού επιπέδου δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αξιών και στάσεων σε όλα τα άτομα, με έμφαση στις ομάδες που απειλούνται περισσότερο από τον κοινωνικό αποκλεισμό (OECD, 2012), «προκειμένου να συμβάλουν (σε) και να ευεργετηθούν από ένα συμπεριληπτικό και αειφόρο μέλλον» (OECD, 2018:4, βλ. και Hardy & Woodcock, 2015). Από μια πιο ανθρωπιστική οπτική, η UNESCO (2009) αναγνωρίζει τη συμπερίληψη ως ανθρώπινο δικαίωμα που συνδέεται με την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους.

Οι Green και Preston (2001) υποστηρίζουν ότι ο νέος λόγος της κοινωνικής συνοχής, αλληλεγγύης και συμπερίληψης απορρέει από την αυξανόμενη ανησυχία για τον κοινωνικό κατακερματισμό και τις κοινωνικές αναταραχές που επιφέρουν η παγκοσμιοποίηση, ο καταναλωτισμός και ο ατομικισμός. Οι ερευνητές θεωρούν ότι, αν και η παραδοσιακή σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης επανατοποθετείται στο προσκήνιο, πλέον αυτή προσεγγίζεται από την οπτική της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου ως ένταξη στην αγορά εργασίας. Πρόκειται για μεταστροφή από μια μακρο-κοινωνική οπτική της κοινωνικής συνοχής σε μια μικρο-ανάλυση στο επίπεδο του ατόμου ή της κοινότητας. Οι Craig και Porter (2003) υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες πολιτικές της συμπερίληψης πηγάζουν από την πολιτική θεωρία του *συμπεριληπτικού φιλελευθερισμού* (inclusive liberalism). Πρόκειται για πολιτικές που προσπαθούν να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στην αγορά και το κοινωνικό κράτος και να συμπεριλάβουν -τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής- όλους όσοι εκτοπίστηκαν από τις κοινωνικές αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση και η οικονομία της γνώσης.

Έρευνες που επικεντρώνονται στις ρηματικές (discursive) κατασκευές της συμπεριλήψης σε εθνικό και υπο-εθνικό επίπεδο αποτυπώνουν ποικίλες επανα-συναρθρώσεις των ηγεμονικών υπερεθνικών λόγων για τη συμπεριλήψη, οι οποίες συχνά αντανακλούν πολιτικές «αποσπασματικές, μη συνεκτικές, αντιφατικές ή (πολιτικές) που εκφράζουν απροκάλυπτα διακρίσεις» κατά των ομάδων στη συμπεριλήψη των οποίων στοχεύουν (Hardy & Woodcock, 2015:162, βλ. και Slee, 2013). Οι αντιφάσεις των εθνικών πολιτικών συμπεριλήψης πηγάζουν συχνά από τη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική ατζέντα την οποία πολλές κυβερνήσεις προωθούν. Για παράδειγμα, οι Alexiadou *et al.* (2016), αναφερόμενοι στη σχολική εκπαίδευση της Αγγλίας και Σουηδίας, παρατηρούν ότι, μολονότι σε επίπεδο πολιτικού λόγου η δημοκρατική εκπαίδευση και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές προβάλλονται ως στόχος των πολιτικών συμπεριλήψης, η υιοθέτηση των κανόνων της αγοράς (εκπαιδευτική αποκέντρωση, ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων κ.ά.) υπονομεύει την ισότητα ευκαιριών και τις διαδικασίες της συμπεριλήψης. Οι πολιτικές της συμπεριλήψης ενδέχεται επίσης κατά την πραγμάτωσή τους να έρχονται σε σύγκρουση με άλλες πολιτικές που δεν προωθούν «την ευελιξία, τη συμπεριλήψη και δεν ανταποκρίνονται στην ποικιλότητα» (π.χ. πολιτικές λογοδοσίας που επιβάλλουν εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος) (Baak *et al.*, 2020:15). Γενικότερα, η συμπεριλήψη κρίνεται ως ένα δύσκολο εγχείρημα «εντός μιας ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής για την εκπαίδευση που εγγράφεται στο γενικότερο σύγχρονο πνεύμα του αποκλεισμού, της φτώχειας και της κοινωνικής αδικίας» (Slee, 2019 όπ. αναφ. στο Ball, 2019:277).

Παράλληλα, κάποιες έρευνες έχουν αναδείξει ότι σε έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών (π.χ. ΗΠΑ, Αγγλία, Καναδά, Αυστραλία, Φινλανδία) ο φόβος για την επίταση των κοινωνικών ανισοτήτων και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «ευάλωτων» ομάδων έχει οδηγήσει σε θεραπευτικές κοινωνικές (και εκπαιδευτικές) πρακτικές: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής ευημερίας, καταπολέμηση της «ευαλωτότητας» συγκεκριμένων ομάδων κ.ά. (Ecclestone & Brunila, 2015). Αυτή η κυριαρχία του «θεραπευτικού ήθους» εντοπίζεται σε κάποιες από τις πολιτικές της ταυτότητας, καθώς «στη νεοφιλελεύθερη τάξη πραγμάτων, συγκεκριμένες μορφές πολιτικών ταυτότητας έχουν την τάση να ενισχύουν το ήθος της ευαλωτότητας, και αυτό συμβαίνει όλο και περισσότερο στο πεδίο της εκπαίδευσης» (Brunila & Rossi, 2018:289). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες πολιτικές περιορίζουν την εμπρόθετη δράση των ατόμων και των ομάδων, επειδή διαμορφώνουν την ιδέα μιας ευάλωτης (και γι' αυτό εύκολα κυβερνήσιμης) υποκειμενικότητας χωρίς δική της «φωνή», ενώ παράλληλα εκτοπίζουν τα ζητήματα της διαφοράς, των ανισοτήτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης από τον πολιτικό και δημόσιο διάλογο (Brunila & Rossi, 2018, Ecclestone & Brunila, 2015).

Στο ελληνικό πλαίσιο, ο όρος «συμπερίληψη» φαίνεται να αναφέρεται κυρίως στην ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκεκριμένων ομάδων μαθητών (μαθητές με αναπηρία, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.ά.). Οι πολιτικές της συμπερίληψης είναι αποσπασματικές και κατακερματίζονται σε ποικίλες ομάδες που απειλούνται από τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (π.χ. μαθητές Ρομά, μειονοτικοί μαθητικοί πληθυσμοί Θράκης κ.ά.) (Zoniou Sideri, Deropoulou Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Μια πολιτική που επικεντρώνεται στις κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες εντάχθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου», με τον νόμο 3879/2010 για τη Δια Βίου Μάθηση. Πρόκειται για το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), σε περιοχές οι οποίες «είτε παρουσιάζουν χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, είτε η χαμηλή τους επίδοση τεκμαίρεται από άλλους δείκτες από τους οποίους η εκπαιδευτική επίδοση θεωρείται εξαρτημένη» (Κουτούζης κ.ά., 2012:17). Στις ΖΕΠ λειτούργησαν Τάξεις Υποδοχής για την υποστήριξη της ελληνομάθειας και Τάξεις Φροντιστηριακών Μαθημάτων. Τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία που εντάσσονται στις ΖΕΠ λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής Ι, όπου αλλόγλωσσοι μαθητές διδάσκονται εντατικά τη νεοελληνική γλώσσα.

2. Πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση/τον γλωσσικό γραμματισμό

Οι πολιτικές των υπερεθνικών φορέων για τη γλωσσική εκπαίδευση/γλωσσικό γραμματισμό διαμορφώνονται από την επιλεκτική αναπλαισίωση ποικίλων -και συχνά ετερόκλιτων- επιστημονικών προσεγγίσεων της γλωσσικής εκπαίδευσης, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (γλωσσολογίας, κοινωνιογλωσσολογίας, ψυχολογίας κ.ά.) (Chen & Derewianka, 2009, Myhill, 2009), και με βάση την ιδεολογική στάση που υιοθετούν οι φορείς προς το ζήτημα της γλώσσας (Boizjan, 2014). Γενικότερα, οι διεθνείς οργανισμοί προσεγγίζουν τον γλωσσικό γραμματισμό ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, οι οποίες συνδυάζονται με ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (π.χ. δημιουργικότητα, συνεργατικότητα) και καλλιεργούνται στο πλαίσιο ΑΠΣ προσανατολισμένων προς συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (outcome-based). Αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται μια «αλλαγή παραδείγματος» στο πεδίο της εκπαίδευσης: διαθεματικές προσεγγίσεις των ΑΠΣ, αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό κ.ά. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018α).

Πιο συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) εισήγαγε δύο «Πλαίσια αναφοράς για τις δεξιότητες του 21^{ου} αι. και τη δια βίου μάθηση» το 2006 και το 2018. Στα σχετικά κείμενα, οι δεξιότητες της «επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006) και του «γραμματισμού» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018α), αντίστοιχα, αναφέρονται στην επικοινωνία σε συγκεκριμένες συνθήκες και στην κριτική επίγνωση των κοινωνικών συνεπειών της χρήσης

της γλώσσας. Το 2016 ο γραμματισμός ανακηρύχθηκε σε δικαίωμα των Ευρωπαίων πολιτών, στο πλαίσιο της δημοκρατίας, της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας (Council of Europe, 2016).

Υπό το πρίσμα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι πολιτικές του ΟΟΣΑ, και κυρίως το πρόγραμμα το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment), το οποίο αξιολογεί -μεταξύ άλλων δεξιοτήτων- τον «γραμματισμό στην κατανόηση κειμένου» («reading literacy»), απαιτούν γλωσσικές δεξιότητες προσανατολισμένες στην επίλυση προβλημάτων και στις ανάγκες της καθημερινής, 'πραγματικής' ζωής (OECD, 2019). Από μια πιο ανθρωπιστική οπτική, η UNESCO αντιμετωπίζει την καλλιέργεια του γραμματισμού ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης και καταπολέμησης σοβαρών δομικών προβλημάτων (φτώχειας, ανισοτήτων κ.ά.) (UNESCO & UNICEF 2013, βλ. και Borjian, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, ήδη από την ίδρυσή της το 1946, εκλαμβάνει τη γλωσσική εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά πιο πρόσφατα και ως πόρο για την επίτευξη της ισότητας, της κοινωνικής συμπερίληψης, της πολυπολιτισμικότητας κ.ά.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και σύγκλισής του με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη γνώση και τα αναλυτικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003, το οποίο αφορά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ισχύει μέχρι σήμερα, καθώς και με το ΑΠΣ του 2011. Η γενικότερη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ διέπεται από τις αρχές της διαθεματικότητας, αν και τα σχολικά αντικείμενα αντιμετωπίζονται ως διακριτά μεταξύ τους (Αλαχιώτης, 2002). Το επίμερους ΑΠΣ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας βασίζεται στις κειμενοκεντρικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις της γλώσσας, καθώς και στις αρχές της πολυτροπικότητας (υπόρρητα) (Κουτσογιάννης, 2011). Το πιλοτικό ΑΠΣ του 2011, το οποίο ισχύει σήμερα ως συμπληρωματικό του ΔΕΠΠΣ, πλαισιώνεται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης των πολύπλευρων διαστάσεων της γλώσσας και του ρόλου της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Τα δύο ΑΠΣ προσανατολίζονται επίσης προς συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ αναπλαισιώνουν τους ηγεμονικούς υπερεθνικούς λόγους σχετικά με την ανάγκη καλλιέργειας οριζόντιων δεξιοτήτων (π.χ. δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης). Παράλληλα, προτείνουν την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας/ μάθησης και αξιολόγησης (π.χ. συνεργατική μάθηση, αυτοαξιολόγηση) και τον μετασχηματισμό του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού σε ρόλο καθοδηγητή και εμπνευστή των μαθητών.

3. Θεωρητικό περίγραμμα της έρευνας

Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας αντλεί τα εννοιολογικά της εργαλεία από τη θεωρία του *παιδαγωγικού μηχανισμού* (pedagogic device) του Bernstein. Η συγκεκριμένη θεωρία προσφέρει μια «εσωτερική γλώσσα περιγραφής» (Bernstein, 2000:132), κατάλληλη για τη διερεύνηση των μηχανισμών με τους οποίους «η κοινωνικοποίηση στη μακρο-εξουσία και στις σχέσεις της κοινωνικής τάξης συμβαίνει μέσα από τις μικρο-διαδικασίες της σχολικής εκπαίδευσης (επιλογή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, παιδαγωγικές πρακτικές, μεθόδους αξιολόγησης)» (Singh, 2020:xi).

Η θεωρία του *παιδαγωγικού μηχανισμού* (Bernstein, 1990, 1991, 2000) περιγράφει μια σειρά από κανόνες και αρχές, οι οποίες ρυθμίζουν την κατανομή, την αναπλαισίωση και την αξιολόγηση της γνώσης εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Κρίσιμη στη θεωρία του Bernstein (1990, 2000) είναι η έννοια της *αναπλαισίωσης* (recontextualisation), η οποία αναφέρεται στη μεταφορά της γνώσης από τα διάφορα πεδία παραγωγής της (π.χ. πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα) στα σχολικά ιδρύματα, προκειμένου να προσκτηθεί από τους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), η αναπλαισίωση είναι μια ιδεολογικά φορτισμένη διαδικασία, οι κανόνες της οποίας ρυθμίζονται από σχέσεις εξουσίας και ελέγχου.

Η αναπλαισίωση της γνώσης στη σχολική τάξη, η κατανομή της στις ποικίλες ομάδες μαθητών και η αξιολόγηση της πρόσκτησής της πραγματοποιείται μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να προσλαμβάνουν ποικίλες μορφές οι οποίες διαμορφώνονται από τις διαφορετικές τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, καθώς και από το είδος του νοηματικού προσανατολισμού. Η *ταξινόμηση* (classification) αναφέρεται στην ισχύ της μόνωσης των συνόρων μεταξύ κατηγοριών (π.χ. μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, μεταξύ της σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή) (σχέσεις εξουσίας), ενώ η *περιχάραξη* (framing) συνδέεται με τον έλεγχο της επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου/μαθητή (κοινωνικός έλεγχος). Οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης ενδέχεται να κυμαίνονται από ασθενείς έως ισχυρές. Ο *νοηματικός προσανατολισμός* (orientation to meaning) διακρίνεται σε *εξωστρεφή* και *εσωστρεφή*. Ο εξωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός οδηγεί σε νοήματα που εξαρτώνται από το τοπικό πλαίσιο, μέσω διαδικασιών που συνδέονται μεταξύ τους ιεραρχικά, και είναι το αποτέλεσμα ενός *κάθετου λόγου* (vertical discourse). Αντίθετα, ο εσωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός παράγεται από έναν *οριζόντιο λόγο* (horizontal discourse) και οδηγεί σε ανεξάρτητα από το τοπικό πλαίσιο νοήματα, τα οποία δίνουν έμφαση στα γενικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, σχέσεων, ανθρώπων και πρακτικών. Κατά τον Bernstein (2000), ο κάθετος και οριζόντιος λόγος αποτελούν δύο μορφές κωδίκων μέσω των οποίων τα άτομα οδηγούνται στη γνώση.

Δύο ακόμη βασικές έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού, απαραίτητες για τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, είναι αυτές του *διδασκτικού λόγου* (instructional discourse) και *ρυθμιστικού λόγου* (regulative discourse). Ο διδασκτικός λόγος ρυθμίζει την επιλογή της γνώσης, τον βηματισμό και την ακολουθία της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ο ρυθμιστικός λόγος, ο οποίος θεωρείται από τον Bernstein (1990, 2000) κυρίαρχος λόγος, καθώς ενσωματώνει τον διδασκτικό λόγο (και τις θεωρίες της παιδαγωγικής), ρυθμίζει την παιδαγωγική επικοινωνία στο επίπεδο της σχολικής τάξης (μικρο-επίπεδο), δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η έννοια του ρυθμιστικού λόγου (βλ. και Muller & Hoadley, 2010) χρησιμοποιείται επίσης για να φωτιστεί το ευρύτερο ρυθμιστικό πλαίσιο (λόγοι που διακινούνται σε μακρο- και μικρο-επίπεδο), στο οποίο ενσωματώνονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Αυτή η διευρυμένη προσέγγιση της έννοιας του ρυθμιστικού λόγου εκκινεί από το έργο σύγχρονων ερευνητών, οι οποίοι αξιοποιώντας τη θεωρία του Bernstein, αναδεικνύουν ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών, πολιτικές με τη μορφή λόγων ή/και κειμένων, οι οποίες διακινούνται διεθνώς από τους υπερεθνικούς δρώντες και αναπλαισιώνονται στα εθνικά και τοπικά πλαίσια, ρυθμίζουν την εργασία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (π.χ. διαμορφώνοντας το πρότυπο του 'καλού εκπαιδευτικού', των 'καλών πρακτικών' κ.ά.) (Robertson & Sorensen, 2018, Singh, 2015). Ωστόσο, όπως οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν, αυτοί οι ρυθμιστικοί λόγοι δεν παράγουν πάντα ομοιογενείς προσεγγίσεις του «τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται» στο σχολείο (Singh, 2015: 367-8), ενώ συχνά συναντούν αντιστάσεις ή γίνονται αντικείμενο διαπραγματεύσης στα τοπικά πλαίσια.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό περίγραμμα, στο παρόν άρθρο διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι λόγοι της συμπερίληψης συναρθρώνονται στα τοπικά σχολικά πλαίσια;
- Ποιες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής διαμορφώνουν οι συγκεκριμένοι λόγοι, κατά την αναπλαισίωση και πραγμάτωση των αναλυτικών προγραμμάτων της νεοελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη;
- Ποιες συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων έχει η εφαρμογή των συγκεκριμένων μορφών παιδαγωγικής πρακτικής;

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί μια πολλαπλή μελέτη περίπτωσης τριών δημόσιων Γυμνασίων υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Η επιλογή των συγκεκριμένων περιοχών έγινε με κριτήριο την κοινωνικοοικονομική φυσιογνωμία τους, όπως αυτή αποτυπώνεται στο «Πανόραμα Απογραφικών Δεδομένων» του Εθνικού

Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών και της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής¹. Επιπλέον, για την επιλογή τους αξιοποιήθηκε ένα σώμα βιβλιογραφίας το οποίο αναδεικνύει τη στεγαστική, οικονομική και κοινωνική υποβάθμιση των συγκεκριμένων περιοχών του Κέντρου (π.χ. Arapoglou & Maloutas, 2011), και την αυξημένη εκπαιδευτική μειονεξία του μαθητικού πληθυσμού τους (Spyrellis, 2015). Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την κοινωνική μειονεξία του μαθητικού πληθυσμού τους (επάγγελμα γονέων και εθνικότητα). Οι μαθητές των τριών σχολείων προέρχονται κατεξοχήν από εργατικά κοινωνικά στρώματα, ενώ σε ποσοστό 80-90% έχουν μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, αν και η πλειονότητα των αλλοεθνών μαθητών έχει γεννηθεί στην Ελλάδα ή έχει εγκατασταθεί στη χώρα σε μικρή ηλικία. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα συγκεκριμένα σχολεία ανήκαν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, δηλαδή λειτουργούσαν σε αυτά Τάξεις Υποδοχής Ι για την εντακτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019, και παρήχθησαν με ποιοτική μεθοδολογία, μέσω των ακόλουθων εργαλείων:

- 18 ημιδομημένες συνεντεύξεις (Σ18) με τις εξής ομάδες δρώντων: α. τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων (Σ3), β. 14 φιλολόγους που δίδασκαν το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας στις γενικές τάξεις (Σ14), και γ. με την αρμόδια Σχολική Σύμβουλο των φιλολόγων (Σ1).
- 17 παρατηρήσεις του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας σε 12 σχολικές τάξεις.
- 24 μαθητικά κείμενα που είχαν παραχθεί στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και αξιολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς.
- 12 (συμπληρωματικές) ημιδομημένες συνεντεύξεις (Σ12) με φιλολόγους, σχετικά με τα κριτήρια που χρησιμοποίησαν για να αξιολογήσουν τα μαθητικά κείμενα.

Από τους 14 φιλολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα δύο ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι περισσότεροι φιλόλογοι είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια και ημερίδες, κάποια από τα οποία επικεντρώνονταν στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, κανένας από τους φιλολόγους δεν είχε εξειδικευθεί στη Γλωσσολογία ή στη Διδακτική της Γλώσσας.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στα εννοιολογικά εργαλεία του Bernstein, με τα οποία αναπτύχθηκε μια εμπειρική τυπολογία των ρυθμιστικών λόγων της συμπεριληψής και των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες αυτοί διαμορφώνουν. Η ανάλυση εμπλουτίστηκε από ένα σώμα βιβλιογραφίας που επικεντρώνεται στα ζητήματα της συμπεριληψής και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Ιδιαιτερότητες των τοπικών σχολικών πλαισίων

Από τον λόγο των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ότι τα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα έχουν αναδιαρθρωθεί σημαντικά, κυρίως εξαιτίας της αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλότητας του μαθητικού πληθυσμού και των συνθηκών οικονομικής δυσπραγίας που έχουν διαμορφωθεί από τη μακροχρόνια οικονομική ύφεση. Σε αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού που μειονεκτεί κοινωνικά, χωρίς ουσιαστική υποστήριξη από την Πολιτεία. Οι συνθήκες αποστέρησης και πολιτισμικής ανομοιογένειας του τοπικού περιβάλλοντος περιγράφονται γλαφυρά από μια εκπαιδευτικό του Σχολείου Α στο παρακάτω απόσπασμα:

Τι παρατηρώ; Παρατηρώ ότι έχει πάρα πολύ ξένο κόσμο. Αν κυκλοφορήσεις μετά τις τρεις το μεσημέρι, γίνεται Δελχί απέξω. Πολλές γυναίκες με μαντήλες, ομάδες ανθρώπων που είναι σκούροι στο πρόσωπο, στις γωνίες... Ακούς κυρίως ξένες γλώσσες γύρω-γύρω. Τα ελληνικά δεν είναι τόσο συχνά. Επίσης, είναι άνθρωποι χαμηλού οικονομικού επιπέδου, δηλαδή κατοικούν σε ισόγεια, βλέπεις παιδάκια ξυπόλυτα. Είναι εικόνες αθλιότητας πολλές φορές. Από κει και πέρα, είναι άνθρωποι που δεν έχουν την ελληνική κουλτούρα. (Σχολείο Α Φιλόλογος 1)

Στις νέες συνθήκες, η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού των συγκεκριμένων σχολείων απειλείται από τον εκπαιδευτικό (και κοινωνικό) αποκλεισμό, εξαιτίας της έλλειψης υλικών και πολιτισμικών πόρων, και της γενικότερης υποβάθμισης του αστικού χώρου.

Είμαστε μια περιοχή με πολύ χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Για να σας δώσω να καταλάβετε το μέτρο, εάν έχω μια δραστηριότητα εκτός σχολείου, που το κόστος της περνάει τα 3 ευρώ, δεν έχω συμμετοχή. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Κάποια (παιδιά) κάνουν κάποιες δραστηριότητες. Αρκετά ασχολούνται με τον αθλητισμό. Τα περισσότερα γυρίζουν στον δρόμο. Και βέβαια η γειτονιά δεν προσφέρει καμιά δυνατότητα... Ένα-δυο παρκάκια. Δεν υπάρχουν οργανωμένοι σύλλογοι, οργανωμένες δραστηριότητες κοντά τους. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Οι συνθήκες οικονομικής δυσπραγίας, η διγλωσσία και η αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να παράσχει γλωσσικά ερεθίσματα που θα εξοικειώναν τα παιδιά με τον επίσημο εκπαιδευτικό κώδικα φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα (Bernstein, 1990). Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι συνεντευξιζόμενοι παρατηρούν ότι οι χαμηλές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα

οφείλονται και σε άλλους σύγχρονους πολιτισμικούς παράγοντες (π.χ. κυριαρχία των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης, απομάκρυνση της νέας γενιάς από το βιβλίο και τον γραπτό λόγο), οι οποίοι ωστόσο εντοπίζονται με μεγαλύτερη ένταση στις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μαθητών.

Γιατί δε συζητούν και στο σπίτι τους με επιχειρήματα. (Μπορεί να οφείλεται) και στις συνθήκες ζωής τους που μπορεί να μην τους επιτρέπουν να κουβεντιάσουν. Μπορεί να μην προλαβαίνουν οι άνθρωποι να κουβεντιάσουν με τα παιδιά τους. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

[Τ]α παιδιά δεν έχουν γλωσσικά ερεθίσματα από το σπίτι, δεν έχουν καλή σχέση με το εξωσχολικό διάβασμα. Δεν έχουν καλλιεργήσει την αγάπη για τη γλώσσα και μια αισθητική αντίληψη γι' αυτήν, που είναι σημαντική. (Σχολείο Β Φιλολόγος 5)

5.2. Λόγοι της συμπερίληψης και μορφές παιδαγωγικής πρακτικής

Σε αυτές τις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα αναλυτικά προγράμματα της νεοελληνικής γλώσσας με μια ποικιλία παιδαγωγικών πρακτικών. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ότι αυτές οι μορφές πρακτικής συνήθως ενσωματώνονται σε έναν ισχυρό ρυθμιστικό λόγο ο οποίος επικεντρώνεται στη συμπερίληψη των μειονεκτουσών ομάδων μαθητών, και, όπως προαναφέρθηκε, παράγεται στο μακρο-επίπεδο από τις υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές. Ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος πηγάζει από διαφορετικούς και συχνά ετερόκλητους πόρους λόγου, οι οποίοι διαμορφώνουν τρεις κατηγορίες λόγων της συμπερίληψης, όπως αναδεικνύεται στη συνέχεια.

Μια πρώτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης αντανακλά τον φόβο της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, την οποία πιστεύεται ότι εγκυμονεί η εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Σε αυτή την περίπτωση η κοινωνική καταγωγή και η κουλτούρα των μαθητών εκλαμβάνεται ως ελλειμματική, ενώ η συμπερίληψη αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αφομοίωση και προσαρμογή στις νόρμες της κυρίαρχης ομάδας/κουλτούρας (βλ. Barton, 1997), όπως αναδεικνύει το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον Διευθυντή του Σχολείου Γ.

Αυτά, να μεν έχουν τελειώσει Δημοτικό εδώ ή έχουν πάει σε κάποιες τάξεις κι έχουν μάθει κάπως την ελληνική γλώσσα, - πολλά την έχουν μάθει και καλά - ωστόσο, άλλη νοοτροπία αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Και το «μαθαίνω τη γλώσσα την ελληνική» δε σημαίνει και «αλλάζω νοοτροπία, κουλτούρα». (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Η συγκεκριμένη προσέγγιση της συμπερίληψης συνήθως οδηγεί σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες διαμορφώνονται από τον ισχυρό έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (ισχυρή περιχάραξη), μείωση των γνωστικών απαι-

τήσεων από τους μαθητές και από μια μορφή εσωστρεφούς νοηματικού προσανατολισμού ο οποίος απηχεί παραδοσιακές, μορφοσυντακτικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (έμφαση στη διδασκαλία βασικών γνώσεων γραμματικής και συντακτικού). Σε αυτό το πλαίσιο παιδαγωγικής επικοινωνίας, η ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής γνώσης και του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών είναι συχνά ισχυρή, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε συνδέουν το αναλυτικό πρόγραμμα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, τις οποίες κρίνουν ως ανεπαρκείς ή/και μη αξιόλογες.

ΤΚάνουμε παραχωρήσεις ως προς τη μάθηση, ούτως ώστε να μάθουν ελληνικά κι αυτά τα παιδιά... Ε, δεν είμαστε ιδιαίτερα αυστηροί. Κι ό,τι μπορούμε κάνουμε, με σκοπό να βρίσκονται στο σχολείο αυτά τα παιδιά και να τελειώσουνε το Γυμνάσιο, τουλάχιστον... [Μ]ε ενδιαφέρει αυτού του είδους ο πληθυσμός να εκπολιτιστεί. (Σχολείο Α Φιλολογος 2)

Μια δεύτερη κατηγορία λόγων που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά σε λόγους με καθαρά θεραπευτικό χαρακτήρα, οι οποίοι επικεντρώνονται στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, στην ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους. Οι συγκεκριμένοι λόγοι φαίνεται ότι απορρέουν από ποικίλους πόρους λόγου (π.χ. προοδευτική παιδαγωγική, ψυχολογία, πολιτικές της ταυτότητας) (βλ. και Ecclestone & Brunila, 2015). Συχνά οδηγούν σε έκπτωση των γνωστικών απαιτήσεων από τους μαθητές, καθώς εστιάζονται στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (π.χ. σωστή ανάπτυξη μιας παραγράφου, βασικές γνώσεις γραμματικής και συντακτικού). Παράλληλα, επηρεάζουν και την αξιολόγηση της γνώσης και της συμπεριφοράς του μαθητή, όπως αποκαλύπτεται στα επόμενα παραθέματα, τα οποία προέρχονται από τη συνέντευξη μιας φιλόλογου του Σχολείου Γ και τη γραπτή αξιολόγηση ενός μαθητικού κειμένου από την ίδια εκπαιδευτικό:

Ερευνήτρια: *Δηλαδή έχετε συνηθίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, και έχετε αποκτήσει άλλες...*

Φιλολογος: *Προτεραιότητες.*

Ερευνήτρια: *Ποια είναι δηλαδή η προτεραιότητά σας;*

Φιλολογος: *Να είμαι δίπλα τους (ενν. στους μαθητές)...*

Ερευνήτρια: *Οπότε το ζήτημα της γνώσης δεν είναι τόσο σημαντικό για εσάς;*

Φιλολογος: *Όχι. Ακόμα και στις συμβουλές που τους δίνω: «Κάνε μικρότερη προσπάθεια, θα σε βοηθήσω. Αλλά να είσαι πιο ήσυχος, να προσέχεις, μη μιλάς. (Να ακολουθείς) [τ]ους κανόνες». (Σχολείο Γ Φιλολογος 1)*

«Καταλαβαίνω ότι δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις σκέψεις σου, αλλά αυτό δεν πρέπει να σε κάνει να σταματήσεις την προσπάθεια! (Η εκπαιδευτικός έχει ζωγραφίσει ένα χαμογελαστό πρόσωπο) Πρόσεξε περισσότερο να βάζεις τα άρθρα (ο, η το...) των λέξεων και να χρησιμοποιείς τον σωστό αριθμό (ενικό - πληθυντικό) στα ονόματα και τα ρήματα. Καλή συνέχεια!!!» (Γραπτή αξιολόγηση μαθητικού κειμένου – Σχολείο Γ Φιλολογος 1)

Μια τρίτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης εστιάζεται στην αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι συχνά συνοδεύονται από προσπάθειες ενίσχυσης της 'φωνής' και της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένοι λόγοι πηγάζουν κυρίως από τις πολιτικές της αναγνώρισης και της συμμετοχής, οι οποίες διαχέονται στο ευρύτερο πολιτικό και δημόσιο πεδίο (Brunila & Rossi, 2018, Frazer, 1999, Power, 2012).

Μην ξεχάσεις τη μητρική σου γλώσσα ποτέ». Αυτό τους το λέω συνέχεια, συνέχεια... Να μην αφήσουν το σχολείο όπου τυχόν πάνε τα Σάββατα. Εγώ το ενισχύω. Εγώ είμαι υπέρ της χώρας από την οποία προέρχονται και της γλώσσας που μιλάνε. Πάρα πολύ. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 5)

Εγώ έχω ως βασική αρχή να μιλάνε όλα τα παιδιά, είτε στην εξέταση είτε στην παράδοση. Κάτι να πούνε. Σωστό λάθος, δε με πειράζει, αλλά κάτι να πούνε. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3)

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε μορφές γνώσης με τις οποίες δεν είναι αυτοί εξοικειωμένοι στο πλαίσιο του οικογενειακού και πολιτισμικού περιβάλλοντός τους, εφαρμόζουν μορφές πρακτικής με εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό (γνώσεις του πεδίου της Γλωσσολογίας), περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένα. Στην παρακάτω αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη είναι εμφανής η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να μυήσει τους μαθητές μιας τάξης της Γ' Γυμνασίου στην παραγωγή αιτιολογημένων κρίσεων, με τη χρήση αναλυτικού λόγου. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση αποκαλύπτει τη δυσκολία των μαθητών να αναπτύξουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα και να παραγάγουν αυτό που ο Bernstein αποκαλεί «θεμιτό σχολικό κείμενο» (Bernstein, 1990, 1991).

Εκπαιδευτικός: Ας το κάνουμε λίγο διαφορετικό, γιατί τα επιχειρήματα είναι δύσκολη υπόθεση. Πάρτε όλοι από ένα έντυπο (Η εκπαιδευτικός μοιράζει κάποιες φωτοτυπίες στους μαθητές). Είναι ένα έντυπο από το πρακτορείο που το μοιράζουμε δωρεάν, στα σημεία του μετρό, σε διάφορα σημεία. Δείτε λιγάκι. Εδώ έχει δύο τίτλους: «Ευρώπη- Ηνωμένες

Πολιτείες Αμερικής». Και έχει δύο ποσοστά: Και λέει τώρα εδώ: «Το 92% των Ευρωπαίων μαθητών διδάσκονται τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες το ποσοστό αυτό είναι σημαντικά μικρότερο». Ε; Κάνουμε λάθος; Όχι. Ωραία. 20%. Μπορείτε εσείς να σκεφτείτε και να επιχειρηματολογήσετε γιατί υπάρχει αυτή η διαφορά;

Μαθήτρια 1: Είναι πιο πολλές χώρες...

Εκπαιδευτικός: Πιο πολλές χώρες, πιο πολλοί λαοί που μιλούν διαφορετικές...;

Μαθήτρια 1: Γλώσσες.

Εκπαιδευτικός: Αυτό, ένα. Άλλο. Άρα, αν πω εγώ «Στην Ευρώπη υπάρχουν πολλές χώρες με διαφορετικές γλώσσες. Οι Ευρωπαίοι μαθητές αναγκάζονται ή επιλέγουν να μάθουν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα». Στέκει, έτσι; Ωραία. Άλλο. Άλλος λόγος.

Μαθητής 1: Έχει πιο πολύ κόσμο.

Εκπαιδευτικός: Η Ευρώπη ή η Αμερική;

Μαθητής 1: Η Αμερική.

Μαθήτρια 2: Η Ευρώπη.

Εκπαιδευτικός: Παιδιά, οι διαφορές οι πληθυσμιακές δεν είναι τόσο μεγάλες. Εγώ θέλω λίγο να σκεφτείτε τη θέση της Αμερικής, τη θέση της Ευρώπης στον κόσμο.

Μαθήτρια 3: Η Ευρώπη έχει περισσότερο κόσμο. (Σχολείο Γ Φιλόλογος 4)

Ωστόσο, οι λόγοι που συναρθρώνονται γύρω από την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την αναγνώριση της ετερότητάς τους δε διαμορφώνουν πάντα πρακτικές οι οποίες θα διευκόλυναν την πρόσβαση στη γνώση του ΑΠΣ και θα ενίσχυαν γνωστικά (και κοινωνικά) τους μαθητές. Αντίθετα, η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κάποιες φορές εξαντλείται σε συζητήσεις στη σχολική τάξη, οι οποίες δεν επιτυγχάνουν τους συγκεκριμένους στόχους των ΑΠΣ (οριζόντιος λόγος). Άλλοτε, πάλι, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δε γεφυρώνουν ουσιαστικά την απόσταση μεταξύ του σχολείου και του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών (ασθενής ταξινόμηση μεταξύ της επίσημης γνώσης του αναλυτικού προγράμματος και των καθημερινών βιωμάτων και πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών), γεγονός που θα υποβοηθούσε - κάτω από προϋποθέσεις - τη μάθησή τους (Bernstein, 1990). Αυτή η αδυναμία των εκπαιδευτικών ενδέχεται να ενισχύεται από τον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού

σχολείου (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015), καθώς και από την έλλειψη αποτελεσματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της Γλώσσας, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν στις συνεντεύξεις τους.

5.3. Οι λόγοι της συμπερίληψης ως ρυθμιστικός παράγοντας των μικρο-πολιτικών των σχολείων

Οι λόγοι της συμπερίληψης φαίνεται να επιδρούν επίσης στη διαμόρφωση της κουλτούρας και των μικροπολιτικών των σχολείων. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη φαίνεται ότι συναρτάται με πολλούς παράγοντες: τα έτη εργασίας του εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο σχολείο, τα έτη παραμονής του διευθυντή/της διευθύντριας στη διεύθυνση του σχολείου, την επιθυμία του/της να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας κ.ά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Σχολείου Β, στο οποίο η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης περιγράφεται ως μια μακροχρόνια διαδικασία προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού του:

Επειδή είχαμε και μαθητικούς πληθυσμούς αρκετά δύσκολους, σαν σχολείο πιστεύω ότι αναπτύξαμε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μια συγκεκριμένη αντίληψη. Ανοιχτοί προς τα έξω, (κουλτούρα) συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των συναδέλφων, μεταξύ των σχολείων, μια, έτσι, πιο φιλελεύθερη αντιμετώπιση των μαθητών. Κι αυτό μας βοήθησε. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Αντίθετα, στην περίπτωση του Σχολείου Α, η προσπάθεια του διευθυντή να διαμορφώσει μια συγκεκριμένη κουλτούρα συμπερίληψης στο σχολείο προσκρούει στην αντίσταση κάποιων εκπαιδευτικών.

Δηλαδή, ας πούμε, υπάρχει η κλασική αντίδραση: «Θα περάσει αυτός που δεν ξέρει ελληνικά και δε θα περάσει ο άλλος που ξέρει;». Δεν υπάρχει η κατανόηση ότι του δίνεται περισσότερος χρόνος μαθαίνοντας τη γλώσσα να καταφέρει να φτάσει στο σχολικό επίπεδο που απαιτείται. Και δεν έχει νόημα να μείνει στην ίδια τάξη αλλά να περάσει και να συνεχίσει να μαθαίνει τα ελληνικά και ταυτόχρονα να προσαρμόζεται στο επίπεδο. Τέτοιους είδους προβλήματα φαίνεται ότι υπάρχουν σε όλα τα σχολεία. (Σχολείο Α Διευθυντής)

Το παραπάνω απόσπασμα φωτίζει την αδυναμία του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης να ρυθμίσει απόλυτα τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι δρώντες του μικρο-επίπεδου 'αναγιγνώσκουν' τις πολιτικές γλωσσικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης, με βάση «τις εμπειρίες τους, τον σκεπτικισμό και την κριτική τους» και «από τις θέσεις

των ταυτοτήτων και των υποκειμενικότητων τους» (Ball *et al.*, 2012:15). Αυτές οι διαφορετικές 'αναγνώσεις' ενδέχεται να ρυθμίζονται επίσης από ανταγωνιστικούς λόγους σχετικά με το ποια γλωσσική γνώση πρέπει να επιλέγεται, να αναπλαισιώνεται και να αξιολογείται στο σύγχρονο σχολείο.

6. Συμπεράσματα-συζήτηση

Στην παρούσα δημοσίευση αποτυπώθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι λόγοι της συμπεριλήψης οι οποίοι διακινούνται παγκοσμίως από υπερεθνικούς φορείς (ΟΟΣΑ, ΕΕ, UNESCO) και αναπλαισιώνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιδρούν στην πραγμάτωση των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλωσσική διδασκαλία, σε δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας με μειονεκτικό μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι έλκουν τις ρίζες τους από ποικίλες ρηματικές (discursive) πηγές (παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες, πολιτικές της ταυτότητας κ.ά.) και επενδύονται με διαφορετικά νοήματα από τους δρώντες των τοπικών πλαισίων, επιβεβαιώνοντας τη νοηματική 'ολισθηρότητα' της έννοιας της συμπεριλήψης και τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα της (Armstrong *et al.*, 2011).

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε τρεις κατηγορίες λόγων της συμπεριλήψης: α. λόγους που επικεντρώνονται στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μέσω της προσαρμογής των ατόμων/ομάδων στις κυρίαρχες νόρμες, στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, β. καθαρά θεραπευτικούς λόγους, εστιαζόμενους στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως «ευάλωτα υποκείμενα» (Ecclestone & Brunila, 2015), και γ. λόγους που προβάλλουν τη συμπεριληψη ως μέσο ενδυνάμωσης της 'φωνής' των μειονεκτούντων μαθητών και ενίσχυσης της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Με την επιστράτευση των εννοιολογικών εργαλείων της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, αναδείχθηκε ότι οι λόγοι της συμπεριλήψης, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν, κατανέμουν και αξιολογούν τη γνώση στα συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια, και συνεπώς, διαμορφώνουν τον διδακτικό λόγο και τις μορφές πρακτικής των εκπαιδευτικών. Οι δύο πρώτες κατηγορίες λόγων διαμορφώνουν πρακτικές οι οποίες συνήθως προσανατολίζουν νοηματικά τους μαθητές σε οριζόντιες μορφές λόγου, δηλαδή σε εξαρτημένα από το τοπικό πλαίσιο νοήματα (π.χ. συζητήσεις στη σχολική τάξη που δεν οδηγούν σε κάποια γενικά συμπεράσματα) ή επικεντρώνονται στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού (με έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού). Υποστηρίχθηκε ότι αυτές οι δύο μορφές πρακτικής συνήθως δε διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε μορφές γνώσης του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες θα μπορούσαν να ενδυναμώσουν διανοητικά (και κοινωνικά) τους μαθητές (π.χ. κριτική σκέψη). Η τρίτη κατηγορία λόγων διαμορφώνει μορφές πρακτικής οι οποίες προσανατολίζουν τους μαθητές με μεγαλύτερη επιτυχία

στον κάθετο λόγο, δηλαδή σε πιο γενικά και αφηρημένα νοήματα, κυρίως όταν κατορθώνουν να συνδέσουν τις καθημερινές γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών με το αναλυτικό πρόγραμμα (ασθενής ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης).

Η έρευνα αναδεικνύει λοιπόν ότι η συμπερίληψη λειτουργεί ως ρυθμιστικός λόγος (βλ. και Muller & Hoadley, 2010, Robertson & Sorensen, 2018), ο οποίος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το τοπικό σχολικό πλαίσιο (τις ιδιαιτερότητες των τοπικών περιβαλλόντων, τις ανάγκες των μαθητών τους κ.ά.) και ανταποκρίνονται σε αυτό, μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων μικρο-πολιτικών και πρακτικών. Αν και συχνά διαπλέκεται με άλλους παράγοντες πλαισίου (π.χ. τις εμπειρίες και εδραιωμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις αξίες και δεσμεύσεις τους) ή προσκρούει σε ανταγωνιστικούς λόγους σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκεται το γλωσσικό μάθημα στο σύγχρονο σχολείο, ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην αναπλαισίωση του αναλυτικού προγράμματος, ενισχύοντας κάποιες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής και αποκλείοντας άλλες. Με αυτό τον τρόπο, ρυθμίζει την πρόσβαση των μαθητών σε συγκεκριμένες μορφές γνώσης, επιφέροντας αυτό που ο Ball (1993:16) αποκαλεί «δεύτερης τάξης συνέπειες» μιας πολιτικής: δηλαδή «αλλαγές στα μοτίβα της κοινωνικής πρόσβασης, των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης».

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι η έρευνα αναδεικνύει τις πολύπλοκες διαδικασίες της αναπλαισίωσης και πραγμάτωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, και τις συνέπειές τους για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων, στις σύγχρονες συνθήκες της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης και της ποικιλότητας που διακρίνει πλέον τον μαθητικό πληθυσμό. Ταυτόχρονα, εγείρει ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες που ρυθμίζουν τον χώρο της επαγγελματικής/παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις κεντρικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, στο οποίο, ωστόσο, κατά τη διάρκεια της έρευνας, δεν ίσχυαν μηχανισμοί εξωτερικής ρύθμισης της εργασίας των εκπαιδευτικών που απαντούν σε άλλες χώρες (αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, αξιολόγηση των μαθητών σε εθνικό επίπεδο) (Tsatsaroni & Koutsouri, υπό δημοσίευση).

Μελλοντικές έρευνες που θα εξετάζουν τον ρυθμιστικό λόγο διαφορετικών τοπικών πλαισίων ενδέχεται να φωτίσουν περισσότερο τους μηχανισμούς διαμόρφωσης των πρακτικών που αναπτύσσονται σε αυτά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η εξέταση των αλλαγών που ενδεχομένως θα προκληθούν στη ρύθμιση της εργασίας των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που αυτοί αναπτύσσουν από τις νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που προωθούνται στο ελληνικό πλαίσιο (αξιολόγηση σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών). Υποστηρίζεται ότι τέτοιου είδους έρευνες θα μπορούσαν να συμβάλουν στον σχεδιασμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων στη σχολική εκπαίδευση

και προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που θα προωθούν τη συμπεριλήψη και την κοινωνική δικαιοσύνη, ιδιαίτερα εν όψει της εφαρμογής πολιτικών που θα διευρύνουν την παιδαγωγική αυτονομία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Σημείωση

1. Πηγή: <https://panorama.statistics.gr/>

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002) Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η ιαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Alexiadou, N., M. Dovemark, I. Erixon-Arreman, A. Holm, L. Lundahl & U. Lundström (2016) Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education*, 11 (1), 13-33. DOI: 10.1177/1745499916631065
- Arapoglou, V. & T. Maloutas (2011) Segregation, inequality and marginality in context: the case of Athens. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Special Issue: Contemporary Social Inequalities (Ed. I. Psemmenos)*, 136 Γ', 135-155. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.47>
- Armstrong, D., A.C. Armstrong & I. Spandagou (2011) Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Baak, M., E. Miller, A. Sullivan & K. Heugh (2020) Tensions between policy aspirations and enactment: assessment and inclusion for refugee background students. *Journal of Education Policy*. DOI: 10.1080/02680939.2020.1739339
- Ball, S.J. (1993) What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 1-17.
- Ball, S.J. (2019) Inclusive education is not dead, it just smells funny. *British Journal of Educational Studies*, 67 (2), 277-278. DOI: 10.1080/00071005.2018.1559013
- Ball, S.J., M. Maguire & A. Braun (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Barton, L. (1997) Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242. DOI: 10.1080/1360311970010301

- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες & κοινωνικός έλεγχος* (εισ., -μφ., -σημ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield (Rev.ed.).
- Brunila, K. & L. Rossi (2018) Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (3), 287-298. DOI: 10.1080/00131857.2017.1343115
- Chen, H. & B. Derewianka (2009) Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education*, 24 (2), 223-245. DOI: 10.1080/02671520902867226
- Council of Europe (2016) *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Craig, D. & D. Porter (2003) Poverty reduction strategy papers: A new convergence. *World Development*, 31, 53-70.
- Ecclestone, K. & K. Brunila (2015) Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (4), 485-506. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Ελληνική Στατιστική Αρχή. *Πανόραμα Απογραφικών Δεδομένων*. <https://panorama.statistics.gr/> (21-3-2021)
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006) *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2006/962/ΕΚ).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018α) *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2018/C 189/01).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018β) *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας* (2018/C 195/01).
- Fraser, N. (1999) Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In L. Ray & A. Sayer (Eds). *Culture and Economy after the Cultural Turn* (pp. 25-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2015) 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 60-72. DOI: 10.1080/13670050.2013.877418

- Green, A. & J. Preston (2001) Education and social cohesion: Recentering the debate. *Peabody Journal of Education*, 76 (3-4), 247-284.
- Hardy, I. & S. Woodcock (2015) Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2), 141-164. DOI: [10.1080/13603116.2014.908965](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965)
- Κουτούζης, Μ., Α. Κυρίδης, Θ. Μαλούτας, Ν. Παπαδάκης & Σ. Συρίγος (2012) Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. *Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011) Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Muller, J. & U. Hoadley (2010) Pedagogy and Moral Order. In P. Singh, A. Sadovnik & S.F. Semel (Eds). *Toolkits, translation devices and conceptual accounts. Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge* (pp. 161-175). New York: Peter Lang.
- Myhill, D. (2009) Shaping futures: literacy policy in the twenty first century. *Research Papers in Education*, 24 (2), 129-133. DOI: [10.1080/02671520902867036](https://doi.org/10.1080/02671520902867036)
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/21-09-2010, τ. Α') «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις».
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018) *The future of Education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris: OECD.
- OECD (2019) *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (25-07-2020)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (25-07-2020)
- Power, S. (2012) From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10 (4), 473-492. [10.1080/14767724.2012.735154](https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154)

- Robertson, S.L. & T. Sorensen (2018) Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17 (4), 470-488. DOI:10.1177/1474904117724573
- Singh, P. (2015) Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30 (3), 363-384.
- Singh, P. (Ed) (2020) *Basil Bernstein, Code Theory, and Education. Women's Contributions*. London and New York: Routledge
- Slee, R. (2013) Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1 (2), 8-17.
- Spyrellis, S. (2015) Social space and educational outcomes in Athens. *Cybergeog: European Journal of Geography*, 745. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.27265>
- Tsatsaroni, A. & S. Koutsiouri. (υπό δημοσίευση) Global Agenda on Knowledge and Governance, and Language Literacy Practices in Secondary Education in Greece. In H. Riese, L. Hilt & G. Soreide (Eds). *Educational standardisation in a complex world*. Bingley: Emerald.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO & UNICEF (2013) *Envisioning education in the post-2015 development agenda. Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223025> (22-08-2020)
- Zoniou-Sideri, A., E. Deropoulou Derou, P. Karagianni & I. Spandagou (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (02-03), 279-291. DOI: 10.1080/13603110500256046

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΝΤΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ
ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**THE CONTRIBUTION OF THE FLIPPED CLASSROOM
TO THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE
AND COMMUNICATION SKILLS.
ACTION RESEARCH IN THE MODERN
GREEK LANGUAGE COURSE**

Στυλιανή Κούρτη
Φιλόλογος, ΕΑΠ, Επιστήμες Αγωγής
stellakurti@gmail.com

Μαρέττα Σιδηροπούλου
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Επιστήμες της Αγωγής
maria.sidiropoulou@ac.eap.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της Αντεστραμμένης Τάξης στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, ώστε να υλοποιηθούν μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, που ενισχύουν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών, καθώς και την κριτική τους ικανότητα. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της έρευνας δράσης και σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο αναρτήθηκε στην εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me, ενώ στην τάξη εκπονήθηκαν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες σχετικά με την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο απελευθερώνει το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου, ενώ η επίδοση των μαθητών/τριών παρουσιάζει ανοδική πορεία κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Από τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης συμβάλλει στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για την υλοποίηση μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν την γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών, το οποίο εξάλλου είναι και ο σκοπός του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.

Λέξεις κλειδιά

Αντεστραμμένη Τάξη, έρευνα δράσης, γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα, προφορικός/γραπτός λόγος, τεχνολογικά μέσα.

Abstract

The purpose of this paper is to research the effect of the Flipped Classroom on the utilization of teaching time, in order to implement student-centered activities that enhance the language and communication skills of students. In order to answer the research questions, the method of action research was used and educational material was designed, which was posted on the educational platform e-me, while collaborative activities relating to the comprehension and formation of oral and written speech were developed in the classroom. The results indicated that this model clears up most of the teaching time, while the performance of the students experimental group displays an upward trend during the intervention in the comprehension and formation of oral and written speech. From the analysis of the results, it is concluded that the application of the Flipped Classroom model contributes to the utilization of teaching time for the implementation of student-centered activities that enhance the language and communication skills of students, which is also the purpose of the course of Modern Greek Language in junior High School.

Key words

Flipped Classroom, action research, language and communication skills, oral/ written speech, Educational technology.

0. Εισαγωγή

Ενώ η γλωσσική διδασκαλία επιδιώκει την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ο προφορικός λόγος τους παραμελείται ή περιορίζεται λόγω έλλειψης χρόνου, ενώ, παράλληλα, παρατηρείται αδυναμία στην εύρεση ορισμένων πληροφοριών ενός κειμένου (Γκααραβέλας, 2010, Κουδέρη, 2018), καθώς και δυσκολία παραγωγής γραπτού λόγου (ό.π., 2018).

Για την βελτίωση αυτής της κατάστασης είναι αναγκαία η αξιοποίηση μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου και αναστοχαστικής αξιολόγησης της εξέλιξής τους, για την υλοποίηση των οποίων απαιτείται διδακτικός χρόνος (Scheerens, 2013), ο οποίος, όμως, διατίθεται για την διδασκαλία από τον δάσκαλο, ενώ οι ασκήσεις εφαρμογής της νέας γνώσης ανατίθενται στους/στις μαθητές/τριες

ως εργασία εκτός σχολείου (Σπανού, 2014). Στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση, με την εφαρμογή του μικτού εκπαιδευτικού μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης (Flipped Classroom), σύμφωνα με το οποίο, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την διδασκαλία του νέου περιεχομένου από το σπίτι με την χρήση νέων τεχνολογιών και στο σχολείο εκπονούν εξατομικευμένες και ομαδικές δραστηριότητες με την καθοδήγηση του δασκάλου (Staker & Horn, 2012) αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους και το γνωστικό αντικείμενο (Rorchan & Stutt, 2013).

Σχετικά με την εφαρμογή της Αντεστραμμένης Τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη θετική επίδραση σε αυτή παρατίθεται μεγάλος αριθμός διεθνών ερευνών, σε αντίθεση με τον μικρό αριθμό δημοσιευμένων ερευνών εκπαιδευτικών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στην εφαρμογή της Αντεστραμμένης Τάξης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αναφέρεται μόνο μία δημοσιευμένη εργασία, της Σπανού (2014), η οποία αναφέρει θετική επίδραση του μοντέλου στο μάθημα. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να εμπλουτίσει τα αποτελέσματα των ερευνών, διερευνώντας την επίδραση της συγκεκριμένης μεθόδου στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για την υλοποίηση μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν τους στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα την γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών και την κριτική τους ικανότητα. Για την εφαρμογή της Αντεστραμμένης Τάξης αξιοποιήθηκε ως διαδικτυακό εργαλείο η ψηφιακή πλατφόρμα e-me του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, η οποία δεν χρησιμοποιήθηκε σε καμία από τις δημοσιευμένες εργασίες.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς επιδρά η Αντεστραμμένη Τάξη στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για την εκπόνηση μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων;
2. Ποια είναι η συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών;
3. Ποια είναι η συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου και αναστοχαστικής αξιολόγησης της εξέλιξής τους;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για την χρησιμοποίηση της Αντεστραμμένης Τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία;
5. Ποια είναι η στάση των μαθητών/τριών σχετικά με την εμπλοκή ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα και η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας

Στα τέλη του 1970 το ενδιαφέρον της γλωσσικής επιστήμης επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της γλώσσας στην κατάλληλη επικοινωνιακή περίσταση, ενώ ενδιαφέρει η λειτουργία του γλωσσικού συστήματος και η χρήση του (Γκαραβέλας, 2010).

Η αξιοποίηση των αρχών της επικοινωνιακής ικανότητας στο μάθημα της γλώσσας διαφοροποιεί τη γλωσσική διδασκαλία, εστιάζοντας στη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος σε συνδυασμό με την αποτελεσματική χρήση του από τον ομιλητή. Για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στο μάθημα της γλώσσας, (Γκαραβέλας, 2010) ενδείκνυται η επικοινωνιακή διδακτική μέθοδος, η οποία στοχεύει αφενός στην ικανοποιητική χρήση της γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες και αφετέρου στην επικοινωνιακή οργάνωση του μαθήματος δίνοντας παράλληλα έμφαση και στην έννοια των πολυγραμματισμών. Επιπλέον, η ενασχόληση των μαθητών με ποικιλία κειμενικών ειδών συμβάλλει στην κατάκτηση στοιχείων του προφορικού και γραπτού λόγου και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στη σχέση γλώσσας-ύφους και επικοινωνιακής περίστασης (Αναγνωστοπούλου, κ.συν., 2013).

1.2. Προφορικός και Γραπτός λόγος

Προκειμένου να αποκτηθεί η γνώση της γλώσσας με στόχο τη δημιουργία ικανού χρήστη αυτής, κατά τη γλωσσική διδασκαλία καλλιεργούνται οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες που συναποτελούν την επικοινωνιακή ικανότητα: η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Παντελόγλου, 2017).

Ο προφορικός λόγος κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί το μέσο πραγματοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η κατανόησή του συνδέεται, σύμφωνα με τον Buck (2001) με τη γλωσσική και τη στρατηγική ικανότητα, καθώς και την ικανότητα κριτικής της γλώσσας. Η παραγωγή προφορικού λόγου συνδέεται με την απόκτηση της ικανότητας του διαλόγου και των αφηγηματικών ικανοτήτων για την απόδοση ενός γεγονότος, την ανακοίνωση ενός θέματος ή την επιχειρηματολογία (Ευαγγελτοπούλου-Βαμβακερού, 1995, σ. 60-61).

Η κατανόηση του γραπτού λόγου συνδέεται με την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, καθώς και με την έννοια του γραμματισμού (Γκαραβέλας, 2010), που αφορά την δεξιότητα της ανάγνωσης, κατανόησης εννοιών, ταξινόμησης, αποκωδικοποίησης μηνυμάτων, γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας (Αγγελάκος, 2003).

Η παραγωγή γραπτού λόγου, όσον αφορά στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, είναι μια διαδικασία σύνθεσης κειμένου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις γλωσσικές δομές, τα κειμενικά είδη, το πολιτισμικό πλαίσιο και τη συγκεκριμένη

επικοινωνιακή περίσταση. Στη συνέχεια, προσεγγίσεις προσανατολισμένες σε περισσότερο κριτική διάσταση δίνουν έμφαση στον ρόλο που υπηρετεί το παραγόμενο γραπτό κείμενο και στον ρόλο του συγγραφέα στην παραγωγή του (Βασαρμίδου, 2014).

1.3. Η Αντεστραμμένη Τάξη ως μοντέλο της τεχνολογικά υποστηριζόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία προσβάσιμη σε όλους, που καλύπτει ποικίλες μαθησιακές ανάγκες με έμφαση στην έννοια της πολυμορφικότητας (Λιοναράκης, 2006). Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που συνδυάζει την εξ αποστάσεως με τη δια ζώσης μάθηση είναι η Μικτή Μάθηση (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004), υποκατηγορία της οποίας είναι η Αντεστραμμένη Τάξη, κατά την οποία- με την αξιοποίηση της τεχνολογίας- οι μαθητές εμπλέκονται με την ύλη στο σπίτι τους, ενώ στο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ο' Flaherty & Phillips, 2015, Ropchan & Stutt, 2013). Το μοντέλο αυτό ενδείκνυται, καθώς συμβάλλει στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς να προκαλεί μεταβολές στη λειτουργία του σχολείου, ενώ συνδέεται με τα τεχνολογικά ενδιαφέροντα των μαθητών και την ικανοποίησή τους από τη χρήση εναλλακτικών τρόπων εκπαίδευσης (Arnold-Garza, 2014, Roehl et al., 2013).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

2.1. Κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Οι έρευνες που αφορούν τη θέση του προφορικού και γραπτού λόγου στη σχολική τάξη υπογραμμίζουν την άνιση αντιμετώπιση και την παραμέληση του προφορικού σε σχέση με τον γραπτό λόγο (Μούσιου-Μυλωνά, 2005, Ζάγκα & Ηλιοπούλου, 2016, Χανλίδου, 2008).

Ο γραπτός λόγος κατέχει κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε αντίθεση με τον προφορικό. Σχετικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου, αναφέρεται η δυνατότητα των μαθητών/τριών για εύρεση νοηματικών και γραμματικών πληροφοριών σε ένα κείμενο (Γκαραβέλας, 2010, Κουδέρη, 2018), ενώ παρατηρείται αδυναμία εύρεσης του στόχου του συντάκτη ή του ύφους του κειμένου και ανεπάρκεια ή έλλειψη τεκμηριωμένης απάντησης (ό.π., 2010). Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζει αφενός τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στην παραγωγή κειμένου άρτιου ως προς τη δομή και το περιεχόμενο (ό.π., 2018) και αφετέρου τους τρόπους βελτίωσης του γραπτού λόγου (Βασαρμίδου, 2014, Εγγλέζου, 2011, Humphris, 2010, Καραμπατάκη, 2013, Μανιάτη & Μάσσου, 2015, Storch, 2005).

2.2. Εφαρμογή του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης

Τα θετικά αποτελέσματα του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης αναδεικνύονται στη συμβολή της στην διαχείριση του διδακτικού χρόνου (Γαρίου, 2015, Κατσά, 2014, Λίτσας, 2018, Μακροδήμος κ. συν., 2017, Μπέκος, 2018, Σιμιτσοπούλου, 2019, Zaimuddin & Halili, 2015), ενώ σημαντική είναι η χρήση της στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Γαρίου, Μανούσου, Αρλαπάνου & Σπανακά, 2015 Zainuddin & Halili, 2016), καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Gomez-Lanier, 2018, Μακροδήμου, Παπαδάκη & Κουτσούμπα, 2017, Σιμιτσοπούλου, 2019). Ως προς την επίδοση των μαθητών/τριών, παρατηρείται θετική επίδρασή της κατά την εξέλιξη της διδακτικής παρέμβασης στην αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Αντζουλάτου, 2019, Κατσά, 2014, Wang et al., 2019). Κατά τη σύγκριση της Αντεστραμμένης Τάξης με την παραδοσιακή τάξη, παρουσιάζεται βελτίωση της επίδοσης στους μαθητές της πρώτης συγκριτικά με τους μαθητές της δεύτερης σε διάφορα μαθήματα (Μακροδήμου κ. συν. 2017, Σιμιτσοπούλου, 2019, Σπανού, 2014, Στέφα 2018). Ειδικότερα, στην αξιοποίηση της Αντεστραμμένης Τάξης στη διδασκαλία γλωσσών, αναφέρεται η έρευνα της Σαλτά (2017), η οποία επισημαίνει ότι η Αντεστραμμένη Τάξη θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, η έρευνα του Basal (2015), που εστιάζει στον ρόλο του δασκάλου και στις ικανότητές του ως προϋπόθεση για την επιτυχία του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης και η έρευνα των Evseeva & Solozhenko (2015), η οποία επισημαίνει ότι το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μελέτη γλωσσών. Από τις έρευνες προκύπτει ότι η Αντεστραμμένη Τάξη ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Γαρίου, 2015, Graziano & Hall, 2017, Λίτσας, 2018, Μπέκος, 2018, Ο' Flaherty & Phillips, 2015, Σιμιτσοπούλου, 2019). Επιπλέον, παρουσιάζεται αυξητική πορεία στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γαρίου, 2015, Σπανού, 2014) και καθολική συμμετοχή - ακόμα και των πιο αδύναμων- κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μακροδήμου κ. συν., 2017, Στέφα, 2018, Κατσά, 2014). Τέλος, παρατηρείται ωριμότητα και προθυμία των μαθητών/τριών για ομαδική εργασία και, παράλληλα, αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό (Στέφα, 2018).

Οι έρευνες εμφανίζουν τη θετική στάση των μαθητών/τριών στην χρήση της πλατφόρμας και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους για το διδασκόμενο μάθημα (Graziano & Hall, 2017, Μακροδήμος κ. συν., 2017, Ο' Flaherty & Phillips, 2015). Τα θετικά αισθήματα των μαθητών ενισχύονται από την συμμετοχή τους στα ψηφιακά μαθήματα (Μουζάκη, Κουτρομάνου, Ζερβού, Σουδία & Κατσαγιάννη, 2017), και την ευχρηστία της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας (Στέφας, 2018). Ωστόσο, η διεθνής και ελληνική έρευνα παρουσιάζει την απροθυμία των μαθητών να εμπλακούν σε δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης (Μπέκος, 2018) είτε επειδή έχουν συνηθίσει

σε παθητικές μαθησιακές μεθόδους (Lopes & Soares, 2018) είτε επειδή προτιμούν την έτοιμη γνώση κα όχι την κατασκευή της (Wasserman et al., 2017, Wu, 2017).

Τέλος, η βιβλιογραφία παρουσιάζει τη θετική στάση των μαθητών/τριών στην χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cavvadia, 2017, Liu, 2009, Passey et al., 2004).

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος της έρευνας δράσης, η οποία, σύμφωνα με τον Robson (2010, σ. 255-257), στοχεύει στη μεταβολή μιας κατάστασης, με κύρια χαρακτηριστικά την κατανόηση και τη βελτίωση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής από αυτούς που την ασκούν και εμπλέκονται σε αυτή. Στην παρούσα εργασία, η κατάσταση που επιδιώκεται να μεταβληθεί είναι η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για την ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών μέσα από την υλοποίηση σύνθετων δραστηριοτήτων και την παραγωγή και αξιολόγηση προφορικού ή γραπτού λόγου. Στη συγκεκριμένη εργασία εφαρμόστηκε η σπειροειδής διαδικασία των τεσσάρων σταδίων, καθώς προσδιορίστηκε ο τομέας εστίασης, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση βιβλιογραφίας και η σύνταξη σχεδίου δράσης. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα μέσα από ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, περιλαμβάνοντας θέματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και ηθικής. Στην τρίτη φάση αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν τα δεδομένα και στην τέταρτη ολοκληρώθηκε το σχέδιο δράσης. Η πρακτική που χρησιμοποιήθηκε είναι το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης, το οποίο εφαρμόζεται σε δύο στάδια, εκτός και εντός τάξης (Bishop & Verleger, οπ.αναφ. στον Λίτσα, 2018).

3.1. Συμμετέχοντες και εργαλεία

Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ήταν 47 μαθητές δύο τμημάτων της Β' τάξης του Γυμνασίου Πάρου και χρησιμοποιήθηκαν ως ακέραιες ομάδες, 23 μαθητές στην Πειραματική Ομάδα -11 αγόρια και 12 κορίτσια - και 24 στην Ομάδα Ελέγχου- 14 αγόρια και 10 κορίτσια. Στην Πειραματική Ομάδα, το 91% έχει ελληνική εθνικότητα και 8% αλβανική και στην Ομάδα Ελέγχου, το 75% έχει ελληνική εθνικότητα, το 21% αλβανική και το 4% αγγλική.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή δεδομένων που αφορούν την συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (ερευνητικά ερωτήματα 1-3) είναι το ημερολόγιο, η μη συμμετοχική παρατήρηση του κριτικού φίλου, ο Ατομικός Φάκελος μαθητή/τριας (portfolio), οι γραπτές δοκιμασίες μαθητών/τριών και συγκεκριμένα η διαγνωστική/προέλεγχος (pre test), οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις και η τελική/ μεταέλεγχος (post test).

Για τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών/τριών (ερωτήματα 4 και 5) χρησιμοποιήθηκαν δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ αξιοποιήθηκε η ελεύθερη συζήτηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης στη σχολική τάξη.

Τα εκπαιδευτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) ηλεκτρονικά, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον e-me, το διαδραστικό βιβλίο, ανοικτά διαδικτυακά περιβάλλοντα, η εκπαιδευτική πλατφόρμα Webex και οπτικοακουστικό υλικό-κυρίως βίντεο, β) φύλλα εργασίας.

3.2. Η ερευνητική διαδικασία

3.2.1. Χωροχρονικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα δράσης εντάσσεται ως προς τη μέθοδο στις ποιοτικές έρευνες. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της παρέμβασης υλοποιήθηκαν σε δύο τμήματα της Β' τάξης του Γυμνασίου Πάρου, σε 14 διδακτικές ώρες, με μικτή μάθηση για τις 12 ώρες και με τη μέθοδο σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τις δύο τελευταίες ώρες, λόγω αιφνίδιας απαγόρευσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας του Covid19. Το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο έγινε η εστίαση της παρέμβασης ήταν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και, συγκεκριμένα, οι ενότητες 5 και 6 του σχολικού βιβλίου, οι οποίες είναι δομημένες σε υποενότητες με τον ίδιο τρόπο. Αναλυτικότερα, το Α μέρος περιέχει εισαγωγικά κείμενα σχετικά με την θεματική της ενότητας, που αφορούν ασκήσεις κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, το Β μέρος περιέχει συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα, το Γ μέρος σχετίζεται με την μορφολογία και συγκεκριμένα τη σύνθεση λέξεων, το Δ μέρος αφορά τα χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών και το Ε και Στ αφορούν την παραγωγή και αξιολόγηση προφορικού και γραπτού λόγου. Επιλέχθηκε να διεξαχθεί η έρευνα σε δύο ενότητες, ώστε να διαπιστωθεί η εξέλιξη από την πρώτη στη δεύτερη ενότητα.

3.2.2. Φάσεις

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, στις οποίες συμμετείχαν και οι δύο ομάδες.

Η πρώτη φάση εντάσσεται στο χρονικό πλαίσιο πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση και αφορά: α) την εξασφάλιση αδειών, β) τη διαμόρφωση του προφίλ με την πρώτη ημιδομημένη συνέντευξη και γ) την υλοποίηση διαγνωστικής αξιολόγησης (pre test) των συμμετεχόντων/ουσών και των δύο ομάδων. Σχεδιάστηκε το εξ αποστάσεως υλικό, ενώ για τον σχεδιασμό της δια ζώσης διδασκαλίας δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια Φύλλα Εργασίας. Ακολούθησε η ενημέρωση των μαθητών/τριών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μοντέλου της Αντεστραμμένης Τάξης και τη διεκπεραίωση της εγγραφής τους στην πλατφόρμα e-me.

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση (post test) των δύο ομάδων, την τελική ημι-

δομημένη συνέντευξη, η οποία έγινε διαδικτυακά με συμμετοχή 15 από τους 23 μαθητές της Πειραματικής Ομάδας- και τη συλλογή δεδομένων.

Η τρίτη φάση εντάσσεται στο χρονικό πλαίσιο μετά την εφαρμογή της παρέμβασης και αφορά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τη θεματική ανάλυση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στο πρώτο, μελετήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, ώστε να αναζητηθούν νοήματα και μοτίβα, ενώ στο δεύτερο έγινε «κωδικοποίηση των δεδομένων», δηλαδή χωρίστηκαν σε «τμήματα κειμένου», στα οποία αποδόθηκαν κωδικοί χρησιμοποιώντας τη «λιτή κωδικοποίηση» και, στη συνέχεια, οι παρόμοιοι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν. Στο τρίτο στάδιο, συνδυάστηκαν οι ομάδες κωδικών με μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας και αναζητήθηκαν «θέματα» ή «υποθέματα», τα οποία στο τέταρτο στάδιο επανεξετάστηκαν και βελτιώθηκαν με κριτήριο την «εσωτερική ομοιογένεια» μεταξύ των δεδομένων μέσα στα θέματα και την «εξωτερική ετερογένεια» μεταξύ διαφορετικών θεμάτων (Patton, 1990, όπ.αναφ. στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015). Στο πέμπτο στάδιο ορίστηκαν τα θέματα και αναγνωρίστηκε η ύπαρξη υποθεμάτων. Τέλος, έγινε η έκθεση των δεδομένων και η συγγραφή των ευρημάτων.

Η εμπιστευσιμότητα της έρευνας (Creswell, 2015, σ. 259) εξασφαλίστηκε με τεχνικές που αφορούν την αξιοπιστία/ φερεγγυότητα, που εξασφαλίστηκε με παρατεταμένη σχέση της ερευνήτριας με το χώρο, τη διεξαγωγή pre-test, την εξασφάλιση άδειας, τη διασταύρωση μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων με συνεντεύξεις, ημερολόγιο και Ατομικό Φάκελο, την παρατήρηση από συνάδελφο.

Περιορισμό της έρευνας αφορά η δυσκολία συγκέντρωσης δεδομένων, αφενός λόγω της αιφνίδιας διακοπής λειτουργίας των σχολείων και αφετέρου λόγω απροθυμίας ορισμένων μαθητών για μελέτη του εξ αποστάσεως υλικού και εκπόνησης δραστηριοτήτων.

4. Αποτελέσματα

Ός προς το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών και των δύο τμημάτων μπορεί να επισημανθεί ότι πέντε μαθητές δεν συμμετείχαν, οι τέσσερις εκ των οποίων δεν παρευρίσκονταν, καθώς παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης και μία αλλοδαπή μαθήτρια που ήρθε πρόσφατα από το εξωτερικό δεν διαθέτει ικανοποιητική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμμετείχαν 15 έως 17 μαθητές από κάθε τμήμα.

4.1. Η συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού διαπιστώθηκε ότι ο διδακτικός χρόνος επαρκούσε στην Πειραματική Ομάδα για συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές/τριες στη μελέτη του Εκπαιδευτικού Υλικού από την πλατφόρμα

και για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στην τάξη, κυρίως ομαδικών με την αξιοποίηση και νέων τεχνολογιών είτε ως περιβάλλοντος εργασίας είτε ως μέσων για την καταγραφή και παρουσίαση των εργασιών τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ανεπάρκεια χρόνου για τις δραστηριότητες προφορικού λόγου και συγκεκριμένα για την συνολική αξιολόγηση του προφορικού λόγου των άλλων ομάδων ως προς τους άξονες περιεχομένου, δομής και έκφρασης, αλλά και για την υλοποίηση δραστηριότητας «αγώνα λόγου», καθώς οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολία στην κατανόηση της διαδικασίας της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές προσπαθούσαν να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες στον απαιτούμενο χρόνο, με εξαίρεση την αρχική δυσκολία στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που απαιτούσαν χρήση tablets, λόγω δυσκολίας χειρισμού τους από αρκετούς μαθητές, πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίστηκε με ανακατανομή των ομάδων. Ως προς την κατανομή του χρόνου, παρατηρήθηκε ότι τα πρώτα 10-15 λεπτά αφιερώνονταν στην αφόρμηση και συζήτηση σχετικά με το Εκπαιδευτικό Υλικό, ενώ ο υπόλοιπος διδακτικός χρόνος, 35-40 λεπτά, αφιερωόταν στην υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες, στην παρουσίαση και αξιολόγησή τους. Στην Ομάδα Ελέγχου, όπως καταγράφηκε στο ημερολόγιο, αφιερώνονταν 25-35 λεπτά στην παρουσίαση της νέας ύλης και τον υπόλοιπο χρόνο οι μαθητές εκπονούσαν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες.

4.2. Η συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην ανάπτυξη κατανόησης και παραγωγής του προφορικού και γραπτού λόγου

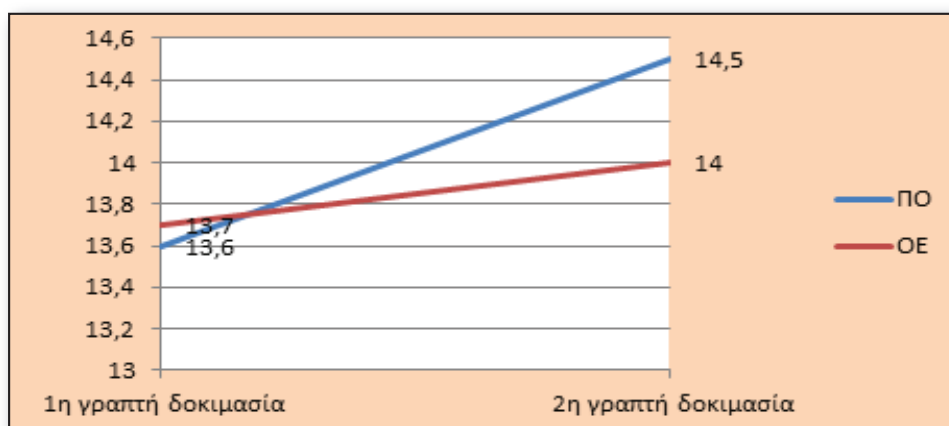
Σχετικά με την κατανόηση προφορικού λόγου υλοποιήθηκαν δραστηριότητες στην Πειραματική Ομάδα σε είδη κειμένων από το σχολικό βιβλίο ή το διαδίκτυο, κατά τις οποίες διαπιστώθηκε από το ημερολόγιο ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, στην δραστηριότητα κατανόησης ολιγόλεπτου βίντεο σχετικού με το θέμα των ενοτήτων οι μαθητές/τριες εντόπισαν συγκεκριμένες πληροφορίες, που τους είχαν ζητηθεί. Ωστόσο, στην δραστηριότητα κατανόησης των επιχειρημάτων που εξέθεσαν οι συμμαθητές/τριές τους διαπιστώθηκε αρχικά αδυναμία κατανόησης περιεχομένου, δομής και έκφρασης ταυτόχρονα, ενώ κατά την επανάληψη της δραστηριότητας παρατηρήθηκε βελτίωση. Επιπλέον, στον «αγώνα λόγου», όπως καταγράφηκε στο ημερολόγιο, οι μαθητές/τριες δεν λάμβαναν υπόψη την επιχειρηματολογία των «αντιπάλων» τους –με εξαίρεση τους/τις μαθητές/τριες με πολύ καλή ή άριστη επίδοση.

Ως προς την κατανόηση γραπτού λόγου προέκυψαν παρόμοια αποτελέσματα στις δύο ομάδες, την Πειραματική και την Ομάδα Ελέγχου. Συγκεκριμένα, στις ατομικές δραστηριότητες στην τάξη υπήρχε στην αρχή πληρότητα απαντήσεων σε ερωτήσεις κατανόησης από μαθητές με άριστη ή πολύ καλή επίδοση, αλλά συντομία και ασάφειες στην εύρεση της πρόθεσης του συγγραφέα και στη δικαιολόγηση του

χαρακτηρισμού του ύφους του κειμένου και βελτίωση στη συνέχεια των απαντήσεων κατά την εκπόνηση παρόμοιας δραστηριότητας.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του pre test και post test παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση –κατά 2,1 μονάδες- της επίδοσης σχεδόν όλων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και μικρή βελτίωση μαθητών υψηλότερης επίδοσης της Ομάδας Ελέγχου -κατά 0,4 μονάδες. Σημαντική βελτίωση παρουσίασε η Πειραματική Ομάδα σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου και στις γραπτές δοκιμασίες, όπως διαπιστώνεται από το γράφημα1:

Γράφημα 1: Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου στις γραπτές δοκιμασίες



Σχετικά με την επίδοση της Πειραματικής Ομάδας στις ατομικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου της πλατφόρμας προκύπτει βελτίωση από την δραστηριότητα της 5^{ης} ενότητας στην αντίστοιχη της 6^{ης} ως προς τη βαθμολογία (από 14,8 σε 15,9 κατά μέσο όρο) και τον αριθμό συμμετεχόντων/ουσών (από 12 σε 17).

Στις ομαδικές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου της Πειραματικής Ομάδας με τη μορφή επιχειρηματολογίας, στην αρχή παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες ανέφεραν ικανοποιητικό αριθμό επιχειρημάτων, αλλά σημειώθηκε ανεπάρκεια στην αιτιολόγηση των απόψεών τους και επαναλήψεις λέξεων και φράσεων, καθώς και έλλειψη συνοχής. Ωστόσο, παρατηρήθηκε βελτίωση του επιχειρηματολογικού λόγου των ομάδων κατά την εξέλιξη της παρέμβασης.

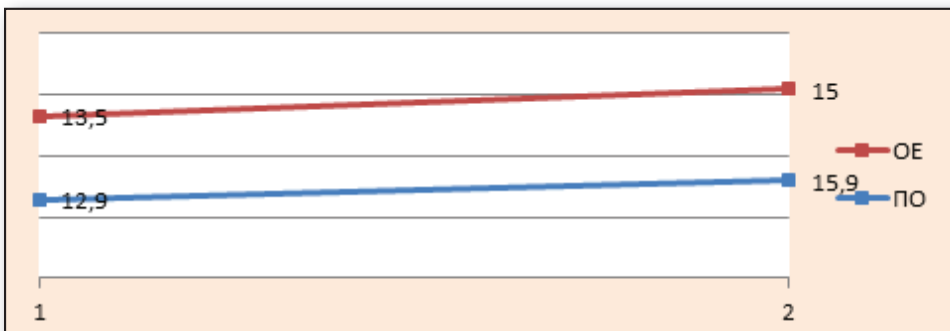
Σε δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου με τη μορφή διαλόγου που εκπονήθηκε στα δύο τμήματα, διαπιστώθηκε εποικοδομητική συζήτηση στην Πειραματική Ομάδα, η οποία είχε μελετήσει αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό από την πλατφόρμα, ενώ στην Ομάδα Ελέγχου διαπιστώθηκε αδυναμία στην έκφραση προσωπικών απόψεων. Ωστόσο, κατά τη διεκπεραίωση παρόμοιας δραστηριότητας

κατά την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και για τα δύο τμήματα παρατηρήθηκε συμμετοχή ελάχιστων μαθητών και αδυναμία τελικά να πραγματοποιηθεί ουσιαστικός διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών στην εικονική τάξη.

Σε δραστηριότητα ομαδικής παραγωγής γραπτού λόγου από την Πειραματική Ομάδα, συγκεκριμένα παραγωγής παραγράφου για κάθε ομάδα, παρατηρήθηκε δομική αρτιότητα των παραγράφων και επάρκεια στο περιεχόμενο, αλλά αδυναμία των μαθητών/τριών να προσαρμόσουν τις γλωσσικές επιλογές και το ύφος στην επικοινωνιακή περίσταση που τους είχε ζητηθεί. Κατά την εκπόνηση παρόμοιας δραστηριότητας στην διαδικτυακή τάξη, η οποία μετατράπηκε σε ατομική, όπου αναγνώστηκαν μόνο 8 κείμενα μαθητών υψηλής επίδοσης, παρατηρήθηκε βελτίωση στην επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου. Επιπλέον, στη δραστηριότητα παραγωγής αφηγηματικού ή περιγραφικού κειμένου στην Πειραματική Ομάδα, οι ομάδες τήρησαν τα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους και ο μέσος όρος της επίδοσης των ομάδων ήταν το 18.

Σε δραστηριότητα ατομικής παραγωγής λόγου στην σχολική τάξη διαπιστώθηκαν διαφορές αναλόγως του επιπέδου των μαθητών/τριών στα δύο τμήματα. Σε παρόμοια δραστηριότητα που εκπονήθηκε στην διαδικτυακή τάξη, παρατηρήθηκε βελτίωση-όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 2- στο περιεχόμενο και την μορφή για την Πειραματική Ομάδα, ενώ για την Ομάδα Ελέγχου κυρίως στο περιεχόμενο.

Γράφημα 2: Σύγκριση ατομικής παραγωγής λόγου μεταξύ ομάδων



Βελτίωση παρουσιάστηκε, τέλος, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην Πειραματική Ομάδα σε ασκήσεις ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Αναλυτικότερα, η κάθε ομάδα αξιολόγησε προφορικά κείμενα των άλλων ομάδων εστιάζοντας στην αρχή της παρέμβασης στον αριθμό των επιχειρημάτων, στα δομικά μέρη και στη συνοχή με επάρκεια, ενώ στην επανάληψη παρόμοιας δραστηριότητας οι μαθητές σχολίασαν και την τεκμηρίωση των επιχειρημάτων και τη γλώσσα των κειμένων. Ως προς τη δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης γραπτού λόγου, η οποία πραγματοποιήθηκε στο διαδικτυακό μάθημα την τελευταία ώρα της παρέμβασης, οι μαθητές/

τριες που συμμετείχαν στη δραστηριότητα έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τη δομή και αρκετές στο επικοινωνιακό πλαίσιο και τις γλωσσικές επιλογές.

Ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών κατά την εκπόνηση ομαδικών δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε στο ημερολόγιο ωριμότητα και διάθεση συνεργασίας, ενώ ορισμένα μέλη έδειξαν απροθυμία ή παιγνιώδη διάθεση. Σύμφωνα με την παρατήρηση του κριτικού φίλου μετά την παρακολούθηση διδακτικής ώρας:

*«Οι ομάδες είχαν άνεση στον χειρισμό των tablet και δούλευαν ήρεμα...
Κατά την αξιολόγηση των απαντήσεων των συμμαθητών τους, έκαναν περισσότερο θόρυβο.»*

Σχετικά με δραστηριότητες ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών και συγκεκριμένα την επιλογή κατάλληλων πληροφοριών από πολυτροπικά κείμενα, παρατηρήθηκε την πρώτη φορά η ανάγκη πολλαπλής μελέτης του κειμένου από τους μαθητές, ενώ κατά την επανάληψη παρόμοιας δραστηριότητας στη διαδικτυακή τάξη οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν - υψηλής επίδοσης - επέλεξαν τις σωστές πληροφορίες σε σύντομο χρόνο.

4.3. Το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης και οι απόψεις των μαθητών για τη χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η επάρκεια και κατανόηση του Εκπαιδευτικού Υλικού διαπιστώθηκε από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου και την ελεύθερη συζήτηση στην τάξη, όπου οι μαθητές δήλωναν ότι δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά τη μελέτη, με εξαίρεση το υλικό που αφορούσε το ύψος και τον σκοπό του κειμένου. Επιπλέον, οι απόψεις των μαθητών για τη χρήση του μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκεντρώθηκαν από την 2^η ημιδομημένη συνέντευξη.

Στην ερώτηση: «Όταν διαβάζεις το μάθημα ή κάνεις ασκήσεις από την πλατφόρμα είναι κατανοητά;», οι μαθητές απάντησαν:

Μαθ. 2: *«Δεν ήταν δύσκολο να τα καταλάβουμε. Τα πιο πολλά τα έχουμε ξανακάνει και πιο παλιά.»*

Μαθ. 4: *«Τα βιντεάκια και τα ppt ήταν πολύ βοηθητικά. Μπορούσα να τα βλέπω και όσες φορές ήθελα.»*

Επιπλέον, στην ερώτηση: «Ποια είναι τα συναισθήματά σου, όταν πρόκειται να μπεις στην πλατφόρμα; Σου προκαλεί ενδιαφέρον αυτή η διαδικασία; Ποια αισθήματα σου προκαλεί η μελέτη από την πλατφόρμα;» οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες το βρήκαν ενδιαφέρον, ευχάριστο και διαφορετικό, με εξαίρεση λίγους/ες, κυρίως πολύ καλούς/ες, που εξέφρασαν άγχος και δισταγμό. Χαρακτηριστικά, ο μαθητής 7 απάντησε:

«Τις πρώτες φορές, αισθανόμουν περιέργεια, γιατί δεν ήξερα τι θα δω και πόσο θα με δυσκολέψει [...] σίγουρα ήταν πιο ευχάριστα τα συναισθήματα σε σχέση με αυτά που μου προκαλούσαν τα άλλα μαθήματα.»

Στην ερώτηση: «Πιστεύεις ότι μπορείς να συμμετέχεις περισσότερο στην τάξη μετά την προετοιμασία από την πλατφόρμα;», οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ήταν θετικές, επικεντρώνοντας στο ενδιαφέρον που προκαλούσε το μάθημα με τη μαθητοκεντρική μέθοδο, στην πρωτοτυπία των δραστηριοτήτων, στη συμμετοχική διαδικασία, στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων στα Φύλλα Εργασίας και στην προετοιμασία-μελέτη του Εκπαιδευτικού Υλικού πριν την τάξη.

Όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών/τριών για τις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη, απάντησαν ότι το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον, ευχάριστο και ωφέλιμο. Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν οι εξής:

Μαθ. 12: *«Η εργασία στην ομάδα με βοήθησε να αποκτήσω καλύτερη επαφή με τα παιδιά του τμήματος, επειδή ήρθα φέτος στο σχολείο»,*

Μαθ. 15 : *«Είχαμε καλή συνεργασία στην ομάδα. Όσο μπορούσε, ο καθένας... ένας διάβαζε την ερώτηση, τη χωρίζαμε σε μικρότερα κομμάτια για να αναλάβει ο καθένας από κάτι, μετά λέγαμε τις απόψεις μας και διαλέγαμε την πιο σωστή.»*

4.4. Στάση μαθητών σχετικά με την εμπλοκή ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σχετικά με την εμπλοκή των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές/τριες απάντησαν θετικά στην ερώτηση: «Βρίσκεις εύκολη και ενδιαφέρουσα τη χρήση τεχνολογικών μέσων στο μάθημα;» Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση:

Μαθ. 10: *«Όταν χρησιμοποιούσαμε τα tablet στο μάθημα, ήθελα να συμμετέχω με ευχαρίστηση, γιατί μου αρέσει να ασχολούμαι με τους υπολογιστές.»*

Επιπλέον, θεώρησαν αποτελεσματική τη χρήση των ηλεκτρονικών εργαλείων στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και στην απόκτηση γνώσεων, καθώς στην ερώτηση: «τα ηλεκτρονικά εργαλεία σε βοηθούν να κατανοήσεις καλύτερα το μάθημα και να αποκτήσεις γνώσεις;», οι απαντήσεις ήταν θετικές. Ο μαθητής 3 απάντησε:

Μαθ. 3: *«Νομίζω, γενικά τα βίντεο και στην πλατφόρμα και στην τάξη ήταν απλά και κατανοητά. Ειδικά από αυτά που παρακολουθούσα στην τάξη μάθαινα πολλά καινούρια πράγματα...και βοηθούσαν πολύ στις ασκήσεις.»*

Στο ερώτημα: «ποια είναι η άποψή σου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ασύγχρονη ή σύγχρονη μορφή; Θα ήθελες να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά και όταν ανοίξουν πάλι τα σχολεία;», απάντησαν ότι ήταν πρωτότυπο και ενδιαφέρον να μπαίνουν στην πλατφόρμα, τους έδινε τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους

συμμαθητές τους, τους προσέλκυαν τα εργαλεία που μπορούσαν να χρησιμοποιούν, ενώ είχαν την ευελιξία να βρίσκονται στον χώρο τους νιώθοντας άνετα. Επεσήμαναν, όμως, ότι δεν την προτιμούν. Χαρακτηριστικά, απάντησαν:

Μαθ.1: *«Ήταν μια εμπειρία πολύ ενδιαφέρουσα, γιατί δεν είχαμε ξανακάνει κάτι τέτοιο...»*

Μαθ. 2: *«Ήταν πολύ άνετο το μάθημα από το σπίτι ... πολύ χαλαρά...Αλλά προτιμώ το σχολείο.»*

5. Συζήτηση- συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της Αντεστραμμένης Τάξης στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, ώστε να υλοποιηθούν μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, που ενισχύουν τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών/τριών.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε η επίδραση της Αντεστραμμένης Τάξης στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η μέθοδος της Αντεστραμμένης Τάξης δίνει την δυνατότητα αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου, συμφωνώντας με τη βιβλιογραφία (Γαρίου, 2015, Κατσά, 2014, Λίτσας, 2018, Μακροδμήμος κ. συν., 2017, Μπέκος, 2018, Σιμιτσοπούλου, 2019, Zaimuddin & Halili, 2015). Ο χρόνος που απελευθερώθηκε διατέθηκε για την εκπόνηση μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων, που συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο συμφωνεί με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας (Γαρίου, Μανούσου, Αρλαπάνου & Σπανακά, 2015 Zainuddin & Halili, 2016). Η ανεπάρκεια χρόνου που παρατηρήθηκε σε δραστηριότητες παραγωγής ή αξιολόγησης προφορικού λόγου πιθανόν σχετίζεται με την έλλειψη εξάσκησης των μαθητών σε ασκήσεις προφορικού λόγου, το οποίο επισημαίνεται και στην έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2005).

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν την συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Στην κατανόηση προφορικού λόγου παρατηρήθηκε βελτίωση της Πειραματικής Ομάδας σε μικρό βαθμό, καθώς οι μαθητές/τριες δεν είναι εξοικειωμένοι με την εκπόνηση ανάλογων δραστηριοτήτων προφορικού λόγου στην τάξη, το οποίο επισημαίνεται και στις έρευνες των Ζάγκα & Ηλιοπούλου (2016), Μούσιου-Μυλωνά (2005) και Χανλίδου (2008), ενώ υπήρξε μεγαλύτερη βελτίωση στην κατανόηση πολυτροπικών κειμένων σε ψηφιακή μορφή με επίκαιρο θέμα, που κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους, όπως διαπιστώνεται στην έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2005). Στην κατανόηση γραπτού λόγου παρατηρήθηκε από την σύγκριση των ευρημάτων των δύο ομάδων ότι στην αρχή της παρέμβασης υπήρχαν δυσκολίες σε όλους/ες ως προς την εύρεση πρόθεσης του συγγραφέα και τον προσδιορισμό του ύφους. Αυτά τα ευρήματα συνδέονται με το γεγονός ότι δεν δίνεται έμφαση στο

σχολείο στη σύνδεση γλωσσικών επιλογών, ύφους και σκοπού με την επικοινωνιακή περίπτωση, το οποίο διαπιστώνεται και στην έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2005). Κατά την πορεία της παρέμβασης, παρατηρήθηκε ανοδική πορεία και στις δύο ομάδες σε θέματα όχι μόνο περιεχομένου, αλλά και ύφους και πρόθεσης του συγγραφέα, που πιθανόν οφείλεται στην ανατροφοδότηση που έλαβαν και τα δύο τμήματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας, το οποίο συμφωνεί και με την έρευνα του Αγγελάκου (2003). Ωστόσο, ως προς την επίδοση σε δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου, η Πειραματική Ομάδα παρουσίασε αφενός μεγαλύτερη βελτίωση σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου και αφετέρου ανοδική πορεία για όλους τους μαθητές κατά την επανάληψη παρόμοιων ομαδικών δραστηριοτήτων, το οποίο διαφοροποιείται από την έρευνα της Σπανού (2014), που διαπιστώνει βελτίωση μόνο σε μαθητές χαμηλής και μεσαίας επίδοσης. Η συμβολή της Αντεστραμμένης Τάξης στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριών της Πειραματικής Ομάδας κατά την διάρκεια της παρέμβασης συμφωνεί με την βιβλιογραφία (Gomez-Lanier, 2018, Μακροδήμου, Παπαδάκη & Κουτσούμπα, 2017, Σιμιτσοπούλου, 2019), η οποία στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε με δραστηριότητες επιλογής κατάλληλων πληροφοριών σε πολυτροπικά κείμενα.

Η Αντεστραμμένη Τάξη συνέβαλε στη συμμετοχή των μαθητών/τριών της Πειραματικής Ομάδας σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου με την μορφή επιχειρηματολογίας, όπου, παρά τις δυσκολίες, παρουσίασαν βελτίωση σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο. Αυτό δικαιολογείται αφενός από τον χρόνο που αφιερώθηκε στην Αντεστραμμένη Τάξη στην ανατροφοδότηση, αλλά και από την ίδια τη δραστηριότητα, τον «αγώνα λόγου», που αποτελεί αυθεντική συνθήκη επικοινωνίας, οξύνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία (Μούσιου-Μυλωνά, 2005, Τσιτσανούδη - Μαλλίδη & Μήτση, 2016). Από τη σύγκριση των δύο ομάδων στα ευρήματα των δραστηριοτήτων διαλόγου προέκυψαν θετικά αποτελέσματα μόνο για την Πειραματική Ομάδα, λόγω της μελέτης του θέματος «πριν την τάξη». Θετικά ευρήματα προέκυψαν για την Πειραματική Ομάδα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και από τις ομαδικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε ποικίλα κειμενικά είδη. Η βελτίωση αφορά την κατάκτηση στοιχείων του γραπτού λόγου και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στην χρήση της γλώσσας αναλόγως της επικοινωνιακής περίπτωσης, το οποίο επισημαίνουν και οι Αναγνωστοπούλου, κ.συν. (2013). Παράλληλα, στην παραγωγή ατομικού γραπτού λόγου, υπήρξε βελτίωση των κειμένων των μαθητών/τριών και των δύο ομάδων στο περιεχόμενο, ενώ της Πειραματικής Ομάδας και στην επικοινωνιακή περίπτωση, λόγω εξάσκησης που προηγήθηκε στην τάξη σε σχετικές δραστηριότητες, το οποίο συμφωνεί με την βιβλιογραφία (Humphris, 2010, Καραμπατάκη, 2013, Μανιάτη & Μάσσου, 2015, Storch, 2005).

Η Αντεστραμμένη Τάξη έδωσε την ευκαιρία εμπλοκής των μαθητών/τριών της Πειραματικής Ομάδας σε ασκήσεις ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης προφορικού

και γραπτού λόγου, στις οποίες βελτιώθηκαν σταδιακά, παρά την αρχική δυσκολία, που συμφωνεί με την έρευνα των Wang et al. (2019).

Η χρήση της Αντεστραμμένης Τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αποδεκτή από τους μαθητές/τριες, καθώς η συμμετοχή τους στην πλατφόρμα παρουσιάζει αυξητική πορεία, το οποίο συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Γαρίου, 2015, Σπανού, 2014) και αισθάνονται ευχαρίστηση με την χρήση της στην μαθησιακή διαδικασία, που οφείλεται στην ευκολία χειρισμού της πλατφόρμας και στην ποικιλία υλικού, κυρίως των βίντεο, όπως επισημαίνεται και στην βιβλιογραφία (Λίτσας, 2018, Στέφας, 2018). Εξαίρεση αποτελούν ορισμένοι/ες μαθητές/τριες απρόθυμοι/ες να συμμετάσχουν, λόγω άγχους και ανασφάλειας, όπως υποστηρίζεται και από τους Wasserman et al. (2017) και Wu (2017), που πιθανόν οφείλεται στην έλλειψη εξοικείωσης με το μοντέλο της Αντεστραμμένης Τάξης και της συνήθειας σε παραδοσιακές μεθόδους, το οποίο συμφωνεί με την έρευνα των Lopes & Soares (2018). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θεωρούν ευχάριστη και ωφέλιμη την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και πιστεύουν ότι συμβάλλει στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση, στο οποίο καταλήγει και η έρευνα του Στέφα (2018).

Τέλος, οι μαθητές/τριες θεωρούν ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική την χρήση νέων τεχνολογιών, το οποίο συμφωνεί με την βιβλιογραφία (Graziano & Hall, 2017, Μακροδμήμος κ. συν., 2017, Ο' Flaherty & Phillips, 2015). Αυτό οφείλεται στις εναλλαγές και δυνατότητες που προσφέρει και στην εξοικείωσή τους με αυτή, όπως διαπιστώνεται και στην έρευνα του Στέφα (2018).

Στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκουν πλεονεκτήματα, που οφείλονται στην πρωτοτυπία της εμπειρίας, την άνεση του χώρου και την αίσθηση ότι βρίσκονται με τους συμμαθητές τους, αλλά προτιμούν τη δια ζώσης εκπαίδευση.

5.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με 42 μαθητές/τριες δύο τμημάτων ενός Γυμνασίου (αρχικά 47), οπότε τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Στη δεύτερη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά δεν συμμετείχαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες της ΠΟ, ώστε τα αποτελέσματα δεν απηχούν τις απόψεις όλων των μαθητών/τριών που συμμετείχαν.

Η διδακτική παρέμβαση διήρκεσε 7 εβδομάδες, που μπορεί να θεωρηθεί μικρό διάστημα για την εφαρμογή της και την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Μάλιστα, η τελευταία εβδομάδα υλοποιήθηκε υποχρεωτικά εξ αποστάσεως, χωρίς να έχει προβλεφθεί εξ αρχής, με αποτέλεσμα την ακύρωση της μίας μη συμμετοχικής παρατήρησης του κριτικού φίλου στην τάξη και την αδυναμία ουσιαστικής σύγκρισης της εξελικτικής πορείας της Πειραματικής Ομάδας, αφού οι συνθήκες διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων ήταν διαφορετικές και η συμμετοχή των μαθητών μικρότερη.

5.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή για τη διεκπεραίωση άλλης έρευνας που μπορεί να επεκταθεί σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί έρευνα και σε άλλες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ακόμη και σε διαφορετικά τμήματα στην ίδια τάξη με συνεργασία εκπαιδευτικών, ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα από μεγαλύτερο εύρος μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά ένα μικρό μέρος- υποχρεωτικά και χωρίς προηγούμενη εξοικείωση των μαθητών- εξοκλήρου από απόσταση και διαπιστώνοντας τη μειωμένη διάθεση των μαθητών/τριών για ουσιαστική συμμετοχή στην εικονική τάξη, θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθεί έρευνα με αντικατάσταση ή υποκατάσταση της σχολικής τάξης με εικονική, ώστε να εξαχθούν βέβαια συμπεράσματα για τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. (2003) *Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχόν διαθεματικό αντικείμενο: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από άλλα γνωστικά αντικείμενα*. Στο Αγγελάκος Κ. (επιμ), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Ξυδόπουλος, Γ., Τσάκωνα, Β. & Χατζησαββίδης, Σ. (2013) *Εγχειρίδιο Μελέτης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αντζουλάτου, Ε. (2019) *Μελέτη της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. Έρευνα-δράση στην Ιστορία Γ' Γυμνασίου (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία)*. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Arnold-Garza, S. (2014) The Flipped Classroom Teaching Model and its Use for Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1): 7-22. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089137.pdf>
- Basal, A. (2015) The implementation of a flipped classroom in foreign languages education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (4).
- Βασαρμίδου, Δ. (2014) *Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

- Buck, G. (2001) *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/assessing-listening-by-gary-buck.pdf>.
- Γαρίου, Α. (2015) *Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα – Δράση* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Γαρίου, Α., Μανούσου, Ε., Αρλαπάνος, Γ. & Σπανακά, Α. (2015) Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8 th International Conference in Open & Distance Learning– PROCEEDINGS*, 138-154.
- Cavvadia, O. (2017) *Teachers' and students' attitudes toward the integration of educational technology in greek state schools* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Creswell, J. (2015) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Γκαρβαβέλας, Κ. (2010) *Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. & Moskal P. D. (2004) Blended learning. *ECAR, 2004* (7), 1-12. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>
- Εγγλέζου, Φ. (2011) *Η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Enseeva, A. & Solozhenko, A. (2015) Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 206.
- Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, Ε. (1995) *Οικογενειακό περιβάλλον και επίδοση στη γλώσσα: μια εμπειρική προσέγγιση της γονεϊκής επίδρασης στη σχολική επίδοση των παιδιών του δημοτικού* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Ζάγκα, Ε. & Ηλιοπούλου, Κ. (2016) Αναζητώντας κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου με βάση το νέο πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου *Selected Papers of the 21 st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*: 569-587.

- Gomez-Lanier, L. (2018) Building Collaboration in the Flipped Classroom: A Case Study. *IJ-SoTL*, 12(2): 1-9.
- Graziano, K. & Hall, J. (2017) Flipping Math in a Secondary Classroom. *Jl. of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 36(1): 5-16.
- Humphris, R. (2010) "Developing Students as Writers Through Collaboration". *Changing English: Studies in Culture and Education*, 17 (2): 201-214.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. www.kallipos.gr. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KO_Y.pdf
- Καραμπατάκη, Μ. (2013) Ομαδοκεντρική διδασκαλία και παραγωγή γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κατσά, Μ. (2014) Έρευνα Δράσης για τη μελέτη της εφαρμογής του μοντέλου της «ανεστραμμένης» διδασκαλίας στο μάθημα της Άλγεβρας της Β' Λυκείου: η συμβολή της στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Κουδέρη, Θ. (2018) Η σύγκριση της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Λιοναράκης, Α. (2001) Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 34-52). Αθήνα, Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006) Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, 7-41. Αθήνα, Προπομπός.
- Λίτσας, Δ. (2018) Η εφαρμογή του μοντέλου της "Ανεστραμμένης Τάξης" με χρήση της πλατφόρμας moodle – Έρευνα δράσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Liu, J. (2009) A Survey of EFL Learners' Attitudes toward Information and Communication Technologies. *English Language Teaching*, 2(4), 101-106. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083729.pdf>
- Lopes, A. P. & Soares, F. (2018) Perception and performance in a flipped financial mathematics classroom. *The International Journal of Management Education*, 16(1): 105-113.

- Μακροδμήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., Κουτσούμπα, Μ. (2017) Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Open Education, The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13 (1): 25-37.
- Μανιάτη, Ε., Μάσσου, Μ. (2015) Απόψεις εκπαιδευτικών για το Ερευνητικό Πρόγραμμα "Καλλιεργώντας την επικοινωνιακή διάσταση της Γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης e-Publishing ΕΚΤ, ΕΚΠΑ, 2015, 798-807.
- Μουζάκης, Χ., Ν., Κουτρομάνος, Γ., Ζερβός, Γ., Σουδίας, Ι. & Κατσαγιάννη, Β. (2017) Εμπειρίες από την Αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 9 (3^Α): 164-178.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005) *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο σήμερα: Οργανωτικές και διδακτικές πρακτικές* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14402#page/54/mode/2up>
- Μπέκος Ε. (2018) *Εφαρμογή και αξιολόγηση του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης μέσα από μία έρευνα δράσης στο μάθημα της ΑΕΠΠ* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Αθήνα.
- Ο' Flaherty, J. & Phillips, C. (2015) The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25: 85-95.
- Παντελόγλου, Ε. (2017) *Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας, Αθήνα.
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G. & Allaway, D. (2004) The motivational effect of ICT on pupils. *Department for Educational and skills, RR 523*. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από https://www.researchgate.net/publication/239924105_The_Motivational_Effects_of_ICT_on_Pupils
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). 2^η έκδοση. Αθήνα: Gutemberg.
- Rorchan, K. & Stutt, G. (2013) Flipped Classroom. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Flipped_Classroom.
- Σαλτά, Σ. (2017) *Expérience de la classe inversée à l'enseignement du FLE au collège grec: vers l'acquisition des compétences transversals* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

- Scheerens, J. (2013) Productive time in education: A review of the effectiveness of teaching time at school, homework and extended time outside school hours. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <https://research.utwente.nl/en/publications/productive-time-in-education-a-review-of-the-effectiveness-of-tea>
- Σιμιτσοπούλου, Σ. (2019) *Η εφαρμογή του καινοτόμου μοντέλου της ανεστραμμένης διδασκαλίας στο μάθημα της Βιολογίας σε τάξη του Γυμνασίου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Σπανού, Μ. (2014) *Έρευνα δράσης για τη μελέτη της εφαρμογής του μοντέλου της αντεστραμμένης διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Staker, H. & Horn, M. B. (2012) Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute. Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Στέφας Ι. (2018) *Ανεστραμμένη τάξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μία έρευνα δράσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Storch, N. (2005) "Collaborative writing: Product, process, and students' reflections". *Journal of Second Language Writing*, 14: 153-173.
- Τσιτσανούδη- Μαλλίδη, Ν. & Μήτση, Α. (2016) Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9 (2).
- Wang, S. & Vasquez, C. (2012) Web2.0 and Second Language Learning: What Does the Research Tell Us?' *CALICO Journal*, 29 (3): 412-430.
- Wasserman, N. H., Quint, C., Norris, S. A. & Carr, T. (2017) Exploring flipped classroom instruction in calculus III. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(3): 545-568.
- Wu, W.-C. V., Chen Hsieh, J. S. & Yang, J. C. (2017) Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Educational Technology & Society*, 20 (2): 142-157.
- Χανλίδου, Θ. (2008) *Ο προφορικός λόγος στα διδακτικά εγχειρίδια Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου και Έκφραση- Έκθεση του Λυκείου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Zainuddin, Z. & Halili, S. H. (2016) Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The international review of research in open and distributed learning*, 17(3). Ανακτήθηκε στις 21-07-2020 από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/2274/3766>

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ FRASER

GREEK TEACHERS' APPROACHES TO SOCIAL JUSTICE BASED ON FRASER'S MODEL

Γεώργιος Σόρκος
Δρ. Επιστημών Αγωγής ΠΤΠΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gsorkos@uth.gr

Αγγελική Λαζαρίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Βασιλική Πολυμεροπούλου
Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
polymero@uth.gr

Ξαφάκος Ευστάθιος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
xafakos@uth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυνατότητα της μετασχηματιστικής ικανότητας που διαθέτουν, ώστε να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη τόσο στο πεδίο της ρητορικής όσο και σε αυτό της εκπαιδευτικής τους πρακτικής. Αφορμή για τη διενέργειά της είναι η καταγεγραμμένη βιβλιογραφικά παραδοχή ότι η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, υπό τις τρέχουσες υπερ-διαφοροποιημένες περιστάσεις, απαιτούν την ανάληψη νέων και περισσότερο σύνθετων ρόλων από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού, με την εφαρμογή προγραμμάτων που να σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Διακόσιοι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου να προβληματιστούν επί θεμάτων που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσω σύντομων σεναρίων-μελετών περίπτωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε ό,τι αφορά, δε, τις επιμέρους διαστάσεις της, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της Nancy Fraser (1995, 1996, 2005), εστιάζουν περισσότερο σε θέματα που σχετίζονται με την αναδιανομή και την εκπροσώπηση και δευτερευόντως με την αναγνώριση.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνική Δικαιοσύνη, Αναδιανομή, Αναγνώριση, Εκπροσώπηση.

Abstract

The purpose of the present quantitative research is to determine teachers' perceptions of their transformational capacity to promote social justice in both their rhetoric and their teaching practice. The reason for doing so is the recorded bibliographic assumption that the improvement and effectiveness of the school unit, in the current hyper-differentiated circumstances, require new and more complex roles for the teaching staff, with the implementation of programs related to social justice. Two hundred and nineteen primary and secondary teachers were asked to use a questionnaire to reflect on social justice issues through short case-study scenarios. The results of the research highlight teachers' orientation towards social justice. With regard to the individual dimensions of social justice, according to Nancy Fraser's theoretical model (1995, 1996, 2005), teachers focus more on issues related to redistribution and representation and, secondly, on recognition.

Key words

Social Justice, Redistribution, Recognition, Representation.

0. Εισαγωγή

Η γνώση του εννοιολογικού περιεχομένου της κοινωνικής δικαιοσύνης και των διαστάσεών της, μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να ενσωματώνουν στις καθημερινές τους πρακτικές εκείνες τις διδακτικές τεχνικές που είναι ικανές να εξασφαλίζουν την επαρκή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Υπό τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και των συνεχών κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών που αλλάζουν τους συσχετισμούς δυνάμεων τόσο μεταξύ των κοινωνιών όσο και μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πιο σύνθετους και περισσότερο περίπλοκους ρόλους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στην αποστολή τους (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Ο πλουραλισμός και η υπερ-διαφοροποίηση που χαρακτηρίζουν τη διάρθρωση των σύγχρονων σχολείων, απαιτούν η προσέγγιση των θεμάτων που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί να γίνεται μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Είναι πρωτίστως απαραίτητο το εκπαιδευτικό προσωπικό να διατηρεί μια διαγωγή αντίληψη περί της κοινωνικής δικαιοσύνης και να έχει εκπαιδευτεί σχετικά.

Προς την κατεύθυνση αυτή, ο ερευνητικός φακός έχει φωτίσει ικανοποιητικά τη χρησιμότητα που ασκεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Για παράδειγμα, οι Agarwal et al. (2010) επισημαίνουν τους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη,

οι οποίοι σχετίζονται με την υιοθέτηση προγραμμάτων σπουδών που ενσωματώνουν πολλαπλές προοπτικές ώστε να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πεποιθήσεις για τη φυλετική, εθνοτική και γλωσσική πολυμορφία. Η Dover (2015) εστιάζει στον δύσκολο αγώνα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί με ισχυρούς προσανατολισμούς στην κοινωνική δικαιοσύνη προκειμένου να εφαρμόσουν τα οράματά της στην πράξη. Ο Ajayi (2017) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση στρατηγικών και προσεγγίσεων που αναδεικνύουν την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως της μάθησης που βασίζεται στην έρευνα, σε δραστηριο- τητες επίλυσης προβλημά- των και στην απόκτηση κριτικής σκέψης, ώστε να αναλύουν και να επιχειρούν να αντιμετωπίζουν τις ανισότητες, κυρίως στις επιδόσεις των μαθητών και στα αποτε- λέσματά τους. Στην έρευνα των Panti et al. (2019), οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκ- παιδευτικών αναφορικά με τους ρόλους τους αποκάλυψαν μεγάλη δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη, με τις ικανότητές τους να επικεντρώνονται κυρίως στις πρα- κτικές που πρέπει να ακολουθήσουν στην τάξη, ενώ η Ahmed (2018), επιχειρηματο- λογεί ότι η επιμορφωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του δείγματός της συνέτεινε στο να μπορούν να αναγνωρίζουν τις θεσμικές ανισότητες και αδικίες και να συνδρά- μουν ώστε οι μαθητές τους να μπορούν να σκέφτονται με κριτικό πνεύμα, αλλά και να θεωρούν τη διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη προσωπική δέσμευση και δική τους υπόθεση.

Οι παραπάνω ερευνητικές επισημάνσεις αναπαριστούν τις αντιλήψεις των εκπαι- δευτικών και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί ύστερα από την εκπαίδευσή τους σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δι- καιοσύνη. Τι συμβαίνει όμως με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει συναφή ή επαρκή εκπαίδευση, είτε προϋπηρεσιακά είτε ενδοϋπηρεσιακά; Πόσο σαφείς είναι οι αντιλήψεις τους για την κοινωνική δικαιοσύνη και τις διαστάσεις της; Σε ποιο βαθμό οι στάσεις που θα διαμορφώσουν και η επίδραση αυτών στις διδακτικές και παιδαγωγικές τους παρεμβάσεις μπορούν να επηρεαστούν από τις αντιλήψεις τους ώστε να χαρακτηριστούν ή όχι κοινωνικά δίκαιες;

Όπως γίνεται αντιληπτό, το κοινό σημείο των παραπάνω προβληματισμών εστιάζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις σύγχρο- νες μορφές και διαστάσεις της αδικίας και πώς αυτές επηρεάζουν τις στάσεις τους. Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι το πρώτο, πλην όμως ση- μαντικό, βήμα για να προσεγγιστεί το ζήτημα των αδικιών στην εκπαίδευση. Σε ύστερο επίπεδο είναι απαραίτητο να καταγραφούν με λεπτομέρεια και όλες εκείνες οι παρεμβάσεις, παιδαγωγικές και διδακτικές, τις οποίες περιέρχονται οι εκπαιδε- υτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αδικίες, εφόσον είναι συναφώς ευαισθη- τοποιημένοι και πρωτίστως ικανοί να τις αναγνωρίζουν. Αντικειμενικός σκοπός μας για τη διεξαγωγή της έρευνας που παρουσιάζουμε είναι να εστιάσουμε στο προ- αναφερθέν πρώιμο επίπεδο, δηλαδή στον προσδιορισμό των αντιλήψεων των

Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα ευαίσθητα θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Προκειμένου όμως να καταλήξουμε σε σαφή και ασφαλή αποτελέσματα, έπρεπε να θέσουμε συγκεκριμένες διαστάσεις της αδικίας, μέσω των οποίων θα προσδιορίζαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε τη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης της Nancy Fraser (1995, 1996, 2005), προκειμένου να προβούμε στις ερευνητικές-κριτικές μας αναλύσεις. Θεωρώντας την προσέγγιση της Fraser ως «την πιο ισχυρή κριτική θεωρητικοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης που δημιουργήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες (Mladenov 2016: 1228) επικεντρωνόμαστε σε αυτή, παρουσιάζοντας στην επόμενη ενότητα το εννοιολογικό της πλαίσιο καθώς και την προσαρμογή του εν λόγω πλαισίου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η θεωρία της Fraser για την κοινωνική δικαιοσύνη

Η Fraser (1995, 1996, 1997, 1998, 2005) προσεγγίζει τα θέματα που αναφέρονται στις αδικίες και τις επιμέρους διαστάσεις τους, εισάγοντας την έννοια της «συμμετοχικής ισοτιμίας». Όπως επισημαίνει η ίδια:

«... η δικαιοσύνη απαιτεί κοινωνικές ρυθμίσεις που επιτρέπουν σε όλους να συμμετέχουν ως ομότιμοι στην κοινωνική ζωή. Η υπέρβαση της αδικίας σημαίνει την αποδιάρθρωση θεσμοποιημένων εμποδίων που παρεμποδίζουν ορισμένα άτομα να συμμετέχουν ισότιμα με τους άλλους, ως πλήρεις εταίροι στην κοινωνική αλληλεπίδραση» (Fraser, 2005: 5).

Στις αρχικές της θεωρήσεις εστιάζει σε δύο εμπόδια τα οποία επηρεάζουν τη «συμμετοχική ισοτιμία» και που αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά είδη αδικίας.

Από τη μια, η πλήρης συμμετοχή των ατόμων επηρεάζεται από οικονομικές δομές που «αρνούνται στα άτομα τους πόρους που χρειάζονται για να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους ως ισότιμοι» (2005: 5). Στις περιπτώσεις αυτές οι αδικίες είναι διανεμητικές, δεδομένου ότι αντιπροσωπεύουν μια κακή κατανομή των πόρων και των αγαθών. Από την άλλη, όλο και περισσότερο εκφράζονται αδικίες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και τις συναφείς της εκφάνσεις. Αυτό το είδος των αδικιών το ονομάζει «πολιτισμικές ή συμβολικές» και θεωρεί ότι εδράζονται «σε κοινωνικά πρότυπα εκπροσώπησης, ερμηνείας και επικοινωνίας» (1995: 71).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι τα εμπόδια προς την κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζονται με τις οικονομικές και τις πολιτισμικές αδικίες. Κατά τη Fraser η θεραπεία αυτών των αδικιών έγκειται σε παρεμβάσεις που σχετίζονται με την αναδιανομή (redistribution), προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κακή κατανομή των πόρων και των αγαθών, και

την αναγνώριση (recognition), προκειμένου τα άτομα να κατακτήσουν ή να επανακτήσουν την απολεσθείσα ή αόρατη συμβολική πολιτισμική τους ισχύ. Αυτές οι αδικίες, που είναι ευρύτατα διαδεδομένες στις σύγχρονες κοινωνίες, εδράζονται σε πρακτικές και διαδικασίες που δυσχεραίνουν με συστηματικό τρόπο κάποιες ομάδες ανθρώπων έναντι άλλων, και είναι διακριτικά οριοθετημένες. Επομένως, κεντρικό στοιχείο του αρχικού πλαισίου της είναι «μια κανονιστική διάκριση μεταξύ των αδικιών της διανομής και των αδικιών της αναγνώρισης» (1997: 280). Παρά το γεγονός όμως ότι η αναδιανομή και η αναγνώριση ορίζονται από την ίδια ως «διακριτές σφαίρες» της δικαιοσύνης, εν τούτοις είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν ολιστικές προσεγγίσεις που θα ενώνουν τις δύο πολιτικές ώστε με την απομάκρυνση από τα παραπλανητικά διλήμματα της διχοτόμησης, να αναζητηθούν λύσεις που θα αποκαθιστούν τόσο τις οικονομικές όσο και τις πολιτισμικές αδικίες (1998: 10).

Στα μέσα της δεκαετίας του 2000 και καθώς το πλαίσιο που εισήγαγε για την κοινωνική δικαιοσύνη έγινε αντικείμενο αντιπαράθεσης και αμφισβήτησης, η Fraser θεωρεί ότι πρέπει να εισάγει και μια τρίτη διάσταση για τη δικαιοσύνη, την πολιτική. Στον βαθμό που οι πολιτικές αποφάσεις ανακόπτουν ή υπονομεύουν τη δυνατότητα σε άτομα και ομάδες να συμμετέχουν στις κοινωνικές διεργασίες και αλληλεπιδράσεις με ισότιμο τρόπο, στον βαθμό δηλαδή που η «συμμετοχική ισοτιμία» υποσκάπτεται, κάνει την εμφάνισή της μια αδικία που η ίδια αποκαλεί πολιτική υποεκπροσώπηση (2005: 8), η οποία γίνεται ολοένα και πιο απειλητική υπό τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης. Η ενδεικνυόμενη θεραπεία της εν λόγω αδικίας είναι η πολιτική εκπροσώπηση (representation) και θεωρείται εγγενής σε όλες τις διεκδικήσεις της οικονομικής αναδιανομής και της πολιτισμικής αναγνώρισης.

Έτσι λοιπόν, δίπλα στις διαστάσεις της αναδιανομής και της αναγνώρισης προστίθεται και αυτή της εκπροσώπησης που αποτελεί κεντρικό ζητούμενο της κοινωνικής συμμετοχής καθώς, όπως η ίδια η Fraser επισημαίνει, δεν υπάρχει αναδιανομή και αναγνώριση χωρίς την εκπροσώπηση.

1.2. Η εφαρμογή της θεωρίας της Fraser στην εκπαίδευση

Η θεώρηση της Fraser για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι η πλέον ενδεικτική για να προσαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συγκείμενα, αφού η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με την ταυτόχρονη εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της οικονομικής αναδιανομής, της πολιτισμικής αναγνώρισης και της πολιτικής εκπροσώπησης ώστε να εξασφαλίζεται η «συμμετοχική ισοτιμία». Η Cazden (2012), χρησιμοποιώντας το πλαίσιο δικαιοσύνης της Fraser, επισημαίνει ότι η αναδιανομή και η αναγνώριση αποτελούν σημαντικές διαστάσεις που συμβάλουν στην κάλυψη του χάσματος σε ό,τι αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, σε αντίθεση με την εκπροσώπηση η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου αλλά και εντός της κοινότητας. Στη δική του εκδοχή προσαρμογής

του πλαισίου της Fraser στην εκπαίδευση, ο Wang (2016) εστιάζει και αυτός στα εμφανή χαρακτηριστικά της κακής διανομής των πόρων στο σχολείο, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στα χρήματα ή στα υλικά αγαθά, αλλά επίσης σε προγράμματα, υπηρεσίες και προσωπικό. Όσον αφορά την πολιτισμική αναγνώριση θεωρεί ότι «θα πρέπει να ενσωματωθεί στην καθημερινή πρακτική και να εκδηλωθεί σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης» (338), ενώ επισημαίνει ως βασική ένδειξη της υποεκπροσώπησης το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα πρέπει να αντικατοπτρίζει μια σαφή δέσμευση για την ποικιλομορφία τόσο των επιμέρους πολιτισμών όσο και των κοινωνικών δομών που ενυπάρχουν στο σχολικό σύστημα.

Η Power (2012) επισημαίνει τις αντικειμενικές δυσκολίες της οικοδόμησης ενός κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος λόγω των πολλών διαστάσεων που λαμβάνουν οι αδικίες, των εύθραυστων και ελλιπών πολιτικών άρσης τους, καθώς και των ποικίλων εμποδίων που αναχαιτίζουν τη «συμμετοχική ισοτιμία». Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Lim & Tan (2018) επιχείρησαν υπό το πρίσμα της τρισδιάστατης προσέγγισης της Fraser να εξασφαλίσουν αφενός μια δικαιότερη κατανομή των υλικών και αφετέρου να δημιουργήσουν τις συνθήκες ώστε οι μαθητές να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, υποστηρίζοντας με τον τρόπο αυτό τόσο τη διάσταση της αναγνώρισης όσο και αυτή της εκπροσώπησης. Η mid (2016) επισημαίνει ότι οι σχολικές παρεμβάσεις που αφορούν την αναδιανομή θα πρέπει να προσβλέπουν στην αναπροσαρμογή των υπάρχοντων πόρων και στην εισαγωγή νέων, όπως επίσης και στην επικαιροποίηση και προσαρμογή των μεθόδων εργασίας, ενώ η αναγνώριση μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή του «εαυτού». Τέλος, η εκπροσώπηση μπορεί να προσεγγιστεί με παρεμβάσεις που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα εύρος δραστηριοτήτων όπου τα ίδια θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα τους δίνεται η δυνατότητα να ακούγονται.

Η ενδεικτική αναδίφηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, αναδεικνύει τη μεγάλη συμβολή του θεωρητικού πλαισίου της Fraser στην επισήμανση και αντιμετώπιση των αδικιών που συντελούνται στη σχολική εκπαίδευση. Εκείνο που επιχειρούμε στην παρούσα έρευνα είναι να προσδιορίσουμε με ποιον τρόπο αναπαρίσταται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αυτή η τρισδιάστατη προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτή άλλωστε αποτέλεσε τη βάση για να σχεδιάσουμε το ερευνητικό μας πλάνο, το οποίο παρουσιάζουμε στην επόμενη ενότητα.

2. Μέθοδος

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαποτυπώθηκε, ο σκοπός της έρευνας ήταν να αναδυθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με θέματα που προσεγγίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη

στο ελληνικό σχολείο. Προκειμένου αυτή η προσέγγιση να είναι αποτελεσματική, καθορίστηκαν συγκεκριμένες διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες εμπιρεύονται στο θεωρητικό πλαίσιο της Fraser. Οι διαστάσεις αυτές αφορούν στην πραγματικότητα «θεραπείες» των οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών αδικιών και είναι καταγεγραμμένες στο εννοιολογικό λεξιλόγιο του σύγχρονου επιστημονικού λόγου της κοινωνικής δικαιοσύνης με τους όρους της αναδιανομής, της αναγνώρισης και της εκπροσώπησης. Ο ερευνητικός μας σχεδιασμός στηρίχθηκε σε δύο ερευνητικά ερωτήματα, η απάντηση των οποίων επιχειρεί να καταγράψει και να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ακανθώδες ζήτημα των αδικιών, που είναι τόσο υπαρκτές όσο και επίμονες στο επίπεδο της εμπειρικής σχολικής πραγματικότητας. Τα ερωτήματα που αποτέλεσαν τον οδηγό μας προκειμένου τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας να είναι συνεπή με τον σκοπό και την αναγκαιότητά της, είναι τα παρακάτω:

1. Τι συνιστά για τους εκπαιδευτικούς κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την τρισδιάστατη προσέγγισή της;
2. Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη ανάλογα με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν;

2.2. Το μεθοδολογικό εργαλείο

Προκειμένου να συλλέξουμε πληροφορίες που θα προσδιόριζαν επαρκώς τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήσαμε το «*Social Justice Questionnaire*». Το εν λόγω εργαλείο έχει αναπτυχθεί και επικαιροποιείται από τους Jacott et al. (2014), από τους οποίους εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια προκειμένου να χρησιμοποιηθεί. Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει μια σειρά από 30 διαφορετικά διλήμματα σχετικά με υποθετικές καταστάσεις ή προβλήματα αναφορικά με την αναδιανομή, την αναγνώριση και την εκπροσώπηση, ως των επιμέρους διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτά τα διλήμματα αφορούν διάφορα τρέχοντα ζητήματα, κυρίως σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κάθε διλήμμα περιλαμβάνει τρεις εναλλακτικές ή πιθανές απαντήσεις: μια που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, μια που στρέφεται εναντίον της και μια που χαρακτηρίζεται ως ουδέτερη ή λιγότερο προωθητική της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από το σύνολο των διλημματικών καταστάσεων που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήσαμε τις 23. Τα σενάρια καλύπτουν θέματα που σχετίζονται με ζητήματα ισότιμης συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές διεργασίες, θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών, υποδομών για μαθητές με αναπηρία, διάθεσης και διαχείρισης πόρων, αλλά και θεμάτων που άπτονται των ζητημάτων πολιτεότητας και των εθνικών ή υπερεθνικών πολιτικών, τα οποία υποκρύπτονται επιμελώς αδικίες υπό την τρισδιάστατη μορφή τους. Η αφαίρεση των 7 περιπτώσεων υποδείχθηκε από ένα σύνολο 20 εκπαιδευτικών από κάθε

βαθμίδα στους οποίους το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά, μιας και στις αντιλήψεις τους τα εν λόγω διλήμματα αφορούσαν «δύσκολα» θέματα για την ελληνική κοινωνία, όπως επί παραδείγματι ζητήματα ομοφοβίας. Η αποσιώπηση των συγκεκριμένων διλημματικών καταστάσεων αναδεικνύει την ύπαρξη αρνητικά προκατασκευασμένων πεπειθήσεων, με αποτέλεσμα να εξηγείται η έμμεση άρνηση της συμπλήρωσης του συνόλου του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς ή/και η παρότρυνση απόσπασης τους από το κύριο σώμα του. Αν και δεν ήταν στις αρχικές μας προθέσεις να μεταβάλλουμε τη δομή του ερωτηματολογίου, ωστόσο προκειμένου να μη διακινδυνεύσουμε την απρόσκοπτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, αποφασίσαμε να μη συμπεριλάβουμε στην τελική του μορφή τα συγκεκριμένα σενάρια.

2.3. Το δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 219 εκπαιδευτικούς της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επί του συνόλου του δείγματος, ποσοστό 77,6% καταλάμβαναν γυναίκες (N=170), ενώ το υπόλοιπο 22,4% (N=49) αποτελούνταν από άνδρες. Η απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή του πληθυσμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

	<i>N</i>	%
Νηπιαγωγείο	31	14,16
Δημοτικό	76	34,7
Γυμνάσιο	43	19,64
Λύκειο	69	31,5
Σύνολο	219	100,0

Σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, ο Πίνακας 2 αναπαριστά την απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή των δηλώσεών τους αναφορικά με τα έτη που υπηρετούν στην εκπαίδευση.

Πίνακας 2: Απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή των ετών προϋπηρεσίας

	<i>N</i>	%
1-5	54	24,7
6-10	49	22,4
11-15	61	27,9
16-20	29	13,2
20-25	10	4,6
26-	16	7,3
Σύνολο	219	100,0

Το ενδιαφέρον στοιχείο του πίνακα είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος διαθέτει μια ικανοποιητική προϋπηρεσιακή κατάσταση μιας και ανήκει στην τρίτη βαθμίδα (11-15 έτη), ενώ η πλειοψηφία τους (3 στους 4 επί του συνόλου) υπηρετούν στις διάφορες βαθμίδες το πολύ έως 15 έτη.

3. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε επί τη βάση δυο επιπέδων. Σε ένα πρώτο επίπεδο ομαδοποιήθηκαν μέσω της περιγραφικής ανάλυσης οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα με κριτήριο τις τρεις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου να προκύψει η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρήθηκε μέσω συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών του φύλου, των ετών υπηρεσίας και της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις τρεις ορισθείσες διαστάσεις, να φανεί εάν προκύπτουν διαφοροποιήσεις. Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω επανακωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ώστε το 1 να αντιστοιχεί στις απαντήσεις που στρέφονται εναντίον της κοινωνικής δικαιοσύνης, το 2 να αντιστοιχεί στις ουδέτερες απαντήσεις ενώ το 3 να δείχνει τις απαντήσεις που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη.

4. Αποτελέσματα

4.1. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

Από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, προέκυψε ότι η μέση τιμή των επιμέρους διαστάσεων όπως και του συνόλου της βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τρισδιάστατη προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης,

ενώ δεν παρατηρήθηκαν αποκλίσεις ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου
(1=αρνητική στάση, 2=ουδέτερη στάση, 3= θετική στάση)

	<i>Μέση τιμή</i>	<i>T.A.</i>
Αναδιανομή	2,47	,20
Εκπροσώπηση	2,38	,26
Αναγνώριση	2,11	,23
Σύνολο		
Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,34	,14

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, χωρίς όμως μεγάλη διαφορά από τις λοιπές διαστάσεις, ότι η κακή κατανομή των πόρων αποτελεί τη βασική αιτία εμφάνισης αδικιών. Ο Πίνακας 4 που ακολουθεί αποτυπώνει τη μέση τιμή των τριών διαστάσεων αλλά και του συνόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο.

Πίνακας 4: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου ανά φύλο
(1=αρνητική στάση, 2=ουδέτερη στάση, 3= θετική στάση)

	<i>Γυναίκες</i>	<i>Άνδρες</i>
Αναδιανομή	2,48	2,45
Εκπροσώπηση	2,41	2,32
Αναγνώριση	2,12	2,08
Σύνολο		
Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,35	2,31

Η αναπαράσταση των μέσων τιμών δείχνει ελαφρώς μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των γυναικών στο φλέγον ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τους άνδρες. Η σχέση της μέσης τιμής των τριών διαστάσεων και του συνόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης με τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αναπαρίσταται στον Πίνακα 5 που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας (1=αρνητική, 2=ουδέτερη, 3= θετική στάση)

	1-5 χρ.	6-10 χρ.	11-15 χρ.	16-20 χρ.	21-25χρ.	26-χρ.
Αναδιανομή	2,48	2,52	2,5	2,39	2,35	2,44
Εκπροσώπηση	2,39	2,41	2,38	2,37	2,19	2,39
Αναγνώριση	2,11	2,13	2,09	2,07	2,15	2,19
Σύνολο Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,34	2,37	2,34	2,28	2,24	2,35

Η αναδιανομή των πόρων φαίνεται να αποτελεί και εδώ τη βασική θεραπευτική παρέμβαση εναντίον των οικονομικών αδικιών, την οποία αντιλαμβάνονται ως περισσότερο βαρύνουσα κυρίως οι νέοι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δηλαδή οι έχοντες έως 15 έτη υπηρεσίας.

Ακολουθώς, ο Πίνακας 6 αναδεικνύει τη μέση τιμή των τριών διαστάσεων καθώς και του συνόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ με τον Πίνακα 7 εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο η μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου, ανάλογα με τα επίπεδα των βαθμίδων εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη και την τυπική απόκλιση της μέσης τιμής, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ομοιογένεια των απαντήσεων καθώς δε σημειώνονται υψηλές αποκλίσεις.

Πίνακας 6: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (1=αρνητική, 2=ουδέτερη, 3= θετική στάση)

	A/θμια	B/θμια
Αναδιανομή	2,51	2,43
Εκπροσώπηση	2,41	2,35
Αναγνώριση	2,08	2,14
Σύνολο Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,35	2,32

Πίνακας 7: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου σε σχέση με τα επίπεδα των βαθμίδων εκπαίδευσης (1=αρνητική, 2=ουδέτερη, 3= θετική στάση)

	<i>A/θμια</i>		<i>B/θμια</i>	
	<i>Νηπιαγωγείο</i>	<i>Δημοτικό</i>	<i>Γυμνάσιο</i>	<i>Λύκειο</i>
Αναδιανομή	2,54(,22)	2,5(,20)	2,47(,17)	2,41(,21)
Εκπροσώπηση	2,35(,28)	2,44(,21)	2,45(,21)	2,29(,22)
Αναγνώριση	2,05(,22)	2,09(,25)	2,14(,22)	2,14(,29)
Σύνολο				
Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,33	2,36	2,36	2,29

Οι παρενθέσεις αφορούν την τυπική απόκλιση

Και εδώ η ιεράρχηση των θεραπειών που αντιλαμβάνονται ως απαραίτητες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παραμένει αμετάβλητη, με την αναδιανομή και την εκπροσώπηση να θεωρούνται ως οι περισσότερο ενδεδειγμένες.

4.2. Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τριών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και των επιπέδων εντός των βαθμίδων, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις των τριών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Απεναντίας, προέκυψε συσχέτιση της διάστασης της αναδιανομής μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την πρωτοβάθμια να συγκεντρώνει πιο υψηλή μέση τιμή, με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική [$F(1)=7,87, p=0,005$]. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση αναδείχθηκε για τις διαστάσεις της αναδιανομής και της εκπροσώπησης μεταξύ των επιπέδων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, με την αναδιανομή να εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή της στο νηπιαγωγείο ενώ ακολούθως η μέση τιμή να φθίνει σταδιακά ανά επίπεδο εκπαίδευσης, με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικώς σημαντικές [$F(3)=3,44, p=0,018$]. Αντίστοιχα, για τη διάσταση της εκπροσώπησης παρατηρείται ότι η υψηλότερη μέση τιμή σημειώνεται στο γυμνάσιο και ακολουθεί το δημοτικό, ενώ η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στο λύκειο. Οι διαφορές αυτές της μέσης τιμής ανά επίπεδο εκπαίδευσης αξιολογούνται ως στατιστικώς σημαντικές [$F(3)= 4,65, p=0,004$].

5. Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι προσανατολισμένες προς την κοινωνική δικαιοσύνη και τις επιμέρους διαστάσεις της, όπως αυτές ορίζονται από τη Fraser. Ουσιαστικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς δείχνουν ευαισθητοποιημένοι ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Με άλλα λόγια, στις αντιλήψεις τους η κοινωνική δικαιοσύνη συνιστά φλέγον ζήτημα δεδομένου ότι αναγνωρίζουν τις επιμέρους αδικίες που εμφανίζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Για τους ίδιους οι αδικίες αυτές σχετίζονται περισσότερο με την κακή διανομή των πόρων, αλλά και με την υποαντιπροσώπηση εκείνου του μαθητικού πληθυσμού που φαίνεται να «διαφέρει». Η έλλειψη των απαιτούμενων πόρων και υλικών με την οποία έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά και η οποία είναι απότοκο της οξείας οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα την τελευταία δεκαετία, δυσχεραίνει τις προσπάθειές τους να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με τρόπο που να ικανοποιεί τις ανάγκες του μαθητικού τους δυναμικού, για αυτό και εστιάζουν στην αναδιανομή προκειμένου να αρθεί αυτή η περίπλοκη κατάσταση. Την ανάγκη για επαρκή αναδιανομή των πόρων, των υλικών, των προγραμμάτων και του προσωπικού υπογραμμίζουν στις έρευνές τους τόσο ο Wang (2016) όσο και η mid (2016), των οποίων τα ευρήματα φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με αυτά της παρούσας έρευνας.

Η διάσταση που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτάσσουν ως απαραίτητη μετά την αναδιανομή είναι η εκπροσώπηση. Έχοντας να διαχειριστούν ένα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα που αφήνει ελάχιστα περιθώρια στην αυτονόμηση, δημιουργικότητα και ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις κάθε είδους σχολικές διεργασίες, φαίνονται ευαισθητοποιημένοι προς την ανάγκη να δίνεται επαρκής χώρος και χρόνος ώστε να ακούγονται οι φωνές των μαθητών και να λαμβάνονται εκείνες οι μέριμνες που θα καθιστούν τους μαθητές ικανούς να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν τους ίδιους και την παρουσία τους στο σχολείο. Την προοπτική αναδιαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ώστε να εκπροσωπούνται επαρκώς οι ομάδες που δεν τυγχάνουν της αποδεκτής αντιπροσώπησης επισημαίνουν στις έρευνες τους οι Agarwal et al. (2010) αλλά και ο Wang (2016), όπως επίσης ο Ajayi (2017) και η Ahmed (2018), ενώ για την ανάδειξη της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στις κρίσιμες αποφάσεις που τους αφορούν κάνει εκτενή αναφορά η mid (2016) στη δική της έρευνα.

Αν και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος η πολιτισμική αναγνώριση είναι απαραίτητη, εντούτοις φαίνεται να μην τοποθετείται σε υψηλότερη θέση από τις άλλες δυο διαστάσεις. Με δεδομένο ότι το ελληνικό σχολικό σύστημα μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής του πολιτικής δεν παρέχει σχεδόν καμία δυνατότητα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, λόγω των περιοριστικών δημοσιονομικών μέτρων που οδηγούν σε έκπτωση των προτεραιοτήτων,

είναι προφανές ότι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να μην ενσωματώνουν στη διδακτική τους εργαλειοθήκη επικαιροποιημένες και σύγχρονες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Υπό αυτή την έννοια, δε θα πρέπει να προκαλεί εντύπωση ότι στις πεποιθήσεις τους η αναγνώριση, αν και είναι σημαντική, ιεραρχείται χαμηλά, δεδομένου ότι όπως επισημαίνει η Power (2012), είναι δύσκολη η οικοδόμηση διάφανων πολιτικών αντιμετώπισης των αδικιών σε εκπαιδευτικά συστήματα που δεν προάγουν τη «συμμετοχική ισοτιμία».

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις των τριών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Αυτό δείχνει ότι ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τι πραγματικά είναι η κοινωνική δικαιοσύνη. Ενδεχομένως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται τόσο με το φύλο και την ηλικία, αλλά περισσότερο με το μορφωτικό τους επίπεδο. Τουναντίον, προέκυψε συσχέτιση της διάστασης της αναδιανομής μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την πρωτοβάθμια να συγκεντρώνει υψηλότερη μέση τιμή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζουν περισσότερο στην αναδιανομή και κατ' επέκταση δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην έλλειψη πόρων, υποδομών και υπηρεσιών, αλλά και στην κάλυψη του χάσματος σε ό,τι αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο απαραίτητο το υλικό καθώς οι ανάγκες είναι περισσότερες, διότι προφανώς είναι πιο απαιτητική η πρώιμη μάθηση. Αυτό φάνηκε και από τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με την αναδιανομή να εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή στο νηπιαγωγείο.

Αντίστοιχα, για τη διάσταση της εκπροσώπησης παρατηρείται ότι η υψηλότερη μέση τιμή σημειώνεται στο γυμνάσιο. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην εν λόγω βαθμίδα να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών σε ένα εύρος δραστηριοτήτων όπου τα ίδια θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα τους δίνεται η δυνατότητα να ακούγονται, καθώς οι μαθητές έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες σε σχέση με τους μαθητές του δημοτικού ώστε να προβούν σε τέτοιου είδους ενέργειες. Λόγω της περιορισμένης διερεύνησης της διάστασης της εκπροσώπησης στο επίπεδο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η παραπάνω επισήμανση αποτελεί ερμηνευτική προσέγγιση η οποία όμως δεν μπορεί επί του παρόντος να επιβεβαιωθεί από συναφείς διεθνείς ή εγχώριες έρευνες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναπαριστούν, με τον τρόπο που αναπτύχθηκε παραπάνω, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι ακριβώς συνιστά η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τις διαστάσεις της αναδιανομής, της αναγνώρισης και της εκπροσώπησης. Συνεπώς σε ένα πρώτο επίπεδο η έρευνα κατάφερε να προσεγγίσει

το ζήτημα των αδικιών στην εκπαίδευση και να ιεραρχήσει τις θεραπείες τους, σύμφωνα πάντα με τις καταγεγραμμένες απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή. Είναι όμως απαραίτητο σε ένα επόμενο επίπεδο να πραγματοποιηθεί μια *εν τω βάθει* ανάλυση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται τις αδικίες αυτές. Η ποιοτική επομένως προσέγγιση των αντιλήψεών τους μέσω στοχευμένων συνεντεύξεων και παρατήρησης της διδακτικής τους πράξης, θα υποδείξει τις περιοχές στις οποίες πρέπει να εστιάσει η εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να αποκαλυφθούν τα «μαύρα κουτιά» των αδικιών και να αποκατασταθούν, εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών με εκείνα τα μέσα που θα εξασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Μια τέτοιου τύπου προσέγγιση μπορεί επομένως να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Σόρκος, Γ. & Χ. Χατζησωτηρίου (2019) Η «Αειφόρος Διαπολιτισμική Συμπεριληπτικότητα» μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Αιμ. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.). *Βελτιώνοντας το σχολείο και τη διδασκαλία σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού* (Μέρος Α, 53-72). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγλόγλωσση

Agarwal, R., S. Epstein, R. Oppenheim, Oyler, C. & D. Sonu (2010) From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247.

Ahmed, K. S. (2018) Evolving through tensions: Preservice teachers' conceptions of social justice teaching. *Teaching Education*. DOI: 10.1080/10476210.2018.1533545

Ajayi, L. (2017) Preservice Teachers' Perspectives on Their Preparation for Social Justice Teaching. *The Educational Forum*, 81(1), 52-67.

Cazden, C.B. (2012) A Framework for Social Justice in Education. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 178-198.

Dover, A.G. (2015) "Promoting Acceptance" or "Preparing Warrior Scholars": Variance in Teaching for Social Justice Vision and Praxis. *Equity and Excellence in Education*, 48(3), 361-372.

Fraser, N. (1995) From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist Age'. *New Left Review*, 212, 68-93.

- Fraser, N. (1996) Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. *The Tanner Lectures on Human Values*, Stanford University, April 30 - June 2. Ανάκτηση στις 17/10/2019 από: <http://tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf>
- Fraser, N. (1997). Heterosexism, Misrecognition, and Capitalism: A Response to Judith Butler. *Social Text* 52/53, 15(3-4), 279-289.
- Fraser, N. (1998) *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. Discussion Papers 98-108. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. Ανάκτηση στις 15/10/2019 από <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-126247>
- Fraser, N. (2005) Reframing Justice in a Globalized World. *New Left Review*, 36, 1-19.
- Jacott, L., A. Maldonado, V. Sainz, A. Juanes, T. García-Vélez & V. Seguro (2014) Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. In P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education*. London: CiCe, 122-139.
- Lim, L. & M. Tan (2018) Meritocracy, policy and pedagogy: culture and the politics of recognition and redistribution in Singapore. *Critical Studies in Education*. DOI:10.1080/17508487.2018.1450769
- Mladeov, T. (2016) Disability and Social Justice. *Disability & Society*, 31(9), 1226-1241.
- Pantic, N., M. Taiwo & A. Martindale (2019) Roles, practices and contexts for acting as agents of social justice- student teachers' perspectives. *Teachers and Teaching*, 25(2), 220-239.
- Power, S. (2016) From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics in education. *Globalization, Societies and Education*, 10(4), 473-492.
- mid, M. (2016) Recognition in Programmes for Children with Special Needs. *C.E.P.S. Journal*, 6(3), 117-140.
- Wang, F. (2016) From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΚΑΙ ΓΗΡΑΙΑ ΗΛΙΚΙΑ

APPROACHING HIGH FUNCTIONING AUTISM OF MIDDLE AGED AND ELDER PEOPLE

Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
csyriop@gmail.com

Ειρήνη Πάσουλα
Εκπαιδευτικός
Διδάκτωρ Επιστημών Εκπαίδευσης
MSc Ειδική Αγωγή
eiripas@otenet.gr

Περίληψη

Τα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ή αυτισμό) έχουν δύο βασικά γνωρίσματα: ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία κι αλληλεπίδραση, καθώς και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων. Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς αυτό να σημαίνει εξαφάνιση των ελλειμμάτων τους καθώς μεγαλώνουν. Συνήθως μοχθούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους, να επιβιώνουν επαγγελματικά και να προσαρμόζονται μέσα σε ένα κόσμο τυπικής ανάπτυξης, ενώ συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας. Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση που εξετάζει ένα θέμα που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά: τις προκλήσεις που συναντούν οι ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στη μέση και γηραία ηλικία. Προσεγγίζονται οι διαδρομές τους σε αυτές τις ηλικίες σε σχέση με βασικούς παράγοντες όπως η σωματική υγεία, το άγχος, η νοητική διαύγεια, η ψυχική ανθεκτικότητα και η κοινωνική υποστήριξη. Συζητείται το θέμα της καθυστερημένης διάγνωσης αυτισμού στη μέση και γηραία ηλικία. Τέλος, παρουσιάζονται κάποιοι ευρύτεροι προβληματισμοί και προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά

Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, σύνδρομο Asperger, μέση ηλικία, γηραία ηλικία, καθυστερημένη διάγνωση.

Abstract

Individuals with autism spectrum disorder (ASD) are characterised by difficulties in social communication and social interaction alongside unusually restricted, repetitive behaviour and interests. IQ. High-functioning individuals with autism have average or higher intelligence. The lack of intellectual disability does not mean, though, that they can simply overcome inherent social difficulties; they typically struggle to communicate effectively in a neuro typical world, manage daily tasks and survive at workplaces. They are at increased risk of having medical, developmental or psychiatric conditions. The present article examines a less researched issue, how high functioning persons with autism experience middle and old age. Their trajectories into these periods of life are discussed with reference to factors such as physical health, anxiety and other mental health disorders, brain functioning and health, psychological resilience and social support. The issue of autism diagnosis during later stages of life is also considered. The article concludes with a synopsis of the above, as well as with the discussion of some wider ideas and suggestions.

Key words

High functioning autism, Asperger's syndrome, midlife, old age, late diagnosis.

0. Εισαγωγή

Στο βιβλίο «Ιστορία του Αυτισμού» (Donvan & Zucker, 2018) περιγράφεται ο Donald, ένας 85χρονος κύριος που ζει μόνος του σε μια μικρή πόλη. Ο Donald οδηγεί, παίζει γκολφ τακτικά, και ταξιδεύει μόνος του εντός κι εκτός χώρας. Εργαζόταν ως ταμίας σε τράπεζα, έχει πτυχίο Γαλλικής Φιλολογίας, και συμμετείχε σε πολλές ομάδες ως φοιτητής. Συνεχίζει να έχει φίλους. Οι συγγραφείς τον περιγράφουν ως ευτυχισμένο άνθρωπο. Ο Donald είναι η περίπτωση 1 στην εργασία-ορόσημο του Kanner (1943) με μελέτες περίπτωσης παιδιών με αυτισμό.

Θεωρητικά, πολλοί ενήλικες με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ή αυτισμό) μπορούν να ζουν ευτυχισμένα στη μέση και γηραιά ηλικία, ακριβώς όπως συμβαίνει με τους νευροτυπικούς ανθρώπους τέτοιων ηλικιών. Ωστόσο, για τους ενήλικες με αυτισμό που μεγαλώνουν και γερνούν οι προκλήσεις που συναντούν είναι σοβαρότερες λόγω δυσκολιών που σχετίζονται με τον ίδιο τον αυτισμό, λόγω συχνών προβλημάτων ψυχικής και σωματικής υγείας συννοσηρών με τον αυτισμό (Lai & Szatmari, 2019), αλλά και λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από τα περιβάλλοντα όπου κινούνται (Lai & Baron-Cohen, 2015).

Τα άτομα με αυτισμό έχουν δύο βασικά γνωρίσματα: ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία κι αλληλεπίδραση, καθώς και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Άλλα συνήθη χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτισμό είναι η

αισθητηριακή υπερευαισθησία (π.χ. αδυναμία ανοχής θορύβων) και οι δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό. Έχουν μη κανονική γλωσσική ανάπτυξη, π.χ. δεν κατανοούν μεταφορικές εκφράσεις και υπαινιγμούς. Επίσης, ενώ διακρίνουν επιτυχώς λεπτομέρειες, δυσκολεύονται πολύ να δουν την 'όλη εικόνα' (Happé & Frith, 2006. Lai, Anagnostou, Wiznitzer, Allison&Baron-Cohen, 2020.Lombardo&Baron-Cohen, 2010). Δυσκολεύονται σοβαρά να αναπτύξουν θεωρία του νου, δηλαδή την ικανότητα να καταλαβαίνουν την πνευματική κατάσταση των άλλων (ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, προθέσεις) αλλά και τη δική τους (Baron-Cohen, 2001). Αυτή η δυσκολία, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες, δυσχεραίνει την κοινωνική επικοινωνία και προσαρμογή των ατόμων με αυτισμό, ακόμη και αν έχουν υψηλή ευφυΐα.

Τα παραπάνω γνωρίσματα, ανάλογα με το πόσο έντονα είναι, επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του ατόμου. Ο αυτισμός είναι διαταραχή σε φάσμα. Στην πράξη χρησιμοποιείται η διάκριση μεταξύ αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας και αυτισμού χαμηλής λειτουργικότητας (valElst, Pick, Biscaldi, Fangmeier & Riedel, 2013). Τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, καθώς και κανονική, επιφανειακά, χρήση γλώσσας. Εκτιμάται ότι νοητική αναπηρία χαρακτηρίζει μόνο ένα 45%, περίπου, των ατόμων με αυτισμό (Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014). Στο παρελθόν, γινόταν λόγος όχι μόνο για 'αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας', αλλά και για 'σύνδρομο Asperger', που εισήχθη ως όρος στο DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) αλλά δεν αναφέρεται στο DSM-V (American Psychiatric Association, 2013). Το σύνδρομο αυτό θεωρούνταν ως η πιο λειτουργική μορφή αυτισμού, καθώς χαρακτηριζόταν από μέση ή ανώτερη νοημοσύνη και υψηλές γλωσσικές δεξιότητες (Lai&Baron-Cohen, 2015, Lai et al., 2014). Ο όρος 'αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας' δεν αναφερόταν ως τύπος αυτισμού, αλλά χρησιμοποιούνταν εκτενώς για άτομα με αυτισμό χωρίς νοητική αναπηρία. Για το λόγο ότι και στο σύνδρομο Asperger δεν υπήρχε νοητική αναπηρία, κάποιοι ταύτιζαν, σχεδόν, τους δύο όρους. Άλλοι επεσήμαναν διαφορές, π.χ. ότι ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας περιελάμβανε καθυστέρηση στην ανάπτυξη προφορικού λόγου (ενώ το σύνδρομο Asperger χαρακτηριζόταν από πιο αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες) (Mukaddes, Hergüner & Tanidir, 2010. ValElstetal., 2013). Παραμένει προβληματισμός κατά πόσο το σύνδρομο Asperger ανήκει στο φάσμα αυτισμού δίχως ξεκάθαρα διακριτά όρια ή αν αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα. Στην πράξη, πάντως, το σύνδρομο Asperger συχνά αναφέρεται, πλέον, ως αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας (Τσαλαμανιός, Λαζαράτου & Αντωνίου, 2016). Πολλά άτομα με ελαφρά συμπτώματα αυτισμού και υψηλή λειτουργικότητα δεν αναγνωρίζονται και δε λαμβάνουν διάγνωση και σχετική υποστήριξη, οπότε δεν αντιμετωπίζουν επαρκώς τα ελλείμματά τους. Δυσκολεύονται να επικοινωνούν επιτυχώς και να προσαρμόζονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Άμα, κάποια στιγμή, διαγνωστούν ορθά και λάβουν σχετική υποστήριξη, κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους (vanElstetal., 2013).

Συνήθως ο αυτισμός αντιμετωπίζεται ως παιδική διαταραχή. Στην πραγματικότητα, όμως, διαρκεί δια βίου, και έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην πορεία της ζωής (Laietal., 2014). Τι συμβαίνει με τα παιδιά και τους εφήβους με αυτισμό όταν μεγαλώνουν και γερνούν; Ενώ έχει αυξηθεί πολύ η έρευνα και η γνώση για παιδιά και εφήβους με αυτισμό, έχει δοθεί πολύ λιγότερη προσοχή στους ενήλικες με αυτισμό (Bishop-Fitzpatrick et al., 2015. Happé & Charlton, 2012, Murphyyetal., 2016), ειδικά στους μεσήλικες και στους ηλικιωμένους (Elichaoff, 2015. Hwang, Foley & Trollor, 2020. Stagg & Belcher, 2019). Επίσης, έχει αποδειχτεί αρκετά δύσκολο οι ενήλικες με αυτισμό να 'ανοίγονται' και να συμμετέχουν σε εμπειρικές έρευνες (Stewart, Charlton & Wallace, 2018). Εκτιμάται ότι τα περισσότερα άτομα με αυτισμό είναι ενήλικες, και μάλιστα θα πληθαίνουν ολοένα λόγω δημογραφικής γήρανσης (Stewart et al., 2018. van Niekerk et al., 2011). Επιπλέον, καθώς ο επιπολασμός του αυτισμού αυξάνει τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Laietal., 2014, Sunetal., 2019), ανάλογα θα αυξηθεί μελλοντικά και ο αριθμός των ενηλίκων με αυτισμό. Η ελλιπής γνώση για αυτούς δεν έχει να κάνει μόνο με ελλιπή έρευνα. Εξηγείται, επίσης, με βάση το ότι ο αυτισμός έχει σχετικά μικρή ιστορία ως αναγνωρισμένη κατάσταση (ή διαταραχή). Αρχικά περιγράφηκε μόλις περίπου 80 χρόνια πριν, από τον Kanner (1943) και τον Asperger (1944), ενώ άρχισε να διαγιγνώσκεται σε παιδιά τη δεκαετία του 1960 (Elichaoff, 2015). Ως κλινική οντότητα με συγκεκριμένα κριτήρια διάγνωσης προσδιορίστηκε το 1980 με το DSM-III (American Psychiatric Association, 1980). Συνεπώς, τα πρώτα άτομα που διαγνώστηκαν με αυτισμό πρέπει να πλησιάζουν τώρα την όγδοη δεκαετία της ζωής τους, ενώ τα άτομα που διαγνώστηκαν με βάση το DSM-III θα είναι περίπου 40 ετών. Ειδικά το σύνδρομο Asperger, ενώ περιγράφηκε το 1944, έγινε ευρέως γνωστό στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία πολύ πιο μετά, με ένα άρθρο της Wing (1981), ενώ τα κριτήρια για διάγνωση του συνδρόμου προσδιορίστηκαν το 1994 με το DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί τι προκλήσεις συναντούν τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας καθώς προχωρούν στη μέση και γηραιά ηλικία.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία είναι βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η αναζήτηση των άρθρων που χρησιμοποιήθηκαν έγινε στις βάσεις Research Gate, Google Scholar, PubMed και Science Direct. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση ήταν οι λέξεις "autism", "autistic", "asperger", "high-functioning autism", "aging (ageing)", "oldage (elderly)" με φίλτρο αναζήτησης για τα έτη 2005-2020, με σκοπό να συμπεριληφθούν μελέτες της τελευταίας δεκαπενταετίας. Συμπεριλήφθηκαν και μελέτες που ήταν θεωρητικές και δεν εμφάνιζαν αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας.

3. Διαδρομές ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στη μέση και τρίτη ηλικία

Γενικά, υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ των ατόμων με αυτισμό ως προς το πώς μεγαλώνουν και γερνούν, όπως, εξάλλου, συμβαίνει μεταξύ των ατόμων τυπικής ανάπτυξης. Κάποιοι ενήλικες με αυτισμό βιώνουν σοβαρές δυσκολίες στην καθημερινότητα και παλινδρομούν, ενώ κάποιοι άλλοι αποκτούν σταδιακά πολλές δεξιότητες, με αρκετές συμπεριφορές αυτισμού να ξεθωριάζουν (Lai & Szatmari, 2019). Ειδικά τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν, με την απόκτηση εκπαίδευσης και εμπειριών, να κατανοούν καλύτερα τις κοινωνικές καταστάσεις και να αμβλύνουν αρκετά συμπτώματα αυτισμού (π.χ. μειώνουν τις επαναλαμβανόμενες κινήσεις) (Lai & Baron-Cohen, 2015, Magiati & Howlin, 2019). Ωστόσο, ακόμη και οι υψηλά λειτουργικοί ενήλικες με ανώτερη νοημοσύνη κατά κανόνα συναντούν πολλά προβλήματα στην κοινωνική τους ζωή και στον εργασιακό τους βίο, όπου συνήθως πραγματώνουν μέρος μόνο των δυνατοτήτων τους (Lai et al., 2014). Τα ελλείμματα του αυτισμού μπορεί να αμβλύνονται, αλλά δεν εξαφανίζονται, επηρεάζοντας την ποιότητα ζωής σε βάθος χρόνου.

Γενικά, η ποιότητα ζωής κατά τη μέση και γηραιά ηλικία σχετίζεται, σε όλους τους ανθρώπους, με παράγοντες όπως η σωματική υγεία, το άγχος, η νοητική διαύγεια, η οικονομική κατάσταση, η ψυχική ανθεκτικότητα και η κοινωνική υποστήριξη που προσφέρεται.

Σχετικά με τη *σωματική υγεία*, έχει βρεθεί ότι οι ενήλικες με αυτισμό, σε σύγκριση με νευροτυπικούς συνομηλικούς τους, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα. Αυτά συνήθως αφορούν καρδιαγγειακές παθήσεις, σακχαρώδη διαβήτη, διαταραχές μεταβολισμού, ενδοκρινολογικές παθήσεις, στομαχικές διαταραχές, προβλήματα με το ανοσοποιητικό σύστημα, διαταραχές ύπνου και νευρολογικές παθήσεις (κυρίως επιληψία). Επίσης, έχει αναφερθεί αυξημένη πρώιμη θνητότητα, κυρίως λόγω καρδιαγγειακών και νευρολογικών επεισοδίων (Rydzewska et al., 2019, Stewart et al., 2020). Πολλά από τα παραπάνω προβλήματα υγείας των ατόμων με αυτισμό ξεκινούν κατά τη διάρκεια της παιδικής, εφηβικής και νεανικής τους ηλικίας (Lai et al., 2014), και, δίχως κατάλληλες παρεμβάσεις, μπορούν να επιδεινώνονται. Συνήθως συνυπάρχουν με ψυχικές διαταραχές, και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση δεν είναι θετική.

Γενικά, θεωρείται ότι υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος για τα άτομα με αυτισμό, σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, να παρουσιάζουν *ψυχικές διαταραχές* (Rodgers & Ofield, 2018). Συνήθεις διαταραχές συννοσηρές με αυτισμό είναι η κατάθλιψη, οι αγχώδεις διαταραχές, ο αυτοτραυματισμός, οι διαταραχές διάθεσης, ο αυτοκτονικός ιδεασμός, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής καθώς και διάφορες διαταραχές προσωπικότητας (Lai et al., 2020). Πολλά άτομα με αυτισμό λαμβάνουν διπλές διαγνώσεις, δηλαδή και για αυτισμό και για κάποια ψυχική διαταραχή (Lai et al., 2014, Magiati & Howlin, 2019). Η συννοσηρότητα

εξηγείται, εν μέρει, από κάποιους κοινούς βιολογικούς μηχανισμούς, από κάποια κοινά συμπτώματα (π.χ. μεταξύ αυτισμού και κοινωνικού άγχους), και επίσης, σε μεγάλο βαθμό, από τη δυσκολία του να ζει κανείς με αυτισμό μέσα σε ένα νευροτυπικό κόσμο, ιδίως χωρίς επαρκή στήριξη (Gaus, 2018, Lai & Baron-Cohen, 2015, Lai et al., 2020).

Από τις παραπάνω διαταραχές, ίσως πιο αξιοπρόσεκτη είναι η *κατάθλιψη*, διότι, καθώς τα άτομα προχωρούν στη μέση και τρίτη ηλικία, η κατάθλιψη είναι σοβαρός παράγοντας κινδύνου για ανάπτυξη γνωστικών δυσκολιών και εμφάνιση άνοιας (Bhalla & Butters, 2011. Wallace, Budgett & Charlton, 2016). Έχει εξεταστεί γιατί συχνά συνυπάρχει η κατάθλιψη με τον αυτισμό: και οι δύο χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, στην ενσυναίσθηση και στην αντίληψη των κοινωνικών σχέσεων (Radtke et al., 2019). Έρευνες έχουν δείξει αρκετά υψηλά ποσοστά εμφάνισης κατάθλιψης σε ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Joshi et al., 2013, Lever & Geurts, 2016, Lugneg rd, Hallerbäck & Gillberg, 2011), οπότε αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της νοητικής τους λειτουργίας καθώς μεγαλώνουν.

Στους περισσότερους ανθρώπους η γήρανση συνοδεύεται από γνωστική αποδυνάμωση, μικρότερη ή μεγαλύτερη. Ένας γνωστικός τομέας που επηρεάζεται ιδιαίτερα είναι η *εκτελεστική λειτουργία*, η οποία είναι όρος 'ομπρέλα' για διαφορετικές νοητικές λειτουργίες όπως η μνήμη εργασίας, ο σχεδιασμός και προγραμματισμός ενεργειών, η αυτορρύθμιση, η αναστολή των παρορμήσεων, η ευελιξία σκέψης, η ταυτόχρονη εκτέλεση πολλών εργασιών και η ευφράδεια λόγου (Geurts & Vissers, 2012, Geurts, Pol, Lobbstaël & Simons, 2020). Όλες αυτές οι νοητικές ικανότητες και διαδικασίες είναι απαραίτητες για να εκτελούνται καθημερινές δραστηριότητες. Σε πολλές από αυτές δυσκολεύονται και συχνά αποτυγχάνουν τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ακόμη και αν έχουν υψηλή νοημοσύνη, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, να μην μπορούν να ζουν ανεξάρτητα, με ό,τι αρνητικό αυτό συνεπάγεται (Lai et al., 2014, Tantam, 2014). Υπάρχει μια μεταανάλυση 235 μελετών για την εκτελεστική λειτουργία στον αυτισμό (Demetriou et al., 2018), που δείχνει μια γενικότερη δυσκολία των ατόμων με αυτισμό σε πολλές από τις παραπάνω λειτουργίες, ενώ το άγχος που συχνά βιώνουν λειτουργεί επιβαρυντικά. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι οι ενήλικοι συμμετέχοντες, σε σύγκριση με τα παιδιά και τους εφήβους, επιδεικνύουν καλύτερες επιδόσεις στην εκτελεστική λειτουργία, κάτι που αποδίδεται στην αναπτυξιακή ωριμότητα και στην κατάκτηση στρατηγικών. Είναι πιθανόν ότι οι ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας με τον καιρό δρέπουν τους καρπούς όσων έχουν σταδιακά κατακτήσει προσπαθώντας να προσαρμοστούν μέσα σε ένα νευροτυπικό κόσμο. Από την άλλη, η πρόοδος μπορεί να μην είναι συνολική, καθώς η εκτελεστική λειτουργία έχει πολλές διαφορετικές όψεις. Αυτό φαίνεται στην έρευνα των Geurts και Vissers (2012) που σύγκριναν 23 άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 51-83 ετών με

23 συνομήλικα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Στην πρώτη ομάδα, συγκριτικά με τη δεύτερη, η γήρανση έδειχνε να επηρεάζει ελάχιστα την ευφράδεια λόγου, και πολύ περισσότερο την οπτική μνήμη.

Συνδεδεμένη με τη γνωστική πορεία ενός ανθρώπου είναι η κοινωνική ζωή που ζει, κατά πόσο έχει κοινωνικά ερεθίσματα ή βιώνει κοινωνική απομόνωση και μοναξιά. Γενικά, οι μεσήλικες και οι ηλικιωμένοι είναι πιο ευάλωτοι στην απομόνωση και τη μοναξιά, καθώς με το πέρασμα του χρόνου αποβιώνουν μέλη της οικογένειάς τους, φίλοι και γνωστοί, ενώ διάφορα προβλήματα υγείας, κινητικότητας ή μειώσεις εισοδήματος περιορίζουν την κοινωνικότητά τους (Wallace et al., 2016). Σε ενήλικες τυπικής ανάπτυξης η έλλειψη ανθρώπινης επικοινωνίας με το πέρασμα του χρόνου συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης, προβλημάτων υγείας, ακόμη και θνητότητας. Σε ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας δεν είναι ξεκάθαρο αν και κατά πόσο η κατάσταση εξελίσσεται έτσι, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς έχουν αναπτύξει αγαπημένες ασχολίες στις οποίες εντρυφούν πολλές ώρες μόνοι τους, και αυτό παρέχει μία 'προστασία' απέναντι στη μοναξιά (Happé & Charlton, 2012). Από την άλλη μεριά, οι ενήλικες με αυτισμό, λόγω ελλειμμάτων στην επικοινωνία, έχουν συνήθως μεγαλύτερη προσκόλληση σε μέλη της οικογένειάς τους και στις συνήθως λιγότες φίλιές τους. Καθώς ο χρόνος περνά και αρχίζουν οι απώλειες, το κόστος στην ψυχική υγεία μπορεί να είναι δυσβάσταχτο.

Σχετική με όλα αυτά είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Κάποια άτομα με αυτισμό είναι πιο ανθεκτικά από κάποια άλλα, παρά τις προκλήσεις που καθημερινά συναντούν. Στην πράξη, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα από άλλα άτομα σε παρόμοιες συνθήκες. Η ψυχική ανθεκτικότητα περιγράφει την ικανότητα επιτυχούς αντίδρασης σε αντιξοότητες και μπορεί να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις ψυχικές διαταραχές (Lai & Szatmari, 2019). Όπως συζητήθηκε, τα άτομα με αυτισμό συχνά εμφανίζουν άγχος, κατάθλιψη και άλλες ψυχικές διαταραχές, άρα είναι πιο ευάλωτα σε αντίξοες και τραυματικές εμπειρίες. Αυτές με τη σειρά τους οξύνουν τα ψυχικά τους προβλήματα, οπότε μειώνεται η δυνατότητα σωστής αντιμετώπισης των δυσκολιών. Η τελική έκβαση, κάθε φορά, επηρεάζεται πολύ από την ψυχική ανθεκτικότητα. Η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρήθηκε, αρχικά, ως ατομικό χαρακτηριστικό παιδιών που εκτίθεντο σε αντιξοότητες αλλά κατάφεραν όχι μόνο να επιβιώνουν αλλά και να προσδεύουν (Rutter, 2012). Στην πορεία, η ψυχική ανθεκτικότητα διευρύνθηκε ως όρος, περιλαμβάνοντας τόσο ατομικά χαρακτηριστικά όσο και διαδικασίες και χαρακτηριστικά που υπάρχουν στα κοινωνικά περιβάλλοντα (Ungar, 2015). Η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει αναδείξει κάποιους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες ως βασικούς για τη διαβίου ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας: την αποτελεσματική φροντίδα από γονείς και μέλη της οικογένειας, τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις με λειτουργικούς ενήλικες, την ύπαρξη καλών φίλων και ρομαντικών συντρόφων, την ικανότητα αυτορρύθμισης

και προγραμματισμού, την ύπαρξη ευφυΐας και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, την ανάπτυξη κινήτρων για επιτυχία, την πίστη σε πράγματα που έχουν νόημα στη ζωή, και την ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οργανισμών και συλλογικοτήτων (Masten, 2015). Σε σχέση με τον αυτισμό, ενώ έχει γίνει εκτεταμένη έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα γονέων και μελών οικογενειών με παιδιά με αυτισμό, έχει γίνει ελάχιστη έρευνα για τη διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στα ίδια τα άτομα με αυτισμό (Lai & Szatmari, 2019).

Πέρα από τους παραπάνω παράγοντες που αντικειμενικά επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας καθώς μεγαλώνουν και γερνούν, υπάρχουν κάποιες επιπλέον πληροφορίες από λιγοστές εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει, και παρατίθενται παρακάτω.

Οι James και συνεργάτες (2006) παρουσίασαν πέντε μελέτες περίπτωσης ατόμων ηλικίας 66 ως 84 ετών που είχαν παραπεμφθεί για προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης. Κατά την εξέτασή τους και τη λήψη ιστορικού, φάνηκε ότι αυτά τα άτομα εμφάνιζαν, σε διάφορες φάσεις της ζωής τους, κοινωνικά και γνωστικά χαρακτηριστικά που παρέπεμπαν σε σύνδρομο Asperger, με το οποίο τελικά διαγνώστηκαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γηραιότεροι συμμετέχοντες είχαν γεννηθεί πριν ο Asperger (1944) γράψει για το σύνδρομο. Οι ερευνητές επεσήμαναν ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, αν και είχαν δυσκολίες στην επικοινωνία, είχαν καταφέρει να κάνουν δικές τους οικογένειες και να κρατηθούν σε εργασίες πλήρους απασχόλησης. Ανέφεραν, ωστόσο, πλήθος δυσκολιών στις σχέσεις τους με τις οικογένειές τους και παλαιότερα στις εργασίες τους. Το ζήτημα που έθεσαν οι ερευνητές (James et al., 2006) ως άξιο μελέτης είναι τι είδους σχέσεις και τι συνθήκες εργασίας ταιριάζουν καλύτερα σε άτομα με τέτοια χαρακτηριστικά.

Σε μια άλλη εργασία, η van Niekerk και συνεργάτες (2010) παρουσίασαν τρεις μελέτες περίπτωσης ατόμων 72, 78 και 83 ετών που έλαβαν διάγνωση αυτισμού σε αυτές τις ηλικίες. Και οι τρεις είχαν παραπεμφθεί σε δομές ψυχικής υγείας, διότι είχαν προβλήματα όπως κατάθλιψη, άγχος, φόβο για τη ζωή (ενίοτε και άρνηση), ιδεοψυχανααστικές συμπεριφορές, ευερεθιστότητα και δυσκολίες αυτο-οργάνωσης. Όλοι τους ήταν παντρεμένοι για πολλά χρόνια, αλλά με σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας εντός οικογενείας και ελάχιστες άλλες επαφές. Είχαν επιτυχώς σταδιοδρομήσει επαγγελματικά σε τεχνικές εργασίες.

Και οι δύο παραπάνω έρευνες θέτουν το θέμα της καθυστερημένης διάγνωσης. Δημιουργείται η υποψία ότι οι συμμετέχοντες θα είχαν λιγότερα προβλήματα ψυχικής υγείας, αν είχαν διαγνωστεί νωρίτερα με αυτισμό και είχαν λάβει κατάλληλη στήριξη. Από την άλλη, υπάρχει και το 'κάλιο αργά παρά ποτέ', δηλαδή είναι προτιμότερη μια καθυστερημένη διάγνωση από τη μη διάγνωση.

4. Διάγνωση αυτισμού στη μέση και τρίτη ηλικία

Έχει γίνει λόγος για «χαμένη γενιά ενηλίκων με αυτισμό», με την έννοια ότι πολλοί Ενήλικες με αυτισμό, ακόμη και σε προχωρημένη ηλικία, δεν έχουν διαγνωστεί (Lai & Baron-Cohen, 2015). Αυτό έχει κάποια σχέση με τη βραχύχρονη ιστορία του αυτισμού ως αναγνωρισμένης κατάστασης. Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπήρξαν διαγνώσεις παιδιών πριν τη δεκαετία του 1960, ενώ μόλις το 1980 ο αυτισμός περιγράφηκε ως διαταραχή από το DSM-III (American Psychiatric Association, 1980). Συνεπώς, όσοι γεννήθηκαν με αυτισμό νωρίτερα ή δε διαγνώστηκαν καθόλου ή έλαβαν άλλη διάγνωση (π.χ. για σχιζοφρένεια). Επίσης, μόλις τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αρχίσει να αυξάνει η έρευνα, η γνώση και η ευαισθητοποίηση για τον αυτισμό, οπότε έγιναν περισσότερες διαγνώσεις (Lai & Baron-Cohen, 2015). Συνεχίζουν, όμως, να υπάρχουν πολλοί ενήλικες, σε μέση ή πιο προχωρημένη ηλικία, που δε φαντάζονται ότι μπορεί να είναι στο φάσμα του αυτισμού (Elichaoff, 2015). Οι λειτουργικοί ενήλικες με αυτισμό που δε διαγνώστηκαν ως ανήλικοι συνήθως προσπαθούν να προσαρμόζονται κοινωνικά όσο μπορούν, και τυπικά θεωρούνται λίγο ή πολύ εκκεντρικοί και ιδιόρρυθμοι (Tantam, 2014). Κατά καιρούς, κάποιοι από αυτούς μπορεί να διαγιγνώσκονται, πιθανόν άμα ζητήσουν επαγγελματική βοήθεια για συννοσηρές με τον αυτισμό διαταραχές (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, διαταραχές διάθεσης). Απαραίτητο είναι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας ενηλίκων να αποκτούν την απαραίτητη γνώση και εμπειρία ώστε να μπορούν αναγνωρίζουν τα σημάδια του αυτισμού όπου υπάρχουν (Stagg & Belcher, 2019, van Niekerk et al., 2011)

Υπάρχουν συγκεκριμένες δυσκολίες για να σχηματιστεί διάγνωση αυτισμού σε ενήλικες. Μία δυσκολία αφορά τη λήψη ιστορικού, ειδικά όταν δεν είναι διαθέσιμοι οι γονείς/φροντιστές (που είχαν οι ενήλικες κατά τα παιδικά τους χρόνια) για να δώσουν πληροφορίες, π.χ. μπορεί να έχουν αποβιώσει (Happé & Charlton, 2012, Lai & Baron-Cohen, 2015). Άλλο εμπόδιο στη διάγνωση είναι ότι οι λειτουργικοί ενήλικες με αυτισμό έχουν αναπτύξει επιτυχείς μηχανισμούς κοινωνικής προσαρμογής και μεταμφέσης. Έχουν μάθει εύστοχα να παρατηρούν και να μιμούνται τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, ενώ καταφέρνουν να περιορίζουν δημόσια κάποιες αυτιστικές συμπεριφορές (π.χ. στερεότυπες κινήσεις) (Lai et al., 2014, Mandy, 2019). Κάνουν 'καμουφλάζ', ιδίως τα κορίτσια και οι γυναίκες, ακόμη και σε διαγνωστικές συνεντεύξεις (Attwood, 2006, Hull et al., 2017). Το καμουφλάζ είναι βασικός λόγος που ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας συχνότατα δεν αναγνωρίζεται. Ένας άλλος λόγος είναι ότι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που ασχολούνται με μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπους μπορεί να μην είναι αρκετά ενημερωμένοι για τον αυτισμό. Έτσι, επικεντρώνονται σε θέματα ψυχικής υγείας (π.χ. στην κατάθλιψη ή στο άγχος) που είναι δευτερογενή σε κάποιους ανθρώπους, και όχι στον αυτισμό, που είναι πρωτογενής στην περίπτωση τους (Camm-Crosbie, Bradley, Shaw, Baron-Cohen & Cassidy, 2019, van Niekerk et al., 2011).

Έχουν γίνει λιγοστές έρευνες με συμμετέχοντες που έλαβαν διάγνωση αυτισμού μετά τα 50 έτη. Στην προαναφερθείσα εργασία των van Niekerk και συνεργατών (2011), τρεις άντρες άνω των 70 ετών παραπέμφθηκαν σε δομές ψυχικής υγείας για διάφορα ψυχικά προβλήματα (όπως άγχος, φοβίες, ευερεθιστότητα) και τελικά έλαβαν διάγνωση αυτισμού. Όλοι τους είχαν κάνει οικογένειες και καριέρες, αλλά είχαν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας και ελάχιστες σχέσεις με ανθρώπους. Εκτός από τις πληροφορίες που έδωσαν οι ίδιοι οι τρεις συμμετέχοντες, οι ερευνητές επεσήμαναν ως πολύ σημαντικές -για να δοθεί τελικά μια διάγνωση - τις πληροφορίες που έδωσαν οι σύζυγοί τους. Σε μια άλλη έρευνα, η Elichaoff (2015) πήρε συνεντεύξεις από τέσσερις ενήλικες 58-63 ετών που είχαν πρόσφατα λάβει διάγνωση αυτισμού. Όλοι τους είχαν διαγνωστεί με κατάθλιψη στο παρελθόν. Δήλωσαν ότι η καθυστερημένη διάγνωση αυτισμού τους προσέφερε εξηγήσεις για όσα δεν καταλάβαιναν για τη ζωή τους ως τότε, καθώς και ανακούφιση. Ενώ όλοι τους είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση, ανέφεραν ότι είχαν επαγγελματικές δυσκολίες, καθώς και μακροχρόνια προβλήματα κοινωνικής επικοινωνίας και προσαρμογής. Όλοι είπαν ότι η διάγνωση τους εξώθησε να ψάξουν οι ίδιοι και να μάθουν πολλά για τον αυτισμό, ενώ κάποιοι ήθελαν να μοιραστούν όσα έμαθαν με άλλους. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Staggs και Belcher (2019) πήραν συνεντεύξεις από εννέα άτομα άνω των 50 ετών με πρόσφατη διάγνωση αυτισμού. Όλοι είπαν ότι είχαν κάνει θεραπεία για άγχος και κατάθλιψη, έχοντας βιώσει μοναξιά και αποξένωση καθώς μεγάλωναν. Θεωρούσαν τη διάγνωση ως θετικό γεγονός που τους έκανε να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και τις ιδιαιτερότητές τους. Κάποιοι επίσης ανέφεραν το διαδίκτυο και τις ομάδες υποστήριξης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως μέσα που μπορούν να τους δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για τον αυτισμό, καθώς και την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη ομάδα ανθρώπων με παρόμοιες εμπειρίες και προβλήματα.

Σε αυτό το σημείο είναι σχετικό να αναφερθεί και η αντίθετη άποψη που λέει ότι, άμα οι άνθρωποι έχουν περάσει την ηλικία των 50 ή 60, δεν είναι πλέον σκόπιμο να λαμβάνουν καθυστερημένες διαγνώσεις αυτισμού, εφόσον τα έχουν καταφέρει σχετικά καλά, π.χ. έχουν κάνει οικογένειες και έχουν σταδιοδρομήσει (όχι χωρίς προβλήματα, αλλά αυτό ισχύει για όλους) (James et al., 2006). Ο αντίλογος στην άποψη αυτή είναι ότι μία σωστή διάγνωση, έστω και σε μεγάλη ηλικία, βοηθά τα άτομα να καταλάβουν πολλά από τα προβλήματα και τα ερωτήματα που είχαν σε όλη τους τη ζωή. Προσφέρει στα άτομα και στα δικά τους πρόσωπα κάποια ανακούφιση και απαλλαγή από ενοχές, καθώς αρχίζουν να καταλαβαίνουν καλύτερα πού δυσκολεύονταν και γιατί (van Niekerk et al., 2011). Η αυτογνωσία είναι πολύ σημαντική σε όλες τις ηλικίες, καθώς είναι πυρήνας της ψυχικής συγκρότησης και της ψυχικής υγείας. Ίσως είναι ακόμη πιο σημαντική στη μέση και γηραιά ηλικία, όταν υπάρχουν αναπάντητα ερωτήματα και μεγαλύτερη ωριμότητα εκ μέρους του ατόμου. Η διάγνωση συνεισφέρει στην αυτογνωσία. Άμα συνοδεύεται από ψυχοεκπαίδευση, τα

οφέλη αυξάνουν. Δίνεται ευκαιρία για επανεκτίμηση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος: το άτομο μπορεί να σκεφτεί πώς η διάγνωση αλλάζει τη θεώρηση του εαυτού του και των άλλων, να επαναξιολογήσει τις καταστάσεις, να αποκτήσει κάποιο έλεγχο σε αυτές, να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του και να κάνει κάποια σχέδια (Stagg&Belcher, 2019). Τέλος, μία ορθή διάγνωση είναι απαραίτητη, ώστε να μη δίνεται στα άτομα που έχουν αυτισμό αλλά είναι αδιάγνωστα μια θεραπεία (π.χ. φαρμακολογική) που δεν αντιστοιχεί στην κατάσταση τους. Για παράδειγμα, μπορεί να τους δίνεται θεραπεία για κατάθλιψη ή άγχος, που είναι δευτερογενείς καταστάσεις στην περίπτωση τους – η πρωτογενής είναι ο αυτισμός. Μία φαρμακοθεραπεία μπορεί να είναι αρκετά άστοχη, με παρενέργειες και οικονομικό κόστος (James et al., 2006).

5. Επίλογος

Όπως συζητήθηκε, τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας συναντούν, κατά τη μέση και γηραιά ηλικία, αυξημένα προβλήματα που αφορούν τη σωματική υγεία, το άγχος και άλλες ψυχικές διαταραχές, καθώς και την εκτελεστική λειτουργία. Ο τρόπος που διαχειρίζονται αυτά τα προβλήματα έχει στενή σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα που έχουν αναπτύξει καθώς και με την κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν. Έχει επισημανθεί ότι οι υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης για ενήλικες με αυτισμό δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς στις περισσότερες χώρες (Murphy et al., 2016). Αρκετοί ενήλικες με αυτισμό έχουν αναφέρει έλλειψη ικανοποιητικής υποστήριξης από τις υπάρχουσες δομές (Camm-Crosbie et al., 2019). Ίσως το πιο σημαντικό ζήτημα όσον αφορά την υποστήριξη είναι ότι, για λόγους που συζητήθηκαν παραπάνω, πολλοί ενήλικες με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας παραμένουν αδιάγνωστοι ή έχουν λάβει διαγνώσεις μόνο για συννοσηρές με τον αυτισμό ψυχικές διαταραχές (όπως άγχος και κατάθλιψη). Είναι θετικό ότι την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί η γνώση και η ευαισθητοποίηση για τον αυτισμό, οπότε έχουν κάπως αρχίσει να αυξάνονται οι ενήλικες που διαγιγνώσκονται (Gaus, 2018. Lai & Baron-Cohen, 2015). Η van Niekirk και συνεργάτες (2011) ορθά υποστηρίζουν ότι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που ασχολούνται με ενήλικες πρέπει να εκπαιδεύονται περισσότερο σε θέματα αυτισμού, ώστε να σκέφτονται να εξετάζουν και αυτό το ενδεχόμενο όταν εμφανίζονται συν νοσηρές ψυχικές διαταραχές. Όπως αναφέρθηκε, με τη γήρανση του πληθυσμού και την αύξηση του επιπολασμού του αυτισμού τα τελευταία χρόνια, αναμένεται ολοένα και περισσότεροι ενήλικες να βρίσκονται μέσα στο αυτιστικό φάσμα.

Έχει αναγνωριστεί ότι οι ενήλικες με αυτισμό, σε σύγκριση με παιδιά και εφήβους, έχουν παραμεληθεί ερευνητικά (Lai & Baron-Cohen, 2015. Magiati & Howlin, 2019). Υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό έχει αρχίσει να αλλάζει σταδιακά τα τελευταία χρόνια (Tantam, 2014, Wallace et al., 2016). Ειδικά για τη ζωή των μεσήλικων και γηραιών

ανθρώπων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας υπάρχουν πολύ λιγότερες πληροφορίες, καθώς έχει γίνει ελάχιστη εμπειρική έρευνα (Elichaoff, 2015, Hwang, Foley & Trollor, 2020. Stagg & Belcher, 2019). Έρευνες που έχουν γίνει και παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία ρίχνουν κάποιο φως και αναγνωρίζουν ορισμένα κοινά θέματα στις ζωές αυτών των ατόμων, π.χ. την ποιότητα της εκτελεστικής λειτουργίας και την ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτά τα θέματα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για περισσότερη έρευνα. Η μελέτη για τους μεσήλικες και τους ηλικιωμένους με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι αναγκαία ώστε να αναγνωρίζονται τα προβλήματα και οι ανάγκες τους, να λαμβάνουν κατάλληλη στήριξη, και να προλαμβάνονται, όσο γίνεται, σοβαρά προβλήματα ψυχικής, σωματικής και νοητικής υγείας. Η έρευνα για τον αυτισμό σε μεγαλύτερες ηλικίες είναι επίσης σημαντική ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητός ο αυτισμός, που είναι δια βίου κατάσταση, σε όλο το μήκος εξέλιξης της ζωής (Elichaoff, 2015).

Μία σχετικά πρόσφατη εξέλιξη που είναι σχετική με το πώς τα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου είναι ότι έχει αρχίσει να δίνεται περισσότερη προσοχή στο ταίριασμα μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμου. Θεωρείται ότι, ενώ μέχρι τώρα δινόταν έμφαση στην προσπάθεια και εκπαίδευση του ατόμου για καλύτερη προσαρμογή, πρέπει να γίνεται συστηματική προσπάθεια από τα ίδια τα περιβάλλοντα ώστε να είναι πιο φιλικά και φιλόξενα προς τα άτομα με αυτισμό (Lai & Baron-Cohen, 2015). Η ιδέα πίσω από αυτή την αλλαγή είναι ότι για τα προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας που μπορεί να αναπτύσσει ένα άτομο με αυτισμό κατά τη διάρκεια της ζωής του παίζουν μεγάλο ρόλο οι δυσκολίες, οι εντάσεις και οι αντίξοες εμπειρίες (κυρίως η περιθωριοποίηση και ο εκφοβισμός) που μπορεί να αντιμετωπίζει σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (π.χ. στην εργασία). Η προσπάθεια να δημιουργούνται πιο φιλικά περιβάλλοντα μειώνει το φορτίο για το άτομο, ενώ η ψυχοεκπαίδευση μπορεί να το βοηθά να βελτιώνει την ψυχική ανθεκτικότητά του (Lai et al., 2020) και να αμβλύνει, σε βάθος χρόνου, κάποια ελλείμματα που απορρέουν από τον αυτισμό.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed., text revision) [DSM-III]. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision) [DSM-IV]. Washington, DC: American Psychiatric Association.

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text revision) [DSM-V]. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Asperger, H. (1944) Die "autistischen Psychopathen" im Kindesalter, *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136 [Autistic psychopathy in childhood] (U. Frith (Ed.), Trans., (1991), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37–92)). Cambridge, England: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO978051152670.002
- Attwood, T. (2006) *Asperger's and girls*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Baron-Cohen, S. (2001) Theory of mind and autism: A review. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation: Autism* (Vol. 23, pp. 169-184). San Diego, CA: Academic Press.
- Bhalla, R.K. & Butters, M.A. (2011) Cognitive functioning in late-life depression. *British Columbia Medical Journal*, 53(7), 357-360.
- Bishop-Fitzpatrick, L., Mazefsky, C. A., Minshew, N. J. & Eack, S. M. (2015) The relationship between stress and social functioning in adults with autism spectrum disorder and without intellectual disability. *Autism Research*, 8(2), 164-173. doi:10.1002/aur.1433
- Camm-Crosbie, L., Bradley, L., Shaw, R., Baron-Cohen, S. & Cassidy, S. (2019) 'People like me don't get support': Autistic adults' experiences of support and treatment for mental health difficulties, self-injury and suicidality. *Autism*, 23(6), 1431-1441. <https://doi.org/10.1177/1362361318816053>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., et al. (2018) Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23, 1198–1204. <http://dx.doi.org/10.15405/ejbs.166>
- Donvan, J. & Zucker, C. (2018) *In a different key: The story of autism*. New York, NY: Broadway Books. doi:10.1002/jhbs.21880
- Elichao, F. (2015) What's it like being you? Growing old(er) with Autism Spectrum Conditions – a scoping study. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 13(2), 1851-1864. <http://dx.doi.org/10.15405/ejbs.166>
- Gaus, V. L. (2018) (2nd ed.) *Cognitive-Behavioral Therapy for Adults with Autism Spectrum Disorder*. New York: Guilford Press.
- Geurts, H. M., Pol, S. E., Lobbetael, J. & Simons, C. J. P. (2020) Executive functioning in 60+ autistic males: The discrepancy between experienced challenges and cognitive performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1380-1390. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04368-9>
- Geurts, H. M. & Vissers, M. E. (2012) Elderly with autism: executive functions and memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 665-675. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1291-0>

- Happé, F. & Charlton, R. A. (2012) Aging in autism spectrum disorders: a mini-review. *Gerontology*, 58(1), 70–78. <https://doi.org/10.1159/000329720>
- Happé, F. & Frith, U. (2006) The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5-25.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M. & Mandy, W. (2017) “Putting on My Best Normal”: Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2519-2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Hwang, Y.I., Foley, K. & Trollor, J.N. (2020) Aging Well on the Autism Spectrum: An Examination of the Dominant Model of Successful Aging. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2326-2335. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3596-8>
- James, I.A., Mukaetova-Ladinska, E., Reichelt, F.K., Briel, R., Scully, A. (2006) Diagnosing Aspergers syndrome in the elderly: a series of case presentations. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 21, 951-960.
- Joshi, G., Wozniak, J., Petty, C., Martelon, M. K., Fried, R., Bolfek, A., Biederman, J. (2013) Psychiatric comorbidity and functioning in a clinically referred population of adults with autism spectrum disorders: a comparative study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1314-1325. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1679-5>
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *New Child*, 2, 217-250.
- Lai, M.C. & Baron-Cohen, S. (2015) Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *Lancet Psychiatry*, 2, 2013-2027.
- Lai, M.C., Anagnostou, E., Wiznitzer, M., Allison, C. & Baron-Cohen, S. (2020) Evidence-based support for autistic people across the lifespan: maximising potential, minimising barriers, and optimising the person-environment fit. *The Lancet. Neurology*, 19(5), 434–451. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(20\)30034-X](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30034-X)
- Lai, M.C. & Szatmari, P. (2019) Resilience in autism: Research and practice prospects. *Autism*, 23(3), 539-541. <https://doi.org/10.1177/1362361319842964>
- Lever, A. G. & Geurts, H. M. (2016) Psychiatric Co-occurring Symptoms and Disorders in Young, Middle-Aged, and Older Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1916-1930. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2722-8>.
- Lombardo, M. V. & Baron-Cohen, S. (2010) The role of the self in mindblindness in autism. *Consciousness and Cognition*, 20, 130-140.

- Lugneg rd, T., Hallerbäck, M. U. & Gillberg C. (2011) Psychiatric comorbidity in young adults with a clinical diagnosis of Asperger syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1910-1917. doi: 10.1016/j.ridd.2011.03.025.
- Magiati, I. & Howlin, P. (2019) Adult Life for People with Autism Spectrum Disorders. In F.R. Volkmar (Ed.), *Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 220-248). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/9781108297769.011>
- Mandy, W. (2019) Time to lose the mask? *Autism*, 23(8), 1879–1881.
- Masten, A. S. (2015) *Ordinary Magic. Resilience in Development*. New York, NY: Guilford Publications.
- Mukaddes, N. M., Hergüner, S. & Tanidir, C. (2010) Psychiatric disorders in individuals with high-functioning autism and Asperger’s disorder: similarities and differences. *The World Journal of Biological Psychiatry: the official journal of the World Federation of Societies of Biological Psychiatry*, 11(8), 964-71.
- Murphy, C. M., Wilson, C. E., Robertson, D. M., Ecker, C., Daly, E. M., Hammond, N., McAlonan, G. M. (2016) Autism spectrum disorder in adults: diagnosis, management, and health services development. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1669–1686. doi:10.2147/NDT.S65455
- Radtke, M. et al. (2019) Exploring autistic traits in adults with chronic depression: A clinical study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 65, 34-45.
- Rodgers, J. & Ofield, A. (2018) Understanding, Recognising and Treating Co-occurring Anxiety in Autism. *Current Developmental Disorders Report*, 5, 58-64. <https://doi.org/10.1007/s40474-018-0132-7>
- Rutter, M. (2012) Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. doi:10.1017/S0954579412000028
- Rydzewska, E., Hughes-McCormack, L.A., Gillberg, C., Henderson, A., Macintyre, C., Rintoul, J. & Cooper, S. (2019) General health of adults with autism spectrum disorders – A whole country population cross-sectional study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 60, 59-66. doi: 10.1016/j.rasd.2019.01.004.
- Stagg, S. D. & Belcher, H. (2019) Living with autism without knowing: receiving a diagnosis in later life, *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 7(1), 348-361, DOI: 10.1080/21642850.2019.1684920
- Stewart, G. R., Charlton, R. A. & Wallace, G. L. (2018) Aging with elevated autistic traits: Cognitive functioning among older adults with the broad autism phenotype. *Research InAutism Spectrum Disorders*, 54, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.06.009>

- Stewart, G.R., Corbett, A., Ballard, C., Creese, B., Aarsland, D., Hampshire, A., Happé, F. (2020) The Mental and Physical Health of Older Adults With a Genetic Predisposition for Autism. *Autism Research*, 13, 641-654. doi:10.1002/aur.2277.
- Sun, X., Allison, C., Wei, L., Matthews, F. E., Auyeung, B., Wu, Y., Brayne, C. (2019) Autism prevalence in China is comparable to Western prevalence. *MolecularAutism*, 10, 7.
- Tantam, D. (2014) Adultswith ASD. *Current Developmental Disorders Reports*,1, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s40474-013-0005-z>
- Τσαλαμάνιός, Μ., Λαζαράτου, Ε. & Αντωνίου, Α. (2016) Η διάσταση της ηθικής κρίσης στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και στο σύνδρομο Asperger. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 135-152.
- Ungar M. (2015) Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience—a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 56(1), 4-17. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12306>
- vanElst, L.T., Pick, M., Biscaldi, M., Fangmeier, T. & Riedel, A. (2013) High-functioning autism spectrum disorder as a basic disorder in adult psychiatry and psychotherapy: psychopathological presentation, clinical relevance and therapeutic concepts. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 263 (Suppl. 2), 189-96. doi: 10.1007/s00406-013-0459-3.
- van Niekerk, M. E. H., Groen, W., Vissers, C. T. W. M., van Driel-de Jong, D., Kan, C. C. & Voshaar, R. C. O. (2011) Diagnosing autism spectrum disorders in elderly people. *International Psychogeriatrics*, 23(5), 700-710. <https://doi.org/10.1017/S1041610210002152>
- Wallace, G.L., Budgett, J. & Charlton, R.A. (2016) Aging and autism spectrum disorder: Evidence from the broad autism phenotype. *Autism Research*, 9, 1294-1303. doi:10.1002/aur.1620
- Wing, L. (1981) Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ Η ΤΥΦΛΟΚΩΦΩΣΗ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

PROFESSIONALS AND CHILDREN WITH VISION AND MULTIPLE DISABILITIES OR DEAFBLINDNESS: CONTEMPORARY CHALLENGES AND RECOMMENDATIONS

Μαρία Παπαζαφείρη
Μετα-διδακτορική ερευνήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Επιστημονικό Προσωπικό ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
marapaza@uth.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος
Αναπλ. Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vassargi@uth.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του προφίλ επαγγελματιών που εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες ή τυφλοκώφωση σε σχέση με τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων επικοινωνίας. Συμμετείχαν 46 Έλληνες επαγγελματίες που εργάζονταν με τον συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναπτύχθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την άμεση ανάγκη επιμόρφωσης των επαγγελματιών αναφορικά με τα ζητήματα εκπαίδευσης του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών για την ανάπτυξη των απαιτούμενων επαγγελματικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση των κινήτρων τους να εργαστούν με το συγκεκριμένο πληθυσμό παιδιών ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες τους. Τα αποτελέσματα βρίσκουν εφαρμογή στη σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των επαγγελματιών με στόχο την βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών.

Λέξεις κλειδιά

Οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες, Τυφλοκώφωση, Επαγγελματίες, Επαγγελματικές δεξιότητες, Επιμόρφωση.

Abstract

The present study aims to describe the profile of professionals who are engaged in educational and therapeutic interventions regarding children with vision and multiple disabilities or deafblindness. In addition, the study focuses on aspects of educational environment and usage of educational materials and communication methods regarding this population. Forty-six professionals who were working in various educational settings in Greece, within which children with vision and multiple disabilities were enrolled, participated in this study. Data were obtained through semi-structured interviews. The findings highlighted the lack of professionals' training and experience into the field of multiple disabilities with vision impairment or deafblindness. Finally, the results may constitute an added value to the enrichment of existing training programs or to the construction of new evidence-based training programs regarding students with multiple disabilities with vision impairment or deafblindness.

Key words

Vision and multiple impairments, Deafblindness, Professionals, Professional skills, Training.

0. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η πρόοδος του κλάδου της ιατρικής επιστήμης, έχει σημαντικές εφαρμογές στους τομείς της διάγνωσης, της βελτίωσης των συνθηκών θεραπείας και της αντιμετώπισης της προωρότητας και άλλων προβλημάτων υγείας. Η ανάπτυξη αυτή, έχει οδηγήσει τις τελευταίες δεκαετίες, στη σημαντική αύξηση εντοπισμού παιδιών με οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες (ΟΑΠΑ) ή τυφλοκώφωση (Τ/Κ) (Kyriacou, Pronay & Hathazi, 2015, NCES, 2020). Μετρήσεις σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι, οι μαθητές με ΟΑΠΑ αποτελούν το 30%-70% του συνολικού πληθυσμού των παιδιών με οπτική αναπηρία (Kyriacou, Pronay & Hathazi, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ειδικότερα οι επαγγελματίες στο χώρο της οπτικής αναπηρίας σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες ή της τυφλοκώφωσης, καλούνται να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν τις μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών¹ (διατομικές), αλλά και την ποικιλία δυνατοτήτων και δυσκολιών που έχει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά (ενδοατομικές) (Kyriacou et al. 2015, Salleh & Ali, 2010). Οι διαφορές αυτές δεν επηρεάζουν μόνο τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και κατ' επέκταση τη μαθησιακή πορεία του μαθητή, αλλά και την αυτόνομη διαβίωση του προβληματίζοντας έντονα τους επαγγελματίες.

0.1. Μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι όροι όσον αφορά στο πληθυσμό ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Ο όρος «οπτική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες» (vision and multiple impairments-VIMI) αναφέρεται στο πληθυσμό παιδιών που συμμετέχουν

στην παρούσα μελέτη (Kyriacou et al. 2015, Taylor & Preece, 2010). Ωστόσο, δεν αναφέρεται κάποιος συγκεκριμένος ορισμός στη διεθνή βιβλιογραφία. Κάθε όρος, που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, αναφέρεται σε άτομα με συνδυασμό αναπηριών, που χρήζουν υποστήριξης σε περισσότερους από ένα τομείς της ζωής τους, όπως επικοινωνία, κινητικότητα, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικοποίηση και απασχόληση (Sefak, Yilmaz, Demiryurek & Dogus, 2016). Ο McLinden (1999) υποστηρίζει ότι το κύριο στοιχείο της πολλαπλής αναπηρίας είναι «ο συνδυασμός ή η αλληλεπίδραση των αναπηριών και επίδραση των παραγόντων αυτών στην εξέλιξη» (p.92). Ο όρος «πολλαπλή» χρησιμοποιείται για να τονίσει τη συνεργατική επίδραση και το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα, το οποίο υπερβαίνει το πλαίσιο της επί μέρους αναπηρίας (Argyropoulos & Papazafiri, 2017). Ο συνδυασμός των αναπηριών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να είναι οπτική αναπηρία σε συνδυασμό με βαρηκοΐα ή κώφωση, κινητική αναπηρία, δυσκολίες μάθησης, νευρολογικά προβλήματα, αυτισμό και άλλα προβλήματα υγείας (Salleh & Ali, 2010).

Η τυφλοκώφωση ή αλλιώς διπλή αισθητηριακή αναπηρία, όπως αναφέρεται, θεωρείται μια «ιδιαιτέρη» και πολύπλοκη αναπηρία. Επισημαίνεται ξεχωριστά από την οπτική αναπηρία και τις πολλαπλές αναπηρίες, γεγονός που αντανακλά το ευρύ φάσμα του συνδυαστικού χαρακτήρα της εμφάνισης των αναπηριών, γνωστό και ως συνοσηρότητα (comorbidity) (Probst & Borders, 2017). Στις σκανδιναβικές χώρες χρησιμοποιείται ο ορισμός που προτείνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O., 2012):

«Η τυφλοκώφωση είναι μια ξεχωριστή αναπηρία. Συνδυάζει αναπηρία όρασης και κώφωση/ βαρηκοΐα. Περιορίζει τις δραστηριότητες ενός ατόμου και την πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία σε τέτοιο βαθμό που απαιτείται από την κοινωνία να διευκολύνει με συγκεκριμένες υπηρεσίες, περιβαλλοντικές μεταβολές ή / και τεχνολογία» (σελ. 13).

Εξαιτίας της έλλειψης συγκεκριμένων επίσημων ορισμών για τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, οι συγκεκριμένες ομάδες μαθητών προσεγγίζονται με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Οι Taylor και Preece (2010) σημειώνουν ως κύριο χαρακτηριστικό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, την ετερογένεια και το ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δυσκολιών που εμφανίζουν με βάση τις ικανότητες τους, τα ενδιαφέροντα τους, την ικανότητα χρήσης της λειτουργικής όρασης και των άλλων αισθήσεων (ακοής, όσφρησης, γεύσης), το οικογενειακό περιβάλλον και την προσωπικότητα τους.

Επίσης, ο συγκεκριμένος πληθυσμός μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οργάνωση του περιβάλλοντος και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται με αυτό (Gense & Gense 2005, Jordan, 2005). Ο συνδυασμός της οπτικής αναπηρίας με άλλες αναπηρίες επηρεάζει ποικιλοτρόπως διάφορους τομείς της ανάπτυξης, όπως: α. τη ψυχοκινητική λειτουργία, β. την ομιλία (γλωσσική καθυστέρηση ή /και προβλήματα

ομιλίας, περιορισμένες ή ανύπαρκτες δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας), γ. τη δομή της σκέψης, δ. την προσοχή και την επίλυση προβλημάτων, ε. τη συμβολική σκέψη, και στ. τη γενίκευση της μάθησης και τη μεταφορά της σε νέες καταστάσεις. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχουν επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη, στη χωρο-χρονική διάρθρωση, στην αίσθηση της πραγματικότητας, στη σωματική κινητικότητα, στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης διαβίωσης (Salleh & Ali, 2010, Salt & Sargent 2014). Στις πολλαπλές αναπηρίες κάθε δυσλειτουργία που αντιμετωπίζει ο μαθητής, επιτείνει τις επιπτώσεις των άλλων αναπηριών λειτουργώντας πολλαπλασιαστικά, ενώ αν δεν του παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση, ο συνδυασμός των αναπηριών αναμένεται να οδηγήσει σε μια χαμηλή ποιότητα ζωής (Unesco, 2009).

Για όλους τους προαναφερόμενους λόγους, οι εκπαιδευτικές και θεραπευτικές ανάγκες των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ δεν μπορούν να καλυφθούν επαρκώς από τα ήδη υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Sefak et al. 2016). Οι αναπηρίες του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών δεν γίνεται να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά η κάθε μία, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο συνδυασμός αυτών και η επίδραση αυτού του συνδυασμού στην ανάπτυξη του μαθητή, ώστε να δημιουργηθούν τα κατάλληλα πλαίσια και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες που προκύπτουν από τον συνδυασμό των αναπηριών (Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Αυτό σημαίνει, ότι χρειάζονται ειδικά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό και θεραπευτικό προσωπικό, εξατομικευμένα προγράμματα και κατάλληλα τροποποιημένο εκπαιδευτικό υλικό (Papazafiri & Argyropoulos, 2018, Rhoades, Fast & Traves, 2017, Stearns, 2017).

0.2. Επαγγελματίες

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται, ότι ο ρόλος του επαγγελματία που εμπλέκεται στα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ είναι πολύ σημαντικός. Ο επαγγελματίας γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο η φύση του συνδυασμού των αναπηριών επηρεάζει την ανάπτυξη και τη μάθηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, ο επαγγελματίας γνωρίζει τις στρατηγικές, τα υλικά, τις διαδικασίες και τα εργαλεία που μπορούν να υποστηρίξουν τον μαθητή, να του δώσουν κίνητρο να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο, να εκτελεί καθημερινές δραστηριότητες και να συμμετέχει στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και σε άλλες δραστηριότητες (Haakma et al. 2017, Hatlen, 2003, Willings, 2020). Επιπλέον, αναφέρεται ότι οι επαγγελματίες είναι από τις πιο σημαντικές πηγές άντλησης πληροφοριών για το κάθε μαθητή (McLinden & McCall, 2002). Αυτό συμβαίνει γιατί σε συντομότερο χρονικό διάστημα σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο αλληλεπιδρούν με το παιδί, γίνονται αποδέκτες πολλαπλών περιπτώσεων που χρήζουν μια έντονα συστηματική διεπιστημονική αξιολόγηση και παρέμβαση (Argyropoulos & Papazafiri, 2017, McLinden & McCall, 2002, Papazafiri & Argyropoulos, 2018).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, οι επαγγελματίες του χώρου πρέπει να έχουν καλή γνώση των χαρακτηριστικών των επί μέρους αναπηριών και των επιπτώσεων που έχουν στην ανάπτυξη του μαθητή. Επίσης πρέπει να έχουν δεξιότητες αξιολόγησης, να γνωρίζουν εργαλεία, τεχνικές και μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά την διαδικασία της αξιολόγησης (Fazzi, 2014, Sprungin, Ferrell & Monson, 2016). Σημαντικό επίσης είναι να γνωρίζουν τους τρόπους ερμηνείας των αποτελεσμάτων, να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν εξατομικευμένα θεραπευτικά/ εκπαιδευτικά προγράμματα (Musgrove & Yudin, 2013, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Να γνωρίζουν ποικιλία στρατηγικών, μεθόδων διδασκαλίας, μεθόδων επικοινωνίας, να είναι εξοικειωμένοι με την καταλληλότητα των υλικών που θα χρησιμοποιήσουν στις θεραπευτικές/ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Fazzi, 2014, McLinden & McCall, 2002, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Οι επαγγελματίες θα πρέπει να είναι σε θέση να αποτιμήσουν έγκυρα και αξιόπιστα την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων τους και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους επαγγελματίες αλλά κυρίως με την οικογένεια του κάθε μαθητή (CEC, 2016, Fazzi, 2014, Musgrove & Yudin, 2013, NBPTS, 2010, Sprungin, Ferrell & Monson, 2016). Συνεπώς, οι επαγγελματίες αναλαμβάνουν ποικιλία ρόλων με αυξημένες απαιτήσεις και ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση/ κατάρτιση στα σχετικά πεδία (Allman & Lewis, 2014a, Correa-Torres & Howell, 2004, Ferrell, Bruce & Luckner, 2014, Papazafiri & Argyropoulos, 2018, Silberman & Sacks, 2007, Sprungin et al. 2016, Thompson & Shamberger, 2012).

1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα που τίθενται στην υπάρχουσα εθνική και διεθνή βιβλιογραφία διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι στρατηγικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες κατά την εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά/ θεραπευτικά προγράμματα των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και πώς έχουν δομήσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον;
2. Υπάρχει συσχέτιση της ειδικότητας, των σπουδών/ κατάρτισης στο πεδίο των ΟΑΠΑ ή της Τ/Κ και του χρόνου προϋπηρεσίας των επαγγελματιών με τον τρόπο δόμησης του μαθησιακού περιβάλλοντος;
3. Υπάρχει συσχέτιση του χρόνου προϋπηρεσίας και των σπουδών/κατάρτισης στο πεδίο των ΟΑΠΑ ή της Τ/Κ των επαγγελματιών α. με τις μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν και β. με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν;

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Δείγμα

Οι επαγγελματίες στο σύνολο τους ήταν 46 άτομα τα οποία εργάζονταν σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων (ειδικά σχολεία, γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κέντρα ημερήσιας φροντίδας) στα οποία φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Το 76,1% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Όσον αφορά στο επάγγελμά τους, το 39,1% ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 17,4% ήταν βοηθητικό προσωπικό ή εκπαιδευτές, όπως ονομάζονται σε άλλα πλαίσια πέραν των πλαισίων της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ το υπόλοιπο 43,5% ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας κατά κύριο λόγο (φιλόλογοι, μαθηματικοί κτλ.) ή εκπαιδευτικοί ειδικών θεματικών όπως εκπαιδευτικοί κινητικότητας και προσανατολισμού.

Αναφορικά με το χρόνο εργασίας σε διάφορα πλαίσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ($M=4,41$), το 23,9% είχε από μηδενική προϋπηρεσία έως 2 χρόνια, το 19,6% από 2 -4 χρόνια, το 8,7% 4- 6 έτη, το 6,5% 6- 8 έτη, το 13% από 8 10 έτη, το 4,3% 8-12 έτη, το 6,5% 14-16 έτη, το 6,5% 16-18 έτη, και το 10,9% είχε περισσότερο από 20 χρόνια προϋπηρεσίας.

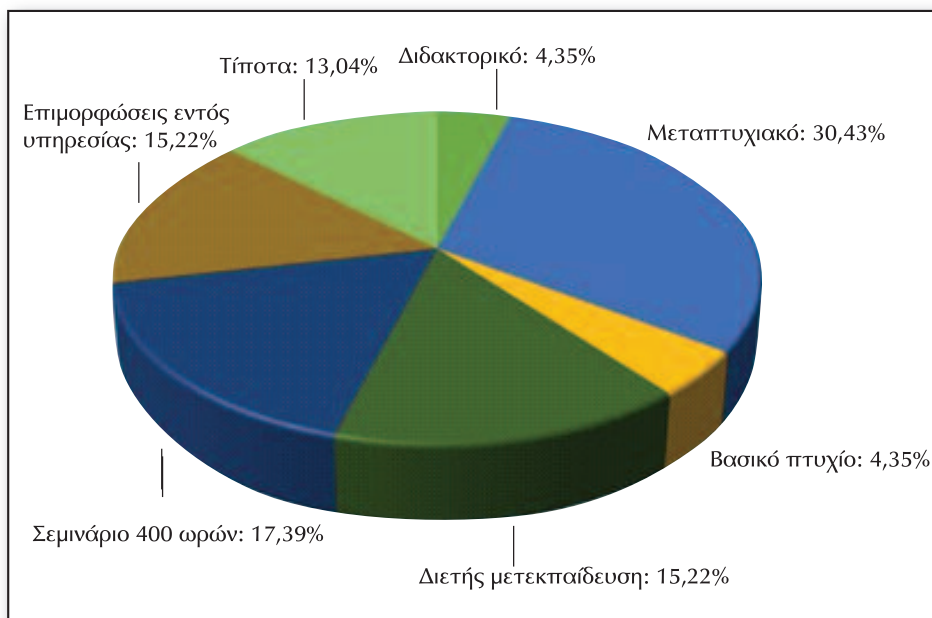
Αναφορικά με την προϋπηρεσία των επαγγελματιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ ($M=2,15$), αξίζει να αναφερθεί και να τονιστεί ότι η πλειοψηφία των επαγγελματιών (45,6%) είχε εργασιακή εμπειρία από μερικούς μήνες έως 2 χρόνια (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Χρόνια εμπειρίας με μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ

Χρόνια	N	%
0-2	21	45,6
2-4	10	21,7
4-6	8	17,4
6-8	4	8,7
8-10	1	2,2
10-12	1	2,2
12-14	1	2,2
Σύνολο	46	100,0

Όσον αφορά στα προσόντα των επαγγελματιών σχετικά με την ειδική αγωγή, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, το 30,43% έχει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και το 4,35% έχει διδακτορικό στην ειδική αγωγή. Οι υπόλοιποι έχουν παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή, είτε σεμινάρια 400 ωρών, είτε σεμινάρια εντός της υπηρεσίας ή του φορέα στον οποίο δουλεύουν ή έχουν διετή μετεκπαίδευση. Η επικρατούσα κατάσταση μπορεί να αιτιολογηθεί μέσα από την ελληνική νομοθεσία. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία οι μαθητές με ΟΑΠΑ ή T/K μπορούν να ενταχθούν σε δύο είδη εκπαιδευτικών πλαισίων: α. δημόσια ειδικά σχολεία, και β. σε σχολεία ή κέντρα ημερήσιας φροντίδας στα πλαίσια μη-κερδοσκοπικών οργανισμών. Οι επαγγελματίες που εργάζονται στα δημόσια σχολεία μπορεί να είναι επαγγελματίες που οι ίδιοι έχουν κάποια αναπηρία και/ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, επαγγελματίες με διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή, επαγγελματίες που έχουν ολοκληρώσει ένα σεμινάριο χρονικής διάρκειας 2 χρόνων, εκπαιδευτικοί απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων ειδικής αγωγής, εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς παιδιών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επαγγελματίες που έχουν 3 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή. Αξισημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο το 8,7% των επαγγελματιών είχαν κάποια κατάρτιση αναφορικά με τα ζητήματα εκπαίδευσης και αποκατάστασης των μαθητών με ΟΑΠΑ ή T/K.

Σχήμα 1: Προσόντα επαγγελματιών στην ΕΑΕ



2.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο περιγράφεται παρακάτω.

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους επαγγελματίες που εργάζονταν στα εκπαιδευτικά πλαίσια που φοιτούσαν οι μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Οι ερευνητές συνέταξαν ένα πρωτόκολλο συνέντευξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Το πρωτόκολλο συνέντευξης που σχεδιάστηκε βασίστηκε στα ακόλουθα σχετικά εργαλεία: α. The Oregon Project for Preschool Children who are Blind or Visually Impaired (Anderson, Boigon, Davis & deWaard 2007), και β. Simmons – Davidson Developmental Profile (SDDP) (Simmons & Davidson, 1992).

Οι άξονες του πρωτοκόλλου συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα μελέτη αφορούσαν σε α. πληροφορίες για το προφίλ των επαγγελματιών και β. πληροφορίες σχετικές με τις προσεγγίσεις, μεθόδους και στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι επαγγελματίες (δηλ., μέθοδοι επικοινωνίας, δόμηση κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, και εκπαιδευτικό υλικό).

2.3. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα αποτελεί περιγραφική έρευνα, αφού επιδιώκεται να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός ορισμένου πληθυσμού (επαγγελματίες) ως προς τη δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, του εκπαιδευτικού υλικού και τις μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν με τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Στόχος είναι να συζητηθούν οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, για την υποβολή προτάσεων αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, σχεδιασμού και εφαρμογής μέτρων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών. Η παρούσα μελέτη αναφέρετε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις όπως αυτές διενεργήθηκαν διαζώσης με επαγγελματίες που εργάζονται σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων στα οποία φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Τα εκπαιδευτικά πλαίσια εντοπίστηκαν από τον επίσημο κατάλογο μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής του Υ.Π.Ε.Θ καθώς και με επικοινωνία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά νομό, με τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ ανά νομό καθώς και με τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ανά περιφέρεια. Επίσης, αναζητήθηκαν μη κερδοσκοπικοί φορείς σχετικοί με το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών, στα πλαίσια των οποίων λειτουργούν κέντρα ημερήσιας φροντίδας και μονάδες έγκαιρης παρέμβασης. Χρειάστηκαν περίπου 5 ½ μήνες. Επίσης, οι συγγραφείς έλαβαν σχετική άδεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας

και Θρησκευμάτων. Έγιναν συναντήσεις με τους με προέδρους διοικητικών συμβουλίων, διευθυντές και προϊστάμενους των εκπαιδευτικών πλαισίων και στάλθηκαν επιστολές στους επαγγελματίες στις οποίες υπήρχε περιγραφή του στόχου της έρευνας, του ερευνητικού της σχεδιασμού και του τρόπου διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Στην πορεία οι συγγραφείς υλοποίησαν τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις δια ζώσης με τους επαγγελματίες που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην μελέτη. Η διάρκεια υλοποίησης των συνεντεύξεων ήταν 3 μήνες.

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν από τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων (βλ. 2.2) και η στατιστική επεξεργασία τους έγινε με το εργαλείο ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων SPSS (Superior Performance Software System). Η επεξεργασία των δεδομένων κινήθηκε στα πλαίσια περιγραφικής στατιστικής (πρώτος ερευνητικός στόχος) καθώς και στη χρήση στατιστικού κριτηρίου για τον έλεγχο συσχετίσεων (δεύτερος και τρίτος ερευνητικός στόχος).

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, αντλώντας τα κατάλληλα κάθε φορά δεδομένα.

3.1. Πρώτος Ερευνητικός Στόχος: Στρατηγικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες κατά την εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα των παιδιών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και εκπαιδευτικό περιβάλλον

Όσον αφορά στη δομή του εκπαιδευτικού πλαισίου το 63% των επαγγελματιών έχουν δημιουργήσει ατομικούς σταθμούς εργασίας και το 54,3% έχουν στην αίθουσα τους ένα ομαδικό τραπέζι εργασίας. Μόνο το 15,2% έχει δημιουργήσει γωνιές δραστηριοτήτων (βλ. Πίνακα 2). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο το 13% των επαγγελματιών χρησιμοποιούν ήδη υπάρχουσες πολυαισθητηριακές αίθουσες στα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία εργάζονται. Όσον αφορά τις μεθόδους επικοινωνίας με τους μαθητές τους, το 19,6% των επαγγελματιών χρησιμοποιεί συνδυασμό διαφόρων μεθόδων ενώ η πλειοψηφία (52,2%) χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Τρόπος δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

	Τρόπος	%
Δομή της αίθουσας	Γωνιές δραστηριοτήτων	15,2
	Ατομικοί σταθμοί εργασίας	63,0
	Ομαδικό τραπέζι εργασίας	54,3
	Πολυαισθητηριακή αίθουσα	13,0

3.2. Δεύτερος Ερευνητικός Στόχος: Συσχέτιση της ειδικότητας, των σπουδών/κατάρτισης στο πεδίο των ΟΑΠΑ ή της Τ/Κ και των χρόνων προϋπηρεσίας των επαγγελματιών με τον τρόπο δόμησης του μαθησιακού περιβάλλοντος

Κατά τον έλεγχο της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και του τρόπου δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,055$]. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό συνδυασμό τρόπων δόμησης περιβάλλοντος (όπως ατομικούς σταθμούς εργασίας, ομαδικό τραπέζι εργασίας και γωνιές δραστηριοτήτων) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους επαγγελματίες με ποσοστό 19,57%. Ωστόσο, στο σύνολο τους οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν περισσότερο τους ατομικούς σταθμούς εργασίας ως τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Κατά τον έλεγχο της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σπουδών/κατάρτισης των επαγγελματιών σε θέματα σχετικά με τον πληθυσμό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διαπιστώθηκε ότι υπάρχει απόλυτη στατιστική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,000$]. Πρέπει να τονιστεί ότι μόνο το 8,7% των επαγγελματιών είχαν σπουδές ή κάποια κατάρτιση αναφορικά με το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών. Αυτό το 8,7% φάνηκε ότι χρησιμοποιούσε συνδυασμό τρόπων δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (πολυαισθητηριακή αίθουσα, γωνιές δραστηριοτήτων, ατομικοί σταθμοί εργασίας, ομαδικό τραπέζι εργασίας κα.), το 65,22% χρησιμοποιούσε μόνο ατομικούς σταθμούς εργασίας και το 26,09% χρησιμοποιούσε περισσότερους τρόπους δόμησης (π.χ. ατομικοί σταθμοί και ομαδικό τραπέζι εργασίας).

Όσον αφορά στην συσχέτιση της προϋπηρεσίας και τον τρόπο δόμησης του περιβάλλοντος δεν βρέθηκε στατιστική διαφορά [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,115$].

3.3. Τρίτος Ερευνητικός Στόχος: Συσχέτιση των χρόνων προϋπηρεσίας και των σπουδών/κατάρτισης των επαγγελματιών σε θέματα ΟΑΠΑ ή Τ/Κ α. με τις μεθόδους επικοινωνίας και β. το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν

α. Κατά τον έλεγχο συσχέτισης της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των σπουδών/κατάρτισης των επαγγελματιών σε θέματα σχετικά με τον πληθυσμό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και τη χρήση ποικιλίας μεθόδων επικοινωνίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,002$]. Το 8,7% των επαγγελματιών που έχουν σπουδές ή κατάρτιση σε σχετικά με τον συγκεκριμένο πληθυσμό θέματα χρησιμοποιούν ποικιλία μεθόδων καθώς και συνδυασμούς. Από τους υπόλοιπους επαγγελματίες Το 80,95% χρησιμοποιούσαν τη λεκτική επικοινωνία και το 11,9% χρησιμοποιούσε κάποια συσκευή εναλλακτικής επικοινωνίας, το 4,76% την ελληνική νοηματική γλώσσα μόνο και το 2,38% κάποιο συνδυασμό μεθόδων.

Όσον αφορά στη συσχέτιση των μεθόδων επικοινωνίας με τα χρόνια προϋπηρεσίας των επαγγελματιών δεν βρέθηκε στατιστική διαφορά [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,363$].

β. Κατά τον έλεγχο συσχέτισης της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και τη χρήση ποικιλίας εκπαιδευτικού υλικού διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των μεταβλητών [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,047$]. Φαίνεται ότι οι νεότεροι επαγγελματίες στο χώρο χρησιμοποιούν ένα είδος εκπαιδευτικού υλικού όπως αντικείμενα αναφοράς ή έντυπο υλικό σε κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille και αποφεύγουν τη χρήση ποικιλίας εκπαιδευτικού υλικού. Θα πρέπει να το τονιστεί το γεγονός ότι το 63% των επαγγελματιών χρησιμοποιεί ενδείξεις στον κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille και το 73,9% εκτυπωμένο υλικό στον κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille. Σε μικρότερα ποσοστά παρατηρήθηκε η χρήση απτικού υλικού είτε με τη μορφή προγράμματος είτε με τη μορφή γενικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (βλ. Πίνακα 3).

Όσον αφορά στον έλεγχο συσχέτισης των σπουδών/κατάρτισης σε θέματα ΟΑΠΑ ή Τ/Κ και χρήση εκπαιδευτικού υλικού φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά [$\chi^2 < 0,05$, $p = 0,057$]. Το 8,7% των επαγγελματιών οι οποίοι είχαν σπουδές/κατάρτιση σε θέματα σχετικά με τον πληθυσμό των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ χρησιμοποιούν ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού.

Πίνακας 3: Τύπος εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται

	Εκπαιδευτικό υλικό	%
Εκπαιδευτικό υλικό	Πικτογράμματα	43,5
	Ενδείξεις σε κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille	63,0
	Εκτυπωμένο υλικό στον κώδικα ανάγνωσης και γραφής braille	73,9
	Εξατομικευμένο πρόγραμμα σε απτική μορφή	41,3
	Απτικό εκπαιδευτικό υλικό	52,2

4. Συζήτηση

Λόγω της συνεχούς αύξησης των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ αυξάνονται και οι προκλήσεις για τους επαγγελματίες του χώρου (Argyropoulos et al. 2020, Langher et al. 2017, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Αυτό το γεγονός έχει επίδραση στο χρόνο απασχόλησης και στις απαιτήσεις που δημιουργούνται για τους επαγγελματίες.

Όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη, η πλειονότητα των επαγγελματιών εργαζεται με το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών το περισσότερο μέχρι δύο έτη. Αυτό πιθανά μπορεί να αιτιολογηθεί: α. από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, και β. και από την εμφάνιση επαγγελματικής κόπωσης, όπως αναφέρεται σε πρόσφατες μελέτες που επιβεβαιώνουν τα υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, Langher, Caputo & Ricci, 2017, Nuri, Sakalli, Demirok & Direktor, 2017, Soini, Pietarinen, Pyhalto, Haverinen, Jindal-Snape & Kontu, 2019). Πιο συγκεκριμένα, οι επαγγελματίες που εργάζονται στο χώρο της δημοσίας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.) είναι κατά κύριο λόγο αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να μην δίνεται η δυνατότητα στα εκπαιδευτικά πλαίσια να έχουν σταθερό εκπαιδευτικό και θεραπευτικό προσωπικό. Επίσης, οι επαγγελματίες στο χώρο της Ε.Α.Ε. βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και εμφανίζουν τάσεις εγκατάλειψης του επαγγέλματος τους. Μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση στα πρώτα κιάλας χρόνια εργασίας τους σε σύγκριση με τους επαγγελματίες της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης (Αντωνίου, 2008, Billingsley, 2004, Kelly, Carey, McCathy & Ciaran 2007, Smith & Ingersoll, 2004). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως αιτίες επαγγελματικής εξουθένωσης των επαγγελματιών που εμπλέκονται στην Ε.Α.Ε.: α. οι συνθήκες εργασίας, β. η μεγάλη ευθύνη για την επίτευξη των στόχων εκπαίδευσης των μαθητών τους, γ. οι διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, δ. τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ε. οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης,

ζ. η έλλειψη υποστήριξης των επαγγελματιών, και η. ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Antoniou et al. 2009, Sar çam & Sakiz, 2014, Soini et al. 2019).

Όσον αφορά τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως παρατηρήθηκε στην παρούσα μελέτη, οι επαγγελματίες εργάζονται με τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ κατά κύριο λόγο ατομικά. Για αυτό το λόγο στην πλειονότητά τους έχουν δομήσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάλογα, δηλαδή με ατομικούς σταθμούς εργασίας. Ένα μικρό ποσοστό μόνο των επαγγελματιών έχουν δημιουργήσει γωνιές δραστηριοτήτων, ομαδικής εργασίας ή αίθουσες με ποικιλία αισθητηριακών ερεθισμάτων. Αυτό το ποσοστό αναφέρεται σε επαγγελματίες που έχουν σπουδές ή έχουν παρακολουθήσει κάποια προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ. Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη γείρονται ποικιλία προβληματισμών καθώς η δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι ένα σημαντικό ζήτημα. Όπως αναφέρει ο Γερμανός (2006:126) «μέσα από τη χρήση του εκπαιδευτικού πλαισίου εκφράζεται η δυναμική που βιώνουν τα άτομα που το χρησιμοποιούν». Το περιβάλλον δηλαδή είναι ένας παράγοντας πληροφόρησης και επιρροής των μαθητών με τα μηνύματα που δίνει και τις αντιδράσεις που προκαλεί. Με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να παρέμβει θετικά ή αρνητικά στη διαδικασία μάθησης (Συγκολίτου, 2006). Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η επίδραση της οργάνωσης και της χρήσης ενός χώρου σε διαδικασίες, όπως η ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και η ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης, η οποία είναι μια διαδικασία βιωματική και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Μπακιρτζής, 2002).

Όσον αφορά στη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, οι επαγγελματίες όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν ενδειξεις και εκτυπωμένο υλικό στον κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille. Το γεγονός αυτό μοιάζει παράταιρο αν αναλογιστεί κανείς τα δεδομένα μελετών που υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ δεν αναπτύσσουν επαρκώς τις ακαδημαϊκές δεξιότητες τους και ότι αποτελεί ένα από τα κυριότερα θέματα προβληματισμού για το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών (Alsop, 2002, Bruce, Janssen & Bashinski, 2016, Miles, 2005). Επίσης, φαίνεται οι επαγγελματίες να μη γνωρίζουν την ποικιλία μεθόδων και υλικών που μπορεί να χρησιμοποιήσουν κατά τις εκπαιδευτικές/θεραπευτικές παρεμβάσεις τους που αξιοποιούν την αφή, τη κύρια αίσθηση πρόσληψης πληροφοριών για τους μαθητές με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, όπως χρήση αντικειμένων αναφοράς, πικτογραμμμάτων, κουτιά ιστοριών (story boxes), εξατομικευμένα προγράμματα (anticipation shelves), προσωπικές ιστορίες (memory books), εικαστικές δραστηριότητες (art activities), χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (software and hardware) κ.α. (Bruce, Janssen & Bashinski, 2016, Crook, Miles & Riggio, 1999, Durando, 2008, Emerson & Bishop, 2012, Lewis & Tolla, 2003, McKenzie & Davidson, 2007, Ruppap, Gaffney & Dymond, 2015).

Όσον αφορά την χρήση των μεθόδων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες με τους μαθητές τους, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία. Επίσης, δημιουργείται έντονος προβληματισμός καθώς η πλειοψηφία των μαθητών με τους οποίους εργάζονταν οι επαγγελματίες που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη δεν επικοινωνούν λεκτικά. Φάνηκε ότι οι επαγγελματίες δεν γνωρίζουν ποικιλία μεθόδων επικοινωνίας όπως νοηματική γλώσσα, απτική νοηματική γλώσσα, μέθοδο Tadoma, χρήση δαχτύλων (fingerspelling), χρήση παλάμης (Print-on-palm), αντικείμενα αναφοράς, πικτογράμματα χρήση κατάλληλων συσκευών και λογισμικών κ.α. (American Association of the Deaf-Blind, 2009, Morgan, 2002) ή δεν γνωρίζουν τον τρόπο εισαγωγής και αξιοποίησης αυτών των μεθόδων κατά τις θεραπευτικές/ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους.

Ο συγκεκριμένος πληθυσμός μαθητών φοιτά σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων (ειδικά σχολεία για άτομα με αναπηρία, ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με παράλληλη στήριξη, κέντρα ημερήσιας φροντίδας κ.ά.) (Παπαζαφείρη, 2018, Saleh & Ali, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εργάζονται με τον συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών επαγγελματίες που δεν έχουν επιμορφωθεί στο πεδίο της οπτικής αναπηρίας σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες ή της τυφλοκώφωσης.

Ο ρόλος επαγγελματιών είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων των μαθητών, όπως για παράδειγμα απτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας για την επίτευξη του μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας τους. Είναι κατανοητό ότι απαιτείται οι επαγγελματίες να έχουν περισσότερες δεξιότητες και πιο εξειδικευμένες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών. Οι επαγγελματίες στην Ε.Α.Ε. όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία σε σύγκριση με τους επαγγελματίες στην γενική αγωγή αναλαμβάνουν ποικιλία ρόλων όπως για παράδειγμα του αξιολογητή, του συμβούλου, του υπεύθυνου σχεδιασμού και εφαρμογής εξατομικευμένων εκπαιδευτικών/θεραπευτικών προγραμμάτων, του υπεύθυνου συνεργασίας με διάφορους φορείς και άλλες υπηρεσίες (Δράκος, 2002, Langher et al. 2017). Σχετικές μελέτες επισημαίνουν ότι οι επαγγελματίες που εργάζονται με μαθητές με ΟΑΠΑ ή T/K νιώθουν απροετοίμαστοι για την αξιολόγηση, εκπαίδευση, σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης για το συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών (McCall & McLinden, 2001, O’Gorman & Drudy, 2011, Παπαζαφείρη, 2018). Είναι κατανοητό ότι για να ανταπεξέλθει ο κάθε επαγγελματίας σε αυτούς τους ρόλους χρειάζεται ανάπτυξη ποικιλίας ικανοτήτων (Ιωαννίδη & Καλοκαιρινού- Αναγνωστοπούλου 2010).

Όπως φάνηκε από την παρούσα μελέτη οι επαγγελματίες που εργάζονται στα πλαίσια που φοιτούν μαθητές με ΟΑΠΑ ή T/K, έχουν σπουδές στην ειδική αγωγή γενικά, αλλά όχι στο σχετικό πεδίο της οπτικής αναπηρίας σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες ή T/K ή στο πεδίο των πολλαπλών αναπηριών. Πρέπει να τονιστεί ότι

μόνο το 8,7% των επαγγελματιών είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση εξειδικευμένη στους τομείς αυτού του πεδίου, όπως προέκυψε από σχετική ερώτηση κατά τη διαδικασία των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ποικιλία μελετών όπως και η παρούσα μελέτη συχνά επισημαίνουν την έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των επαγγελματιών σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικότερα σε ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών με ΟΑΠΑ ή T/K (Ajuwon, Kalene, Griffin-Shirley & Okungu, 2016, Argyropoulos & Papazafiri, 2017, McLinden, 2012, Papazafiri & Argyropoulos, 2018).

Στην παρούσα μελέτη φάνηκε έντονα η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία φοιτούν οι μαθητές με ΟΑΠΑ ή T/K. Οι επαγγελματίες δηλώνουν ότι, νιώθουν απροετοίμαστοι για την αξιολόγηση, εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, πόσο περισσότερο των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες (McCall & McLinden, 2001, O’Gorman & Drudy, 2011, Papazafiri & Argyropoulos, 2018). Η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης των επαγγελματιών σε αυτά τα ζητήματα φέρει εμπόδια στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών/θεραπευτικών παρεμβάσεων και ενταξιακών προγραμμάτων, στη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στη χρήση κατάλληλων προσεγγίσεων, μεθόδων και στρατηγικών κατά τις παρεμβάσεις τους, καθώς και στην επιλογή και εφαρμογή εκείνης της υποστηρικτικής τεχνολογίας που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά (Copley & Ziviani, 2004, Papazafiri & Argyropoulos, 2018).

Για τους λόγους αυτούς είναι πολύ σημαντικό οι επαγγελματίες που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά/θεραπευτικά προγράμματα του συγκεκριμένου πληθυσμού μαθητών να γνωρίζουν την επίδραση του συνδυασμού των αναπηριών στην ανάπτυξη του παιδιού, τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτή την επίδραση, τρόπους και προσεγγίσεις αξιολόγησης διαφόρων τομέων της ανάπτυξης των παιδιών, στρατηγικές και μεθόδους και το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών/θεραπευτικών εξατομικευμένων παρεμβάσεων, ποικιλία μεθόδων επικοινωνίας και ζητήματα σχετικά με την επιλογή και την εφαρμογή της κατάλληλης υποστηρικτικής τεχνολογίας.

5. Προτάσεις

Από τα παραπάνω προκύπτουν προβληματισμοί αναφορικά με τη δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδοκεντρικές προσεγγίσεις, οι επαγγελματίες θα πρέπει να αντιλαμβάνονται το χώρο ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής/θεραπευτικής διαδικασίας και να γνωρίζουν α. τους τρόπους εναλλακτικής χρήσης μιας αίθουσας, β. την δημιουργία μικροπεριβαλλόντων, δηλαδή την υλική αλλά και κοινωνική δομή της τάξης με στόχο την ανάπτυξη ατομικών και ομαδικών δεξιοτήτων και αλληλεπιδράσεων, γ. τους τρόπους δόμησης του περιβάλλοντος με στόχο να παρέχει ευκαιρίες στον κάθε μαθητή να κινηθεί με ασφάλεια και άνεση ώστε να αλληλεπιδράσει ελεύθερα με το χώρο, τα υλικά, τους

συνομιλήκους του, να έχει πιο ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική/ θεραπευτική διαδικασία με στόχο τη γνωστική, συναισθηματική, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη του (American Occupational Therapy Association, 2008, Γερμανός, 2006: 174, Συγκολίτου, 2006).

Τα εκπαιδευτικά/ θεραπευτικά προγράμματα των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ, εξαιτίας της μεγάλης ετερογένειας του συγκεκριμένου πληθυσμού αναφορικά με τις οπτικές και ακουστικές ικανότητες τους, τις κινητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις εμπειρίες τους και το οικογενειακό τους υπόβαθρο, πρέπει να είναι εξατομικευμένα και να περιλαμβάνουν ποικιλία μεθόδων, στρατηγικών και υλικών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Ferrell, Bruce & Luckner, 2014, Horn & Kang, 2014, Παπαζαφείρη, 2018). Αυτό απαιτεί οι επαγγελματίες να επιμορφώνονται και να επικαιροποιούν συχνά τις δεξιότητες τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΟΑΠΑ ή Τ/Κ αλλά και στις συνεχείς εξελίξεις στον τομέα αυτό (Hatlen, 2003).

Είναι ζωτικής σημασίας να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης, κατάρτισης και υποστήριξης των επαγγελματιών του χώρου. Για να είναι πιο αποτελεσματικά τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης των επαγγελματιών και να ανταποκρίνονται στην καθημερινή πράξη μετά την παρακολούθηση τους (Spencer & Logan, 2003) θα πρέπει να ενισχυθούν ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των επαγγελματιών ως προς το περιεχόμενο και τη δομή αλλά πιθανά και τον τρόπο παρακολούθησης τους (Greenwood & Abbott, 2000). Επίσης, θα πρέπει, να λαμβάνουν υπόψη τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα του χώρου, να συμπεριλαμβάνουν την διαδικασία δημιουργίας εξατομικευμένων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών προγραμμάτων, με στόχο την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων για όλες τις αναπηρίες, αλλά και συνδυασμό αυτών, θέματα αξιολόγησης και εκτίμησης των δεξιοτήτων των μαθητών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, θέματα υποστηρικτικής τεχνολογίας και θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, τη κατάλληλη δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τη χρήση κατάλληλων υλικών και δραστηριοτήτων. Ομοίως, μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε θέματα οπτικής αναπηρίας και πολλαπλών αναπηριών ή τυφλοκώφωσης συμπεριλαμβάνοντας σχετικά μαθήματα στους οδηγούς σπουδών των προπτυχιακών τους τμημάτων αλλά και δημιουργώντας σχετικά προγράμματα επιμόρφωσης και υποστήριξης των επαγγελματιών.

Σημείωση

1. Για τις ανάγκες της διεκδύλυνσης της ανάγνωσης, σεβόμενοι τα δύο φύλα, οι λέξεις μαθητές/τριες, θα αναφέρονται ως μαθητές ακολουθώντας ο, τον και του αντίστοιχα.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. & Μ. Ντάλλα (2010) Επαγγελματική Εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλαφή & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.) *Εργασία και Κοινωνία*, Αθήνα: Διόνικος, 365-399.
- Αντωνίου, Α. (2008) *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*, Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Ajuwon, M., M. Kalene Meeks, N. Griffin-Shirley & A. Okungu (2016). Reflections of Teachers of Visually Impaired Students on Their Assistive Technology Competencies. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 110 (2): 128-134.
- Alsop, L. (2002) *Understanding deafblindness: Issues, perspectives and strategies*. Logan, UT: SKI-HI Institute.
- American Association of the Deaf-Blind (2009) How do deaf-blind people communicate? Available: <http://www.aadb.org>
- American Occupational Therapy Association (2008) Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process 2nd edition. *American Journal of Occupational Therapy*, 62 (6): 625-83.
- Allman, C. B. & S. Lewis, (2014a) *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*. New York, NY: AFB Press.
- Anderson, S., S. Boigon, K. Davis & C. deWaard (2007) *The Oregon Project for Preschool Children Who Are Blind or Visually Impaired*. Southern Oregon Education Service District.
- Argyropoulos, V. & M. Papazafiri (2017). Investigating tactile exploratory procedures of students with multiple disabilities and visual impairment: Current trends in education. In L. G. Chova, A. L. Mart nez, I. C. Torres (Eds), *Proceedings of ICERI2017 Conference, 16th- 18th November 2017, Seville, Spain, 2023-2029*.
- Argyropoulos, V., Kanari, C., Hathazi, A., Kyriakou, M., Papazafiri, M. & Nikolarazi, M. (2020). Children with vision impairment and multiple disabilities: issues of communication skills and professionals' challenges. In M. Carmo (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Education and New Developments, 27-29 June, 2020, Lisbon, Portugal: inScience Press, 271-275*.
- Billingsley, B. (2004) Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature, *Journal of Special Education*, 38 (1): 39-55.
- Boe, E., G. Barkanic & C. Leow (1999) *Retention and attrition of teachers at the school level: National trends and predictors*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Centre for Research and Evaluation in Social Policy.

- Bruce, S., M. Janssen & S. Bashinski (2016) Individualizing and Personalizing Communication and Literacy Instruction for Children who are Deafblind. *Journal of Deafblind studies on communication*, 2 (1): 73-87.
- Γερμανός, Δ. (2006) *Οι Τοίχοι της Γνώσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2005) Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Χώρου και Αναβάθμιση του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45: 74-80.
- Copley, J. & J. Ziviani (2004) Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities, *Occupational Therapy International*, 11 (4): 229-243.
- Correa-Torres, S.M. & J.J. Howell (2004) Facing the challenges of itinerant teaching: Perspectives and suggestions from the field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97: 420-433.
- Council for Exceptional Children (2016) *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators*. Arlington, VA: Author.
- Crook, C., B. Miles & M. Riggio (1999) Developing early communication and language. In B. Miles & M. Riggio (Eds.) *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*, Wauertown, MA: Perkins School for the Blind, 146-179.
- Δράκος, Γ. (2002) *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Durando, J. (2008) A survey on literacy instruction for students with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102: 40-45.
- Emerson, J. & J. Bishop (2012) Videophone technology and students with deaf-blindness: A method for increasing access and communication. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106: 622-633.
- Fazzi, D.L. (2014) Orientation and mobility. In C.B. Allman and S. Lewis (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments*, New York, NY: AFB Press, 248-282.
- Ferrell, K.A., S. Bruce & J.L. Luckner (2014) *Evidence-based practices for students with sensory impairments*. (Document No. IC-4). University of Florida.
- Gense, M. & D. Gense (2005) *Autism Spectrum Disorders and Visual Impairment. Meeting Students' Learning Needs*. New York: American Foundation for the Blind.
- Greenwood, C.R. & M. Abbott (2000) The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24: 276-289.
- Haakma, I., M. Janssen & A. Minnaert (2017, May-June). The influence of need-supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deafblindness. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 111 (3): 247-260.

- Hatlen, P. (2003, December 4-7). *Impact of literacy on the expanded core curriculum*. Paper presented at the Getting in Touch with Literacy conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Heward Lee, W. (επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος) (2011) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Horn, E. & J. Kang (2014) Supporting Young Children With Multiple Disabilities: What Do We Know and What Do We Still Need To Learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (4): 241–248.
- Jordan, R. (2005) Educational implications of autism and visual impairment. In L. Pring (Ed) *Autism and Blindness. Research and Reflections* Philadelphia: Whurr Publishers, 142-157.
- Ιωαννίδη, Β. & Α. Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου (2010) *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μια προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας*, Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Βήχα.
- Kelly, A., S. Carey, S. McCarthy & C. Ciaran (2007) Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2): 161-181.
- Kyriacou, M., B. Pronay & A. Hathazi (2015) *Report of the mapping exercise carried out by the commission of persons with visual impairment and additional disabilities. Working period 2011-2015*. European Blind Union.
- Langher, V., A. Caputo & M. Ricci (2017) The Potential Role of Perceived Support for Reduction of Special Education Teachers' Burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6 (2): 120-147.
- Lewis, S. & J. Tolla (2003) Creating and using tactile experience books for young children with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 23: 22-28.
- McCall, S. & M. McLinden (2001) Literacy and Children Who Are Blind and Who Have Additional Disabilities- the challenges for teachers and researchers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (4): 355-375.
- McKenzie, A.R. & R. Davidson (2007) The emergent literacy of preschool students who are deaf-blind: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101: 720-725.
- McLinden, M. & S. McCall (2002) *Learning Through Touch. Supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- McLinden, M. (1999) Hands on: haptic exploratory strategies in children who are blind with multiple. *British Journal of Visual Impairment*, 17 (1): 23-29.

- McLinden, M. (2012) Mediating haptic exploratory strategies in children who have visual impairment and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability*, 56 (2): 129-139.
- Miles, B. (2005) Literacy for persons who are deaf-blind. Available: <https://nationaldb.org/library/page/1935>
- Μπακιρτζής, Κ. (2002) *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Morgan, S. (September 17th, 2002) *Sign language with people who are deafblind: suggestions for tactile and visual modifications*. West Australian Deaf-Blind.
- Musgrove, M. & M.K. Yudin (2013, June 19) Dear colleague letter on braille. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education & Rehabilitative Services. Available: <http://www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcltrs/index.html>
- National Board of Professional Teaching Standards (2010) *Exceptional needs standards for teacher of students ages birth-21+*. Arlington, VA: Author (2nd edition).
- National Center for Education Statistics- NCES (2020). Students With Disabilities. Available: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- Nuri C., M. Sakalli Demirok & C. Direktor (2017) Determination of Self efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (3): 160- 166.
- O' Gorman, E. & S. Drudy (2011) *Professional Development for Teachers Working in Special Education/ Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders*. Benfield, Dublin: School of Education, University of Dublin.
- Παπαζαφείρη, Μ. (2018). *Διερεύνηση και χαρτογράφηση των στρατηγικών αφής που χρησιμοποιούνται από μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και σοβαρά προβλήματα όρασης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Papazafiri, M. & V. Argyropoulos (2018) Assistive technology and special education teachers: The case of students with multiple disabilities and vision impairment. *Proceedings of EDULEARN18 Conference*, 2nd- 4th July 2018, Palma, Mallorca, Spain, 5485- 5492.
- Parker, S., W. Buckley, A. Truesdell, M. Riggio, M. Collins & B. Boardman (1990) Barriers to the use of assistive technology with children: A survey. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 84 (10): 532-533.
- Probst, K.M. & Borders, C.M. (2017). Comorbid Deafblindness and Autism Spectrum Disorder – Characteristics, Differential Diagnosis, and Possible Interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4 (2): 95-117. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0100-2>

- Rhoads, C., Fast, D. & Travers, H. (2017). An Initiative to Refine the Characteristics and Roles of Teachers of Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111 (3): 298–301.
- Ruppar, A.L., J.S. Gaffney & S.K. Dymond (2015) Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81 (2): 209-226.
- Συγκολλίτου, Ε. (2006) *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Salleh, N.M & M. M. Ali (2010) Students with visual impairment and additional disabilities. *International Conference on Learner Diversity 2010, Procedia Social and Behavioral Sciences 7(C)*, Elsevier Ltd, 714-719.
- Salt, A. & J. Sargent (2014). Common visual problems in children with disability. *Archives of Disease in Childhood*, 99: 1163-1168.
- Sar çam, H. & H. Sak z (2014) Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40 (4): 423-437.
- Sefak, P., H. Yılmaz, P. Demiryurek & M. Dogus (2016) The effect of performance feedback provided to student-teachers working with multiple disabilities. *European Journal of Educational Research*, 5 (3): 109-123.
- Simmons, J. & I. Davidson (1992) *Simmons- Davidson Developmental Profile (SDDP)*. Ottawa: Heron Press.
- Silberman, R.K. & S.Z. Sacks (2007) *Expansion of the role of the teacher of students with visual impairments: Providing for students who also have severe/multiple disabilities*. Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Smith, T.M. & R.M. Ingersoll (2004) What are the effects of induction and mentoring and beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3): 681-714.
- Soini T., J. Pietarinen, K. Pyhalto, K. Haverinen, D. Jindal-Snape & E. Kontu (2019) Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: A 5-year follow-up study. *British Educational Research Journal*, 45 (3): 622–639.
- Spencer, S. & K. Logan (2003) Bridging the Gap: A school based staff development model that bridges the gap from research to practice. *Teacher Education and Special Education*, 26 (1): 51-62.
- Spungin, S.J., K.A. Ferrell & M. Monson (2016) *The role and function of the teacher of students with visual impairments*. Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

- Stearns, E.M. (2017). Effective Collaboration Between Physical Therapists and Teachers of Students with Visual Impairments Who Are Working with Students with Multiple Disabilities and Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111 (2): 166-169.
- Taylor, K. & D. Preece (2010) Using aspects of the TEACCH structured teaching approach with students with multiple disabilities and visual impairment: Reflections on practice. *British Journal of Visual Impairment*, 28: 244- 258.
- Thompson, G.L. & C.T. Shamberger (2012) What really matters: Six characteristics about outstanding teachers in challenging schools. *ASCD Express*, 8 (2) [on line]. Available: journal. <http://www.ascd.org/ascd-express/vol8/802-thompson.aspx>
- UNESCO (2009) *Practical Tips for Teaching Children with Cerebral palsy*. Paris: UNESCO
- Willings, C. (2020) Teacher of students with visual impairments (TVI). Available: <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/teacher-of-students-with-visual-impairments.html>
- World Health Organization (2012) *Community- Based Rehabilitation. Promoting ear and hearing care through CBR*. Switzerland, World Health Organization.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολογος-Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλιαντζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξαnthάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks (“...”) are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this student is a ‘star’) or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme ‘πρω’ can also denote..”). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982),“ According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..” ;“As Halliday suggests (1985:64-66)...”.

For citations with two or more authors, use the first author’s name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

