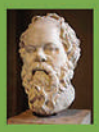
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

12ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

«Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Ιωάννινα, 10-12 Νοεμβρίου 2023

Πρακτικά Συνεδρίου
Τόμος Β΄

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Αθήνα 2024

12ο Πανελλήνιο Συνέδριο
της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

«Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

12ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

«Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Ιωάννινα, 10-12 Νοεμβρίου 2023

Πρακτικά Συνεδρίου
Τόμος Β΄

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Αθήνα 2024

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Copyright © 2024: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ISBN Τόμος Β': 978-618-82469-6-6
ISBN set: 978-618-82469-4-2

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2022-2024)

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιπρόεδρος: **Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεν. Γραμματέας: **Γιώργος Δ. Γρόλλιος,** Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ειδ. Γραμματέας: **Γεώργιος Α. Νικολάου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ταμίας: **Χρήστος Κεχαγιάς,** Ε.ΔΙ.Π, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη: **Λέλα Γώγου,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Μέλη:

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Ακριτόπουλος Αλέξανδρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αποστολίδου Βενετία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βαμβακούση Ξανθή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γιαννικοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκιόσος Ιωάννης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γουλής Δημήτρης, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Γεν. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Γρούιος Γεώργιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Δέρρη Βασιλική, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Δημάση Μαρία, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Εμβαλωτής Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζαγγελίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής, Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Ζερβού Αλεξάνδρα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καινούγιου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κακάμπουρα Ρέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καλδή Σταυρούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καλδρυμίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλογήρου Τζίνα, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καμπάς Αντώνης, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Καραμήτρου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καρατάσου Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσίας
Καραφύλλης Αθανάσιος, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κατσιαμπούρα Γιάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής, τ. Πρύτανης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κορνελάκη Αθηνά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Κουτσούμπα Μαρία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λαλαγιάννη Βασιλική, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λιάμπας Τάσος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μαγουλά Ευγενία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μάντζιος Άκης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπάκας Θωμάς, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ειδ. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολουδάκη-Σουρή Ελπινίκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Οικονομίδης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παγγέ Πολυξένη (Τζένη), Καθηγήτρια, Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Παπαντωνίου Γεωργία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πάτσιου Βίκυ, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παυλίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Παυλίδου Εύα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πουρνάρη Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ρήγα Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σκορδίλης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σκορδούλης Κώστας, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε.
Σοφός Λοΐζος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σπανάκη Μαριάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σταμάτης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Στεργίου Αμαρυλλίς, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τραυλός Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τρούλη Καλλιόπη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τσιλιμένη Τασούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Φτιάκα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Φούκας Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χανιωτάκης Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χρηστάκος Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χριστοδουλίδου Λουίζα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Μέλη:

Αλεξανδράτος Γεώργιος, Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 70, Πρόεδρος Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων
Ευθυμίου Γεώργιος, Υποψήφιος Διδάκτωρ
Δέρμου Ευδοξία, Υποψήφια Διδάκτωρ
Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κατσαδήμα Ευθαλία-Έφη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κεχαγιάς Χρήστος, Ε.ΔΙ.Π., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κολοκούρη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κωνσταντίνου Ιωάννης, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μήτση Ξένια, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μπουκουβάλα Παρασκευή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νίκα Βασιλική, Ε.ΔΙ.Π., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Νούση Ροζαλία, Υποψήφια Διδάκτωρ
Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονίστρια: **Μπουκουβάλα Παρασκευή**, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:
Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κολοκούρη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κατσαδήμα Ευθαλία-Έφη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Δέρμου Ευδοξία, Υποψήφιος Διδάκτωρ
Νούση Ροζαλία, Υποψήφιος Διδάκτωρ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πρόεδρος: **Θωμάς Μπάκας,** πρ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γραμματέας: **Σταμάτης Πορτελάνος,** πρ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταμίας: **Λάζαρος Κωστανάσιος,** Σύμβουλος Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

- **Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Π.Ε.Ε.)**
- **Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής**
- **Σύνδεσμος Φιλολόγων Ιωαννίνων**
- **Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών**
- **Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.)**

Websites: http://www.pee.gr
https://12synpee.conf.uoi.gr/

E-mail: 12synpee.ptn@uoi.gr
info@pee.gr

ΧΟΡΗΓΟΙ

Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ
Εκδόσεις GUTENBERG
Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ
Εκδόσεις ΜΕΝΑΝΔΡΟΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- **Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα**
- **Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση**
- **Σχολική Παιδαγωγική: σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση**
- **Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική κατάρτιση, Πρακτική Άσκηση, Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών**
- **Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία**
- **Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης**
- **Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση**
- **Διδακτική Μεθοδολογία: Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**
- **Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη: Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή, Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση, Σχολική βία και εκφοβισμός**
- **Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση**
- **Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Μαθησιακές Δυσκολίες**
- **Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**
- **Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης**
- **Φιλοσοφία της Παιδείας**
- **Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο**
- **Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση εξ αποστάσεως**
- **Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών**
- **Συγκριτική Παιδαγωγική**
- **Παγκόσμια ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Έρευνα**
- **Τέχνη και πολιτισμός και εκπαίδευση**
- **Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνία και σχολείο, Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Προαγωγή και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας**
- **Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση**
- **Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας**
- **Διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση**
- **Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία**
- **Εκπαίδευση και φύλο**
- **Εκπαίδευση και πανδημία**
- **Νέες Τεχνολογίες και Προγράμματα Σπουδών**

ΤΟΜΟΣ Β’

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΥΤΑΝΗ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ..... 27

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ
ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ..... 29

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 33

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Αθηνά Βούλγαρη, Σουζάνα Παντελιάδου
Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή χαρισματικών μαθητών/τριών
στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο 41

Χρυσή Γκαϊδατζή, Νάταλη Λοϊζίδου Ιερείδου
Ο εκφοβισμός στα παιδιά με ΔΕΠΥ και η κοινωνικοποίηση τους
στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος 60

Ελένη Κάσσαρη, Θεοχάρης Ράπτης
Επίδραση μουσικοκινητικού προγράμματος στην ψυχοκοινωνική
προσαρμογή παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας (Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού)
με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες 76

Αναστασία Κατσούγκρη, Ιωάννης Δημάκος
Η απεικόνιση του αυτισμού στον διεθνή και τον ελληνικό
κινηματογράφο την δεκαετία 2010-2020 μέσα από επιλεγμένες ταινίες..... 95

Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Το αίσθημα της ευτυχίας ως κύριος παράγοντας διαμόρφωσης
της ταυτότητας των ατόμων με Ακουστική Αναπηρία:
Η συμβολή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων 104

Παρασκευή Μπουκουβάλα, Βασιλική Σιαφάκα
Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής
Α/θμιας Εκπαίδευσης για τις συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ
και τις εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις στα σχολεία 119

Ευαγγελία Μπουκουβάλα, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Εργασιακή συμπερίληψη ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Γνώσεις και προθέσεις 141

Ιωάννα Μυλωνά, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Εργασιακή συμπερίληψη ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Γνώσεις και προθέσεις. Πώς τα άτομα με νοητική αναπηρία κατανοούν το θάνατο; 161

Βασιλική Ξανθοπούλου, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης: Διερευνώντας το προφίλ τους 176

Βασίλειος Παπαδημητρίου
Ποσοτικά δεδομένα για τους μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία 193

Αναστασία Χιδερίδου – Μανδαρή, Σουζάνα Παντελιάδου
Οι υπολογιστικές δεξιότητες των παιδιών με Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες στη Β΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου 208

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ειρήνη Αντωνίου, Τατιανή Γκάτσα
Εκπαιδευτικές πρακτικές μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) Υψηλής Λειτουργικότητας από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και ειδικοτήτων 227

Αικατερίνη Αυγουστάκη, Καλλιόπη Τρούλη, Ιωάννης Παπατζανής, Ηλίας Κουρκούτας
Επίδραση του προγράμματος rhythm4inclusion στη βελτίωση του ρυθμού παιδιών με αυτισμό και στη συμπερίληψη τους στην προσχολική τάξη 243

Ηλίας Βασιλειάδης, Κυριακή Ρόθου
Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση: Οι εκτιμήσεις των γονέων σχετικά με την αποδοτικότητά του 263

Κατερίνα Γερακιώτη, Μαρίνα Λουάρη
Στάσεις εκπαιδευτικών προς την χρήση των ΤΠΕ στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία 280

Παναγιώτης Γούλιαρης, Γεωργία Δασκαλάκη, Μαρία Γρηγοριάδου
Η αξιοποίηση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό σχολικών κτιρίων με στόχο την ενεργό συμμετοχή με ελλειμματική ακουστική επεξεργασία 300

Βασιλική Ιωαννίδη, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Αξιοποιώντας τη συνεργατική τεχνολογία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Διδακτικές προτάσεις για το νέο ψηφιακό σχολείο (Inclusion & E-inclusion) 315

Αγγελική Μπούζιου, Ιφιγένεια Ρακοπούλου
Μόνος ή Μοναδικός. Ένα πρόγραμμα για τη συμπερίληψη 340

Ευστάθιος Ξαφάκος, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Ανάπτυξη υποθετικού εννοιολογικού μοντέλου συμπεριληπτικού Δημοτικού Σχολείου, προσανατολισμένου στην ιδέα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού: Ο ερευνητικός σχεδιασμός 358

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βασιλική Διαμάντη
Η χρήση της ιστορίας στις διαφημίσεις της τηλεόρασης τον 21ου αιώνα 371

Χρυσάνθη Ζεπάτου, Θεοχάρης Ράπτης
Αικατερίνη Λασκαρίδου – Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου: όψεις συγκλίσεων στο μουσικοπαιδαγωγικό τους έργο 389

Ευμορφία Κ. Καρακατσάνη, Βασίλης Α. Φούκας
Οι Χρηστομάθειες του Θεόκλητου Φαρμακίδη και του Αλέξανδρου Ρίζου-Ραγκαβή: Συνέχειες και ασυνέχειες 410

Σοφία Κουκουβίνου
Η αγωγή των Λακεδαιμονίων στους παιδαγωγικούς κύκλους του Joachim Heinrich Campe (1746-1818): Μια σύγχρονη μορφή «Γενικής Αναθεώρησης» εκπαιδευτικών ζητημάτων 430

Βασίλειος Σολωμός
Το προφίλ των φοιτητών και φοιτητριών του ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ (2003-2010) 447

Ζήσης Σταμπουλής
Τα Αθεϊκά του Βόλου μέσα από τον αθηναϊκό Τύπο: Εμπρός εναντίον Σκριπ 467

Βασίλης Α. Φούκας, Δέσποινα Τσίντζα
Το «κύμα της αγραμματοσύνης» και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 485

Έλενα Χατζόγλου
Παιδαγωγικές προεκτάσεις στο έργο του Νικολάου Μαυροκορδάτου «Διάλογος περί Ζωής και Θανάτου» 508

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Παναγιώτης Ι. Ηλιόπουλος
Το δίλημμα της Διαλεκτικής για την Παιδεία: Αριστοτέλης και Schopenhauer σε μιαν αντιπαράθεση 521

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο

Μαρίνα Λουάρη, Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης
Κατασκευή κλίμακας για τον προσδιορισμό των στάσεων του γενικού πληθυσμού ως προς την εργασιακή ένταξη ατόμων με αναπηρία 537

Νεκταρία Μακρή, Μαρία Γκέκα
Η διερεύνηση του βιώματος της σχολικής απόρριψης σε μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες 560

Συμεών Νικολιδάκης, Λέλα Γώγου
Οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνάσιων - Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) του νομού Αττικής αναφορικά με το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής 583

Αικατερίνη Ντάφλου
Ζητήματα εκπαίδευσης σε καταστάσεις αποκλεισμού. Οι ευάλωτες ομάδες των φυλακών 595

Ιωάννα Παπασπύρου
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του σχολείου και των διδασκόντων στη σχολική αποτυχία των μαθητών, ως κοινωνικά προσδιορισμένου φαινομένου 612

Αικατερίνη Πελέκη, Κωνσταντίνα Διαμάντη, Σουζάννα- Μαρία Νικολάου
Κοινωνικές Ανισότητες και Ισότητα των Φύλων: Εκπαίδευση και Πολιτική Ισότητας των Φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 628

Κωνσταντίνος Σόγιας, Θεόδωρος Θάνος
Σχολική αποτυχία & σχολική βία 643

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ

Αφροδίτη Β. Ντούκα, Μαρία Καλογραία
Δια βίου μάθηση: Η συμβολή της εξ αποστάσεως
εκπαίδευσης στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών 665

Ιωσήφ Φραγκούλης, Στέφανος Αρμακόλας, Θεοδώρα Παπαγεωργίου
Η αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών
στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των διδασκόντων
της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 678

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοράνιο 699

Ευτυχία Κατελανάκη, Χρήστος Παρθένης, Γιώργος Φραγκούλης
Απόψεις κι εμπειρίες ενηλίκων προσφύγων/ισσών από τη Συρία για
τις δυνατότητες εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ένταξης στην Ελλάδα ... 708

Γιάννης Μωυσίδης
Διαπολιτισμικά Σχολεία στην Ελλάδα:
Αντιλήψεις Μαθητών και Εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική τους
Ικανότητα και Μελλοντικές Θεωρήσεις 730

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Αντωνία Σαμαρά
Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος και διεθνής εκπαιδευτική
διακυβέρνηση: Οι εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα
ως περίπτωση «διάχυσης πολιτικής» και «διακυβέρνησης των αριθμών» 745

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Γεωργία Παναγιωτίδου
Η επίδραση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στην εφηβική ηλικία 767

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πασχάλης Δήμου, Παναγιώτης Σαπίδης
Προσεγγίζοντας τη Μικρασιατική Καταστροφή μέσα από το μουσείο: Μουσειοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Ιστορίας στην Έκθεση «Σήκω ψυχή μου» 789

Ευφροσύνη Νάκου
Θα έπρεπε να κάνουμε περισσότερα για να σώσουμε τα πολιτιστικά μνημεία από τη διάβρωση; 800

Θεοχάρης Ράπτης
Συναισθήματα και μουσική παιδαγωγική: ερμηνεύοντας μια αντιφατική σχέση 815

Ιωάννα Τριάντου
Διδακτική της Τέχνης μέσω βιωματικού εργαστηρίου: Η περίπτωση της «Αφαίρεσης» στην Τέχνη 826

Ιωάννης Χρηστάκος, Ιωάννα Τριάντου
«Συνομιλώντας με τα γλυπτά της λίμνης μας»: Μία μεθοδολογική προσέγγιση του πολιτιστικού περιπάτου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στο Νηπιαγωγείο 838

Αθηνά Χρόνη
Νέες τεχνολογίες-Πολιτιστική κληρονομιά-Εκπαίδευση: Αξιοποίηση του πολιτισμικού προγράμματος IASIS 851

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ, ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Διερευνώντας την αφηγηματικότητα κειμένου
και εικόνας στα παιδικά βιβλία γνώσεων 871

Γεωργία Βλαχονικολέα
Το διήγημα «Η κυρία Νίτσα» (1927):
Ο παιδαγωγικός Μιχάλης Καραγάτσης 891

Σταματία Γιαννά
Δύναμη/ εξουσία: παιδαγωγική εξουσία και χειραγώγηση
του έφηβου ήρωα και αναγνώστη στο εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα 913

Σωτήριος Γιαννακούλης
Ευγηρία και Τέχνες: Αμφισβήτηση ή Παραδοχή; 928

Λιουντμίλα Γκολόντναγια
Αξιοποίηση των έργων του Κώστα Κρυστάλλη ως αφορμή
της γνωριμίας των παιδιών με τα λαογραφικά στοιχεία εγγεγραμμένα
στην «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομία» 944

Ελένη Δεμερτζή
«Αν σε χάσω…δεν θα χαθώ»: Τρεις ιστορίες
για την εξοικείωση των παιδιών με την απώλεια 954

Καλλιόπη-Ναυσικά Καρδούλια
Σε ποιους απευθύνονται οι αναπαραστάσεις των μουσείων
στα παιδικά εικονοβιβλία; Η περίπτωση του Milo's museum (2016) 970

Άκης Μάντζιος
Η σχέση ανθρώπου-φύσης στη νεοελληνική πεζογραφία
και οι παιδευτικές διαστάσεις της λογοτεχνίας.
Δύο παραδείγματα ανάλυσης: Η. Βενέζη, «Η Χιονάτη της Πάρνηθας»,
Δ. Χατζή, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου» 992

Μαρία Μήττα
Τα ζώα ως κεντρικοί ήρωες στα ποιήματα
για παιδιά του Χάρη Σακελλαρίου 1009

Βασιλική Νίκα
Η σχολική δανειστική βιβλιοθήκη ως χώρος ανάπτυξης
της φιλαναγνωσίας και των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) των μαθητών:
το παράδειγμα του 6ου Δημοτικού Σχολείου Μοσχάτου 1021

ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παναγιώτης Αλεξόπουλος, Γεώργιος Κατσαδώρος
Τα μιμίδια των φιλολόγων: Η περίπτωση ψηφιακής
λαϊκής ομάδας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης 1041

Ευηλένα Καρδαμήλα
Προβολή ζητημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
μέσα από τα διαδικτυακά μιμίδια: η περίπτωση
της εξεταστικής περιόδου των φοιτητών 1066

Σωτήριος Κατσούρας
Εκπαιδευτικά εργαλεία εκμάθησης μουσικής
στον λαϊκό μουσικό πολιτισμό του 18ου αι.:
Η περίπτωση του Κεμαντζέ Ρουμ 1082

Νικόλαος Ε. Μυλωνάκης, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Το λαϊκό παραμύθι ως αφηγηματικό και μυθοπλαστικό υλικό.
Ο Τρομάρας στο μόνον της ζωής του ταξείδιον 1103

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

**Γεώργιος Αγγελόπουλος, Ιωάννα Μπακοπούλου,
Νικόλαος Αγγελόπουλος**
Ενισχύοντας την κατανόηση των μαθητών/τριών:
Η περίπτωση των προ-αναγνωστικών στρατηγικών..... 1123

Ζωή Διονυσίου, Πήτερ Δούσκαλης, Μαρία Ζαρκάδα
Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού
μέσα από τη μουσική 1136

Αργυρώ Καλαθάρη, Αθανάσιος Αϊδίνης
Γνώσεις, πρακτικές διδασκαλίας και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παραγωγή γραπτών κειμένων 1153

Παναγιώτα Καλάκου, Χρυσή-Αλεξάνδρα Οικονομίδου
Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δανία:
μελέτη περίπτωσης ο "Παιδόκηπος" 1172

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ευαγγελία Μπέλλου, Ιωάννα Βαρουχάκη, Νικόλαος Μάνεσης
Η οργάνωση, διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας
στη ΣΤ΄ Δημοτικού. Μια μελέτη περίπτωσης 1187

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Ελένη Γκόγκα, Απόστολος Καραούλας
Η Βήσσανη Πωγωνίου: Τα εκπαιδευτήρια και το ορθόδοξο
μοναστήρι της Μονής Άβελ, ως εφαλτήριο της πολιτισμικής αειφορίας 1207

Άννα Μαρία Καλή, Ίριδα Τσεβρένη
Ψυχογεωγραφικοί περίπατοι στον πανεπιστημιακό χώρο:
αναδεικνύοντας τις χειραφετικές και δημιουργικές πτυχές
της περιπλάνησης στη διαδικασία της
διαμόρφωσης της περιβαλλοντικής γνώσης 1221

Αλεξάνδρα Λιάπη, Ευαγγελία Λίτσα, Κωνσταντίνα Δημοπούλου
«Όταν το νηπιαγωγείο συνάντησε την κάθετη καλλιέργεια…».
Ένα εκπαιδευτικό σενάριο για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1237

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Δρόσος Κωνσταντίνος, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Ομοφυλοφιλία και Αναπηρία:
Τα άτομα «μιλούν» 1257

Ανατολή Ηλιάδου, Μαρία Γκέκα
Διαδρομές γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:
η επίδραση της εκπαίδευσης στην αλλαγή του ρόλου της γυναίκας 1276

Βασιλική Πλιόγκου, Σοφία Τρομάρα, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Τα δικαιώματα, η ασφάλεια και η προστασία των παιδιών: βία
και παρενόχληση στον ψηφιακό κόσμο- ανισότητες και έμφυλες οπτικές 1292

Ειρήνη Αγλαΐα Ράπτη
Αναπηρία και φύλο στην εκπαίδευση 1316

Δήμητρα Σερακιώτη, Άννα Αγγελίδου
Έμφυλες αναπαραστάσεις ως προς τα επαγγέλματα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού, με χρήση λογισμικού επεξεργασίας σωμάτων κειμένων 1331

Θεοδώρα Τασούλα, Δημήτριος Κοτσιφάκος
Η αγωγή φύλου στην εκπαίδευση ως παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νέων 1345

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ

Ελένη Δημοβασίλη, Κωνσταντίνα Τσώλη, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Ελισάβετ Λαζαράκου
Η μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την εποχή της πανδημίας του COVID-19 1365

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
Η επίδραση της πανδημίας της Covid 19 στην επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση 1381

Κωνσταντίνος Λάζου
Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας 1394

Λεμονιά Λάσκαρη
Προκλήσεις και προβληματισμοί στη διδασκαλία της Χημείας, σε συνθήκες καραντίνας 1411

Τσαμπίκα-Βασιλεία Παπαβεργή, Χρυσάνθη Σκουμπουρδή
Κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας 1431

Μαρία Πλέσσα, Δημήτριος Κοτσιφάκος
Μελέτη γνωσιακού και κοινωνικού αντικτύπου από την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας 1452

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Παναγιώτης Αλεξόπουλος, Μαρία Κλαδάκη, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Αξιοποίηση γλωσσικών μοντέλων μηχανικής μάθησης σε παιχνίδια ρόλων επιχειρηματολογικού περιεχομένου για τη διδακτική της Ιστορίας 1471

Ελένη Μπούκλα, Ευαγγελία Οικονόμου, Βασιλική Καραδήμα
1, 2, 3… άναψε φως! 1493

Δομηνίκη-Μαρκησία Ρουγγέρη, Μενέλαος Τζιφόπουλος, Ροβέρτος Φιλιππούσης
Ψηφιακή αφήγηση στο δημοτικό σχολείο: Διδακτική παρέμβαση για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυοl 1514

Θεοδώρα Παπαγεωργίου, Ιωσήφ Φραγκούλης
Ιστοεξερευνώντας τον Καβάφη 1534

ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ

Άννα Χήτα, Χρήστος Σταύρου, Κωνσταντίνα Κουφαλά, Ελένη Φουντούλη
Προσβασιμότητα στην Πληροφορία, τον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση 1550

Χαιρετισμός από την Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αξιότιμη κυρία Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών,
Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές και Αγαπητοί Φοιτήτριες/Φοιτητές
Κυρίες και κύριοι,

Θέλω να σας καλωσορίσω στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που φιλοξενείται στην πόλη των Ιωαννίνων. Το συνέδριο, με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», συνδιοργανώνεται από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η **Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Π.Ε.Ε.)** μέσα από τη διεξαγωγή και δημοσίευση επιστημονικών ερευνών για θέματα Εκπαίδευσης και Αγωγής και την οργάνωση επιστημονικών συνεδρίων έχει ως σκοπό την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής και τη μελέτη και επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της ελληνικής Εκπαίδευσης. Μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος είναι προσωπικότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού και γενικότερα πνευματικού κόσμου, με αξιόλογο έργο και ιδιαίτερα σημαντική συνεισφορά στην Παιδεία της χώρας.

Η συμμετοχή, λοιπόν, άρτια καταρτισμένων εισηγητών σε συνδυασμό με ένα πλούσιο πρόγραμμα που έχει τη σφραγίδα και την επιστημονική εγκυρότητα τόσο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, όσο και του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου μας, διασφαλίζει το απαιτούμενο κύρος στις εργασίες της καθιερωμένης αυτής επιστημονικής συνάντησης.

Η Παιδαγωγική Επιστήμη στη σημερινή κοινωνία, μέσα από την έρευνα, έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει επιστήμονες που κατανοούν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, κατέχουν τις βασικές θεωρίες που συγκροτούν το πεδίο γνώσης των Επιστημών της Αγωγής και μάχονται για την προάσπιση της αλληλεγγύης και την προβολή της ανθρωπιστικής μέριμνας. Και δεν υπάρχει άλλη οδός για την επίτευξη αυτών των στόχων παρά μόνο αυτή που περνά μέσα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, μέσα από την Παιδεία που σέβεται τον άνθρωπο ως προσωπικότητα και με εργαλείο την έρευνα αναδεικνύει καίρια ζητήματα, θέτει προβληματισμούς και θε-

μελιώνει τη βάση για εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Το συνέδριο αυτό δεν απευθύνεται μόνο σε ειδικούς και ερευνητές που ασχολούνται με την Επιστήμη της Παιδαγωγικής αλλά όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θέλω να εκφράσω την πεποίθησή μου ότι οι εργασίες θα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην πρόοδο των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στην επίτευξη αυτού του στόχου, το συνέδριο αυτό επιδιώκει τη διάχυση της γνώσης στην επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Με αυτές τις σκέψεις, επιτρέψτε μου να καλωσορίσω τους συμμετέχοντες και εκλεκτούς προσκεκλημένους, να χαιρετίσω τις εργασίες του 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, που έρχεται να προάγει τις Επιστήμες Αγωγής, να αναδείξει τα προβλήματα της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, να προτείνει επιστημονικές λύσεις και να προσφέρει τα απαραίτητα κίνητρα και εφόδια σε όλους τους παιδαγωγούς.

Σας ευχαριστώ.

Άννα Κ. Μπατιστάτου
Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου

Αξιότιμη κυρία Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αξιότιμη κυρία Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος,
Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές και Αγαπητοί Φοιτήτριες/Φοιτητές
Κυρίες και Κύριοι,

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου της οποίας μου έγινε τιμή να είμαι Πρόεδρος, σας καλωσορίζω και σας απευθύνω θερμό και εγκάρδιο χαιρετισμό. Όταν πριν έναν χρόνο συναποφασίσαμε με το Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος τη διοργάνωση του Συνεδρίου, που έχει ως θέμα την «Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», δεν υπολογίζαμε σε μια συμμετοχή όπως η σημερινή. Η μαζική συμμετοχή στις εργασίες του Συνεδρίου αυτού, διαρθρωμένο***υ*** σε 29 θεματικούς άξονες, δηλώνει το ζωηρό και διαρκές ενδιαφέρον των Ελλήνων/ίδων επιστημόνων, των εκπαιδευτικών της Πράξης, των ειδικών παιδαγωγών και των νέων ερευνητών για την παιδαγωγική και την εκπαίδευση.

Ο όρος έρευνα είναι πολυσυζητημένος και αφορά μια συστηματική επιστημονική διαδικασία επίλυσης προβλήματος με σκοπό την ανακάλυψη νέων γνώσεων. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/ριών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί βασικό αξίωμα της Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Σοβιετικό ψυχολόγο L. S. Vygotsky, κάθε λειτουργία στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται σε δύο επίπεδα, αρχικά στο κοινωνικό και ακολούθως στο ψυχολογικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε μαθητή και σε κάθε μαθήτρια συντελείται βαθμιαία η εσωτερίκευση των στοιχείων του εξωτερικού κόσμου. Στη διαδρομή αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η προσωπικότητα, οι γνωστικές ικανότητες και το στυλ μάθησης των μαθητών, το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο και το οικογενειακό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί, η παρώθηση και η ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση, η εκπαιδευτική πολιτική, η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και οι ιστορικές συγκυρίες (π.χ. πανδημία COVID-19). Στο έργο αυτό, εκτός από την Παιδαγωγική,

συνδράμουν και άλλα επιστημονικά πεδία, όπως η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Νευροβιολογία, μεταξύ άλλων, με αποτέλεσμα τη διαρκή γένεση νέων σχετικών ιδεών, οι οποίες, με τη σειρά τους, διαμορφώνουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,

Οι παραπάνω σκέψεις σκιαγραφούν ως έναν βαθμό το πλαίσιο του Συνεδρίου και τους θεματικούς του άξονες και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα διοργάνωσής του ανάμεσα σε άλλα, ανάλογης θεματικής Συνέδρια. Το 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποτελεί συγχρόνως ένα πεδίο γόνιμου προβληματισμού, συζήτησης και ανταλλαγής εμπειριών, από όλους όσοι συμμετέχουν σε αυτό.

Στο Συνέδριό μας πρόκειται να ανακοινωθούν περισσότερες από 300 εργασίες καλύπτοντας τους 29 θεματικούς του άξονες. Επιχειρείται η ανασκόπηση και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων των Επιστημών της Αγωγής, καθώς και παιδαγωγικών εφαρμογών όχι μόνο στη σύγχρονη εποχή, αλλά και στα ιστορικά πλαίσια.

Το σύνολο των εργασιών που υποβλήθηκαν στην Οργανωτική Επιτροπή υπό μορφή περίληψης αξιολογήθηκαν στη συνέχεια, με τη διαδικασία της διπλής τυφλής κρίσης, από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου. Οι 300 και πλέον ανακοινώσεις που συμπεριελήφθησαν στο τελικό Πρόγραμμα του Συνεδρίου και εκπονήθηκαν από πανεπιστημιακούς και άλλους συναδέλφους που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση, πολλοί από τους οποίους είναι νέοι επιστήμονες, είναι ο καλός οιωνός για την επιτυχία του Συνεδρίου μας και για το μέλλον τόσο της Παιδαγωγικής όσο και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Κλείνοντας, επιτρέψτε μου να ευχαριστήσω όλους/ες εκείνους/ες που συνέδραμαν την Οργανωτική Επιτροπή στην προετοιμασία του Συνεδρίου. Θερμές ευχαριστίες απευθύνονται πρωτίστως στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, στο Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, στους χορηγούς και τους Εκδοτικούς Οίκους Πεδίο, Gutenberg, Ελληνικά Γράμματα, Γρηγόρη και Μένανδρο.

Ευχαριστώ θερμά επίσης τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου, τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις προπτυχιακές/κούς και μεταπτυχιακές/κούς φοιτήτριες και φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών που μας βοήθησαν πολύ και θα συνεχίσουν να βοηθούν κατά τις ημέρες διεξαγωγής του Συνεδρίου.

Με αυτές τις σκέψεις, σας καλωσορίζω και πάλι, εύχομαι άνετη και ευχάριστη τη διαμονή σας στα Ιωάννινα και επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας.

Σας ευχαριστώ.

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου

Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Αξιότιμη κ. Πρύτανη,
Αξιότιμε κ. τ. Πρύτανη,
Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές και αγαπητοί φίλοι,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσεως 1981), το επίσημα αναγνωρισμένο επιστημονικό Σωματείο των Ελλήνων και Ελληνίδων παιδαγωγών, με την άψογη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την πρωτοβουλία του Προέδρου του, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες στα όμορφα Γιάννενα το 12ο Πανελλήνιο Συνέδριό της με το καθιερωμένο πλέον θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Η ιστορία της Εταιρείας αρχίζει στις 13 Δεκεμβρίου 1980, όταν τα πρώτα 55 και ιδρυτικά μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος υπέγραψαν το ιδρυτικό Καταστατικό της. Η αναγνώριση του Σωματείου έγινε με Απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών, που καταχωρήθηκε υπ' αύξοντα αριθμόν 10469, στις 8 Δεκεμβρίου 1981. Αυτή είναι και η τυπική ημερομηνία ίδρυσης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που αναγράφεται και στη σφραγίδα της.

Πριν από ενάμιση χρόνο συμπληρώθηκαν σαράντα χρόνια από την ίδρυσή της. Πρόκειται για τέσσερεις δεκαετίες συνεχούς υπηρεσίας και προσφοράς στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στις Επιστήμες της Αγωγής γενικά, και στην Ελληνική Παιδεία ειδικότερα, μέσω της προαγωγής της επιστημονικής έρευνας, της εμβάθυνσης στη σχετική γνώση και της εφαρμογής τεκμηριωμένων πρακτικών και πολιτικών στην Εκπαίδευση. Πρόκειται, συγχρόνως, για σαράντα και πλέον χρόνια διαρκούς διάχυσης της επιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Επιθυμώ λοιπόν, στο σημείο αυτό, να εκφράσω θερμές ευχαριστίες για τη συνεργασία τους προς τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας: τον Αντιπρόεδρο καθηγ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, τον Γεν. Γραμματέα καθηγ. Γεώργιο Γρόλλιο, τον Ειδ. Γραμματέα καθηγ. Γεώργιο Νικολάου, τον Ταμία Χρήστο Κεχαγιά, ΕΔΙΠ, ΕΚΠΑ και τα Μέλη του Δ.Σ. την καθηγ. Λέλα Γώγου και τον καθηγ. Παναγιώτη Σταμάτη.

Σύμφωνα με το Καταστατικό της, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει σκοπό την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής, τη μελέτη και

επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της Ελληνικής Εκπαίδευσης, τη συμβολή στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων, την εκπόνηση και στάθμιση κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών και άλλων μέσων επιστημονικής έρευνας, τη διάδοση στο ευρύ κοινό και ειδικότερα στους γονείς των σχετικών με την αγωγή του ανθρώπου γνώσεων και την υποβοήθησή τους κυρίως να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν κατά την αγωγή, την εκπαίδευση κ.λπ. των παιδιών τους, την ανάπτυξη συνεργασίας με ελληνικά και ξένα συναφή επιστημονικά Ιδρύματα κ.ά.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει έδρα την Αθήνα και διαθέτει επτά Παραρτήματα στις εξής μεγάλες πόλεις: Αλεξανδρούπολη, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Πάτρα, Ρέθυμνο, Ρόδο και Βόλο. Ο δε αριθμός των μελών της ανέρχεται σήμερα περίπου στα 1.000. Ο ιστότοπος της Εταιρείας, ο οποίος ανανεώνεται και εμπλουτίζεται τακτικά, προσφέρει τη δυνατότητα για ενημέρωση σχετικά με τις δραστηριότητες της Εταιρείας και γενικά τις εξελίξεις στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής.

Η Εταιρεία μας είναι μέλος της διεθνώς αναγνωρισμένης Παιδαγωγικής Εταιρείας European Educational Research Association (EERA). Ως εκ τούτου, τα μέλη μας ενημερώνονται ανελλιπώς με τακτικά δελτία για τις διεθνείς εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής και εξασφαλίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στα διεθνή θεματικά συνέδριά της.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διοργανώνει κάθε χρόνο ένα Συνέδριο, είτε Διεθνές, με διαφορετικό κάθε φορά θέμα, είτε Πανελλήνιο, με σταθερό θέμα την πρόοδο στην ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Μέχρι τώρα, η Εταιρεία έχει διοργανώσει δεκαέξι εξαιρετικά επιτυχημένα Διεθνή Συνέδρια και δώδεκα Πανελλήνια συνέδρια, καθώς και έναν μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών Ημερίδων, με την υποστήριξη των Παραρτημάτων της, σε διάφορα μέρη της Ελλάδος. Στα συνέδρια αυτά, έχει λάβει μέρος μεγάλος αριθμός Ελλήνων και ξένων ειδικών στις Επιστήμες της Αγωγής, αλλά και ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός Ελλήνων εκπαιδευτικών-ερευνητών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η Εταιρεία εκδίδει ανελλιπώς τα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, συμβάλλοντας στη διάχυση της γνώσης στην επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Είναι πράγματι εντυπωσιακός ο όγκος των θεωρητικών και ερευνητικών εργασιών που έχουν δημοσιευθεί στα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, τα οποία αποτελούν μια πολύτιμη "βιβλιοθήκη" και παρακαταθήκη για τους ερευνητές όχι μόνο του παρόντος, αλλά και της νέας γενιάς και του μέλλοντος Αναφέρω μερικά ενδεικτικά θέματα των Διεθνών Συνεδρίων

της Εταιρείας μας: «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*», «*Το Ενιαίο Σχολείο – Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές*», «*Τεχνολογία και Εκπαίδευση*», «*Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;*», «*Η Εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*», «*Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*», «*Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*», «*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*», «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*», «*Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*», «*Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*», «*Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*», «*Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*», «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία*», «*Λογοτεχνία και Παιδεία*», «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*».

Κορυφαία επιστημονική δραστηριότητα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος είναι η έκδοση του Περιοδικού με τίτλο Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Το Περιοδικό εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο και αριθμεί ήδη 73 τόμους. Ακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές προδιαγραφές και υιοθετώντας το σύστημα των κριτών, το Περιοδικό δημοσιεύει υψηλού επιπέδου θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες. Είναι πολύ σημαντικό ότι το Περιοδικό εκδίδεται τόσο σε έντυπη μορφή/τόμο, ο οποίος διατίθεται δωρεάν στα μέλη της Εταιρείας, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, με ελεύθερη πρόσβαση σε όλους μέσα από τον ιστότοπο της Εταιρείας. Στο Περιοδικό, έχει αποτυπωθεί όλα αυτά τα έτη και εξακολουθεί να αποτυπώνεται η επιστημονική δραστηριότητα, στα επίπεδα του θεωρητικού στοχασμού και των ερευνών, όσων εργάζονται στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και σε συναφή επιστημονικά πεδία.

*

Είναι βέβαια κατανοητό ότι μέσα στα σαράντα χρόνια ζωής της Εταιρείας, η επιστήμη, η κοινωνία και οι ανάγκες του ανθρώπου έχουν μεταβληθεί. Ο 21ος αιώνας σημαδεύεται από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση, η οποία επιδεινώθηκε με την εξάπλωση της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19, που επέφερε πρόσθετη επιβάρυνση στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου (μαθησιακά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα) και στην κοινωνία γενικότερα. Συγχρόνως, η Εκπαίδευση και οι επιστήμες που

την υπηρετούν βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πληθώρα ακόμα προβλημάτων, που δεν μπορούν ούτε επιτρέπεται να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται: διεθνείς συγκρούσεις και πόλεμοι, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έξαρση ανισοτήτων και ρατσιστικών επιθέσεων, διαπολιτισμική δυσαρμονία, κλιματική αλλαγή, επιδείνωση περιβαλλοντικών προβλημάτων, μη βιώσιμη ανάπτυξη, τεχνολογική έκρηξη και ψηφιακό χάσμα, μεταναστευτικό, ανεργία κ.ά., τα οποία απαιτούν ρηξικέλευθες αποφάσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, διεθνώς, αλλά και στην πατρίδα μας.

Αποτελεί λοιπόν αδήριτη ανάγκη να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί ξανά η κοινωνική αλληλεγγύη και η ανθρωπιστική μέριμνα. Και δεν υπάρχει άλλη οδός παρά μόνο αυτή που περνά μέσα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και την Παιδεία εκείνη που μορφώνει τον ενάρετο άνθρωπο, τον «καλόν κ' αγαθόν» πολίτη, την Παιδεία που σέβεται τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, αλλά και την ανθρώπινη ζωή, την Παιδεία που βασίζεται και αξιοποιεί κριτικά και δημιουργικά τον ελληνικό πολιτισμό.

*

Η νέα εποχή βρίσκει την Εταιρεία μας ενισχυμένη με νέα πρόσωπα, νέες ιδέες και δυναμική, αλλά και επιφορτισμένη με νέες, περισσότερες ευθύνες και μεγαλύτερες υποχρεώσεις. Ως Έλληνες και Ελληνίδες επιστήμονες εκπαιδευτικοί, ως ερευνητές και ερευνήτριες παιδαγωγοί, με έργο που αναφέρεται και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσής μας, οφείλουμε να έχουμε σταθερά προσανατολισμένη την προσοχή μας στην υπόθεση της εθνικής Παιδείας και της μόρφωσης του ελληνικού λαού και των παιδιών του, γιατί αυτός είναι ο μόνος δρόμος για την εξασφάλιση του εθνικού μας μέλλοντος εντός της παγκόσμιας κοινότητας και διατηρώντας τους δεσμούς μας με αυτήν, αλλά και ο δρόμος για την οικογενειακή και ατομική μας ευτυχία.

*

Με περισσότερες α**πό** 300 εισηγήσεις, με 35 posters, με 6 θεματικά Συμπόσια, με ειδικά Εργαστήρια, με 4 κεντρικές ομιλίες, με 400 περίπου εισηγητές/τριες και με ένα ευρύτατο φάσμα θεμάτων και το φετινό Συνέδριό μας, που πραγματοποιείται με τη άψογη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πιστεύουμε ότι θα δώσει για άλλη μια φορά την ευκαιρία για γόνιμο επιστημονικό "διάλογο" και ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας.

Η διοργάνωση ενός ιδιαίτερα μεγάλου Πανελλήνιου Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει βέβαια τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους.

Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την υποστήριξή τους στο Συνέδριο αυτό. Ξεχωριστά όμως και πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αγαπητό συνάδελφο καθηγ. Χαρίλαο Ζάραγκα, που ανέλαβε ολοπρόθυμα την ευθύνη και το βάρος της διοργάνωσης ενός τόσο μεγάλου Συνεδρίου, για την εξαιρετική συνεργασία μας και την καθημερινή επικοινωνία μας, τους αγαπητούς συναδέλφους καθηγ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου και Θωμά Μπάκα, από το Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που επίσης κοπίασαν για το Συνέδριο, τα μέλη της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής, τα ονόματα των οποίων αναφέρονται στο Πρόγραμμα, καθώς επίσης και τα στελέχη της Γραμματείας, τις εθελόντριες φοιτήτριες και τους εθελοντές φοιτητές για την πολύτιμη βοήθειά τους, που είναι καθοριστική για την επιτυχία του Συνεδρίου μας, τους χορηγούς του Συνεδρίου, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας και ελπίζω να τεθούν σε αυτό πολλά ενδιαφέροντα ερωτήματα, ώστε μετά την ολοκλήρωσή του να έχουμε αποκομίσει όχι τυποποιημένες απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά να αποχωρήσουμε από αυτό με περαιτέρω απορίες και αμφιβολίες, να συναχθούν από αυτό σημαντικά συμπεράσματα και να δημιουργηθούν νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα!

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή χαρισματικών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο

Βούλγαρη Αθηνά
Υποψήφια Διδάκτωρ Αριστοτελείου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης
athinavoulgari14@gmail.com

Σουζάνα Παντελιάδου
Καθηγήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
spadeli@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή διαφορετικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού απασχολεί ολοένα και περισσότερο την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα στη σύγχρονη εποχή. Η χαρισματικότητα, ως η υψηλότερη του μέσου όρου ικανότητα και/ή επίδοση σε ένα ή περισσότερα πεδία, έχει διερευνηθεί σε συνάρτηση με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τόσο ως προστατευτικό όσο και ως επιβαρυντικό χαρακτηριστικό. Αφ' ενός η υψηλού επιπέδου αντίληψη θεωρείται ότι λειτουργεί προστατευτικά για το άτομο, αφ' ετέρου συνοδά με τη χαρισματικότητα χαρακτηριστικά (όπως η ασύγχρονη ανάπτυξη και η τελειομανία) είναι πιθανό να θέσουν ξεχωριστές προκλήσεις στο άτομο και να λειτουργήσουν επιβαρυντικά για αυτό, εφόσον δε λαμβάνει κατάλληλη υποστήριξη. Στη χώρα μας παρ' όλο που οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες συγκαταλέγονται στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ελάχιστες παρεμβάσεις λαμβάνουν χώρα για την υποστήριξή τους συστηματικά. Επιπλέον, λίγες μελέτες έχουν εστιάσει στη μελέτη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής της μαθητικής αυτής ομάδας στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής χαρισματικών μαθητών/τριών συγκριτικά με τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό. Χαρισματικοί στο πλαίσιο της έρευνας θεωρήθηκαν οι μαθητές/ τριες των οποίων το νοητικό δυναμικό ήταν υψηλότερο από το 90% των συνομηλίκων τους με βάση τη νοομετρική δοκιμασία WISC-V. Για τις ανάγκες της χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολίων (SDQ Hell) (Goodman, 1997. Μπί-

μπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, 2001), ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών και εφήβων σε πέντε διαστάσεις: θετική κοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, προβλήματα συγκέντρωσης-υπερκινητικότητας και προβλήματα διαγωγής. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από γονείς αλλά και σε μορφή αυτό-αναφοράς για μαθητές/τριες που έχουν συμπληρώσει το 11ο έτος της ηλικίας τους. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε από τους γονείς χαρισματικών και τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών που φοιτούσαν από τη Γ' Δημοτικού ως τη Γ' Γυμνασίου να συμπληρώσουν το εν λόγω ερωτηματολόγιο, ενώ χορηγήθηκε και με μορφή αυτό-αναφοράς για μαθητές/τριες που φοιτούσαν σε τάξη μεγαλύτερη της Ε' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν για τις δύο ομάδες, διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου και της ηλικίας, καθώς και ο βαθμός συμφωνίας των απαντήσεων γονέων και μαθητών/τριών εφόσον αυτό ήταν εφικτό. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν: α) οριακές ως σημαντικές δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στον τυπικό μαθητικό πληθυσμό β) μεγαλύτερες δυσκολίες στους/στις χαρισματικούς/ες μαθητές/τριες ιδιαίτερα αναφορικά με τη συγκέντρωση-προσοχή και την ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων γ) αντίστοιχη εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για τις δύο ομάδες. Τα ευρήματα συζητιούνται με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και υπό το πρίσμα της αναγκαιότητας ψυχοκοινωνικής στήριξης των χαρισματικών μαθητών/τριών και των οικογενειών τους.

Λέξεις-κλειδιά: Χαρισματικότητα, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, εσωτερικευμένα -εξωτερικευμένα προβλήματα, θετική κοινωνική συμπεριφορά, γονείς

Τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα των χαρισματικών μαθητών/τριών έχει απασχολήσει περισσότερο τη διεθνή έρευνα και πρακτική, σε ζητήματα όπως ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του εν λόγω πληθυσμού, η υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών εντοπισμού του, αλλά και η κάλυψη των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών αυτών. Σύμφωνα με τον Εθνικό Οργανισμό για τα Χαρισματικά Παιδιά των ΗΠΑ (National Association for Gifted Children, NAGC) «Οι χαρισματικοί/ες και ταλαντούχοι μαθητές/τριες σημειώνουν υψηλότερη επίδοση (ή έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν υψηλότερη επίδοση) σε σχέση με άτομα ίδιας ηλικίας, εμπειρίας, προερχόμενα από το ίδιο κοινωνικό πλαίσιο σε έναν ή πε-

ρισσότερους τομείς. Για τον λόγο αυτό χρειάζονται τροποποίηση/εις των μαθησιακών τους εμπειριών, ώστε να αποκομίσουν τα μέγιστα από την εκπαιδευτική εμπειρία και να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους» (NAGC, 2019, p.1). Σύμφωνα με τα πορίσματα της σύσκεψης που έγινε στις ΗΠΑ το 1972: «Χαρισματικοί/ές και ταλαντούχοι/ες μαθητές/τριες, θεωρούνται αυτοί/ες που, αφού αξιολογηθούν από ειδικευμένους επαγγελματίες, διαπιστωθεί ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί/ές για υψηλή επίδοση. Για αυτούς/ες τους/τις μαθητές/τριες απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που υπάρχουν στα κοινά σχολεία, με στόχο τα προγράμματα αυτά να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του εαυτού τους και της κοινωνίας. Οι μαθητές αυτοί επιδεικνύουν ή έχουν την ικανότητα να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις:

α) στη γενική νοητική ικανότητα

β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση

γ) στο δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης

δ) στην ηγετική ικανότητα

ε) στις οπτικές ή εκφραστικές τέχνες και

στ) στον ψυχοκινητικό τομέα.» (Λόξα, 2004, σ. 3). Ο παραπάνω ορισμός έχει υιοθετηθεί από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας που ονομάζει την εν λόγω ομάδα του μαθητικού πληθυσμού «μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα».

Η ευρύτητα των παραπάνω και άλλων ορισμών που έχουν διατυπωθεί για την κατανόηση της χαρισματικότητας προσδίδει μεγάλη ετερογένεια στο πεδίο, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων για τη συγκεκριμένη ομάδα και τα χαρακτηριστικά της (Sternberg & Kaufmann, 2018). Το ζήτημα ιδιαίτερα της κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των χαρισματικών μαθητών/τριών έχει απασχολήσει την έρευνα ήδη από τις πρώτες κλασσικές μελέτες που υλοποιήθηκαν σε πληθυσμούς χαρισματικών (Rinn & Majority, 2018). Με τον όρο ψυχοκοινωνική προσαρμογή εννοούμε τη δυναμική διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και του αναπτυξιακού σταδίου που διανύει, χωρίς να εκδηλώνει σημαντικές δυσκολίες σε ενδοπροσωπικό και/ή διαπροσωπικό επίπεδο (Γαλανάκη, 2005). Όπως είναι φανερό, η έννοια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι δύσκολο να οριστεί με σαφή και αντικειμενικά κριτήρια, με τον ίδιο τρόπο που είναι δύσκολο να καθοριστεί με απόλυτο τρόπο το όριο ανάμεσα στη φυσιολογική και την αποκλίνουσα συμπεριφορά, στην ψυχική υγεία και την ψυχοπαθολογία (Wenar & Kerig, 2008).

Για τους παραπάνω λόγους η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και πιθανές σχετικές δυσκολίες γίνονται καλύτερα κατανοητές ως αποτέλεσμα αφενός μίας συνεχούς διαδικασίας προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον και αφετέρου της προσπάθειας διαμόρφωσης του περιβάλλοντος με βάση τις προσωπικές ανάγκες.

Οι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε εσωτερικευμένες, όταν αφορούν κυρίως τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, χωρίς να επηρεάζουν ιδιαίτερα το περιβάλλον του και σε εξωτερικευμένες, όταν εκφράζονται σε συμπεριφορικό επίπεδο, επηρεάζοντας με αρνητικό τρόπο τον περίγυρό του (Γαλανάκη, 2005). Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται συνήθως οι δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους και η κοινωνική απόσυρση, οι διαταραχές της διάθεσης και οι αγχώδεις διαταραχές (Κλεφτάρας, 2005). Στα εξωτερικευμένα προβλήματα κατατάσσονται, η επιθετική συμπεριφορά και γενικότερα η παραβίαση των κοινωνικών κανόνων, οι δυσκολίες ως προς τη συγκέντρωση της προσοχής και η εμπλοκή σε ακατάλληλες συμπεριφορές που θέτουν σε κίνδυνο το άτομο (π.χ. χρήση ουσιών). Οι εξωτερικευμένες δυσκολίες θεωρείται ότι αντανακλούν μειωμένο αυτοέλεγχο και δυσκολίες στη συναισθηματική ρύθμιση (Wenar & Kerig, 2008). Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συνήθως εντοπίζονται πιο εύκολα και κινητοποιούν περισσότερο το περιβάλλον του ατόμου αναφορικά με την αναζήτηση βοήθειας, ενώ τα εσωτερικευμένα σε αρκετές περιπτώσεις δεν εντοπίζονται ή εγείρουν σε μικρότερο βαθμό ανησυχίες.

Τα δεδομένα αναφορικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των χαρισματικών παραμένουν αντιφατικά. Οι κλασσικές μελέτες των Terman (1925, αναφέρεται στο Rinn & Majority, 2018) και Hollingworth (1926, 1942, αναφέρεται στο Rinn & Majority, 2018) υποστηρίζουν ότι σε γενικές γραμμές οι χαρισματικοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αντίστοιχη του γενικού πληθυσμού. Η Hollingworth ανέδειξε τη σημασία της επαφής με άλλους χαρισματικούς μαθητές/τριες, ώστε να διευκολυνθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση και ένταξη της εν λόγω ομάδας. Η συγκεκριμένη ερευνητική τάση επιβεβαιώθηκε από πολυάριθμες σύγχρονες μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν αντίστοιχη ψυχοκοινωνική προσαρμογή με τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό και σε κάποιες περιπτώσεις περιγράφουν μάλιστα ευρύτερα θετικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή, όπως υψηλότερη ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση και πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Barber, & Wasson, 2015· Lee et al., 2012· Lopez

& Sotillo, 2009· Shechtman & Silektor, 2012) .

Μία άλλη ερευνητική προσέγγιση στο πεδίο, εδράζεται στην παραδοχή ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως η ασύγχρονη ανάπτυξη, η τελειοθηρία, οι υπερευερεθιστότητες, η συναισθηματική ένταση κατά την πρόσληψη των ερεθισμάτων που τους/τις καθιστούν πιο επιρρεπείς στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ιδιαίτερα σε περιόδους αλλαγών και μεταβάσεων (Mueller & Winson, 2018· Neihart, 2016· Rice & Ray, 2018· Rinn, 2018). Τα ευρήματα δεν είναι καταληκτικά και είναι κοινά αποδεκτό ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των χαρισματικών μαθητών/τριών είναι ένα σύνθετο και δυναμικό φαινόμενο που επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, ατομικούς (είδος ταλέντου, πιθανές συνυπάρχουσες δυσκολίες, η ιδιοσυγκρασία), οικογενειακούς (βαθμός υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον) και ευρύτερους παράγοντες (πχ. διαθεσιμότητα υποστήριξης, δυνατότητα επαφής με άλλους/ες χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες, παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο κλπ.) (Neihart, 2016· Olszewski-Kubilius et al., 2014· Rinn & Majority, 2018).

Στη χώρα μας ενώ τα τελευταία χρόνια το ζήτημα των χαρισματικών μαθητών/τριών συζητιέται ολοένα και περισσότερο, η σχετική συζήτηση επικεντρώνεται σε ανασκοπήσεις της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, στην αναγκαιότητα υποστήριξης των χαρισματικών εκπαιδευτικά και ψυχοκοινωνικά (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011· Ρήγα & Ρήγα, 2020) καθώς και σε μελέτη χαρακτηριστικών της εν λόγω ομάδας ή καταγραφή αντιλήψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ομάδα αυτή και τα χαρακτηριστικά της (Κόκκινος, 2014· Polyzopoulou et al., 2014). Το ζήτημα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους έχει μελετηθεί πολύ περιορισμένα με εμπειρικά δεδομένα. Οι Gari, Kalantzi-Azizi και Mylonas (2000) σε μελέτη αναφορικά με τα κίνητρα και την προσαρμογή των χαρισματικών μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο, ανέδειξαν μειωμένα κίνητρα για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και χαμηλότερη κοινωνική προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό. Τα δεδομένα ήταν ελαφρώς διαφορετικά όταν οι χαρισματικοί μαθητές/τριες εντοπιζόταν με βάση ψυχομετρικά κριτήρια ή με βάση την κατονομασία των εκπαιδευτικών.

Η Ρίβα (2019) χορήγησε ερωτηματολόγια ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε χαρισματικούς μαθητές/τριες οι οποίοι κατονομάστηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς. Δεδομένα συνελέγησαν και από τους γονείς των μαθητών/τριών καθώς και από τυπικούς/ές μαθητές/τριες που λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου. Φάνηκε ότι η ομάδα των χαρισματικών μαθητών/τριών αναδεικνύει σε μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικευμένα προβλήματα σε σύ-

γκριση με την ομάδα των τυπικών μαθητών/τριών. Επιπλέον, καταγράφηκε μικρή συμφωνία ως προς τις αναφερόμενες δυσκολίες μεταξύ γονέων και μαθητών/τριών για το δείγμα των χαρισματικών σε σχέση με το δείγμα των τυπικών μαθητών/τριών.

Από την άλλη, η Λυμέρη (2021) μελετώντας την αυτοεκτίμηση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών/τριών που είχαν εντοπιστεί ως χαρισματικοί και παρακολουθούσαν διαφοροποιημένα προγράμματα εκπαίδευσης σε φορέα υποστήριξης χαρισματικών μαθητών/τριών, ανέδειξε υψηλή αυτοεκτίμηση για την εν λόγω ομάδα. Σημαντική φάνηκε να είναι η επίδραση της λειτουργικότητας της οικογένειας στην παραπάνω σχέση.

Φαίνεται λοιπόν ότι τα δεδομένα είναι περιορισμένα, δεν είναι συνεπή και διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κριτήρια εντοπισμού, τους φορείς πληροφόρησης και τον βαθμό εκπαιδευτικής υποστήριξης. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής χαρισματικών μαθητών/τριών που φοιτούν στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο συγκριτικά με τυπικά αναπτυσσόμενους/ες μαθητές/τριες. Η εν λόγω μελέτη θεωρήθηκε ότι μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση πιθανών προκλήσεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές/τριες στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, δεδομένου ότι δε λαμβάνουν με οργανωμένο τρόπο εκπαιδευτική υποστήριξη, παρ' όλο που εντάσσονται στην κατηγορία μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν3699/2008). Επιλέχθηκε να συλλεγούν δεδομένα αυτό-αναφοράς από του/τις μαθητές/τριες όσο και δεδομένα από τους γονείς των μαθητών/τριών. Επιχειρήθηκε αρχικά α) η σύγκριση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των δύο ομάδων τόσο σύμφωνα με τα δεδομένα αυτό-αναφοράς όσο και με την οπτική των γονέων τους β)η διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας γονέων/μαθητών/τριών και για τις δύο ομάδες του δείγματος και γ) η διερεύνηση του πιθανού ρόλου του φύλου στις παρατηρούμενες σχέσεις.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 62 μαθητές/τριες προσερχόμενοι/ες από δημοτικά και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης και οι γονείς τους. Οι μαθητές/τριες φοιτούσαν στη Γ', Δ' Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου (η κατανομή ανά φύλο και ηλικία φαίνεται στους Πίνακες 1 και 2 αντίστοιχα). Στην ομάδα των χαρισματικών εντάχθηκαν οι μαθητές/τριες οι οποίοι αφού αξιολογήθηκαν με τη νοομετρική δοκιμασία WISC-V, συ-

γκέντρωσαν Γενικό Δείκτη Νοημοσύνης ίσο ή μεγαλύτερο του 120. Το παραπάνω υποδηλώνει ότι λειτουργούν νοητικά σε επίπεδο υψηλότερο από το 90% των συνομηλίκων τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τα λεγόμενα των γονέων τους οι μαθητές/τριες που εντάχθηκαν στην ομάδα των χαρισματικών μαθητών/τριών δεν είχαν μέχρι τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογηθεί και δε λάμβαναν κανενός είδους εκπαιδευτική υποστήριξη. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που εντάχθηκαν στην ομάδα των χαρισματικών δεν παρουσίαζαν κατά τα λεγόμενα των γονέων τους και την αξιολόγηση που διενεργήθηκε κάποια αναπτυξιακή διαταραχή ή σημαντική δυσκολία μάθησης. Μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης θεωρήθηκαν όσοι/ες δεν παρουσίαζαν κάποια αναπτυξιακή διαταραχή ή σημαντική δυσκολία στη μάθηση και σύμφωνα με τη νοομετρική αξιολόγηση λειτουργούν νοητικά σε μέσο φυσιολογικό επίπεδο, συγκεντρώνοντας σύμφωνα με τη νοομετρική δοκιμασία WISC-V Γενικό Δείκτη Νοημοσύνης στο εύρος 90 ως 109 (μέσο φυσιολογικό επίπεδο).

Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων/ουσών ανά τάξη

	Τυπικά Αναπτυσσόμενοι/ες Μαθητές/τριες	**Χαρισματικοί Μαθητές/τριες**	**Σύνολο**
Συνολικό Δείγμα	38	24	62
Γ΄ Δημοτικού	1	4	5
Δ΄ Δημοτικού	4	6	10
Ε΄ Δημοτικού	6	7	13
ΣΤ΄ Δημοτικού	9	3	12
Α΄ Γυμνασίου	4	0	4
Β΄ Γυμνασίου	9	2	11
Γ΄ Γυμνασίου	5	2	7

Πίνακας 2: Κατανομή συμμετεχόντων/ουσών ως προς το φύλο

	Τυπικά αναπτυσσόμενοι/ες μαθητές/τριες	**Χαρισματικοί μαθητές/τριες**
Αγόρια	16	12
Κορίτσια	22	12
Σύνολο	38	24

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, ΕΔΔ (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ-Hel) (Goodman, 1997) στη μορφή αυτοαναφοράς και στη μορφή που συμπληρώνεται από γονείς-εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που έχει ως στόχο τη γενική εκτίμηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και πιθανών συμπεριφορικών δυσκολιών παιδιών και εφήβων (Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001. Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου & Κιοσέογλου, 2000). Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών έχει προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα (Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου & Κιοσέογλου, 2000. Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001) και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολυάριθμες μελέτες σε ελληνικό πληθυσμό με πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες.

Αποτελεί ένα από τα πιο έγκυρα εργαλεία για την ανίχνευση ψυχοπαθολογίας, αλλά και τη συγκέντρωση πολύτιμων πληροφοριών για τη λειτουργικότητα και τις δυσκολίες των παιδιών και εφήβων. Συνολικά, αποτελείται από 25 προτάσεις οι οποίες απαντώνται από τους γονείς, τον/την εκπαιδευτικό ή τον/την ίδιο/α τον/την έφηβο/η σε τρίβαθμη κλίμακα («1:Δεν Ισχύει», «2:Ισχύει Κάπως», «3:Ισχύει Σίγουρα»). Οι 25 δηλώσεις αντιστοιχούν στις πέντε υποκλίμακες του ερωτηματολογίου οι οποίες είναι οι εξής: συναισθηματικές δυσκολίες (π.χ.: «Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει»), προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (π.χ.: «Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν»), διάσπαση προσοχής/υπερκινητικότητα (π.χ.: «Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί»), προβλήματα διαγωγής (π.χ.: «Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού») και θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ.: «Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων»). Κατά τον Goodman η προσθήκη της διάστασης της θετι-

κής κοινωνικής συμπεριφοράς που δεν προσμετράται στη συνολική βαθμολογία, επιτρέπει την περιγραφή και των δυνατοτήτων των παιδιών και συμβάλλει στην πιο ακριβή εκτίμηση της λειτουργικότητας τους (Goodman, 1997· Μπίμπου-Νάκου & συν., 2000).

Οι απαντήσεις των γονέων/εφήβων σε κάθε διάσταση αθροίζονται και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη σοβαρότητά τους. Μέχρι πρότινος η κατηγοριοποίηση γινόταν σε τρίβαθμη κλίμακα, ενώ από το 2016 προτάθηκε η κατηγοριοποίηση των δυσκολιών σε τέσσερα επίπεδα: αναμενόμενες, ήπιες, σημαντικές και σοβαρές (Youthinmind, 2023).

Επιπλέον, ανάλογα με τους στόχους και τις ανάγκες της εκάστοτε χρήσης του ερωτηματολογίου, οι υποκλίμακες των συναισθηματικών δυσκολιών και των προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ομαδοποιούνται στην ευρύτερη υποκλίμακα των εσωτερικευμένων προβλήματων και οι υποκλίμακες της διάσπασης προσοχής-υπερκινητικότητας και των προβλημάτων διαγωγής ομαδοποιούνται στην ευρύτερη υποκλίμακα εξωτερικευμένα προβλήματα. Οι τέσσερις πρώτες υποκλίμακες συνυπολογίζονται και δίνουν μία συνολική εκτίμηση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, ενώ η τελευταία εκφράζει τη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Για την παρούσα έρευνα η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη *a* του Cronbach, ο οποίος ήταν ικανοποιητικός για τις περισσότερες διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Οι δείκτες αξιοπιστίας για κάθε υποκλίμακα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί. Αναφορικά με την υποκλίμακα προβλήματα διαγωγής ο δείκτης ήταν πολύ χαμηλός, ως εκ τούτου αποσύρθηκε από την περαιτέρω ανάλυση. Οι δείκτες αξιοπιστίας *α* του Cronbach για κάθε υποκλίμακα περιγράφονται στο παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δείκτης αξιοπιστίας για τις δύο εκδοχές του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

	Εκδοχή Γονέων	Εκδοχή Αυτό-αναφοράς
Συναισθηματικές Δυσκολίες	α= .73	α= .67
Σχέσεις με τους Συνομηλίκους	α= .71	α= .70
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	α= .73	α =.69
Προβλήματα Διαγωγής	α= .53	α= .40
Υπερκινητικότητα	α= .79	α= .66

Εξωτερικευμένα Προβλήματα	α= .77	α= .66
Συνολικές Δυσκολίες	α= .79	α= .73
Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	α= .67	α= .68

Διαδικασία

Οι γονείς των μαθητών/τριών ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια αναφορικά με τους στόχους της έρευνας και δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε νοομετρική, αναγνωστική και ψυχοκοινωνική αξιολόγηση, τα αποτελέσματα των οποίων δεν αναλύονται στο συγκεκριμένο άρθρο. Για τους/τις μαθητές/τριες που φοιτούσαν στη Γ' και Δ' Δημοτικού το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών χορηγήθηκε μόνο στους γονείς (Δεδομένου ότι η εκδοχή αυτό-αναφοράς μπορεί να χορηγηθεί σε μαθητές/τριες που έχουν συμπληρώσει το 11ο έτος της ηλικίας τους), ενώ για τους/τις μαθητές/τριες από Ε' Δημοτικού ως Γ' Γυμνασίου συνελέγησαν δεδομένα από τους γονείς και τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Το σκεπτικό της συμπλήρωσης του εν λόγω ερωτηματολογίου εξηγήθηκε στους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες, ενώ στους/στις μαθητές /τριες οι προτάσεις διαβάστηκαν και δόθηκαν επεξηγήσεις και καθοδήγηση, όταν ζητήθηκε.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά υπολογίστηκαν τα ποσοστά για κάθε επίπεδο δυσκολιών (αναμενόμενες, ήπιες, σημαντικές, σοβαρές) για τις δύο ομάδες του δείγματος και με βάση τα δεδομένα των γονέων και αυτό-αναφοράς. Για λόγους εξοικονόμησης χώρου θα αναφερθούν τα ποσοστά για τις συναισθηματικές δυσκολίες και τις συνολικές δυσκολίες στους Πίνακες 4 και 5 αντίστοιχα.

Πίνακας 4: Ποσοστά Συναισθηματικών Δυσκολιών για τυπικούς και χαρισματικούς μαθητές/τριες

	Τυπικοί Μαθητές/τριες		**Χαρισματικοί Μαθητές/τριες**	
	Συναισθηματικές Δυσκολίες- Γονείς	Συναισθηματικές Δυσκολίες- Αυτό-αναφορά	Συναισθηματικές Δυσκολίες-Γονείς	Συναισθηματικές Δυσκολίες- Αυτό-αναφορά
Αναμενόμενες	86,8	87,9	75,0	64,3
Ήπιες	7,9	6,1	4,2	21,4
Σημαντικές	5,3	9,1	12,5	-
Σοβαρές	-	-	8,3	14,3

Πίνακας 5: Ποσοστά Συνολικών Δυσκολιών για τυπικούς και χαρισματικούς μαθητές/τριες

	Τυπικοί Μαθητές/τριες		**Χαρισματικοί Μαθητές/τριες**	
	Συνολικές Δυσκολίες- Γονείς	Συνολικές Δυσκολίες- Αυτό-αναφορά	Συνολικές Δυσκολίες- Γονείς	Συνολικές Δυσκολίες- Αυτό-αναφορά
Αναμενόμενες	89,5	90,9	87,5	78,6
Ήπιες	5,3	-	4,2	14,3
Σημαντικές	5,3	9,1	-	-
Σοβαρές	-	-	8,3	7,1

Στη συνέχεια συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι στις επιμέρους διαστάσεις για τις δύο ομάδες α) σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων και β) σύμφωνα με τα δεδομένα αυτό-αναφοράς. Με βάση τα λεγόμενα των γονέων των δύο ομάδων δεν αναδείχθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις επι-

μέρους διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που εξετάστηκαν. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών/τριών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες ($F(1, 47)= 11.18, p= .002$) και τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνολικά ($F(1, 47)= 5.62, p= .022$). Συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές/τριες ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικές δυσκολίες (*M.O.* = 4.14, *T.A.* = 2.45) σε σχέση με τους/τις τυπικούς (*M.O.* = 2.06, *T.A.* = 1.7). Αντίστοιχα, ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικευμένα προβλήματα συνολικά (*M.O.* = 5.86, *T.A.* = 4.62) σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές/τριες (*M.O.* = 3.39, *T.A.* = 2.50).

Αναφορικά με τον βαθμό συσχέτισης των λεγομένων μαθητών/τριών και γονέων διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για το δείγμα των τυπικών και των χαρισματικών μαθητών/τριών. Αναδείχθηκαν περισσότερες συσχετίσεις για το δείγμα των τυπικών μαθητών/τριών και των γονέων τους σε σχέση με των χαρισματικών μαθητών/τριών και των γονέων τους. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μαζί με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Συσχετίσεις λεγομένων γονέων- μαθητών/τριών για το δείγμα των τυπικών και των χαρισματικών

	Τυπικοί	**Χαρισματικοί**
Συναισθηματικές Δυσκολίες	r= .49 *p*= .004	-
Σχέσεις με συνομηλίκους	r= .52 *p*= .002	-
Εσωτερικευμένα Προβλήματα	r= .42 *p*= .014	-
Υπερκινητικότητα	r= .50 *p*= .003	r= .69 *p*= .006
Εξωτερικευμένα Προβλήματα	r= .63 *p*< .001	r= .64 *p*= .013
Συνολικές Δυσκολίες	r= .63 *p*< .001	-
Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	r= .38 *p*= .032	-

Αναφορικά με τη διερεύνηση του ρόλου του φύλου διενεργήθηκαν αναλύσεις συνδιακύμανσης με έναν ενδοϋποκειμενικό και έναν διυποκιεμνει-

κό παράγοντα (φύλο, ομάδα επιπέδου ικανότητας) τόσο αναφορικά με τα λεγόμενα των γονέων όσο και αναφορικά με τα λεγόμενα των ίδιων των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών/τριών, δεν αναδείχθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για τις δύο ομάδες με βάση το φύλο.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων εντοπίστηκε μεγαλύτερη επιβάρυνση των χαρισματικών αγοριών σε σχέση με τα χαρισματικά κορίτσια αναφορικά με τα εξωτερικευμένα προβλήματα $F(1, 62)= 5.20$, $p= .026$, τις συνολικές δυσκολίες $F(1, 62)= 6.59$ $p= .013$ και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά $F(1, 62)= 6.71$, $p= .012$. Οι μέσοι όροι παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Διαφοροποιήσεις χαρισματικών μαθητών/τριών με βάση το φύλο σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων τους

	Χαρισματικά Αγόρια	Χαρισματικά Κορίτσια
Εξωτερικευμένα Προβλήματα	7.17	3.25
Συνολικές Δυσκολίες	11.25	6.50
Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	7.58	9.17

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας αποτελούσε η διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής χαρισματικών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες ορίστηκαν με βάση την επίδοσή τους σε νοομετρική δοκιμασία και συνελέγησαν πληροφορίες σε σχέση με την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή, τόσο από τους/τις μαθητές/τριες όσο και τους γονείς τους. Αναδείχθηκε ότι σε γενικές γραμμές οι χαρισματικοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν αντίστοιχες συνολικές δυσκολίες με τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό, ωστόσο αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες στη διαχείριση του συναισθήματος και εσωτερικευμένα προβλήματα. Επιπλέον, καταγράφηκε μικρότερη συμφωνία των χαρισματικών μαθητών/τριών και των γονέων τους σε σχέση με τις αναφερόμενες δυσκολίες συγκριτικά με τους/τις τυπικούς μαθητές/τριες και τους γονείς τους. Τέλος, στην ομάδα των χαρισματικών μαθητών/τριών αναδείχθηκε ότι

σύμφωνα με την οπτική των γονέων τους τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε σχέση με τα κορίτσια.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συνολική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των χαρισματικών μαθητών/τριών συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν αντίστοιχη ψυχοκοινωνική προσαρμογή με τον γενικό μαθητικό πληθυσμό (Lopez & Sotillo, 2009· Rinn & Majority, 2018). Από την άλλη, οι μαθητές/τριες περιγράφουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικές δυσκολίες και εσωτερικευμένα προβλήματα, γεγονός που συνηγορεί υπέρ της μεγαλύτερης ευαλωτότητας του εν λόγω πληθυσμού (Cross & Cross, 2015· Neihart, 2016· Rinn, 2018). Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα της Ρίβα (2019) σύμφωνα με τα οποία οι χαρισματικοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικές δυσκολίες και δεν επιβεβαιώνει αντίστοιχες έρευνες που εστιάζουν στις κοινωνικές δυσκολίες και στα προβλήματα στη σύναψη φιλικών σχέσεων που συχνά καταγράφονται ερευνητικά για τη συγκεκριμένη ομάδα (Cross & Cross, 2015· Pilarinos & Solomon, 2017· Shechtman & Silektor, 2012).

Είναι επιπλέον αξιοσημείωτο ότι οι συγκεκριμένες δυσκολίες προκύπτουν μόνο από τα δεδομένα αυτο-αναφοράς και δεν αναφέρονται από τους γονείς των χαρισματικών μαθητών/τριών. Έχει καταγραφεί και σε άλλες μελέτες ότι συχνά οι χαρισματικοί δεν κοινοποιούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ενδεχομένως στην προσπάθεια να διατηρήσουν μία θετική αυτό-εικόνα ή λόγω της πεποίθησης ότι χρειάζεται να λύνουν τα προβλήματά τους μόνοι τους (van der Meulen et al., 2014). Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες βιώνουν πιο έντονα τα συναισθήματά τους και τις όποιες διακυμάνσεις τους, γεγονός που δε γίνεται πάντα αμέσως αντιληπτό από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εστιάζει περισσότερο σε συμπεριφορές και σε εσωτερικευμένα προβλήματα που παρουσιάζονται σε βάθος χρόνου και όχι στις στιγμιαία μεταβαλλόμενες συναισθηματικές καταστάσεις των παιδιών (Rinn, 2018). Από την πλευρά των γονέων, η ελλιπής αναγνώριση των εσωτερικευμένων προβλημάτων των παιδιών τους μπορεί να συνδέεται με υπερβολικές προσδοκίες και με τον μύθο ότι τα άτομα με υψηλή ευφυΐα δεν αντιμετωπίζουν προκλήσεις και επιτυγχάνουν πάντοτε στη ζωή (van der Meulen et al., 2014).

Στην ίδια κατεύθυνση, καταγράφηκαν σημαντικά λιγότερες συσχετίσεις των δεδομένων αυτό-αναφοράς με τα λεγόμενα των γονέων για την ομάδα των χαρισματικών σε σχέση με την ομάδα των τυπικών μαθητών/τριών

αναφορικά με δυσκολίες και δυνατότητες. Μία πιθανή εξήγηση για το συγκεκριμένο εύρημα είναι ότι οι συμμετέχοντες/ουσες που καταγράφηκαν ως χαρισματικοί/ές στη συγκεκριμένη έρευνα δε λάμβαναν σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων τους κανενός είδους υποστήριξη και σε αρκετές περιπτώσεις η πρώτη αναφορά στο υψηλό νοητικό δυναμικό των παιδιών τους στους γονείς έγινε μετά τη νοομετρική αξιολόγηση. Επομένως, οι γονείς των χαρισματικών μαθητών/τριών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα δεν είχαν σε αρκετές περιπτώσεις εξοικείωση με την έννοια της χαρισματικότητας και τα συνήθη χαρακτηριστικά ή προκλήσεις των χαρισματικών μαθητών/τριων, με αποτέλεσμα συχνά άθελά τους να παραγνωρίζουν ή να υποτιμούν τις δυσκολίες τους. Θα ήταν σημαντικό, ως εκ τούτου να εστιάσουμε ψυχοεκπαιδευτικά και υποστηρικτικά, στην εκπαίδευση των γονέων των χαρισματικών μαθητών/τριών σχετικά με την ανίχνευση και κατάλληλη ανταπόκριση στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους.

Τέλος, αναφορικά με τη διάσταση του φύλου καταγράφηκε σύμφωνα με τους γονείς των χαρισματικών μαθητών/τριών μεγαλύτερη επιβάρυνση των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια αναφορικά με τα εξωτερικευμένα προβλήματα, τις συνολικές δυσκολίες και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Η εν λόγω διαφοροποίηση δεν καταγράφεται σύμφωνα με τα δεδομένα αυτό-αναφοράς. Φαίνεται λοιπόν οι γονείς των χαρισματικών μαθητών/τριών προβληματίζονται περισσότερο με τα εξωτερικευμένα προβλήματα και γενικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των αγοριών τους και όχι των κοριτσιών τους. Το παραπάνω παρατηρείται συχνά και σε έρευνες στον γενικό πληθυσμό, σύμφωνα με τις οποίες τα αγόρια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικευμένα προβλήματα σε σχέση με τα κορίτσια και προβληματίζουν το περιβάλλον περισσότερο σε σχέση με τη συμπεριφορά τους τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Γαλανάκη, 2005· Dishion & Patterson, 2015· Wenar & Kerig, 2008). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει την αναγκαιότητα αφενός δράσεων συμβουλευτικής υποστήριξης και πιθανής τροποποίησης της συμπεριφοράς για τα χαρισματικά αγόρια, αλλά και ψυχοεκπαίδευση των γονέων αναφορικά με τη φύση και τον τρόπο έκφρασης των ψυχολογικών δυσκολιών και των εσωτερικευμένων προβλημάτων (που συχνότερα εκδηλώνουν τα κορίτσια), με στόχο την καλύτερη ανίχνευση και ανταπόκριση και για τα δύο φύλα.

Φυσικά η παρούσα έρευνα διακρίνεται από σειρά περιορισμών. Λόγω του μεγάλου ηλικιακού εύρους του δείγματος και του μικρού αριθμού συμμετεχόντων/ουσών, δεν ήταν εφικτός ο έλεγχος του ρόλου της ηλικίας στις αναδειχθείσες σχέσεις. Επιπλέον, το δείγμα που επιλέχθηκε δεν ήταν αντι-

προσωπευτικό του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, επομένως τα ευρήματα δε θεωρούνται γενικεύσιμα στο σύνολό του. Τέλος, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε επιτρέπει μία αδρή εκτίμηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και όχι την εις βάθος ανάλυση των δυσκολιών και την ανίχνευση πιθανής ψυχοπαθολογίας. Μελλοντικά θα ήταν χρήσιμο η εν λόγω γενική εκτίμηση να συνδεθεί με άλλα προστατευτικά ή επιβαρυντικά χαρακτηριστικά για τους/τις χαρισματικούς μαθητές/τριες (πχ. τελειοθηρία, υπερευερθιστότητες). Επιπλέον, σημαντικό θα ήταν να ληφθούν δεδομένα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και από τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και να μελετηθούν περισσότερο θετικές δυνάμεις που ευνοούν την καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (πχ. ανθεκτικότητα). Τα παραπάνω θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των χαρισματικών μαθητών/τριών και των σύνθετων αλληλεπιδράσεων των παραγόντων που την επηρεάζουν, καθώς και στον σχεδιασμό κατάλληλων δράσεων εκπαίδευσης και υποστήριξης για τους/τις χαρισματικούς/ές μαθητές/τριες και τις οικογένειές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνίου, Α.-Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επίμ.). *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη* (4ος τόμος), (σσ. 264-276). Γρηγόρη.

Barber, C., & Wasson, J. W. (2015). A comparison of adolescents' friendship networks by advanced coursework participation status. *Gifted Child Quarterly, 59*, 23–37. https://doi.org/10.1177/0016986214559639

Γαλανάκη, Ε. (2005). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 137-152). Ελληνικά Γράμματα.

Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*, 163–172. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x

Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2015). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Volume three: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.) (pp. 503-541). John Wiley & Sons.

Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation

of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies, 11*(1), 55-68. https://doi.org/10.1080/713669173

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Κλεφτάρας, Γ. (2005). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από το δάσκαλο. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σσ. 355-382). Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Θ. (2014). *Η συνάντηση των εκπαιδευτικών με τους χαρισματικούς μαθητές. Η περίπτωση του γλωσσικού μαθήματος.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=37794&lang=el

Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Turner Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly, 56,* 90–104. https://doi.org/10.1177/0016986212442568

Lσpez, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies, 20,* 39–53. https://doi.org/10.1080/13598130902860739

Λόξα, Γ. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών: Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/aps_depps/harismatika.pdf

Λυμέρη, Ε. (2021). *Η αυτοεκτίμηση και προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο και την οικογένεια.* (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο https://apothesis.eap.gr/archive/item/155025

National Association for Gifted Children (2019). Key considerations in identifying and supporting gifted and talented learners. A Report from the 2018 NAGC definition task force. Retrieved from National Association for Gifted Children Website: https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/position-statements/Task_Force_Report_Gifted_Def.pdf

Μπίμπου-Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες

και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. *Ψυχολογία, 8*(4), 506-525.

Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2000). Σχέση μεταξύ ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας της οικογένειας, ψυχικής υγείας μητέρων και εκτίμησης δυνατοτήτων και δυσκολιών παιδιών σχολικής ηλικίας από γονείς και εκπαιδευτικούς. *Παιδί & Έφηβος, 2,* 48-68.

Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (2nd ed.) (pp. 255-284). Tallahassee, FL, USA: Springer.

Neihart, M. (2016). Psychosocial factors in talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeifer, & T. I. Cross (Eds), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.) (pp.81-86). Prufrock Press.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α 199/2.10.2008 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/142858/nomos-3699-2008

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58,* 199–216. https://doi.org/10.1177/0016986214526430

Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *61*(1), 87-98. https://doi.org/10.1177/0016986216675351

Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Tsigri, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(2), 211-214. doi: 10.7752/jpes.2014.02033;

Ρίβα, Ρ. (2019). *Αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας με ιδιαίτερες ικανότητες ή ταλέντα για τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες: Σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με τις απόψεις των γονέων τους.* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2856137/theFile

Ρήγα, Α., & Ρήγα, Κ. (2020). Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9,* 682-692. https://doi.org/10.12681/edusc.3164

Rice, K. G., & Ray, M. E. (2018). Perfectionism and the gifted. In S. I. Pfeiffer (Editor-in-Chief), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 645–658).

American Psychological Association.

Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453–464). American Psychological Association.

Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (2nd ed.) (pp. 49-63). Tallahassee, FL, USA: Springer.

Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review,* 34, 63–72. https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555

Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. (In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (2nd ed.) (pp. 29-47). Springer.

van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program Day a Week School for gifted children: Effects on social–emotional and academic functioning. *Child & Youth Care Forum, 43*(3), 287–314. https://doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5

Wenar, C., & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία* (Επιμ.Μαρκουλής, Δ., & Γεωργάκα, Ε.). Αθήνα: Gutenberg.

Youthinmind (2023). Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire for age 4-17, 1-3. Ανακτήθηκε από http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/c0.py

Ο εκφοβισμός στα παιδιά με ΔΕΠΥ και η κοινωνικοποίηση τους στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος

Χρυσή Γκαϊδατζή
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Frederick
xrysigaidatzi@gmail.com

Δρ. Νάταλη Λοϊζίδου Ιερείδου
Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας,
Τμήμα Ψυχολογίας και Κοινωνικών Επιστημών,
Πανεπιστήμιο Frederick
pre.nl@frederick.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιδιά με διάγνωση ΔΕΠΥ παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης σε σύγκριση με αυτά που δεν εμπίπτουν στη διαταραχή ενώ σχετίζεται σημαντικά με τον εκφοβισμό και συγκεκριμένα με τις φτωχές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Η παρουσία θυματοποίησης από συνομηλίκους έχει θετική συσχέτιση με την κατάθλιψη και το άγχος, τα κοινωνικά προβλήματα, την παραβατική και την επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά με ΔΕΠΥ. Τείνουν να είναι αντιπαθείς από την πλειοψηφία των συνομηλίκων τους και να έχουν λίγες φιλίες που να βασίζονται κατά βάση στην ανταπόδοση ενώ μπορεί να περιέχουν περισσότερες συγκρουσιακές καταστάσεις και λιγότερη οικειότητα σε σχέση με τις φιλίες παιδιών χωρίς ΔΕΠΥ. Η παρουσία θυματοποίησης έχει συνδεθεί με επιπλοκές στην εξέλιξη της ΔΕΠΥ καθώς η θυματοποίηση από συνομηλίκους έχει θετική συσχέτιση με την κατάθλιψη και το άγχος, τα κοινωνικά προβλήματα, την παραβατική και την επιθετική συμπεριφορά στα παιδιά με ΔΕΠΥ. Η θυματοποίηση είναι γνωστό ότι σχετίζεται επίσης με εσωτερικά, καταθλιπτικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα και παρουσιάζει τάση να επιμένει και να εντείνεται στην ενηλικίωση. Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας η παρουσίαση του εκφοβισμού που δέχονται τα παιδιά με ΔΕΠΥ στον σχολικό περιβάλλον στον κυπριακό χώρο. Θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί επίσης το έλλειμμα που παρατηρείται στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αυτών που σε συνδυασμό με την

παρορμητικότητα και χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης οδηγούν τα παιδιά αυτά να αποτελούν μια ομάδα που εύκολα οδηγείται στη θυματοποίηση αλλά και πολλές φορές λαμβάνει και το ρόλο του θύτη. Αν και θεωρείται ότι τα άτομα με ΔΕΠΥ έχουν σημαντικές δυσκολίες στον έλεγχο και την έκφραση των συναισθημάτων τους, η αλήθεια είναι ότι υπάρχει λίγη επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση μεταξύ ΔΕΠΥ και ΣΝ (Συναισθηματική Νοημοσύνη) σε παιδιά και εφήβους (Yapça & Taman, 2019). Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση αποτελούν σημαντικό κομμάτι για την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων μελλοντικά θα βοηθήσει αυτά τα παιδιά σε μια ομαλότερη ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ψυχολόγους που εργάζονται τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα της Κυπριακής Δημοκρατίας και έχουν διαχειριστεί ανάλογες περιπτώσεις, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις συγκεκριμένες θεματικές. Η έρευνα αναμένεται να ολοκληρωθεί εντός του καλοκαιριού και τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν στο παρόν συνέδριο.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική Εκπαίδευση, ΔΕΠΥ, Εκφοβισμός, Άγχος, Κατάθλιψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μία από τις πιο κοινές νευροαναπτυξιακές διαταραχές σε παιδιά και εφήβους (Barkley, 2016). Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (APA, 2013) περιγράφει την ΔΕΠΥ ως ένα επίμονο πρότυπο απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας που εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των 12 ετών. Είναι μια από τις πιο κοινές νευροαναπτυξιακές διαταραχές που διαγνώστηκαν στην πρώιμη παιδική ηλικία και εφηβεία. Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (5th ed.; *DSM–5*; American Psychiatric Association, 2013), DSM-5, χαρακτηρίζεται από αλλοιωμένα και ασυνήθιστα επίπεδα αδιαφορίας και υπερδραστηριότητας σε σύγκριση με αυτά που παρατηρούνται στην τυπική ανάπτυξη παιδιών. Οι Greenway και ReesEdwards (2020) ανέφεραν ότι τα ποσοστά ΔΕΠΥ στις τάξεις έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Μέσα από μελέτες έχει εκτιμηθεί ότι η ΔΕΠΥ εμφανίζεται σε ποσοστό μεταξύ 5,9 και 7,1% σε παιδιά και εφήβους και σε περίπου 5% των ενηλίκων (Polanczyk et al., 2014; Thomas et al., 2015) με αναλογία αγοριών προς κοριτσιών 3:1

σε μελέτες με βάση τον πληθυσμό και μεταξύ 5:1 και 9:1 σε κλινικά δείγματα (Skogli et al., 2013). Το σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για την αναγνώριση των παιδιών με ΔΕΠΥ (Soroa et al., 2016). Οι δάσκαλοι ήταν οι επαγγελματίες εκείνοι που πιο συχνά ανίχνευαν ΔΕΠΥ, ακόμη περισσότερο από τους γιατρούς ή και από τους γονείς.

Η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα από μόνες τους είναι χαρακτηριστικά του πληθυσμού, τα οποία - αν είναι παρόντα σε ακραίο βαθμό - οδηγούν σε λειτουργική έκπτωση και αποτελούν τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Συχνά καθορίζουν σημαντικές λειτουργικές διαταραχές σε οικείο, ακαδημαϊκό και κοινωνικό πλαίσιο. Οι ασθενείς με ΔΕΠΥ εμφανίζουν εκτελεστικά ελλείμματα σε διάφορους γνωστικούς τομείς, π.χ. οπτικοχωρική και λεκτική μνήμη εργασίας, ανασταλτικός έλεγχος, επαγρύπνηση, προγραμματισμός και ρύθμιση της ανταμοιβής (Faraone et al., 2015; Sergeant, 2005). Αυτά τα ελλείμματα τεκμηριώνονται από παθολογικά ευρήματα από μελέτες δομικής και λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου, κυρίως σε εγκεφαλικά δίκτυα μεγαλύτερης κλίμακας, όπως τα μετωπιαία, μετωποπαρεγκεφαλιδικά και κοιλιακά δίκτυα προσοχής (Faraone et al., 2015).

Τα παιδιά ΔΕΠ-Υ διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο χαμηλότερων ακαδημαϊκών επιδόσεων και εκπαιδευτικού επιπέδου σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (Arnold et al., 2015). Ακόμη και τα παιδιά που πληρούν κάποια αλλά όχι όλα τα κλινικά κριτήρια για τη ΔΕΠΥ μπορεί να αντιμετωπίσουν φτωχότερα αποτελέσματα (Biederman et al., 2018). Έχουν αναφερθεί μεγάλες αποκλίσεις στις επιδόσεις των παιδιών και των εφήβων με ΔΕΠΥ σε τεστ ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών (Silva et al., 2015; Zendarski et al., 2017), καθώς και αποκλίσεις σε μη ακαδημαϊκούς δείκτες επιδόσεων, όπως η φοίτηση, η κοινωνικοποίηση στο σχολείο και τα προβλήματα με τους συνομηλίκους (Fleming et al., 2017; Rushton et al., 2019).

Τα βασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ συνδέονται συχνά με επιπρόσθετα συμπτώματα (π.χ. προβλήματα ύπνου, καταθλιπτική διάθεση, εναντιωματική/επιθετική συμπεριφορά), τα οποία με τη σειρά τους μειώνουν περαιτέρω την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα (Faraone et al., 2015). Συνολικά συνδέεται με υψηλά ποσοστά ψυχιατρικών προβλημάτων (π.χ. διαταραχές συμπεριφοράς) και σωματικών (π.χ. παχυσαρκία) συννοσηροτήτων (Cortese, 2019; Faraone et al., 2015; Fliers et al., 2013; Reale et al., 2017). Οι αγχώδεις διαταραχές είναι μία από τις πιο συχνές συννοσηρότητες με συχνότητα εμφάνισης περίπου στο 25-50% των ασθενών με ΔΕΠΥ (Pallanti & Salerno, 2020). Υπάρχουν επιδημιολογικές και κλινικές μελέτες που έδειξαν υψηλά

ποσοστά συννοσηρότητας αγχωδών διαταραχών τόσο σε παιδιά και εφήβους (de la Barra et al., 2013) όσο και σε ενήλικες ασθενείς με ΔΕΠΥ (Van Ameringen et al., 2011). Επιπλέον, η ΔΕΠΥ δεν περιορίζεται στην παιδική ή εφηβική ηλικία, αλλά παρουσιάζει υψηλή επιμονή στην ενήλικη ζωή, με εκτιμώμενη συχνότητα εμφάνισης 2,5% στους ενήλικες (Faraone et al., 2015).

Καθώς η ανεπαρκώς θεραπευόμενη ΔΕΠΥ επηρεάζει αρνητικά πολλά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση, εργασιακή κατάσταση, τροχαία ατυχήματα), η έγκαιρη και επαρκής θεραπεία είναι ζωτικής σημασίας (Arnold et al., 2020; Harpin, et al., 2016; Vaa, 2014). Οι τρέχουσες κλινικές κατευθυντήριες γραμμές συνιστούν μια εξατομικευμένη πολυτροπική και διεπιστημονική θεραπευτική προσέγγιση. Με βάση την εκτεταμένη ψυχοεκπαίδευση, θα πρέπει να καθορίζεται ένα πλαίσιο φαρμακολογικών ή/και μη φαρμακολογικών παρεμβάσεων, το οποίο λαμβάνει υπόψη την ηλικία, τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων και τις ατομικές ανάγκες του ασθενούς. Στη ΔΕΠΥ ενηλίκων, η θεραπεία ακολουθεί γενικά την ίδια πολυτροπική και διεπιστημονική προσέγγιση, ενώ ιδανικά εμπλέκει τον σύντροφο, την οικογένεια ή τις στενές σχέσεις του ασθενούς (de Crescenzo et al., 2017; Kooij et al., 2019).

Οι εκτεταμένες ερευνητικές προσπάθειες έχουν μέχρι στιγμής αποκαλύψει μια πολυπαραγοντική αιτιολογία με σύνθετη αλλά υψηλή κληρονομικότητα (Faraone & Larsson, 2019). Λόγω των περιγραφόμενων χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ, η διάγνωση αποτελεί πρόκληση. Η διαγνωστική διαδικασία υποβοηθείται από εργαλεία αξιολόγησης (κλίμακες αξιολόγησης, ημιδομημένες/δομημένες συνεντεύξεις) και καθοδηγείται από συστήματα ταξινόμησης (π.χ. DSM-5 ή ICD-10), αλλά βασίζεται κυρίως στις κλασικές δεξιότητες των ψυχιάτρων: προσεκτική και περιεκτική κλινική συνέντευξη και παρατήρηση της συμπεριφοράς του ασθενούς και των αντίστοιχων μελών της οικογένειας/φροντιστών, καθώς και παρατήρηση των αλληλεπιδράσεών τους.

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της συγκεκριμένης ποιοτικής προσέγγισης έρευνας είναι να αναδείξει την έκταση της ΔΕΠΥ στην Κυπριακή Δημοκρατία. Επιπλέον, να σκιαγραφήσει τη σχέση της διαταραχής με το σχολικό εκφοβισμό και να διαμορφώσει μια εικόνα της έκτασης του φαινομένου αλλά και της αντιμετώπισής του. Τέλος, να μελετήσει τη συνύπαρξη της ΔΕΠΥ με το άγχος και την κατάθλιψη, ποια είναι η έκταση εμφάνισης και συνύπαρξης των διαταραχών αλλά και πώς αυτές εμφανίζονται στον εδώ πληθυσμό.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

Μέθοδος

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της ποιοτικής προσέγγισης καθώς πρόθεση ήταν να μελετηθεί το η διαταραχή της ΔΕΠΥ στην Κύπρο μέσω της οπτικής των δρώντων προσώπων. Το δείγμα αφορούσε εκπαιδευτικούς ψυχολόγους που είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά που υπάρχει υπόνοια ότι πρέπει να αξιολογηθούν για ΔΕΠΥ, επομένως έχουν άμεση επαφή με το παιδί, τους γονείς και το σχολείο και μπορούν να δώσουν μια ολιστική απεικόνιση της κατάστασης. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει την κατάσταση στην πολλαπλότητά της και να εστιάσει στη διαφοροποίηση και τη δυναμική της. Συγκριμένα, συνεντεύξεις δόθηκαν από 10 εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, 3 εργάζονται στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου και 7 σε ιδιωτικό επίπεδο. Επιλέχθηκε η δειγματοληψία κριτηρίου καθώς επιλογή τους έγινε με κριτήριο να έχουν χειριστεί περιστατικά που συμπλέκουν τη διαταραχή της ΔΕΠΥ, τον εκφοβισμό και την κατάθλιψη ή/ και το άγχος και η εμπειρία τους στο κομμάτι της αξιολόγησης να ξεπερνά τα πέντε χρόνια.

Ως μέσο επιλέχθηκε η συνέντευξη καθώς προσφέρει ευελιξία και μέσω της αμεσότητας και οικειότητας του συνεντευξιαζόμενου ο ερευνητής μπορεί να μια άμεση και σαφή εικόνα του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς αποτελεί μια ευέλικτη μορφή συνέντευξης μιας και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει μια αρχική σκαλέτα ερωτήσεων αλλά να μπορεί να προσχωρήσει και σε διευκρινιστικές ερωτήσεις ενώ ταυτόχρονα να μπορεί να εμβαθύνει. Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή τηλεφωνικά με του επιλεχθέντες και επιλεχθείσες εκπαιδευτικούς ψυχολόγους όπου και δόθηκαν επαρκής εξηγήσεις σχετικά με την έρευνα. Εν συνεχεία μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος απεστάλη το βασικό σχεδιάγραμμα της έρευνας και το έντυπο συγκατάθεσης. Οι εξηγήσεις που δόθηκαν βοήθησαν στην καλύτερη αλληλεπίδραση ερευνήτρια και συνεντευξιαζόμενου και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης κάτι που βοήθησε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να δοθεί πλούσιο υλικό από πλευράς των ψυχολόγων βασισμένο σε προσωπικές εμπειρίες βάσει των περιστατικών που έχουν χειριστεί. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας zoom και με την άδεια των συνεντευξιαζόμενων έχουν καταγραφεί.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική προσέγγισή μας βασίζεται στην επαγωγική μέθοδο κατά την οποία τα δεδομένα αναλύονται χωρίς την εκ προοιμίου ύπαρξη θεωρητικού πλαισίου και επομένως τα ίδια τα δεδομένα «καθοδηγούν» τον ερευνητή στην ανάλυση. Μία από τις πιο διαδομένες μεθόδους επαγωγικής προσέγγισης είναι η θεματική ανάλυση, η οποία συνήθως χρησιμοποιείται όταν υπάρχουν δεδομένα που έχουν προκύψει από γραπτό λόγο για παράδειγμα συνεντεύξεις. Μέσα από τη διαδικασία της κωδικοποίησης ο ερευνητής διαμορφώνει μια συνοπτική περιγραφή για κάθε στοιχείο και στη συνέχεια προχωρούν στην ομαδοποίηση αυτών διαμορφώνοντας έτσι τα θέματα (Γαλάνης, 2018).

Θεματική: ΔΕΠΥ στην Κύπρο

Ένα στοιχείο το οποίο και επισημάνθηκε από όλους τους συμμετέχοντες είναι ότι στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μεγάλη αύξηση των διαγνώσεων ΔΕΠΥ. Υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια ευκολία στο να δοθεί η συγκεκριμένη διάγνωση «*…για να είμαι ειλικρινής, προβληματίζομαι σχετικά με την υπερδιάγνωση της ΔΕΠΥ. Βλέπω να γίνεται μια καινούρια νόρμα. Δεν ξέρω εάν αυτό που πάμε να περιγράψουμε δίνοντας αυτή την ταυτότητα είναι όντως μια καινούρια πραγματικότητα*» ενώ «*…είναι πιο εύκολο να δώσουν τη ΔΕΠΥ σαν διάγνωση από το να ψάξουν και να βρουν ίσως συμπτώματα κατάθλιψης, άγχους κτλ*». Αρκετοί θεωρούν ότι βασικός λόγος της αναφερόμενης αύξησης είναι ότι στις μέρες μας πλέον, και λόγω της μεγάλης χρήσης το διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης οι γονείς είναι πιο ενημερωμένοι. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις των δασκάλων, που πολλές φορές είναι και οι πρώτοι που «θα διαγνώσουν» κάποιες δυσκολίες στο παιδί και θα ενημερώσουν τους γονείς ώστε να κινηθεί η διαδικασία αξιολόγησης του παιδιού από εκπαιδευτικό ψυχολόγο του υπουργείου, «*…έχω την εντύπωση ότι αυτή η αύξηση προέρχεται από το ότι γονείς και εκπαιδευτικοί είναι πλέον πιο ψαγμένοι*». Είναι η γενικότερη τάση για ενημέρωση των σύγχρονων γονέων σε πολλά θέματα τα οποία και ίδιοι δεν γνωρίζουν και που αντιλαμβάνονται ότι η συμβολή ενός ψυχολόγου θα βοηθούσε στην επίλυση και αντιμετώπιση καταστάσεων που σχετίζονται με την ανατροφή του παιδιού τους «*διότι ο γονέας έμαθε με το παραμικρό να ζητά βοήθεια… έχω γονείς οι οποίοι με ρωτάνε πώς να κόψει το παιδί τους την πιπίλα… καθώς εάν το κάνεις σωστά να μην έχει το παιδί το άγχος του αποχωρισμού*»

Κοινή αποδοχή είναι ότι αριθμητικά παραπέμπονται περισσότερο τα αγόρια από ότι τα κορίτσια. Υπάρχουν όμως διαφορετικά χαρακτηριστικά

των δύο φύλων. Το κορίτσια δεν χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα και επομένως το χαρακτηριστικό της έλλειψης προσοχής πολλές φορές δεν «τραβά την προσοχή» του γονέα η του εκπαιδευτικού. Έτσι, «…τα κορίτσια καταλήγουν να διαγνωστούν σε μεγαλύτερες τάξει εκεί που ο φόρτος εργασίας είναι μεγαλύτερος…». Είναι διαφορετική και η διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός κοριτσιού καθώς «… πολύ σπάνια θα δω ένα κορίτσι να μου πει, δεν θέλω να εργαστώ, έχω κουραστεί και να κινείται στο χώρο…» και «τα κορίτσια βιώνουν περισσότερες δυσκολίες ως αποτέλεσμα της ΔΕΠΥ… τα κορίτσια καθώς δεν χαρακτηρίζονται τόσο έντονα από κινητικότητα και η απροσεξία από μόνη της δεν θα τραβήξει την προσοχή του δάσκαλο παραπέμπονται λιγότερο». Επίσης, τα κορίτσια είναι αυτά που «… εσωτερικεύουν περισσότερο, ίσως το άγχος, ίσως τα αρνητικά συναισθήματα, ίσως μειωμένη αυτοεκτίμηση». Τα αγόρια λόγω του ότι η διαταραχή εκφράζεται σε αυτά έντονα με υπερικινητικότητα και παρορμητικότητα *«… λόγω αυτής της κινητικότητας παραπέμπονται περισσότερο αγόρια…»*.

Ακόμη όλοι οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρξει διαχωρισμός ΔΕΠ και ΔΕΠΥ. Γίνονται αναφορές ότι η ΔΕΠΥ είναι μια ξεκάθαρα νευρολογική διαταραχή και θα πρέπει να υπάρχουν και οι παραπομπές στον παιδονευρολόγο ο οποίος και μέσω εξειδικευμένων εξετάσεων μπορεί να το πιστοποιήσει αυτό, *«Η ΔΕΠΥ είναι μια νευρολογική διαταραχή. Παιδία που έστειλα για παραπομπή σε νευρολόγο και έκαναν MRI, ήταν εμφανές ότι συγκεκριμένα νεύρα το εγκεφάλου δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν…»* ενώ η έλλειψη προσοχής μπορεί να προέρχεται από διάφορους παράγοντες και επομένως θα πρέπει να είναι διαφορετική η προσέγγιση του ειδικού, *«Πολλοί μπερδεύουν την έλλειψη προσοχής με τη διάσπαση… Μπορεί το παιδί να περνά σημαντικές δυσκολίες για οποιοδήποτε λόγο να μην συγκεντρώνεται… Εγώ ξεκινάω λέγοντας πάντα στους γονείς ότι η ΔΕΠΥ είναι νευρολογική διαταραχή.»* ενώ *«… μερικές φορές συγχέεται η ΔΕΠΥ με τις συναισθηματικές δυσκολίες»*. Φαίνεται ότι στο πληθυσμό της Κύπρου είναι πιο έντονη η παραπομπή για ελλειμματική προσοχή παρά για υπερκινητικότητα, *«…εγώ έχω προσέξει δύο διακριτούς τύπους…»* και *αυτό που παρατηρείται εδώ είναι ότι «προεξάρχοντα τύπο έχουμε την ελλειμματική προσοχή παρά την υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητά»*.

Ο ερχομός της διάγνωσης λειτουργεί ανακουφιστικά στις πλείστες των περιπτώσεων και πάλι όμως διαμορφώνονται αντιδράσεις δύο ταχυτήτων, αν και η θετική αντιμετώπιση φαίνεται ότι υπερτερεί έναντι της αρνητικής. Η διάγνωση αποτελεί «..ένα δώρο για τον γονέα να ξέρεις σε ποιο βαθμό λειτουργεί το παιδί του στον κοινωνικό, μαθησιακό, συμπεριφορικό το-

μέα». Οι αντιδράσεις του γονέας εξαρτώνται από το πόσο ενημερωμένος είναι ο ίδιος. Πολλοί γονείς «αν και η διαταραχή πλέον έχει όνομα και η καθημερινότητα δεν αλλάζει εντούτοις ξέρουν πώς να τη διαχειριστούν» και είναι «θετικό και παρήγορο ότι … μπαίνουμε στη διαδικασία να αντιμετωπίσουμε τέτοιου είδους δυσκολίες με έναν τρόπο επιστημονικό». Οι εκπαιδευτικοί της τάξης «… είναι σαν να τους φεύγει ένα βάρος από πάνω τους. Το οποίο και μετακινείται πια στην ειδική εκπαίδευση» και επισημαίνεται ότι «… δεν σκύβουν πάνω από το παιδί. Το σύστημα δεν επιτρέπει την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων… ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει μια δικαιολογία να μην είναι αποτελεσματικός». Υπάρχει και μια μερίδα εκπαιδευτικών που πραγματικά θα προσπαθήσει όμως *«…με τα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος, αν δεν καταφέρεις να δημιουργήσεις τις συνθήκες για να ανταποκριθεί το παιδί απλά αναγνωρίζεις ότι αυτό το παιδάκι δυσκολεύεται»*. Πολλές φορές η διάγνωση γίνεται αυτοσκοπός και πραγματοποιείται για να πάρουν τα παιδιά τις όποιες διευκολύνσεις δικαιούνται από το υπουργείο και *«…στερούνται ευκαιριών να εξασκηθούν σε άλλες δεξιότητες. Εάν για παράδειγμα ένα παιδί με ΔΕΠΥ εξασκηθεί σε δεξιότητες προγραμματισμού κ διαχείρισης χρόνου θα τον βοηθήσουν σε όλα τα χρόνια της εκπαίδευσης». «…άπαξ και ένα παιδί λάβει ειδική εκπαίδευση, άπαντες, και το σχολείο και οι γονείς από-επενδύουν…», «υπάρχει ένας εφησυχασμός… πολύ σπάνια θα δω γονείς που όντως θα δουλέψουν με το παιδί τους»*.

Σχετικά με τη χρήση φαρμακευτικής αγωγής, αποτελεί κοινό τόπο ότι οι γονείς στην Κύπρο δεν είναι τόσο δεκτικοί στη χρήση της φαρμακευτικής αγωγής. Υπάρχει μια έντονα κοινωνικά επηρεασμένη αντίληψη από το γεγονός ότι «εάν δώσω φαρμακευτική αγωγή στο παιδί, θα εξαρτηθεί από τα χάπια…». Πολλοί γονείς, ιδιαίτερα πατεράδες, «απορρίπτουν την αγωγή όταν γίνεται αναφορά στις παρενέργειες και τους εξηγείται ότι μπορεί να επηρεαστεί η στύση» όταν μιλάμε για αγόρια.

Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι φαίνεται ότι είναι υπέρ της αγωγής όταν στοιχειοθετείται η ανάγκη της. Βάσει της εμπειρίας «… διαφαίνεται μεγάλη διαφορά στην προσαρμοστικότητα του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα όταν τα χάπια παίρνονται το πρωί». Όμως κοινώς αποδεκτό από τους ειδικούς είναι ότι μόνη της η φαρμακευτική αγωγή δεν επαρκεί. Δεν σημαίνει ότι « παίρνω τα φάρμακα και σταματώ τη λογοθεραπεία, την εργοθεραπεία…». Οι παρεμβάσεις διαχείρισης χρόνου, ικανοτήτων και συναισθημάτων βοηθούν αυτά τα παιδιά να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία κινούνται.

Θεματική: σχολικός εκφοβισμός

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υπάρχει στα παιδιά με ΔΕΠΥ και όλοι ανέφεραν ότι έχουν αντιμετωπίσει πολλές φορές περιστατικά. Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής αλλά και οι επιπτώσεις και το πώς τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν τους άλλους, διαμορφώνουν πολλές φορές και τις συνθήκες μέσα στη οποίες μπορεί να αναπτυχθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές

Πολλές φορές τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι τα θύματα καθώς για παράδειγμα «… όταν στην τάξη δημιουργούνται ομάδες και η δασκάλα βαθμολογεί την κάθε ομάδα πχ ανάλογα με την επίδοση ή τη συμπεριφορά, ένα παιδί με ΔΕΠΥ θα πει κάτι λάθος και θα χάσει η ομάδα του». Πολλές φορές λόγω της παρορμητικότητας τους που δεν μπορούν να ελέγξουν, προβαίνουν σε συμπεριφορές που από τους άλλους δεν είναι αποδεκτές. Οι άλλοι δεν αντιλαμβάνονται ότι οι ενέργειες αυτές είναι ακούσιες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στέφονται εναντίον του.

Πολλοί θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά λαμβάνουν το ρόλο του θύτη. «Το ΔΕΠΥ μέσα από την υπερκινητικότητα και μέσα από τον θυμό που πολλές φορές μπορεί να βγάλουν, εξελίσσονται και πολλές φορές χρησιμοποιούν εκφοβιστική συμπεριφορά» ενώ τα αγόρια «εκφράζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα μέσω της επιθετικότητας.

Θεματική: άγχος, κατάθλιψη

Θεωρούν ότι η έγκαιρή διάγνωση βοηθάει στο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις και έτσι το παιδί να μπορέσει να αντιμετωπίσει εσωτερικευμένα συναισθήματα όπως το άγχος και ο φόβος γιατί σε περίπτωση που δεν αντιμετωπιστεί η διαταραχή στους ενήλικες πια με ΔΕΠΥ «… εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης» και «… ένας ενήλικας έχει διαμορφώσει πια ένα κομμάτι της ταυτότητας του οπότε και είναι δύσκολο να παρέμβεις».

Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι ανέφεραν έντονα συμπτώματα σωματοποίησης του άγχους. Πόνοι την κοιλιά, έντονη εφίδρωση, κρίσεις πανικού, μειωμένη όρεξη για δραστηριότητες, αλλαγές στη ρουτίνα και την ποσότητα του φαγητού, αναπτύσσονται διάφορα τικ. Είναι έντονο το συναίσθημα της ματαίωσης, κυρίως στις κοινωνικές σχέσεις «εάν έχει άγχος ότι θα απορριφθεί, απλά δεν θα προσπαθήσει. Γιατί να κοινωνικοποιηθώ αφού θα φάω απόρριψη;»

Από όλους επισημαίνεται όχι τόσο η ένταση της κατάθλιψης όσο η ύπαρξη και ένταση του άγχους. «…λόγω του συστήματος, δεν υπάρχουν οι ευκαιρίες να ενισχύσουν τις δυνατότητες τους και ζουν σε ένα συνεχές άγ-

χος» για παράδειγμα «ο συμμαθητής μου έγραψε 19 και πήρα το μπράβο, εγώ δεν μπορώ, εγώ δεν έχω να κάνω κάτι στο σχολείο» «γιατί στην Κύπρο είμαστε μια κοινωνία η οποία το συνώνυμο του ευτυχισμένου, του άξιου, του καλού μαθητή, είναι ο άριστος, που δεν δημιουργεί κανένα πρόβλημα».

Οι περισσότεροι μπορούν να διακρίνουν σχέση ΔΕΠΥ, εκφοβισμού και άγχους. Θεωρείται μια αλυσίδα πραγμάτων που το ένα οδηγεί στο άλλο και όλα μαζί αποτελούν ένα αδιάσπαστο σύνολο αλληλένδετων συμπεριφορών. Διαμορφώνονται διάφορες περιπτώσεις που αξίζει να αναφερθούν. Ένα πρώτο σενάριο είναι «ξεκινάω από τη ΔΕΠΥ, μπορεί να κάνω εκφοβισμό, δεν έχει σωστή διαχείριση, αναπτύσσω άγχος». Ένα άλλο σενάριο είναι «υπάρχει ΔΕΠΥ, είμαι θύμα και άρα είναι εύκολο να αναπτύξω άγχος και κατάθλιψη» λόγω της βίας που δέχομαι. Ενώ μπορεί να είμαι θύτης και «… να μην μου αρέσει αυτό που κάνω, δεν μπορώ να το ελέγξω, δεν μπορώ να κάνω κάτι για αυτό, άρα θα εξελιχθεί σε άγχος και κατάθλιψη». Τέλος, μπορεί να συνυπάρχει η ΔΕΠΥ με το άγχος καθώς «το άγχος με τη ΔΕΠΥ μπορώ να κάνω πιο εύκολα τον συσχετισμό».

Ανάλυση-Συζήτηση

Μέσα από τις συνεντεύξεις έχει διαφανεί ότι η διάγνωση της διαταραχής έχει αυξητικές τάσεις τα τελευταία χρόνια. Το θέμα της υπερδιάγνωσης που έχει παρατηρηθεί στην Κύπρο είναι κάτι που απασχολεί την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα όλο και αυξανόμενα ποσοστά έχει η διάγνωση της διαταραχής παγκοσμίως αλλά και τα δεδομένα που αφορούν τον κυπριακό πληθυσμό, το θέμα της υπερδιάγνωσης απασχολεί την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Αν δηλαδή έχουμε όντως αύξηση του πληθυσμού ή υπάρχει λανθασμένη διάγνωση (Coon, Quinonez, Moyer, & Schroede, 2014). Από τη μία πλευρά υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν την αύξηση του πληθυσμού (Xu, Strathearn, Liu, Yang, & Bao, 2018). Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι τα ποσοστά διάγνωσης αυξήθηκαν λόγω της καλύτερης αναγνώρισης σε υποδιαγνωσμένες ομάδες, της εκτεταμένης γνώσης για την ψυχοπαθολογία και τη διαγνωστική διαδικασία της διαταραχής και της αυξημένης πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας σε ορισμένες ομάδες (Connor, 2011; Dunlop & Newman, 2016; Knopf et al., 2012). Επιπλέον, σε έρευνα συνέκρινε τα ποσοστά της χρήσης φαρμάκων για ΔΕΠΥ σε πέντε χώρες μεταξύ 2005 και 2012 και ανέφερε αύξηση από 1,8 σε 3,9% στην Ολλανδία, από 3,3 σε 3,7% στις ΗΠΑ, από 1,3 σε 2,2% στη Γερμανία, από 0,4 σε 1,5% στη Δανία και από 0,3 σε 0,5% στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bachmann et al., 2017).

Οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν συμπτώματα απροσεξίας που εύκολα παραλείπονται από τους δασκάλους, συχνά παρεξηγούνται και στιγματίζονται, δεδομένων των ασυμβίβαστων κοινωνικών προσδοκιών για τη γυναικεία συμπεριφορά. Εμφανίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης όπως η κατάθλιψη και το άγχος που συχνά συγκαλύπτουν την ΔΕΠΥ. Τα συμπτώματα ΔΕΠΥ στα κορίτσια συνδέονται μοναδικά με σχεδόν κάθε τομέα έκπτωσης - από την ακαδημαϊκή δέσμευση/μάθηση έως τις φιλίες με συνομηλίκους, τις τεταμένες οικογενειακές σχέσεις, την αυτοαντίληψη, τα επαγγελματικά επιτεύγματα και, τελικά, τις σκέψεις και τις αυτοκτονικές συμπεριφορές (Hinshaw et al., 2022).

Τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠΥ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να εκδηλώσουν εκφοβιστική συμπεριφορά (Verlinden et al., 2015) και να βιώσουν θυματοποίηση από συνομηλίκους με λεκτικούς, σωματικούς και κοινωνικούς τρόπους από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Schoeler et al., 2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τις πληροφορίες και τα στοιχεία που παρατέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ψυχολόγους στην Κύπρο παρατηρείται μια αυξανόμενη διάγνωση της διαταραχής της ΔΕΠΥ. Οι ειδικοί θεωρούν ότι τα αγόρια εμπίπτουν περισσότερο στην κατηγορία ΔΕΠΥ ενώ τα κορίτσι ΔΕΠ και θεωρούν ότι οι δύο αυτές κατηγορίες πρέπει να διαχωριστούν καθώς έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Θεωρούν ότι η διάγνωση δεν αξιοποιείται πλήρως από τους γονείς ώστε να βοηθηθεί σε πολλά επίπεδα το παιδί αλλά περισσότερο ενδιαφέρονται στο να διεκδικήσουν τις διευκολύνσεις που παρέχει το υπουργείο παιδείας για αυτά τα παιδία. Όλοι έχουν αντιμετωπίσει περιστατικά εκφοβισμού κυρίως προς παιδιά με ΔΕΠΥ ενώ είναι διακριτό ότι ιδιαίτερα τα συμπτώματα άγχους είναι έντονα σε μεγάλο ποσοστό των παιδιών και παρατηρείται και έντονη σωματοποίησή τους. Προτείνονται τρόποι για καλύτερη διαχείριση όπως παρεμβάσεις που θα βασίζονται σε παιχνίδια ρόλων και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Washington: American Psychiatric Association.

Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020).

Long-term outcomes of ADHD: academic achievement and performance. *Journal of attention disorders*, *24*(1), 73-85. https://doi.org/10.1177/1087054714566076

Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-Term Outcomes of ADHD: Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, *24*(1), 73–85. https://doi.org/10.1177/1087054714566076

Bachmann, C. J., Wijlaars, L. P., Kalverdijk, L. J., Burcu, M., Glaeske, G., Schuiling-Veninga, C. C. M., Hoffmann, F., Aagaard, L., & Zito, J. M. (2017). Trends in ADHD medication use in children and adolescents in five western countries, 2005-2012. *European neuropsychopharmacology: the journal of the European College of Neuropsychopharmacology*, *27*(5), 484–493. https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2017.03.002

Barkley, R. A. (2016). Recent longitudinal studies of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder: Important themes and questions for further research. *Journal of abnormal psychology*, *125*(2), 248–255. https://doi.org/10.1037/abn0000125

Biederman, J., Fitzgerald, M., Kirova, A. M., Woodworth, K. Y., Biederman, I., & Faraone, S. V. (2018). Further evidence of morbidity and dysfunction associated with subsyndromal ADHD in clinically referred children. *The Journal of clinical psychiatry*, *79*(5), 20176. https://www.psychiatrist.com/jcp/subsyndromal-adhd-in-children/

Connor, D. F. (2011). Problems of overdiagnosis and overprescribing in ADHD: are they legitimate? *Psychiatric Times*, *28*(8), 14. https://link.gale.com/apps/doc/A264271228/AONE?u=anon~89dc171c&sid=googleScholar&xid=4fb23efb

Coon, E. R., Quinonez, R. A., Moyer, V. A., & Schroeder, A. R. (2014). Overdiagnosis: how our compulsion for diagnosis may be harming children. *Pediatrics*, *134*(5), 1013–1023. https://doi.org/10.1542/peds.2014-1778

Cortese, S. (2019). The association between ADHD and obesity: intriguing, progressively more investigated, but still puzzling. *Brain Sciences*, *9*(10), 256. https://doi.org/10.3390/brainsci9100256

De Crescenzo, F., Cortese, S., Adamo, N., & Janiri, L. (2017). Pharmacological and non-pharmacological treatment of adults with ADHD: a meta-review. *BMJ Ment Health*, *20*(1), 4-11. https://mentalhealth.bmj.com/content/20/1/4.citation-tools

de la Barra, F. E., Vicente, B., Saldivia, S., & Melipillan, R. (2013). Epidemiology

of ADHD in Chilean children and adolescents. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, *5*(1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s12402-012-0090-6

de la Barra, F. E., Vicente, B., Saldivia, S., & Melipillan, R. (2013). Epidemiology of ADHD in Chilean children and adolescents. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, *5*(1), 1–8. https://doi.org/10.1007/s12402-012-0090-6

Dunlop, A. J., & Newman, L. K. (2016). ADHD and psychostimulants - overdiagnosis and overprescription. *The Medical journal of Australia*, *204*(4), 139. https://doi.org/10.5694/mja15.01387

Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular psychiatry*, *24*(4), 562-575. https://doi.org/10.1038/s41380-018-0070-0

Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., Rohde, L. A., Sonuga-Barke, E. J., Tannock, R., & Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature reviews. Disease primers*, *1*, 15020. https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20

Fleming, M., Fitton, C. A., Steiner, M. F., McLay, J. S., Clark, D., King, A., ... & Pell, J. P. (2017). Educational and health outcomes of children treated for attention-deficit/hyperactivity disorder. *JAMA pediatrics*, *171*(7), e170691-e170691. https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2624340

Fliers, E. A., Buitelaar, J. K., Maras, A., Bul, K., Höhle, E., Faraone, S. V., ... & Rommelse, N. N. (2013). ADHD is a risk factor for overweight and obesity in children. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, *34*(8). 10.1097/DBP.0b013e3182a50a67

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα θεματική ανάλυση. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, *35*(3). https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED279/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%3A%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD/%CE%98%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf

Greenway, C. W., & Rees Edwards, A. (2020). Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of teachers and teaching assistants. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *25*(1), 31-49. https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1709875

Harpin, V., Mazzone, L., Raynaud, J. P., Kahle, J., & Hodgkins, P. (2016). Long-term outcomes of ADHD: a systematic review of self-esteem and social function. *Journal of attention disorders*, *20*(4), 295-305. https://doi.org/10.1177/1087054713486516

Hinshaw, S. P., Nguyen, P. T., O'Grady, S. M., & Rosenthal, E. A. (2022). Annual Research Review: Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls and women: underrepresentation, longitudinal processes, and key directions. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, *63*(4), 484–496. https://doi.org/10.1111/jcpp.13480

Knopf, H., Hölling, H., Huss, M., & Schlack, R. (2012). Prevalence, determinants, and spectrum of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) medication of children and adolescents in Germany: results of the German Health Interview and Examination Survey (KiGGS). *BMJ open*, *2*(6), e000477. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2011-000477

Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balazs, J., ... & Asherson, P. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European psychiatry*, *56*(1), 14-34. https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/updated-european-consensus-statement-on-diagnosis-and-treatment-of-adult-adhd/707E2A36539213CF85EACCA576F47427

Pallanti, S., & Salerno, L. (2020). *The burden of adult ADHD in comorbid psychiatric and neurological disorders*. Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39051-8

Pallanti, S., Salerno, L., Pallanti, S., & Salerno, L. (2020). *The burden of adult ADHD in comorbid psychiatric and neurological disorders* (No. 180345). Springer. https://www.researchgate.net/publication/340852232_The_Burden_of_Adult_ADHD_in_Comorbid_Psychiatric_and_Neurological_Disorders

Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, *43*(2), 434–442. https://doi.org/10.1093/ije/dyt261

Reale, L., Bartoli, B., Cartabia, M., Zanetti, M., Costantino, M. A., Canevini, M. P., ... & Bonati, M. (2017). Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescents with ADHD. *European child & adolescent psychiatry*, *26*, 1443-1457. https://doi.org/10.1007/s00787-017-1005-z

Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student–

teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, *90*, 193-209. https://doi.org/10.1111/bjep.12316

Schoeler, T., Choi, S. W., Dudbridge, F., Baldwin, J., Duncan, L., Cecil, C. M., ... & Pingault, J. B. (2019). Multi–polygenic score approach to identifying individual vulnerabilities associated with the risk of exposure to bullying. *JAMA psychiatry*, *76*(7), 730-738. https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2729424

Sergeant J. A. (2005). Modeling attention-deficit/hyperactivity disorder: a critical appraisal of the cognitive-energetic model. *Biological psychiatry*, *57*(11), 1248–1255. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.09.010

Silva, D., Colvin, L., Glauert, R., Stanley, F., Srinivas Jois, R., & Bower, C. (2020). Literacy and numeracy underachievement in boys and girls with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *24*(10), 1392-1402. https://doi.org/10.1177/1087054715613438

Skogli, E. W., Teicher, M. H., Andersen, P. N., Hovik, K. T., & Øie, M. (2013). ADHD in girls and boys–gender differences in co-existing symptoms and executive function measures. *BMC psychiatry*, *13*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-298

Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). Teachers' Knowledge of ADHD: Relevance of Training and Individual Perceptions//Conocimiento de los maestros sobre el TDAH: Relevancia de la formación y de las percepciones individuales. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(2). https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/14023

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(4), e994–e1001. https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482

Vaa, T. (2014). ADHD and relative risk of accidents in road traffic: A meta-analysis. *Accident Analysis & Prevention*, *62*, 415-425. https://doi.org/10.1016/j.aap.2013.10.003

Van Ameringen, M., Mancini, C., Simpson, W., & Patterson, B. (2011). Adult attention deficit hyperactivity disorder in an anxiety disorders population. *CNS neuroscience & therapeutics*, *17*(4), 221–226. https://doi.org/10.1111/j.1755-5949.2010.00148.x

Van Ameringen, M., Mancini, C., Simpson, W., & Patterson, B. (2011). Adult attention deficit hyperactivity disorder in an anxiety disorders population. *CNS neuroscience & therapeutics*, *17*(4), 221–226. https://doi.org/10.1111/j.1755-5949.2010.00148.x

Verlinden, M., Jansen, P. W., Veenstra, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C., ... & Tiemeier, H. (2015). Preschool attention-deficit/hyperactivity and oppositional defiant problems as antecedents of school bullying. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *54*(7), 571-579. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.05.002

Xu, G., Strathearn, L., Liu, B., Yang, B., & Bao, W. (2018). Twenty-Year Trends in Diagnosed Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among US Children and Adolescents, 1997-2016. *JAMA network open*, *1*(4), e181471. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.1471

Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., & Hiscock, H. (2017). Early high school engagement in students with attention/deficit hyperactivity disorder. *British journal of educational psychology*, *87*(2), 127-145. https://doi.org/10.1111/bjep.12140

Επίδραση μουσικοκινητικού προγράμματος στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας (Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού) με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Κάσσαρη Ελένη
Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΝ, Παν. Ιωαννίνων
kassari_elena@yahoo.gr

Θεοχάρης Ράπτης
Αν. Καθηγητής ΠΤΝ, Παν. Ιωαννίνων
charisraptis@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά την επίδραση μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Λαμβάνοντας υπόψη το ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό στις σύγχρονες τάξεις σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας και σχολικής επίδοσης, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της μουσικής ως εκπαιδευτικού εργαλείου για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Μέσω ημι-πειραματικού σχεδιασμού, που περιλαμβάνει δείγμα 67 μαθητών, η μελέτη αποτυπώνει τα θετικά αποτελέσματα μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών στον τομέα της κοινωνικής, σχολικής και συναισθηματικής επάρκειας και στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως τόσο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά και ιδιαίτερα εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται σημαντικά από τη συμμετοχή τους σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα πρώιμης ενσωμάτωσης της μουσικοκινητικής στην εκπαίδευση, τονίζοντας, ταυτόχρονα, την ανάγκη για σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και τη δόμηση μακρόπνοου σχεδιασμού με στόχο την ολιστική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Μουσικοκινητικό πρόγραμμα, πρωτοσχολική ηλικία, Γλωσσική Ανάπτυξη, Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σημερινό σχολείο παρουσιάζει σημαντική ποικιλομορφία στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς οι μαθητές διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το μαθησιακό τους προφίλ και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Σε αυτό το πλαίσιο και δεδομένης της διαφορετικής αφετηρίας των μαθητών, μιας και οι σύγχρονες σχολικές αίθουσες περιλαμβάνουν, πλέον, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στο παρελθόν μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, παρατηρούνται αυξημένες δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή σημαντικού αριθμού μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Υπό το πρίσμα των αρχών της συμπερίληψης, η μουσική αναδεικνύεται σε εργαλείο προστιθέμενης εκπαιδευτικής αξίας, λόγω της πολυαισθητηριακής και πολυτροπικής φύσης της, διότι λειτουργεί υποστηρικτικά, παροτρυντικά και διεκολυντικά στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας την προσβάσιμη από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη διερευνά τα πιθανά οφέλη των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Γενικότερα, η μελέτη αποσκοπεί στην ολοκληρωμένη εξέταση της αποτελεσματικότητας μουσικοκινητικού παρεμβατικού προγράμματος, αξιοποιήσιμου από τους εκπαιδευτικούς, τους μουσικοπαιδαγωγούς, τους θεραπευτές, τους γονείς και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η μουσική, θεωρείται εγγενώς ως μια «ζωτική κοινωνική πρακτική» (Regelski, 2017, p 55), η οποία παρέχει τρόπους και εργαλεία ανάπτυξης της κοινωνικής ζωής και εδραίωσης της κοινωνικής ενότητας. Διευκολύνει την κοινωνική ένταξη, δημιουργώντας έναν κοινό χώρο συμπεριφοράς, έκφρασης και συμμόρφωσης (DeNora, 2003). Το νόημα και οι αξίες της μουσικής προέρχονται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενσωματωμένη, ενοποιώντας και μετατοπίζοντας νοήματα, ενώ παράλληλα λαμβάνει διάφορες μορφές με απώτερο στόχο να ενισχύσει την ανθρώπινη κοινωνικότητα. Επιπλέον, η μουσική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συναισθηματική ρύθμιση των ατόμων, προκαλώντας και διεγείροντας έντονα συναισθήματα λειτουργώντας ως στοιχείο υποστήριξης της ανθρώπινης έκφρασης σε διάφορα επίπεδα (Eorela et al., 2018). Η άμεση σύνδεση

της μουσικής με την ανθρώπινη συναισθηματικότητα συχνά παρακάμπτει τις δομές γνωστικής επεξεργασίας, παρέχοντας έτσι αναβαθμισμένες δυνατότητες κοινωνικής έκφρασης, ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και αλληλοκατανόησης (Hallam, 2015).

Παρά την εκτεταμένη ποικιλομορφία των μουσικών σχημάτων μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, η μουσική αποτελεί μια παγκόσμια γλώσσα που προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας και υποστηρίζει την κοινωνική ένταξη (Nettl, 2005). Ταυτόχρονα, επιτρέπει στα άτομα να δημιουργήσουν και να ξαναχτίσουν την ταυτότητά τους, να αυτοπροσδιοριστούν, να αποθηκεύσουν αναμνήσεις και να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα (Hargreaves et al., 2005). Λειτουργώντας ως σύστημα επικοινωνίας - διαπροσωπικό, κοινωνικό ή ακόμα και υπερβατικό - η μουσική, όταν συνδυάζεται με κίνηση, δημιουργεί μια ροή και ολότητα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μέσω της προσωπικής και συλλογικής έκφρασης (Berleant, 2009). Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση της μουσικοκινητικής αγωγής στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι καθοριστική για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και φυσικά σχετίζεται άμεσα με την ψυχοκοινωνική τους επάρκεια.

Αναμφίβολα, η σημασία της μουσικής και της κινητικής αγωγής εκτείνεται πέρα από εξειδικευμένους τομείς, αποτελώντας θεμελιώδες στοιχείο στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συμβάλλοντας όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και στην ολιστική και πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, τη συναισθηματική τους ρύθμιση και τη δημιουργία ψυχικής ευεξίας (Campbell, 2004). Η συμμετοχή σε ποικίλες μουσικοκινητικές δραστηριότητες επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής, αυτοέκφρασης και ολοκληρωμένων εμπειριών, καθώς η μουσικοκινητική εκπαίδευση αποτελεί μια διανοητική και βιωματική διαδικασία (Elliott & Silverman, 2015).

Σύμφωνα με τους Gaut & Lopes (2013) ο συνδυασμός μουσικής και κίνησης και η χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιδρά ζωτικά τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, επηρεάζοντας θετικά την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή. Έτσι, οι σχετικές παρεμβάσεις προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα εντός της σχολικής αίθουσας δρώμενα και ευνοούν τη δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών δεσμών, εμπλουτίζοντας τη συνολική διαδικασία ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης τους.

Ενώ τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στις διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μπορεί να είναι περιορισμένα σε σύγκριση με άλλα επιστημονικά πεδία, όπως εκείνο της γλωσσικής ανάπτυξης (Tervaniemi et al., 2018), τα διαθέσιμα στοιχεία επιβεβαιώνουν την άρρηκτη σχέση τους. Επί παραδείγματι, η μελέτη των Ritblatt et al. (2013) αποκαλύπτει ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα σχολικής ετοιμότητας βασισμένο στη μουσικοκινητική εκπαίδευση, παρουσίασαν βελτιωμένη ικανότητα κοινωνικής συνεργασίας, αλληλεπίδρασης με συνομήλικους και λήψης αποφάσεων, σε σύγκριση με τους μαθητές που δε συμμετείχαν στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα.

Ακόμα μια έρευνα των Rabinowitc et al. (2013), τονίζει ότι οι μακροχρόνιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συνδυάζουν μουσική και κίνηση επιδρούν θετικά στο επίπεδο ενσυναίσθησης που αναπτύσσουν τα παιδιά, με τους Kirschner & Tomasello (2010) να σημειώνουν ότι ακόμη και μία μόνο συνεδρία μουσικοκινητικής παρέμβασης μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για αυξημένη αυθόρμητη συνεργασία και να ενισχύσει την παρουσία συμπεριφορών αλληλοβοήθειας μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, η μελέτη των Lobo & Winsler (2006) επιβεβαίωσε ότι οι δραστηριότητες κινητικής απόκρισης στη μουσική, επηρεάζουν θετικά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, μειώνοντας την εμφάνιση προβλημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Η ευνοϊκή επίδραση των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές είναι ιδιαίτερα εμφανής, καθώς ενδυναμώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, μειώνει την επιθετικότητά τους και βελτιώνει την αυτοεκτίμηση των παιδιών που εμφανίζουν έλλειμα κοινωνικών δεξιοτήτων (Gooding, 2011; Choi et al., 2010). Σε εμπειρική τους μελέτη, οι Caf et al. (1997), σημειώνουν ότι η συστηματική κίνηση, βελτιώνει τη δημιουργικότητα, την αυτοαντίληψη και την εικόνα του εαυτού των παιδιών με συμπτώματα υπερκινητικότητας, ενισχύοντας παράλληλα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Επιπλέον, διενεργώντας σχετική μετα-ανάλυση οι Srinivasan et al. (2013), τονίζουν τη δυνατότητα της μουσικοκινητικής εκπαίδευσης να υποστηρίξει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Βάσει των παραπάνω, κρίνεται ότι η ένταξη μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στο πρόγραμμα σπουδών αποδεικνύεται ως απαραίτητη για την ολιστική και πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ευθυγραμμισμένη με τους ευρύτερους στόχους της γενικής αγωγής που επιδιώκει όχι μόνο τη

γνωστική εξέλιξη των παιδιών αλλά και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η εμπειρική μελέτη της επίδρασης της εφαρμογής μουσικοκινητικών προγραμμάτων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, περιλαμβάνει δείγμα 67 μαθητών που φοιτούν την Α' Β και Γ' τάξη του Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, το 40,3% (N = 27) του δείγματος αποτελείται από μαθητές της Α' Δημοτικού, το 38,8% (N = 21) από μαθητές της Β' Δημοτικού και το 26% (N = 18) από μαθητές της Γ' Δημοτικού. Το δείγμα αποτελείται κατά 74,6% (N = 50) από μαθητές τυπικής ανάπτυξης και κατά 25,4% (N = 17) από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για τη συλλογή δεδομένων ακολουθήθηκε ημι-πειραματικός σχεδιασμός. Με τυχαία κατανομή, αυτούσια τα τμήματα κάθε τάξης (Α΄, Β΄ και Γ΄ δημοτικού) χωρίστηκαν σε Πειραματική Ομάδα (N = 43) και Ομάδα Ελέγχου (N = 24). Η μουσικοκινητική παρέμβαση εφαρμόστηκε στην Πειραματική Ομάδα, με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα, από 45 λεπτά κάθε φορά, για διάστημα 6 εβδομάδων, ενώ η Ομάδα Ελέγχου παρακολούθησε αποκλειστικά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Οι δυο ομάδες αξιολογήθηκαν, πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού μουσικοκινητικού προγράμματος, με τη χρήση του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας (7-12 έτη) των Χατζηχρήστου και συν (2007). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από συστοιχία δοκιμασιών που αναλύουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, ακαδημαϊκών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς.

Το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας, συμπεριλαμβάνει 112 στοιχεία, οι απαντήσεις των οποίων αποδίδονται σε 5βαθμη αύξουσα κλίμακα Likert (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ). Μέσω των παραπάνω απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί, από τους οποίους συμπληρώνεται το ερευνητικό εργαλείο, καλούνται να αποτυπώσουν την εκτίμηση τους για την συμπεριφορά των παιδιών κατά τους τελευταίους μήνες επιλέγοντας τον αριθμό που δηλώνει τον βαθμό που η εκάστοτε συμπεριφορά ταιριάζει σε κάθε παιδί. Μέσω των απαντήσεων στα 112 στοιχεία του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας αποδίδονται 4 υποκλίμακες.

Κοινωνική επάρκεια (27 στοιχεία)

Η υποκλίμακα της Κοινωνικής Επάρκειας αξιολογεί την ικανότητα του παι-

διού να αναπτύσσει στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις. Περιλαμβάνει στοιχεία που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες, την επικοινωνία και τη συνολική ικανότητα του παιδιού για κοινωνική ανταπόκριση. Υψηλότερες βαθμολογίες στην υποκλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας υποδηλώνουν μεγαλύτερο επίπεδο κοινωνικής ικανότητας και ευκολίας στη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων.

Σχολική επάρκεια (29 στοιχεία)

Η υποκλίμακα Σχολικής Επάρκειας εστιάζει στην απόδοση και την προσαρμογή του παιδιού στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και αποτελείται από στοιχεία που σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη συμπεριφορά στην τάξη και τις γενικές δεξιότητες των παιδιών που σχετίζονται με την προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, υψηλότερες βαθμολογίες στη συγκεκριμένη υποκλίμακα υποδηλώνουν υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής επάρκειας και επιτυχούς προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Συναισθηματική επάρκεια (25 στοιχεία)

Σε ότι αφορά την υποκλίμακα της Συναισθηματικής Επάρκειας, αυτή αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες τεχνικές ρύθμισής τους. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει αφορούν τον βαθμό ικανότητας που παρουσιάζουν τα παιδιά για αυτοέλεγχο και συναισθηματική έκφραση, αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και διαχείριση στρεσσογόνων καταστάσεων, με τις υψηλότερες βαθμολογίες να αποτυπώνουν την παρουσία αποτελεσματικότερων μηχανισμών διαχείρισης και αντιμετώπισης αρνητικών αντιμετώπισης συναισθημάτων.

Προβλήματα συμπεριφοράς (31 στοιχεία)

Τέλος, η υποκλίμακα των Προβλημάτων Συμπεριφοράς αξιολογεί την παρουσία συμπεριφορικών προκλήσεων που παρουσιάζουν τα παιδιά. Περιλαμβάνει στοιχεία που σχετίζονται με ανεπιθύμητες συμπεριφορές από μέρους των μαθητών, στον τομέα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής, αλλά και την παρουσία παρορμητικών συμπεριφορών και υπερβολικής δραστηριότητας. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα αξιολογείται αντίστροφα και υψηλότερες βαθμολογίες σε αυτήν δείχνουν αυξημένο βαθμό εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών στην τάξη που επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών στο περιβάλλον τους.

Για την αξιολόγηση της κάθε υποκλίμακας υπολογίζεται το άθροισμα των βαθμολογιών των στοιχείων που περιλαμβάνονται σε αυτή, αποτυπώνοντας την αρχική βαθμολογία η οποία μετασχηματίζεται βάση των τυπικών βαθμολογιών που αποδίδονται από τους Χατζηχρήστου και συν (2007), με τη χρήση σχετικών πινάκων που αφορούν τη συγκεκριμένη ηλικία. Το εύρος των πιθανών βαθμολογιών των υποκλιμάκων κυμαίνεται από 20 έως 80, με τα cut off scores που σηματοδοτούν ανάγκη για των παιδιών για διάγνωση ή κάποιας μορφής υποστήριξη, να αντιστοιχούν σε βαθμολογίες χαμηλότερες του 43 για τις υποκλίμακες της Κοινωνικής, Σχολικής και Συναισθηματικής Επάρκειας και υψηλότερες του 57 για την υποκλίμακα των Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

Για την καταγραφή των αποτελεσμάτων της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, χρησιμοποιούνται εργαλεία τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων, καθώς και σχετικές συχνότητες του αριθμού των μαθητών που βελτίωσαν, διατήρησαν ή μείωσαν την επίδοσή τους στις υπό εξέταση υπό κλίμακες μετά την εφαρμογή του προγράμματος μουσικοκινητικής παρέμβασης βάσει των τυπικών βαθμολογιών τους. Επίσης, διερευνάται η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των μέσων τυπικών βαθμολογιών των μαθητών πριν και μετά τη μουσικοκινητική παρέμβαση με τη χρήση των ελέγχων t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις και Wilcoxon. Τέλος, με τη χρήση του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα διερευνάται η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών, στο επίπεδο μεταβολής των επιδόσεων των μαθητών μετά την μουσικοκινητική παρέμβαση, συγκρίνοντας τις σχετικές βαθμολογίες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου τόσο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Το επίπεδο σημαντικότητας για τη διεξαγωγή δοκιμών στατιστικών υποθέσεων είναι 5% (α = 0,05) και τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS 26.0 (SPSS inc. Chicago, IL, USA).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τις ανάγκες της μελέτης υπολογίζεται αρχικά ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τις υπό μελέτη υποκλίμακες του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας, ο οποίος γενικά στοχεύει στο να αποτυπώσει την εσωτερική συνοχή των στοιχείων που συνθέτουν μια ψυχομετρική κλίμακα και υπολογίζεται με βάση τις διακυμάνσεις των

απαντήσεων στα στοιχεία της (Cronbach, 1951). Θεωρητικά, όταν ο συντελεστής Alpha προσεγγίζει το 1, υποδηλώνεται ότι τα στοιχεία των ψυχομετρικών κλιμάκων είναι υψηλά συσχετισμένα, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι αυτές μετρούν αξιόπιστα το εξεταζόμενο ψυχολογικό χαρακτηριστικό (Cortina, 1993). Αντίστροφα, χαμηλές τιμές του συντελεστή Alpha υποδεικνύουν ότι τα στοιχεία δεν παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, μειώνοντας την αξιοπιστία των μετρήσεων. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, για τις κλίμακες του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας, ο συντελεστής Cronbach's Alpha λαμβάνει τιμή ανώτερη του 0,7 σε κάθε περίπτωση και ως εκ τούτου μπορεί να χαρακτηρισθεί ως ικανοποιητικός.

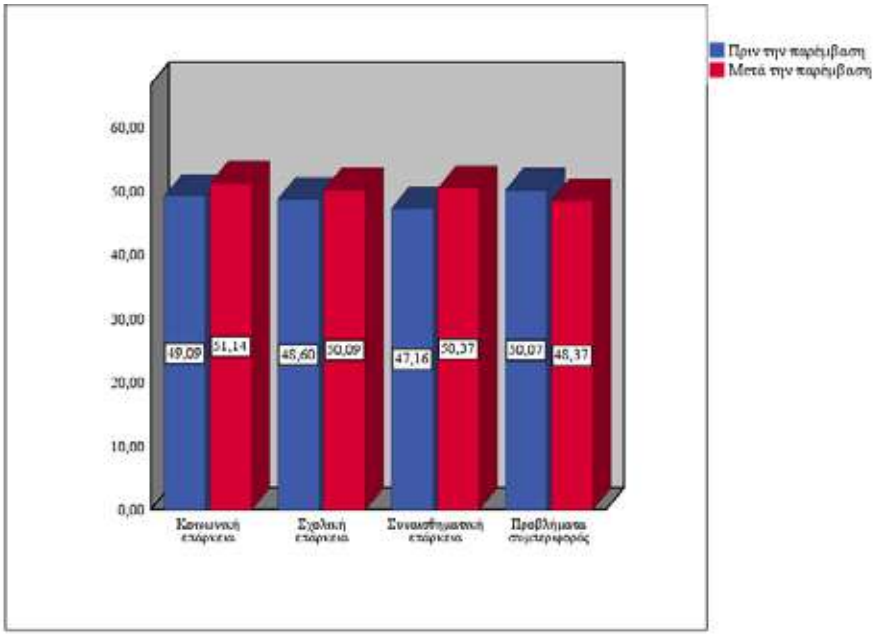
Πίνακας 1: Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
Κοινωνική επάρκεια	0,830	0,890
Σχολική επάρκεια	0,901	0,906
Συναισθηματική επάρκεια	0,872	0,804
Προβλήματα συμπεριφοράς	0,912	0,827

Εστιάζοντας αρχικά στα αποτελέσματα της μουσικοκινητικής παρέμβασης στους μαθητές που αποτελούν την πειραματική ομάδα, παρατηρείται βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών στο σύνολο των υποκλιμάκων αξιολόγησης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά την υποκλίμακα της κοινωνικής επάρκειας, η προκύπτουσα μέση βαθμολογία πριν την μουσικοκινητική παρέμβαση ήταν ίση με 49,09 (Τ.Α. = 9,41) και ίση με 51,14 (Τ.Α. = 9,05) μετά από αυτή, με τις σχετικές διαφοροποιήσεις των μέσων όρων να καθίστανται στατιστικά σημαντικές ($t(42) = 11,054$, $p < 0,001$). 39 εκ των μαθητών παρουσιάζουν βελτιωμένες επιδόσεις, ενώ κανείς δεν παρουσίασε μειωμένες επιδόσεις και 4 παρέμειναν σε σταθερά επίπεδα. Αναφορικά με την υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας παρατηρείται, επίσης, αύξηση της μέσης βαθμολογίας των μαθητών ($t(42) = 3,565$, $p = 0,001$) μετά την μουσικοκινητική παρέμβαση (Μ.Ο. = 50,09, Τ.Α. = 10,00), σε σχέση με πριν από αυτή (Μ.Ο. = 48,60, Τ.Α. = 9,72). Παρόλα αυτά, ο αριθμός των μαθητών που παρουσίασαν βελτίωση των επιδόσεών τους είναι μειωμένος, καθώς, αντιστοιχεί σε 25 εξ αυτών, με 14 να παρουσιάζουν σταθερή και 4 μειωμένη επίδοση. 37 μαθητές βελτίωσαν την

επίδοσή τους στην κλίμακα συναισθηματικής επάρκειας, με 3 να παραμένουν σταθεροί και 3 να σημειώνουν μειωμένη επίδοση. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη υποκλίμακα παρατηρείται η πλέον διευρυμένη διαφοροποίηση των μέσων βαθμολογιών ($t(42) = 4,213$, $p < 0,001$) πριν και μετά την μουσικοκινητική παρέμβαση, η οποία αντιστοιχεί σε 3,21 μονάδες. Τέλος, θετική είναι η επίδραση της μουσικοκινητικής παρέμβασης και στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών ($t(42) = 3,862$, $p < 0,001$), καθώς, 39 εκ των 43^{ων} βελτίωσαν τη σχετική επίδοση τους και για μόλις 4 διατηρήθηκε σταθερή ή μειώθηκε, με την αντίστοιχη μέση βαθμολογία να ισούται με 50,07 (Τ.Α. = 9,36) πριν την παρέμβαση και να μειώνεται στο 48,37 (Τ.Α. = 9,83) μετά από αυτή.

Γράφημα 1: Μέσες βαθμολογίες υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών της πειραματικής ομάδας

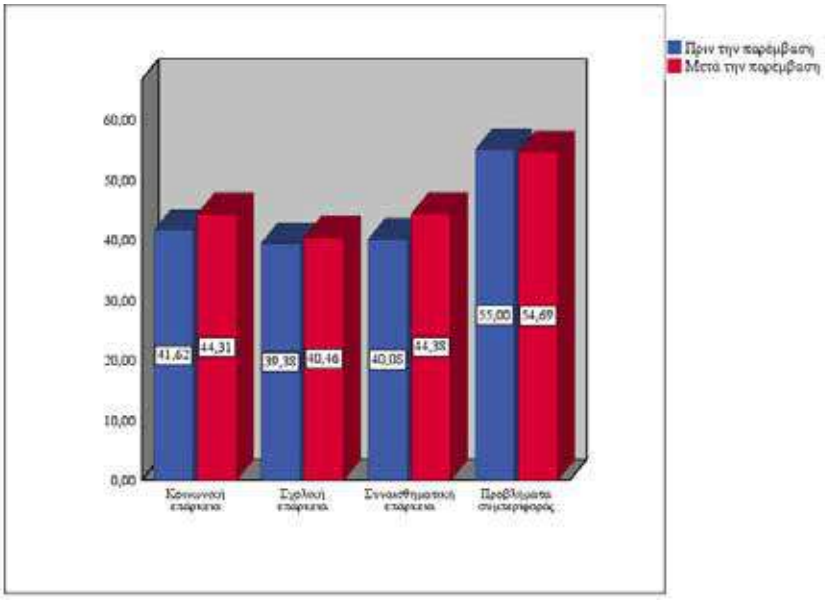


Πίνακας 2: Έλεγχοι t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις στις μέσες βαθμολογίες των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών της πειραματικής ομάδας

	|t|	Β.Ε.	p	Μαθητές με βελτιωμένη επίδοση	Μαθητές με σταθερή επίδοση	Μαθητές με μειωμένη επίδοση
Κοινωνική επάρκεια	11,054	42	<0,001	39	4	0
Σχολική επάρκεια	3,565	42	0,001	25	14	4
Συναισθηματική επάρκεια	4,231	42	<0,001	37	3	3
Προβλήματα συμπεριφοράς	3,862	42	<0,001	39	2	2

Εστιάζοντας στο δείγμα των μαθητών της πειραματικής ομάδας που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθίσταται σαφής η ευνοϊκή επίδραση της συμμετοχής τους στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Το σύνολο των παιδιών βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στην υποκλίμακα κοινωνικής επάρκειας ($Z = 3,195$, $p = 0,001$), με τη μέση βαθμολογία τους πριν την παρέμβαση να ισούται με 41,62 (Τ.Α. = 7,68) αυξανόμενη σε 44,31 (Τ.Α. = 7,26) μετά από αυτή. Κανένας μαθητής δεν παρουσίασε μειωμένη επίδοση στην υποκλίμακα σχολικής επάρκειας ($Z = 3,071$, $p = 0,002$), ούτε και στην υποκλίμακα συναισθηματικής επάρκειας ($Z = 3,103$, $p = 0,002$), με μόλις 2 και 1 εξ αυτών αντίστοιχα να σημειώνουν σταθερές επιδόσεις. Οι μέσες βαθμολογίες για τις υποκλίμακες της σχολικής και της συναισθηματικής επάρκειας ήταν ίσες με 39,38 (Τ.Α. = 7,05) και 40,08 (Τ.Α. = 12,72), αυξανόμενες σε 40,46 (Τ.Α. = 7,10) και 44,38 (Τ.Α. = 10,82) αντίστοιχα. Αντίθετα, προκύπτει ότι η ελαφριά βελτίωση της παρουσίας συμπεριφορικών προβλημάτων στα παιδιά της πειραματικής ομάδας με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z = 1,120$, $p = 0,263$), παρά το γεγονός ότι 9 εξ αυτών βελτίωσαν τη σχετική επίδοσή τους, 2 τη διατήρησαν σταθερή και για 2 μειώθηκε.

Γράφημα 2: Μέσες βαθμολογίες υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες της πειραματικής ομάδας



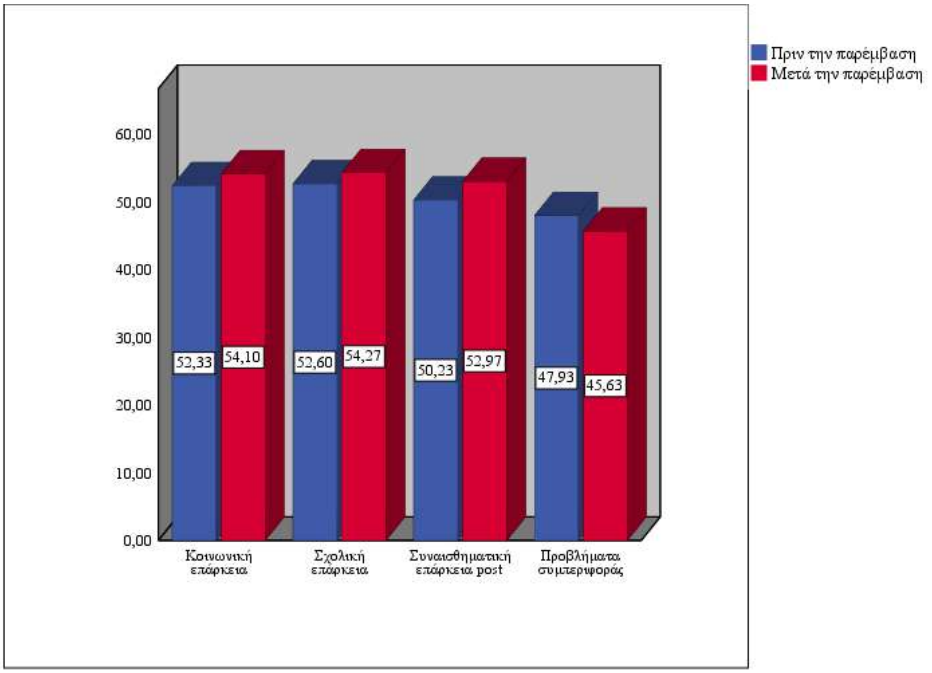
Πίνακας 3: Έλεγχοι t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις στις μέσες βαθμολογίες των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες της πειραματικής ομάδας

	|Z|	p	Μαθητές με βελτιωμένη επίδοση	Μαθητές με σταθερή επίδοση	Μαθητές με μειωμένη επίδοση
Κοινωνική επάρκεια	3,195	0,001	13	0	0
Σχολική επάρκεια	3,071	0,002	11	2	0
Συναισθηματική επάρκεια	3,103	0,002	12	1	0
Προβλήματα συμπεριφοράς	1,120	0,263	9	2	2

Εξετάζοντας το υποσύνολο των μαθητών της πειραματικής ομάδας που χαρακτηρίζονται ως τυπικής ανάπτυξης, είναι εμφανής η θετική επίδραση

της εμπλοκής τους στο μουσικοκινητικό πρόγραμμα σε ό,τι αφορά την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Κανένας μαθητής δεν παρουσίασε μειωμένη επίδοση μετά την μουσικοκινητική παρέμβαση στην κλίμακα της κοινωνικής επάρκειας ($Z = 4,513$, $p < 0,001$), καθώς για 26 από αυτούς βελτιώθηκε και για 4 παρέμεινε σταθερή, με την αρχική μέση βαθμολογία τους που ισούται με 52,33 ($SD = 8,23$) να αυξάνεται σε 54,10 (Τ.Α. = 8,16) μετά την παρέμβαση. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σύνολο των παιδιών παρουσίασαν βελτίωση στις βαθμολογίες τους στην υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς ($Z = 4,839$, $p < 0,001$), με τις αντίστοιχες μέσες βαθμολογίες να ισούνται με 47,93 και 45,63 πριν και μετά τη μουσικοκινητική παρέμβαση (Τ.Α. ίση με 9,32 και 8,65 αντίστοιχα). Χαμηλότερη κρίνεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αναφορικά με τη σχολική επάρκεια των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, διότι μόλις 14 εξ αυτών βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, με 12 να τις διατηρούν σταθερές και 4 να παρουσιάζουν μείωση σε αυτές. Ωστόσο, οι διαφορές των βαθμολογιών τους πριν (Μ.Ο. = 52,60, Τ.Α. = 7,85) και μετά (Μ.Ο. = 54,27, Τ.Α. = 7,85) καθίστανται στατιστικά σημαντικές ($Z = 3,136$, $p = 0,002$). Η μέση βαθμολογία για την υποκλίμακα συναισθηματικής επάρκειας αυξήθηκε από 50,23 (Τ.S. = 8,77) σε 52,97 (Τ.S. = 9,32) με 25 μαθητές να βελτιώνουν την επίδοση τους και μόλις 5 τη διατήρησαν σταθερή ή τη μείωσαν ($Z = 3,522$, $p < 0,001$).

Γράφημα 3: Μέσες βαθμολογίες υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της πειραματικής ομάδας



Πίνακας 4: Έλεγχοι t για ζευγαρωτές παρατηρήσεις στις μέσες βαθμολογίες των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών τυπικής ανάπτυξης της πειραματικής ομάδας

	|Z|	p	Μαθητές με βελτιωμένη επίδοση	Μαθητές με σταθερή επίδοση	Μαθητές με μειωμένη επίδοση
Κοινωνική επάρκεια	4,513	<0,001	26	4	0
Σχολική επάρκεια	3,136	0,002	14	12	4
Συναισθηματική επάρκεια	3,522	<0,001	25	2	3
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,839	<0,001	30	0	0

Όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδρασης της μουσικοκινητικής παρέμβασης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εξετάζονται οι διαφοροποιήσεις στις μέσες βαθμολογίες μεταξύ των δύο υποομάδων μαθητών. Αρχικά διαπιστώνεται σαφής αποτελεσματικότητα της συμμετοχής στο πρόγραμμα παρέμβασης, για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε ό,τι αφορά την κοινωνική τους επάρκεια σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Όπως προκύπτει από τη μελέτη, η συγκεκριμένη υποκλίμακα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυξάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ. = 2,69, Τ.Α. = 1,32) σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Μ.Δ. = 1,77, Τ.Α. = 1,07), με τις σχετικές διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές ($t(41) = 2,426$, $p = 0,020$). Αντίστροφα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση ($t(41) = 2,171$, $p = 0,036$), στο βαθμό των συμπεριφορικών προβλημάτων που παρουσιάζουν μετά την μουσικοκινητική παρέμβαση ανάπτυξης (Μ.Δ. = -2,30, Τ.Α. = 0,92), σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ. = -0,31, Τ.Α. = 4,91). Στον αντίποδα, η ελαφρώς μεγαλύτερη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική επάρκεια ($t(41) = 0,644$, $p = 0,523$) και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στη συναισθηματική τους επάρκεια ($t(41) = 0,952$, $p = 0,347$), αφορούν διαφοροποιήσεις οι οποίες δεν κρίνονται στατιστικά σημαντικές και κατά συνέπεια, η θετική επίδραση της συμμετοχής των παιδιών στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής παρέμβασης χαρακτηρίζεται από ομοιόμορφη ένταση για τις δύο ομάδες μαθητών, ανεξαρτήτως των δεξιοτήτων τους.

Πίνακας 5: Έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα στις διαφορές των βαθμολογιών των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

	Δεξιότητες						
	Μαθησιακές δυσκολίες		Τυπικής ανάπτυξης				
	Μ.Δ.	Τ.Α.	Μ.Δ.	Τ.Α.	t	Β.Ε.	p
Κοινωνική επάρκεια	2,69	1,32	1,77	1,07	2,426	41	0,020
Σχολική επάρκεια	1,08	0,64	1,67	3,25	0,644	41	0,523

Συναισθηματική επάρκεια	4,31	4,99	2,73	4,98	0,952	41	0,347
Προβλήματα συμπεριφοράς	-0,31	4,91	-2,30	0,92	2,171	41	0,036

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τη μελέτη της επίδρασης της μουσικοκινητικής παρέμβασης εν γένει, διερευνάται ο βαθμός διαφοροποίησης των μέσων βαθμολογιών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με εκείνον της ομάδας ελέγχου, η οποία αποτελείται από μαθητές που παρακολούθησαν αποκλειστικά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Από τα σχετικά αποτελέσματα, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα της ιδιαίτερης αξίας της συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής παρέμβασης. Ειδικότερα, όσον αφορά την κοινωνική επάρκεια των μαθητών, παρατηρείται ότι για την πειραματική ομάδα υπάρχει σημαντική βελτίωση της σχετικής μέσης βαθμολογίας κατά 2,05 (Τ.Α. = 1,21) μονάδες, έναντι της μικρής βελτίωσης για την συγκεκριμένη υποκλίμακα κατά μόλις 0,46 (Τ.Α. = 2,50) μονάδες για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ($t(65) = 3,502$, $p = 0,001$). Στον τομέα της σχολικής επάρκειας των μαθητών ($t(65) = 2,739$, $p = 0,008$) της πειραματικής ομάδας οι μέσες επιδόσεις φαίνεται να βελτιώνονται κατά 1,49 (Τ.Α. = 2,74) μονάδες, ενώ αυτές καθίστανται οριακά χαμηλότερες κατά 0,12 (Τ.Α. = 1,19) μονάδες για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου κατά τη δεύτερη μέτρηση. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα που αφορούν τη συναισθηματική επάρκεια των μαθητών ($t(65) = 2,905$, $p = 0,005$), καθώς η μουσικοκινητική παρέμβαση βελτιώνει τις σχετικές επιδόσεις των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατά 3,21 (Τ.Α.= 4,97) μονάδες, με τη μέση διαφορά ανάμεσα στις δυο χρονικές στιγμές για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου να είναι αρνητική και ίση με -0,75 (Τ.Α. = 5,97) μονάδες. Τέλος, στατιστικά σημαντική ($t(65) = 3,375$, $p = 0,001$) και εμφανής είναι η μειωμένη εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών της πειραματικής ομάδας (Μ.Δ. = -1,70, Τ.Α. = 2,88), έναντι εκείνων της ομάδας ελέγχου, τα οποία εντείνονται κατά τη δεύτερη μέτρηση σε σχέση με την πρώτη (Μ.Δ. = 0,42, Τ.Α. = 1,38).

Πίνακας 6: Έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα στις διαφορές των βαθμολογιών των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών βάση της συμμετοχής τους ή μη στο πρόγραμμα μουσικοκινητικής παρέμβασης

	Ομάδα						
	Πειραματική		Ελέγχου				
	Μ.Δ.	Τ.Α.	Μ.Δ.	Τ.Α.	t	Β.Ε.	p
Κοινωνική επάρκεια	2,05	1,21	0,46	2,50	3,502	65	0,001
Σχολική επάρκεια	1,49	2,74	-0,12	1,19	2,739	65	0,008
Συναισθηματική επάρκεια	3,21	4,97	-0,75	5,97	2,905	65	0,005
Προβλήματα συμπεριφοράς	-1,70	2,88	0,42	1,38	3,375	65	0,001

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αξιολογώντας τα εμπειρικά ευρήματα της παρούσας μελέτης, κρίνεται ότι αυτά υποστηρίζουν την ανάγκη για ένταξη των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως χρήσιμο εργαλείο για την ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών και ιδιαίτερα για την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής τους καλλιέργειας. Τα ευρήματά της υπογραμμίζουν τη θετική επίδραση των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας, με αξιοσημείωτα οφέλη στον τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων τους, των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και της συναισθηματικής τους ρύθμισης, αλλά και στη μείωση της παρουσίας συμπεριφορικών προβλημάτων.

Σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας τονίζουν τα πολύπλευρα οφέλη της μουσικής στην εκπαίδευση. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις στην κοινωνική, τη σχολική και συναισθηματική επάρκεια της και μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, όπως άλλωστε παρατηρούν και οι Ritblatt et al. (2013). Παράλληλα, η βελτιωμένη κοινωνική επάρκεια του υπό μελέτη δείγματος των μαθητών μετά την μουσικοκινητική παρέμβαση, σχετίζεται με την αυξημένη ικανότητά τους για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων με συνομηλίκους (Regelski, 2017). Ομοίως, το επίπεδο σχολι-

κής επάρκειας των μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά, στοιχείο που σηματοδοτεί ότι η ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών δύναται να βελτιωθεί, όπως τονίζει και η Hallam (2015), μέσα από την εφαρμογή μουσικοκινητικών παρεμβάσεων. Επιπρόσθετα, η παρατηρηθείσα αύξηση της συναισθηματικής ικανότητας των μαθητών ευθυγραμμίζεται με τον ισχυρισμό της DeNora (2003), σχετικά με τον θετικό ρόλο της μουσικής στη συναισθηματική ρύθμιση και αυτοέκφραση, που συνδέεται και με τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που χαρακτηρίζονται ως τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια, οι θετικές επιπτώσεις του προγράμματος μουσικοκινητικής παρέμβασης ήταν, σαφώς, διακριτές στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εύρημα που καταδεικνύει την ιδιαίτερη δυναμική των μουσικοκινητικών παρεμβάσεων στην υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές προκλήσεις (Gooding, 2011; Choi et al., 2010).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το βασικό πλεονέκτημα που προσφέρει η αξιοποίηση της μουσικής στην εκπαιδευτική πράξη, είναι η δυνατότητα υπέρβασης των πολιτιστικών, κοινωνικών, γλωσσικών και ακαδημαϊκών διαφορών των μαθητών, στοιχείο που την καθιστά ισχυρό εργαλείο για την προώθηση περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Οι σημαντικές δυνατότητες που απορρέουν από την αξιοποίηση της μουσικοκινητικής στην εκπαιδευτική πρακτική, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη των σύγχρονων στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ορίζοντάς την ως πολύτιμο εκπαιδευτικό πόρο, που παρέχει τη δυνατότητα για ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από την αφετηρία και το υπόβαθρο των μαθητών.

Στη βάση αυτή, κρίνεται απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ενδυνάμωσή τους με δεξιότητες για την αξιοποίηση μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων στην τάξη, μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, που θα εστιάζουν στον ρόλο της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Παράλληλα, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να εργασθούν στη δόμηση μακρόπνοου σχεδιασμού, με στόχο την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, εστιασμένων στην κάλυψη των συνεχώς εξελισσόμενων αναγκών των μαθητών. Η εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης και η εύρεση πόρων για την υποστήριξη μουσικοκινητικών προγραμμάτων στα σχολεία είναι επιτακτική για την ουσιαστική ενσωμάτωση τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Berleant, A. (2009). What music isn't and how to teach it. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *8*(1), 53–65.

Caf, B., Kroflic, B. R. E. D. A., & Tancig, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *The Arts in Psychotherapy*, *24*(4), 355-365.

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.

Choi, A. N., Lee, M. S., & Lee, J. S. (2010). Group music intervention reduces aggression and improves self-esteem in children with highly aggressive behavior: A pilot-controlled trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, *7*(1), 213-217.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, *78*(1), 98.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

DeNora, T. (2003). *After Adorno: Rethinking music sociology*. Cambridge University Press.

Eerola, T., Vuoskoski, J. K., Peltola, H. R., Putkinen, V., & Schäfer, K. (2018). An integrative review of the enjoyment of sadness associated with music. *Physics of Life Reviews*, *25*(1), 100-121.

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A praxial philosophy of music education*. Oxford University Press.

Gaut, B., & Lopes, D. (Eds.). (2013). *The Routledge companion to aesthetics*. Routledge.

Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of Music Therapy*, *48*(4), 440-462.

Hallam, S. (2015). *The power of music*. Music Education Council.

Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2005). How do people communicate using music?. In D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 1–26). Oxford University Press.

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, *31*(5), 354-364.

Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, *15*(3), 501-519.

Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, *41*(4), 484-498.

Regelski, T. A. (2017). Social observations for why teach music? *Topics for Music Education Praxis*, *2*(1) 40–74.

Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B. N., & Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills?. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257-266.

Srinivasan, S. M., & Bhat, A. N. (2013). A review of "music and movement" therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 7, 22.

Tervaniemi, M., Tao, S., & Huotilainen, M. (2018, October). Promises of music in education?. *Frontiers in Education*, 3, 74.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας. *ΕΠΕΑΚ ΙΙ Ενέργεια ΙΙ*, *3*.

Η απεικόνιση του αυτισμού στον διεθνή και τον ελληνικό κινηματογράφο την δεκαετία 2010-2020 μέσα από επιλεγμένες ταινίες

Αναστασία Κατσούγκρη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών,
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας
akatsou0708@gmail.com

Ιωάννης Δημάκος
Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών,
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας
idimakos@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο αυτισμός και γενικότερα, οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος, έχουν αποτελέσει αντικείμενο εντατικής μελέτης για αρκετές δεκαετίες αναδεικνύοντας το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γύρω από τον αυτισμό. Οι βασικές ελλείψεις των ατόμων με αυτισμό εντοπίζονται στις κοινωνικές δεξιότητες, την εκδήλωση και κατανόηση συναισθημάτων, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία (Μισαηλίδη & Παπούδη, 2009· Wenar & Kerig, 2008). Μία από τις πολλές προσεγγίσεις για την κατανόηση των ελλειμμάτων αυτών είναι και η Θεωρία του Νου (ενδεικτικά, Μακρής, 2002). Σύμφωνα με τη Θεωρία του Νου (ΘτΝ), τα άτομα με αυτισμό έχουν ελλιπή (ή μη πλήρως ανεπτυγμένη) την ικανότητα να αποδίδουν στους άλλους νοητικές καταστάσεις, επιθυμία, κίνητρα, προσδοκίες και συναισθήματα. Υπό το πρίσμα της θεωρίας του νου μελετήθηκαν κινηματογραφικές ταινίες της δεκαετίας (2010–2020) στις οποίες απεικονίζονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις νευροτυπικών ατόμων και ατόμων με αυτισμό. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν σκηνές αλληλεπίδρασης από την ελληνική ταινία «Η Ρουτίνα» (2015) και την κινεζική ταινία «Ocean Heaven» (2010). Και στις δύο ταινίες ηθοποιοί υποδύονται χαρακτήρες μη ομιλούντων εφήβων με αυτισμό. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δύο ταινιών και την απεικόνιση των ατόμων με αυτισμό στις δύο διαφορετικές κοινωνίες, αναδεικνύονται τα στερεότυπα, οι αλληλεπιδράσεις νευροτυπικών

και αυτιστικών ατόμων και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό στην Ελλάδα και στην Κίνα.

Λέξεις κλειδιά: *Αυτισμός, κινηματογράφος, απεικόνιση, Θεωρία του Νου, κοινωνική αλληλεπίδραση*.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την αυγή μπορείς να την φτάσεις
μόνο περπατώντας το μονοπάτι της νύχτας
Χ. Γκιμπράν, *Ο Προφήτης, 1902/2013*

Επεκτείνοντας τα λόγια του Gibran και προσαρμόζοντάς την ρήση του αυτή στον αυτισμό, όπως αυτός απεικονίζεται στον κινηματογράφο, θα μπορούσε να πει κανείς ότι για να υπάρξει το φως της αυγής, δηλαδή της γνώσης και της κατανόησης του αυτισμού, θα πρέπει οι άνθρωποι να περπατήσουν από το μονοπάτι του κινηματογράφου και τις σκοτεινές αίθουσες προβολής για να δουν πως απεικονίζονται τα άτομα με αυτισμό στις ταινίες και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Στην παρούσα μελέτη, η κοινωνική απεικόνιση του αυτισμού, η συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αυτισμό και η αλληλεπίδραση τους με νευροτυπικά άτομα, περνάει από το μονοπάτι του κινηματογράφου, με οδηγό την Θεωρία του Νου (ΘτΝ, ενδεικτικά, Μακρής, 2002· Μισαηλίδη, 2003).

Θα ήταν άσκοπο να αναφερθούμε στον αριθμό των μελετών που έχουν προσπαθήσει να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν αλλά και να εξηγήσουν τον αυτισμό τα τελευταία χρόνια. Ο αυτισμός ως όρος παρουσιάστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα από τον Bleuler για να περιγράψει μια διαταραχή κατά την οποία τα άτομα δεν είχαν πλήρη επικοινωνία και επαφή με την πραγματικότητα αλλά και είχαν χάσει την επαφή τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Wenar & Kerig, 2008). Αργότερα και γύρω στο 1943-1944, δύο διαφορετικοί ερευνητές (οι Kanner και Asperger) παρουσίασαν περιπτώσεις ατόμων που είχαν ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και προβλήματα λεκτικής επικοινωνίας, συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής συμπεριφοράς. Πλέον, με τη νέα, 5η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (Diagnostic and Statistical Manual, DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, APA), ο αυτισμός πλέον θεωρείται ως διαταραχή φάσματος αυτισμού (autism spectrum disorder) με συμπτώματα σε δύο πεδία: ελλείμματα κοινωνικής επικοινωνίας και επα-

ναλαμβανόμενες συμπεριφορές (Esler & Ruble, 2015). Πλέον, δεν θεωρούνται ως ξεχωριστές κατηγορίες ο αυτισμός, οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ή το σύνδρομο Asperger, αλλά κατηγοριοποιούνται όλα κάτω από την «ομπρέλα» της διαταραχής φάσματος αυτισμού. Αυτή η ποσοτική και όχι μόνο ποιοτική διάκριση, σημαίνει πως εδώ υπάρχουν άτομα με υψηλή έως και χαμηλή λειτουργικότητα, με περισσότερο και λιγότερο σοβαρά προβλήματα προσαρμογής και επικοινωνίας.

Οι Μισαηλίδη & Παπούδη (2009) παρατηρούν πως τα άτομα με αυτισμό έχουν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων τους (συγκρινόμενα με νευροτυπικά συνομήλικα παιδιά). Αυτή η δυσκολία είναι ποιοτική κυρίως. Επιπλέον, τα αυτιστικά παιδιά εμφανίζουν ελλείμματα στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (παιδιών και ενηλίκων). Η ικανότητα των ατόμων (γενικά) να κατανοούν τα συναισθήματα και γενικότερα να αντιλαμβάνονται με ορθό τρόπο τη νοητική κατάσταση των άλλων ατόμων αναφέρεται ως *Θεωρία του Νου* (ΘτΝ) και αναπτύσσεται γύρω στην ηλικία των 4 ετών (Baron-Cohen, 2000· Μακρής, 2002· Μισαηλίδη, 2003).

Η αδυναμία των ατόμων με αυτισμό να καταλάβουν τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου και να επικοινωνήσουν με τρόπο σωστό με τον άλλο μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης, στιγματοποίησης, ρατσισμού. Ο αυτισμός στην Ελλάδα κατατάσσεται ως Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη ήδη από τον νόμο 2817/2000 ως σύνθετη γνωστική, συναισθηματική και αναπτυξιακή διαταραχή ενώ στον επόμενο νόμο ειδικής αγωγής (ν. 3699/2008) αναφέρεται σαφώς ως αυτισμός. Τα συμπτώματα του αυτισμού είναι πολλά και μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο όσον αφορά την ένταση, τη συχνότητα αλλά και το πλαίσιο εμφάνισής τους (Wenar & Kerig, 2008).

ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΙΣΜΟΣ

Ο κινηματογράφος, ως μέσο έκφρασης της κοινωνίας και απεικόνισης της κοινωνικής πραγματικότητας σε κάθε εποχή ασχολήθηκε με θέματα αναπηρίας και ατόμων με ειδικές ανάγκες (Sorlin, 2006). Σύμφωνα με τη Λυδάκη (2016), «...ο κινηματογράφος, με διττή ιδιότητα, ως τέχνη και ως ένα από τα ΜΜΕ, αποτελεί από τη δεκαετία του 1960 ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας για τις κοινωνικές επιστήμες» (σελ. 84). Μέσα από την εικόνα και την αλληλεπίδραση των χαρακτήρων, ο κινηματογράφος δίνει το στίγμα της εποχής και μπορεί να δημιουργήσει σκέψεις και προβληματισμούς στο ακροατήριο.

Στην παρούσα μελέτη, μέσα από την ανάλυση ταινιών στις οποίες εμφανίζονται αυτιστικοί χαρακτήρες και αναδύονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι αλλά και οι οικείοι τους στην καθημερινή τους ζωή. Γίνεται, έτσι, ο κινηματογράφος ένα μέσο διάχυσης της πληροφορίας και ενημέρωσης του κοινού για το πρόβλημα του αυτισμού με τρόπο πειστικό και απλό. Παράλληλα, ο κινηματογράφος γίνεται το μέσο ευαισθητοποίησης της κοινωνίας για να δεχθεί τη διαφορετικότητα του αυτισμού και να εντάξει στους κόλπους της τα αυτιστικά άτομα. Εφαρμόζοντας τη θεωρία του νου μπορεί ο θεατής να προσπαθήσει να καταλάβει γιατί ο αυτιστικός χαρακτήρας συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο, γιατί δεν αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του άλλου απέναντί του, και γιατί δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τρόπο συναισθηματικά αποδεκτό για τους συνανθρώπους του.

ΔΥΟ ΤΑΙΝΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΥΤΙΣΜΟ

Η Ελληνική ταινία «Η Ρουτίνα» του 2016 και η Κινέζικη «Ocean Heaven» του 2010 απεικονίζουν πώς δύο διαφορετικές κοινωνίες αντιμετωπίζουν τα άτομα με αυτισμό. Επιλέχθηκαν οι δύο αυτές ταινίες γιατί και στις δύο ταινίες οι χαρακτήρες είναι έφηβοι με αυτισμό χωρίς λόγο. Είναι γυρισμένες μετά το 2010, άρα είναι σχετικά σύγχρονες και πιο κοντά στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Η ελληνική ταινία είναι μικρού μήκους με χαρακτήρα άτομο με αυτισμό. Οι δύο ταινίες έχουν λάβει μέρος σε διεθνή φεστιβάλ κινηματογράφου και έχουν αποσπάσει βραβεία. Απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες, την ελληνική και την κινέζικη, ενώ ταυτόχρονα απεικονίζουν διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές απέναντι στα άτομα με αυτισμό, αλλά και πολλές ομοιότητες.

Σενάρια των ταινιών

Ο κύριος χαρακτήρας της ταινίας «Η Ρουτίνα» είναι ο Βαγγέλης, ένας μη λεκτικός έφηβος. Η οικογένειά του αντιμετωπίζει δυσκολίες τόσο στη διαχείριση της καθημερινότητάς του, όσο και στις σχέσεις της με τους νευροτυπικούς γείτονές της που δεν αποδέχονται τον αυτιστικό Βαγγέλη. Όλα τα μέλη της οικογένειας προσπαθούν να μη χαλάσει η ρουτίνα του Βαγγέλη για να είναι ήρεμος για να μην αναστατωθούν οι γείτονες και τους κάνουν παρατήρηση. Ένα ξαφνικό γεγονός αναδεικνύει τις ιδιαίτερες ικανότητες του Βαγγέλη και γίνεται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε αυτόν και τον νευροτυπικό γείτονα που μέχρι τότε δεν τον αποδεχόταν. Η τελευταία σκηνή δείχνει τον Βαγγέλη να απολαμβάνει τη βόλτα του μαζί με τον νευροτυπι-

κό γείτονα που, πριν το γεγονός, διαμαρτυρόταν για τη συμπεριφορά του.

Η ταινία «Ocean Heaven» ξεκινάει με μία απόπειρα αυτοκτονίας ενός πατέρα που συμπαρασύρει σε αυτή την πράξη και τον αυτιστικό και μη-λεκτικό γιό του. Το ένστικτο επιβίωσης του γιου αποτρέπει τα σχέδια του πατέρα. Η μητέρα έχει πεθάνει λίγα χρόνια αφότου έμαθαν ότι ο γιος (ο Dafu) έχει αυτισμό. Αυτό που οδήγησε τον πατέρα στην πράξη αυτή ήταν η απελπισία του για το μέλλον του αυτιστικού γιου του, όταν εκείνος δε θα είναι στη ζωή, καθώς το προσδόκιμο ζωής του πατέρα ήταν πολύ μικρό. Ωστόσο, σε όλη την ταινία πατέρας και γιος παραμένουν αχώριστοι. Κύριο θέμα της ταινίας είναι ο διαρκής αγώνας του πατέρα του Dafu να του μάθει βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και επικοινωνίας για να μπορέσει να αυτονομηθεί και να επιβιώσει μετά τον θάνατό του.

Σύγκριση των δύο ταινιών

Στις δύο αυτές ταινίες έχουν αρκετά κοινά σημεία αλλά και διαφορές. Ξεκινώντας από τους δύο πρωταγωνιστές, τον Βαγγέλη και τον Dafu, παρατηρούμε πως και οι δύο ήρωες των συγκεκριμένων ταινιών είναι έφηβοι αυτιστικοί με μηδενική λεκτική επικοινωνία. Ζουν σε ένα προστατευμένο και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον. Υπάρχουν σκηνές και στις δύο ταινίες, όπως συμβαίνει και στην πραγματικότητα, που οι δύο χαρακτήρες, ο Βαγγέλης και ο Dafu, απεικονίζονται να αλληλεπιδρούν με άτομα του περιβάλλοντός τους με τρόπο προσιτό και θετικό. Όμως, υπάρχουν σκηνές που και οι δυο ήρωες εκφράζουν με τρόπο δύσκολο (έως και επιθετικό) την αδυναμία τους να επικοινωνήσουν και να καταλάβουν τον κόσμο γύρω τους. Για παράδειγμα, ο Βαγγέλη έχεις συχνά βίαια ξεσπάσματα στη συμπεριφορά του, ενώ και ο Dafu δεν μπορεί να κατανοήσει την κατάσταση του πατέρα του και τον φέρνει σε δύσκολη θέση.

Μας θυμίζουν οι σκηνές αυτές πως ο αυτισμός δεν αφορά μόνο σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες με υψηλή λειτουργικότητα και προσαρμοστικότητα. Τέτοια άτομα είδαμε στις ταινίες "Rainman" (1988, «Ο άνθρωπος της βροχής» με τους Dustin Hoffman και Tom Cruise) αλλά και "The Accountant" (2016, «Ο Λογιστής» με τον Ben Affleck). Αντίθετα, είναι άτομα που εκδηλώνουν και επικοινωνούν με τον δικό τους διαφορετικό τρόπο τα συναισθήματά τους το θυμό τους, τις επιθυμίες τους. Ο στωικός τρόπος και η υπομονή που αντιμετωπίζουν τον αυτισμό τόσο η οικογένεια του Βαγγέλη όσο και ο πατέρας του Dafu, θυμίζουν ότι η ζωή στις οικογένειες που έχουν κάποιο αυτιστικό μέλος δεν είναι εύκολη αλλά χαρακτηρίζεται από εντάσεις, συχνές συγκρούσεις και άλλες δυσκολίες. Ούτε ο πατέρας του Dafu

ούτε οι γονείς του Βαγγέλη έχουν προσωπική ζωή. Η ζωή όλων κινείται γύρω από το αυτιστικό άτομο και η καθημερινότητά τους είναι προσαρμοσμένη στην καθημερινότητα των δύο αυτιστικών χαρακτήρων. Τα παραπάνω στοιχεία των δύο ταινιών υποστηρίζονται και από πλειάδα ερευνών που έχουν ασχοληθεί με τις ενδοοικογενειακές σχέσεις μεταξύ μελών οικογενειών που συμπεριλαμβάνουν και αυτιστικά άτομα (ενδεικτικά, Altiere & von Kluge, 2008· Sikora et al., 2013).

Στην ελληνική ταινία, κύριος φροντιστής του Βαγγέλη είναι η μητέρα του. Αντίθετα, στην ταινία «Ocean Heaven» το ρόλο αυτό διαδραματίζει ο πατέρας καθώς μητέρα δεν υπάρχει. Ο πατέρας δεν είναι μόνο ο κύριος φροντιστής. Επιδεικνύει μια απίστευτη στοργή για το γιο του και προσήλωση στον πατρικό του ρόλο. Αν και ορισμένες μελέτες έδειχναν πως οι μητέρες βίωναν υψηλότερο άγχος λόγω της φροντίδας του αυτιστικού παιδιού τους (ενδεικτικά, Koydemir & Tosun, 2009· Moes et al., 1992· Oprea & Stan, 2012), νεότερες έρευνες δεν υποστηρίζουν το στοιχείο αυτό, αλλά δείχνουν πως μητέρες και πατέρες αντιμετωπίζουν τα ίδια επίπεδα άγχους όσον αφορά τη φροντίδα των αυτιστικών παιδιών τους (Davis & Carter, 2008· Hastings, 2003).

Κάποια επιπλέον στοιχεία που αναδεικνύουν και οι δυο ταινίες: Η ταινία «Ρουτίνα» επικεντρώνεται στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνική οικογένεια που έχει παιδί με αυτισμό και οφείλονται κυρίως στην έλλειψη αποδοχής του αυτισμού από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Απεικονίζονται επίσης δύο συγκεκριμένες συμπεριφορές του Βαγγέλη: ο αυνανισμός και ο αυτοτραυματισμός. Στην ταινία «Ocean Heaven», το κύριο θέμα είναι η αγωνιώδης προσπάθεια του πατέρα να μάθει στον αυτιστικό γιό του τις δεξιότητες εκείνες που δεν έμαθε στο σχολικό πλαίσιο, όπως να μαγειρεύει, να ψωνίζει, να χρησιμοποιεί τα ΜΜΜ ώστε να αυτονομηθεί και να μπορέσει να ζήσει μετά το θάνατο του πατέρα του. Αντίθετα, στην ελληνική ταινία δε γίνεται καμία προσπάθεια (κυρίως) από την μητέρα του αυτιστικού Βαγγέλη εκμάθησης δεξιοτήτων αυτονόμησης.

Στην κινέζικη ταινία απεικονίζονται κοινωνικές δομές εκπαίδευσης και υποστήριξης ατόμων με αυτισμό, που είναι όμως ελλιπείς και ανεπαρκείς, ενώ στην ελληνική δεν απεικονίζονται. Αυτή η απεικόνιση συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας (Bie & Tang, 2012) στην οποία παρουσιάζεται η απεικόνιση του αυτισμού σε κινεζικές εφημερίδες μεταξύ 2003 και 2012. Μια κυρίαρχη τάση που προέκυψε από την εν λόγω έρευνα ήταν πως τα άτομα με αυτισμό είναι άτομα που χρήζουν βοήθεια και φιλανθρωπία από τους γύρω τους, γεγονός που όπως σημειώνουν οι ερευνητές μπορεί να οδηγήσει «στο στιγματισμό του αυτισμού» (Bie & Tang, 2012, p. 891).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η παρούσα μελέτη προσπάθησε να δείξει πώς δύο διαφορετικές ταινίες (που προβάλουν δύο διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια) παρουσιάζουν τον αυτιστικό έφηβο, τις πράξεις του, και τις σχέσεις με τον κοινωνικό του περίγυρο. Παρουσιάζεται, επίσης, και ο φόβος και το άγχος της οικογένειας για το μέλλον του αυτιστικού εφήβου στην κινεζική ταινία, ενώ στην ελληνική ταινία αναδεικνύεται ο φόβος μήπως χαλάσει η ρουτίνα του παιδιού και εκτεθεί η οικογένεια στον κοινωνικό περίγυρο.

Ο κινηματογραφικός φακός βοήθησε την ιδιαιτερότητα του αυτισμού να βρει το μονοπάτι της και να γίνει γνωστή στο ευρύ κοινό. Οι θεατές μπόρεσαν μέσα από τους αυτιστικούς χαρακτήρες να ανακαλύψουν τις φωτεινές πτυχές του αυτισμού, τη διαφορετικότητά του, αλλά και τις «πιο δύσκολες» πτυχές του. Μέσα από την προσπάθεια αυτή, αποπειράθηκε να σπάσει η άγνοια (ίσως και η ημιμάθεια) πολλών ετών για τον αυτισμό, να καταρριφθούν στερεότυπα και να εμφανιστούν οι αυτιστικοί χαρακτήρες ως αυτό που είναι στην πραγματικότητα: άτομα με μια αόρατη αναπηρία, άτομα που χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας. Η παρουσίαση του ιδιαίτερου τρόπου συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης του Βαγγέλη και του Dafu συντελούν στην προσπάθεια να κατανοήσει το κοινό πως η συμπεριφορά των αυτιστικών χαρακτήρων δεν είναι «παραξενιά» αλλά απόρροια γνωστικών ελλειμμάτων ή/και διαφορετικών τρόπων επεξεργασίας των διαφόρων κοινωνικών ερεθισμάτων.

Μέσα από τον κινηματογραφικό φακό αναπτύσσεται μια σχέση μεταξύ των θεατών και των χαρακτήρων που απεικονίζονται. Περισσότερες ταινίες που θα παρουσιάζουν όχι μόνο χαρακτήρες υψηλής λειτουργικότητας αλλά και χαρακτήρες με δυσκολίες προσαρμογής, δυσκολίες επικοινωνίας και τον παράλληλο αγώνα των οικογενειών τους θα βοηθήσουν στο να γίνει αυτή η αόρατη αναπηρία ορατή στην ευρύτερη κοινωνία και να καταστεί επιτέλους εφικτή η μεγαλύτερη και καλύτερη προσαρμογή και ένταξη των ατόμων με αυτισμό στην κοινωνία σύμφωνα και προς τα διεθνή ψηφίσματα (Ψήφισμα 2023/2728(RSP) Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Altiere, M. J., & von Kluge, S. (2009). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 83-92. https://doi.org/10.1007/s10826-008-9209-y.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, *23*, 169-184. https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5.

Bie, B., & Tang, L. (2015). Representation of autism in leading newspapers in China: A content analysis. *Health Communication*, *30*(9), 884–893. https://doi.org/10.1080/10410236.2-014.889063.

Γκιμπράν, Χ. (1902/2013). *Ο Προφήτης* (μτφ. Κ. Παχύδης). Εκδ. Ιάμβλιχος.

Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(7), 1278-1291. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0512-z.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2023, Οκτώβριος 4). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 4ης Οκτωβρίου 2023* σχετικά *με την εναρμόνιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αυτισμό* (*2023/2728(RSP*)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2023-0343_EL.html.

Esler, A. N., & Ruble, L. A. (2015) DSM-5 diagnostic Criteria for autism spectrum disorder with implications for school psychologists. *International Journal of School & Educational Psychology*, *3*(1), 1-15. https://doi.org10.1080/21683603.2014.890148.

Hastings, R. P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, *47*, 231-237. https://doi.org./10.1046/j.1365-2788.2003.00485.x.

Koegel, R. L., Schreibman, L., Loos, L. M., Dirlich-Wilhelm, H., Dunlap, G., Robbins, F. R., & Plienis, A. J. (1992). Consistent stress profiles in mothers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *22*, 205–216. https://doi.org/10.1007/BF01058151.

Kouznetsov, R., Angelopoulos, P., Moulinos, S., Dimakos, I., Gourzis, P., & Jelastopulu, E. (2023). Epidemiological study of autism spectrum disorders in Greece for 2021: Nationwide prevalence in 2–17-year-old children and regional disparities. *Journal of Clinical Medicine*, *12*(7), 2510. https://doi.org/10.3390/jcm12072510.

Koydemir, S., & Tosun, U. (2009). Impact of autistic children on the lives of mothers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 2534-2540. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.447.

Λυδάκη Ά. (2016). Ο δρόμος προς τη Δύση. Η μετανάστευση στον ελληνικό κινηματογράφο και ένα παράδειγμα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *126*, 81–111. https://doi.org/10.12681/grsr.9891.

Moes, D., Koegel, R. L., Schreibman, L., & Loos, L. (1992). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. *Psychological Reports*, *71*, 1272-1274. https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.3f.1272.

Μακρής, Ν. (2002). Θεωρία του νου: Προπομποί, αναπτυξιακά ορόσημα, και επικοινωνιακές προεκτάσεις. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, *9*(3), 378-395. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24064.

Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η Θεωρία των παιδιών για το νου*. Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Μισαηλίδη, Π., & Παπούδη, Δ. (2009). Έκφραση, αντίληψη και κατανόηση συναισθημάτων στον αυτισμό: Ψυχολογικά και νευροβιολογικά ευρήματα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *14*, τ. 54, 127-145.

Νόμος 2817. (2000). *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις*. ΦΕΚ, τ. Α', αρ. 78, 14 Μαρτίου 2000.

Νόμος 3699. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. ΦΕΚ, τ. Α', αρ. 199, 2 Οκτωβρίου 2008.

Oprea, C., & Stan, A. (2012). Mothers of Autistic Children. How do they feel?, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4191-4194. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.224.

Sorlin, P. (2006). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου: Προοίμιο για τη μελλοντική ιστορία* (Μτφ. Π. Μαρκέτου). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Sikora, D., Moran, E., Orlich, F., Hall, T. A., Kovacs, E. A., Delahaye, J., Clemons, T. E., & Kuhlthau, K. (2013). The relationship between family functioning and behavior problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *7*(2), 307-315. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.09.006.

Wenar., C., & Kerig, P. K. (2008). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία (Επιμ. & Μτφ. Δ. Μαρκουλής & Ε. Γεωργάκα). Εκδόσεις Gutenberg.

Το αίσθημα της ευτυχίας ως κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της ταυτότητας των ατόμων με Ακουστική Αναπηρία: Η συμβολή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή,
Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος,
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
konstantinamousouli4@gmail.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Διευθυντής Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρά το γεγονός ότι έχει σημειωθεί σημαντική ερευνητική πρόοδος ως προς την κατανόηση της ποιότητας ζωής των ατόμων με ακουστική αναπηρία, εξακολουθούν να καταγράφονται διαφωνίες αναφορικά με τους παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να την επηρεάζουν. Συγκεκριμένα, η ταυτότητα που αναπτύσσουν τα άτομα με απώλεια ακοής έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η συγκεκριμένη έννοια αντικατοπτρίζει τις απόψεις και αντιλήψεις των ατόμων σε διάφορα επίπεδα, στοιχείο που παρουσιάζει σημαντικό αντίκτυπο στη ζωή τους. Η παρούσα εργασία, έχοντας ως δείγμα 102 άτομα με ακουστική αναπηρία, επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν η ταυτότητα των ατόμων αυτών, η διατροφή, το φυσικό περιβάλλον, η ικανοποίηση από την εργασία, το επίπεδο των παρεχόμενων υπηρεσιών υγείας καθώς και το αίσθημα της ευτυχίας στην ποιότητα της ζωής τους. Συγκεκριμένα, διεξήχθη ποσοτική μελέτη, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο απαρτιζόταν από την Αναθεωρημένη Κλίμακα Ανάπτυξης της Ταυτότητας των Ατόμων με Κώφωση (DIDS-R) και από την Κλίμακα Ευτυχίας της Οξφόρδης (Oxford Happiness Scale). Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν σημαντικές διαφορές στην

ποιότητα ζωής των ατόμων με Κώφωση και Βαρηκοΐα, καθώς οι Κωφοί που ενστερνίστηκαν τη Διπολιτισμική και ταυτότητα Κωφών έδειξαν μεγαλύτερα ποσοστά ευτυχίας, από τους Κωφούς που ενστερνίστηκαν μόνο την ταυτότητα της Κώφωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την πραγματοποίηση αλλαγών σε επίπεδο κοινωνίας, αναφορικά με τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται την Κώφωση, τόσο τα ίδια τα άτομα με ακουστική αναπηρία όσο και ο κοινωνικός περίγυρος, αλλά και τη λήψη κατάλληλων μέτρων, ώστε και τα άτομα με ακουστική αναπηρία να βιώνουν μια ζωή με ποιότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Κώφωση, Βαρηκοΐα, Ταυτότητα, Ευτυχία

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έννοια της «ταυτότητας» χρησιμοποιείται πολύ συχνά, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το περιεχόμενο του επιστημονικού κλάδου που διερευνάται (Ohna, 2004). Ως εκ τούτου, ο ορισμός της ορολογίας είναι ένα δύσκολο έργο, καθώς η φύση μιας συγκεκριμένης έννοιας χαρακτηρίζεται από περιπλοκότητα και πολυπλοκότητα (Hole, 2007). Η ταυτότητα είναι ένας τρόπος έκφρασης και ταυτόχρονα ένας εσωτερικός προσδιορισμός της κατάστασής του (Baumeister, 1997). Μέσω της ταυτότητας, το άτομο έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει ποιος πραγματικά είναι, να καθορίσει τα θεμελιώδες χαρακτηριστικά του ως άνθρωπος, αλλά και να ορίσει τις πράξεις, τις ενέργειες, τις αξίες, τις αρχές και τους στόχους που υποστηρίζει (Ohna, 2004). Πρόκειται δηλαδή, είναι ένα γνωστικό κατασκεύασμα που ενσωματώνει την αυτογνωσία ενός ατόμου και στοχεύει στη διερεύνηση της κατανόησης του εαυτού (Baumeister, 1997). Η ταυτότητα οδηγεί ένα άτομο να ορίσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και στοιχείων που το βοηθούν να κατανοήσει τον εαυτό του ως μοναδικό άτομο, μέλος μιας ομάδας ή μέλος μιας κοινότητας (Burke, 2009). Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η ταυτότητα είναι προσωπική επιλογή (Johnson, 2011). Ωστόσο, εκτός από το άτομο, περιλαμβάνει και κοινωνικές διαστάσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πτυχές εάν αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Baumeister, 1997). Με άλλα λόγια, η ταυτότητα αποτελεί ένα πολύπλοκο, αναπτυσσόμενο γνωστικό και κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι απαραίτητο για μια αίσθηση ευεξίας, προσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας (Johnson, 2011).

Πολλοί φιλόσοφοι και ψυχολόγοι, κατά καιρούς, έχουν ασχοληθεί με το νόημα της ευτυχίας. Η ευτυχία είναι υποκειμενική και προσωπική υπόθεση

του κάθε ανθρώπου. Εξαρτάται από τον τρόπο ζωής, τον οποίον έχει επιλέξει κάθε άνθρωπος, ανάλογα με τον εσωτερικό του κόσμο και τον ηθικό του χαρακτήρα και από το πόσο έχει καταφέρει να αξιοποιήσει σωστά τις πνευματικές, ηθικές και σωματικές του δυνάμεις. Η ψυχική ικανοποίηση του ανθρώπου, η οποία προέρχεται από την αξιολόγηση της επιτυχίας των στόχων, που έθεσε στη ζωή του, συντελεί στην ευτυχία του και του δημιουργεί μακροπρόθεσμα, μια αίσθηση εσωτερικής πληρότητας, η οποία απορρέει από την εκπλήρωση των επιθυμιών του (Oishi & Gilbert, 2000). Κατά τον Lu (1997) η ευτυχία είναι συνυφασμένη με τα θετικά συναισθήματα, την ικανοποίηση του ατόμου και την απουσία αρνητικών συναισθημάτων, όπως η κατάθλιψη ή το άγχος. Ο Diener (2011) δήλωσαν ότι για την ευτυχία ή την υποκειμενική ευημερία, ισχυρό καθοριστικό παράγοντα αποτελεί το αποτέλεσμα της ισορροπίας ανάμεσα στις θετικές και τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, σ' ένα ευρύ χρονικό διάστημα. Ο ηδονισμός, η θεωρία της επιθυμίας και η θεωρία της αντικειμενικής λίστας είναι τρεις βασικές θεωρητικές τοποθετήσεις που έχουν αποδοθεί στον όρο ευτυχία (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ως μέσο για την αξιολόγηση των παραγόντων που φαίνονται να επηρεάζουν την ανάπτυξη της ταυτότητας των ατόμων με Ακουστική αναπηρία, καθώς και το αίσθημα της ευτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν την Αναθεωρημένη Κλίμακα Ανάπτυξης της Ταυτότητας των Ατόμων με Κώφωση (Revised Identity Development Scale for Persons with Deafness) και η Κλίμακα Ευτυχίας της Οξφόρδης (Oxford Happiness Scale) (Hills & Argyle,) (Καραδήμας & Καλαντζή-Αζίζι, 1996) (α=0.947). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 203 άτομα με και δίχως ακουστική αναπηρία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

- Διαφοροποιείται η ευτυχία μεταξύ των ομάδων του δείγματος;
- Διαφοροποιείται η Ανάπτυξης της Ταυτότητας μεταξύ των ομάδων του δείγματος;
- Ποια είναι η επίδραση της ευτυχίας στη Ανάπτυξης της Ταυτότητας των ατόμων του δείγματος;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 28.0. Προκειμένου να ελεγχθεί αν ισχύει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας $x^2 x^2$ για να ελέγξουμε αν οι δύο μεταβλητές που θέσαμε είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή η μία επηρεάζει την άλλη.

Διαφοροποιείται η ευτυχία μεταξύ των τριών ομάδων του δείγματος;

Πίνακας 1. Διαφοροποίηση της ευτυχίας ανά ομάδα

	Ομάδα ελέγχου		Βαρηκοΐα		Κώφωση		
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	P
Ικανοποίηση από τη ζωή	3,02	,50	2,81	,74	2,74	,42	,007
Θετικό συναίσθημα	3,00	,65	2,65	,71	2,71	,50	,001
Ενεργητικότητα	2,85	,68	2,67	,82	2,59	,59	,035
Κοινωνικότητα	3,14	,57	2,88	,61	3,01	,52	,030

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι μεταξύ των τριών ομάδων που καταγράφηκαν στη μελέτη, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και για τις 4 διαστάσεις της Ευτυχίας με F = 5,108, p=0,007 για την «Ικανοποίηση από τη ζωή», F = 6,770, p=0,001 για το «Θετικό συναίσθημα», F = 3,387,p=0,035 για την «Ενεργητικότητα» και F = 3,552, p=0,030 για την «Κοινωνικότητα». Συγκεκριμένα, σχετικά με τη διάσταση «Ικανοποίηση από τη ζωή», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,02) συγκριτικά με τους κωφούς (2,74) με p=0,012, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παράλληλα, για τη διάσταση «Θετικό συναίσθημα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,00) συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,65) και τους κωφούς (2,71) με p=0,003 και 0,026 αντίστοιχα. Σχετικά με τη διάσταση «Ενεργητικότητα», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(2,85) συγκριτικά με τους κωφούς (2,59) με p=0,033, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων

ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, σχετικά με τη διάσταση «Κοινωνικότητα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,14) συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,88) με p=0,028, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Διαφοροποιείται η Ανάπτυξης της Ταυτότητας μεταξύ των ομάδων του δείγματος;

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι μεταξύ των δύο ομάδων με αναπηρία που καταγράφηκαν στη μελέτη, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για την κλίμακα «Βύθισης» με t=-3.070,p=0,003. Συγκεκριμένα, καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στους κωφούς (2,55) συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,10), ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Διαφοροποίηση της ανάπτυξης της ταυτότητας ανά ομάδα

	Βαρηκοΐα		Κώφωση		
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	p
Διπολιτισμική κλίμακα	4,21	,68	4,13	,63	0,542
Κλίμακα Βύθισης	2,10	,67	2,55	,79	0,003
Κλίμακα Περιθωριοποίησης	1,91	,84	2,05	,81	0,387
Κλίμακα Ακοής	2,59	,48	2,54	,76	0,672

Ποια είναι η επίδραση της ευτυχίας στη Ανάπτυξης της Ταυτότητας των ατόμων του δείγματος;

Από τον έλεγχο συσχετίσεων με το συντελεστή συσχέτισης Pearson φαίνεται ότι η Διπολιτισμική κλίμακα έχει στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της Ευτυχίας. Συγκεκριμένα, καταγράφεται θετική συσχέτιση με την «Ικανοποίηση από τη ζωή» (r=0,448, p<0,001) με το «Θετικό συναίσθημα» (r=0,453, p<0,001), με την «Ενεργητικότητα» και (r=0,293, p=0,003) και με την «Κοινωνικότητα» (r=0,471, p<0,001). Παράλληλα, φαίνεται ότι η κλίμακα Περιθωριοποίησης έχει στατιστικά σημαντική και αρνητική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της Ευτυχίας. Συγκεκριμένα, καταγράφεται αρνητική συσχέτιση με την «Ικανοποίηση από τη

ζωή» (r=-0,483, p<0,001) με το «Θετικό συναίσθημα» (r=-0,384 p<0,001), με την «Ενεργητικότητα» και (r=-0,286, p=0,004) και με την «Κοινωνικότητα» (r=0,414, p<0,001). Τέλος, φαίνεται ότι η κλίμακα Ακοής έχει στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση με το «Θετικό συναίσθημα» (r=-0,257 p=0,009). Για την κλίμακα βύθισης δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Συσχέτιση της ανάπτυξης της ταυτότητας με την ευτυχία

		Ικανοποίηση από τη ζωή	Θετικό συναίσθημα	Ενεργητικότητα	Κοινωνικότητα
Διπολιτισμική κλίμακα	Pearson Correlation	,448	,453	,293	,471
	P	**,000**	**,000**	**,003**	**,000**
Κλίμακα Βύθισης	Pearson Correlation	-,062	,086	,105	-,005
	P	,538	,387	,293	,961
Κλίμακα Περιθωριοποίησης	Pearson Correlation	-,483	-,384	-,286	-,414
	P	**,000**	**,000**	**,004**	**,000**
Κλίμακα Ακοής	Pearson Correlation	,093	,257	,171	,171
	P	,351	**,009**	,086	,085

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαφοροποιείται η ευτυχία μεταξύ των τριών ομάδων του δείγματος;
Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαιτούσε τη διερεύνηση του βαθμού ευτυχίας μεταξύ των τριών ομάδων. Η διερεύνηση έγινε και στις τέσσερεις (4) διαστάσεις της Ευτυχίας, στην «Ικανοποίηση από τη ζωή», στο «Θετικό συναίσθημα», στην «Ενεργητικότητα» και στην «Κανονικότητα». Συγκεκριμένα, σχετικά με τη διάσταση «Ικανοποίηση από τη ζωή», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,02), συγκριτικά με τους κωφούς (2,74) με p=0,012, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παράλληλα, για τη διάσταση «Θετικό συναίσθημα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου (3,00), συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,65) και τους κωφούς

(2,71) με p=0,003 και 0,026 αντίστοιχα. Σχετικά με τη διάσταση «Ενεργητικότητα», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(2,85), συγκριτικά με τους κωφούς (2,59) με p=0,033, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, σχετικά με τη διάσταση «Κοινωνικότητα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου (3,14), συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,88) με p=0,028, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Καθώς η αίσθηση της ευτυχίας είναι υποκειμενική και ανεξάρτητη από το φύλο, την ηλικία (Myers, 2007) ή την οικονομική ευμάρεια των ανθρώπων (Diener & Biswas-Diener, 2002). Υπάρχουν πολλοί συσχετισμοί και προγνωστικοί παράγοντες της ευτυχίας. Οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην προσέγγιση της ευτυχίας είναι πολλοί και ποικίλλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τη θρησκευτική πίστη, το γάμο και την κοινωνική υποστήριξη (Myers, 2000). Παρόλα αυτά, όλο και περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η κατάκτηση όσο και οι προγνωστικοί παράγοντες της ευτυχίας διαφέρουν διαπολιτισμικά (Oishi & Gilbert, 2016).

Διαφοροποιείται η Ανάπτυξης της Ταυτότητας μεταξύ δύο ομάδων του δείγματος;

Εξετάζοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους Κωφούς και τους Βαρήκοους, με τους δεύτερους να εμφανίζουν μειωμένη την κλίμακα βύθισης (2,10). Η κλίμακα βύθισης αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο νιώθει ενεργό μέλος και αποδέχεται την κουλτούρα των Κωφών. Στη προκειμένη περίπτωση, τα άτομα με Βαρηκοΐα φαίνεται να μην αισθάνονται ολοκληρωτικά μέρη αυτής της κουλτούρας,καθώς τα άτομα που εντάσσονται σ' αυτή αποδέχονται την αναπηρία τους και προωθούν την άποψη πως η Κώφωση αποτελεί διαφορετικότητα και όχι μειονέκτημα (Reagen et al., 2021). Ειδικότερα, θεωρούν πως δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στα άτομα με ή δίχως αναπηρία, καθώς όλοι παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σε διαφορετικές μορφές (McIlroy & Storbeck, 2011). Τα άτομα με ταυτότητα Κωφών δεν αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως άτομο με ειδικές ανάγκες, αλλά ως μέλος μιας πολιτιστικής και γλωσσικής μειονότητας (Leigh, 2020). Τα βαρήκοα άτομα δεν φαίνεται να αποδέχονται αυτή την άποψη και αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως άτομο με προβλήματα ακοής.

Ποια είναι η επίδραση της ευτυχίας στη Ανάπτυξης της Ταυτότητας των ατόμων του δείγματος;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναζήτησε τη διαφοροποίηση που παρουσιάζει η ταυτότητα των ατόμων με ακουστική αναπηρία, σύμφωνα με το επίπεδο ευτυχίας τους. Από τον έλεγχο συσχετίσεων φαίνεται ότι η Διπολιτισμική κλίμακα έχει στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της Ευτυχίας. Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν τα άτομα που συμμετέχουν τόσο στη κοινότητα των ακουόντων, όσο και στην Κοινότητα των Κωφών. Αισθάνονται υπερηφάνεια για την Κώφωσή τους και αποδέχονται τον πολιτισμό, τις αξίες και τις αρχές της κοινότητας. Ταυτοχρόνως, σέβονται, εκτιμούν και υπολογίζουν τα άτομα με φυσιολογική ακοή, βιώνοντας θετικά συναισθήματα απέναντί τους , εκφράζοντας μια υποστηρικτική διάθεση (Fischer, 2001 · Leigh, 2009). Όπως διαπιστώνεται, η συναναστροφή των ατόμων με Διπολιτισμική ταυτότητα πραγματοποιείται τόσο με άτομα με Κώφωση, όσο και με άτομα χωρίς απώλεια ακοής (Glickman & Garey, 1993). Ειδικότερα, οι κωφοί με τη συγκεκριμένη ταυτότητα εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους παρέχουν οι δύο κοινότητες, στις οποίες κινούνται και ζουν με αυτοπεποίθηση και με τους δικούς τους όρους (McIlroy & Storbeck, 2011).Συγκεκριμένα, καταγράφεται θετική συσχέτιση με την «Ικανοποίηση από τη ζωή» ($r=0,448$, $p<0,001$) με το «Θετικό συναίσθημα» ($r=0,453$, $p<0,001$), με την «Ενεργητικότητα» και ($r=0,293$, $p=0,003$) και με την «Κοινωνικότητα» ($r=0,471$, $p<0,001$).

Παράλληλα, φαίνεται ότι η κλίμακα Περιθωριοποίησης έχει στατιστικά σημαντική και αρνητική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της Ευτυχίας. Συγκεκριμένα, καταγράφεται αρνητική συσχέτιση με την «Ικανοποίηση από τη ζωή» ($r=-0,483$, $p<0,001$) με το «Θετικό συναίσθημα» ($r=-0,384$ $p<0,001$), με την «Ενεργητικότητα» και ($r=-0,286$, $p=0,004$) και με την «Κοινωνικότητα» ($r=0,414$, $p<0,001$). Τέλος, φαίνεται ότι η κλίμακα Ακοής έχει στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση με το «Θετικό συναίσθημα» ($r=-0,257$ $p=0,009$).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως προαναφέρθηκε, πολύ σημαντικό στοιχείο των εκπαιδευτικών εμπειριών των ατόμων με Κώφωση είναι η γλώσσα πραγματοποίησης της διδασκαλίας. Ειδικότερα, από τα συστήματα επικοινωνίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την εκπαίδευση των ατόμων με ακουστική αναπηρία, τόσο η παρούσα μελέτη όσο και η βιβλιογραφία αναδεικνύουν τη σημασία

της δίγλωσσης-διπολιτισμικής προσέγγισης στην ποιότητα ζωής των ατόμων. Σύμφωνα με μελέτες, υπογραμμίζεται πως τα άτομα, τα οποία ολοκληρώνουν τις σπουδές τους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου χρησιμοποιείται τόσο η νοηματική γλώσσα όσο και ο προφορικός λόγος, παρουσιάζουν καλύτερη ψυχολογική ευημερία και ποιότητα ζωής, σε σύγκριση με τα άτομα που διδάσκονται αποκλειστικά, με μία από τις προαναφερθείσες γλώσσες (Hintermain, 2010 · Santos, et al., 2019). Για αυτόν το λόγο κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία των ατόμων με Κώφωση, στο οποίο θα χρησιμοποιείται τόσο η νοηματική όσο και η ομιλούμενη γλώσσα (Κουρμπέτης και συν., 2007). Ειδικότερα, η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση, προτείνει την εκμάθηση της νοηματικής ως πρώτης και κύριας γλώσσας, καθώς αποτελεί τη μητρική γλώσσα της Κοινότητας των Κωφών. Με βάση τα προαναφερόμενα, η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση εξασφαλίζει την πρόσβαση των μαθητών με Ακουστική Αναπηρία σε διάφορες πληροφορίες και παράλληλα, τους επιτρέπει να αναπτυχθούν σε όποια από τις δύο γλώσσες ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες τους (Κουρμπέτης και συν., 2007). Γενικότερα, η δημιουργία ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην ανάγνωση και αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου. Ταυτοχρόνως, προωθεί την επαφή των μαθητών με τις δυο κοινότητες, τους δυο πολιτισμούς και την ιστορία τους (Λαμπροπούλου, 1999δ). Σκοπός δηλαδή, της δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο της νοηματικής γλώσσας όσο και του προφορικού λόγου, προκειμένου τα άτομα να μπορούν να κινούνται ευέλικτα μεταξύ δυο παράλληλων «κόσμων»: της Κοινότητας των Κωφών και της κοινωνίας των ακουόντων (Mayer & Akamatsu, 2000). Εν κατακλείδι, σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση της ζωής των ατόμων με Κώφωση, αποτελεί η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος, στο οποίο θα κυριαρχεί η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση (Mayer & Akamatsu, 2000). Επιπροσθέτως, κρίνεται εξαιρετικά σημαντική η εξάλειψη των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά την πρόσβασή τους στην ακαδημαϊκή ζωή, αλλά και κατά την ανάπτυξη της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του σχολείου. Οι παραπάνω δυσκολίες αποτελούν καταστάσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι περισσότεροι μαθητές με αναπηρία και αφορούν στοιχεία που δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Kipriotaki & Makrodimitraki, 2008). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η πραγματοποίηση αλλαγών σε επίπεδο κοινωνίας, η βελτίωση παροχής κατάλληλων υπηρεσιών, αλλά και η μετάβαση από το καθαρά ιατρικό στο κοινωνικό μοντέ-

λο της αναπηρίας, με γνώμονα τις ανεπάρκειες των κοινωνικών δομών και όχι τη δυσκολία των ατόμων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μακροδημητράκη & Κυπριωτάκη, 2021).

Προτείνεται, επίσης, η εισαγωγή μαθημάτων σχετικών με τη διαχείριση των συναισθημάτων στο σχολείο, ώστε να μάθουν τα παιδιά ως μαθητές και αργότερα ως ενήλικες να αναγνωρίζουν όχι μόνο τα συναισθήματά τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων που βρίσκονται γύρω τους ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο που ανήκουν. Μόνο μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση τα Άτομα με Αναπηρία θα βοηθηθούν για την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία. Επισπρόσθετα, πολύ σημαντική για τη διεκπεραίωση όλων των ανωτέρω προτάσεων, κρίνετα η απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, μέσα από ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να παρακολουθούν τις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές των Επιστημών Αγωγής, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους, έτσι ώστε συμπληρώνοντας την επιστημονική τους κατάρτιση να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά και να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Miller, Morfidi, & Soulis, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ademokoya, J. A. (2008). Classroom Communication and Placement of the Deaf Child in an Inclusive Class. Journal of Human Ecology, *23*(3), 203–209. https://doi.org/10.1080/09709274.2008.11906072

Ahmad, W. I., Atkin, K., & Jones, L. (2002). Being deaf and being other things: young Asian people negotiating identities. Social Science & Medicine, *55*(10), 1757–1769. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00308-2

Alborz, A. (2017). The Nature of Quality of Life: A Conceptual Model to Inform Assessment. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, *14*(1), 15–30. https://doi.org/10.1111/jppi.12225

Appiah, K. A., Benhabib, S., Bielskis, A., Brown, W., Δουζίνας, Κ., Kompridis, N., Schwarzenbach, S. (2016). Κράτη & Πολίτες, Κοινότητα, Ταυτότητα, Διαφορετικότητα. (Επιμ.: Γ. Μαγγίνη, & Ε. Λεοντσίνη). Σμίλη.

Ashori, M., & Jalil-Abkenar, S. S. (2020). Emotional intelligence: Quality of life and cognitive emotion regulation of deaf and hard-of-hearing adolescents. Deafness & Education International, *23*(2), 84–102. https://

doi.org/10.1080/14643154.2020.1766754

Αζιζί-Καλαντζή, Α., Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα, Δημιουργία και Αντιμετώπιση. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Εκπαίδευση & Τύφλωση. (Επιμ.: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου). Πεδίο.

Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identity. American Annals of the Deaf, *145*(5), 420–428. doi:10.1353/aad.2012.0176

Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, *6*(3), 186–199. https://doi.org/10.1093/deafed/6.3.186

Bat-Chava, Y., Martin, D., & Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: evidence from parental reports. Journal of Child Psychology and Psychiatry, *46*(12), 1287–1296. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01426.x

Baumeister, R. (1997). The self and society: Changes, problems, and opportunities. In R. D. Ashmore, & L. Jussim (Eds.), Self and identity (pp. 191–217). Oxford University Press

Berzon, R. A., Simeon, G. P., Simpson, R. L., Donnelly, M. A., & Tilson, H. H. (1995). Quality of life bibliography and indexes. Quality of Life Research, *4*(1), 53–74. https://doi.org/10.1007/BF00434384

Bishop, M., & Hicks, S. (2005). Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. Sign Language Studies, 5(2), 188–230. https://doi .org/10 .1353/ sls.2005 .0001

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). Identity theory. Oxford University Press.

Chatz, M, Mosen, D., Apter, A. J., Zeiger, R. S., Vollmer, W. M., Stibolt, T. B., Leong, A., Johnson, M. S., Mendoza, G., & Cook, E. F. (2005). Relationships among quality of life, severity, and control measures in asthma: an evaluation using factor analysis. Journal of Allergy and Clinical Immunology, 115(5), 1049-1055. doi:10.1016/j.jaci.2005.02.008

Γαλανάκη, Ε. (2011). Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Γνωστική-Κοινωνική, Συναισθηματική Ανάπτυξη. Διάδραση.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276

Duarte, I., Santos, C. C., Rego, G., & Nunes, R. (2014). Health-related quality of life in children and adolescents with cochlear implants: self and proxy

reports. Acta Oto-Laryngologica, 134(9), 881–889. https://doi.org/10.3109/00016489.2014.930968

Fayers, P., & Machin, D. (2007). Quality of Life: The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes. (2 ed.) John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470024522.ch1

Felicite, M. (2021). Glimpse in the World of Deaf People: Deafness and Deaf Education. IJSSHR - International Journal of Social Science and Humanities Research, 4(1), 12-30. http://www.gphjournal.org/index.php/ssh/article/view/359

Fellinger, J., Holzinger, D., Gerich, J., & Goldberg, D. (2007). Mental distress and quality of life in the hard of hearing. Acta Psychiatrica Scandinavica, 115(3), 243–245. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2006.00976.x

Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., & Laucht, M. (2008). Mental health and quality of life in deaf pupils. European Child & Adolescent Psychiatry, 17(7), 414–423. https://doi.org/10.1007/s00787-008-0683-y

Fischer, L. C., & McWhirter, J. J. (2001). The Deaf Identity Development Scale: A revision and validation. Journal of Counseling Psychology, 48(3), 355–358. https://doi.org/10.1037/0022- 0167.48.3.355

Glickman, N. S., & Carey, J. C. (1993). Measuring deaf cultural identities: A preliminary investigation. Rehabilitation Psychology, 38(4), 275–283. http://dx.doi.org/10.1037/h0080304

Hintermair, M. (2007). Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard-of-Hearing People-- A Resource-Oriented Approach to Identity Work. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(2), 278–300. https://doi.org/10.1093/deafed/enm054

Hole, R. (2007). Narratives of identity: A poststructural analysis of three Deaf women's life stories. Narrative Inquiry, 17(2), 259–278. https://doi.org/10.1075/ni.17.2.06hol

Jambor, E. & Elliott, M. (2005). Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(1), 63–81. https://doi.org/10.1093/deafed/eni004

Johnson, S. J. (2011). Deaf identity among alumni of Option schools in the U.S. Independent Studies and Capstones. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. https://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/624

Κάκτος, (1993). Αριστοτέλης Άπαντα – Ηθικά Νικομάχεια 1, Μεταφραστική ομάδα Κάκτου. Εκδόσεις Αθήνα.

Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκ-

παιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές. Καστανιώτη.
Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαββαλίδου, Φ. & Ζωγράφου, Ε. (2007). Προσεγγίζοντας την Κώφωση, Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους
Kypriotaki, M., & Markodimitraki, M. (2008). The inclusion of students with special needs at the University of Crete. In T. Giovazolias, E. Karademas, & A. Kalantzi-Azizi (Eds.), Crossing Internal and External Borders. Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education (p. 181-202). Ellinika Grammata.
Kumar, R., Warner-Czyz, A., Silver, C. H., Loy, B., & Tobey, E. (2015). American Parent Perspectives on Quality of Life in Pediatric Cochlear Implant Recipients. Ear and Hearing, 36(2), 269–278. doi:10.1097/aud.0000000000000108
Kushalnagar, P., Krull, K., Hannay, J., Mehta, P., Caudle, S., & Oghalai, J. (2007). Intelligence, Parental Depression, and Behavior Adaptability in Deaf Children Being Considered for Cochlear Implantation. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(3), 335–349. https://doi.org/10.1093/deafed/enm006
Λαμπροπούλου, Β. (1999β). 2ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Διάγνωση Αποκατάσταση Βαρηκοΐας, Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων. ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων. ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών
Leigh, I. W., Andrews, J. F., Harris, R. L., Topher A. G., (2020). Deaf Culture: Exploring Deaf Communities in the United States, second ed. Plural Publishing, Inc., San Diego, California.
Lim, J., Lo, J. C., & Chee, M. C. (2017). Assessing the benefits of napping and short rest breaks on processing speed in sleep-restricted adolescents. *Journal of Sleep Research*, *26*(2), 219– 226.
Μακροδημητράκη, Μ. & Κυπριωτάκη, Μ. (2021). Life experiences of a mother with a child with Down syndrome: a case study. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, *26*(1), 264-277. https://doi.org/10.12681/psy_hps.26248
Μποπότα, Ό. (2015). Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, *16*(4), 494–511. https://doi.org/10.1093/deafed/enr017

Miller, K. J., Morfidi, E., & Soulis, S. (2013). Teachers' Perceptions of Greek Special Education Policies and Practices. Journal of International Special Needs Education, *16*(1), 53-65.

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. American Psychologist, 55(1), 56–67. doi:10.1037/0003-066X.55.1.56

Νικολάου, Σ.-Μ. (2005). Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Β' εκδ.). Gutenberg.

Najarian, C. G. (2008). Deaf women: educational experiences and self-identity. Disability & Society, *23*(2), 117–128. https://doi.org/10.1080/09687590701841141

Necula, V., Cosgarea, M., & Necula, S.-E. (2013). Health-related quality of life in cochlear implanted patients in Romania. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, *77*(2), 216–222. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.10.026

Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε., & Χριστοδούλου, Γ. (2001). Ποιότητα ζωής και ψυχική υγεία. Εννοιολογικές προσεγγίσεις, κλινικές εφαρμογές και αξιολόγηση. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, *18*(3), 239-253.

Ohna, S. E. (2004). Deaf in my own way: Identity, learning and narratives. Deafness & Education International, *6*(1), 20–38. https://doi.org/10.1179/146431504790560609

Rangtell, F., Karamchedu, S., Andersson, P., van Egmond, L., Hultgren, T., Broman, J.E., Cedernaes, J., & Benedict, C. (2017). Learning performance is linked to procedural memory consolidation across both sleep and wakefulness. *Scientific Reports*, *7*(1), 10234. https://doi.org/10.1038/s41598-017-09263-5

Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (Επιμ.) (2011). Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία. Εκδόσεις Τόπος.

Santos, I. B., Lacerda, A., Gagné, J. P., Giselle Massi, G., Berberian, A. P., Guarinello, A. C. (2019). QUALITY OF LIFE IN DEAF SIGN LANGUAGE USERS IN SOUTHERN BRAZIL 145 PSYCHOLOGICAL DOMAIN. European Journal of Special Education Research, *5*(1). http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.2668

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, *55*(1), 5–14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5

Veenhoven, R. (2010). How Universal is Happiness? In E. Diener, J. F. Helliwell, & D. Kahneman (Eds.), International diferences in well-being (pp. 328–350). Oxford University Press

World Federation of the Deaf. 2021. International Week of the Deaf 2020 http://wfdeaf.org/getinvolved/wfd-events/international-week deaf/internationalweekofthedeaf/#

Zahavi, M. (2015). Maintaining an attitude of gratitude with chronic illness: Positive thinking in Crohn's patients (Bachelor Thesis). University of London. doi:10.13140/RG.2.2.36113.79204

Zhang, Z., & Chen, W. (2018). A Systematic Review of the Relationship Between Physical Activity and Happiness. Journal of Happiness Studies, *20*(4), 1305- 1322. doi:10.1007/s10902-018-9976-0

Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης για τις συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ και τις εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις στα σχολεία

Μπουκουβάλα Παρασκευή
Υποψ. Διδάκτωρ Τμήματος Λογοθεραπείας,
Σχολή Επιστημών Υγείας & ΕΔΙ.Π. Π.Τ. Νηπιαγωγών,
Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
vboukouv@uoi.gr

Σιαφάκα Βασιλική
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας,
Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
vsiafaka@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στον χώρο του σχολείου, τόσο στις κοινωνικές σχέσεις όσο και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΕΠ-Υ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έγκαιρη ανίχνευση και παραπομπή για διάγνωση αυτών των παιδιών. Η εκτίμηση των απόψεων και προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Α/μιας Εκπ/σης κρίνεται σημαντική, καθώς ο ρόλος τους είναι κρίσιμος τόσο στη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠΥστον χώρο του σχολείου όσο και, γενικότερα, στη βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου τους. Στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές που παρουσιάζουν συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ, αλλά και σχετικά με τις εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις. Η παρούσα μελέτη, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο μίας ευρύτερης έρευνας αναφορικά με τις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης απέναντι στη ΔΕΠΥ, στην οποία συμμετείχαν 1032 εκπαιδευτικοί, επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής του δείγματος (N = 162, 130 δάσκαλοι και 32 νηπιαγωγοί), οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν σε ηλεκτρονική μορφή το part D του ερω-

τηματολογίου ASKAT (ADHDSpecific Knowledge and Attitudes of Teachers) που περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν στην πλειοψηφία τους μια αμφιθυμία που κυμαίνεται από συγκαλυμμένη δυσφορία, και αρνητική διάθεση απέναντι σε συμπεριφορές μαθητών τύπου ΔΕΠΥ μέχρι την κατανόηση του τρόπου που αυτές εκδηλώνονται, την αναγνώριση της ιδιαιτερότητάς τους και στην πεποίθηση ότι, αν τύχουν της ανάλογης προσοχής και σωστής διαχείρισης της διαταραχής τους, μπορούν να εκπλήξουν με τα επιτεύγματά τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης υποδεικνύουν την ανάγκη, και την επιθυμία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για διεύρυνση της εκπαίδευσής τους σχετικά με τη ΔΕΠΥ, αλλά και την αναγκαιότητα της εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο την υλοποίηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της ΔΕΠΥ και των σχετιζόμενων συμπεριφορών.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί μια από τις πιο συχνά διαγιγνωσκόμενες, αλλά και ευρέως ερευνηθείσες διαταραχές στην παιδική ηλικία (Barkley, 2006; Conners, 2000; Singh et al, 2015; Stampolzis & Antonopoulou, 2013). Εκτιμάται ότι εκδηλώνεται σε ποσοστό περίπου 3% έως 6% του παιδικού πληθυσμού σε διάφορους πολιτισμούς και χώρες (Tannock, 1998).

Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται κυρίως στην παιδική ηλικία και επηρεάζει, σύμφωνα με πρόσφατες επισκοπήσεις, υψηλότερα ποσοστά παιδιών συγκριτικά με τα ποσοστά που καταγράφονται σε παλαιότερες μελέτες, και τα οποία κυμαίνονται από 5,2% έως 7,2% (Polanczyk et al., 2015; Thomas et al. 2015). Σχετικά με τα δεδομένα που προέρχονται από μελέτες στην Ελλάδα, η έρευνα της Skounti και συν. (2010), εξέτασε την επιδημιολογία της ΔΕΠ-Υ και εντόπισε επίπτωση της τάξης του 6% σε παιδιά του δημοτικού σχολείου (8% για τα αγόρια και 3,8% για τα κορίτσια), καταλήγοντας, επίσης, στο συμπέρασμα ότι η διαταραχή συνδέεται με δυσκολίες τόσο στην κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και στην εκπαιδευτική επίδοση (Giannopoulou et al., 2017; Skounti et al., 2010).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ‘90

η εγκυρότητα της ΔΕΠ-Υ, ως αναμφισβήτητης κλινικής οντότητας αποτέλεσε θέμα αντιφατικών απόψεων μεταξύ παιδοψυχιάτρων, κυρίως λόγω της επικρατούσας ψυχοαναλυτικής θεώρησης και των ψυχοδυναμικών μοντέλων στην κλινική πρακτική. Η εισαγωγή των φαρμάκων αργής αποδέσμευσης μεθυλφαινιδάτης (Concerta) και της ατομοξετίνης άλλαξε τη θεώρηση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), δίνοντας έμφαση στη συμβολή γενετικών, βιολογικών, γνωστικών αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η ευρεία επίδρασή της στην ανάπτυξη του παιδιού και, ειδικότερα, οι επιπτώσεις της στη διαδικασία μάθησης, οδήγησαν στην ένταξη της ΔΕΠ-Υ στην κατηγορία των διαταραχών της μάθησης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Giannopoulou, et al. 2017). Οι προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση σε ψυχογενείς παράγοντες αναφορικά με την κατανόηση και αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ (Giannopoulou και συν., 2017), αναθεωρήθηκαν και, σταδιακά, ανατράπηκαν μέσα από τις τελευταίες εκδόσεις των κατηγορικών συστημάτων (DSM-5 και ICD-11).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών και θεωρούνται ως μια από τις πιο πολύτιμες πηγές πληροφοριών για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ (Stevens, Quittner, & Abikoff, 1998; Stampolzis & Antonopoulou, 2013). Είναι συχνά οι πρώτοι που ανιχνεύουν τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας στους/στις μαθητές/τριές τους, επειδή είναι μαζί τους το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας και γνωρίζουν πώς συμπεριφέρονται συνήθως οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης σε διάφορες καταστάσεις στην τάξη (Al-Moghamsi et al, 2018). Είναι, επίσης, σε θέση να παρέχουν κρίσιμες πληροφορίες για τη διαταραχή, καθώς οι συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ συνήθως εκδηλώνονται στην τάξη. Εκτός από τον άμεσο ρόλο τους στην ανίχνευση της ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη, συμβάλλουν σημαντικά και στην παραπομπή τους για διάγνωση, καθώς οι αξιολογήσεις τους συνήθως συνδυάζονται με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως στο σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα και μπορούν να βοηθήσουν στην αναγνώριση των συμπτωμάτων και την παροχή κατάλληλης θεραπείας (Cabral et al, 2020).

Σύμφωνα με τους Sciutto, Terjesen και Bender-Frank (2000), οι εκπαιδευτικοί συχνά είναι οι πρώτοι που προτείνουν στους γονείς να παραπέμψουν το παιδί τους για αξιολόγηση/διάγνωση ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, εάν ένα

παιδί έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ ή άλλη διαταραχή και κρίνεται σκόπιμο να ακολουθήσει κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί παίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή του στην τάξη, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους (Vereb & DiPerna, 2004).

Γενικότερα, η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διάγνωση, την εκπαίδευση και την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχει εκτενώς αναλυθεί στη βιβλιογραφία (Kos, Richdale, & Hay, 2006). Σύμφωνα, ωστόσο, με τους Bradley-Klug (1997), η έλλειψη έγκυρης γνώσης των δασκάλων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ έχει αναγνωριστεί ως μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην παροχή υποστήριξης στα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτή τη διαταραχή. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν παρανοήσεις σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, όπως τη λανθασμένη πεποίθηση ότι παράγοντες όπως η διατροφή ή η γονική μέριμνα μπορεί να είναι αιτία των συμπτωμάτων της ή ότι μπορεί να θεραπευτεί δίνοντας προσοχή σε αυτούς τους παράγοντες (Barbaresi & Olsen, 1998; Jerome, Gordon, & Hustler, 1994). Η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ επηρεάζει επίσης τη στάση τους έναντι των παιδιών που εμφανίζουν συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ, την προθυμία τους να υιοθετήσουν παρεμβάσεις, καθώς και την επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους Mulholland et al. (2015), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία, η εκπαίδευση και η κουλτούρα. Οι Toye et al. (2019) επισημαίνουν στη μελέτη τους ότι, γενικότερα, οι στάσεις των επαγγελματιών στον χώρο της εκπαίδευσης διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενσωμάτωση παιδιών με ΔΕΠ-Υ στα γενικά σχολεία. Διέκριναν μάλιστα ότι όσοι είχαν περισσότερες γνώσεις γύρω από τη ΔΕΠ-Υ και λιγότερο κοινωνικό στίγμα, είχαν πιο θετικές στάσεις προς την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών στα κανονικά σχολεία (Toye, et al., 2019).

Ειδικά το κοινωνικό στίγμα, ως σύνολο αρνητικών πεποιθήσεων μιας ομάδας ή ενός ατόμου και ως δυσμενής αντίδραση σε μια αρνητικά αξιολογημένη διαφορετικότητα (Bell, Long, Garvan, κ.ά., 2011; Goffman, 1963, Toye et al., 2019), εκδηλώνεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου με διαφορετικότητα και εκείνων που την αξιολογούν με αρνητικούς όρους. Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού στίγματος του Goffman, το στίγμα είναι μια ιδιότητα, συμπεριφορά ή φήμη, κοινωνικά απαξιωτική με έναν συγκεκριμένο τρόπο: οδηγεί στην ταξινόμηση ενός ατόμου στο πλαίσιο ενός ανεπιθύμητου, απορριπτικού στερεότυπου αντί της αντιμετώπισής του με έναν αποδεκτό τρόπο (Goffman, 1963). Δύο κύριες συνέπειες του

στίγματος είναι η απώλεια της κοινωνικής θέσης και η κοινωνική απόρριψη. Η απώλεια της κοινωνικής θέσης διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο "βλέπουν" οι άλλοι το στιγματισμένο άτομο και σχετίζεται με τη θεώρησή του ως υποδεέστερο από τους άλλους. Η κοινωνική απόρριψη συνεπάγεται τον αποκλεισμό του ατόμου από την πλήρη συμμετοχή του στα κοινωνικά δρώμενα (Goffman, 1963).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η διαταραχή μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση, την επίδοση, τη συμπεριφορά και τη διαχείριση του συνόλου της τάξης. Για την κατάλληλη απόκριση σε αυτή την πρόκληση, οι δάσκαλοι χρειάζονται αξιόπιστες και επικαιροποιημένες γνώσεις για τη διαταραχή. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει ένα ερευνητικό κενό, καθώς λίγες έρευνες στην Ελλάδα έχουν μελετήσει τις απόψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ και, πιο συγκεκριμένα, τις γνώσεις τους γύρω από την αναγνώρισή της, τα κριτήρια διάγνωσης και τη θεραπεία της (Giannopoulou, et al. 2017).

Πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται με μαθητές με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κύριο έργο τους είναι να προσαρμόζουν μαθήματα γενικής παιδείας και να διδάσκουν μαθητές με ήπια έως μέτρια αναπηρία. Ρόλος τους, επίσης, είναι να διδάσκουν βασικές δεξιότητες σε μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται και όσοι, μεταξύ άλλων, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση λόγω αναπτυξιακών προβλημάτων, όπως η ΔΕΠ-Υ, που επηρεάζουν γενικότερα τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής, όπως καθορίζεται μέσα από διεπιστημονική αξιολόγηση (Eurydice - Παροχή Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής στο Σύστημα Γενικής Εκπαίδευσης, 2023).

Αναφορικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να πλαισιώσει το έργο του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής σε μία τυπική τάξη ή να υποδεχθεί τους μαθητές με τη εν λόγω διαταραχή σε τμήματα ένταξης, όπου προσπαθεί, με διάφορες παρεμβάσεις, να βοηθήσει τους μαθητές να διαχειριστούν τη διαταραχή τους και να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες που είναι πολύ πιθανό να συνυπάρχουν.

Γνώσεις και στάσεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τη ΔΕΠ-Υ

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια με στόχο την εκτίμηση των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευ-

σης αναφορικά με συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ, δεν επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Alkahtani et al, 2013; Al-Moghamsi & Aljohani, 2018; Dessie, et al. 2021; Jimoh, 2014; Kos et al2006; Mulholland et al, 2015; Nur & Kavakc, 2010; Weyand et al, 2009; Youssef et al, 2015). Τα αποτελέσματά τους ωστόσο, αν και πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες, συγκλίνουν σε κάποια κοινά συμπεράσματα, όπως ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιδεικνύουν μεγαλύτερη άνεση στη διαχείριση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ, λόγω της εξειδίκευσής τους. Όμως, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το επίπεδο των γνώσεών τους σχετικά με την εν λόγω διαταραχή είναι σημαντικά υψηλότερο από αυτό των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής. Κοινός τόπος στις περισσότερες έρευνες είναι η διατύπωση της ανάγκης για πιο συστηματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή και τους τρόπους παρέμβασης (Dessie et al, 2021; Mulholland, 2016; Stampoltzis & Antonopoulou, 2013). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω έρευνες:

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2009 στις ΗΠΑ, συγκρίθηκαν οι απόψεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη θεραπεία και τις πιθανές αιτίες της ΔΕΠ-Υ (Weyandt, Fulton, Schepman, Verdi, and Wilson, 2009). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την υπόθεση ότι η γνώση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής θα ήταν σημαντικά υψηλότερη από τη γνώση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Και στις δύο ομάδες, η ακριβής γνώση φάνηκε περιορισμένη, όπως διαπιστώθηκε από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης συμφώνησαν περισσότερο με ψευδείς διατυπώσεις, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής, αν και είχαν ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις, ωστόσο παρέμειναν «ουδέτεροι» τόσο ως προς πολλές ψευδείς όσο και ως προς αληθείς διατυπώσεις.

Σε έρευνα στη Σαουδική Αραβία το 2018, προέκυψε ότι η γνώση σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) μεταξύ των δασκάλων του δημοτικού σχολείου είναι υποβαθμισμένη, ειδικά όσον αφορά στη θεραπεία, με ορισμένες παρανοήσεις σχετικά με γενικές πληροφορίες, συμπτώματα, διάγνωση και θεραπεία της ΔΕΠ-Υ μεταξύ των δασκάλων, ιδιαίτερα αυτών που είχαν μικρή εμπειρία. Ωστόσο, φάνηκε πως οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είχαν μεγαλύτερη γνώση σχετικά με τα συμπτώματα, τη διάγνωση και τη θεραπεία της ΔΕΠ-Υ από άλλες κατηγορίες δασκάλων (Al-Moghamsi et al, 2018)

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Politou (2022) δείχνουν ότι οι Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα έχουν πιο θετικές στάσεις προς τις συμπεριληπτικές πρακτικές γενικότερα, αλλά και προς την ενσωμάτωση μα-

θητών/τριών με ΔΕΠ-Υ ειδικότερα, και είναι πιο πρόθυμοι να προβούν σε διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να επιτύχουν την ενσωμάτωση μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην τάξη. Το αποτέλεσμα αυτό συσχετίζεται με την καλύτερη γνώση της νομοθετικής πολιτικής για τη συμπερίληψη και την κατάρτισή τους σχετικά με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων υποστήριξης. Επίσης, δεν φάνηκε να εκφράζουν ιδιαίτερη ανησυχία σχετικά με την αποδοχή των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και το εάν αυτοί/ες θα μπορέσουν να συνυπάρξουν αρμονικά με τυπικής ανάπτυξης μαθητές/τριες (Politou, 2022).

ΕΦΑΡΜΟΖΟΜΕΝΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προτεινόμενων παρεμβάσεων, τα ευρήματα της έρευνας των Nougaret, et al (2005), παρότι αναφέρονται σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που δεν ισχύει απαραίτητα σε άλλες χώρες και αφορά στην πρόσληψη μη επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ωστόσο υποδηλώνουν ότι τα παραδοσιακά προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών είναι πράγματι αποτελεσματικά στην υιοθέτηση αποδοτικών εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Υπογραμμίζεται μέσα από αυτό η αξία των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην προώθηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών μέσω της γενικής εκπαίδευσης.

Υπάρχουν πλέον αξιόπιστες ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και των ειδικών προσαρμογών για παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αυτές περιλαμβάνουν στρατηγικές όπως η τοποθέτηση, η τροποποιημένη διδασκαλία με συντομότερες ασκήσεις ή συχνά διαλείμματα, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση μέσω ανταλλαγής βοήθειας μεταξύ συμμαθητών/τριών, παρεμβάσεις τροποποίησης συμπεριφοράς, και εξειδικευμένες συμβουλές για εκπαιδευτικούς και γονείς. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν σημαντικά μεγαλύτερη πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν αυτές τις τεχνικές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Schnoes et al., 2006).

Σύμφωνα με την Politou (2022), οι θεραπείες για παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν αποσκοπούν στην πλήρη θεραπεία της διαταραχής, αλλά στη διαχείριση των συμπτωμάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση της συμπεριφοράς και την ενσωμάτωση στην κοινωνία. Συχνά απαιτείται η χρήση φαρμάκων σε συνδυασμό με συμπεριφορική θεραπεία. Τα παιδιά αυ-

τά παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης που βασίζονται στις ανάγκες και τις επιδόσεις τους, ενώ η πρώιμη παρέμβαση ειδικά από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητά τους.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ, αλλά και τις εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις στα σχολεία, χρησιμοποιώντας ένα μέρος του ερωτηματολογίου ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT) που περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Επιπρόσθετα, στόχος της μελέτης ήταν να εκτιμήσει την ύπαρξη πιθανών συσχετίσεων μεταξύ ορισμένων δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τις απόψεις και τις στάσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Εκατόν εξήντα δύο (N=162) εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, προερχόμενοι και από τις δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της Ελλάδας, συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη. Το δείγμα συγκροτήθηκε από 130 δασκάλους (80,25%) και 32 νηπιαγωγούς (19,75%) με διαφορετικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Οι συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούσαν τόσο σε ειδικά όσο και σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εργαλείο έρευνας

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα προήλθαν από το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT). Το μέρος αυτό αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες έχουν ως στόχο να αναδείξουν τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ. Οι τέσσερις ερωτήσεις είναι:

1. *Πώς θα περιγράφατε τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν υπερκινητική συμπεριφορά;*

2. Πώς θα περιγράφατε τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν συμπεριφορές απροσεξίας;

3. Τι πιστεύετε για τη ΔΕΠ-Υ και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές;

4. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στην τάξη σε μαθητές/τριες που εκδηλώνουν συμπεριφορά που σχετίζεται με ΔΕΠ-Υ;

Διάκριση των απαντήσεων σε επιμέρους κατηγορίες

Οι περιγραφικές απαντήσεις που προέκυψαν από τις τέσσερις ερωτήσεις, υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Μέσω αυτής της διαδικασίας, προέκυψαν διάφορες κατηγορίες δεδομένων και πληροφοριών (Cohen-Manion, 1994).

Οι κατηγορίες που προέκυψαν σε καθένα από τα τέσσερα ερωτήματα είναι οι εξής:

1η ερώτηση: *Πώς θα περιγράφατε τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν υπερκινητική συμπεριφορά;*

α) Αρνητική προσέγγιση: περιγράφει άτομα που η υπερκινητική συμπεριφορά τους δημιουργεί προβλήματα στα ίδια και τους άλλους. Οι μαθητές/τριες με υπερκινητική συμπεριφορά περιγράφονται ως ανήσυχοι/ες, αναστατωμένοι/ες, φοβισμένοι/ες κ.λπ. ή ενοχλητικοί/ές, ανώριμοι/ες, ανοργάνωτοι/ες κ.λπ. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τόσο οι απροκάλυπτα αρνητικές περιγραφές όσο και αυτές στις οποίες λανθάνει μια αρνητική προσέγγιση με τη χρήση ορισμένων λέξεων – φράσεων.

β) Θετική προσέγγιση: οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα προβλήματα που απορρέουν από τη διαταραχή, αλλά έχουν την τάση να τα αντιμετωπίζουν με θετική διάθεση, δίνοντας έμφαση στο ίδιο το παιδί, αλλά και σε συνοδευτικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν θετικά (φοβερό, με φαντασία, κ.λπ.)

γ) Ουδέτερη προσέγγιση: σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που προσπαθούν να προσεγγίσουν το θέμα αντικειμενικά, εστιάζοντας σε βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με υπερκινητικότητα.

2η ερώτηση: *Πώς θα περιγράφατε τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν συμπεριφορές απροσεξίας;*

α) Αρνητική προσέγγιση: περιγράφει μαθητές/τριες των οποίων η απρόσεκτη συμπεριφορά δημιουργεί προβλήματα στους/στις ίδιους/ιες και τους άλλους. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τόσο οι απροκάλυπτα αρνητικές περιγραφές όσο και αυτές στις οποίες λανθάνει η αρνητική χροιά στην προσέγγισή τους μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων-φράσεων. Οι μαθητές/τριες με συμπεριφορές απροσεξίας περιγράφο-

νται ως «ατσούμπαλοι/ες», ανοργάνωτοι/ες, επιπόλαιοι/ες, αφηρημένοι/ες, χαμένοι/ες στον κόσμο τους κ.λπ.

β) Θετική προσέγγιση: αναγνώριση του προβλήματος που απορρέει από τη διαταραχή, αλλά αποτύπωση τάσης θετικής αντιμετώπισης , δίνοντας έμφαση στο ίδιο το παιδί (π.χ. «*είναι παιδιά, δυστυχώς τα ίδια ταλαιπωρούνται, δεν το κάνουν επίτηδες*»), αλλά και στη δυνατότητα βελτίωσης («*είναι απρόσεκτα για λίγα δευτερόλεπτα και μετά μπορούν να συνεχίσουν», «με κίνητρο και ενθάρρυνση μπορούν να παρουσιάσουν βελτίωση και να ενισχυθεί η συγκέντρωσή τους*» , κ.λπ.). Επίσης, περιλαμβάνει προσέγγιση με πιο θετική διάθεση των αρνητικών προεκτάσεων της συμπεριφοράς τους (*γκαφατζήδες*), προσπαθώντας να τις ελαχιστοποιήσουν.

γ) Ουδέτερη προσέγγιση: προσπάθεια αντικειμενικής προσέγγισης, δίνοντας έμφαση στις παρεμβάσεις που απαιτούνται για να αντιμετωπιστεί η απρόσεκτη συμπεριφορά.

3η ερώτηση: *Τι πιστεύετε για τη ΔΕΠ-Υ και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές;*

α) Δύσκολα διαχειρίσιμη διαταραχή: περιλαμβάνονται απαντήσεις που εστιάζουν στη δυσκολία διαχείρισης και τα αρνητικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία και την εξέλιξη των μαθητών (π.χ. «*δύσκολη υπόθεση», «δυσκολίες κοινωνικοποίησης», «διαταραχή δύσκολη για τον εκπαιδευτικό», «δυσκολεύει τους μαθητές και τους συμμαθητές τους*» κ.λπ.)

β) Διαχειρίσιμη διαταραχή: θεώρηση της διαταραχής ως διαχειρίσιμης με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και την ωρίμανση του παιδιού

γ) Περιγραφική προσέγγιση: γενικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ και προσπάθεια «αντικειμενικής» θεώρησής της, παρέχοντας βασικά χαρακτηριστικά της (συχνή, κληρονομική, επηρεάζει την καθημερινότητα, οι σχετιζόμενες συμπεριφορές είναι αλληλένδετες, συνδέονται ισχυρά, κ.λπ.)

δ) Έμφαση στις παρεμβάσεις: οι απαντήσεις αναφέρονται τις παρεμβάσεις που πρέπει να εφαρμοστούν (καλή οργάνωση, οριοθέτηση, στοχευμένες παρεμβάσεις κ.λπ.).

4η ερώτηση: *Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στην τάξη σε μαθητές/τριες που εκδηλώνουν συμπεριφορά που σχετίζεται με ΔΕΠ-Υ;*

α) Αρνητικές απόψεις που περιγράφουν τις παρεμβάσεις ως ελλιπείς, δύσκολες στην εφαρμογή ή αναποτελεσματικές, ανεπαρκείς, παρωχημένες, κ.λπ.

β) Θετικές απόψεις που θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις έχουν σωστό σχεδιασμό, είναι χρήσιμες, απαραίτητες, στοχευμένες και αποτελεσματικές, εφόσον ακολουθούν έγκυρες και έγκαιρες διαγνώσεις

γ) Γενικές – ουδέτερες τοποθετήσεις για τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Οι απαντήσεις που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία περιγράφουν _τις προϋποθέσεις που πρέπει, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, να ισχύουν για να είναι οι παρεμβάσεις αποτελεσματικές (π.χ. να είναι βασισμένες σε επιστημονικά δεδομένα, εξατομικευμένες και να περιλαμβάνουν καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών).

Η μελέτη έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής της Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (43508/20-11-2020). Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε συνοδευόταν από πληροφορίες σχετικά με την εμπιστευτικότητα των στοιχείων και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων/ουσών. Η συγκατάθεσή τους ήταν απαραίτητη για την ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε διάρκεια ενός χρόνου (Μάιος 2022 – Μάιος 2023) ηλεκτρονικά (σε φόρμα google).

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Στην παρούσα μελέτη οι απαντήσεις του δείγματος ταξινομήθηκαν στις κατηγορίες που ήδη έχουν περιγραφεί αναλυτικά.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για την εκτίμηση συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων Τέλος, χρησιμοποιώντας το Chi-square τεστ ανεξαρτησίας, ελέγχθηκε αν η ταξινόμηση των απαντήσεων σε κάθε μία από τις τέσσερις προαναφερθείσες μεταβλητές ήταν ανεξάρτητη από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, παιδιά, σπουδές). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 29.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα (N=162) συγκροτήθηκε από 130 δασκάλους και 32 νηπιαγωγούς, που στην πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες (87%), έγγαμοι/ες (53.1%), ενώ είχε παιδιά το 54,6%. Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος, το 66% ήταν κάτω των 40 ετών και το 59,3% είχε μέχρι 10 έτη υπηρεσίας. Το 48.1% είχε μετα-

πτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή, ενώ το 28,4% ήταν απόφοιτοι/ες Τμήματος Ειδικής Αγωγής ή/και είχαν λάβει Διδακτορικό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή. Γενικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 74,1% είχαν λάβει Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό τίτλο σπουδών. Επιμόρφωση πάνω στη ΔΕΠ-Υ δήλωσε ότι είχε το 61,1%, ενώ το 87,7% ανέφερε ότι είχε μαθητές/τριες που εμφάνιζαν εικόνα ΔΕΠ-Υ. Τέλος, κατά το έτος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανάφεραν ότι είχαν μαθητές/τριες με εικόνα ΔΕΠ-Υ ανερχόταν στο 75,9%.

Απόψεις και στάσεις απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με υπερκινητική συμπεριφορά

Στην ερώτηση "*Πώς θα περιγράφατε τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν υπερκινητική συμπεριφορά",* από το σύνολο των 162 εκπαιδευτικών, απαντήσεις δόθηκαν από τους 101 (ποσοστό 62.3%). Το υψηλότερο ποσοστό (37.6%) είχε ουδέτερη προσέγγιση, αρνητική προσέγγιση είχε το 33.7%, ενώ 28.7% παρουσίαζε θετική προσέγγιση. Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p-value=0.547) κάτι που δείχνει ότι δεν υπήρχε διαμορφωμένη τάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής αναφορικά με την αντίληψη που είχαν σχετικά με τους μαθητές που εμφάνιζαν υπερκινητικότητα (Πίνακας 1). Το ποσοστό των ανδρών (61.5 %) που είχε θετική προσέγγιση ήταν πολύ υψηλότερο συγκριτικά με το αντίστοιχο των γυναικών (23.9%), αλλά ο μικρός αριθμός των ανδρών στο δείγμα θέτει περιορισμούς στη γενίκευση του αποτελέσματος.

Γενικότερα, η προσέγγιση φάνηκε να είναι ανεξάρτητη από ιδιότητα, ηλικιακή κατηγορία, οικογενειακή κατάσταση, ύπαρξη παιδιών, επίπεδο εκπαίδευσης και έτη υπηρεσίας.

Απόψεις και στάσεις απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με απροσεξία

Στην ερώτηση "*Πώς θα περιγράφατε τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν συμπεριφορές απροσεξίας*", από το σύνολο των 162 εκπαιδευτικών, απαντήσεις δόθηκαν από τους 95 (ποσοστό 58,6%). Το υψηλότερο ποσοστό (68.4%) είχε ουδέτερη προσέγγιση, θετική προσέγγιση διατυπώθηκε από το 16,8%, ενώ 14.7% είχε αρνητική προσέγγιση. Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (p-value <0.001) που αναδεικνύει μία διαμορφωμένη τάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής αναφορικά με την αντίληψη που έχουν για τους μαθητές που εμφανίζουν συμπεριφορές απροσεξίας. Φάνηκε να κυριαρχεί η ουδέτερη προσέγγιση, δηλ. η προσπάθεια αντικειμενικής θεώρησης του ζητήματος, παρέχοντας βασικά χαρακτηριστικά

του/της μαθητή/τριας με υπερκινητικότητα και έμφαση στην παρέμβαση που απαιτείται για να αντιμετωπιστεί η απρόσεκτη συμπεριφορά. Συμπεριλαμβάνονται εδώ και κάποιες λανθασμένες προσεγγίσεις, που συγχέουν τις συμπεριφορές του απρόσεκτου τύπου με τον υπερκινητικό και παρορμητικό τύπο ή τον μεικτό τύπο.

Η προσέγγιση φάνηκε να είναι ανεξάρτητη από την ιδιότητα, το φύλο, την ηλικιακή κατηγορία, την οικογενειακή κατάσταση, την ύπαρξη παιδιών, το επίπεδο εκπαίδευσης, το είδος εκπαίδευσης και τα έτη υπηρεσίας (Πίνακας 1. Ερωτήσεις 1 & 2).

Στάσεις και απόψεις για τη ΔΕΠ-Υ και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές; Στην ερώτηση "*Τι πιστεύετε για τη ΔΕΠ-Υ και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές*», από το σύνολο των 162 εκπαιδευτικών, απαντήσεις δόθηκαν από τους 79 (48,8%).

Το υψηλότερο ποσοστό (43.0%) έδωσε έμφαση στο τι πρέπει να γίνει για τη ΔΕΠ-Υ και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές, ποσοστό 21.52% θεώρησε τη ΔΕΠ-Υ και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές ως διαχειρίσιμες, 20,25% εστιάστηκε σε μια περιγραφική προσέγγιση, ενώ 15.1% θεωρεί τη ΔΕΠ-Υ ως μια δύσκολα διαχειρίσιμη διαταραχή. Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τύπων απάντησης (p-value)=0.002 που αναδεικνύει μία διαμορφωμένη τάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής αναφορικά με τη γενικότερη αντίληψη που έχουν για τη ΔΕΠ-Υ και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, κυριάρχησε η κατηγορία «Έμφαση στο τι πρέπει/χρειάζεται να γίνει για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ και των σχετιζόμενων συμπεριφορών», που περιλαμβάνει απαντήσεις που αναφέρονται σε παρεμβάσεις οι οποίες, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, πρέπει να εφαρμοστούν (π.χ. καλή οργάνωση, οριοθέτηση, στοχευμένες παρεμβάσεις κ.λπ.). Η προσέγγιση φάνηκε να είναι ανεξάρτητη από την ιδιότητα, το φύλο, την ηλικιακή κατηγορία, την οικογενειακή κατάσταση, την ύπαρξη παιδιών, το επίπεδο εκπαίδευσης, το είδος εκπαίδευσης και τα έτη υπηρεσίας (Πίνακας 2).

Απόψεις σχετικά με τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στην τάξη σε μαθητές/τριες που εκδηλώνουν συμπεριφορά που σχετίζεται με ΔΕΠ-Υ; Στην ερώτηση "*Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στην τάξη σε μαθητές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με ΔΕΠ-Υ*", από το σύνολο των 162 εκπαιδευτικών, απαντήσεις δόθηκαν από τους 90 (ποσοστό 55.6%). Το υψηλότερο ποσοστό (50.0%) είχε αρνητικές απόψεις, ενώ θετικές απόψεις είχε μόλις το 15,6% του δείγμα-

τος, (p-value <0.001). Φάνηκε, λοιπόν, ότι υπάρχει μία διαμορφωμένη τάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής αναφορικά με την αντίληψη που έχουν γενικά για τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε μαθητές/τριες που εμφανίζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με ΔΕΠ-Υ. Πιο συγκεκριμένα, κυριάρχησε η κατηγορία «Αρνητικές απόψεις» που περιγράφει τις παρεμβάσεις ως ελλιπείς, δύσκολο να εφαρμοστούν ή αναποτελεσματικές, ανεπαρκείς, παρωχημένες, κ.λπ. Η προσέγγιση φάνηκε να είναι ανεξάρτητη από την ιδιότητα, το φύλο, την ηλικιακή κατηγορία, την ύπαρξη παιδιών, το επίπεδο εκπαίδευσης, το είδος εκπαίδευσης και τα έτη υπηρεσίας, ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά φάνηκε ως προς την οικογενειακή κατάσταση (οι άγαμοι/ες είχαν πιο αρνητική άποψη) (Πίνακας 2. Ερωτ. 3 & 4).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ, αλλά και τις εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις, καθώς και ο έλεγχος πιθανών συσχετίσεων μεταξύ ορισμένων δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τις απόψεις και τις στάσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών. Συνολικά, από τα δεδομένα της μελέτης προέκυψε ότι αποτυπώνεται μία συγκεκριμένη τάση, με έμφαση κυρίως στις αρνητικές και ουδέτερες προσεγγίσεις.

Η αρνητική προσέγγιση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης ή εμπειρίας στην αντιμετώπισή της. Αναφορικά με την εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, επικρατεί ένα μεικτό σύστημα, προσφέροντας δύο διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης. Στον πρώτο τύπο, η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στη βασική εκπαίδευση που παρέχεται από Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, με δυνατότητα επιμόρφωσης ή απόκτησης μεταπτυχιακών ή διδακτορικών διπλωμάτων στο πεδίο της ειδικής αγωγής ή της σχολικής ψυχολογίας. Ο δεύτερος τύπος εκπαίδευσης παρέχεται από πανεπιστημιακά Τμήματα Ειδικής Αγωγής για προσχολική και δημοτική εκπαίδευση (Τσιμπιδάκη, 2019). Τα πανεπιστήμια έχουν αυτονομία στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών, δημιουργώντας έτσι εκπαιδευτικούς με διαφορετικό επίπεδο εμπειρίας και γνώσεων.

Ως αποτέλεσμα αυτής της «διαφορετικών ταχυτήτων» εκπαίδευσης και

της μη επαρκούς γνώσης και εμπειρίας, ορισμένοι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ενδέχεται να μην κατανοούν σε βάθος τη ΔΕΠ-Υ και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με αυτή. Μελέτες έχουν δείξει ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (West et al, 2005), οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι σημαντικές, καθώς, παρόλο που είναι εξοικειωμένες με τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ, φαίνεται να έχουν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με την αιτιολογία και τη θεραπεία της (Stampoltzis & Antonopoulou, 2013; Weyandt et al, 2009). Αυτό είναι πιθανό να ενισχύεται από τις προκαταλήψεις και το κοινωνικό στίγμα που περιβάλλει τη ΔΕΠ-Υ, που μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών και να τους οδηγούν σε αρνητική αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών που εκδηλώνουν χαρακτηριστικά αυτής της διαταραχής χαρακτηρίζοντάς τη ως δυσλειτουργική ή ενοχλητική (Metzger et al, 2021). Επίσης, το κοινωνικό περιβάλλον και οι επιρροές από συναδέλφους, μπορεί να λειτουργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμφωνα με την τροποποιημένη «θεωρία της ετικέτας» (labeling theory), η διαδικασία στιγματισμού ξεκινά όταν ένα άτομο διαγιγνώσκεται με μία διαταραχή. Η ετικετοποίηση αυτή συνδέεται με αρνητικές πολιτισμικές πεποιθήσεις που οι άνθρωποι εφαρμόζουν στις αλληλεπιδράσεις τους με τα άτομα που έχουν λάβει τη διάγνωση (Metzger et al, 2021).

Εκτός αυτού, οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να εντείνουν άθελά τους το στιγματισμό, καθώς, έχοντας υπόψη τις ωφέλειες που ενδεχομένως θα έχουν τα παιδιά τους, εφόσον έχουν επίσημη διάγνωση, είναι πιθανό να επιδιώξουν σχετική αξιολόγηση. Με αυτό τον τρόπο, συντελούν στην αντιμετώπιση των παιδιών τους ως «αποτυχημένων» από το κοινωνικό περιβάλλον - ακόμη κι αν αυτή η υπόθεση δεν είναι δικαιολογημένη- επηρεάζοντας έτσι αρνητικά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους (Metzger et al, 2021).

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να κρίνουν ακριβώς τις ικανότητες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ υποδηλώνει ότι μια διάγνωση, ιδίως όταν συνοδεύεται από στερεότυπα, είναι δυνατό, σε ορισμένες περιπτώσεις, να προκαλέσει βλάβη. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να αντιμετωπιστούν ως ακαδημαϊκά «προβληματικά», με προκλητική συμπεριφορά, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι πραγματικές τους δυνατότητες. Τέτοια στερεότυπα μπορεί να περιορίσουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τι μπορούν πραγματικά να επιτύχουν οι μαθητές/τριες με αυτήν τη διάγνωση (Metzger et al 2021; Ohan et al, 2010).

Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ. σχολικών ψυχολόγων) που να μπορεί να παράσχει συμβουλές ή επιπρόσθετη παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ μπορεί να ενισχύσει ανάλογα προβλήματα στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και να παγιώσει την αρνητική προσέγγιση.

Η ουδέτερη προσέγγιση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), μπορεί να ενέχει διαφορετικές ερμηνείες Πιθανές εξηγήσεις μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής προσπαθούν να τηρούν μια σχετικά αμερόληπτη στάση απέναντι στη ΔΕΠ-Υ, δηλαδή αποφεύγουν να εκφράζουν προκαταλήψεις ή κρίσεις για τη διαταραχή, στην προσπάθειά τους να είναι αντικειμενικοί και να λειτουργούν με επαγγελματισμό στην αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο του πολύ σημαντικού και απαιτητικού ρόλου τους στο Γενικό Σχολείο, ένα περιβάλλον υψηλών προσδοκιών και ανάγκης διαρκούς επικαιροποίησης των γνώσεων και των πρακτικών τους (Τσιότσικα, 2023).

Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι επιτακτική ανάγκη για όλους τους εκπαιδευτικούς η περαιτέρω εκπαίδευση και κατανόηση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής & Υπερκινητικότητας προτού διαμορφώσουν συγκεκριμένη, θετική ή αρνητική προσέγγιση (Giannopoulou et al, 2017; Mulholland et al, 2016; Stampotzis & Antonopoulou, 2013).

Επιπρόσθετα, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να επικεντρώνονται περισσότερο στη δράση και την υλοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ (*καλή οργάνωση, οριοθέτηση, στοχευμένες παρεμβάσεις*). Είναι μια προσέγγιση που αφορά στην καθημερινή πρακτική και τη βελτίωση της εκπαίδευσης αυτών των μαθητών/τριών προκειμένου να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να δίνουν έμφαση:

α) Στην ανάπτυξη ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας (Neudecker et al, 2015).

β) Στην εφαρμογή αποδοτικών εκπαιδευτικών τεχνικών, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Neudecker et al, 2015).

γ) Στη συνεργασία με ειδικούς, όπως ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, και άλλους ειδικούς, προκειμένου αυτοί να παρέχουν την απαιτούμενη υποστήριξη (Ventouri, 2020).

δ) Στην ενημέρωση των γονέων, με την παροχή πληροφοριών και υλοποίηση στρατηγικών για την υποστήριξη των παιδιών τους (Craig et al, 2020).

Η αρνητική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εφαρμοζόμενες παρεμβάσεις στην τάξη θεωρώντας τες ως «ελλιπείς, δύσκολο να

εφαρμοστούν ή αναποτελεσματικές, ανεπαρκείς και παρωχημένες», μπορεί να δηλώνει:

α) Επαγγελματική εξουθένωση και παράλληλα προσωπική ανασφάλεια, σχετικά με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες με ΔΕΠ-Υ ή να εφαρμόσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Park & Shin, 2020).

β) Έλλειψη επαρκούς υποστήριξης, απαραίτητων πόρων, εκπαιδευτικών εργαλείων και ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ (DuPaul et al, 2014).

γ) Πίεση και υπερφόρτωση, καθώς η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ μπορεί να απαιτεί επιπλέον χρόνο και προσπάθεια (Park & Shin, 2020).

δ) Ανάγκη αξιολόγησης των υφιστάμενων παρεμβάσεων και βελτίωσής τους όσον αφορά την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ (DuPaul & Stoner, 2014).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ανάλυση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής απέναντι σε συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ δηλώνει την ανάγκη διαρκούς υποστήριξης και επιμόρφωσής τους σχετικά με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η πρόσθετη υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των προκλήσεων που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ.

Η δυνατότητα, εξάλλου, έκφρασης από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής των ανησυχιών και των αρνητικών απόψεων σχετικά με τις παρεμβάσεις για τη ΔΕΠ-Υ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς και η δημιουργία ενός ανοικτού και συμμετοχικού περιβάλλοντος, στο οποίο θα μπορούν να προτείνουν βελτιώσεις στις παρεμβάσεις ή να συμμετέχουν στη δημιουργία κοινών στρατηγικών. Σημαντική, επίσης, κρίνεται η δυνατότητα διαρκούς ενημέρωσης για τα νέα επιστημονικά δεδομένα και τις αποδεδειγμένα αποτελεσματικές πρακτικές που υποστηρίζουν τις παρεμβάσεις για τη ΔΕΠ-Υ.

Τέλος, το γεγονός ότι οι πιο καταρτισμένοι ειδικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο θετικές (και αντίστοιχα λιγότερο αρνητικές) προσεγγίσεις απέναντι σε μαθητές/τριες με συμπεριφορές τύπου ΔΕΠ-Υ και να αισθάνονται πιο επαρκείς γνωστικά, υπογραμμίζει την ανάγκη για στελέχωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με νέους εκπαιδευτικούς με επιστημονική κατάρτιση, ώστε να δοθεί ώθηση για ουσιαστικές αλλαγές στην αντιμετώπιση της διαταραχής.

Επέκταση έρευνας

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να επεκταθεί και στο πεδίο της Γενικής Εκπαίδευσης, ώστε να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα από τη σύγκριση των δύο κατηγοριών.

Περιορισμοί

Εξαιτίας της φύσης της έρευνας (χορήγηση ερωτηματολογίων σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) το σύνολο των ανδρών εκπαιδευτικών/ νηπιαγωγών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν μικρό, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αναφορικά με το ανδρικό φύλο**.**

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alkahtani, K., D. (2013). Teachers' Knowledge and Misconceptions of ADHD. Psychology, *4*(12), 963-969. http://.doi.org.4236/psych.2013.412139

Al-Moghamsi E. Y. & Aljohani A. (2018). Elementary school teachers' knowledge of attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Family Medicine and Primary Care 7*(5), 907-915. DOI: 10.4103/jfmpc.jfmpc_183_18

Barbaresi, W. J., & Olsen, R. D. (1998). An ADHD educational intervention for elementary school teachers: A pilot study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 19*(2), 94–100. https://doi.org/10.1097/00004703-199804000-00005

Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). The Guilford Press.

Bell, L., Long, S., Garvan, C. & Bussing, R. (2011), The impact of teacher credentials on ADHD Stigma Perceptions. Psychol. Schs., *48*, 184-197. https://doi.org/10.1002/pits.20536

Bradley-Klug, K. L., Shapiro, E. S. & DuPaul, G. J. (1997). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Kids in the Middle: A Field Test of a School-Based Consultation Model. Teacher Education and Special Education, *20*(2), 179-188. https://doi.org/10.1177/088840649702000212

Cabral MDI, Liu S, Soares N. (2020). Attention-deficit/hyperactivity disorder: diagnostic criteria, epidemiology, risk factors and evaluation in youth. *Transl Pediatr, 9*(Suppl 1), S104-S113. doi: 10.21037/tp.2019.09.08. PMID: 32206588; PMCID: PMC7082246.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Conners, C. K. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder—historical development and overview. *Journal of Attention Disorders, 3*(4), 173–191. https://doi.org/10.1177/108705470000300401

Craig ,F., Savino, R., Fanizza, I., Lucarelli, E., Russo, L. & Trabacca, A., (2020). A systematic review of coping strategies in parents of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Research in Developmental Disabilities, 98*, 103571, ISSN 0891-4222, https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103571.

Dessie, M., Techane, M., Tesfaye, B. et al. (2021) Elementary school teachers knowledge and attitude towards attention deficit-hyperactivity disorder in Gondar, Ethiopia: a multi-institutional study. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health 15*-16. https://doi.org/10.1186/s13034-021-00371-9

DuPaul, G .J., Gormley, M. J. & Laracy, S. D., (2014). School-Based Interventions for Elementary School Students with ADHD, *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 23*(4), 687-697, ISSN 1056-4993, ISBN 9780323326018, https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.003.

DuPaul,G. J. & Stoner, G., (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). The Guilford Press.

Eurydice.Παροχή Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής στο Σύστημα Γενικής Εκπαίδευσης (2023, December, 14 last update). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/parohi-ekpaideysis-eidikis-agogis-sto-systima-genikis-ekpaideysis\

Giannopoulou I., Korkoliakou P., Pasalari E. & Douzenis A. (2017). Greek teachers' knowledge about attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatriki, 28*(3)*, 226-233*. doi: 10.22365/jpsych.2017.283.226. PMID: 29072186.

Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Books.

Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Canadian Journal of Psychiatry, 39, 563-567. DOI: 10.1177/070674379403900909

Jimoh, M. (2014). Knowledge and Attitudes towards ADHD among Primary School Teachers in Lagos State, Nigeria. Advances in Life Sciences and Technology, *23*, 7-15. https://iiste.org/Journals/index.php/ALST/article/view/14656

Καλύβα, Π. Μ., (2023). *Προκλήσεις και στρατηγικές συμπερίληψης παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις* (Μεταπτυχική Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστή-

μιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. http://dx.doi.org/10.26265/polynoe-5120

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(2), 147–160. https://doi.org/10.1080/10349120600716125

Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2021). The Stigma of ADHD: Teacher Ratings of Labeled Students. *Sociological Perspectives*, *64*(2), 258-279. https://doi.org/10.1177/0731121420937739

Mulholland, S. M., Cumming, T. M., & Jung, J. Y. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD type behaviours. *Australasian Journal of Special Education, 39*, 15-36. https://doi.org/10.1017/jse.2014.1

Neudecker, C., Mewes, N., Reimers, A. K., & Woll, A. (2019). Exercise Interventions in Children and Adolescents With ADHD: A Systematic Review. Journal of Attention Disorders, 23(4), 307-324. https://doi.org/10.1177/1087054715584053

Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does Teacher Education Produce Better Special Education Teachers? *Exceptional Children*, *71*(3), 217-229. https://doi.org/10.1177/001440290507100301

Nur, N., & Kavakc, O. (2010). Elementary school teachers' knowledge and attitudes related to ADHD. HealthMED, 2, 350-355. https://avesis.cumhuriyet.edu.tr/yayin/ea8ac3b2-2516-42d6-b160-8708900e9d10/elementary-school-teachers-knowledge-and-attitudes-related-to-attention-deficit-hyperactivity-disorder

Ohan JL, Visser T. A., Strain M. C., &Allen L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *J Sch Psychol. 49*(1), 81-105. doi:10.1016/j.jsp.2010.10.001.

Park, E.-Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. Sage Open, *10*(2). https://doi.org/10.1177/2158244020918297

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *J Child Psychol Psychiatry, 56*, 345-365. https://doi.org/10.1111/jcpp.12381

Politou, T. C. (2022). Investigation of the Feelings, Attitudes and Concerns of Special and General Education Teachers regarding the Inclusive Education of Students with ADHD. *Open Access Library Journal, 9*, e9211. https://doi.org/10.4236/oalib.1109211

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D. & Bender Frank, A. S. (2000). Teachers' knowledge

and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools, 37*(2), 115–122. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5

Skounti M., Giannoukas S., Dimitriou E., Nikolopoulou S., Linardakis E. & Philalithis A. (2010). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in schoolchildren in Athens, Greece. Association of ADHD subtypes with social and academic impairment. *Atten Defic Hyperact Disord*, *2*(3), 127-32. doi: 10.1007/s12402-010-0029-8 . Epub 2010 Jun 29. PMID: 21432598.

Schnoes, C., Reid, R., Wagner, M., & Marder, C. (2006). ADHD among Students Receiving Special Education Services: A National Survey. *Exceptional Children*, *72*(4), 483-496. https://doi.org/10.1177/001440290607200406

Singh A., Yeh C. J., Verma N., Das A. K., (2015). Overview of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Young Children. *Health Psychol Res. 3*(2), 2115. doi: 10.4081/hpr.2015.2115. PMID: 26973960; PMCID: PMC4768532.

Stampoltzis, A. & Antonopoulou, K. (2013). Knowledge and Misconceptions about Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A comparison of greek general and special education teachers. *International Journal of School & Educational Psychology 1*(2), 122-130. DOI:10.1080/21683603.2013.803000

Stevens, J., Quittner, A. L., & Abikoff, H. (1998). Factors influencing elementary school teachers' ratings of ADHD and ODD behaviors. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(4), 406–414. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_4

Tannock R., (1998). Attention deficit hyperactivity disorder: advances in cognitive, neurobiological, and genetic research. *J Child Psychol Psychiatry, 39*(1), 65-99. PMID: 9534087.

Toye, M. K., Wilson, C. & Wardle, G. A. (2019), Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *J Res Spec Educ Needs*, *19*, 184-196. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441

Thomas R., Sanders S., Doust J., Beller E. & Glasziou P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics, 135*(4), 994-1001. doi: 10.1542/peds.2014-3482

Τσιμπιδάκη, Α. (2019). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: Το παράδειγμα της Ελλάδας και της Ιταλίας. Στο Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 2018 «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλ-

λον» (τόμ. β'), (σσ. 122 -129). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. https://www.pee.gr/wpcontent/uploads/TOMOS_B_11o_SYNEDRIO_PRAKTIKA.pdf

Τσιότσικα, Μ., (2023). Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αξιολόγηση των ομοτέχνων: Η συμβολή της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού. *Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση*, *29*, 73-89. http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/SDEE-29-4-Tsiotsika-2023.pdf

Ventouri, E. (2020) ADHD and Learning Motivations. Open Access Library Journal, *7*, 1-28. doi: 10.4236/oalib.1106594

Vereb, R. L., & DiPerna, J. C. (2004). Research Brief: Teachers' Knowledge of ADHD, Treatments for ADHD, and Treatment Acceptability: An Initial Investigation. *School Psychology Review, 33*(3), 421–428.

West, J., Taylor, M., Houghton, S. & Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology International*, *26*, 192–208. doi:10.1177/0143034305052913

Weyandt, L. L., Fulton, K. M., Schepman, S. B., Verdi, G. R. & Wilson, K. G. (2009). Assessment of teacher and school psychologist knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 46*(10), 951–961. https://doi.org/10.1002/pits.20436

Youssef, M., K., Hutchinson, G. & Youssef, F., F. (2015). Knowledge of and attitudes towards ADHD among teachers: Insights from a Caribbean Nation. Sage Open. *5*(1). https://doi.org/10.1177/2158244014566

Εργασιακή συμπερίληψη ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Γνώσεις και προθέσεις

Ευαγγελία Μπουκουβάλα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
liamk1585@gmail.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), εκτός από τα σοβαρά ελλείμματα που παρουσιάζουν σε διάφορους τομείς, διακρίνονται και από ένα σύνολο ξεχωριστών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, όπως παραδείγματος χάρη ισχυρή μνήμη, επιμονή, συγκέντρωση και μεγάλη προσοχή στις λεπτομέρειες της εργασίας τους, "στερεοτυπική" τήρηση οδηγιών. Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα της επιλογής εργασίας, η οποία θα του εξασφαλίζει την οικονομική ανεξαρτησία και θα βελτιώνει την ποιότητα ζωής του, καταγράφονται, τα τελευταία χρόνια, πολλαπλές προσπάθειες, ώστε και τα άτομα με ΔΑΦ να επιτυγχάνουν εργασιακή συμπερίληψη. Ωστόσο, στη χώρα μας, πιθανά, λόγω έλλειψης γνώσεων για τις ικανότητες των ατόμων με ΔΑΦ ή εξαιτίας κοινωνικών προκαταλήψεων πολλοί εργοδότες είναι είτε αρνητικοί είτε επιφυλακτικοί ως προς την πρόσληψη ατόμων με ΔΑΦ στις επιχειρήσεις τους. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία αποσκοπούσε να διερευνήσει τις γνώσεις των εργοδοτών αναφορικά με τη θεματική "ΔΑΦ" και να αποτυπώσει τις προθέσεις τους ως προς διευκόλυνση της εργασιακής συμπερίληψης των ατόμων με ΔΑΦ. Το δείγμα αποτέλεσαν εργοδότες που δραστηριοποιούνται στην Περιφερειακή Ενότητα των Ιωαννίνων. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολό-

γιο Εργοδοτών, Γραμμένου Αριάδνη Χριστίνα (2023), το οποίο επικεντρώνεται στους παρακάτω άξονες: α) γνώσεις εργοδοτών σχετικά με τη θεματική "ΔΑΦ", β) κοινωνικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ, γ) προθέσεις εργοδοτών για τη πρόσληψη ατόμων με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι γνώσεις των εργοδοτών αναφορικά με τα άτομα που παρουσιάζουν "ΔΑΦ" είναι περιορισμένες. Επίσης διακατέχονται από επιφυλακτικότητα απέναντι στα άτομα αυτά, αλλά είναι διατιθέμενοι να ενημερωθούν και να τα προσλάβουν στις επιχειρήσεις τους. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν αφενός στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενημερωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη θεματική "ΔΑΦ" και αφετέρου στην ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη μέτρων από την Πολιτεία, προκειμένου τα άτομα με ΔΑΦ να εργάζονται, ώστε να επιτυγχάνεται η οικονομική και κοινωνική ανέλιξή τους, ως ισότιμων συμπολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: εργασιακή συμπερίληψη, άτομα με ΔΑΦ, εργοδότες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη κοινωνία έρχεται συχνά αντιμέτωπη με πολλά ζητήματα. Ένα από αυτά είναι η εξασφάλιση της ισότητας και της δικαιοσύνης μεταξύ των πολιτών της. Η εργασιακή συμπερίληψη γενικότερα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος αναδεικνύεται ως μια ευκαιρία για συμμετοχή αυτών των ατόμων σε ένα εργασιακό περιβάλλον, καθώς και για αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και δυνατοτήτων τους. Η πρόσληψη τους σε μια εργασία όπου το περιβάλλον της θα τους υποστηρίζει και θα τους βοηθά να αποκτήσουν την αυτονομία και ανεξαρτησία τους αποτελεί σημαντικό θεμέλιο προκειμένου να δημιουργηθεί μια κοινωνία ισότιμη που θα σέβεται τη διαφορετικότητα. Είναι σημαντικό όμως να αναφερθεί ότι η πρόσληψη τους θεωρείτε ως μια πρόκληση και για τα ίδια τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα και για τους εργοδότες, οι οποίοι καλούνται να σταθούν ως αρωγοί σε μια συμπεριληπτική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται συνεχώς προσπάθειες για την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης όλων των ατόμων, ώστε να ενσωματωθούν στην κοινωνία, ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, ειδικών εκπαιδευτικών ανα-

γκών ή και άλλων χαρακτηριστικών τους. Αυτά αποτελούν δικαιώματα που έχουν κατοχυρωθεί και από νομοθετικά πλαίσια κρατών, αλλά και από συμβάσεις διεθνών οργανισμών. Σύμφωνα με το άρθρο 27 της σύμβασης του ΟΗΕ αναγνωρίζονται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, όπως πόσο σημαντική είναι για τα ΑμεΑ η αυτονομία και ανεξαρτησία τους, καθώς και η ελεύθερη βούληση για τις επιλογές τους. Παρατηρούμε γενικότερα την προσπάθεια για αναγνώριση μιας εργασιακής συμπερίληψης, καθώς υπογραμμίζεται η ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση των ΑμεΑ τόσο στην εργασιακή ζωή όσο και στην επαγγελματική εκπαίδευση (Σύμβαση ΟΗΕ, αρ.27).

Τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων που τα δικαιώματα τους αναγνωρίζονται με το πέρασμα των χρόνων στην κοινωνία μας. Με τον όρο Δ.Α.Φ. εννοούμε μια «Κατηγορία διαταραχών με παρόμοια μεταξύ τους χαρακτηριστικά, όπως οι δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική συνδιαλλαγή, καθώς και η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από ιδιοτροπισμούς» (Smith & Tyler, 2019). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Δ.Α.Φ. θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αμοιβαιότητα, αλλά και σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές κατά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Επίσης, ένα άλλο συχνό τους χαρακτηριστικό είναι οι στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, κάτι που φαίνεται να παρουσιάζουν και στα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες τους. Άλλα συχνά χαρακτηριστικά τους είναι τα ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των σχέσεων, οι δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς τους και οι έντονες αρνητικές αντιδράσεις στην αλλαγή της ρουτίνας τους (American Psychiatric Association, 2013).

Παρά το γεγονός ότι τα άτομα με Δ.Α.Φ. παρουσιάζουν ορισμένες δυσκολίες, έχουν και άλλα μοναδικά γνωρίσματα, σύμφωνα με τα οποία μπορούν να ξεχωρίζουν ως εργαζόμενοι. Σύμφωνα με έρευνα των Lee et al. (2019), τα άτομα με Δ.Α.Φ. είναι πολύ καλοί εργαζόμενοι, καθώς παρουσιάζουν ικανότητες εξαιρετικής μνήμης, τεχνικές ικανότητες, λεπτομερείς και αναλυτικές δεξιότητες. Επίσης, είναι αρκετά αφοσιωμένοι εργαζόμενοι, ώστε να θεωρούνται συχνά και ως άτομα εμπιστοσύνης. Πολλά από τα χαρακτηριστικά τους, όπως οι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και τα ελλείμματα επικοινωνίας μπορούν να μετατραπούν από αρνητικά σε θετικά στοιχεία για επαγγέλματα που απαιτούν επιμονή, εστίαση της προσοχής στη λεπτομέρεια ή επαναληπτικές κινήσεις (Walsh et al., 2014). Σύμφωνα με τους Παπάνης et al. (2009) χαρακτηριστικά όπως οι ελλειμματικές κοινω-

νικές συναναστροφές που θεωρούνται ως αρνητικό στοιχείο, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως θετικό και αποδοτικό στοιχείο σε εργασίες όπου το άτομο εργάζεται μόνο του.

Επίσης, βάσει ερευνών, τα άτομα με Δ.Α.Φ. συνήθως εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για θέματα όπως οι αριθμοί ή ο προγραμματισμός Η/Υ. Έχει υποστηριχθεί ότι με την κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να αναπτύξουν επαγγελματικές δεξιότητες και να επιτύχουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Dudley et al., 2015). Όπως αναφέρεται σε έρευνα του Grinker (2020), σε εκδήλωση που είχε δημιουργήσει η γερμανική εταιρεία λογισμικού SAP μίλησε για την πρόσληψη 128 ατόμων με Δ.Α.Φ. που είχε κάνει μέσα σε μια πενταετία, παρακινώντας έτσι και άλλες μεγάλες εταιρείες όπως η JP Morgan, η Ford Motor Company, η Ernst and Young και πολλές επιχειρήσεις υψηλής τεχνολογίας να προχωρήσουν στην πρόσληψη ατόμων που είναι στο φάσμα. Στόχος αυτών των ενεργειών ήταν η ένταξη των ατόμων με Δ.Α.Φ. στην κανονικότητα της εργασίας. Στον τομέα της μηχανικής, που είναι επίσης ένας κλάδος που σχετίζεται και με μαθηματικά, έχει παρατηρηθεί ότι διακρίνονται επίσης τα άτομα με Δ.Α.Φ. Ως παράδειγμα, η εταιρεία Specialisterne στη Δανία για τη πρόσληψη μηχανικών λογισμικού είχε μια ιδιαίτερη προτίμηση στα άτομα που ανήκουν στο φάσμα, αλλά με υψηλή λειτουργικότητα (Grinker, 2020). Σύμφωνα με έρευνα των Chiang et al. (2013) οι τύποι εργασιών στις οποίες διακρίθηκαν τα άτομα με Δ.Α.Φ. ήταν η καταγραφή υλικού, ο προγραμματισμός, η αποστολή και διανομή, γραμματείς πληροφοριών και αρχείων, ο καθαρισμός κτιρίων και ο έλεγχος παρασίτων, οι λιανικές πωλήσεις και εργαζόμενοι σε άλλα επαγγέλματα παραγωγής.

Άτομα με ΔΑΦ που είναι αρκετά ικανοί εργαζόμενοι αποτελούν και την πλειοψηφία του εργατικού δυναμικού της Rising Tide, μιας εταιρείας πλυντηρίων αυτοκινήτων στο Μαϊάμι η οποία κάθε χρόνο καθαρίζει περίπου 160.000 αυτοκίνητα. Έχει υποστηριχθεί ότι οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις που χρειάζονται στις εργασίες της εταιρείας αποτελούν αρκετά καλές δεξιότητες των περισσότερων ατόμων που ανήκουν στο φάσμα (Grinker, 2020).

Γενικότερα, μέσω του δικαιώματος για την ένταξη στην εργασία, όλοι οι πολίτες ανεξαρτήτως κάποιων ιδιαιτεροτήτων τους θα έχουν την ικανότητα να εργάζονται, ώστε έτσι να αυξηθεί και η παραγωγικότητα. Με αυτό το τρόπο θα αρχίσει να μειώνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός που συνεχίζει να υπάρχει ακόμα και σήμερα (Grinker, 2020). Όσο φροντίζουμε για την βελτίωση της εργασιακής δραστηριότητας, τόσο πιο πολύ τα άτομα θα οδηγηθούν στην αυτονομία και ανεξαρτησία τους, θα εξασκηθούν στις επαγ-

γελματικές τους δεξιότητες και θα έχουν επιτύχει την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Nicholas et al., 2018). Ωστόσο, πέρα από την επαγγελματική αποκατάσταση, με την εξάλειψη της κοινωνικής απομόνωσης θα βελτιωθεί και η ποιότητα ζωής γενικότερα των ατόμων (Grinker, 2020). Υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά των ατόμων με Δ.Α.Φ. που μπορούν να τους οδηγήσουν σε μια επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία (Παπάνης et al., 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η μελέτη της υφιστάμενης βιβλιογραφίας για την εργασιακή συμπερίληψη των ατόμων με Δ.Α.Φ. αναδεικνύει ελάχιστο αριθμό παρόμοιων ερευνών στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα της Γραμμένου (2021) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εργοδοτών για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού. Μέσω της συμμετοχής των εργοδοτών στο διαδικτυακό πρόγραμμα εκπαίδευσης που ήταν σχετικό με τις Δ.Α.Φ. εξετάστηκε αν αυξήθηκαν οι γνώσεις τους σχετικά με τις Δ.Α.Φ. με την ολοκλήρωση της ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής παρέμβασης, αν η κοινωνική στάση των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με Δ.Α.Φ. σχετιζόταν θετικά με τις γνώσεις τους για το φάσμα και αν αυξήθηκαν οι προθέσεις των εργοδοτών για πρόσληψη εργαζομένων με Δ.Α.Φ. μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Μετά την διαδικτυακή εκπαιδευτική παρέμβαση φάνηκε να βελτιώθηκαν οι γνώσεις και οι κοινωνικές στάσεις των εργοδοτών, και αυτό θεωρήθηκε ως ένα σημαντικό πιθανό έναυσμα για την βελτίωση και επίτευξη της επαγγελματικής αποκατάστασης των ατόμων του φάσματος στο μέλλον.

Σε έρευνα της Λαμπροπούλου (2023) διερευνήθηκε η υποστήριξη των ατόμων με Δ.Α.Φ. στο εργασιακό περιβάλλον. Η υποστήριξη σχετιζόταν με τις προσαρμογές στον εργασιακό χώρο ή και με προγράμματα που αφορούσαν την υποστήριξη για ένταξη ατόμων με Δ.Α.Φ. σε έναν χώρο εργασίας. Μελετήθηκε αν τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα μπορούν να ενταχθούν και να είναι αποδοτικοί σε έναν χώρο εργασίας, τι είδους υποστήριξη χρειάζονται προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα ένταξης σε έναν επαγγελματικό χώρο, καθώς και τι χρειάζονται τα ίδια τα άτομα με Δ.Α.Φ. ως εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκε ότι οι εργοδότες δίνουν περισσότερη σημασία στα χαρακτηριστικά των ατόμων με Δ.Α.Φ. που χαρακτηρίζονται ως αδυναμίες και ελλείμματα, όπως για παράδειγμα η έλλειψη κοινωνικών συναναστροφών και δεξιοτήτων. Παρά το γεγονός ότι πα-

ρουσιάζουν αρκετά καλές δυνατότητες, όπως καλή μνήμη, αφομοίωση ή και εστίαση στη λεπτομέρεια, δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις ικανότητες των ατόμων με Δ.Α.Φ., και αυτός είναι και ο λόγος που δεν έχει επιτευχθεί ακόμα η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Χρειάζονται οι κατάλληλες εργασιακές προσαρμογές, ώστε να μπορούν να εργαστούν, αλλά αυτό θεωρείται σχετικά δύσκολο. Χρειάζεται επίσης και η εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση όχι μόνο των εργοδοτών, αλλά και των υπαλλήλων που θα έχουν συναδελφικές σχέσεις με τα άτομα με Δ.Α.Φ. στον εργασιακό χώρο. Χρειάζεται να επιτευχθεί η κοινωνική αποδοχή και μια σχέση εμπιστοσύνης, ώστε τα άτομα με διαταραχές να υποστηρίζονται και να μπορούν με αυτό το τρόπο να προβάλουν τις δυνατότητες τους και να είναι έτσι και αποδοτικά στην εργασία τους.

Σε άλλη μία σχετική έρευνα του Κελεσίδη (2021), ερευνήθηκαν οι στάσεις των εργοδοτών ιδιωτικού τομέα για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία γενικότερα στην επιχείρηση τους, κατά την πανδημία του Covid-19. Διερευνήθηκαν ουσιαστικά οι στάσεις και αντιλήψεις των εργοδοτών καθώς και αν η πανδημία επέφερε αλλαγές στην εργασιακή πραγματικότητα των ατόμων με αναπηρία. Στην έρευνα βρέθηκε ότι η πανδημία του Covid-19 επηρέασε τη θέση των ατόμων με αναπηρία στο επαγγελματικό πεδίο, εφόσον οι απόψεις των εργοδοτών πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν διαφορετικές. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εργοδότες προκειμένου να προχωρήσουν στη πρόσληψη ενός εργαζομένου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έδιναν ιδιαίτερη σημασία σε παράγοντες όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και την προηγούμενη εμπειρία. Παρόμοια έρευνα για τις απόψεις και αντιλήψεις εργοδοτών ιδιωτικών επιχειρήσεων αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των ΑμεΑ στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους βίου, είχε ως στόχο τη πρόσληψη και διατήρηση μιας θέσης εργασίας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτή τη μελέτη βρέθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται αρκετά σημαντικές, ώστε τα ΑμεΑ να προσληφθούν και να μπορέσουν να διατηρήσουν την θέση εργασίας τους. Αυτό φάνηκε να παρατηρείται για όλους τους τομείς επιχειρήσεων, καθώς και για τις αντιλήψεις των εργοδοτών ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, προϋπηρεσίας και επιπέδου εκπαίδευσης (Μπάτσου, 2021).

Γενικότερα θα ήταν αρκετά σημαντικό και χρήσιμο να εκπονηθούν έρευνες που να σχετίζονται με την επαγγελματική ένταξη των ατόμων με Δ.Α.Φ. ή και με άλλες αναπηρίες, ώστε να αναγνωριστούν οι δυνατότητες τους ως εργαζόμενοι, αλλά και για να εξεταστούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των εργοδοτών και στην Ελλάδα αλλά στις περισσότερες κοινωνίες (Γραμμένου,

2021). Επίσης θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί εάν θα μπορούσαν αυτά τα άτομα να επιφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στην παραγωγή, αλλά και κέρδος στις επιχειρήσεις (Λαμπροπούλου, 2023). Στην έρευνα του Κελεσίδη (2021) σημειώθηκε ότι ένας μεγάλος αριθμός εργοδοτών φάνηκε να είναι πρόθυμος για την πρόσληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αγορά εργασίας, αλλά αυτό φάνηκε να ισχύει περισσότερο στη θεωρία, παρά στην πράξη. Αυτό όμως φαίνεται να μην συμφωνεί με την υπογραφή και την κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και του Προαιρετικού πρωτοκόλλου με τον Ν. 4074/2012. Σύμφωνα με αυτό, η Ελλάδα δεσμεύθηκε ως προς την απαγόρευση των διακρίσεων βάσει της αναπηρίας στην εργασία σε επίπεδο πρόσληψης, μίσθωσης και απασχόλησης της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας (Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε., 2021). Επομένως κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθούν και άλλες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και να διερευνηθούν όλοι οι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με Δ.Α.Φ.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Καθώς παρατηρείται ότι στην Ελλάδα υπάρχει ελάχιστος αριθμός έρευνας όσον αφορά τις Δ.Α.Φ. και την εργασιακή συμπερίληψη βασικός σκοπός της έρευνας μας είναι η διερεύνηση των κοινωνικών στάσεων και των γνώσεων των εργοδοτών στην περιοχή των Ιωαννίνων αναφορικά με τις Δ.Α.Φ., καθώς και οι προθέσεις τους αναφορικά με την εργασιακή συμπερίληψη τους.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν, σύμφωνα και με την βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε, είναι:

- Επηρεάζουν οι Γνώσεις και οι Κοινωνικές Στάσεις των εργοδοτών τις προθέσεις τους για πρόσληψη ατόμων με Δ.Α.Φ.;
- Σχετίζονται οι Γνώσεις και οι Κοινωνικές Στάσεις των εργοδοτών με την ηλικία τους;
- Σχετίζονται οι προθέσεις των εργοδοτών για την πρόσληψη ατόμων με Δ.Α.Φ. με τις Γνώσεις και τις Κοινωνικές στάσεις τους;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερευνητικά Εργαλεία

Προκειμένου να γίνει η διεξαγωγή της έρευνας διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο Εργοδοτών (Γραμμένου, 2021). Τα ερωτηματολόγια ήταν εθε-

λοντικά και μοιράστηκαν σε χειρόγραφη μορφή. Ο χρόνος συμπλήρωσης τους δεν ξεπερνούσε τα δέκα λεπτά. Αποτελούνταν από δέκα ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, δέκα ερωτήσεις για τις γνώσεις των εργοδοτών σχετικά με τις Δ.Α.Φ. και δεκαέξι ερωτήσεις από την κλίμακα SATA που σχετίζονταν με τις κοινωνικές στάσεις των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με αυτισμό. Οι ερωτήσεις γνώσεων του ερωτηματολογίου είχαν δημιουργηθεί μετά από έρευνα και μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, καθώς και από την επαφή και τα στερεότυπα που υπήρχε ως προς τα άτομα με Δ.Α.Φ. Οι ερωτώμενοι μπορούσαν να απαντήσουν με «Σωστό», «Λάθος» ή «Δεν γνωρίζω». Η κλίμακα SATA (Societal Attitudes towards Autism) χρησιμοποιήθηκε για να βρεθεί ποιες είναι οι κοινωνικές στάσεις των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με Δ.Α.Φ. Στην αρχή, δημιουργήθηκε και επικυρώθηκε στα αγγλικά και στη συνέχεια μεταφράστηκε και σε άλλες γλώσσες ανάμεσα στις οποίες είναι και τα ελληνικά. Αποτελούνταν από 16 ερωτήσεις κλίμακας Likert.

Δειγματοληψία

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στην περιοχή των Ιωαννίνων, σε 105 εργοδότες, δίχως να υπάρχει κάποιος περιορισμός ως προς τον τομέα επιχείρησης. Από τους 105 εργοδότες απάντησαν οι 68.

Ανάλυση δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Μελετήθηκε η στατιστικά σημαντική διαφορά και οι συσχετισμοί που υπάρχουν στις γνώσεις, τις κοινωνικές στάσεις και τις προθέσεις των εργοδοτών για την πρόσληψη ατόμων με Δ.Α.Φ. Στο SPSS έγινε χρήση των μεθόδων t-test και ANOVA για να συγκριθούν οι μεταβλητές. Ελέγξαμε τις υποθέσεις (H0 - H1) , όπου H0 η υπόθεση της μη διαφοροποίησης/ ισότητας και H1 η υπόθεση της διαφοροποίησης/ μη ισότητας. «Η p-τιμή ενός στατιστικού τεστ είναι η μικρότερη τιμή του επιπέδου σημαντικότητας για την οποία απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Εύκολα προκύπτει τότε ότι απορρίπτουμε την προς έλεγχο μηδενική υπόθεση αν η p-τιμή είναι μικρότερη από το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας (συνήθως το 0.05)» (Μπατσίδης, 2014).

Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Για τον έλεγχο εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας SATA προέκυψε η τιμή Cronbach's Alpha 0,633. Χρειάστηκε να αφαιρέσουμε τη μεταβλητή «Θα αι-

σθανόμουν άνετα να καθόμουν δίπλα σε ένα άτομο με αυτισμό στον ίδιο χώρο» για να αυξηθεί ο συντελεστής αξιοπιστίας στο 0,711 και να γίνει πιο αποδεκτός.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφική στατιστική-Δημογραφικά στοιχεία

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 68 άτομα (εργοδότες). Οι 32 (47,1%) ήταν άνδρες και 36 (52,9%) γυναίκες. Από αυτούς (N=68), οι 12(17,6%) είχαν ηλικία 22-30 χρονών, οι 15(22,1%) είχαν ηλικία 31-40 χρονών, οι 22(32,4%) είχαν ηλικία 41-49 χρονών και οι 19(27,9%) είχαν 50+ ηλικία.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οι 45 (66,2%) δήλωσαν Έγγαμοι, 9 (13,2%) Άγαμοι, 9 (13,2%) Σε σχέση, και 5 (7,4%) Διαζευγμένοι. Επίσης, οι 43 (63,2%) δήλωσαν ότι έχουν τέκνα, ενώ οι 25(36,8 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν.

Στο εκπαιδευτικό τους επίπεδο οι συμμετέχοντες δήλωσαν 2 (2,9%) άτομα ότι ήταν απόφοιτοι γυμνασίου, 15 (22,1%) δήλωσαν απόφοιτοι λυκείου, 33 (48,5%) πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, 15 (22,1%) δήλωσαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και 3(4,4%) δήλωσαν Διδακτορικό δίπλωμα.

Επιπλέον, οι 23(33,8%) δήλωσαν ότι δραστηριοποιούνται 0-5 έτη ως εργοδότες στην επιχείρηση τους, 13 (19,1%) 6-10 έτη, 13 (19,1%) 10-15 έτη, και οι 19 (27,9%) 15 έτη+, ενώ για τα άτομα που εργάζονται στην επιχείρηση τους, οι 66 (97,1%) δήλωσαν ότι στην επιχείρηση τους εργάζονται 1-20 άτομα, 1 (1,5%)εργοδότης δήλωσε ότι εργάζονται 21-50 και 1 (1,5%)ακόμα εργοδότης δήλωσε ότι εργάζονται 100+.

Ως προς τους τομείς των επιχειρήσεων, οι 16 εργοδότες (23,5%) δήλωσαν πως δραστηριοποιούνται στον τομέα του εμπορίου, οι 5 (7,4%) δήλωσαν τουρισμό, οι 14 (20,6%) δήλωσαν εστίαση, 1 (1,5%) άτομο δήλωσε επικοινωνίες, 11 άτομα (16,2) δήλωσαν τον τομέα υγείας, 6 άτομα (8,8%) εκπαίδευση, 5 (7,4%) ψυχαγωγία, 1 άτομο (1,5%) Μεταφορές, και 9 (13,2%) άλλο τομέα επιχείρησης.

Όσον αφορά την ερώτηση για το αν οι εργοδότες είχαν κάποια προηγούμενη επαφή με άτομο με Δ.Α.Φ., οι 44 (64,7%) δήλωσαν ότι είχαν μικρή έως καθόλου επαφή, οι 2 (2,9%) έχουν εργαστεί κάπου όπου υπήρχε άτομο με αυτισμό ανάμεσα στους συνεργάτες τους, οι 4 (5,9%) δήλωσαν ότι έχουν έναν φίλο/μία φίλη με αυτισμό, οι 16 (23,5%) δήλωσαν ότι υπάρχει μέλος της οικογένειας τους με αυτισμό, 1 (1,5%) δήλωσε ότι έχω δουλέψει εθελοντικά με ανθρώπους με αυτισμό, και 1 (1,5%) δήλωσε ότι έχει υπάρξει βασικός/ή φροντιστής/στρια για άτομα με αυτισμό.

Στην ερώτηση πρόθεσης αν θα προσλάμβαναν ή όχι άτομο με Δ.Α.Φ., οι 54 εργοδότες (79,4%) απάντησαν ναι, και οι 14 (20,6%) απάντησαν όχι.

ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΡΓΟΔΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ Δ.Α.Φ.

Γνώσεις εργοδοτών και Φύλο

Η μέση βαθμολογία των ανδρών (N=32) ήταν 4,71 με τυπική απόκλιση 2,12. Στις γυναίκες (N-36) η μέση βαθμολογία ήταν 5,22 με τυπική απόκλιση 2,29. Εξετάστηκαν οι δύο υποθέσεις (H0-H1) και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,354 > 0,05)

Γνώσεις εργοδοτών και Ηλικία

Εφόσον είχαμε περισσότερες των δύο κατηγοριών στην μεταβλητή της ηλικίας, εφαρμόσαμε ANOVA, όπως και για άλλες μετέπειτα μεταβλητές. Εξετάζοντας τις δύο υποθέσεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0.957 > 0,05)

Γνώσεις εργοδοτών και Οικογενειακή Κατάσταση

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν έγγαμοι (N=45) ήταν 5 με τυπική απόκλιση 2,13, αυτών που δήλωσαν άγαμοι (N= 9) ήταν 4,44 με τυπική απόκλιση 1,94, αυτών που δήλωσαν ότι βρίσκονται σε σχέση (N=9) ήταν 5,11 με τυπική απόκλιση 3,01, ενώ των διαζευγμένων (N=5) ήταν 5,6 με τυπική απόκλιση 3,30. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,820 > 0,05)

Γνώσεις εργοδοτών και τέκνα

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι έχουν τέκνα (N=43) ήταν 5 με τυπική απόκλιση 2,19, ενώ αυτών που δήλωσαν ότι δεν έχουν τέκνα (N=25) ήταν 4,96 με τυπική απόκλιση 2,30. Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,943 > 0,05)

Γνώσεις εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικό επίπεδο

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι γυμνασίου (N=2) ήταν 6,5 με τυπική απόκλιση 0,7, των αποφοίτων λυκείου (N=15) ήταν 4,66 με τυπική απόκλιση 1,98, των αποφοίτων ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (N=33) ήταν 5,27 με τυπική απόκλιση 2,34, των εργοδοτών με μεταπτυχιακό δίπλωμα (N=15) 4,86 με τυπική απόκλιση 2,29, ενώ των εργοδοτών με διδακτορικό δίπλωμα (N=3) ήταν 3 με τυπική απόκλιση 1. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,380 > 0,05)

Γνώσεις εργοδοτών και Χρόνια που δραστηριοποιούνται στην επιχείρηση τους

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι είναι εργοδότες στην επιχείρηση τους από 0-5 έτη (N=23) ήταν 5,34 με τυπική απόκλιση 2,60, αυτών που δήλωσαν από 6-10 έτη (N=13) ήταν 4,76 με τυπική απόκλιση 2,48, αυτών που δήλωσαν από 10-15 έτη (N=13) ήταν 5,15 με τυπική απόκλιση 1,77 και των εργοδοτών που δήλωσαν 15έτη+ (N=19) ήταν 4,57 με τυπική απόκλιση 1,83. Δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,702 > 0,05)

Γνώσεις εργοδοτών και Εργαζόμενοι επιχείρησης

Η μέση βαθμολογία των εργοδοτών που δήλωσαν ότι εργάζονται στην επιχείρηση τους 1-20 άτομα (N=66) ήταν 4,96 με τυπική απόκλιση 2,24. Οι απαντήσεις 21-50 και 100+ άτομα παραλείφθηκαν, εφόσον είχαν δηλωθεί μόνο από ένα άτομο η καθεμία. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,902 > 0,05)

Γνώσεις εργοδοτών και Τομέας επιχείρησης

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι δραστηριοποιούνται στο εμπόριο (N=16) ήταν 4,12 με τυπική απόκλιση 1,78, αυτών που δήλωσαν τουρισμό (N=5) ήταν 6,60 με τυπική απόκλιση 2,30, αυτών που δήλωσαν εστίαση (N=14) ήταν 5,35 με τυπική απόκλιση 1,98, αυτών που δήλωσαν υγεία (N=11) ήταν 4,54 με τυπική απόκλιση 2,11, αυτών που δήλωσαν εκπαίδευση (N=6) ήταν 4,66 με τυπική απόκλιση 2,33, αυτών που δήλωσαν ψυχαγωγία (N=5) 4,60 με τυπική απόκλιση 2,19 και αυτών που επέλεξαν άλλο τομέα (N=9) ήταν 4,88 με τυπική απόκλιση 2.08. Παραλείφθηκαν οι τομείς: Επικοινωνίες και Μεταφορές, καθώς δηλώθηκαν από έναν εργοδότη η καθεμία. Εδώ, παρατηρήθηκε ότι οι γνώσεις των εργοδοτών διαφέρουν ανάλογα με τον τομέα επιχείρησης που δραστηριοποιούνται, καθώς παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,022 < 0,05)

ANOVA

ΓΕ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	82,672	8	10,334	2,475	,022
Within Groups	246,314	59	4,175		
Total	328,985	67			

Γνώσεις εργοδοτών και Επαφή με Άτομο με Δ.Α.Φ.

Η μέση βαθμολογία των εργοδοτών που δήλωσαν ότι είχαν μικρή έως καθόλου επαφή (N=44) ήταν 5,27 με τυπική απόκλιση 2,36, αυτών που δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί κάπου όπου υπήρχε άτομο με αυτισμό (N=2) ήταν 4,5 με τυπική απόκλιση 0,7, αυτών που δήλωσαν ότι έχουν ένα φίλο/η με αυτισμό (N=4) ήταν 5 με τυπική απόκλιση 1,41, ενώ αυτών που δήλωσαν ότι υπάρχει μέλος της οικογένειας τους με αυτισμό (N=16) ήταν 4,56 με τυπική απόκλιση 2,03. Οι απαντήσεις: έχω υπάρξει βασικός/ή φροντιστής/στρια για άτομο με αυτισμό και είμαι ο ίδιος/α άτομο με αυτισμό παραλείφθηκαν, καθώς δηλώθηκαν από ένα άτομο η καθεμία. Δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,557 > 0,05)

Γνώσεις εργοδοτών και Πρόθεση πρόσληψης

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που έδωσαν θετική απάντηση ως προς την πρόσληψη ατόμου με Δ.Α.Φ. (N=54) ήταν 4,66 με τυπική απόκλιση 2,11, ενώ αυτών που απάντησαν αρνητικά (N=14) ήταν 6,21 με τυπική απόκλιση 2,25. Εξετάζοντας τις δύο υποθέσεις παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι γνώσεις των εργοδοτών επηρεάζουν τις προθέσεις τους για πρόσληψη ενός ατόμου με Δ.Α.Φ. στην επιχείρηση τους. (p= 0,019 < 0,05)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
						Significance				95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ΓΕ	Equal variances assumed	,065	,799	-2,411	66	,009	,019	-1,54762	,64192	-2,82928	-,26596
	Equal variances not assumed			-2,315	18,303	,015	,032	-1,54762	,66863	-2,94558	-,14966

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΓΟΔΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ Δ.Α.Φ.

Κοινωνικές στάσεις και Φύλο

Ο μέσος όρος των ανδρών ήταν 30,43 με τυπική απόκλιση 4,81, ενώ των γυναικών ήταν 31,63 με τυπική απόκλιση 7,13. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,209 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Ηλικία

Ως προς την ηλικία και τις κοινωνικές στάσεις των εργοδοτών δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Δηλαδή, οι κοινωνικές στάσεις δεν επηρεάζονται από την ηλικία των εργοδοτών. (p= 0,411 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Οικογενειακή κατάσταση

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι ήταν έγγαμοι ήταν 30,56 με τυπική απόκλιση 6,26, αυτών που δήλωσαν άγαμοι 31,11 με τυπική απόκλιση 6,37, αυτών που δήλωσαν σε σχέση 31,37 με τυπική απόκλιση 3,54 και των διαζευγμένων 35,20 με τυπική απόκλιση 8,34. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p=0,820 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Τέκνα

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που απάντησαν ότι έχουν παιδιά ήταν 30,57 με τυπική απόκλιση 6,59, ενώ αυτών που δήλωσαν ότι δεν έχουν 32 με τυπική απόκλιση 5,36. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p=0,370 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Εκπαιδευτικό επίπεδο

Ο μέσος όρος των αποφοίτων γυμνασίου ήταν 34,5 με τυπική απόκλιση 7,77, των αποφοίτων λυκείου 32,71 με τυπική απόκλιση 6, των πτυχιούχων ΑΕΙ/ΑΤΕΙ 31,9 με τυπική απόκλιση 6, αυτών με μεταπτυχιακό δίπλωμα 27,26 με τυπική απόκλιση 4,49 και αυτών με διδακτορικό δίπλωμα 31,66 με τυπική απόκλιση 10,78. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,089 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Χρόνια που δραστηριοποιούνται στην επιχείρηση τους

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι δραστηριοποιούνται από 0-5 έτη στην επιχείρηση τους ήταν 31,77 με τυπική απόκλιση 5,78, αυτών που δήλωσαν 6-10 έτη 27,75 με τυπική απόκλιση 5,29, αυτών που δήλωσαν 10-15 έτη ήταν 29,69 με τυπική απόκλιση 5,76 και αυτών που δήλωσαν 15+ έτη ήταν 33,36 με τυπική απόκλιση 6,65. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,067 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Εργαζόμενοι επιχείρησης

Η μέση βαθμολογία των εργοδοτών που δήλωσαν ότι έχουν 1-20 εργαζόμενους στην επιχείρηση τους ήταν 30,93 με τυπική απόκλιση 6,20. Οι απαντήσεις 21-50 και 100+ άτομα παραλείφθηκαν, εφόσον δηλώθηκαν από ένα άτομο η καθεμία. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,528 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Τομέας επιχείρησης

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι δραστηριοποιούνται στον τομέα του εμπορίου ήταν 31,13 με τυπική απόκλιση 6,61, αυτών που δήλωσαν τουρισμό 34 με τυπική απόκλιση 4,30, αυτών που δήλωσαν εστίαση32 με τυπική απόκλιση 4,84, αυτών που δήλωσαν υγεία 27,36 με τυπική απόκλιση 3,35, αυτών που δήλωσαν εκπαίδευση 29,16 με τυπική απόκλιση 8,75, αυτών που δήλωσαν ψυχαγωγία 29 με τυπική απόκλιση 8,45 και αυτών που δήλωσαν άλλο τομέα επιχείρησης ήταν 34,33 με τυπική απόκλιση 6,57. Παραλείφθηκαν οι τομείς: επικοινωνίες και μεταφορές, εφόσον δηλώθηκαν από ένα άτομο η καθεμία. Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. (p= 0,265 > 0,05)

Κοινωνικές στάσεις και Επαφή με άτομο με Δ.Α.Φ.

Η μέση βαθμολογία των εργοδοτών που δήλωσαν ότι είχαν μικρή έως καθόλου επαφή ήταν 32,83 με τυπική απόκλιση 6,33, αυτών που δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί κάπου όπου υπήρχε άτομο με αυτισμό ήταν 35 με τυπική απόκλιση 1,41, αυτών που δήλωσαν ότι έχουν έναν φίλο/η με αυτισμό ήταν 28,5 με τυπική απόκλιση 3,10 και αυτών που δήλωσαν ότι υπάρχει μέλος της οικογένειας τους με αυτισμό ήταν 26,53 με τυπική απόκλιση 4,20. Οι απαντήσεις: έχω υπάρξει βασικός/ή φροντιστής/στρια ατόμων με αυτισμό και είμαι ο ίδιος/α άτομο με αυτισμό παραλείφθηκαν, εφόσον απαντήθηκαν από ένα άτομο η καθεμία. Εξετάζοντας τις υποθέσεις παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι κοινωνικές στάσεις δηλαδή των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με Δ.Α.Φ. διαφέρουν ανάλογα με την επαφή που έχουν με ένα άτομο που βρίσκεται στο φάσμα. (p= 0,014 < 0,05)

ANOVA

ΚΣ

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	510,861	5	102,172	3,120	,014
Within Groups	1964,594	60	32,743		
Total	2475,455	65			

Κοινωνικές στάσεις εργοδοτών και Πρόθεση πρόσληψης

Ο μέσος όρος των εργοδοτών που δήλωσαν ότι θα προσλάμβαναν ένα άτομο με Δ.Α.Φ. στην επιχείρηση τους ήταν 29,98 με τυπική απόκλιση 5,96, ενώ αυτών που απάντησαν αρνητικά ήταν 35,21 με τυπική απόκλιση 5,26. Εξετάζοντας τις υποθέσεις παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Δη-

λαδή, οι κοινωνικές στάσεις των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με αυτισμό επηρεάζει τις προθέσεις τους για πρόσληψη τους σε μια θέση εργασίας της επιχείρησης τους. (p= 0,004 < 0,05)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
						Significance		Mean	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p	Difference	Difference	Lower	Upper
ΚΣ	Equal variances assumed	,150	,700	-2,993	64	,002	,004	-5,23052	1,74761	-8,72875	-1,72829
	Equal variances not assumed			-3,037	22,830	,002	,004	-5,23052	1,63206	-8,61105	-1,84999

Συσχετίσεις Γνώσεων και Κοινωνικών στάσεων των εργοδοτών για τα άτομα με Δ.Α.Φ. σε σχέση με την ηλικία τους

Παρατηρήθηκε ότι η ηλικία δεν έχει κάποια σχέση με τις Γνώσεις εργοδοτών και τις Κοινωνικές τους στάσεις. Οι τιμές συσχέτισης είναι πολύ κοντά στο μηδέν, δηλαδή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Παρατηρήθηκε όμως μία σημαντική θετική (προς μέτρια) συσχέτιση μεταξύ των Κοινωνικών Στάσεων και των Γνώσεων των εργοδοτών.

Correlations

		Ηλικία σε έτη:	ΚΣ	ΓΕ
Ηλικία σε έτη:	Pearson Correlation	1	,013	-,011
	Sig. (2-tailed)		,917	,931
	N	68	66	68
ΚΣ	Pearson Correlation	,013	1	,456**
	Sig. (2-tailed)	,917		<,001
	N	66	66	66
ΓΕ	Pearson Correlation	-,011	,456**	1
	Sig. (2-tailed)	,931	<,001	
	N	68	66	68

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συσχετίσεις Γνώσεων και Κοινωνικών στάσεων των εργοδοτών για τα άτομα με Δ.Α.Φ σε σχέση με τις προθέσεις τους για πρόσληψη

Παρατηρήθηκε ότι οι Προθέσεις Πρόσληψης έχουν σχέση με τις Κοινωνικές Στάσεις και τις Γνώσεις των εργοδοτών. Παρουσιάστηκε σημαντική θετική συσχέτιση των Κοινωνικών Στάσεων με τις Προθέσεις Πρόσληψης των εργοδοτών. Οι Γνώσεις των εργοδοτών με τις Προθέσεις Πρόσληψης παρουσιάζουν επίσης σημαντική θετική συσχέτιση, αλλά λιγότερο έντονη.

Correlations

		ΚΣ	ΓΕ	Θα προσλαμβάνατε έναν εργαζόμενο/ μία εργαζόμενη γνωρίζοντας ότι είναι άτομο με αυτισμό;
ΚΣ	Pearson Correlation	1	,456**	,349**
	Sig. (2-tailed)		<,001	,004
	N	66	66	66
ΓΕ	Pearson Correlation	,456**	1	,284*
	Sig. (2-tailed)	<,001		,019
	N	66	68	68
Θα προσλαμβάνατε έναν εργαζόμενο/ μία εργαζόμενη γνωρίζοντας ότι είναι άτομο με αυτισμό;	Pearson Correlation	,349**	,284*	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,019	
	N	66	68	68

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν οι γνώσεις και προθέσεις των εργοδοτών της περιοχής των Ιωαννίνων. Μελετήσαμε αν επηρεάζουν οι Γνώσεις και οι Κοινωνικές Στάσεις των εργοδοτών τις προθέσεις τους για πρόσληψη ατόμων με Δ.Α.Φ., αν σχετίζονται οι Γνώσεις και οι Κοινωνικές Στάσεις των εργοδοτών με την ηλικία τους και αν σχετίζονται οι προθέσεις των εργοδοτών για την πρόσληψη ατόμων με ΔΑΦ με τις Γνώσεις και τις Κοινωνικές τους στάσεις. Με βάση τα αποτελέσματα μας παρατηρήσαμε ότι ορισμένα από αυτά συνάδουν με αυτά άλλων ερευνών.

Σε έρευνα της Γραμμένου (2021) παρατηρήθηκε ότι πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε, οι γνώσεις και οι κοινωνικές τοποθετήσεις των εργοδοτών είχαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους, καθώς και με τις αντιλήψεις και τις προθέσεις τους για πρόσληψη ατόμων με Δ.Α.Φ. Αυτό συμπίπτει και με το δικό μας εύρημα ότι οι Προθέσεις Πρόσληψης έχουν σχέση με τις Κοινωνικές Στάσεις και τις Γνώσεις των εργοδοτών και ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους.

Επίσης, σε έρευνα της Kuzminski et al., (2019) όπου ερευνήθηκαν οι γνώσεις και οι στάσεις που υπάρχουν ως προς τον αυτισμό δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών στάσεων, του επιπέδου εκπαίδευσης και της ηλικίας των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα απέναντι στους ανθρώπους με αυτισμό. Αυτό συμπίπτει περίπου με το εύρημα μας ότι οι γνώσεις και οι κοινωνικές στάσεις δεν διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία που έχει κάθε εργοδότης.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η προηγούμενη επαφή ενός εργοδότη με ένα άτομο με Δ.Α.Φ. επηρεάζει τις κοινωνικές του στάσεις απέναντι του, αλλά μπορεί να επηρεάσει και τις προθέσεις του για πρόσληψη σε μια εργασία. Σε έρευνα του Κελεσίδη (2021) βρέθηκε ότι οι εργοδότες που δεν είχαν κάποια επαφή στο παρελθόν με κάποιο άτομο με αναπηρία, είχαν ου-

δέτερες στάσεις ως προς τη πρόσληψη τους. Ωστόσο, εργοδότες που είχαν κάποια επαφή με άτομο με αναπηρία στο παρελθόν ήταν αρκετά θετικοί και θα ήθελαν να προχωρήσουν στη πρόσληψη τους ως εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση.

Οι γνώσεις των εργοδοτών στην έρευνα μας, φάνηκε να επηρεάζονται από τον τομέα επιχείρησης στον οποίο δραστηριοποιούνται. Σε μελέτη που ερευνούσε τις απόψεις και αντιλήψεις εργοδοτών ως προς το αντικείμενο δραστηριοποίησης της επιχείρησης τους σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των ΑμεΑ, παρουσιάστηκε μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε επιχειρήσεις του παραγωγικού τομέα και των επιχειρήσεων που παρέχουν υπηρεσίες (Μπάτσου, 2021). Σε άλλη έρευνα, ωστόσο, οι γνώσεις και κοινωνικές στάσεις των εργοδοτών σχετικά με τον αυτισμό δεν φάνηκε να επηρεάζονται σημαντικά από τον τομέα δραστηριοποίησής τους (Γραμμένου, 2021).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασιακή συμπερίληψη των ατόμων με Δ.Α.Φ. ή και των ΑμεΑ γενικότερα, αποτελεί ένα φαινόμενο που φαίνεται να μην έχει ερευνηθεί πάρα πολύ στην χώρα μας. Οι περισσότεροι εργοδότες φάνηκαν πρόθυμοι για πρόσληψη ενός ατόμου με Δ.Α.Φ. στην επιχείρηση τους. Το γεγονός όμως ότι οι προθέσεις τους επηρεάζονται από τις γνώσεις τους και τις κοινωνικές τους στάσεις για αυτά τα άτομα μας δημιουργεί το ερώτημα αν όντως οι προθέσεις τους θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην πράξη και όχι μόνο στην θεωρία. Υπάρχουν ακόμα αρκετές προκαταλήψεις, καθώς και προκλήσεις που ίσως να επηρεάζουν τις αποφάσεις των εργοδοτών. Ωστόσο, με τον καιρό οι πολίτες αρχίζουν να είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και συνειδητοποιημένοι ως προς τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα και σιγά σιγά αντιλαμβάνονται τα δικαιώματα και τις δυνατότητες που έχουν. Η επαφή ενός εργοδότη με ένα άτομο με Δ.Α.Φ. μπορεί να επηρεάσει τις κοινωνικές στάσεις απέναντι του και να τον βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα τις ιδιαιτερότητες και το διαφορετικό τρόπο σκέψης, ώστε να ενθαρρυνθεί και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εργασίας που να είναι ανοιχτό στην ποικιλομορφία και την διαφορετικότητα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι χρειάζεται η βελτίωση του επιπέδου γνώσεων των εργοδοτών, ώστε να ενημερώνονται και να γνωρίζουν αν ένα

άτομο με Δ.Α.Φ. θα μπορούσε να εργαστεί στο τομέα της επιχείρησης τους. Με αυτό το τρόπο, θα μπορούσαν να επιτύχουν την εργασιακή συμπερίληψη και την αντιμετώπιση του κοινωνικού στίγματος. Για να επιτευχθεί όμως αυτό χρειάζεται η δημιουργία εξειδικευμένων προγραμμάτων κατάρτισης, τα οποία θα αποτελέσουν τη κατάλληλη υποστήριξη για τους εργοδότες ώστε να βοηθήσουν στην εργασιακή προσαρμογή των ατόμων του φάσματος. Καθώς υπάρχει ελάχιστος αριθμός ερευνών στην Ελλάδα που να σχετίζεται με την εργασιακή συμπερίληψη των ατόμων με Δ.Α.Φ. θα ήταν σημαντικό στο μέλλον να αρχίσει να μελετάται περισσότερο το συγκεκριμένο θέμα σε περισσότερες περιοχές και με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αντικειμενικά. Οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να εξετάσουν περαιτέρω τις προθέσεις των εργοδοτών, αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη πρόσληψη ενός ατόμου με Δ.Α.Φ. στην επιχείρηση τους.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα μας περιείχε μερικούς περιορισμούς. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε μια περιοχή της χώρας και το δείγμα ήταν μικρό, καθώς αποτελούνταν από 68 εργοδότες. Επίσης από τα 105 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν συμπληρώθηκαν μόνο τα 68, γεγονός που δείχνει ότι πολλοί εργοδότες ήταν αρνητικοί στο να τα συμπληρώσουν. Επίσης, δεν βρέθηκαν εργοδότες μεγάλων επιχειρήσεων, όπως για παράδειγμα από αλυσίδες καταστημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ:

American Psychiatric Association (APA) [Autism Spectrum Disorder fact sheet on the internet]. http://www.dsm5.org/

Chiang, H.-M., Cheung, Y. K., Li, H. & Tsai, L. Y. (2013). Factors Associated with Participation in Employment For High School Leavers With Autism, Springer Science – Business Media Dordrecht, J Autism Dev Disord, 43:1832-1842, DOI: 10.1007/s10803- 012-1734-2.

Γραμμένου, Α. Χ. (2021). *Αντιλήψεις των Εργοδοτών για τα Άτομα στο Φάσμα του Αυτισμού: Μια διαδικτυακή εκπαίδευση για την αύξηση της γνώσης και τη μείωση της κοινωνικής απόστασης* (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. https://dspace.

lib.uom.gr/bitstream/2159/25709/1/GrammenouAriadniMsc2021.pdf

Dudley, C., Nicholas, D.B., & Zwicker, J.D., (2015). What do we know about improving employment outcomes for individuals withautism spectrum disorder?, The school of public policy, SPP research papers.

Grinker, R.R., (2020). Autism, "stigma", Disability. A Shifting Historical Terrain, Current Anthropology, 61(21), https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/705748.

Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε. (2021). Επαγγελματική εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία. Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.: https://www.inegsee.gr/

Κελεσίδης, Γ. (2021). *Η διαμόρφωση των στάσεων των εργοδοτών του ιδιωτικού τομέα ως προς την απασχόληση ΑμεΑ στην επιχείρησή τους, κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19* (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25693/1/KelesidisGiannisMsc2021.pdf

Kuzminski, R., Netto, J., Wilson, J., Falkmer, T., Chamberlain, A., & Falkmer, M. (2019). Linking knowledge and attitudes: Determining neurotypical knowledge about and attitudes towards autism. PLoS ONE, *14*(7), e0220197. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220197

Λαμπροπούλου, Χ. (2023). *Η υποστήριξη στο εργασιακό περιβάλλον για τα άτομα με ΔΑΦ* (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/29191/1/LambropoulouChrisanthiMsc2023.pdf

Lee, E. A. L., Black, M. H., Tan, T., Falkmer, T., Girdler, S. (2019). "I'm Destined to Ace This": Work Experience Placement During High School For Individuals With Autism Spectrum Disorder, Journal of Autism and Developmental Disorders, *49*, 3089-3101, https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-019-04024-x

Μπατσίδης, Α. Δ. (2014). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το S.P.S.S. Διδακτικές Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Τμήμα Μαθηματικών.

Μπάτσου, Π. (2021). *Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εργοδοτών ιδιωτικών επιχειρήσεων αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των ΑμεΑ στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους βίου* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/26427/4/BatsouPetroulaMsc2021.pdf

Nicholas, D. B., Mitchell, W., Dudley, C., Clarke, M. & Zulla, R. (2018). An

ecosystem Approach to Employment and Autism Spectrum Disorder, Springer Science – Business Media Dordrecht, J Autism Dev Disord, 48:264-275, DOI:10.1007/s10803-017-3351-6.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α.(2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο (2008). https://unric.org/el/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC-2/

Smith, D.D.,& Tyler, N.C. (2019), *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση··-Φέρνοντας την αλλαγή* (μτφ. Άρτεμις Γρίβα). Gutenberg.

Walsh, L., Lydon, S., & Healy, O. (2014). Employment and Vocational skills among individuals with Autism Spectrum Disorder: Predictors, impact and interventions, Rev J Autism Dev Disord, 1, 266-275, DOI:10.1007/s40489-014-0024-7.

Εργασιακή συμπερίληψη ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Γνώσεις και προθέσειςΠώς τα άτομα με νοητική αναπηρία κατανοούν το θάνατο;

Ιωάννα Μυλωνά
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
iaep2000@gmail.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι περιστάσεις της ζωής που συνδέονται με την απώλεια και τον θάνατο αγαπημένων και οικείων προσώπων ασκούν καθοριστική επίδραση στον βαθμό κατανόησης αυτής της πτυχής της ανθρώπινης ζωής και διευκολύνουν την συμφιλίωση με την θνητότητα του ανθρώπου. Το γεγονός αυτό αποτελεί κοινό σημείο για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως και συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα που συνδέονται με το πένθος. Το πένθος ως ψυχική διεργασία περιλαμβάνει τον θρήνο, τον ψυχικό πόνο, την εκδήλωση συναισθημάτων θλίψης, απελπισίας και συναισθηματικής αποδιοργάνωσης, εξαιτίας της απώλειας (αιφνίδιας ή μη) ενός οικείου προσώπου. Η παρούσα εργασία εστιάζει στα άτομα με νοητική αναπηρία και διερευνά το βαθμό στον οποίο η κατανόηση του θανάτου από την πλευρά τους επηρεάζεται από την ύπαρξη προηγούμενων εμπειριών και βιωμάτων που συνδέονται με την απώλεια προσώπων του οικογενειακού κύκλου τους. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης η οποία αξιοποίησε το «Ερωτηματολόγιο για την έννοια του Θανάτου» (CODQ) των McEvoy et al. (2012). Το δείγμα αποτέλεσαν ενήλικες με νοητική αναπηρία που ζουν στην ευρύτερη περιοχή της πόλης των Ιωαννίνων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν την έννοια του θανάτου με την απώλεια. Επιπλέον αδυνατούν να την κατανοήσουν στο πλαίσιο μιας πνευματικότητας. Τα ευρήματα μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της υφιστάμενης γνώσης αναφορικά με τον βαθμό κα-

τανόησης του θανάτου από τα άτομα με νοητική αναπηρία και να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ψυχολόγους, για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των ατόμων με νοητική αναπηρία που βιώνουν περιστατικά θανάτου και απώλειας.

Λέξεις-κλειδιά: θάνατος, κατανόηση, πένθος, νοητική αναπηρία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θάνατος αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο έχει απασχολήσει έντονα από πάντα την ανθρωπότητα (Kastenbaum & Moreman, 2018). Αφορά το σύνολο των έμβιων οργανισμών και συνιστά την οριστική παύση των λειτουργιών των ζωτικών οργάνων, την «μη αναστρέψιμη διακοπή της ζωής» (APA, 2007· Rana & Upton, 2010). Ο θάνατος, αν και αποτελεί μία έννοια απόλυτα συνυφασμένη με την ζωή, είναι απωθητική και δυσάρεστη ως έννοια και οι περισσότεροι άνθρωποι δυσανασχετούν στην συζήτησή του. Αυτό συμβαίνει διότι εξακολουθεί να θεωρείται ως γεγονός «μη φυσικό» και «ακατανόητο» (Bowlby, 1980).

Η παρούσα εργασία δεν εστιάζει στο θάνατο των ίδιων των ατόμων με νοητική αναπηρία, αλλά στο πως αντιλαμβάνονται το θάνατο άλλων προσώπων. Ο θάνατος ενός προσώπου αναφοράς αποτελεί μία απώλεια. Η απώλεια ως ψυχικό συμβάν αποτελεί την αποστέρηση από ένα αγαπημένο και οικείο πρόσωπο, το οποίο συντελείται εξαιτίας του θανάτου (Young et al., 2016). Από τη χρονική στιγμή που η απώλεια ενός σημαντικού προσώπου γίνεται αντιληπτή, για τα άτομα που τη βιώνουν ξεκινά μία περίοδο πένθους (Stroebe et al., 2008). Σύμφωνα με τους Σιδέρη & Σιδέρη (2020), το πένθος είναι «το έργο που ξεκινά και, ιδεωδώς, επιτελεί μια ψυχή προκειμένου να αποκαταστήσει ή να επανεφεύρει την ισορροπία της μετά από ένα συγκεκριμένο ψυχικό συμβάν που ονομάζεται απώλεια». Στη φάση του πένθους, το άτομο που πενθεί εκδηλώνει την θλίψη του και τον πόνο του αποχωρισμού μέσα από ορισμένες αντιδράσεις, που απαρτίζουν τον θρήνο. Ο θρήνος βοηθάει στη συμφιλίωση με τη νέα κατάσταση που δημιουργείται μετά την απώλεια ενός προσώπου αναφοράς (Thorp et al., 2018). Η εκδήλωση αντιδράσεων θρήνου δεν προϋποθέτουν την κατανόηση του θανάτου, αλλά είναι εξωτερίκευση της έμφυτης αντίδρασης στην αποκοπή του δεσμού με το εκλιπόν πρόσωπο εξαιτίας του θανάτου (Handley & Hutchinson, 2013).

Η έννοια του θανάτου έχει διακριθεί σε πέντε (5) υποκατηγορίες: την αιτιότητα, τη μη αναστρεψιμότητα, τη μη λειτουργικότητα, την καθολικότητα και το αναπόφευκτο (McEvoy et al., 2012· Speece & Brent 1996, όπ.αναφ. στο Chow et al., 2017). Αναλυτικά:

- Η αιτιότητα αφορά τις διαφορετικές αιτίες (εσωτερικές και εξωτερικές) που οδηγούν στην πρόκληση του θανάτου.
- Η μη αναστρεψιμότητα στηρίζεται στο ότι ένας ζωντανός οργανισμός που πεθαίνει δε μπορεί να επανέλθει στην ίδια κατάσταση.
- Η μη λειτουργικότητα συνδέεται με την παύση όλων των λειτουργιών των όντων που συνδέονται με τη ζωή μετά τον θάνατο.
- Η καθολικότητα, σύμφωνα με την οποία όλα τα έμβια όντα πεθαίνουν.
- Το αναπόφευκτο, δηλαδή το ότι κανείς δε μπορεί να αποφύγει ή να αποκλειστεί από τον θάνατο.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη της κατανόησης του θανάτου στον πληθυσμό των ατόμων με νοητική αναπηρία (ΝΑ). Η νοητική αναπηρία ανιχνεύεται στη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, πριν την ηλικία των 18 ετών. Σύμφωνα με το DSM-5 (2013), προκειμένου ένα άτομο να διαγνωστεί ως άτομο με νοητική αναπηρία, θα πρέπει να παρουσιάζει χαμηλό νοητικό δυναμικό, με δείκτη νοημοσύνης χαμηλότερο από 70 και, συνακόλουθα, σημαντικά ελλείμματα σε γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και στην προσαρμοστική λειτουργία (Σούλης, 2020).

Η βιβλιογραφία πάνω στη μελέτη της κατανόησης του θανάτου από άτομα με ΝΑ παραμένει ακόμα και σήμερα αρκετά περιορισμένη στο συγκεκριμένο πεδίο (Young et al., 2017). Το γεγονός αυτό έχει ερμηνευθεί ως μία τάση για «θωράκιση» των ατόμων από τη «σκληρή πραγματικότητα» του θανάτου, διότι αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα που συχνά οδηγεί τα άτομα να ανακαλέσουν άσχημες περιστάσεις της ζωής (Tuffrey-Wijne et al., 2017). Από προηγούμενες μελέτες που έχουν δημοσιευτεί και αφορούν την κατανόηση του θανάτου από άτομα με ΝΑ επισημαίνεται ότι κατανοούν πλήρως τις διαφορετικές αιτίες θανάτου (αιτιότητα) (McEvoy et al., 2012) και παρουσίαζαν πλήρη κατανόηση της μη αναστρεψιμότητας του θανάτου (Chow et al., 2017). Επιπρόσθετα, μπορούν πιο εύκολα να εξηγήσουν την παύση οποιασδήποτε δραστηριότητας μετά τον θάνατο (μη λειτουργικότητα) σε σχέση με άλλες συνιστώσες (McEvoy et al., 2017). Οι Stancliffe et al. (2016) έδειξαν στην έρευνά τους ότι δυσκολεύονται να εμπεδώσουν την καθολική διάσταση του θανάτου, ενώ σύμφωνα με την Dusart (2008) οι συμμετέχοντες με ΝΑ της έρευνάς της ήταν σε θέση να κατανοήσουν ότι μια μέρα και οι ίδιοι θα φύγουν από τη ζωή.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον βαθμό κατανόησης της έννοιας του θανάτου από ενήλικα άτομα με νοητική αναπηρία με βάση τις πέντε συνιστώσες της έννοιας που έχουν προαναφερθεί. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η ύπαρξη ή μη συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό κατανόησης της έννοιας του θανάτου στα άτομα με ΝΑ και στην ύπαρξη προηγούμενων βιωμάτων ή εμπειριών απώλειας αγαπημένου προσώπου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι τα εξής:

- ΕΕ1: Σε ποιο βαθμό κατανοούν τα άτομα με ΝΑ την έννοια του θανάτου βάσει των 5 συνιστωσών της;
- ΕΕ2: Επηρεάζει η ύπαρξη προηγούμενων βιωμάτων και εμπειριών απώλειας κάποιου αγαπημένου προσώπου την κατανόηση της έννοιας του θανάτου;

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν πέντε ενήλικα άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία από την πόλη των Ιωαννίνων, ηλικίας από 18 έως και 44 ετών. Οι τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες ήταν άντρες. Τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες διαβιούν μόνιμα στην οικογενειακή κατοικία, ενώ ένα άτομο μένει σε Στέγη Υποστηριζόμενης Διαβίωσης (Σ.Υ.Δ). Δύο από τους πέντε συμμετέχοντες φοιτούσαν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ενώ και οι πέντε πηγαίνουν σε ΚΔΑΠμεΑ τις απογευματινές ώρες. Όσον αφορά την ύπαρξη συνοδών διαγνωσμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δύο από τους πέντε συμμετέχοντες παρουσίαζαν σωματική/κινητική αναπηρία και ένας επιληπτικές κρίσεις.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), διότι προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία στον ερευνητή και στους ερευνώμενους, καθώς και γιατί δεν απαιτείται η αυστηρή τήρηση της ακολουθίας των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης (Bryman, 2021), αλλά εκμαιεύονται απαντήσεις και μέσα από αφηγήσεις εκτός ερωτήσεων (Cohen et al., 2018). Ο οδηγός συνέντευξης της παρούσας έρευνας αποτελεί προσαρμογή του οδηγού συνέντευξης «Concept of Death Questionnaire» των McEvoy et al. (2012). Οι ερωτήσεις διακρίνονται σε τρία μέρη: το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται τρεις ερωτήσεις που αφορούν την αιτιότητα του θανάτου

και το τρίτο μέρος αποτελούνταν από τρεις βινιέτες, που αφορούσαν διαφορετικές περιπτώσεις θανάτου και μέσα από αυτές εξετάζονταν οι πέντε συνιστώσες της έννοιας (Chow et al., 2017). Στο τέλος του τρίτου μέρους, περιλαμβάνονταν επτά ερωτήσεις που διερευνούσαν προηγούμενα βιώματα απώλειας κοντινών τους προσώπων καθώς και τις εμπειρίες τους από την περίοδο μετά το θάνατο αυτών των ανθρώπων.

Φύλο	**Ηλικία**	**Βαθμός ΝΑ**	**Συνοδές αναπηρίες ή ΕΕΑ**	**Τόπος μόνιμης διαβίωσης/ κατοικίας**	**Παρακολούθηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων**
Άντρας	44	Μέτρια	-	Οικογενειακή κατοικία	ΚΔΑΠμεΑ
Άντρας	46	Μέτρια	Επιληπτικές κρίσεις	Σ.Υ.Δ.	ΚΔΑΠμεΑ
Άντρας	18	Μέτρια	Δ.Α.Φ.	Οικογενειακή κατοικία	ΚΔΑΠμεΑ/ΕΕΕΕΚ
Άντρας	20	Μέτρια	Δ.Α.Φ.	Οικογενειακή κατοικία	ΚΔΑΠμεΑ/ΕΕΕΕΚ
Γυναίκα	40	Μέτρια	-	Οικογενειακή κατοικία	ΚΔΑΠμεΑ

Πίνακας: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Ειδικότερα, κάθε μία από τις τρεις βινιέτες του τρίτου μέρους εξέταζε μία διαφορετική αιτία θανάτου: γηρατειά, ασθένεια, τροχαίο δυστύχημα. Και οι τρεις περιπτώσεις αιτιών συνοδεύονταν από τις ίδιες ερωτήσεις:

- Θα είναι ποτέ ξανά ζωντανός/ή (το πρόσωπο που πεθαίνει);
- Τι μπορεί να κάνει τώρα (το πρόσωπο που πεθαίνει) που δεν ζει πλέον;
- Θα μπορούσε να συμβεί σε κάποιον/α άλλον/η αυτό που συνέβη σε αυτόν/αυτή (δηλ. το πρόσωπο που πεθαίνει);
- Θα μπορούσε να συμβεί σε εσένα;
- Κάθε ερώτηση συνοδευόταν από μία αντίστοιχη ερώτηση για αιτιολόγηση της απάντησης κάθε φορά.

Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν με την παρουσία ενός μέλους του προσωπικού της δομής κάθε φορά (είτε ψυχολόγο είτε ειδικό παιδαγωγό είτε κοινωνικό/η λειτουργό). Μετά τη διεξαγωγή και μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνησή τους και κατόπιν η εξαγωγή και η καταγραφή των δεδομένων. Τα δεδομένα καταγράφηκαν σε έγγραφο Microsoft Office Word. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων, με αποτέλεσμα να προκύψουν έξι διαφορετικοί κώδικες: αιτιότητα, μη αναστρεψιμότητα, μη λειτουργικότητα, καθολικότητα, αναπόφευκτο, προηγούμενα βιώματα απώλειας προσώπων. Τέλος, ακολουθήσε η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανά κωδικό και η εξαγωγή των συμπερασμάτων (Τσιώλης, 2014).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων προέκυψαν τα εξής:

Αιτιότητα

Η πρώτη συνιστώσα της έννοιας του θανάτου που εξετάστηκε είναι η αιτιότητα. Η αιτιότητα εξετάστηκε τόσο μέσα από τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους, που αφορούσαν το πως και γιατί πεθαίνουν οι άνθρωποι, όσο και μέσα από τις διαφορετικές αιτίες των τριών βινιετών.

Στο δεύτερο μέρος οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο πεθαίνουν οι άνθρωποι, καθώς για ποιο λόγο πίστευαν ότι πεθαίνουν οι άνθρωποι. Για τις δύο αυτές ερωτήσεις οι συνεντευξιαζόμενοι ανακάλεσαν τις αιτίες των θανάτων των δικών τους συγγενικών ή οικείων προσώπων. Και οι πέντε συμμετέχοντες δεν ανέφεραν άλλες πιθανές αιτίες από τις οποίες μπορεί να πεθάνει ένα άτομο, παρά μόνο αυτές που τους ήταν γνωστές από την απώλεια των αγαπημένων τους. Συγκεκριμένα, ένας από τους συμμετέχοντες απάντησε «από έμφραγμα […] και από καρδιά», λόγω της απώλειας του παππού του από την ίδια αιτιολογία. Η μόνη γυναίκα συμμετέχουσα απάντησε «είναι άρρωστοι, δεν ξέρω», ανακαλώντας το θάνατο της γιαγιάς της και τον τρόπο με τον οποίο της μίλησαν οι συγγενείς της για αυτή την απώλεια. Ένας συμμετέχων ανέφερε πως η γιαγιά του ήταν «100 και βάλε χρονών», καταδεικνύοντας την προχωρημένη ηλικία της όταν πέθανε, ενώ ανέφερε ότι ο μπαμπάς του υπέστη εγκεφαλικό επεισόδιο που τον οδήγησε στο θάνατο.

Μη αναστρεψιμότητα

Η διερεύνηση της κατανόησης της μη αναστρεψιμότητας του θανάτου πραγματοποιείται μέσα από τις ερωτήσεις των τριών βινιετών του τρίτου μέρους. Κάθε περίπτωση διαφορετικής αιτίας θανάτου παρουσιαζόταν μεμονωμένα συνοδευόμενη από τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Το σύνολο των συμμετεχόντων έδειξε να έχει πλήρη κατανόηση της μη αναστρεψιμότητας του θανάτου και για τις τρεις διαφορετικές αιτίες που τους παρουσιάστηκαν. Έτσι, και για τις τρεις φορές που ρωτήθηκαν αν θα είναι ποτέ ξανά ζωντανό το πρόσωπο που πεθαίνει στην κάθε βινιέτα, και οι πέντε συμμετέχοντες απάντησαν άμεσα «όχι».

Μη λειτουργικότητα

Στο ερώτημα αναφορικά με το τι μπορούν να κάνουν τα άτομα στις τρεις βινιέτες τώρα που δεν είναι εν ζωή πλέον, στην περίπτωση του παππού του Δημήτρη (γηρατειά) δύο από τους πέντε συμμετέχοντες ανέφεραν ότι «είναι άγγελος πια» και ότι μαζί με τους παππούδες τους που δεν ζουν πια «προσέχουν τους ζωντανούς και προσέχουν κι άλλα άτομα». Αντίστοιχα, στη δεύτερη περίπτωση της μαμάς της Σοφίας (ασθένεια), δήλωσαν ότι η μητέρα της «την προσέχει» και «την βλέπει από ψηλά» νεύοντας προς τον ουρανό. Τέλος, για την περίπτωση θανάτου από τροχαίο δυστύχημα, ένας συμμετέχων απάντησε ότι ο αδερφός του Παύλου «θα γίνει σκιά και θα τον επισκέπτεται στον ύπνο του». Οι υπόλοιποι τρεις συμμετέχοντες ανέφεραν ότι και στις τρεις περιπτώσεις οι νεκροί δε μπορούν να κάνουν τίποτα πια διότι είναι νεκροί.

Καθολικότητα

Προκειμένου να εξεταστεί η κατανόηση της καθολικότητας του θανάτου, οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση «Θα μπορούσε να συμβεί σε κάποιον άλλον αυτό που συνέβη στον/στην…;» για κάθε μία από τις περιπτώσεις των τριών βινιετών. Στην πρώτη αιτία, των γηρατειών, τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες ανακάλεσαν τους θανάτους των παππούδων και των γιαγιάδων τους που είχαν χάσει. Σημειώνεται ότι οι παππούδες και οι γιαγιάδες δεν απεβίωσαν από προχωρημένη ηλικία, αλλά λόγω κάποιας ασθένειας ή χρόνιων προβλημάτων υγείας. Η μοναδική συμμετέχουσα απάντησε «…ο παππούς της μαμάς μου…, ήμουν μωρό εγώ […]. Ο μπαμπάς του πατέρα της μαμάς μου». Οι υπόλοιποι δύο συμμετέχοντες δεν φάνηκε να συμφωνούν, ούτε ανακάλεσαν προηγούμενους θανάτους. Χαρακτηριστικά, ένας από τους δύο συμμετέχοντες απάντησε «Παίζεται…».

Στην περίπτωση της ασθένειας, τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες έκαναν συνδέσεις με περιπτώσεις οικείων τους προσώπων που είτε έφτασαν πολύ κοντά στο να πεθάνουν, είτε πέθαναν λόγω κάποιας ανίατης ασθένειας. Ένας συμμετέχων απάντησε «Σαν τη μαμά της Ε. Έτσι πέθανε κι αυτή». Ένας άλλος συμμετέχων απάντησε «Η γιαγιά μου πέθανε […] ήταν άρρωστη κι αυτή».

Δύο συμμετέχοντες, στην περίπτωση του τροχαίου δυστυχήματος, ανέφεραν ότι θυμήθηκαν δύο περιπτώσεις αντίστοιχων περιστατικών, όπου στη μία «ένας τραγουδιστής είχε πέσει έτσι… Οδηγούσε μία κοπέλα ένα τζιπ και αυτός έπαθε τροχαίο...», ενώ η δεύτερη αφορούσε « «…τροχαίο, την προηγούμενη εβδομάδα, εδώ στα Γιάννενα. Έπινε. Στην άσφαλτο πέθανε.…». Στην ίδια περίπτωση θανάτου ένας συμμετέχων ανέφερε ότι μπορεί να συμβεί και σε άλλους «όταν πίνουν και οδηγάνε…».

Αναπόφευκτο

Η πέμπτη συνιστώσα του θανάτου που μελετήθηκε είναι το αναπόφευκτο. Για κάθε μία από τις τρεις διαφορετικές αιτίες θανάτου των βινιετών οι συνεντευξιαζόμενοι καλούνταν να απαντήσουν στο ερώτημα «Θα μπορούσε να συμβεί σε εσένα;». Όσον αφορά τα γηρατειά, τέσσερις στους πέντε συμμετέχοντες απάντησαν ότι μπορεί να πεθάνουν και οι ίδιοι λόγω προχωρημένης ηλικίας. Στη δεύτερη περίπτωση του θανάτου λόγω ασθένειας, οι τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες απάντησαν αρνητικά, θεωρώντας την ασθένεια ως μία μη πιθανή αιτία θανάτου για τους ίδιους. Μόνο ένας συμμετέχων απάντησε «Εγώ έχω μία βίδα στο κεφάλι. Είχε φουσκώσει το αγγείο, έβγαζε υγρά. Μου κάνανε χειρουργείο», υποδηλώνοντας ότι θα μπορούσε να είχε πεθάνει λόγω της περιπέτειας με την υγεία του. Για την τρίτη περίπτωση του τροχαίου δυστυχήματος, και οι πέντε συμμετέχοντες απέρριψαν το τροχαίο δυστύχημα ως πιθανή αιτία θανάτου τους, παρουσιάζοντας ως βασική αιτιολόγηση το ότι δεν οδηγούν καθώς και το ότι δεν καταναλώνουν αλκοόλ, όπως οι άνθρωποι στις περιπτώσεις που ανακάλεσαν από την επικαιρότητα. Χαρακτηριστικά ένας συμμετέχων απάντησε «Άμα δεν πίνουμε…;», ενώ η συμμετέχουσα απάντησε «Αφού δεν οδηγάμε!».

Ύπαρξη προηγούμενων βιωμάτων απώλειας οικείων προσώπων

Μέσα από τις τελευταίες ερωτήσεις του τρίτου μέρους του οδηγού συνεντεύξεις, εξετάστηκαν οι προηγούμενες εμπειρίες απώλειας οικείων προσώπων των συμμετεχόντων. Και οι πέντε συμμετέχοντες είχαν χάσει κάποιο συγγενικό ή οικείο τους πρόσωπο. Συγκεκριμένα, και οι πέντε είχαν χάσει

κάποιον/α παππού ή γιαγιά τους. Επιπρόσθετα, ένας από τους συμμετέχοντες είχε χάσει και τον πατέρα του. Οι δύο από τους πέντε συμμετέχοντες είχαν βιώσει αυτές τις απώλειες σε βάθος διετίας. Και οι πέντε συμμετέχοντες είχαν παρευρεθεί στην κηδεία του εκλιπόντος ατόμου. Και οι πέντε συμμετέχοντες ανέφεραν ότι την σχετική ενημέρωση για τον θάνατο των δικών τους προσώπων την έκαναν οι μητέρες τους. Τέλος, σχετικά με την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης, και οι πέντε συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το στενό τους οικογενειακό περιβάλλον (γονείς και αδέρφια) τους βοήθησε στη δύσκολη περίοδο του πένθους. Επιπλέον, ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι έλαβε βοήθεια και από ειδικό ψυχικής υγείας (ψυχολόγο).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων προέκυψε ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν μερική κατανόηση της έννοιας του θανάτου (Fernández-Ávalos et al., 2023). Ειδικότερα, παρουσιάζουν πληρέστερη κατανόηση των συνιστωσών της μη λειτουργικότητας και της μη αναστρεψιμότητας (Thorp, Stedmon & Lloyd, 2018). Ακόμη, υπάρχει μερική κατανόηση των συνιστωσών της καθολικότητας, του αναπόφευκτου και της αιτιότητας (Stancliffe et al., 2016). Παρατηρείται, δηλαδή, μία αδυναμία γενίκευσης στο σύνολο των ανθρώπων και των περιπτώσεων (Wiese et al., 2015). Παρακάτω εξετάζονται αναλυτικά κάθε μία από τις πέντε συνιστώσες της έννοιας, σε συνάρτηση και με τα βιώματα απώλειας που έχουν.

Ξεκινώντας από την αιτιότητα, οι συμμετέχοντες με νοητική αναπηρία μπορούσαν να δώσουν πληροφορίες για τις διαφορετικές αιτίες από τις οποίες πέθαναν τόσο οι δικοί τους άνθρωποι, όσο και οι άνθρωποι στις βινιέτες (Alcedo Rodríguez et al., 2018). Όμως, δεν κατάφεραν να συνδέσουν τις αιτίες των τριών βινιετών με τον ενδεχόμενο δικό τους θάνατο, παρά μόνο τα γηρατειά (McEvoy et al., 2012). Αναγνώριζαν ως μοναδική και πιθανή αιτία θανάτου τους τα γηρατειά, χωρίς όμως να πιστεύουν με σιγουριά ότι θα πεθάνουν και οι ίδιοι μια μέρα. Αυτό συμβαίνει διότι τα άτομα με νοητική αναπηρία στις περισσότερες περιπτώσεις δεν προετοιμάζονται από τους συγγενείς και τους φροντιστές για το γεγονός ότι και τα ίδια κάποτε θα φύγουν από τη ζωή, καθώς αυτοί δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι για μία σχετική συζήτηση, ενώ επίσης φοβούνται τις αντιδράσεις των ωφελούμενων με νοητική αναπηρία και τείνουν να τους προστατεύουν από την πιθανή στενοχώρια που μπορεί να τους προκληθεί (Lord et al., 2017· Tuffrey-Wijne et al., 2020).

Ως προς τη μη αναστρεψιμότητα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες με νοητική αναπηρία κατανοούσαν πλήρως ότι το άτομο που πεθαίνει δε μπορεί με κανέναν τρόπο να επιστρέψει στη ζωή (Meeusen-van de Kerkhof et al., 2006). Μία χαρακτηριστική απάντηση έδωσε ένας από τους συμμετέχοντες, όπου όταν ρωτήθηκε σχετικά για την περίπτωση της πρώτης βινιέτας για το θάνατο από γηρατειά, απάντησε ότι ο παππούς του ήρωα μπορεί να επιστρέψει «μόνο στο όνειρο τώρα».

Αναφορικά με τη μη λειτουργικότητα, τα άτομα με νοητική αναπηρία που συμμετείχαν κατανοούσαν ότι οι λειτουργίες και οι ενέργειες που είναι συνδεδεμένες με την έμβια κατάσταση παύουν οριστικά μετά τον θάνατο (McEvoy et al., 2017). Όμως, μέσα από τις απαντήσεις τους τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες προσέδιδαν στους νεκρούς μετά θάνατον ιδιότητες. Τρεις από τους τέσσερις αυτούς συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι οι νεκροί μετά τον θάνατο μπορούν να αναληφθούν στον ουρανό και να προσέχουν τους ζωντανούς και τους αγαπημένους τους ανθρώπους. Ο τέταρτος συμμετέχων δήλωσε ταραγμένος ότι οι νεκροί γίνονται φαντάσματα («σκιές») και επισκέπτονται τα αγαπημένα τους πρόσωπα κάθε νύχτα. Με άλλα λόγια, ισχυρίζονται ότι πραγματοποιείται κάποιου είδους μετουσίωση και οι νεκροί γίνονται προστάτες των ζωντανών αγαπημένων τους. Αυτού του είδους η θεώρηση γύρω από τη μεταθανάτια υπόσταση των νεκρών υιοθετείται και από άτομα χωρίς νοητική αναπηρία, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία (Menendez, Hernandez & Rosengren, 2020), αλλά πολλές φορές και στην ενήλικη ζωή, με φανερές επιρροές από τη θρησκεία (Panagiotaki et al., 2018). Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία υιοθετούν συχνά παρόμοιες νοητικές αναπαραστάσεις για τους νεκρούς με αυτές που δημιουργούν και άτομα ίδιας ηλικίας χωρίς νοητική αναπηρία για να εξηγήσουν την πορεία των ανθρώπινων όντων.

Μελετώντας τη διάσταση της καθολικότητας, οι συμμετέχοντες κατανοούσαν ότι μπορούν να πεθάνουν κι άλλοι άνθρωποι από τις ίδιες αιτίες και με τον ίδιο τόπο όπως αυτοί στις βινιέτες. Ακόμη, μπορούσαν να συνδέσουν τους θανάτους των ανθρώπων στις βινιέτες με τα παραδείγματα των δικών τους νεκρών, αλλά και με θανάτους που μάθαιναν από την επικαιρότητα. Όμως, δεν φαινόταν ότι συνειδητοποιούσαν ότι αυτή είναι μία κατάσταση που αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως (McEvoy et al., 2017).

Αναφορικά με το αναπόφευκτο του θανάτου, όπου εξετάζονταν η κατανόηση του δικού τους θανάτου, παρουσίαζαν χαμηλό επίπεδο κατανόησης του ότι όλοι οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων, κάποια στιγμή πεθαίνουν (Chow et al., 2017). Κατανοούσαν ότι μπορεί να πε-

θάνουν και οι ίδιοι, χωρίς όμως να είναι βέβαιοι γι'αυτό, και αν ναι μόνο λόγω προχωρημένης ηλικίας (γηρατειά). Μόνο ένας συμμετέχων που είχε βιώσει μία δύσκολη περιπέτεια με την υγεία του αναγνώριζε την ασθένεια ως δυνατή αιτία του δικού του θανάτου, όπου όμως διέφυγε τον κίνδυνο. Ανάλογες προηγούμενες εμπειρίες ενισχύουν την συνειδητοποίηση ότι και τα ίδια τα άτομα θα φύγουν από τη ζωή (McGinley & Waldrop, 2022). Επιπρόσθετα, δεν λάμβαναν υπόψη άλλες πιθανές αιτίες πρόκλησης του δικού τους θανάτου, όπως αυτές που μελετήθηκαν στις βινιέτες (τροχαία ατυχήματα, ασθένειες).

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της συνέντευξης έγινε εμφανές ότι η κατανόησή τους γύρω από τις συνιστώσες της έννοιας του θανάτου στηρίχθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό στα βιώματα που είχαν τα άτομα από τον θάνατο κοντινών τους προσώπων, αλλά και από τις συζητήσεις τους γύρω από τους θανάτους αυτούς με πρόσωπα της οικογένειάς τους. Συγκεκριμένα, οι εμπειρίες των απωλειών αυτών αξιοποιήθηκαν από το οικογενειακό περιβάλλον ως αφόρμηση για την έναρξη της συζήτησης γύρω από τον θάνατο γενικότερα, αλλά και σαν προετοιμασία για τον μελλοντικό θάνατο των γονέων, των βασικών φροντιστών των ατόμων με νοητική αναπηρία στις περισσότερες περιπτώσεις (McMaugh et al., 2016).

Τέλος, σε πολλά σημεία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων γύρω από τις απώλειες που είχαν βιώσει ή για τους θανάτους των βινιετών, γίνεται αναφορά στη θρησκεία και σε σύμβολά της («Την πήρε ο Θεός», «άγγελος», «ουρανός»). Γίνεται κατανοητό ότι αυτές οι λέξεις και οι φράσεις χρησιμοποιήθηκαν από τους γονείς και τους φροντιστές των ατόμων με νοητική αναπηρία, προκειμένου να μπορέσουν να εξηγήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τι συνέβη στο άτομο που απεβίωσε, ώστε να γίνει αντιληπτό. Η αξιοποίηση οικείων θρησκευτικών εννοιών και συμβόλων για την εξήγηση του φαινομένου του θανάτου είναι συνήθης, ιδιαίτερα σε παιδιά (DeSpelder & Strickland, 2020).

Συνοψίζοντας, η έρευνα αυτή ανέδειξε τον βαθμό κατανόησης του θανάτου από άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς και τις συνιστώσες της έννοιας του θανάτου που αντιλαμβάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να διευρύνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία γύρω από την κατανόηση του θανάτου σε άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς και να βοηθήσουν στη δόμηση προγραμμάτων παρέμβασης για την ψυχική ενδυνάμωση και την προετοιμασία των ατόμων με νοητική αναπηρία για την αντιμετώπιση των δύσκολων ψυχικών καταστάσεων της ζωής.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η έρευνά μας παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς. Ο μικρός αριθμός του δείγματος, καθώς και το ότι οι τέσσερις από τους πέντε συμμετέχοντες ήταν άνδρες, δυσκολεύει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των ατόμων με νοητική αναπηρία. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διάγνωση μέτριας νοητικής αναπηρίας. Η ύπαρξη ομάδας σύγκρισης με άτομα με διάγνωση ήπιας νοητικής αναπηρίας θα βοηθούσε στην εξαγωγή περισσότερο αξιόπιστων συμπερασμάτων. Ακόμη, όλοι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είχαν προηγούμενα βιώματα απώλειας αγαπημένων προσώπων. Θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να εξεταστεί η συσχέτιση των βιωμάτων μέσα από την ύπαρξη μίας ομάδας σύγκρισης με άτομα με νοητική αναπηρία χωρίς βιώματα απώλειας προσώπων του περιβάλλοντός τους. Τέλος, δεν χρησιμοποιήθηκε άλλη ομάδα σύγκρισης (π.χ. άτομα χωρίς νοητική αναπηρία), προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alcedo Rodríguez, M. Á., Cristóbal Fernández, L., Gómez Sánchez, L. E., & Arias González, V. B. (2018). Evaluating the characteristics of the grieving process in people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(6), 999-1007. https://doi.org/10.1111/jar.12454

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

American Psychological Association (2007). *APA dictionary of psychology* (E d. Gary R. VandenBos). Washington, D.C.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss., vol. III, Loss: Sadness and Depression*. Hogarth Press, London.

Bryman, A. (2021). *Social Research Methods* (6th ed.*)*. Oxford University Press.

Chow, A. Y. M., McEvoy, J., Chan, I. K. N., Borschel, M., Yuen, J. H. L., & Lo, J. Y. M. (2017). Do men and women with intellectual disabilities understand death?. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(12), 1130-1139. doi: 10.1111/jir.12431

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

DeSpelder, L. A., & Strickland, A. L. (2020). Using life experiences as a way of helping children understand death. In *Beyond the innocence of*

childhood (pp. 45-54). Routledge.

Dusart, A. (2008). Perceptions of death among adults with intellectual disability and awareness of their own mortality. *International Journal on Disability and Human Development, 7*(4), 433-440. https://doi.org/10.1515/IJDHD.2008.7.4.433

Fernández-Ávalos, M. I., Fernández-Alcántara, M., Cruz-Quintana, F., Turnbull, O. H., Ferrer-Cascales, R., & Pérez-Marfil, M. N. (2023). Coping with Death and Bereavement: A Proactive Intervention Program for Adults with Intellectual Disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 1-24. https://doi.org/10.1080/19315864.2023.2169420

Handley, E., & Hutchinson, N. (2013). The experience of carers in supporting people with intellectual disabilities through the process of bereavement: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *26*(3), 186-194. https://doi.org/10.1111/jar.12025

Kastenbaum, R., & Moreman, C. (2018). *Death, society, and human experience (12th ed.)*. New York: Routledge.

Lord, A. J., Field, S., & Smith, I. C. (2017). The experiences of staff who support people with intellectual disability on issues about death, dying and bereavement: A metasynthesis. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, *30*(6), 1007–1021. https://doi. org/10.1111/jar.12376

McEvoy, J., MacHale, R., & Tierney, E. (2012). Concept of death and perceptions of bereavement in adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*(2), 191-203. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01456.x

McEvoy, J., Treacy, B., & Quigley, J. (2017). A matter of life and death: knowledge about the body and concept of death in adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(1), 89-98. https://doi.org/10.1111/jir.12347

McGinley, J., & Waldrop, D. (2022). Advance care planning with and for people who have intellectual and developmental disabilities. In Stancliffe, R., Wiese, M., McCallion, P., & McCarron, M. (eds). *End of life and people with intellectual and developmental disability: Contemporary issues, challenges, experiences and practice*, 95-120. Palgrave Macmillan.

McMaugh, P. J., Wiese, M. Y., & Stancliffe, R. J. (2017). The experiences of parents in supporting their son or daughter with intellectual disability to learn about dying and death. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *42*(3), 285-294. https://doi.org/10.3109/13668250

Meeusen-van de Kerkhof, R., Van Bommel, H., Van De Wouw, W., & Maaskant, M. (2006). Perceptions of death and management of grief in people with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *3*(2), 95-104. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00060.x

Menendez, D., Hernandez, I. G., & Rosengren, K. S. (2020). Children's emerging understanding of death. *Child Development Perspectives*, *14*(1), 55-60. https://doi.org/10.1111/cdep.12357

Panagiotaki, G., Hopkins, M., Nobes, G., Ward, E., & Griffiths, D. (2018). Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal of experimental child psychology*, *166*, 96-115. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.014

Ranna, D. & Upton, D. (2010). *Η ψυχολογία στη νοσηλευτική επιστήμη*. Αθήνα: Πασχαλίδης.

Σιδέρης, Ν., & Σιδέρης, Α. (2020). *Απώλεια, πένθος, κατάθλιψη : πάθος και λύτρωση : δοκίμιο για την τέχνη του καλού αποχαιρετισμού.* Μεταίχμιο.

Σούλης, Σ.Γ. (2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία*. Gutenberg

Stancliffe, R. J., Wiese, M. Y., Read, S., Jeltes, G., & Clayton, J. M. (2016). Knowing, planning for and fearing death: Do adults with intellectual disability and disability staff differ?. *Research in developmental disabilities, 49*, 47-59. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.016

Stroebe, M. S., Hansson, R. O., Schut, H., & Stroebe, W. (2008). Bereavement research: Contemporary perspectives. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, H. Schut, & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention* (pp. 3–25). American Psychological Association.

Thorp, N., Stedmon, J., & Lloyd, H. (2018). "I carry her in my heart": An exploration of the experience of bereavement for people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, *46*(1), 45-53. https://doi.org/10.1111/bld.12212

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Tuffrey-Wijne, I., Rose, T., Grant, R., & Wijne, A. (2017). Communicating about death and dying: Developing training for staff working in services for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *30*(6), 1099-1110. https://doi.org/10.1111/jar.12382

Tuffrey-Wijne, I., Finlayson, J., Bernal, J., Taggart, L., Lam, C. K. K., & Todd,

S. (2020). Communicating about death and dying with adults with intellectual disabilities who are terminally ill or bereaved: A UK-wide survey of intellectual disability support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *33*(5), 927-938. https://doi.org/10.1111/jar.12714

Wiese, M., Stancliffe, R. J., Read, S., Jeltes, G., & Clayton, J. M. (2015). Learning about dying, death, and end-of-life planning: Current issues informing future actions. *Journal of intellectual and developmental disability*, *40*(2), 230-235. https://doi.org/10.3109/13668250.2014.998183

Young, H., Hogg, J., & Garrard, B. (2016). Making sense of bereavement in people with profound intellectual and multiple disabilities: Carer perspectives. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *30*(6), 1035-1044. https://doi.org/10.1111/jar.12285

Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης: Διερευνώντας το προφίλ τους

Βασιλική Ξανθοπούλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
xanthova@gmail.com

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ssoulis@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό σχολείο προσπαθεί να απομακρυνθεί από στερεοτυπικές αντιλήψεις ή περιθωριοποιητικές πρακτικές και να προωθήσει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου της γειτονιάς. Η παράλληλη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ένα ισότιμο και δίκαιο σχολείο, καθώς επιτρέπει την ανεμπόδιστη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών "γενικής" και "ειδικής" αγωγής αναφορικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την αξιολόγηση και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές ανάγκες και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μορφωτική αλλά και κοινωνική τους συμμετοχή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι πολυσήμαντες και πολύ πιθανόν να επηρεάσουν το επίπεδο της διδακτικής του αυτό-αποτελεσματικότητας, την ποιότητα της σχέσης του με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και να δημιουργήσουν συνθήκες επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα που είχε ως στόχο να διερευνήσει τη σχέση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με το εκπαιδευτικό προφίλ του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Ξανθοπούλου (2023), το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα βιογραφι-

κά στοιχεία των συμμετεχόντων, τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδακτική διαδικασία και την αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας της Παράλληλης στήριξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Τμήματα παράλληλης στήριξης. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να μεγεθυνθεί η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, στο πλαίσιο του παρεχόμενου διδακτικού έργου.

Λέξεις Κλειδιά: παράλληλη στήριξη, εκπαιδευτικοί, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπερίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο των πρόσφατων προσπαθειών του ελληνικού σχολείου να υιοθετήσει πρωτοποριακές προσεγγίσεις που αποφεύγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές που παραγκωνίζουν την ποικιλομορφία, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί θεμέλια λίθο για τη δημιουργία ενός σχολείου που προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη, επιτρέποντας την άνευ περιορισμών συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τις θετικές προοπτικές, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις που ενδέχεται να επηρεάσουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και διδακτικής αποτελεσματικότητα τους. Είναι κρίσιμο να ανιχνευθούν άμεσα οι παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο αυτές μεταβλητές και να αρθούν τα εμπόδια.

Η σημασία της επαγγελματικής ευελιξίας και η αντίδραση στις προκλήσεις που εγείρει η εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύονται ως κρίσιμες διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση την ερευνητική προσέγγιση που υιοθετείται, προσδιορίζονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης που ενδέχεται να επηρεάσουν τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, ενώ παράλληλα εξετάζουμε την δυναμική σχέση μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την προοπτική αυτή, η έρευνά μας συμβάλει στον εμπλουτισμό της επιστημονικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πρακτικής, προσφέροντας εμπεριστατωμένα δεδομένα για τη βελτίωση της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Παράλληλη Στήριξη

Η Παράλληλη Στήριξη (Parallel Support) αποτελεί μία μορφή συνεργατικής διδασκαλίας. Στην Ελλάδα η Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά με τον νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14.3.2000) σε μια προσπάθεια εφαρμογής των διεθνών επιταγών περί Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Κυριότεροι στόχοι της Παράλληλης Στήριξης είναι η συμμετοχή και η υποστήριξη όλων των μαθητών και μαθητριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησης τους, αλλά και η εξάλειψη του κοινωνικού τους αποκλεισμού μέσω της συμπερίληψης (Villa, Thousand & Nevin, 2013).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρακολουθούν τα μαθήματα σε τάξη γενικού σχολείου με Παράλληλη Στήριξη, όταν αυτό απαιτείται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών (ΦΕΚ 199/Α7/02.10.2008). Σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο, η Παράλληλη Στήριξη προσφέρεται σε μαθητές/τριες που, με κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη, μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης (ΦΕΚ 199/Α7/02.10.2008). Επιπλέον, κατά τον Νόμο 4823/2021, η ΠΣ προσφέρεται σε μαθητές/τριες με σοβαρότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) στην περιοχή τους ή όταν η ΠΣ κρίνεται απαραίτητη με βάση τη γνωμάτευση του Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021).

Η Παράλληλη Στήριξη προτείνεται από το ΚΕΔΑΣΥ της περιοχής, το οποίο, με γραπτή γνωμάτευσή του, καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης ανά περίπτωση. Οι αιτήσεις για Παράλληλη Στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και προωθούνται μέσω της οικείας Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για έγκριση και προγραμματισμό υλοποίησης (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021, άρθ. 11, παρ. 7).

Οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης καλούνται να συντάξουν ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών και να προωθεί την μάθηση τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην ΠΣ οφείλουν να επιδεικνύουν συνεργατική συμπεριφορά και να συνυπάρχουν αρμονικά, προκειμένου να επι-

τύχουν τους στόχους που ορίζονται με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (ΦΕΚ 199/Α7/02.10.2008).

Η Παράλληλη Στήριξη επιδιώκει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι προσβάσιμο για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης μπορεί να αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω των ποικίλων πολιτισμικών και εκπαιδευτικών πραγματικοτήτων κάθε χώρας και σχολείου (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Μέσω της ΠΣ επιδιώκεται η προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών και μαθητριών και η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις δραστηριότητες της κοινής τάξης (Sileo & Van Garderen, 2010).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Strogilos et al. (2017), η υιοθέτηση του προαναφερόμενου μοντέλου εκπαίδευσης προσφέρει σημαντικά επαγγελματικά οφέλη στους/στις εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα προσφέρει ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη στους/στις μαθητές/τριες. Η συμμετοχή παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη, μαζί με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικές επιδράσεις στις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητές τους (Anderson et al., 2007). Επιπλέον, η έρευνα της Αρβανιτίδου (2018) καταδεικνύει ότι εκπαιδευτικοί με πολυετή προϋπηρεσία αναγνωρίζουν τα οφέλη της συμμετοχής παιδιών στο θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στον τομέα της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής τους πορείας.

Επαγγελματική Εξουθένωση

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέεται στενά με την εργασία και το εργασιακό περιβάλλον. Ο όρος "Burnout", που συχνά χρησιμοποιείται για να τον περιγράψει, αντιστοιχεί στην έννοια της ψυχοσωματικής καταπόνησης και της εξάντλησης που προκύπτει από την προσπάθεια προσαρμογής στις καθημερινές δυσκολίες της επαγγελματικής δραστηριότητας (Reinhold, 1997).

Σύμφωνα με την Maslach (1982), η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται σε ένα ψυχολογικό φαινόμενο που περιγράφει την αρνητική αντίδραση ατόμων που δραστηριοποιούνται σε εντόνως απαιτητικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, όπως η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη και η κοινωνική εργασία.

Τα τρία κύρια στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν:

- Συναισθηματική Εξάντληση (Emotional Exhaustion): Τα άτομα που παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση βιώνουν έντονη κόπωση και εξάντληση, τόσο σωματικά όσο και ψυχικά, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της εργασίας τους.
- Αποπροσωποποίηση/Αναισθησία (Depersonalization): Αφορά την αδιαφορία ή απάθεια προς τον εργασιακό ρόλο ή τους ανθρώπους που εξυπηρετούν, εκδηλώνοντας απροθυμία για ενδιαφέρον ή ευαισθησία.
- Μειωμένη Προσωπική Απόδοση (Reduced Personal Accomplishment): Σχετίζεται με την αίσθηση ανικανότητας και αποτυχίας αναφορικά με τον εργασιακό ρόλο, με τους εργαζόμενους να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να προσφέρουν όσα αναμενόταν από τον εαυτό τους στην εργασία (Leiter & Maslach, 2005).

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται ξαφνικά ή λόγω ενός μεμονωμένου εκδηλούμενου στρες, αλλά αντιθέτως, προκύπτει ως αποτέλεσμα του χρόνου και της συσσώρευσης στρες που επηρεάζει τον επαγγελματία, καθιστώντας τον ανίκανο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος. Τα προειδοποιητικά σημάδια εμφανίζονται όταν ο επαγγελματίας αρχίζει να χάνει το ενδιαφέρον του για την εργασία, απομακρύνεται από τους συνεργάτες του, χάνει την υπομονή του και αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας (Togher, 2000).

Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) τονίζουν τη σημασία της παρέμβασης της πολιτείας σε ατομικό και διοικητικό επίπεδο για την προστασία των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική εξουθένωση. Αυτή η παρέμβαση μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα μέτρα και πολιτικές που αποσκοπούν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και τη στήριξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν την βελτίωση των εργασιακών συνθηκών με μέτρα που στοχεύουν στη δημιουργία ενός υγιούς και υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος, την ψυχολογική υποστήριξη μέσω παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας για την αντιμετώπιση του στρες και των προκλήσεων στην εργασία και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν τις δεξιότητες και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), βάσει της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1977), αναφέρεται στην προσωπική πε-

ποίθηση ενός ατόμου ότι είναι ικανό να πραγματοποιήσει επιθυμητές ενέργειες για την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, η έννοια της εκπαιδευτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στις πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να επηρεάσουν την μάθηση των μαθητών και μαθητριών τους (Guskey & Passaro, 1994).

Η εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα έχει πολλές διαστάσεις και επηρεάζει τη στάση, την προσπάθεια και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Όταν ένας/μία εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορεί να έχει θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών/τριών του/της, τότε είναι πιο πιθανό να δείχνει αυξημένη αυτοπεποίθηση και προθυμία για λήψη πρωτοβουλιών στη διδασκαλία. Εκπαιδευτικοί με υψηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στην εκπαίδευση, να ψάχνουν για νέες μεθόδους διδασκαλίας και να είναι πιο αποτελεσματικοί στην προώθηση της μάθησης των μαθητών/τριών τους (Hoy & Spero, 2005).

Αντίθετα, η χαμηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην χαμηλή πεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά διδακτικές προκλήσεις και να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση των μαθητών/τριών τους. Η χαμηλή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δυσχεραίνει την αξιοποίηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Gavora, 2010).

Η εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα είναι, συνεπώς, ένα σημαντικό ψυχολογικό και κινητήριο στοιχείο που επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της διδασκαλίας (Tschannen-Moran et al., 1998). Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με βάση τρεις υποκατηγορίες, την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα όσον αφορά την δέσμευση των μαθητών/τριών, τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλά και της διαχείρισης της τάξης (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η δέσμευση των μαθητών/τριών αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και αφορά στην πεποίθηση του/της εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κινητοποιήσει και να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες του/της και τις οικογένειές τους, να ενθαρρύνει την συμμετοχή τους και να βελτιώσει την επίδοση τους. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών έχει να κάνει με την ικανότητα αξιοποίησης διαφοροποιημένων και εξατομικευμένων πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών του τμήματος. Πρόκειται για την πε-

ποίθηση του/της εκπαιδευτικού ότι μπορεί να σχεδιάσει, να οργανώσει, να αξιολογήσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του/της για να προωθήσει την μάθηση όλων των μαθητών/τριών του/της. Η ικανότητα διαχείρισης της τάξης εκφράζεται μέσα από τη βεβαιότητα του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία θέματα πειθαρχίας, να επιλύσει προβλήματα συμπεριφοράς και να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου επικρατεί η τάξη, η ηρεμία, η τήρηση κανόνων και η ομαλότητα (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης, αλλά συνάμα επιχειρείται ο εντοπισμός συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για αυτόν τον σκοπό είναι τα εξής:

- $ΕΕ_1$: Ποια είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης;
- $ΕΕ_2$: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης νιώθουν αυτοαποτελεσματικοί όσον αφορά την διαχείριση της τάξης, τις στρατηγικές διδασκαλίας και την εμπλοκή των μαθητών/τριών τους;
- $ΕΕ_3$: Ποια είναι η σχέση μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας;
- $ΕΕ_4$: Επηρεάζει τελικά το προφίλ των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης τα ποσοστά και του τομείς της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Πρόκειται για μία ποσοτική μελέτη, η οποία διεξήχθη μεταξύ Σεπτεμβρίου και Νοεμβρίου 2023 και αξιοποιεί το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Ξανθοπούλου (2023), το οποίο αποτελείται από 77 ερωτήσεις. Οι πρώτες 25 ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στη συνέχεια ακολουθούν 22 ερωτήσεις από το The Maslach Burnout Inventory

(Maslach et al., 1986) και 24 ερωτήσεις από το Teachers' Sense of Efficacy Scale 1 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Κατά το διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκε συστηματική αναζήτηση της βιβλιογραφίας για τον εντοπισμό αντίστοιχων μελετών σε διεθνές επίπεδο. Η αναζήτηση βασίστηκε σε οκτώ ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, οι οποίες είναι οι Scopus, PubMed, Eric, Google Scholar, Elsevier, Sage Journals, Taylor & Francis και Springer Link.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 118 εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που απασχολούνται σε σχολεία στις Περιφέρειες Ηπείρου και Ιονίων Νήσων.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε και δια ζώσης στην έντυπη μορφή του, αλλά και εξ αποστάσεως, στα πιο απομακρυσμένα σχολεία, αξιοποιώντας το Google Forms.

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων, προστέθηκαν όλα τα στοιχεία σε ένα αρχείο Excel και κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να εισαχθούν στο βασικό εργαλείο της στατιστικής ανάλυσης, που ακολούθησε, το SPSS (IBM Corp., 2021). Η στατιστική ανάλυση έγινε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξαρχής, αλλά συνάμα ελήφθησαν υπόψη όλες οι μεταβλητές, με στόχο να βρεθούν όλες οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους.

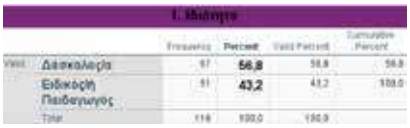
Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η στατιστική ανάλυση, διότι προσφέρει ένα αντικειμενικό πλαίσιο για την αξιολόγηση δεδομένων, χωρίς να εισχωρούν υποκειμενικές αντιλήψεις και απόψεις που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν τα αποτελέσματα. Εκτός από την αντικειμενική ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η στατιστική ανάλυση επιτρέπει τη συστηματική εξέταση των σχέσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών, βοηθώντας στην ανάδειξη σημαντικών συνδέσεων μεταξύ τους. Ακόμη, μέσω της στατιστικής ανάλυσης μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν υποθέσεις που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας και να κατανοηθούν η ποικιλία και η κατανομή των δεδομένων (Bryman, 2017).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

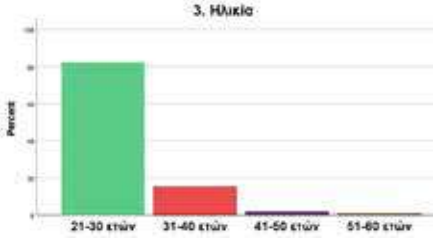
Συμμετέχοντες

Οι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους συμμετέχοντες αποσκοπούσαν στη συλλογή δημογραφικών δεδομένων, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων, προτού ακολουθήσει η επαγωγική ανάλυση δεδομένων.

Παρατηρήθηκε πως από το σύνολο των 118 εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των περιφερειών Ηπείρου και Ιονίων Νήσων, σχεδόν οι μισοί είναι ειδικοί παιδαγωγοί (43,2%), ενώ λίγοι παραπάνω δάσκαλοι (56,8%). Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο το 11,4% ήταν άντρες, αφού στην συντριπτική πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (87,3%). Η ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν κατά κύριο λόγο οι ερωτηθέντες είναι μεταξύ 21-30 ετών (82,2%), ενώ το 15,3% ανήκε στην κατηγορία 31-40 ετών.



Εικόνα 1: Ιδιότητα συμμετεχόντων



Εικόνα 2: Ηλικία συμμετεχόντων

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών τους μόνο ένα 3,4% του πληθυσμού κατέχει τίτλο μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών και 0,8% διδακτορικό. Οι εκπαιδευτικοί απασχολούνται σε δημόσια σχολεία σχεδόν στο σύνολο τους (98,3%), ενώ η πλειοψηφία βρίσκεται στα πρώτα χρόνια εργασιακής της εμπειρίας (1-5 έτη: 72,9%) και το 20% εργάζεται για πρώτη φορά. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης υποστηρίζουν ένα (40,7%), ή δύο (47,5%) παιδιά, αλλά δεν λείπουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τρία (8,5%), τέσσερα (0,8%), ή και πάνω από τέσσερα παιδιά (1,7%).

Εικόνα 3: Έτη εργασιακής προϋπηρεσίας συμμετεχόντων

14. Αριθμός μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που υποστηρίζετε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	48	40,7	41,0	41,0
	2	56	47,5	47,9	88,9
	3	10	8,5	8,5	97,4
	4	1	,8	,9	98,3
	>4	2	1,7	1,7	100,0
	Total	117	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		118	100,0		

Εικόνα 4: Αριθμός μαθητών/τριών που υποστηρίζουν οι συμμετέχοντες

Ο χρόνος που χρειάζεται το 81,4% των συμμετεχόντων για να φτάσει σε καθημερινή βάση στον τόπο εργασίας του είναι λιγότερο από 30΄, σε αντίθεση με το 17,8% που χρειάζεται από 30΄ έως 60΄. Στην ερώτηση για την ικανοποίηση από την αμοιβή τους οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό 20,3%, πως είναι λίγο (33.9%) ή αρκετά (35,5%) ικανοποιημένοι, ενώ υπήρχε και επιλογή "πάρα πολύ", η οποία δεν συμπληρώθηκε από κανέναν/καμία εκπαιδευτικό. Τέλος, μεγάλη διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα στις ηλικίες των εκπαιδευτικών της τάξης, όπου μόνο για το 22,4%, ο/η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είχε παρόμοια ηλικία με τον/την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

Εικόνα 5: Χρόνος προσέλευσης από τον τόπο κατοικίας

Εικόνα 6: Ικανοποίηση από τον μισθό

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (ΕΕ) και της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας (ΔΑ). Πρόκειται για έξι μεταβλητές, στις οποίες πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας και έλεγχος κανονικότητας. Όλες οι μεταβλητές τηρούσαν τα κριτήρια αξιοπιστίας (βλ. Πίνακα 1), ενώ όλες εκτός από την μεταβλητή Αποπροσωποποίηση/Αναισθησία ακολουθούσαν κανονική κατανομή.

Ελεγχος Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha	
Επαγγελματική Εξουθένωση	0,868
Αποπροσωποποίηση/Αναισθησία	0,782
Μειωμένη Προσωπική Απόδοση	0,768
Αποτελεσματικότητα δέσμευσης μαθητών/τριών	0,900
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών	0,897
Αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης	0,854

Πίνακας 1 Έλεγχος Αξιοπιστίας μεταβλητών

Αξίζει να σταθούμε στις μεταβλητές που παρουσίασαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, επιδεικνύοντας πως όσο η μία θα αυξάνεται τόσο θα αυξάνεται και η άλλη αντίστοιχα, αλλά και στις μεταβλητές που παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την αύξηση της μιας μεταβλητής και την ανάλογη μείωση της άλλης.

Πιο συγκεκριμένα, εξαιτίας της υψηλής συσχέτισης, όσο θα αυξάνεται η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών, τόσο θα αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα δέσμευσης μαθητών και αντιστρόφως. Το ίδιο θα συμβεί με την αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης σε σχέση με την Αποτελεσματικότητα δέσμευσης μαθητών, αλλά και σε σχέση με την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών στρατηγικών και αντίστροφα. Ενώ, εξαιτίας της αρνητικής συσχέτισης, όσο θα αυξάνεται η αξιολόγηση προσωπικών επιτευγμάτων, τόσο θα μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση και αντιστρόφως. Αντί-

στοιχα, όσο θα αυξάνεται η αποπροσωποποίηση τόσο θα μειώνεται η αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης ή η αξιολόγηση προσωπικών επιτευγμάτων ή η αποτελεσματικότητα δέσμευσης μαθητών αλλά και αντίστροφα.

Οι επόμενοι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Το φύλο φάνηκε να επηρεάζει τόσο την ΕΕ όσο και την ΔΑ. Οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά ΕΕ στο κομμάτι της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και κατατάχθηκαν στο μέσο επίπεδο ΕΕ, συγκριτικά με τις γυναίκες οι οποίες εμφάνισαν πολύ χαμηλότερα ποσοστά ΕΕ και ανήκουν στο χαμηλό επίπεδο ΕΕ. Επιπλέον, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των γυναικών είναι υψηλότερη, συγκριτικά με των ανδρών, στο κομμάτι της διαχείρισης της τάξης τους.

Οι δύο μεταβλητές επηρεάστηκαν, επίσης, και από τον φορέα απασχόλησης των συμμετεχόντων. Όσοι/ες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημόσια σχολεία εμφάνισαν μεγαλύτερα ποσοστά ΕΕ στον τομέα της αποπροσωποποίησης, ενώ όσοι/ες εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία αποδείχθηκε πως είναι περισσότερο αποτελεσματικοί όσον αφορά τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που αξιοποιούν στην διδασκαλία τους. Μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης εμφανίστηκαν στην πληθυσμιακή ομάδα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μόνιμους, οι οποίοι είχαν μικρότερα ποσοστά ΕΕ.

Η ηλικία φάνηκε να μην επηρεάζει σημαντικά το ποσοστό ΕΕ των εκπαιδευτικών, όμως η επιρροή της είναι ισχυρή στο κομμάτι των εκπαιδευτικών στρατηγικών της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών φάνηκε πως αξιοποιούν αποτελεσματικότερες και πιο ωφέλιμες διδακτικές στρατηγικές, σε αντίθεση με τις μικρότερες ηλικιακές ομάδες.

Τα ποσοστά Επαγγελματικής Εξουθένωσης αποδείχθηκε πως επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο σπουδών, στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά και από το τμήμα στο οποίο διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο σπουδών σημείωσαν συντριπτικά αυξημένα ποσοστά ΕΕ στους τομείς της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης όπως ακριβώς και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Α' δημοτικού.

Επιπροσθέτως, ο μισθός κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος και για τις δύο μεταβλητές. Αναφορικά με την ΕΕ, τα μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης έχουν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως είναι "λίγο" ικανοποιημένοι από την αμοιβή τους ενώ οι ίδιοι φάνηκαν περισσότερο αποτελεσματικοί στην διατήρηση κινήτρων των μαθητων και μαθητριών τους. Όσοι/ες

εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι "αρκετα" ικανοποιημένοι από την αμοιβή τους, αποδείχθηκε πως είναι και αυτοί με τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτελεσματικότητας διαχείρισης της τάξης.

Η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις αποδείχθηκε πως επηρεάζει σημαντικά την ΔΑ στο κομμάτι της δέσμευσης των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στρατηγικών, καθώς όσοι δήλωσαν πως αφιερώνουν πάρα πολλές ώρες στον εθελοντισμό φάνηκαν ιδιαιτέρως πιο αποτελεσματικοί. Το τελευταίο κομμάτι που επηρέασε την ΕΕ ήταν ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Τα μεγαλύτερα ποσοστά αποπροσωποποίησης έχουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ένα παιδί και τα μεγαλύτερα ποσοστά μειωμένης προσωπικής απόδοσης οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τέσσερα παιδιά. Οι τελευταίοι παρόλα τα υψηλά ποσοστά εξουθένωσης φάνηκε πως έχουν υψηλή αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με την διαχείριση της τάξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η επαγγελματική εξουθένωση και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα είναι δύο σημαντικές μεταβλητές που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Τα ευρήματά μας υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης που έχουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης και χαμηλή αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζονται από διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, ο φορέας απασχόλησης, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, ο μισθός και η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις.

Το 98% του δείγματος είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και στην συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες. Ο παράγοντας φύλο έδρασε καταλυτικά σχετικά με τα ποσοστά συναισθηματικής εξουθένωσης, αποπροσωποποίησης και αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης. Πάνω από 80% των συμμετεχόντων ήταν έως 30 ετών, γεγονός που θα μπορούσε να αντικρούεται με την ΕΕ. Τελικά η συνολική συσχέτιση μεταξύ των δύο κύριων μεταβλητών, Επαγγελματική Εξουθένωση και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, αποδείχθηκε μέτριου βαθμού.

Οι εκπαιδευτικοί κατατάχθηκαν στο μέτριο (άνδρες) και στο χαμηλό (γυναίκες) βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Στα ίδια επίπεδα ΕΕ κυμάν-

θηκαν και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της μελέτης των Platsidou και Agaliotis (2008). Τα υψηλότερα ποσοστά ΕΕ που εντοπίστηκαν στους άνδρες της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνονται από τις μελέτες των Σκάκκος (2022) και Antoniou et al. (2013). Ακόμη, στις μελέτες των Κατσαβού (2022) και Shaukat et al. (2019), όπως και στην παρούσα μελέτη, οι γυναίκες επέδειξαν αποτελεσματικοτερες σχέσεις με το σχολικό τους περιβάλλον και την διαχείριση της τάξης τους, συγκριτικά με τον ανδρικό πληθυσμό.

Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (41-50 ετών, Μ.Ο.=37,43) αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και στην απόδοσή τους στην αίθουσα διδασκαλίας από τους νεότερους συναδέλφους τους (Sarris et al., 2020), γεγονός που εντοπίστηκε και στην συγκεκριμένη μελέτη, όπου η ηλικία συσχετίστηκε άμεσα με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.

Η σύνδεση του μισθού με την ΕΕ και τα επακόλουθα αυξημένα ποσοστά της εντοπίστηκε και από τις Μπότσαρη & Φουνταλή (2018) με την πλειοψηφία να δηλώνει πως η αμοιβή δεν είναι ικανοποιητική. Αντίστοιχα, το μισθολογικό κομμάτι ασκεί επιρροή και στην ΔΑ, με τους/τις εκπαιδευτικούς να τονίζουν τον σημαντικό ρόλο των υψηλών αποδοχών στην κινητοποίησή και αποτελεσματικότητα τους (Fuming & Jiliang, 2007).

Στην μελέτη των Σταθοπούλου & Βλαχάκη (2018) οι εκπαιδευτικοί με Διδακτορικό τίτλο σπουδών, συγκρινόμενοι με τους/τις συναδέλφους τους που κατέχουν λιγότερα τυπικά προσόντα, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, γεγονός που συμφωνεί και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης για την σχέση της ΕΕ με το επίπεδο σπουδών.

Τα ευρήματα της μελέτης μας υποδηλώνουν την ανάγκη για την παροχή υποστήριξης από την πολιτεία ή τον εργοδότη για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της χαμηλής διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Αυτή η υποστήριξη θα μπορούσε να περιλαμβάνει επιμόρφωση, συμβουλευτική και προγράμματα ευεξίας (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες είναι η ανομοιογένεια του δείγματος, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία αποτελείται από γυναίκες, το μικρό δείγμα της μελέτης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο περιφερειακές ενότητες, με αποτέλεσμα την αδυναμία γενί-

κευσης των αποτελεσμάτων, αλλά και το γεγονός πως το εργαλείο ήταν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους, χωρίς κάποιος να πιστοποιήσει την ισχύ των δεδομένων.

Μελλοντικά θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθεί μία αντίστοιχη μελέτη με τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, σε πανελλαδικό επίπεδο, προκειμένου να μπορέσουν να γενικευτούν τα αποτελέσματα και να αποτελέσει την βάση για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη, θα ήταν ωφέλιμη και η χρήση της ποιοτικής μεθόδου, όπου μέσω συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να εκφραστούν αμεσότερα και εις βάθος επί του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, *28*(2), 131-147

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, *4*(3), 349-355. http://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051

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 (Master's thesis). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22094

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215.

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αϊδίνης, Α. (Επιμ.), Σακελλαρίου, Π. (Μτφ.). Gutenberg.

Fuming, X., & Jiliang, S. (2007). Research on Job Satisfaction of Elementary and High School Teachers and Strategies to Increase Job Satisfaction. *Chinese Education Society*, *40*, 86–96. http://dx.doi.org/10.2753/CED1061-1932400509

Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.

Hoy, W. A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher*

Education, *21*, 343–356.

IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 28.0). Armonk, NY: IBM Corp.

Κατσαβού, Β. (2022). Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Αυτοαποτελεσματικότητα και Συναισθηματική Δέσμευση των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής: μία διερευνητική μελέτη (Master's thesis). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26645

Leiter, M. & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S. Antoniou & C.L. Cooper (Eds.) Research Companion to Organizational Health Psychology. Edward Elgar: Northampton, MA.

Maslach, C. (1982). Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach Burnout Inventory, *21*, 3463-3464. Consulting Psychologists Press.

Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education, 60*, 224-233. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014

Μπότσαρη, Α. & Φουνταλή, Α. (2018). Συναισθηματική Νοημοσύνη & Επαγγελματική Εξουθένωση. Μελέτη Περίπτωσης: Έλληνες Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Master's thesis). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. http://okeanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/5524

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78/Α/14.3.2000.

Νόμος 3699/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. ΦΕΚ 199/Α7/02.10.2008.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διαστάσεις. ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα, *14*, 249-261.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment sources of stress in Greek special education teachers. *The International Journal of Disability, Development and Education*, *55*(1), 61-76.

Reinhold, B. B. (1997). Toxic Work, How to Overcome Stress, Overload and Burnout and Revitalize Your Career, A Plume Book, Penguin, N.Y.

Sarris, D., Christopoulou, F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-Efficacy of Special Education Teachers in Greece. *European Journal of Education Studies, 7*(4). https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401

Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(1), 68-76

Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics: Blending Co-Teaching Structures with Research-Based Practices. *Teaching Exceptional Children*, *42*(3). http://dx.doi.org/10.1177/004005991004200302

Σκάκκος, Χ. (2022). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) των ειδικών σχολείων Α/βαθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της πανδημίας covid-19 (Master's Thesis). Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα. https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2552

Σταθοπούλου, Α. & Βλαχάκη, Χ. Λ. (2018). Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Ε.Α.Ε. που εργάζονται με μαθητές με Νοητική Αναπηρία. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τόμος 8 (σσ. 1000–1011). https://doi.org/10.12681/edusc.2747

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms, *Disability & Society*. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488

Togher, I. (2000). Dealing with Work Burnout. Retrieved from _www. Sharpman.com

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, W. A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning. Corwin Press.

Ποσοτικά δεδομένα για τους μαθητές που φοιτούν στα ειδικά σχολεία

Βασίλειος Παπαδημητρίου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
papadimitriou.vasileios@ac.eap.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βάσει νομοθεσίας οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στα γενικά σχολεία, εκτός αν τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) εισηγηθούν διαφορετικά με γνώμονα τον τύπο ή τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Τα ΚΕΔΑΣΥ αξιολογούν τους μαθητές και χορηγούν διαγνώσεις βάσει του Νόμου 3699/2008, όπου προβλέπεται η κατηγοριοποίηση των αναπηριών και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ως μια διαχωριστική δομή εκπαίδευσης για όσα παιδιά κρίνεται πως δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γενικών σχολείων. Η εργασία αυτή παρουσιάζει τον αριθμό των μαθητών ανά κατηγορία αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία την τετραετία 2017-2021 και την ποσοτική μεταβολή κάθε κατηγορίας, με σκοπό να διαπιστωθεί αν αυτοί οι δείκτες βαίνουν μειούμενοι, δεδομένου ότι στα γενικά σχολεία προβλέπονται δομές και μοντέλα υποστήριξης των μαθητών με διάγνωση, ενώ ενθαρρύνεται η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα ποσοτικά δεδομένα ελήφθησαν από την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Από τα στοιχεία προέκυψε αύξηση στο συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία μέσα στην τετραετία. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη αύξηση στον πληθυσμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, των μαθητών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και στους μαθητές με αναπηρία όρασης, ενώ μικρότερη ήταν η αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες ή και ψυχικές διαταραχές. Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιπες κατηγορίες, για τις οποίες παρατέθηκαν στοιχεία, εμφάνισαν ανεπαίσθητες διακυμάνσεις. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την άποψη πως η θέση όλο και περισσότερων μαθητών με διαγνωσμένες αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι υπό αμφισβήτηση στα γενι-

κά σχολεία. Συμπερασματικά, η διατήρηση διαχωριστικών δομών, όπως είναι τα ειδικά σχολεία, εμποδίζει την ανάδειξη και εφαρμογή πιο προοδευτικών προσεγγίσεων που θα έχουν ως τελικό στόχο τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς.

Λέξεις-κλειδιά: ειδικά σχολεία, κατηγοριοποίηση, συμπερίληψη, ποσοτικά δεδομένα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατηγοριοποίηση μαθητών με διάγνωση

Διεθνώς παρατηρείται διαρκής αύξηση στον αριθμό των μαθητών που εντάσσονται από τις αρμόδιες υπηρεσίες σε κάποια από τις κατηγορίες των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής ε.ε.α.), μια τάση που καθορίζεται κυρίως από το μοντέλο κατηγοριοποίησης που κυριαρχεί και εφαρμόζεται ανά περιόδους σε κάθε χώρα (Demetriou, 2022). Οι διάφορες κατηγορίες αναπηριών προέκυψαν ιστορικά την περίοδο που οι ανάπηροι διαβιούσαν σε ιδρύματα, τα οποία προϊόντος του χρόνου εξειδικεύθηκαν σε επιμέρους αναπηρίες και φρόντιζαν για τη διατήρηση της ομοιογένειας (Καραγιάννη, 2017).

Η κατηγοριοποίηση συμβαδίζει πλήρως με το ατομικό-ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, αφού στηρίζεται στην απόκλιση από νόρμες που αποδίδονται σε ενδοατομικούς παράγοντες αντί να αναδεικνύεται η ευθύνη της κοινωνίας για την αναπηρία (Hughes, 2014· Oliver, 2009). Μολονότι η κατηγοριοποίηση είναι επιστημονικά αμφιλεγόμενη (Καραγιάννη, 2018) και έχει επισημανθεί ως μια μορφή χειραγώγησης και πατερναλισμού των αναπήρων από τις κοινωνικές υπηρεσίες (McIntosh, 2002), όχι μόνο έχει διατηρηθεί στο πέρασμα των χρόνων αλλά σταδιακά εμπλουτίζεται με νέες κατηγορίες αναπηριών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Αυτό έχει ως συνέπεια να ενισχύονται οι προκαταλήψεις για τους αναπήρους και να επιχειρείται η εδραίωση της κατασκευής πληθυσμών με ομοιογενή χαρακτηριστικά (Vernon & Swain, 2014).

Στην Ελλάδα οι κατηγορίες αναπηριών ή/και ε.ε.α. βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας (Νόμος 3699, 2008) είναι οι ακόλουθες: νοητική αναπηρία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα λόγου και ομιλίας, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, αναπηρία ακοής, αναπηρία όρασης, σωματικές αναπηρίες, πολλαπλές, αναπηρίες, 'χαρισματικά' και ταλαντούχα παιδιά. Η

κατηγοριοποίηση των μαθητών στηρίζεται στις διαγνώσεις από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕΔΑΣΥ) (Νόμος 4823, 2021), τα οποία εστιάζουν στον τύπο ή τη σοβαρότητα της αναπηρίας ή/και των ε.ε.α. (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2023). Αναλυτικότερα, οι διεπιστημονικές επιτροπές των ΚΕΔΑΣΥ επικεντρώνονται μέσω διαγνωστικών εργαλείων, όπως το DSM-V, στον εντοπισμό των τομέων που οι μαθητές αποκλίνουν από τις αναμενόμενες επιδόσεις των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρία ή/και ε.ε.α. του ιδίου φύλου, ώστε να τους εντάξουν στην καταλληλότερη κατηγορία αναπηρίας ή/και ε.ε.α. (Καραγιάννη, 2017). Ακολούθως, συνήθως προτείνονται ως λύσεις είτε η ιατρική θεραπεία ή η εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση που αμφότερες αποσκοπούν στην αποκατάσταση του προβλήματος ή την ομαλοποίηση/κανονικοποίηση της ζωής των μαθητών με διάγνωση (McIntosh, 2002). Είναι σαφές, λοιπόν, πως αυτή η διαδικασία είναι περισσότερο κλινική παρά εκπαιδευτική, γι' αυτό συνάδει με το ατομικό-ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, το οποίο εστιάζει στους βιολογικούς παράγοντες και ερμηνεύει την αναπηρία ως προσωπικό πρόβλημα ή προσωπική τραγωδία (Oliver, 2009).

Οι υποστηρικτές της κατηγοριοποίησης θεωρούν πως είναι ωφέλιμη διότι αναγνωρίζονται οι ουσιαστικές διαφορές και ανάγκες στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α., διευκολύνεται η πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες και η λήψη κρατικών επιδομάτων, ενώ διαφωνούν με το επιχείρημα πως οδηγεί στο στιγματισμό και εντέλει στην απαξίωση του ατόμου (Kauffman & Anastasiou, 2018). Στο ίδιο μήκος κύματος αρκετοί γονείς αναγνωρίζουν πως μόνο μέσα από τη διαδικασία διάγνωσης και κατηγοριοποίησης είναι πιθανό να λάβει το παιδί τους την κατάλληλη υποστήριξη από το κράτος και το σχολείο (Demetriou, 2022).

Απεναντίας, οι επικριτές της κατηγοριοποίησης υποστηρίζουν πως η διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. σε κάποιο μαθητή αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα στιγματισμού του (Norwich, 2014 όπ. αναφ. στο Demetriou, 2022). Επιπλέον, η ικανοποίηση των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μπορεί να καθορίζεται επαρκώς όχι από μια κλινική διαδικασία σε κρατικό φορέα εκτός σχολείου αλλά μέσω μιας ολιστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης εντός του σχολείου, στην οποία θα λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι αδυναμίες αλλά και οι δυνατότητες του παιδιού (Mutschlechner et al., 2012). Αυτό είναι κρίσιμο διότι στα εκπαιδευτικά συστήματα που έχει κυριαρχήσει η προσέγγιση της αναπηρίας μέσω του ατομικού-ιατρικού μοντέλου έχει τεχνηέντως δημιουργηθεί η ψευδαίσθηση στην εκπαιδευτική

κοινότητα ότι όλοι οι μαθητές που κατατάχθηκαν στις επιμέρους κατηγορίες έχουν κοινές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες, με συνέπεια να καθίσταται ευκολότερη η περιθωριοποίησή τους σε ειδικά σχολεία για συγκεκριμένες αναπηρίες ή/και ε.ε.α. (Vernon & Swain, 2014).

Ειδικά σχολεία

Οι θιασώτες των ειδικών σχολείων στο εξωτερικό θεωρούν ανεπαρκή την κάλυψη των εξατομικευμένων μαθησιακών αναγκών των μαθητών με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. στα γενικά σχολεία (Kaufmann et al., 2021, 2022· Shevlin & Banks, 2021). Επιπρόσθετα, ισχυρίζονται πως μπορεί να αποβεί επιζήμια επιλογή για την αποτελεσματική ένταξη όσων μαθητών έχουν περισσότερες πιθανότητες να επωφεληθούν από αυτή (Kaufmann et al., 2021). Τέτοιες προσεγγίσεις έχουν δεχθεί έντονη κριτική γιατί καταδεικνύουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να υλοποιήσουν σύγχρονες συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα στο γενικό σχολείο, αφού διατηρούν διαρκώς ανοικτή την εναλλακτική της φοίτησης σε διαχωριστικές δομές εκπαίδευσης, όπως τα ειδικά σχολεία (Shevlin & Banks, 2021· Waddington & Reed, 2017). Με άλλα λόγια, ο αποκλεισμός αρκετών μαθητών με διάγνωση αφενός λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα αφετέρου ωφελεί κυρίως τις ειδικούς που ουσιαστικά ασκούν ισχυρή επίδραση, αν όχι έλεγχο, πάνω στους μαθητές (Mutschlechner et al., 2012).

Με βάση το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στην Ελλάδα μπορούν να φοιτούν στα γενικά σχολεία, εκτός αν το ΚΕΔΑΣΥ εισηγηθεί διαφορετικά λόγω του τύπου ή της σοβαρότητας της αναπηρίας (Νόμος 3699, 2008). Ειδικότερα, τα ΚΕΔΑΣΥ με γνώμονα κυρίως το είδος της διάγνωσης (Βλάχου et al., 2012) διατηρούν το δικαίωμα να προτείνουν την εναλλακτική της φοίτησης στο ειδικό σχολείο, για όσα παιδιά αξιολογηθούν πως έχουν μειωμένες πιθανότητες να φοιτήσουν επιτυχώς στο σχολείο της γειτονιάς (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Μια άμεση συνέπεια αυτής της διαδικασίας είναι η σημαντική αύξηση που έχει διαπιστωθεί τα τελευταία χρόνια στον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια (Παπαδημητρίου, 2023). Το αξιοσημείωτο αυτό εύρημα ίσως δείχνει πως στην Ελλάδα έχει εσφαλμένα εδραιωθεί η πεποίθηση στη συλλογική συνείδηση ότι το ειδικό σχολείο συνεπάγεται ποιοτικότερη εκπαίδευση, γιατί εκεί εφαρμόζονται εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης και παρέχεται διεπιστημονική υποστήριξη από πλήθος ειδικοτήτων (ενδεικτικά ειδικές παιδαγωγοί, λογοθεραπεύτριες, ψυχολόγοι και κοινω-

νικές λειτουργοί) (Ευσταθίου, 2017). Κάτι τέτοιο, όμως, δεν επαληθεύεται από εμπειρικές μελέτες αφού ποτέ μέχρι σήμερα δεν έχει αξιολογηθεί ούτε ο τρόπος λειτουργίας τους ούτε η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε άλλες χώρες όπως οι Η.Π.Α. (Barrett et al., 2020).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ερευνητικοί σκοποί

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπνέεται από το ατομικό-ιατρικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας, αφού κατηγοριοποιεί τους μαθητές με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα διαγνωστικά ψυχομετρικά εργαλεία (Καραγιάννη, 2017), με συνέπεια κάποιοι εξ αυτών να παραπέμπονται για φοίτηση σε ειδικά σχολεία (Παπαδημητρίου, 2023). Λαμβάνοντας αυτό ως δεδομένο, η εργασία αυτή είναι η πρώτη που επιχειρεί να αποτυπώσει τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία ανάλογα με την κατηγορία αναπηρίας ή/και ε.ε.α. το διάστημα 2017-2021. Αρχικά εξετάστηκε αν η φοίτηση προοριζόταν μόνο για συγκεκριμένες κατηγορίες ή αν εκεί φοιτούσαν μαθητές που κάλυπταν όλο το φάσμα των αναπηριών ή/και ε.ε.α., όπως προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία (Νόμος 3699, 2008). Το δεύτερο σκέλος της έρευνας εστίασε στο αν υπήρξε ποσοτική μεταβολή στη διάρκεια της τετραετίας 2017-2021 για καθεμιά από τις καταγεγραμμένες κατηγορίες αναπηριών ή/και ε.ε.α.

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Ο ερευνητής αρχικά απευθύνθηκε με ηλεκτρονικό αίτημα στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (εφεξής ΥΠΑΙΘΑ). Ζήτησε στοιχεία που αφορούσαν την περίοδο 2016-2023 σχετικά με τον αριθμό των μαθητών με διαγνωσμένη αναπηρία ή/και ε.ε.α. που φοιτούσαν στα γενικά και ειδικά σχολεία και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης ανά σχολικό έτος. Στη συνέχεια ζήτησε στοιχεία για τον αριθμό των μαθητών ανάλογα με την αναπηρία ή/και ε.ε.α. που είχαν διαγνωστεί. Η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠΑΙΘΑ απάντησε πως αδυνατεί να ανταποκριθεί στο αίτημα. Κατά δήλωσή τους, δεν είχαν διαθέσιμα τέτοια δεδομένα για τους μαθητές με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. που φοιτούν στα γενικά σχολεία. Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών ανάλογα με την αναπηρία ή/και ε.ε.α. που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία, η προαναφερθείσα υπηρεσία του ΥΠΑΙΘΑ παρέπεμψε τον ερευνητή στα στοιχεία που έχουν δημοσιευθεί από την Ελ-

ληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED41/2020). Ο ερευνητής διαπίστωσε πως τα δεδομένα ήταν ενημερωμένα μέχρι το σχολικό έτος 2020-2021 (ημερομηνία δημοσίευσης των πιο πρόσφατων στοιχείων 6/12/2022). Μετά από την εξέταση των διαθέσιμων στοιχείων ο ερευνητής αποφάσισε να εστιάσει στα πιο πρόσφατα στοιχεία που αφορούσαν την τετραετία 2017-2021.

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων από δευτερογενείς πηγές. Τα δεδομένα αναφέρονται σε όλον τον υπό μελέτη πληθυσμό (όχι δειγματοληψία) και δε χρήζουν στατιστικών ελέγχων. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS 24.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 2017-2021 ανάλογα με την αναπηρία ή/και ε.ε.α.

Πίνακας 1. Μαθητές που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά κατηγορία αναπηρίας ή/και ε.ε.α. (2017-2021).

	2017 - 2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
ΜΔ	650	813	725	951
Αναπηρία όρασης	112	136	134	154
Αναπηρία ακοής	330	334	272	317
Νοητική αναπηρία	3.900	4.042	3.882	3.919
Αυτισμός	3.350	3.625	3.794	4.163
Κινητική αναπηρία	478	465	457	484
Συν, Κοιν. & Ψυχικά προβ.	575	561	601	661

ΔΕΠΥ	139	169	174	176
Πολλαπλή Αναπηρία	1.422	1.397	1.446	1.597
Σύνολο	10.956	11.542	11.485	12.422

Σε απόλυτους αριθμούς οι πολυπληθέστερες κατηγορίες μαθητών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία ήταν κατά σειρά οι μαθητές με διάγνωση αυτισμού και οι μαθητές με νοητική αναπηρία. Αξίζει να τονιστεί πως ο πληθυσμός των μαθητών με διάγνωση νοητικής αναπηρίας ήταν μεγαλύτερος από τους μαθητές με διάγνωση αυτισμού το διάστημα 2017-2020 και εμφάνισε μικρές διακυμάνσεις μέσα στην τετραετία. Αντιθέτως, οι μαθητές με διάγνωση αυτισμού εμφάνισαν κλιμακωτή αύξηση μέσα στην τετραετία και το σχολικό έτος 2020-2021 ξεπέρασαν τους μαθητές με νοητική αναπηρία, επειδή εμφάνισαν αύξηση 8,9% το τελευταίο έτος. Στην τρίτη θέση ήταν οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, ενώ απρόσμενη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η κατάληψη της τέταρτης θέσης από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ). Ακολούθησαν οι μαθητές με ψυχικές διαταραχές ή κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες, οι μαθητές με αναπηρία ακοής, οι μαθητές με διάγνωση διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), ενώ η πιο ολιγάριθμη ομάδα ήταν των μαθητών με αναπηρία όρασης.

Ως προς τη διακύμανση σε βάθος τετραετίας, από τα στοιχεία προέκυψε αύξηση 11,8% στο συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία μέσα στην τετραετία. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ιδιαίτερα μεγάλη αύξηση στον πληθυσμό των μαθητών με ΜΔ (31,6%). Μικρότερης έκτασης αλλά αξιοσημείωτη ήταν η αύξηση στον αριθμό των μαθητών με διάγνωση αυτισμού (19,5%), στους μαθητές με αναπηρία όρασης (27,3%) και στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (21%). Μικρότερη ήταν η αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες (11%) ή και ψυχικές διαταραχές (13%). Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιπες κατηγορίες, για τις οποίες παρατέθηκαν στοιχεία, εμφάνισαν ανεπαίσθητες διακυμάνσεις. Αναλυτικότερα, ο πληθυσμός των μαθητών με αναπηρία ακοής μειώθηκε πολύ λίγο σε βάθος τετραετίας, ενώ ο πληθυσμός των μαθητών με κινητική αναπηρία σημείωσε μια μικρή διακύμανση στο πέρασμα των ετών και το 2020-2021 ήταν κατά τι μεγαλύτερος από το 2017-2018. Τέλος, οι μαθητές με διάγνωση νοητικής αναπηρίας εμφάνισαν μικρές διακυμάνσεις περίπου 4% από

έτος σε έτος αλλά ο αριθμός τους το 2020-2021 ήταν ουσιαστικά ο ίδιος με το 2017-2018 (+19 μαθητές).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εργασία αυτή εστίασε αρχικά στον αριθμό των μαθητών ανά κατηγορία αναπηρίας ή ε.ε.α. που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία την τετραετία 2017-2021. Έπειτα εξετάστηκε η ποσοτική μεταβολή που εμφάνισε καθεμία εξ αυτών των κατηγοριών μέσα στην τετραετία.

Σε απόλυτους αριθμούς οι πολυπληθέστερες κατηγορίες μαθητών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία αφορούσαν τους μαθητές με διάγνωση αυτισμού και νοητικής αναπηρίας. Οι δύο αυτές κατηγορίες είναι αρκετά ευρείες και περιλαμβάνουν άτομα με διαφορετικά προφίλ δυνατοτήτων και αναγκών (Davenport et al., 2022). Επομένως, είναι ισχυρή η πιθανότητα οι διεπιστημονικές επιτροπές των ΚΕΔΑΣΥ να έκριναν ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με αυτού του τύπου τις διαγνώσεις δε μπορούσε να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα στο γενικό σχολείο, μολονότι εκεί προβλέπονται δομές και μοντέλα υποστήριξης, όπως το τμήμα ένταξης και η παράλληλη στήριξη (Παπαδημητρίου, 2023). Με άλλα λόγια, η χρήση διαγνωστικών εργαλείων, όπως ενδεικτικά τα ψυχομετρικά, καθόρισε τη δομή φοίτησης πολλών παιδιών με αυτισμό και νοητική αναπηρία, για τα οποία δημιουργήθηκαν πολύ χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες είτε εξαρχής με τη φοίτησή τους σε ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά είτε σε δεύτερο χρόνο με τη διατήρηση της εναλλακτικής για φοίτηση σε ειδικά σχολεία αν δεν τα κατάφερναν στο γενικό. Ταυτόχρονα, φαίνεται πως αρκετοί γονείς συμμερίζονταν την πεποίθηση πως σε αυτές τις δομές υπήρχε επαρκές εξειδικευμένο προσωπικό για την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης (Ευσταθίου, 2017), αφού υπέγραφαν τις διαγνώσεις των ΚΕΔΑΣΥ.

Η τρίτη πολυπληθέστερη ομάδα στα ειδικά σχολεία αφορούσε τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, μολονότι θεωρείται από τις κατηγορίες με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης (Davenport et al., 2022). Η ερμηνεία της αναπηρίας από τα ΚΕΔΑΣΥ μέσα από το πρίσμα της ιατρικοποίησης ίσως συνέτεινε στην αντίληψη πως η μαθησιακή εξέλιξη αυτών των μαθητών ήταν γενετικά προκαθορισμένη να παραμείνει σε χαμηλά επίπεδα (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022), μολονότι κάτι τέτοιο αντιβαίνει στα ευρήματα σύγχρονων εμπειρικών ερευνών (για εκτενέστερη ανάλυση Σούλης, 2022).

Οι μαθητές με ΜΔ κατέλαβαν την τέταρτη θέση. Ομολογουμένως αυτό το εύρημα ήταν απρόσμενο αλλά άκρως ενδιαφέρον, αφού κατέδειξε πως η φοί-

τηση στο σχολείο της γειτονιάς δεν ήταν εγγυημένη ούτε για τις πιο ήπιες περιπτώσεις. Παρότι οι ΜΔ είναι η πιο συχνή κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Παντελιάδου, 2011), ένας μικρός αλλά όχι αμελητέος αριθμός μαθητών με τέτοια διάγνωση στην Ελλάδα εξοβελίστηκε στα ειδικά σχολεία, διότι υπήρξε ανεπαρκής μέριμνα για υποστήριξή τους μέσα στα γενικά σχολεία, έστω με κάποιο από τα υφιστάμενα μοντέλα και δομές υποστήριξης, ήτοι τα τμήματα ένταξης ή την παράλληλη στήριξη. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι στα ειδικά σχολεία εμφανίζεται υπεραντιπροσώπευση μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ως αποτέλεσμα των χαμηλών προσδοκιών αλλά και της έμφασης στις δυσκολίες και στις αποκλίσεις από τις αναμενόμενες για την ηλικία επιδόσεις (Nic Aindriú et al., 2020).

Η αμέσως επόμενη ομάδα ήταν οι μαθητές με διάγνωση για ψυχικές διαταραχές ή/και συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Αν και δεν υπήρχαν στοιχεία με τον αντίστοιχο αριθμό όσων φοιτούσαν στα γενικά σχολεία για να γίνει αντιπαραβολή, ο αριθμός όσων φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία φανέρωσε για ακόμα μια φορά το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση που υφίσταντο οι μαθητές με ψυχικές διαταραχές ή συναφείς δυσκολίες, αφού όσοι απέκλιναν από τις νόρμες του 'φυσιολογικού' ενεργοποιούσαν αρνητικά αντανακλαστικά και προκαταλήψεις όχι μόνο ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο (Liegghio, 2016) αλλά ακόμα και μέσα στα σχολεία ή στις διεπιστημονικές επιτροπές υπηρεσιών, όπως τα ΚΕΔΑΣΥ. Έτσι για πολλούς μαθητές με αυτές τις διαγνώσεις προκρινόταν η λύση της φοίτησης στα ειδικά σχολεία μαζί με τους 'όμοιους' τους.

Παρόμοια ερμηνεία μπορεί να δοθεί και για την ολιγομελή ομάδα μαθητών με ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα, η ΔΕΠΥ έχει δεχθεί σφοδρή κριτική διότι μεταξύ άλλων στο DSM-V συχνά αλλάζουν τα κριτήρια, ενώ συμπεριφορές χαρακτηρίζονται ως προβληματικές ή αποκλίνουσες με υποκειμενικά κριτήρια (αναλυτικότερα Honkasilta & Koutsoklenis, 2022). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως πολλοί μαθητές με ΔΕΠΥ υποστηρίζονται μέσω παράλληλης στήριξης στο γενικό σχολείο, άρα θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι λόγοι που κάποιοι από τους μαθητές με αυτή τη διάγνωση παραπέμφθηκαν για φοίτηση στα ειδικά σχολεία. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων φρόντιζαν να περιθωριοποιούν όσα παιδιά με διάγνωση ΔΕΠΥ ενδεχομένως τους δυσκόλευαν με ανεπιθύμητες ή κουραστικές συμπεριφορές. Την ίδια στιγμή, όμως, αν παιδιά χωρίς διάγνωση επεδείκνυαν τις ίδιες ενοχλητικές συμπεριφορές, δεν υπήρχε καμία πρόβλεψη για μετεγγραφή τους σε ειδικά σχολεία. Συνεπώς, φαίνεται πως η διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. αύξανε σημαντικά την πιθανότητα στιγ-

ματισμού του μαθητή (Norwich, 2014 όπ. αναφ. στο Demetriou, 2022) και άνοιγε την πόρτα εξόδου από το γενικό σχολείο.

Τις τελευταίες θέσεις κατέλαβαν οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες, οι μαθητές με αναπηρία ακοής, ενώ η πιο ολιγάριθμη ομάδα είναι των μαθητών με αναπηρία όρασης. Και οι τρεις αναπηρίες ανήκουν σε αυτές που έχουν πολύ χαμηλά ποσοστά εμφάνισης στο γενικό πληθυσμό (Davenport et al., 2022). Για όλες αυτές τις κατηγορίες μαθητών προβλεπόταν η υποστήριξη μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία από εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένα προσόντα, όπως ενδεικτικά η γνώση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας ή του κώδικα braille. Παρόλα αυτά φαίνεται πως για αρκετούς από τους μαθητές με αυτές τις αναπηρίες είχε δρομολογηθεί η φοίτησή τους σε θεματικά ειδικά σχολεία (πρβλ σχετικά ΥΠΑΙΘΑ, χ.χ.) από την αρχή έως το τέλος της σχολικής τους πορείας.

Όσον αφορά τη διακύμανση σε βάθος τετραετίας, από τα στοιχεία προέκυψε αύξηση σχεδόν 12% στο συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία ανεξαρτήτως αναπηρίας ή/και ε.ε.α. μέσα στην τετραετία. Αυτό το εύρημα φανερώνει την αναποτελεσματικότητα των ενταξιακών πολιτικών που εφαρμόστηκαν και την εδραίωση της πεποίθησης ότι το γενικό σχολείο δεν προοριζόταν για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές αλλά μόνο για όσους εκπλήρωναν κάποιες προϋποθέσεις (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019· Slee, 2020). Ως προς τις επιμέρους κατηγορίες, η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρήθηκε στον πληθυσμό των μαθητών με ΜΔ. Δεδομένου ότι πρόκειται για την πιο ήπια από τις ε.ε.α., χρήζουν επισταμένης μελέτης οι λόγοι που οδήγησαν τα σχολεία της γειτονιάς να τους εξωθήσουν στα ειδικά σχολεία. Πιθανές εξηγήσεις είναι η απουσία κατάλληλης υποστήριξης ή η μη εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είχαν ως αποτέλεσμα τη μαθησιακή περιθωριοποίηση αυτού του πληθυσμού και την παραπομπή τους -ως καλύτερη λύση- στο ειδικό σχολείο. Μια άλλη εξήγηση σχετίζεται με τις διαγνώσεις των ΚΕΔΑΣΥ που συχνά επεσήμαναν ως εναλλακτική τη φοίτηση σε ειδικό σχολείο σε περίπτωση που οι μαθητές με ΜΔ δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος μέσα στη γενική τάξη.

Η αύξηση στον αριθμό των μαθητών με διάγνωση αυτισμού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναμενόμενη αφού παρατηρούνται διεθνώς ανοδικές τάσεις (Chiarotti & Venerosi, 2020). Επιπλέον, ίσως αποτύπωσε ότι στα ειδικά σχολεία φοιτούσαν πια μαθητές που μέχρι πρότινος παρέμεναν σπίτι τους, διότι όλο και περισσότεροι γονείς πείστηκαν πως πρόκειται για ένα ασφαλές περιβάλλον που μπορούσε να ωφελήσει τα παιδιά τους. Για τους ίδιους

λόγους μπορεί να αυξήθηκαν και οι εγγραφές των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες. Επιπρόσθετα, μεγάλη ήταν η αύξηση στον αριθμό των μαθητών με ΔΕΠΥ στα ειδικά σχολεία παρότι οι διαγνώσεις των ΚΕΔΑΣΥ πολύ συχνά πρότειναν υποστήριξη εντός του γενικού σχολείου μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης ή του τμήματος ένταξης. Ενδέχεται η αύξηση αυτή να οφείλεται στην επιλογή των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων να περιθωριοποιήσουν τους μαθητές που εμφάνιζαν δύσκολα διαχειρίσιμες συμπεριφορές. Αυτή η ερμηνεία πιθανότατα καλύπτει και το εύρημα που σχετίζεται με την αύξηση των μαθητών με ψυχικές διαταραχές, συναισθηματικές ή/και κοινωνικές δυσκολίες. Τέλος, παρά το μικρό πληθυσμό σημαντική υπήρξε η αύξηση του αριθμού των μαθητών με αναπηρία όρασης στα ειδικά σχολεία μέσα στην τετραετία. Δεδομένου ότι υπήρχε πρόβλεψη για εξειδικευμένη παράλληλη στήριξη στους μαθητές με τέτοια αναπηρία, το εύρημα αυτό ίσως κατέγραψε ότι δεν έμειναν ικανοποιημένοι είτε από την ποιότητα είτε από το χρονικό εύρος της παρασχεθείσας υποστήριξης (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2023), με συνέπεια να στραφούν πάλι προς τα ειδικά σχολεία.

Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιπες κατηγορίες, για τις οποίες παρατέθηκαν στοιχεία, εμφάνισαν ανεπαίσθητες διακυμάνσεις. Αναλυτικότερα, ο πληθυσμός των μαθητών με αναπηρία ακοής μειώθηκε πολύ λίγο σε βάθος τετραετίας, ενώ ο πληθυσμός των μαθητών με κινητική αναπηρία σημείωσε μια μικρή διακύμανση στο πέρασμα των ετών και το 2020-2021 ήταν κατά τι μεγαλύτερος από το 2017-2018. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως τα αντίστοιχα ειδικά σχολεία επιδίωξαν να διατηρήσουν σταθερό τον αριθμό των μαθητών που ενέγραφαν, διότι αυτό ήταν το μέγιστο που μπορούσαν να προσφέρουν. Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι δεν παρουσιάστηκε μείωση του πληθυσμού μπορεί να σημαίνει πως δεν ενθάρρυναν τη φοίτηση στα γενικά σχολεία, παρόλο που προβλέπεται το υποστηρικτικό μοντέλο της παράλληλης στήριξης ή εναλλακτικά το τμήμα ένταξης. Τέλος, οι μαθητές με διάγνωση νοητικής αναπηρίας, παρότι ήταν πολλοί, εμφάνισαν μικρές αλλά στατιστικά ασήμαντες διακυμάνσεις υποδηλώνοντας μια παγιωμένη εικόνα χαμηλών προσδοκιών του εκπαιδευτικού συστήματος και των ΚΕΔΑΣΥ για αυτή την κατηγορία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η διαρκής ανάπτυξη των ειδικών σχολείων στην Ελλάδα φανερώνει την επικράτηση μιας πολιτικής διάκρισης των μαθητών σε 'επαρκείς' και 'ανεπαρκείς' για φοίτηση στο γενικό σχολείο. Σημαίνοντα ρόλο στην πορεία απόρ-

ριψης ή περιθωριοποίησης πολλών μαθητών με διαγνωσμένη αναπηρία ή/και ε.ε.α. έχουν βάσει του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου (Νόμος 4823, 2021) οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ που ως ειδικοί μπορούν να καθορίζουν τη δομή φοίτησης χωρίς να έχει σημασία τι επιθυμεί το ίδιο το παιδί. Είναι προφανές, λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προάγει τη συμπερίληψη και δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές στο σχολείο της γειτονιάς. Αντίθετα, εφαρμόζει διαρκώς αναχρονιστικές πολιτικές που συντηρούν τις προκαταλήψεις εις βάρος των μαθητών με διαγνωσμένες αναπηρίες ή/και ε.ε.α. και περιορίζει την ενεργή συμμετοχή τους στο τοπικό κοινωνικό και σχολικό γίγνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Barrett, C. A., Stevenson, N. A., & Burns, M. K. (2020). Relationship between disability category, time spent in general education and academic achievement. *Educational Studies, 46*(4), 497-512. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1614433

Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σ. 65-89). Πεδίο.

Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: a review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain sciences, 10*(5), 274. doi:10.3390/brainsci10050274

Davenport, E. C., Johnson, D. R., Wu, Y. C., Thurlow, M. L., Qian, X., & LaVelle, J. M. (2022). An analysis of disability groupings and transition planning experiences. *The Journal of Special Education, 56*(1), 37-48. https://doi.org/10.1177/00224669211024593

Demetriou, K. (2022). Special Educational Needs Categorisation Systems: To Be Labelled or Not?. *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(5), 1772-1794. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1825641

Ευσταθίου, Μ. (2017). Το νόημα και η εφαρμογή της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνέδριου πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβού-*

λων: το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης. Τόμος Β' (σ. 858-871). https://www.pess.gr/synedria/4-synedrio/praktika-sinedriwn.html

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 231-250). Πεδίο.

Honkasilta, J., & Koutsoklenis, A. (2022). The (un)real existence of ADHD—Criteria, functions, and forms of the diagnostic entity. *Frontiers in sociology, 7,* 814763. https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.814763

Hughes, B. (2014). Αναπηρία και σώμα. Στο C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (επιμ). *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα* (Επιμ. ελληνικής έκδοσης Γ. Καραγιάννη, μτφρ. Μ. Κόφφα) (σσ. 139-170). Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*. Gutenberg

Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού, 6*, 145-156.

Καραγιάννη, Γ. & Κουτσοκλένης, Α. (2022). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό Εγχειρίδιο]. Κάλλιπος.

Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Badar, J., Felder, M., & Hallenbeck, B. A. (2021). Special education policy prospects: Lessons from social policies past. *Exceptionality, 29*(1), 16-28. https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727326

Kauffman, J. M. & Anastasiou, D. (2018). Naming and maintaining: Two basic requirements for viable and vibrant special education]. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusive education and special needs* (pp. 35-54). Flora Editora.

Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Hornby, G., Lopes, J., Burke, M. D., Felder, M., Ahrbeck, B. & Wiley, A. (2022). Imagining and reimagining the future of special and inclusive education. *Education Sciences, 12*(12), 903. https://doi.org/10.3390/educsci12120903

Liegghio, M. (2016). Too Young to Be Mad: Disabling Encounters with 'Normal' from the Perspectives of Psychiatrized Youth. *Intersectionalities: A Global Journal of Social Work Analysis, Research, Polity, and Practice, 5*(3), 110-129.

McIntosh, P. (2002). An archi-texture of learning disability services: the use of Michel Foucault. *Disability & Society, 17*(1), 65-79. https://doi.org/10.1080/09687590120100138

Mutschlechner, R., Berger, E., & Feuser, G. (2012). Η διαδικασία της ένταξης για τα αυτιστικά παιδιά. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σελ. 297- 307). Ελληνικά Γράμματα.

Nic Aindriú, S., Ó Duibhir, P., & Travers, J. (2020). The prevalence and types of special educational needs in Irish immersion primary schools in the

Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education, 35*(5), 603-619. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1732109

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Εθνικό Τυπογραφείο.

Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 891-907. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (Επιμ. Γ. Καραγιάννη). Επίκεντρο.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο.

Παπαδημητρίου Β. (2023). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, 11*(1), 42–58. https://doi.org//10.12681/ppej.29998

Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2023). The extent of late hiring in special education: A report on the Greek institution of Parallel Support. *International Journal of Disability, Development and Education*,*70*(7), 1264-1274. https://doi.org/10.1080/103491 2X.2021.2010670

Shevlin, M., & Banks, J. (2021). Inclusion at a crossroads: dismantling Ireland's system of special education. *Education Sciences, 11*(4), 161-171. https://doi.org/10.3390/educsci11040161

Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, αλλά μυρίζει περίεργα* (Επιμ. Α. Κουτσοκλένης, Μτφρ. Α. Κοσυφολόγου). Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2022). Μαθητές με πολλαπλή αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: κριτική θεώρηση. *Θέματα Επιστημών Αγωγής, 1*(1), 82-94. https://doi.org/10.12681/thea.26699

ΥΠΑΙΘΑ (χ.χ.). *Σχολεία ΕΑΕ*. https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/eidiki-agwgi

Vernon, A. & Swain, J. (2014). Διατυπώνοντας θεωρίες περί διαχωρισμών και ιεραρχιών: προς μια επικράτηση των κοινών στοιχείων ή της διαφορετικότητας· Στο C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (επιμ). *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα* (Επιμ. ελληνικής έκδοσης Γ. Καραγιάννη, Μτφρ. Μ. Κόφφα) (σσ. 171-206). Επίκεντρο.

Waddington, E. M., & Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on national curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 17*(2), 132-142. doi: 10.1111/1471-3802.12368

Οι υπολογιστικές δεξιότητες των παιδιών με Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες στη Β΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου

Αναστασία Χιδερίδου – Μανδαρή
Διδάκτωρ Αριστοτελείου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης
anahider@gmail.com

Σουζάνα Παντελιάδου
Καθηγήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
spadeli@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παιδιά με Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες (ΕΑΔ) φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν, συχνά, δυσκολίες στην κατάκτηση υπολογιστικών δεξιοτήτων, οι οποίες πιθανώς απορρέουν από τα ελλείμματά τους στη φωνολογική επεξεργασία. Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, δεν επαρκούν για τη διαμόρφωση μίας σφαιρικής εικόνας της επίδοσης των παιδιών με ΕΑΔ στους Υπολογισμούς, καθώς είναι αποσπασματικά και συγκεχυμένα. Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να συγκριθούν οι επιδόσεις παιδιών με και χωρίς ΕΑΔ στους Υπολογισμούς στις Β' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού και να σχηματιστεί το προφίλ των παιδιών με ΕΑΔ ως προς τις υπολογιστικές τους δεξιότητες. Για τον σκοπό αυτό, αξιολογήθηκαν συνολικά 87 παιδιά με ΕΑΔ και 97 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η μέτρηση της επίδοσης των παιδιών στους Υπολογισμούς πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση τριών έργων: γραπτοί υπολογισμοί, νοεροί υπολογισμοί και στρατηγικές πρόσθεσης και αφαίρεσης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι οι επιδόσεις των δύο ομάδων διαφέρουν και στις δύο τάξεις. Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών με ΕΑΔ προέκυψαν δεδομένα για τα είδη των λαθών στους γραπτούς υπολογισμούς και τις στρατηγικές προτίμησής τους σε απλές πράξεις. Από τα ερευνητικά δεδομένα συμπεραίνεται, ότι βασικό χαρακτηριστικό του προφίλ των παιδιών με ΕΑΔ στους Υπολογισμούς είναι η παρουσία ενός φτωχού ρεπερτορίου στρατηγικών πρόσθεσης και αφαίρεσης, με τη χρήση δαχτύλων και την άμεση ανάκληση των δεδομένων να εμφανίζονται ως κυρίαρχες, ενώ τη χρήση ευέλικτων και ώριμων

στρατηγικών όπως η παραγωγή πράξης, να επιλέγεται σπανιότερα. Η υιοθέτηση των παραπάνω στρατηγικών σε απλές πράξεις από τα παιδιά με ΕΑΔ, είναι πιθανό να εξηγεί, εν μέρει, ορισμένα από τα λάθη που συχνά κάνουν κατά την εκτέλεση σύνθετων, γραπτών πράξεων. Τα ευρήματα συζητιούνται στο πλαίσιο της δυνατότητας κατάλληλου σχεδιασμού της διδακτικής παρέμβασης για τα παιδιά με ΕΑΔ.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες, Υπολογιστικές δεξιότητες, Στρατηγικές πρόσθεσης και αφαίρεσης, Γραπτοί υπολογισμοί, Μαθηματικά

Οι Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες (ΕΑΔ) συνδέονται εξ ορισμού με δυσκολίες στην κατάκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Η παρουσία, ωστόσο, συνοδών δυσκολιών στα μαθηματικά, οι οποίες είναι πιθανό να απορρέουν από τα ελλείμματα των παιδιών στη φωνολογική επεξεργασία τεκμηριώνεται, επίσης, ερευνητικά (Simmons & Singleton, 2008). Οι μαθηματικές δεξιότητες που φαίνεται να εμπεριέχουν φωνολογικές πληροφορίες και να απαιτούν άμεσα ή έμμεσα φωνολογική επεξεργασία είναι η προφορική απαρίθμηση (Landerl et al., 2004· Moll et al., 2015), η ανάγνωση και γραφή αριθμών (Moll et al., 2015), η επίλυση λεκτικών προβλημάτων (Andersson, 2010) και οι αριθμητικοί υπολογισμοί (Geary et al., 2000· Hanich et al., 2001· Jordan et al., 2003· Simmons, 2002· Vukovic et al., 2010).

Η ικανότητα επίλυσης αριθμητικών υπολογισμών συνιστά θεμελιώδη μαθηματική δεξιότητα (Kilpatrick et al., 2001, όπως αναφέρεται στους Aunio & Räsänen, 2016), η οποία συντελεί στην οικοδόμηση της ανώτερης μαθηματικής γνώσης και συνδέεται στενά με την ενήλικη καθημερινή και επαγγελματική ζωή (Ball et al. 2005, όπως αναφέρεται στους Aunio & Räsänen, 2016). Το 2000, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικών των Μαθηματικών στην Αμερική (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM), χαρακτήρισε ως κρίσιμες υπολογιστικές δεξιότητες τη γνώση των βασικών αριθμητικών συνδυασμών, την ικανότητα εκτέλεσης νοερών υπολογισμών, αλλά και την ακολουθία βημάτων ενός αλγόριθμου για γραπτούς υπολογισμούς. Η ανάδειξη των υπολογιστικών δεξιοτήτων σε πυρήνα της μαθηματικής γνώσης, αλλά και η εμπλοκή φωνολογικών διεργασιών για την κατάκτησή τους, εξηγεί την εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στις δυσκολίες των παιδιών με ΕΑΔ σε αυτές.

Κατά την τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά μέχρι τις πρώτες τάξεις του δημοτικού έχουν μεταβεί από τη χρήση στρατηγικών αισθητοποίησης των μερών ενός συνόλου στην εφαρμογή στρατηγικών αρίθμησης με την άμεση ανά-

κληση των αριθμητικών δεδομένων ή τη χρήση κατασκευαστικών στρατηγικών να ακολουθεί (Λεμονίδης, 2003). Πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία δείχνει να εξελίσσεται πιο αργά στα παιδιά με ΕΑΔ, τα οποία καταφεύγουν συχνότερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε πιο ανώριμες στρατηγικές, όπως είναι η χρήση των δαχτύλων (Hanich et al., 2001). Όμως, τα παιδιά με ΕΑΔ ακόμη και όταν δεν εμφανίζουν ελλείμματα σε άλλους τομείς μαθηματικών δεξιοτήτων, δυσκολεύονται να ανακαλέσουν αυτόματα τα αριθμητικά δεδομένα (Geary et al., 2000· Simmons, 2002), ένα έλλειμμα που παραμένει σταθερό συχνά μέχρι και την ενήλικη ζωή (Simmons & Singleton, 2006). Οι Geary και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι παιδιά με ΕΑΔ στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού έκαναν λάθη κατά την άμεση ανάκληση απλών προσθέσεων μέσα στην πρώτη δεκάδα το ίδιο συχνά με παιδιά που εμφάνιζαν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά (Δυσαριθμησία). Επίσης, στην έρευνα των Hanich και συνεργατών (2001) παιδιά με ΕΑΔ Β' τάξης παρουσίασαν αυξημένα λάθη στην άμεση ανάκληση προσθέσεων, εύρημα που υποδηλώνει ότι σε αντίθεση με τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν έχει επέλθει ακόμη η αυτοματοποίηση των αριθμητικών δεδομένων για τα παιδιά με ΕΑΔ σε αυτή την τάξη. Μετά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, η συγκέντρωση των περισσότερων λαθών κατά τη χρήση άμεσης ανάκλησης δείχνει να εντοπίζεται κυρίως στην πράξη του πολλαπλασιασμού και της αφαίρεσης (Boets & DeSmedt, 2010). Σε παλαιότερη έρευνα των Turner Ellis και συνεργατών (1996), όπως και των Simmons και Singleton (2009), το γεγονός ότι τα παιδιά με ΕΑΔ χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για την ανάκληση των δεδομένων στους πολλαπλασιασμούς, υποδηλώνει ότι καταφεύγουν σε άλλες στρατηγικές και δεν αξιοποιούν τη στρατηγική της άμεσης ανάκλησης για την εύρεση του αποτελέσματος.

Από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταγραφεί, επίσης, αυξημένες δυσκολίες των παιδιών με ΕΑΔ στους γραπτούς κάθετους υπολογισμούς. Η παρουσία των δυσκολιών αυτών έχει συνδεθεί με πιθανά ελλείμματα σε προαπαιτούμενες δεξιότητες (English & Halford, 1995), όπως είναι η κατανόηση της θεσιακής αξίας (Hanich et al., 2001) και η ευχέρεια στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων (Vukovic et al., 2010). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Hanich και συνεργατών (2001), τα παιδιά στη Β' τάξη αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες από τα συνομήλικα τυπικά ακόμη και σε απλούς γραπτούς υπολογισμούς χωρίς κρατούμενο. Αντίστοιχα, από τα δεδομένα της έρευνας των Träff και συνεργατών (2017), οι διαφορές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΑΔ στους γραπτούς υπολογισμούς πολυψήφιων αριθμών φάνηκε να παραμένουν έως και τη Δ' τάξη. Σε έρευνα των

Raghubar και συνεργατών (2009), από την ανάλυση του είδους των λαθών που εκτελούν τα παιδιά με ΕΑΔ στους γραπτούς υπολογισμούς φάνηκε ότι η πλειονότητά τους ανήκει στην κατηγορία των οπτικοχωρικών λαθών. Πρόκειται, δηλαδή, για λάθη που συνδέονται με φτωχή οπτικοχωρική επεξεργασία και εκδηλώνονται συνήθως με τη λανθασμένη ανάγνωση των αριθμών, την κάθετη διάταξή τους στις στήλες ή τη δυσανάγνωστη γραφή τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδιών σε αυτή την ομάδα κατά την εκτέλεση γραπτών υπολογισμών, είναι η υψηλή συχνότητα παραίτησης από κάθε προσπάθεια, όταν δεν γνωρίζουν την απάντηση. Συνεπώς, είναι πιθανό ένα μεγάλο μέρος των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών με ΕΑΔ να μην οφείλεται απαραίτητα σε λανθασμένη εκτέλεση του αλγόριθμου της πράξης, αλλά στην απουσία απάντησης (Chinn, 1995).

Παρόλο που οι υπολογιστικές δεξιότητες έχουν βρεθεί στο επίκεντρο της έρευνας για τις μαθηματικές δυσκολίες των παιδιών με ΕΑΔ, τα δεδομένα γι' αυτές είναι ακόμη περιορισμένα και συγκεχυμένα. Στην πλειονότητα των ερευνών οι επιδόσεις των παιδιών με ΕΑΔ μελετώνται συγκριτικά με αυτές παιδιών που ανήκουν σε άλλες διαγνωστικές ομάδες (π.χ. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι διαφορές που καταγράφονται μεταξύ των παιδιών με ΕΑΔ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης να θεωρούνται μικρές, καθώς τα ελλείμματα των υπόλοιπων ομάδων χαρακτηρίζονται ως πιο σοβαρά. Επίσης, με την έμφαση να έχει δοθεί κυρίως στην αποτελεσματική εφαρμογή της άμεσης ανάκλησης, δεν υπάρχουν δεδομένα για το συνολικό εύρος των στρατηγικών που επιλέγουν να χρησιμοποιούν τα παιδιά με ΕΑΔ σε απλές πράξεις. Μάλιστα, οι υπάρχουσες έρευνες αφορούν κατά κύριο λόγο τη χρήση στρατηγικών στις πρώτες σχολικές τάξεις, με την εικόνα για τον χειρισμό των πράξεων στο τέλος του δημοτικού να είναι ασαφής. Επιπρόσθετα, η απουσία ερευνητικών δεδομένων για τα είδη των λαθών που κάνουν τα παιδιά με ΕΑΔ κατά την εκτέλεση γραπτών υπολογισμών εμποδίζει τη βαθύτερη κατανόηση των δυσκολιών τους σε αυτές. Τέλος, παρά την εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στις υπολογιστικές ικανότητες των παιδιών με ΕΑΔ, η ικανότητα εκτέλεσης νοερών υπολογισμών από αυτά παραμένει αισθητά ανεξερεύνητη.

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των υπολογιστικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΑΔ στην αρχή και το τέλος του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται α) να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΑΔ ως προς την επίδοσή τους στους υπολογισμούς και β) να περιγραφεί το προφίλ των υπολογιστικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΑΔ στη Β' και ΣΤ' τάξη.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 184 παιδιά με και χωρίς ΕΑΔ (στη Β' τάξη: 39 αυξημένου κινδύνου για εμφάνιση ΕΑΔ, 48 τυπικής ανάπτυξης και στη ΣΤ' τάξη: 48 ΕΑΔ, 49 τυπικής ανάπτυξης). Βασικό κριτήριο για τη συμμετοχή ενός παιδιού στην έρευνα ήταν να έχει διάγνωση από επίσημο κρατικό φορέα (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ ή Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο), στην οποία να αναγράφεται ότι το παιδί εμπίπτει στην κατηγορία «ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση», «μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση» ή «δυσλεξίας», ενώ αποκλείστηκαν παιδιά με διάγνωση «γενικευμένων μαθησιακών δυσκολιών», διασφαλίζοντας έτσι ότι το επίπεδο νοητικής λειτουργίας των παιδιών ήταν εντός τυπικών ορίων. Εξαίρεση σε αυτό αποτέλεσαν τα παιδιά της Β΄ τάξης, καθώς ορισμένα από αυτά που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης, είχαν παραπεμφθεί για διάγνωση χωρίς ακόμη να την έχουν λάβει. Γι' αυτόν τον λόγο, η ομάδα των παιδιών της Β΄ τάξης είναι ασφαλέστερο να χαρακτηριστεί ως ομάδα Αυξημένου Κινδύνου (ΑΚ). Ωστόσο, για τον έλεγχο της αναγνωστικής επίδοσης των παιδιών ΑΚ, χορηγήθηκαν δύο έργα από τη σταθμισμένη Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ, Παντελιάδου et al., 2019), ένα για την εκτίμηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και ένα για την εκτίμηση της ευχέρειας. Και στα δύο, η επίδοσή τους ήταν σημαντικά χαμηλότερη από αυτή των τυπικών συνομηλίκων τους (έργο αποκωδικοποίησης λέξεων: $p<0,001$, $g= 1,75$/ έργο ευχέρειας: $p<0,001$, $g= 1,31$).

ΕΡΓΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη μέτρηση της επίδοσης στους Υπολογισμούς κατασκευάστηκαν τρία έργα: γραπτοί υπολογισμοί, νοεροί υπολογισμοί και στρατηγικές πρόσθεσης και αφαίρεσης. Το πρώτο έργο περιελάμβανε 20 γραπτούς υπολογισμούς κλιμακούμενης δυσκολίας (πέντε για κάθε αριθμητική πράξη), η εκτέλεση των οποίων γινόταν κάθετα (π.χ. 453+127) και δεν είχε χρονικό περιορισμό. Για τα παιδιά της Β΄ τάξης, τα οποία δεν είχαν διδαχθεί ακόμη τον αλγόριθμο όλων των πράξεων, ζητήθηκε να επιλύσουν μόνο όσες αριθμητικές πράξεις μπορούσαν. Κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων, η πρώτη συγγραφέας παρατηρούσε και κατέγραφε τον τρόπο επίλυσης, όταν αυτός ήταν λανθασμένος. Η κατηγοριοποίηση των λαθών ακολούθησε την κωδικοποίηση των λαθών που πρότειναν οι Raghubar και συ-

νεργάτες (2009): «λάθη στα βασικά αριθμητικά δεδομένα», «λάθη στον αλγόριθμο» και «άλλη πράξη».

Για τους νοερούς υπολογισμούς το παιδί έπρεπε να εκτελέσει με το νου, χωρίς δηλαδή τη δυνατότητα να κάνει κάθετη γραπτή πράξη, δέκα προσθέσεις (π.χ. 38+6), δέκα αφαιρέσεις (π.χ. 82-8) και δεκαέξι πολλαπλασιασμούς (π.χ. 9x6) και διαιρέσεις (π.χ. 20:4). Η ολοκλήρωση των υπολογισμών κάθε πράξης (προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολ/σμοί και διαιρέσεις) χρονομετρούνταν στο σύνολό της.

Για την αξιολόγηση της στρατηγικής που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την επίλυση προσθέσεων και αφαιρέσεων δόθηκαν δέκα προσθέσεις μονοψήφιων αριθμών, το άθροισμα των οποίων δεν ξεπερνούσε το 20 (π.χ. 4+6, 9+3) και δέκα αφαιρέσεις, με τον μειωτέο να μην ξεπερνάει τον αριθμό 20 (π.χ. 7-4, 17-9). Από τις δέκα προσθέσεις, οι μισές είχαν αθροίσματα μέσα στη δεκάδα (π.χ. 4+6), ενώ για τις άλλες μισές προσθέσεις απαιτούνταν υπέρβαση δεκάδας (π.χ. 9+3). Με παρόμοιο τρόπο επιλέχθηκαν και οι αφαιρέσεις, με τις πέντε από αυτές να περιέχουν αριθμούς μέσα στη δεκάδα (π.χ. 7-4) και τις άλλες πέντε να απαιτούν πέρασμα από τη δεκάδα (π.χ. 17-9). Για κάθε μία πράξη που εκτελούσαν τα παιδιά, η πρώτη συγγραφέας κατέγραφε στο φύλλο καταγραφής απαντήσεων τη στρατηγική που χρησιμοποιούσαν. Για την επιλογή της χρησιμοποιούμενης στρατηγικής η πρώτη συγγραφέας παρατηρούσε τις ενέργειες του παιδιού, όπως τη φανερή ή κρυφή χρήση δαχτύλων, την προφορική αρίθμηση ή την ταχεία άμεση καταγραφή του αποτελέσματος. Συνολικά, οι στρατηγικές που αναμένονταν να καταγραφούν για την πρόσθεση ήταν η αρίθμηση όλων, αρίθμηση από τον πρώτο, αρίθμηση από τον μεγαλύτερο, χρήση δαχτύλων ή άλλου χειραπτικού υλικού, παραγωγή πράξης και άμεση ανάκληση. Για την αφαίρεση, οι στρατηγικές που καταγράφονταν ταξινομήθηκαν ανάλογα με το αν ήταν αντίστροφη αρίθμηση, πρόσθεση, χρήση δαχτύλων ή άλλου χειραπτικού υλικού, παραγωγή πράξης και άμεση ανάκληση (Carpenter & Moser, 1984). Στις περιπτώσεις που το παιδί έκανε χρήση δύο στρατηγικών, όπως αντίστροφη αρίθμηση με δάχτυλα, καταχωρούνταν ως κυρίαρχη στρατηγική η χρήση δαχτύλων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαδοχικά για κάθε ερώτημα. Αρχικά, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν την παρουσία διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την επίδοσή τους σε

κάθε έργο για τη Β' και ΣΤ' τάξη ξεχωριστά. Έπειτα, για τον σχηματισμό του προφίλ των παιδιών με ΕΑΔ στους υπολογισμούς, παρουσιάζεται η καταγραφή των αποτελεσμάτων που αφορούν την επίδοση των παιδιών με ΕΑΔ στη Β' και ΣΤ' τάξη τόσο συνολικά σε κάθε έργο όσο και στις επιμέρους δοκιμασίες του κάθε έργου. Σε αυτό το σημείο, παρουσιάζονται, επίσης, ποιοτικά δεδομένα που αφορούν το είδος των λαθών που κάνουν στους γραπτούς υπολογισμούς και τις στρατηγικές που υιοθετούν στις απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις.

Στόχος στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν να καταγραφούν οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων σε κάθε ένα από τα τρία έργα. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκε μία σειρά από *t*-tests ανεξάρτητων δειγμάτων για κάθε τάξη και κάθε έργο ξεχωριστά. Όσον αφορά τις επιδόσεις των δύο ομάδων στους Γραπτούς Υπολογισμούς, καταγράφηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα παιδιά ΣΤ' τάξης, $t(73{,}021) = -5{,}927$, $p < 0{,}001$ $g = 1{,}210$. Αναφορικά με τις επιδόσεις στο έργο των Νοερών Υπολογισμών, οι διαφορές αναζητήθηκαν τόσο ως προς την ορθότητα όσο και ως προς τον χρόνο εκτέλεσής τους. Σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των ομάδων στη Β' τάξη ως προς την ορθότητα εκτέλεσης των πράξεων, $t(85) = -7{,}822$, $p < 0{,}05$ $g = 0{,}651$, αλλά όχι ως προς τον χρόνο εκτέλεσής τους ($p > 0{,}05$). Στη ΣΤ' τάξη, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά τόσο ως προς την ορθότητα, $t(55{,}482) = -5{,}045$, $p < 0{,}001$, $g = 1{,}033$ όσο και ως προς τον χρόνο εκτέλεσης, $t(74{,}043) = 5{,}377$, $p < 0{,}001$, $g = 1{,}098$. Όσον αφορά το έργο των Στρατηγικών, τα παιδιά ΑΚ στη Β' τάξη παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση ($M = 14{,}46$) από τα συνομήλικα τυπικής ανάπτυξης ($M = 18{,}48$), $t(48{,}992) = -4{,}710$, $p < 0{,}001$, $g = 1{,}093$. Επίσης σημαντικά χαμηλότερη επίδοση εμφάνισαν τα παιδιά με ΕΑΔ ($M = 19{,}08$) στη ΣΤ' τάξη από τα συνομήλικα τυπικής ανάπτυξης ($M = 16{,}69$), με μικρότερο ωστόσο μέγεθος επίδρασης, $t(64{,}081) = -3{,}100$, $p < 0{,}05$, $g = 0{,}633$.

Στόχος στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν ο σχηματισμός του προφίλ των παιδιών με ΕΑΔ ως προς τις υπολογιστικές τους ικανότητες σε κάθε τάξη. Για την περιγραφή της επίδοσής τους και για να είναι εφικτή η άμεση σύγκριση των μετρήσεων, έγινε αναγωγή της επίδοσης σε εκατοστιαίες μονάδες και παρουσιάζεται το μέσο ποσοστό επίδοσης των παιδιών με ΕΑΔ. Ειδικότερα στο πρώτο έργο, οι απαντήσεις των παιδιών αναλύθηκαν ποιοτικά για την αναζήτηση του είδους των λαθών κατά την εκτέλεση γραπτών υπολογισμών διαβαθμισμένης δυσκολίας. Επίσης, στο τρίτο έργο, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων για την καταγραφή των στρατηγικών που αξιοποίησαν τα παιδιά, ώστε να βρουν το αποτέλεσμα

απλών προσθέσεων και αφαιρέσεων. Στο σημείο αυτό, υπολογίστηκε η συχνότητα χρήσης κάθε στρατηγικής, αλλά και το ποσοστό επιτυχούς επίλυσης των υπολογισμών όταν χρησιμοποιούνταν η κάθε στρατηγική. Όλα τα αποτελέσματα παρουσιάζονται για κάθε τάξη ξεχωριστά.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά τα μέσα ποσοστά ορθών απαντήσεων των παιδιών με ΕΑΔ για κάθε έργο και τις επιμέρους δοκιμασίες τους.

Πίνακας 1

Μέσο ποσοστό ορθών απαντήσεων (%) των παιδιών με ΕΑΔ στα έργα αξιολόγησης των Υπολογισμών και τις επιμέρους δοκιμασίες

Έργα/ Δοκιμασίες	**Τάξη**	
	Β'	**ΣΤ'**
Γραπτοί	6,50	57
Πρόσθεση	15,8	85,4
Αφαίρεση	9,2	52,4
Πολ/σμός	-	56,2
Διαίρεση	-	33
Νοεροί	32,22	79,72
Πρόσθεση	49,2	86,7
Αφαίρεση	29,2	77,7
Πολ/σμός & Διαίρεση	23,25	76,56
Στρατηγικές	72,3	95,4
Πρόσθεση	83,8	97,7
Αφαίρεση	60,8	93,1

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, από τα τρία έργα υπολογισμών που χορηγήθηκαν, η χαμηλότερη επίδοση καταγράφηκε και για τις δύο τάξεις στους γραπτούς υπολογισμούς με τα παιδιά στη Β΄ τάξη να εκτελούν σωστά μόλις το 6,5% των συνολικών πράξεων και τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης λίγο περισσότερες από τις μισές (57%). Στα παιδιά ΣΤ' τάξης, τα λάθη στα βήματα του αλγόριθμου κατείχαν την πρώτη θέση (60%), ενώ ακολούθησαν τα λάθη στα αριθμητικά δεδομένα (22%). Η εκτέλεση άλλης πράξης δεν παρουσιάστηκε να αποτελεί συχνό είδος λάθους (1,78%) και μόλις το 16,22% των πράξεων δεν επιλύθηκε καθόλου.

Στους νοερούς υπολογισμούς, η πράξη του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης, που αφορούσε τη γνώση της προπαίδειας, φάνηκε ότι αποτέλεσε τη βασική πηγή δυσκολιών των παιδιών της Β΄ τάξης (23,25%). Για

τα παιδιά της ΣΤ' τάξης τόσο οι πράξεις του πολλαπλασιασμού/διαίρεσης όσο και της αφαίρεσης συγκέντρωσαν τη χαμηλότερη επίδοση (76,56% και 77,7% αντίστοιχα).

Η επίδοση των παιδιών και των δύο τάξεων στο έργο των Στρατηγικών ήταν η υψηλότερη που σημειώθηκε. Από την ποιοτική ανάλυση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν, προέκυψε η συχνότητα χρήσης των επιμέρους στρατηγικών και ο βαθμός ορθότητας της πράξης όταν τις εφάρμοσαν. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, στη Β΄ τάξη κυρίαρχη θέση στις προτιμήσεις των παιδιών κατείχε η χρήση δαχτύλων (63,3%) με πολύ χαμηλότερα τα ποσοστά συχνότητας της άμεσης ανάκλησης (14,4%) και της αρίθμησης από τον μεγαλύτερο (15,4%). Στη ΣΤ΄ τάξη η χρήση των δαχτύλων μειώθηκε σχεδόν κατά τρία τέταρτα (16,5%), ενώ σταθερά με υψηλή συχνότητα προτιμήθηκε η άμεση ανάκληση (42,9%). Η παραγωγή πράξης παρέμεινε σταθερά χαμηλή μέχρι και το τέλος του δημοτικού. Αναφορικά με τα ποσοστά ορθότητας εκτέλεσης των πράξεων, παρατηρήθηκε ότι ανεξάρτητα από τη στρατηγική προτίμησης των παιδιών, αυτά παρέμειναν υψηλά (>85%), με εξαίρεση τα παιδιά Β΄ τάξης που εμφάνισαν το χαμηλότερο ποσοστό ορθότητας κατά τη χρήση των δαχτύλων (79,95%).

Όσον αφορά τα ευρήματα σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης στρατηγικών αφαίρεσης, στη Β΄ τάξη η πλειονότητα των αφαιρέσεων πραγματοποιήθηκε με χρήση των δαχτύλων (63,3%), ενώ δεύτερη σε προτίμηση ήρθε η αντίστροφη αρίθμηση (12,8%). Η επιλογή της άμεσης ανάκλησης πραγματοποιήθηκε σπάνια, με το ποσοστό συχνότητάς της να ανέρχεται στο 5,4%. Η απουσία απάντησης στις αφαιρέσεις φάνηκε να είναι μεγαλύτερη στη συγκεκριμένη τάξη (13,3%) σε σχέση με τη ΣΤ΄ τάξη. Στη ΣΤ΄ τάξη, οι στρατηγικές κατανεμήθηκαν περισσότερο ισομερώς, με ελάχιστες να εμφανίζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητά τους. Αν και η άμεση ανάκληση επιλέχθηκε συχνότερα (32,1%), η χρήση των δαχτύλων και η αντίστροφη αρίθμηση επιλέχθηκαν επίσης συχνά (24,6% και 22,5% αντίστοιχα). Κατά την εκτέλεση αφαιρέσεων, σπάνια ήταν η επιλογή της στρατηγικής παραγωγής πράξης και της πρόσθεσης. Όσον αφορά τα ποσοστά ορθότητας της χρήσης των στρατηγικών, φάνηκε ότι τα περισσότερα λάθη πραγματοποιήθηκαν από παιδιά της Β΄ τάξης ανεξάρτητα από τη στρατηγική που επέλεγαν κάθε φορά (23,08 – 85,71%), σε αντίθεση με τα ποσοστά ορθότητας στη ΣΤ' τάξη, που ήταν μεγαλύτερα του 90% ανεξαρτήτως στρατηγικής.

Πίνακας 2					
Συχνότητες χρήσης (%) στρατηγικών πρόσθεσης και αφαίρεσης της ομάδας παιδιών με ΕΑΔ σε κάθε τάξη και ανά στρατηγική					
Στρατηγικές Πρόσθεσης	Τάξη				Στρατηγικές Αφαίρεσης
	Β′	ΣΤ′	Β′	ΣΤ′	
	ΣΧ (%)		ΣΧ (%)		
Άμεση ανάκληση	14,4	42,9	5,4	32,1	Άμεση ανάκληση
Παραγωγή πράξης	4,1	12,5	1,8	13,8	Παραγωγή πράξης
Αρίθμηση από τον μεγαλύτερο	15,4	25,8	3,3	6,9	Πρόσθεση
Αρίθμηση από τον πρώτο/μικρότερο	2,8	2,3	12,8	22,5	Αντίστροφη αρίθμηση
Χρήση δαχτύλων	63,3	16,5	63,3	24,6	Χρήση δαχτύλων
Δεν απάντησε	-	-	13,3	0,2	Δεν απάντησε
Σημείωση. ΣΧ=Συχνότητα χρήσης					

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν αφενός να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στην επίδοση στους Υπολογισμούς μεταξύ παιδιών με και χωρίς ΕΑΔ, Β′ και ΣΤ′ τάξεων και αφετέρου να σχηματιστεί το προφίλ των παιδιών με ΕΑΔ ως προς τις υπολογιστικές δεξιότητες. Από τη συγκριτική μελέτη της επίδοσης των δύο ομάδων, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με ΕΑΔ τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος φοίτησής τους στο δημοτικό διαφέρουν ως προς την επίδοση στους Υπολογισμούς από τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μάλιστα, η σημαντικά μεγαλύτερη απόκλιση που σημειώνεται στην επίδοση των δύο ομάδων στους νοερούς υπολογισμούς, πιθανώς ενισχύει την ανιχνευτική τους αξία για τον εντοπισμό υπολογιστικών δυσκολιών στα παιδιά με ΕΑΔ.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα ευρήματα σχετικά με τις στρατηγικές που υιοθετούν τα παιδιά με ΕΑΔ. Από την καταγραφή των στρατηγικών, προκύπτει ότι τα παιδιά με ΕΑΔ χαρακτηρίζονται από περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών με τη στήριξή τους στη χρήση δαχτύλων αλλά και την άμεση ανάκληση να είναι αυξημένες. Ενώ η υιοθέτηση της χρήσης δαχτύλων ως κυρίαρχη στρατηγική είναι τεκμηριωμένη ερευνητικά (Hanich et al., 2001),

τα αποτελέσματα αναφορικά με την άμεση ανάκληση ως συχνόχρηστη στρατηγική εμπλουτίζουν την ήδη υπάρχουσα έρευνα, η οποία αφορά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, έως και τη Γ' τάξη (Geary et al., 1999· Hanich et al. 2001· Jordan & Hanich, 2000). Στην κατεύθυνση διεύρυνσης, επομένως, της προϋπάρχουσας έρευνας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης εξετάζουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα πέρα από τις πρώτες σχολικές τάξεις και υποστηρίζουν ότι με την πάροδο των ετών η ικανότητα των παιδιών με ΕΑΔ να ανακαλούν άμεσα αριθμητικά δεδομένα αναπτύσσεται και παγιώνεται, με τη χρήση των δαχτύλων σταδιακά να μειώνεται. Παρόμοια, η Turner Ellis (2002) βρήκε ότι η ικανότητα σωστής και γρήγορης ανάκλησης αριθμητικών δεδομένων βελτιώνεται σταδιακά και πλησιάζει αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, απλά με βραδύτερους ρυθμούς. Επομένως, η σύνδεση της γνώσης των αριθμητικών δεδομένων με τη φωνολογική επεξεργασία, η οποία υποστηρίζεται έντονα από τη διεθνή έρευνα (De Smedt et al., 2010· Hecht et al., 2001· Koponen et al., 2012· Simmons & Singleton, 2006) είναι πιθανό να περιορίζεται στην αρχή του δημοτικού σχολείου και να ασθενεί σταδιακά λόγω της επίδρασης άλλων παραγόντων, όπως είναι η ικανότητα επεξεργασίας αριθμητικών ποσοτήτων (Suarez-Pellicioni et al., 2019· Vanbinst et al., 2015).

Μολονότι, όμως, τα παιδιά με ΕΑΔ επιχειρούν την άμεση ανάκληση των αριθμητικών δεδομένων, η μη ορθή ανάκλησή τους αποτελεί το δεύτερο κυρίαρχο είδος λάθους κατά την εκτέλεση γραπτών υπολογισμών. Αυτό, σε συνδυασμό με την επίδοση των παιδιών στους νοερούς υπολογισμούς και τη διαφορά που καταγράφηκε στον απαιτούμενο χρόνο εκτέλεσή τους κυρίως στη ΣΤ΄ τάξη, εγείρει προβληματισμούς ως προς τον πραγματικό βαθμό κατάκτησης των αριθμητικών δεδομένων από τα παιδιά, που απαιτείται σε πιο σύνθετες μαθηματικές δεξιότητες. Το μεγαλύτερο μέρος των κάθετων γραπτών προσθέσεων και αφαιρέσεων στα έργα που χορηγήθηκαν εμπεριείχε αριθμητικά δεδομένα που απαιτούσαν υπέρβαση δεκάδας. Είναι, πιθανό, η άμεση ανάκληση που παρατηρήθηκε ως κυρίαρχη στρατηγική στις απλές πράξεις, να αφορούσε τις πράξεις μέσα στη δεκάδα και όχι αυτές που την υπερβαίνουν. Συνεπώς, παρόλο που η άμεση ανάκληση θεωρείται απώτερος διδακτικός στόχος, δεν αρκεί για την εκτέλεση μεγαλύτερων και σύνθετων πράξεων. Η μη χρήση ευέλικτων στρατηγικών, όπως αυτή της παραγωγής πράξης και ο περιορισμός των παιδιών στη χρήση ανώριμων στρατηγικών αρίθμησης ή δαχτύλων σε συνδυασμό με τις αυξημένες λοιπές διεργασίες που πρέπει να λάβουν χώρα κατά την εκτέλεση μιας κάθετης πράξης, πιθανόν να οδηγούν σε λανθασμένες απαντήσεις.

Επίσης ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το ότι κατά την εκτέλεση κάθετων γραπτών υπολογισμών η κατηγορία λάθους «Άλλη πράξη» σχεδόν απουσιάζει. Τα παιδιά με ΕΑΔ δε δείχνουν να συγχέουν τις πράξεις μεταξύ τους, μια αντίληψη που επικρατεί από άτυπες αναφορές και συχνά ερμηνεύεται ως αδυναμία να αναγνωρίσουν τα σύμβολα των πράξεων λόγω ελλειμμάτων στην οπτική αντίληψη (Rourke, 1993). Η παλαιότερη αυτή αντίληψη για την ύπαρξη τέτοιων λαθών δεν επιβεβαιώνεται ούτε για παιδιά με ΕΑΔ Γ′ και Δ′ τάξης (Raghubar et al., 2009) ούτε για παιδιά με ΕΑΔ Β′ τάξης, σε αντίθεση με τα δεδομένα που αφορούσαν τα παιδιά άλλων διαγνωστικών ομάδων (Jordan & Hanich, 2000).

Από τη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων που αφορούν την επίδοση των παιδιών με ΕΑΔ στους Υπολογισμούς, διαφαίνεται ότι τα παιδιά ολοκληρώνοντας τη φοίτηση στο δημοτικό δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς βασικές υπολογιστικές δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις περισσότερο σύνθετων μαθηματικών δεξιοτήτων στο γυμνάσιο. Η επιμονή των υπολογιστικών δυσκολιών μέχρι και το τέλος του δημοτικού καθιστά αναγκαίο τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ανάπτυξη των υπολογιστικών τους δεξιοτήτων, από τις πρώτες ακόμη τάξεις του δημοτικού, παράλληλα με την καλλιέργεια των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Ειδικότερα, από τα επιμέρους ευρήματα σχετικά με τα είδη των λαθών τους και τις στρατηγικές που επιλέγουν, διαφαίνεται ότι τα παιδιά με Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες «εγκλωβίζονται» στην εφαρμογή των στρατηγικών είτε της άμεσης ανάκλησης είτε της χρήσης των δαχτύλων. Επιπλέον, η αυξημένη βαρύτητα που τόσο ερευνητικά όσο και εκπαιδευτικά δίνεται στην στρατηγική της άμεσης ανάκλησης επισκιάζει την κατάκτηση από τα παιδιά ώριμων στρατηγικών, όπως είναι η παραγωγή πράξης, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ευέλικτη σκέψη και χρήση των αριθμών, όταν η ανάκληση ενός αποτελέσματος από τη μνήμη καθίσταται αδύνατη. Συνεπώς, ο εμπλουτισμός του ρεπερτορίου των στρατηγικών αποτελεί προτεραιότητα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ειδικότερα για τα παιδιά με Ειδικές Αναγνωστικές Δυσκολίες, για τη βελτίωση της επίδοσής τους στους μαθηματικούς υπολογισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (*5th ed*.). American Psychiatric Association.

Andersson, U. (2010). Skill development in different components of

arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *102*(1), 115.

Aunio, P., & Räsänen, P. (2016). Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years–a working model for educators. European Early Childhood Education Research Journal, *24*(5), 684-704.

Boets, B., & De Smedt, B. (2010). Single-digit arithmetic in children with dyslexia. *Dyslexia*, *16*(2), 183-191.

Carpenter, T. P., & Moser, J. M. (1984). The acquisition of addition and subtraction concepts in grades one through three. *Journal for Research in Mathematics Education*, *15*(3), 179-202.

Chinn, S. J., & Schools, M. (1995). A pilot study to compare aspects of arithmetic skills. *Dyslexia Review*, *7*(1), 4-7.

De Smedt, B., Taylor, J., Archibald, L., & Ansari, D. (2010). How is phonological processing related to individual differences in children's arithmetic skills? *Developmental Science*, *13*(3), 508-520.

English, L. D., & Halford, G. S. (1995). *Mathematics education: models and processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *77*(3), 236-263.

Geary, D. C., Hoard, M. K., & Hamson, C. O. (1999). Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at risk for a mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *74*(3), 213-239.

Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D., & Dick, J. (2001). Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 615.

Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, *79*(2), 192-227.

Jordan, N. C., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, *74*(3), 834-850.

Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K., & Aro, T. (2012). Counting and RAN: Predictors of arithmetic calculation and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, *105*(1), 162.

Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, *93*(2), 99-125.

Moll, K., Göbel, S. M., & Snowling, M. J. (2015). Basic number processing in children with specific learning disorders: Comorbidity of reading and mathematics disorders. *Child Neuropsychology*, *21*(3), 399-417.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.

Raghubar, K., Cirino, P., Barnes, M., Ewing-Cobbs, L., Fletcher, J., & Fuchs, L. (2009). Errors in multi-digit arithmetic and behavioral inattention in children with math difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(4), 356-371.

Rourke, B. P. (1993). Arithmetic disabilities, specific and otherwise: A neuropsychological perspective. *Journal of Learning Disabilities*, *26*(4), 214-226.

Simmons, F. R. (2002). Relationships between number skills and cognitive abilities in people with specific arithmetic difficulties and people with dyslexia (doctoral dissertation). University of Hull, United Kingdom.

Simmons, F. R., & Singleton, C. (2006). The mental and written arithmetic abilities of adults with dyslexia. *Dyslexia*, *12*(2), 96-114.

Simmons, F. R., & Singleton, C. (2008). Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia. *Dyslexia*, *14*(2), 77-94.

Suárez-Pellicioni, M., Fuchs, L., & Booth, J. R. (2019). Temporo-frontal activation during phonological processing predicts gains in arithmetic facts in young children. *Developmental cognitive neuroscience*, *40*, 100735.

Träff, U., Desoete, A., & Passolunghi, M. C. (2017). Symbolic and non-symbolic number processing in children with developmental dyslexia. *Learning and Individual Differences*, *56*, 105-111.

Turner Ellis, S. A. (2002). *Correctness and speed of dyslexics and non-dyslexics on the four mathematical operations* (unpublished doctoral dissertation). University of Liverpool, United Kingdom.

Turner Ellis, S. A., Miles, T. R., & Wheeler, T. J. (1996). Speed of Multiplication in Dyslexics and Non-dyslexics. *Dyslexia*, *2*(2), 121-139.

Vanbinst, K., Ceulemans, E., Ghesquière, P., & De Smedt, B. (2015). Profiles

of children's arithmetic fact development: a model-based clustering approach. *Journal of Experimental Child Psychology*, *133*, 29-46.

Vukovic, R. K., Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2010). The mathematics skills of children with reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, *20*(6), 639-643.

Λεμονίδης, Χ. (2013). *Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής. Νοεροί υπολογισμοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ., & Σιδερίδης, Γ. (2019). *Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης – ΔΑΔΑ*. Κύπρος: Rocket – Lexia.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εκπαιδευτικές πρακτικές μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) Υψηλής Λειτουργικότητας από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και ειδικοτήτων

Αντωνίου Ειρήνη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μιο Ιωαννίνων
ireneantoniou22@outlook.com.gr

Γκάτσα Τατιανή
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Ιωαννίνων
tgkatsa@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, η ένταξη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) Υψηλής Λειτουργικότητας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πραγματοποιείται με την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται μέσω πρακτικών συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης των συγκεκριμένων μαθητών με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μέσα στο κοινό περιβάλλον των γενικών σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη και την εκπαίδευση αυτών των μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στα δημόσια σχολεία, μέσα από την χρήση των πιο κατάλληλων και αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών παρέμβασης, καθίσταται ζωτικής σημασίας. Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο, λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για την διερεύνηση της χρήσης με των εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό κενό, διενεργήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία, αποσκοπώντας στη διερεύνηση της χρήσης 38 εκπαιδευτικών πρακτικών παρέμβασης για την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής αλλά και ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) (Segall & Campbell, 2007), το οποίο διερευνά τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη

συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη (Segall & Campbell, 2012). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 143 εκπαιδευτικοί μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, που υπηρετούν σε γενικά δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, Αιτωλοακαρνανίας, Πάτρας και Κοζάνης κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη χρήση των εκπαιδευτικών πρακτικών συμπερίληψης έδειξαν πως εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης αξιοποιούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, λιγότερο από τους γενικής αγωγής. Περισσότερο από τις δυο, προαναφερόμενες κατηγορίες εκπαιδευτικών, πολλές πρακτικές συμπερίληψης χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να έχουν άμεσες πρακτικές εφαρμογές στην ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής και στην εδραίωση συνεργατικών προγραμμάτων με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ο επαναπροσδιορισμός προγραμμάτων παρέμβασης κρίνεται αναγκαίος, προκειμένου να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανέλιξη των μαθητών με ΔΑΦ Υψηλής Λειτουργικότητας στα πλαίσια του σχολικού χώρου.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Συνεκπαίδευση, Εκπαιδευτικές πρακτικές μαθητών με ΔΑΦ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αυτισμός Υψηλής Λειτουργικότητας

Σύμφωνα με το διαγνωστικό σύστημα κατάταξης ψυχιατρικών και νευροαναπτυξιακών νοσημάτων DSM-5 της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών με γενετική βάση, κατά την οποία παρατηρείται απόκλιση μεταξύ της ανάπτυξης και της ομαλής λειτουργίας του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία, καθώς και από στερεοτυπικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών, μονότονα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (American Psychiatric Association, 2013). Παράλληλα, στα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ συγκαταλέγονται και ασυνήθιστες αποκρίσεις σε αισθητηριακές εμπειρίες και αισθητηριακές δυσκολίες

επεξεργασίας σε αισθητηριακά ερεθίσματα στο περιβάλλον (Christensen et al., 2016). Πρόκειται για μια χρόνια και δια βίου διαταραχή, οφείλεται σε αναπτυξιακές ανωμαλίες του εγκεφάλου, ενώ τα συμπτώματά της εμφανίζονται στην πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο. Η σοβαρότητα της ΔΑΦ διακρίνεται σε 3 επίπεδα αναλόγως με το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου το οποίο προσδιορίζεται από το βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται σε σχέση με τα ελλείμματα που εμφανίζει στον τομέα των περιορισμένων επαναλαμβανομένων συμπεριφορών.

Ο αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας θεωρείται η πιο ήπια μορφή της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος και ανήκει στην ομάδα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του Αμερικανικού Ψυχολογικού Οργανισμού (DSM-5), τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από φυσιολογική νοητική λειτουργία και γενικευμένη καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και των γνωστικών δεξιοτήτων/ γλώσσα. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κοινωνική συνδιαλλαγή με άλλους. Πιο αναλυτικά, τα άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας εμφανίζουν δυσκολία στη ανάπτυξη και δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, αφού οι προσπάθειες που καταβάλλουν είναι ασυνήθιστες, αλλόκοτες και ανεπιτυχείς.

Χαρακτηριστικές είναι οι δυσκολίες που αφορούν την κοινωνική επικοινωνία, τα οποία, αν και προκαλούν εμφανή έκπτωση, δεν είναι τόσο σαφή, όπως συμβαίνει στα υπόλοιπα επίπεδα λειτουργικότητας των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Με άλλα λόγια, διαθέτουν την ικανότητα λόγου, με ολοκληρωμένες προτάσεις, αλλά αποτυγχάνουν να πραγματοποιήσουν συνεχείς συζητήσεις με άλλους, ενώ ασυνήθιστοι είναι οι τρόποι σύναψης φιλικών σχέσεων. Παράλληλα, τα αυτιστικά άτομα υψηλής λειτουργικότητας χαρακτηρίζονται από μειωμένη ευελιξία στη συμπεριφορά η οποία παρεμβαίνει σημαντικά στις λειτουργίες, σε ένα ή περισσότερα πλαίσια. Πιο αναλυτικά, το περιορισμένο ρεπερτόριο ενδιαφερόντων, επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες, τις οποίες διατηρούν και δύσκολα προσπαθούν να τις αλλάξουν.

Τέλος, οι δυσκολίες οργάνωσης και σχεδιασμού ενός αυτιστικού ατόμου υψηλής λειτουργικότητας, εμποδίζουν την ανεξαρτησία τους. Ο βαθμός με τον οποίο εμφανίζονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Αυτό σημαίνει πως δυο άτομα, τα οποία έχουν διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφορετικό συνδυασμό δυσκολιών. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη καθώς συμβάλλει αποτελεσματικά στην έγκυρη αναγνώριση των δυσκολιών με απώτερο στόχο την παροχή αναγκαίας υποστήριξης σε αυτά τα παιδιά.

Εκπαιδευτικές πρακτικές στη συνεκπαίδευση μαθητών αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusion Education) στον τομέα της ειδικής αγωγής, αποτελεί μια προσέγγιση που εφαρμόζεται στην σχολική εκπαίδευση κατά την οποία μαθητές με πολλά και διαφορετικά είδη αναπηριών και μαθησιακών αναγκών εκπαιδεύονται σε τάξεις με μαθητές χωρίς αναπηρία και τυπικά αναπτυσσόμενους μέσα σε σχολεία γενικής αγωγής. Η επιτυχία ενός προγράμματος συμπερίληψης στο γενικό σχολείο επηρεάζεται από την επιλογή των διδακτικών προσεγγίσεων, που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με ΔΑΦ αλλά και από την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων (Boer et al., 2011 · Cassady, 2011). Η γνώση εκπαιδευτικών πρακτικών είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο σχολικό περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης (Jordan, 2005). Δεδομένου ότι οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού είναι σύνθετες αναπτυξιακές διαταραχές που διαθέτουν μια ποικιλομορφία ως προς τον τρόπο παρουσίασης οι πρακτικές και οι στρατηγικές εκπαίδευσης είναι αμέτρητες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταδείξουν επαρκή γνώση για τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ώστε να είναι αποτελεσματική η συνεκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη (Segall, 2007, όπως αναφέρει η Σκιπιτάρη, 2017). Προκειμένου να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με ΔΑΦ στις δομές της συμπερίληψης πολλοί ερευνητές διερεύνησαν πρακτικές συμπερίληψης για τους μαθητές με αυτισμό (Jordan, 2005 · Odom et al., 2015). Συνολικά, αυτές οι πρακτικές είναι πολυάριθμες και ποικίλες, οι οποίες αφορούν περιβαλλοντικές αλλαγές στη φυσική τάξη, οι μεταβλητές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και οι παρεμβάσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Οι ερευνητές με βάση τα αποτελέσματα, που έχουν προκύψει από τις μελέτες τους, έχουν συστήσει μια σειρά χρήσιμων προσαρμογών στις πρακτικές (Mesibov & Shea, 1996 όπως αναφέρει η Σκιπιτάρη, 2017). Στον τομέα του αυτισμού υπάρχουν βασικές παρεμβάσεις και θεραπείες οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να θεωρούνται ως το θεμέλιο για την σύνταξη επιτυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ΔΑΦ. Ως αποτελεσματικές πρακτικές θεωρήθηκαν εκείνες που συστηματικά και αντικειμενικά ελέγχονται, χρησιμοποιούνται με ακρίβεια και προσαρμόζονται για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Simpson, 2005). Οι Simpson et al. (2005) αξιολόγησαν 35 παρεμβάσεις και θεραπείες (Πίνακας 1) που χρησιμοποιούνται για τα παιδιά και τους νέους με ΔΑΦ και οργάνω-

σαν τις μεθόδους σε πέντε κατηγορίες: βασικές δεξιότητες, διαπροσωπικές 62 σχέσεις, γνωστικές, ψυχολογικές/βιολογικές, νευρολογικές και άλλες. Οι 35 παρεμβάσεις και θεραπείες κατηγοριοποιούνται (Simpson, 2005) σε τέσσερις ομάδες:

Α) Επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές αναγνωρίστηκαν εκείνες που διέθεταν σημαντική και αποδεδειγμένη εμπειρική αποτελεσματικότητα και υποστήριξη.

Β) Ελπιδοφόρες πρακτικές, οι οποίες αν και είχαν λειτουργήσει αποτελεσματικά στους μαθητές με ΔΑΦ, χρήζουν περαιτέρω αντικειμενικής τεκμηρίωσης.

Γ) Πρακτικές περιορισμένης υποστήριξης, οι οποίες στερούνταν από αντικειμενικά και αποδεικτικά στοιχεία, αλλά διέθεταν μία πιθανή χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα.

Δ) Μη προτεινόμενες, οι οποίες ότι στερούνταν αποτελεσματικότητας και που η χρήση τους μπορούσε ακόμη να είναι και επιβλαβής.

Πίνακας 1: Κατάταξη των παρεμβάσεων και των θεραπειών της ΔΑΦ (Πηγή Simpson, 2005).

Επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές	Ελπιδοφόρες πρακτικές	Περιορισμένης υποστήριξης	Μη προτεινόμενες πρακτικές
Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis)	Υποστηρικτική Τεχνολογία (Assistive Technology)	Θεραπεία μέσω τέχνης (Art therapy)	Διευκόλυνση της Επικοινωνίας (Facilitated Communicatio n)
•Εκπαίδευση με Διακριτές Δοκιμές (Discrete Trial Training)	Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο Παιχνίδι (Playoriented Strategies)	Παιχνίδι στο πάτωμα (Floor time)	Θεωρεία του κρατήματος (Holding therapy)
Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων (Pivotal Response Training)	Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία (Augmentative and Alternative Communication)	Πράα Διδασκαλία (Gentle Teaching)	

Εμπειρίες μάθησης: Ένα εναλλακτικό Πρόγραμμα για Παιδιά Προσχολικής ηλικίας και για Γονείς (Learning Experiences: An Alternative Program for Preschoolers and Parents)	Αισθητηριακή Ολοκλήρωση (Sensory Integration)	Παρέμβαση μέσω Ανάπτυξης των Σχέσεων (Relationship Development Intervention)	
	Διδασκαλία κατά Περίσταση (Incidental Teaching)	Μουσικοθεραπεία (Music therapy)	
	Κοινωνικές Ιστορίες (Social Stories)	Μέθοδος επιλογής (Option method)	
	Ρουτίνες Κοινής Δράσης (Joint Action Rutines)	Θεραπεία μέσω των κατοικίδιων ζώων (Pet/animal therapy)	
	Δομημένη Διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH)	Πρόγραμμα Fast ForWord	
	Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System	Σενάρια π.χ. γνωστικά σενάρια) (Cognitive scripts)	
	Στρατηγικές για τη λήψη κοινωνικών αποφάσεων (Social decision making strategies)	Κάρτες ισχύος (Power cards)	
	Γνωστική Συμπεριφοριστική Τροποποίηση (Cognitive Behavioral Modification)	Θεματική προσέγγιση Van Dijk	

	Γνωστικές στρατηγικές μάθησης (Cognitive learning strategies)	Εκπαίδευση στην Ακουστική Ολοκλήρωση (Auditory Integration Training) Θεραπεία με βότανα, μέταλλα και άλλα συμπληρώματα διατροφής Γελοιογραφία (Cartooning) (η χρήση κινούμενων σχεδίων) Μέθοδος Irlen (Scotopic sensitivity syndrome: Irlen lenses) Θεραπεία με βιταμίνες (Megavitamin therapy) Πρόγραμμα διατροφής Feingold	

Στο Autism Inclusion Questionnaire, το οποίο θα αξιοποιηθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται 38 παρεμβάσεις, από τις οποίες οι 14 παρεμβάσεις περιέχονται στον κατάλογο των πρακτικών που ανήκουν στις είκοσι επτά (27) Τεκμηριωμένες πρακτικές σύμφωνα με το National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) (2014). Ωστόσο, συμπεριλαμβανομένων και των παραεμβάσεων του Πίνακα 2, οι πρακτικές οι οποίες περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με τις δεξιότητες τις οποίες στοχεύουν να καλλιεργήσουν ή τον τομέα εστίασης ως εξής (Simpson, 2005):

- Βασικές δεξιότητες: Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων, Υποστηρικτική Τεχνολογία, Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία, Διδασκαλία κατά Περίσταση,

Ρουτίνες Κοινής Δράσης, Δομημένη Διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH), Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (PECS), Εκπαίδευση με Διακριτές Δοκιμές, Διευκόλυνση της Επικοινωνίας και Θεματική προσέγγιση Van Dijk

- Διαπροσωπικές σχέσεις: Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι, Παιχνίδι στο πάτωμα, Πράα Διδασκαλία και Παρέμβαση μέσω Ανάπτυξης των Σχέσεων
- Γνωστικές: Κοινωνικές Ιστορίες
- Ψυχολογικές/βιολογικές, νευρολογικές: Αισθητηριακή Ολοκλήρωση
- Τροποποιήσεις στην τάξη: Θέση κατά προτίμηση, Στρατηγικές χαλάρωσης, Παροχή λίστας αλλαγών στο σχολικό πρόγραμμα για μια σχολική μέρα και Παροχή λίστας αναμενόμενων συμπεριφορών μέσα στην τάξη
- Κοινωνικές δεξιότητες: Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, Εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών για τις ΔΑΦ, Μύηση συνομηλίκων και Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων
- Εκπαιδευτικές τεχνικές: Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών, Στρατηγικές προετοιμασίας, Στρατηγικές παρακίνησης (π.χ. λεκτικές, οπτικές, μίμησης, σωματικές κτλ.) και Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων
- Διαχείριση της συμπεριφοράς: Συμβόλαιο συμπεριφοράς, Λήψη αποφάσεων, Υποστήριξη μέσω φαγητού, Λειτουργική Αξιολόγηση/Ανάλυση της Συμπεριφοράς, Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών, Λεκτική ενίσχυση-έπαινος και Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής, αντίθετης ή άλλης συμπεριφοράς
- Άλλες: Θεραπεία μέσω τέχνης.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, η ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πραγματοποιείται με την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται με τη συμπερίληψη και τη συνεκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης μέσα στο κοινό περιβάλλον των γενικών σχολείων. Ωστόσο, σύμφωνα με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, όσον αφορά την συνεκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία ή ευρήματα μελετών σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής για την εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω ελ-

λείψεις η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει το ποσοστό χρήσης των εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Ο πληθυσμός που ερευνά η παρούσα μελέτη αφορά εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Αχαΐας, Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας τη σχολική χρονιά 2022-2023 σε σχολικές μονάδες γενικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε δημοτικά σχολεία. Για τις ανάγκες της έρευνας συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 143 εκπαιδευτικών, γενικής εκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης επί του οποίου μετρήθηκαν τα εξής δημογραφικά στοιχεία: φύλο, ηλικία και ειδικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 143 άτομα, από τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό αφορούσε κυρίως γυναίκες. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 94 ήταν γυναίκες (65.7%) και οι 49 ήταν άντρες (34.3%). Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο νομό Ιωαννίνων, Αιτωλοακαρνανίας, Πάτρας και Κοζάνης και υπηρετούν σε γενικά δημόσια σχολεία. Ακολούθως, το 33.6 % του δείγματος (N= 48) άνηκε στην ηλικιακή ομάδα των 41 έως 50 ετών, το 27.3% (N= 39) στην ομάδα των 31-40 ετών, οι 34 άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών (23.8 %) και οι 22 στην ομάδα από 20-30 ετών (15.4%). Τέλος, το συνολικό ποσοστό του δείγματος αφορά δασκάλους που παρατήρησαν παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας σε γενική τάξη, εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, καθώς και δασκάλους ειδικοτήτων. Πιο αναλυτικά, από τους συμμετέχοντες ως προς την ειδικότητα οι 29 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (20.3%), και οι 25 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (17.5%) που εργάζονταν στο γενικό δημόσιο σχολείο στην Παράλληλη στήριξη και το 62 % ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητά τους

Ειδικότητα	N	%
Γενικής Εκπαίδευσης	29	20,3%
Ειδικής Αγωγής	25	17,5%
Αγγλικά	18	12,6%
Γυμναστική	20	14,0%
Θεατρική Αγωγή	15	10,5%
Μουσική	17	11,9%
Πληροφορική	19	13,3%

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου που αξιοποιήθηκε για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστών απαντήσεων διαβαθμισμένων στην κλίμακα Likert, οι οποίες στη συνέχεια επεξεργάστηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Πιο αναλυτικά, το πρώτο ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στην έρευνα είναι το Autism Inclusion Questionnaire (AIQ), το οποίο αναπτύχθηκε για τη διερεύνηση των εμπειριών, των γνώσεων, των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη, στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας στο πανεπιστήμιο της Georgia στις Η.Π.Α. Στον ελληνικό χώρο έχει αξιοποιηθεί μόνο στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας της Σκιπιτάρη (2016), η οποία διερευνούσε την εμπειρία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο αυτισμό, τις στάσεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό και την γνώση και χρήση στρατηγικών σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη του σχολείου. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε αναγκαίο να ελεγχθεί και να εκτιμηθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του ερωτηματολογίου. Στην πρώτη εφαρμογή του ελέγχου αξιοπιστίας, παρατηρήθηκε πως ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν αρκετά ικανοποιητικός (0,96). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης που αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, εκείνοι που βρίσκονται στην παράλληλη στήριξη καθώς και όλοι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων που διδάσκουν Αγγλικά, Γυμναστική, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Πληροφορική.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν δείχνουν πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είναι:

- Βασικές δεξιότητες: Ρουτίνες Κοινής Δράσης,
- Διαπροσωπικές σχέσεις: Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι
- Τροποποιήσεις στην τάξη: Παροχή λίστας αναμενόμενων συμπερι-

φορών μέσα στην τάξη
- Εκπαιδευτικές τεχνικές: Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών, Στρατηγικές προετοιμασίας, Στρατηγικές παρακίνησης (π.χ. λεκτικές, οπτικές, μίμησης, σωματικές κτλ.)
- Διαχείριση της συμπεριφοράς: Συμβόλαιο συμπεριφοράς, Λεκτική ενίσχυση-έπαινος
- Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι οι εξής:
- Βασικές δεξιότητες: Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων, Υποστηρικτική Τεχνολογία, Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία
- Διαπροσωπικές σχέσεις: Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι, Παρέμβαση μέσω Ανάπτυξης των Σχέσεων
- Κοινωνικές δεξιότητες: Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων
- Εκπαιδευτικές τεχνικές: Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών, Στρατηγικές παρακίνησης
- Διαχείριση της συμπεριφοράς: Συμβόλαιο συμπεριφοράς,, Λειτουργική Αξιολόγηση/Ανάλυση της Συμπεριφοράς, , Λεκτική ενίσχυση-έπαινος
- Άλλες: Θεραπεία μέσω τέχνης.
- Οι εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων είναι οι εξής:
- Βασικές δεξιότητες: Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων, Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία, Δομημένη Διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH),
- Διαπροσωπικές σχέσεις: Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι
- Κοινωνικές δεξιότητες: Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων
- Εκπαιδευτικές τεχνικές: Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών, Στρατηγικές παρακίνησης
- Διαχείριση της συμπεριφοράς: Συμβόλαιο συμπεριφοράς, Λεκτική ενίσχυση-έπαινος
- Άλλες: Θεραπεία μέσω τέχνης.

Πίνακας 3: Ποσοστά χρήσης των πρακτικών ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Στρατηγική	Γενικής Εκπαίδευσης	Ειδικής Αγωγής	Ειδικοτήτων
Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis, ABA)	*11 (19,6%)*	15 (26,8%)	30 (53,6%)
Θεραπεία μέσω τέχνης	10 (17.5%)	15 (26.3%)	32 (56.1%)
Υποστηρικτική Τεχνολογία	4 (9.5%)	11 (26.2%)	27 (64.3%)
Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία (Augmentative and Alternative Communication, AAC)	4 (12.5%)	11 (34.4%)	17 (53.1%)
Συμβόλαιο συμπεριφοράς	*15 (23.8%)*	17 (27%)	31 (49.2%)
Λήψη αποφάσεων	3 (12.5%)	9 (37.5%)	12 (50%)
Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων	6 (15.4%)	17 (43.6%)	16 (41%)
Εκπαίδευση με Διακριτές Δοκιμές (Discrete Trial Training, DTT)	1 (9.1%)	7 (63.6%)	3 (27.3%)
Υποστήριξη μέσω φαγητού	5 (25%)	11 (55%)	4 (20%)
Εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών για τις ΔΑΦ	9 (25.7%)	8 (22.9%)	18 (51.4%)
Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών	18 (23.7%)	19 (25%)	39 (51.3%)
Διευκόλυνση της Επικοινωνίας (Facilitated Communication, FC)	2 (7.4%)	9 (33.3%)	16 (59.3%)
Παιχνίδι στο πάτωμα (Floor time)	2 (11.1%)	1 (5.6%)	15 (83.3%)

Λειτουργική Αξιολόγηση / Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Functional Behavior Assessment/Analysis, FBA)	5 (11.9%)	16 (38.1%)	21 (50%)
Πράα Διδασκαλία (Gentle Teaching)	4 (25%)	4 (25%)	8 (50%)
Διδασκαλία κατά Περίσταση (Incidental Teaching)	3 (27.3%)	3 (27.3%)	5 (45.5%)
Ρουτίνες Κοινής Δράσης (Joint Action Rutines, JARs)	10 (18.5%)	5 (20.4%)	14 (61.1%)
Μύηση συνομηλίκων	1 (5%)	5 (25%)	14 (70%)
Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων	7 (15.9%)	8 (18.2%)	29 (65.9%)
Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System, PECS)	2 (11.1%)	7 (38.9%)	9 (50%)
Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων (Pivotal Response Training, PRT)	9 (17.6%)	17 (33.3%)	25 (49%)
Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι	10 (20.8%)	13 (27.1%)	25 (52.1%)
Θέση κατά Προτίμηση	0 (0%)	1 (12.5%)	7 (87.5%)
Στρατηγικές προετοιμασίας	1 (11.1%)	1 (11.1%)	7 (77.8%)
Στρατηγικές παρακίνησης (π.χ. λεκτικές, οπτικές, μίμησης, σωματικές κτλ.)	22 (20.4 %)	20 (18.5%)	66 (61.1%)
Στρατηγικές χαλάρωσης	9 (25.7%)	7 (20%)	19 (54.3%)

Παροχή λίστας αλλαγών στο σχολικό πρόγραμμα για μια σχολική μέρα	2 (8.7%)	8 (34.8%)	13 (56.5%)
Παροχή λίστας αναμενόμενων συμπεριφορών μέσα στην τάξη	13 (31.7%)	11 (26.8%)	13 (41.5%)
Παρέμβαση μέσω Ανάπτυξης των Σχέσεων (Relationship Development Intervention, RDI)	8 (20.5%)	12 (30.8%)	19 (48.7%)
Σενάρια (π.χ. γνωστικά σενάρια)	0 (0%)	8 (36.4%)	14 (63.6%)
Αισθητηριακή ολοκλήρωση (Sensory Integration, SI)	0 (0%)	6 (50%)	6 (50%)
Κοινωνικές Ιστορίες	3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)
Δομημένη διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH)	8 (11.9%)	8 (22.4%)	44 (65.7%)
Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών (Token Economies)	6 (20%)	11 (36.7%)	13 (43.3%)
Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής, αντίθετης ή άλλης συμπεριφοράς	3 (20%)	4 (26.7%)	8 (53.3%)
Λεκτική ενίσχυση-έπαινος	23 (20.4%)	22 (20.4%)	68 (60.2%)
Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων	3 (9.7%)	5 (16.1%)	23 (74.2%)
Η θεματική προσέγγιση Van Dijk	2 (15.4%)	1 (7.7%)	10 (76.9%)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη χρήση των εκπαιδευτικών πρακτικών συμπερίληψης δεν είναι ενθαρρυντικά για τους

εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης καθώς έδειξαν πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη γενική αγωγή δεν γνωρίζουν – και άρα δεν χρησιμοποιούν- τις εκπαιδευτικές Πρακτικές παρέμβασης, για τους μαθητές τους με αυτισμό σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η αυξημένη γνώση και η εκτεταμένη χρήση αυτών των εκπαιδευτικών πρακτικών από τη κατηγορία εκπαιδευτικών που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη οφείλεται στις σπουδές και στην εκπαίδευση που έχουν λάβει αναφορικά με τη Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Νίτη, 2021). Επομένως, το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ανάγκη επιπλέον εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων τόσο τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και ειδικής, με απώτερο στόχο να εξοικειωθούν με τις εκπαιδευτικές πρακτικές παρέμβασης και συμπερίληψης και να τις ενσωματώσουν στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική με τους μαθητές τους με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν άμεσες πρακτικές εφαρμογές στην ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, εκ μέρους των πανεπιστημίων και των φορέων επαγγελματικής ανάπτυξης, μιας και όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας, υπήρχε το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών, τόσο των δασκάλων όσο και των ειδικοτήτων που δεν γνώριζε καθόλου και δεν χρησιμοποιούσε τις Τεκμηριωμένες Πρακτικές. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των Τεκμηριωμένων Πρακτικών της ΔΑΦ, σε όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Ένας παράγοντας που ίσως επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι το γεγονός πως το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό. Επιπλέον. των παραπάνω περιορισμών, για την συλλογή του δείγματος δεν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας. Κατά πάσα πιθανότητα, ένα μεγαλύτερο δείγμα, ή η χρήση της τυχαιοποίησης θα αύξανε την αναπαραστατικότητα του δείγματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th ed.).

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students

with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, *2*(7), 5. https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/

Christensen, D. L. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network. *Surveillance summaries*, *65*(13), 1–23.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. International *Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, *8*(2), 104-112. https://doi.org/10.1080/13638490500054891

McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of Evidence-Based Practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(11), 4585-4594. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y

Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., Bord, A. (2015). Technology-Aided Interventions and Instruction for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(12), 3805-3819. https://doi.org/10.1007/s10803-014- 2320-6

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *20*(3), 140-149.

Νίτη, Ε. (2021). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η κοινωνική εγκυρότητα για τις παρεμβάσεις των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/25906

Σκιπιτάρη, Β. (2016). *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις και στρατηγικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/436

Επίδραση του προγράμματος rhythm4inclusion στη βελτίωση του ρυθμού παιδιών με αυτισμό και στη συμπερίληψη τους στην προσχολική τάξη

Αικατερίνη Αυγουστάκη
Νηπιαγωγός, Υπ. Διδάκτωρ, ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
avgoustakik@gmail.com

Καλλιόπη Τρούλη
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
ktrouli@uoc.gr

Ιωάννης Παπατζανής
Μουσικός, Συνεργάτης/Ερευνητής,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
jpapatzanis@yahoo.gr

Ηλίας Κουρκούτας
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης,
Επ. Υπ. Προγράμματος rhythm4inclusion
eliaskourk@uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με διάγνωση αυτισμού ενεργοποιούνται και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από δράσεις που σχετίζονται με το ρυθμό και την κίνηση και βελτιώνουν το ρυθμικό τους συγχρονισμό και συντονισμό. Σύμφωνα με τα παραπάνω, σχεδιάστηκε μεικτή έρευνα με σκοπό να μελετήσει την επίδραση που ασκεί η εφαρμογή του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος με βάση το ρυθμό και την κίνηση, rhythm4inclusion, στη ρυθμική ικανότητα παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, καθώς και στη συμπερίληψή τους σε τυπικές προσχολικές τάξεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 18 παιδιά με διάγνωση ΔΑΦ που

χωρίστηκαν σε πειραματική (10 νήπια) και ελέγχου (8 νήπια) από νηπιαγωγεία της Κρήτης. Ο πειραματικός σχεδιασμός ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις: αρχική αξιολόγηση, εφαρμογή και τελική αξιολόγηση. Για την αξιολόγηση της ρυθμικής ικανότητας των παιδιών με ΔΑΦ χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο TroisEpreuvesdeRythme. Η μελέτη της επίδρασης του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS και τα ποιοτικά με θεματική ανάλυση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ρυθμικής ικανότητας έδειξε ότι, τα παιδιά που δέχθηκαν την παρέμβαση αύξησαν το ποσοστό κατανόησης του ρυθμικού συμβολισμού και το ποσοστό ακολουθίας ρυθμικών χτυπημάτων. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών προκύπτουν θετικές αναφορές για την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ. Σε επίπεδο ομάδας, φάνηκε ότι, ο ατομικός ρυθμός των παιδιών συμπορεύτηκε με τον ομαδικό και αυτό ήταν ένα συμπεριληπτικό όφελος για όλους.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική ηλικία, αυτισμός, ρυθμική ικανότητα, συμπερίληψη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λέξη ρυθμός προέρχεται από το ρήμα *ρέω*, είναι αρχαία ελληνική και δηλώνει κίνηση· κατά συνέπεια υποδηλώνεται ότι βασικό χαρακτηριστικό του ρυθμού είναι η ρέουσα συνεχής κίνηση. Σύμφωνα με την Janet Gilberto όρος ρυθμική αγωγή ή ρυθμική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα του συγχρονισμού των σωματικών κινήσεων σε ένα ηχητικό ή μουσικό ερέθισμα. Η ίδια προσθέτει ότι, η ικανότητα αυτή επιτρέπει στο άτομο να παρατηρεί, να ελέγχει και να διαφοροποιεί το ρυθμό εκτέλεσης μιας κίνησης ανάλογα με τις απαιτήσεις της στιγμής (Gilbert, 1980)**.** Η ρυθμική ικανότητα είναι μία από τις συντονισμένες ικανότητες που θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξη, εκτέλεση και εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων (Trevarthen, 1999, Thomas & Moon, 1976). Διευκολύνει την κατανόηση, τη μνήμη, την απομνημόνευση και ρυθμίζει την εκτέλεση της κίνησης, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία (Martin &Ellermann, 2001).

Η σημασία και ο ρόλος γενικότερα του ρυθμού και της κίνησης έχει διευκρινιστεί και επισημανθεί σε πλήθος ερευνών. Σε ό, τι αφορά το παιδί με αυτισμό, η σημασία της δικής του κίνησης - ακόμα και με τη μορφή στερεοτυπιών - αποκτά ιδιαίτερη σημασία και απαιτεί προσεκτική παρακολούθηση. Η όλη διαδικασία σχετίζεται με το ρυθμό και την κίνηση και συμπε-

ριλαμβάνει την ταχύτητα, την μυϊκή ένταση, την αναπνοή, τον τρόπο βαδίσματος. Η επανάληψη αυτής της κίνησης που σχετίζεται με στερεοτυπίες, κινητικά τικ, χειρονομίες, ήχους, αλλά και ο τρόπος αλληλεπίδρασης του ατόμου με τους άλλους, μας αποκαλύπτουν ένα μέρος του εσωτερικού του κόσμου που αξίζει προσοχής (Καρτασίδου, 2004).

Αναφορικά με την εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών δράσεων με βάση το ρυθμό και την κίνηση στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, (ΔΑΦ), η βιβλιογραφία είναι εκτενής. Ιδιαίτερα οι μαθητές με ΔΑΦ έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες και να συμπεριληφθούν στη συνηθισμένη σχολική τάξη. Σχετικές έρευνες (Kim, Wigram & Gold, 2008), δείχνουν ότι μέσω του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού μπορεί να αναπτυχθούν αρκετές δεξιότητες αισθητηριακής φύσεως, αφής, οπτικοκινητικού συντονισμού. Ένας από τους κύριους στόχους παρέμβασης μέσω του ρυθμού είναι να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει το περιβάλλον του και να αναλάβει πρωτοβουλίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, διαφοροποιώντας την κοινωνική του συμπεριφορά. Οι ίδιοι ερευνητές χρησιμοποίησαν το ρυθμό ως βασική μέθοδο παρέμβασης στις συνεδρίες τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε ανάλογες δράσεις εξέφρασαν συναισθήματα χαράς, ενώ ταυτόχρονα υπήρξε βελτίωση στις κινητικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητές (Kim, Wigram & Gold, 2009).

Οι Boso και συνεργάτες (2007), αναφέρουν ότι συνεδρίες ρυθμικής συμμετοχής παρείχαν σημαντική βοήθεια στους συμμετέχοντες και μείωσαν τις συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν παιδιά με επιθετική συμπεριφορά. Οι Fitzpatrick και συνεργάτες (2017) αναφέρθηκαν στον τρόπο που οι δυσκολίες του συνδρόμου Asperger συνδέονται με τον κινητικό συγχρονισμό και τα προβλήματα που αναδύονται όταν αυτά τα παιδιά έρχονται σε σωματική επαφή με τους άλλους. Εκτός από τη θετική επίδραση στον κινητικό συγχρονισμό οι ερευνητές παρουσιάζουν ευρήματα που συνδέουν την κινητική ικανότητα με τη ρυθμική ικανότητα και τα κοινωνικά ελλείμματα αυτής της μορφής αυτισμού. Σχετικά είναι τα ευρήματα των Bhat και Srinivasan (2013), που προτείνουν ότι οι περισσότερες συνεδρίες θεραπείας μέσα και έξω από το περιβάλλον της τάξης που περιλαμβάνουν δραστηριότητες που βασίζονται σε ρυθμό, επιτρέπουν στα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς και με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικής-συναισθηματικής και κινητικής ανάπτυξης. Οι Salomon-Gimmon και Elefant, (2019) παρουσιάζοντας μια πιλοτική μελέτη που περιελάμβανε οκτώ συνεδρίες μίας ώρας σε μια ρυθμική ομαδική δράση για παιδιά με ΔΑΦ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά

που συμμετείχαν στη μελέτη βελτιώθηκαν σημαντικά τόσο στις γνωστικές ικανότητες, διάσπαση και συγκέντρωση προσοχής καθώς και στους τομείς της απόλαυσης και διασκέδασης, ενώ έδειξαν μια θετική τάση για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες.

Την καθοριστική συμβολή των ρυθμικών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ επισημαίνουν σύγχρονες έρευνες. Οι Bouwer και συνεργάτες, (2020) προτείνουν ότι η ενσωμάτωση του ρυθμού στην καθημερινή σωματική άσκηση στα σχολεία είναι το κλειδί για την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένων δεξιοτήτων κατεύθυνσης και συντονισμού. Μια παρόμοια μελέτη του Iversen (2016), δείχνει ότι η σωματική άσκηση μέσω του ρυθμού διευκολύνει την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και προάγει τις φυσικές, καλλιτεχνικές και δημιουργικές ικανότητες στα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές.

Επιπρόσθετα, οι δράσεις με βάση το ρυθμό και την κίνηση συμβάλλουν σημαντικά σε αυτήν την κατεύθυνση εξαιτίας των αρχών τους, που έχουν ως υπόβαθρο την ουμανιστή αντίληψη κατανόησης και αποδοχής. Η Μαλικιώση-Λοΐζου, αναφέρει σχετικά ότι η κατάκτηση της μάθησης επιτυγχάνεται μέσα από την αποδοχή, την ενσυναίσθηση, την άνευ όρων αναγνώριση και γνησιότητα. Η σχέση που δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ και προσφέρει πολλές θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες για επιτυχία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009).

Σε μια μελέτη των Geretsegger και συνεργατών, η οποία εξέτασε 10 συνολικά έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που είχαν επίκεντρο το ρυθμό και τη μουσικοθεραπεία σε μαθητές με ΔΑΦ, αποδείχθηκε ότι αυτού του είδους οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε πρωτογενή πεδία λειτουργικότητας, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η λεκτική επικοινωνία, η πρωτοβουλία για επαφές με τους άλλους, καθώς και η κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα (Geretsegger et al., 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σχεδιάστηκε μικτή έρευνα με σκοπό να μελετήσει την επίδραση που ασκεί η εφαρμογή του ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος με βάση το ρυθμό και την κίνηση, rhythm4inclusion, στη ρυθμική ικανότητα παιδιών με ΔΑΦ καθώς και στη συμπερίληψή τους σε τυπικές προσχολικές τάξεις.

Το γενικότερο ερευνητικό θέμα της έρευνας αφορά στη μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με τη ρυθμική ικανότητα στην προσχολική ηλικία των παιδιών με ΔΑΦ. Το ερευνητικό πρόβλημα που προκύπτει από το

ερευνητικό θέμα σχετίζεται με το γεγονός ότι τα ρυθμικά ερεθίσματα που δέχεται το νήπιο καθορίζουν την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά εκτός από τις διδακτικές υπηρεσίες που παρέχονται στην προσχολική τάξη, έχουν ανάγκη εξειδικευμένης, αντισταθμιστικής υποστήριξης (Miller, 2014, Kessler-Κακουλίδη, 2009).

Με βάση το σκοπό της έρευνας, διατυπώσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό επέδρασε το πρόγραμμα rhythm4inclusion στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τη ρυθμική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ;
- Άλλαξε/ωφελήθηκε η γενικότερη εικόνα της τάξης ως προς το ομαδοσυνεργατικό, ενταξιακό και συμπεριληπτικό πνεύμα μέσα από τη διεξαγωγή του προγράμματος, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι έρευνες που αφορούν σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις βελτίωσης μέσω προγραμμάτων ρυθμικής εξάσκησης κατά την σχολική και προσχολική ηλικία είναι ελάχιστες ή και ανύπαρκτες για παιδία με ΔΑΦ (Καρτασίδου, 2004, Kessler-Κακουλίδη, 2011, Miller, 2014, Kessler-Κακουλίδη, 2009). Ταυτόχρονα, παροτρύνουν σε μελλοντικές σχετικές έρευνες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, Παπαγεωργίου, 2005). Θεωρήσαμε ότι η παρατήρηση, η καταγραφή και η αξιολόγηση της βελτίωσης της ρυθμικής ικανότητας σε συνάρτηση με τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης, της ομαδοσυνεργατικότητας και της συμπερίληψης παιδιών προσχολικής ηλικίας με ΔΑΦ, μέσα από την επίδραση του προγράμματος rhythm4inclusion, θα εμπλουτίσει τη γνώση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα και θα συμβάλει στην πληρέστερη κατανόησή του.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 13 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και 18 παιδιά προσχολικής ηλικίας με διάγνωση ΔΑΦ, τα οποία φοιτούσαν στις 13 τάξεις των δημόσιων νηπιαγωγείων της Κρήτης, που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 7 νηπιαγωγοί και τα 10 παιδιά (7 αγόρια και 3 κορίτσια) με διάγνωση ΔΑΦ που φοιτούσαν στις τάξεις τους, αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (Π.Ο.). Ενώ, 6 νηπιαγωγοί και τα 8 παιδιά (6 αγόρια και 2 κορίτσια) με διάγνωση ΔΑΦ που φοιτούσαν στις τάξεις τους αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.).

Σχεδιασμός της έρευνας και είδος μεθόδου

Επιλέχτηκε η μικτή μέθοδος έρευνας η οποία με τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να προσφέρει πληρέστερη και σφαιρικότερη γνώση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα αυτά της έρευνας ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός επεξήγησης, (explanatory mixed methods design), που ονομάζεται και μοντέλο δύο φάσεων, περιλαμβάνει πρώτα τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και έπειτα ποιοτικών για να εξηγηθούν ή να αναλυθούν τα ποσοτικά αποτελέσματα (Creswell, 2011). Επιλέχθηκε η δειγματοληπτική στρατηγική των ομοιογενών δειγμάτων, που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Patton, 2002). Σύμφωνα με αυτήν τη στρατηγική, επιλέγονται περιπτώσεις που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά για τη μελέτη και κατανόηση μιας συγκεκριμένης υποομάδας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριο με Ιούνιο του έτους 2021 και διενεργήθηκε σε τέσσερα στάδια.

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η αρχική επίδοση του εργαλείου αξιολόγησης της ρυθμικής ικανότητας σε όλα τα παιδιά με ΔΑΦ της Π.Ο. και της Ο. Ε., πριν την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος.

Στο δεύτερο στάδιο, εφαρμόστηκε το πειραματικό πρόγραμμα rhythm4inclusion στην Π.Ο. για (12) εβδομάδες με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα και με διάρκεια 20 λεπτά. Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα στην Ο.Ε. εφαρμόστηκε το μουσικοκινητικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2007).

Στο τρίτο στάδιο της έρευνας χορηγήθηκε εκ νέου το εργαλείο αξιολόγησης της ρυθμικής ικανότητας (posttest)σε όλα τα παιδιά της Π.Ο. και της Ο.Ε. μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος.

Τέλος, στο τέταρτο στάδιο, συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης οι απόψεις των νηπιαγωγών των πειραματικών τάξεων, καθώς και οι εμπειρίες τους σχετικά με την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος στην τάξη τους.

Εργαλεία της έρευνας

Για την αξιολόγηση της επίδρασης του πειραματικού προγράμματος rhythm4inclusion, πριν και μετά την εφαρμογή του, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο *Τρεις δοκιμασίες Ρυθμού* της Stambak (1951, αναθεώρηση Pireyre, 2000). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο ρυθμικής ικανότητας/αντίληψης, σχετίζεται με την ρυθμική οργάνωση και την χρονική διάρθρωση του ατόμου και ερευνά το αυθόρμητο τέμπο, την ακουστική αναπαραγωγή των ακου-

στικών δομών, την κατανόηση συμβολισμού των ρυθμικών δομών και την αναπαραγωγή τους.

Η επίδραση του πειραματικού προγράμματος rhythm4inclusion στη γενικότερη εικόνα της τάξης, ως προς το ομαδοσυνεργατικό, ενταξιακό και συμπεριληπτικό πνεύμα ερευνήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε στις νηπιαγωγούς των πειραματικών τάξεων που το εφάρμοσαν.

Το πειραματικό πρόγραμμα rhythm4inclusion

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης rhythm4inclusion, Erasmus+ KA2, 2018-1-SE01-KA201-039032. Όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του, (Erasmus+/ Rhythm4inclusion) το πρόγραμμα απευθύνεται στην ανάγκη προώθησης της κοινωνικής ένταξης στο σχολείο, εφαρμόζοντας μια καινοτόμο μεθοδολογία συνδυασμού μουσικής και κίνησης. Έχει στόχο την προώθηση των κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών με επίκεντρο τις μικτές τάξεις διδασκαλίας όπου φοιτούν και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και σεβασμού στην τάξη (Fraser & Sayah, 2011).

Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στο παιχνίδι και στην τέχνη, είναι πιθανό να βοηθήσουν τα παιδιά με διαταρακτικές συμπεριφορές να ξεπεράσουν τα εχθρικά, φοβικά ή αγχωτικά συναισθήματά και τις αρνητικές τους αντιδράσεις, αυξάνοντας την ικανοποίηση/ευχαρίστηση (Shi, Lin & Xie, 2016). Η άποψη αυτή στηρίζεται σε μελέτη που εξέτασε 10 συνολικά έρευνες σε σχέση με τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων με επίκεντρο το ρυθμό, τη μουσική και τη μουσικοθεραπεία για μαθητές με ΔΑΦ. Αποδείχθηκε ότι αυτού του είδους οι παρεμβάσεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε πρωτογενή πεδία λειτουργικότητας, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η λεκτική επικοινωνία, η πρωτοβουλία για επαφές με τους άλλους, καθώς και η κοινωνικο-συναισθηματική αμοιβαιότητα (Geretsegger, etal., 2014). Η μουσικοθεραπεία μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ενίσχυση των μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Shi, Lin & Xie, 2016).

Όπως αναφέρουν οι δημιουργοί του προγράμματος, στα οφέλη των παρεμβάσεων με βάση την τέχνη και κυρίως τη ρυθμική κίνηση, περιλαμβάνονται η ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, η βελτίωση της ποιότητας ζωής, η αλλαγή του τρόπου σκέψης, καθώς και η ικανοποίηση της έμφυτης τάσης για έκφραση και δημιουργικότητα. Συνιστούν παράλληλα, πηγή ψυ-

χικής ικανοποίησης, ειδικά όταν συμβάλλουν και στη σύνδεση με άλλους ανθρώπους (Stegemann et al., 2019, Shi, Lin & Xie, 2016, Kourkoutas, 2017).

Οι δραστηριότητες του προγράμματος κατηγοριοποιούνται σε ασκήσεις προσανατολισμού, ευαισθητοποίησης, αισθητηριακές, ασκήσεις για την κατανόηση των εννοιών και της εκφραστικότητας, ευελιξίας, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας, δημιουργικότητας και κίνησης και είναι μοιρασμένες σε κεφάλαια, περιλαμβάνουν βίντεο και κάρτες καθώς και οδηγίες σχετικά με την χρονική διαδοχή των δράσεων. Προτείνεται η εφαρμογή του τρείς φορές την εβδομάδα από 20 λεπτά της ώρας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι έχει γίνει προκαταρκτική αξιολόγηση του προγράμματος rhythm4inclusion μέσα από ερευνητική μελέτη των δημιουργών του. Σε αυτή συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί και 45 μαθητές, οι οποίοι παρουσίαζαν προβλήματα/δυσκολίες από όλο το φάσμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ρυθμικές δραστηριότητες του προγράμματος είχαν θετικό αντίκτυπο τόσο στους μαθητές με διάφορα προβλήματα/δυσκολίες, όσο και στη διαχείριση της τάξης (Kourkoutas, et al, 2021).

Ανάλυση των δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, με το εργαλείο *Τρεις δοκιμασίες Ρυθμού* της Stambak (1951, αναθεώρησηPireyre, 2000), ακολούθησε η καταχώρηση τους στο στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences (SPSS22. 0) και έγιναν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις. Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov ελέχθησαν οι κατανομές των ποσοτικών μεταβλητών ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους. Για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του τεστ ρυθμού πριν και μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon-signed ranktest. Για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων του τεστ ρυθμού μεταξύ των ομάδων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney.

Τα ποιοτικά ευρήματα προήλθαν από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δημιουργήθηκε ένα σύνολο δεδομένων που οργανώθηκε και ταξινομήθηκε. Δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες και λειτουργικές κατηγορίες από την ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού υλικού που συγκεντρώθηκε. Κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την αποτύπωσή τους σε γραπτό κείμενο, πραγματοποιήθηκε μόνον μικρής έκτασης φιλολογική επιμέλεια του κειμένου, χωρίς να αλλοιωθεί το περιεχόμενο των απαντήσεων (Mason, 2003).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αποτελέσματα ως προς τη ρυθμική ικανότητα

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατανομές των τιμών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το τεστ ρυθμού, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney. Από αυτό διαπιστώθηκε ότι πριν την παρέμβαση δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις διαμέσους των δύο ομάδων σε καμία από τις συγκρίσεις (p>0, 05). Μετά την παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μεταβλητές *Αυθόρμητο τέμπο 1* και *Αυθόρμητο τέμπο 2* (p=0, 007 και p=0, 010 αντίστοιχα). Δηλαδή, ο χρόνος που έκαναν τα παιδιά τα 21 χτυπήματα τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του τεστ ήταν σημαντικά μικρότερος στην Π.Ο. Επίσης, το συγκεντρωτικό score *Αναπαραγωγής ρυθμικών δομών* (το παιδί βλέπει το χέρι μας) ήταν σημαντικά υψηλότερο στην Π.Ο. σε σύγκριση με την Ο.Ε. (p=0, 050), (Πίνακας 1).

Επιπρόσθετα, για να ελεγχθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατανομές των τιμών μεταξύ των μετρήσεων της κάθε ομάδας για πριν και μετά την παρέμβαση ως προς το τεστ ρυθμού, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon. Από αυτό το τεστ δεν βρέθηκαν σημαντικές μεταβολές στην Ο.Ε. (p>0, 05). Αντιθέτως, στην Π.Ο. *το Αυθόρμητο τέμπο 1*, δηλαδή, ο χρόνος που έκανε 21 χτυπήματα στην αρχή, μειώθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση (p=0, 021), (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα από το τεστ ρυθμού πριν και μετά την παρέμβαση για την Π.Ο. και την Ο.Ε.

	Ομάδα			
	Ελέγχου			
	Πριν	Μετά	Μετά	
	Δ. Τ. (Ε. Ε.)	Δ. Τ. (Ε. Ε.)	Δ. Τ. (Ε. Ε.)	P+
Αυθόρμητο τέμπο1	19. 00 (16. 00)	22. 00 (13. 00)	16. 00 (13. 00)	**. 007**
P++	. 673			
Αναπαραγωγή Ρυθμικώνδομών (το παιδί δεν βλέπει τοχέρι μας)	6. 00 (16. 00)	7. 50 (18. 00)	9. 00 (17. 00)	. 422

P++		. 498		
Αυθόρμητο τέμπο2	20. 00 (16. 00)	20. 50 (12. 00)	15. 00 (12. 00)	**. 010**
P++		. 753		
Αναπαραγωγή ρυθμικών δομών(το παιδί βλέπει το χέρι μας)	5. 00 (7. 00)	5. 00 (8. 00)	8. 00 (8. 00)	**. 050**
P++		. 480		

Σημείωση. +Διαφορά μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση (Mann-Whitneytest) ++Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων (Wilcox on signed test). Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ. Τ.), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (Ε. Ε.) και τα αντίστοιχα pvalue. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στην εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος rhythm4inclusion συμμετείχαν συνολικά 7 νηπιαγωγοί, που είχαν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση για την εφαρμογή του. Προσεγγίστηκαν από την ερευνήτρια με την προϋπόθεση να μη διεξάγεται στην σχολική τάξη κατά το ίδιο χρονικό διάστημα ανάλογο πρόγραμμα ρυθμικής αγωγής. Τα ποιοτικά ευρήματα που προήλθαν από τις συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δημιουργήθηκε ένα σύνολο ευρημάτων που οργανώθηκε και ταξινομήθηκε. Από την ανάλυση περιεχομένου, προέκυψαν θεματικές ενότητες και λειτουργικές κατηγορίες, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τρείς άξονες που παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

Απόψεις των υποκειμένων/νηπιαγωγών για τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί που είχαν στην τάξη τους τουλάχιστον ένα παιδί με ΔΑΦ, όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα2, προσδιορίζουν και κατηγοριοποιούν αυτές τις δυσκολίες σε γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές, ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές.

Πίνακας 2: Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν στις μορφές εκδήλωσης των δυσκολιών που συνάντησαν τα υποκείμενα τα οποία είχαν στην τάξη τους παιδί/παιδιά με ΔΑΦ.

Υποκείμενα/νηπιαγωγοί Κατηγορίες	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4	Υ5	Υ6	Υ7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√		√	√		√		4(57. 10%)
Συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√	√	√		√			4(57. 10%)
Συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√			√	√			3(42. 80%)
Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ	√		√	√	√	√		5(71. 40%)
Αισθητηριακές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ			√	√	√	√	√	5(71. 40%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 2, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί συνάντησαν διαφορετικές δυσκολίες στην τάξη τους στην οποία είχαν ένα ή περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ. Από αυτές, στο μεγαλύτερο ποσοστό ήταν οι ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές δυσκολίες, (71, 4%), ακολουθούν οι γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες με ποσοστό (57, 1%) και έπονται οι συμπεριφορικές δυσκολίες σε ποσοστό (42, 8%).

Απόψεις των υποκειμένων/νηπιαγωγών για την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ και τα οφέλη κατά την εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion στην προσχολική τους τάξη.

Στην ενότητα αυτή, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι απόψεις των υποκειμένων/νηπιαγωγών για την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ καθώς και τα οφέλη ή τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο κλίμα της τάξης από την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας3: Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν στις απόψεις των υποκείμενων/νηπιαγωγών της έρευνας αναφορικά με την ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ κατά την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη τους.

Υποκείμενα/νηπιαγωγοί Κατηγορίες	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4	Υ5	Υ6	Υ7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Θετική Ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ			√	√	√	√	√	5 (71. 40%)
Ανταπόκριση του παιδιού με ΔΑΦ με ενθάρρυνση από τον Εκπαιδευτικό	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Ανταπόκριση του παιδιού με ΔΑΦ ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του	√	√		√	√		√	5(71. 40%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 3, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί αναφέρουν θετική ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ σε ποσοστό 71, 4%, ανταπόκριση σχετιζόμενη με την ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 100% και ανταπόκριση του/των παιδιών με ΔΑΦ ανάλογα με την ιδιαιτερότητά του/τους σε ποσοστό 71, 4%.

Πίνακας 4: Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν στις απόψεις των υποκείμενων/νηπιαγωγών της έρευνας για τις αλλαγές/οφέλη που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος.

Υποκείμενα/νηπιαγωγοί Κατηγορίες	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4	Υ5	Υ6	Υ7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Αλλαγές στο γενικότερο κλίμα της τάξης	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Αλλαγές στην συμπερίληψη Των παιδιών με ΔΑΦ	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 4, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί αναφέρουν αλλαγές στο γενικότερο κλίμα της τάξης σε ποσοστό 100% καθώς και αλλαγές που προέκυψαν στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ επίσης σε ποσοστό 100%.

Ο προσωπικός αναστοχασμός των υποκειμένων/νηπιαγωγών με βάση τις εμπειρίες τους από την όλη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος rhythm4inclusion

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται ο προσωπικός αναστοχασμός των υποκειμένων της έρευνας που εφάρμοσαν το πρόγραμμα (πίνακας 5).

Πίνακας 5:Ποσοστά κατηγοριών που αφορούν στον προσωπικό αναστοχασμό των υποκειμένων/νηπιαγωγών

Υποκείμενα Κατηγορίες	Υ1	Υ2	Υ3	Υ4	Υ5	Υ6	Υ7	Σύνολο Απ. Τιμές(Ποσοστά)
Αναστοχασμό με θετικό πρόσημο	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Αναστοχασμός με Προβληματισμούς	√	√	√	√	√	√	√	7(100. 00%)
Αναστοχασμός με προσδοκίες	√		√		√	√		4(57. 10%)

Όπως φαίνεται απ' τον πίνακα 5, διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί κάνουν αναστοχασμό με θετικό πρόσημο σε ποσοστό 100%, αναστοχασμό με προβληματισμούς σε ποσοστό επίσης 100% και αναστοχασμό με προσδοκίες σε ποσοστό 57, 1%.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της χορήγησης του τεστ ρυθμού της Mira Stambak, εργαλείο που χορηγήθηκε στα παιδιά με ΔΑΦ, φάνηκε να υπήρξε βελτίωση στα παιδιά της ομάδας παρέμβασης στην κατανόηση του ρυθμικού συμβολισμού συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα, τόσο τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, όσο και τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης κατανόησαν τον ρυθμικό συμβολισμό με επεξήγηση. Επιπλέον, φάνηκε να υπάρχει βελτίωση στην ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ όσον αφορά τους χρόνους ανταπόκρισης τους από την μια ρυθμική δομή στην επόμενη, με την Ο.Ε. να μην παρουσιάζει βελτίωση και την Ο. Π. να παρουσιάζει βελτίωση στην ανταπόκριση μεταξύ των pretest και των posttest μετρήσεων.

Αναφορικά με τον χρόνο που έκαναν τα παιδιά με ΔΑΦ να χτυπήσουν τα 21 χτυπήματα στις μεταβλητές *Αυθόρμητο τέμπο 1* στην αρχή της χορήγησης του τεστ και *Αυθόρμητο τέμπο 2* στο τέλος του τεστ, η ομάδα παρέμ-

βασης παρουσίασε βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Αλλά και στην μέτρηση του συγκεντρωτικού score, στο οποίο μετρήθηκε η *αναπαραγωγή ρυθμικών δομών* με το παιδί να βλέπει τοχέρι μας και να αναπαράγει στην συνέχεια την ρυθμική δομή, φάνηκε να υπάρχει διαφορά, μετην Ο. Π. να έχει βελτιωθεί στατιστικά σημαντικά.

Από τα ευρήματα αυτά γίνεται φανερό ότι απαντάται το σχετικό ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με το οποίο, τα παιδιά με ΔΑΦ της Π.Ο. θα διαφοροποιούνταν σε σχέση με την Ο.Ε. ως προς τους παράγοντες που σχετίζονται με την ρυθμική ικανότητα. Έτσι, το *Αυθόρμητο τέμπο 1, το Αυθόρμητο τέμπο 2 και η αναπαραγωγή ρυθμικών δομών,* παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ως προς την βελτίωση της ρυθμικής ικανότητας των παιδιών με ΔΑΦ, συμφωνούν με ευρήματα των Kim, Wigram και Gold, (2008) που δείχνουν ότι μέσω του ρυθμικού αυτοσχεδιασμού μπορεί να αναπτυχθούν αρκετές δεξιότητες ρυθμικού συντονισμού στα παιδιά με ΔΑΦ.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του τεστ ρυθμού των δύο μετρήσεων, τα παιδιά με ΔΑΦ της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκαν στους περισσότερους από τους τομείς της ρυθμικής τους ικανότητας. Το γεγονός αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα από ανάλογες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης (Salomon-Gimmon & Elefant, 2019)βελτίωσαν την ρυθμική κίνηση και τον ρυθμικό συγχρονισμό(Bouwer et al., 2020), καθώς επίσης και τον ρυθμικό συντονισμό(Iversen, 2016) των παιδιών με ΔΑΦ, παράγοντες που σχετίζονται και προσδιορίζουν την ρυθμική ικανότητα αυτών των παιδιών.

Οι ποιοτικές αναλύσεις που περιγράφονται στην παρούσα μελέτη εστιάζουν σε ευρήματα που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος. Ειδικότερα, οι αναλύσεις των δεδομένων από τις συνεντεύξεις διευκρίνισαν τις τρεις ενότητες πάνω στις οποίες κινήθηκε η ποιοτική ανάλυση.

Σχετικά με την πρώτη ενότητα, τα υποκείμενα/νηπιαγωγοί που είχαν στην τάξη παιδιά με ΔΑΦ αναφέρουν γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές, ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές δυσκολίες, με τις ψυχοκοινωνικές και αισθητηριακές να συναντώνται στο μεγαλύτερο ποσοστό, τις συναισθηματικές και γνωστικές να ακολουθούν και σε μικρότερο ποσοστό να αναφέρονται οι συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ. Οι δυσκολίες αυτές, επηρέασαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευ-

τικοί για να συμπεριλάβουν τα παιδιά με ΔΑΦ. Οι στρατηγικές αυτές στο μεγαλύτερο ποσοστό ήταν ενισχυτικές τεχνικές, και σχετιζόταν με την γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι απλά επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν κατά περίπτωση και πως οι μορφές αναπηρίας των μαθητών με ΔΑΦ μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Η δεύτερη, ενότητα αναφερόταν στις απόψεις τους για την εφαρμογή του προγράμματος rhythm4inclusion στην προσχολική τάξη και καταγράφουν θετική ανταπόκριση των παιδιών με ΔΑΦ, ανταπόκριση με προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό και ανταπόκριση ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του παιδιού με ΔΑΦ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την ανταπόκριση του παιδιού με ΔΑΦ με την ιδιαιτερότητά του αλλά και με την προσπάθεια που κατέβαλε ο εκπαιδευτικός της τάξης εξηγώντας και ενθαρρύνοντας τον εκάστοτε μαθητή, αμβλύνοντας τις ατομικές του διαφορές και δυσκολίες, ώστε να συμμετέχει στις δράσεις του προγράμματος. Η παρέμβαση δηλαδή του εκπαιδευτικού φαίνεται και στην έρευνά μας να είναι απαραίτητη για την εξέλιξη των δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού του παιδιού με ΔΑΦ (βλ. Libbyetal. 1998, Τρούλη & Αμπαρτζάκη, 2007). Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί ως ανάληψη προσωπικής ευθύνης, χρέους απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο και εκδήλωση ενσυναίσθησης απέναντι στα ευάλωτα παιδιά με ΔΑΦ και τις ιδιαιτερότητες τους. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως *πρόκληση* (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2009), που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε και αναδύθηκε μέσα από τα ποιοτικά ευρήματα, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο και επιθυμητό.

Στο κυρίαρχο ερώτημα του ποιοτικού μέρους της έρευνας, αν δηλαδή υπήρξαν αλλαγές/οφέλη από την επίδραση του προγράμματος στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στο σύνολο της τάξης, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κατέγραψαν βελτιώσεις, στη ρυθμική ικανότητα που κάποιες τις χαρακτήρισαν βραχυπρόθεσμες. Βέβαια, αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς βραχεία ήταν και η διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος (δώδεκα εβδομάδες). Ωστόσο δήλωσαν ότι παρατήρησαν βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ μετά την παρέμβαση, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα της προαναφερόμενης έρευνας των Kim, Wigram & Gold (2008). Εκείνοι χρησιμοποίησαν το ρυθμό ως βασική μέθοδο παρέμβασης στις συνεδρίες τους και τα αποτελέσματα της έρευνά τους έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ που συμμετείχαν εξέφρα-

σαν συναισθήματα χαράς, ενώ ταυτόχρονα βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητές(Kim, Wigram & Gold 2009). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τις αντιδράσεις των υπολοίπων μαθητών της τάξης και ανέφεραν ότι λειτούργησαν με ομαδικό πνεύμα και κατανόησαν ότι δεν έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες, αλλά είναι όλοι το ίδιο σημαντικοί και χρήσιμοι. Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με την έρευνα των δημιουργών του προγράμματος, η οποία αναφέρει αύξηση της δέσμευσης όλης της ομάδας με την έννοια της συμμετοχής στις ομαδικές δράσεις, κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη στην ευημερία των μαθητών, καθώς και ενίσχυση και ανάδειξη θετικών συναισθημάτων και στάσεων (Kourkoutas, et al, 2021).

Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν τα προβλήματα που προέκυπταν από την διαδικασία και τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν ώστε να εντάξουν όσο ήταν δυνατόν τα παιδιά με ΔΑΦ στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του πειραματικού προγράμματος. Αυτό επιτεύχθηκε με την τακτική της αποδοχής της ιδιαιτερότητας, της κατανόησης της δυσκολίας και της μείωσης των υψηλών απαιτήσεων από το παιδί με ΔΑΦ. Το είδαν ως *πρόκληση*, όπως αναφέρει η Μαλικιώση-Λοΐζου, και χρησιμοποίησαν σε μεγάλο ποσοστό τον έπαινο και την αποδοχή και αυτό πέρασε σε όλη την ομάδα. Έγινε αργά αλλά σταθερά βίωμα στην ομάδα, ότι μπορούν να παίξουν όλοι με τον δικό του ρυθμό ο καθένας. Αναπόφευκτα, ο ατομικός ρυθμός συμπορεύτηκε με τον ομαδικό ρυθμό και αυτό ήταν ένα συμπεριληπτικό όφελος για όλους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2009).

Επιπλέον, τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχτηκαν στην δεύτερη φάση της έρευνας βοήθησαν να κατανοήσουμε καλύτερα τα ποσοτικά αποτελέσματα της πρώτης φάσης, επισημαίνουμε ότι αυτό συνέβη και επιβεβαιώνει την αρχική μας σκέψη για την επιλογή της μικτής μεθόδου έρευνας. Αναλύοντας προσεκτικά τα ευρήματα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις και συγκρίνοντάς τα με τα στατιστικά αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι η παρέμβαση βελτίωσε τη ρυθμική ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Ωστόσο, οι διαβαθμισμένες δυσκολίες που είχαν τα παιδιά με ΔΑΦ και που καταγράφονται στην ποσοτική ανάλυση, προκάλεσαν δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος, ιδιαίτερα στις δράσεις που απαιτούσαν μίμηση, συντονισμό και συγκέντρωση προσοχής, όπως δηλώθηκε στις περιγραφές από τις εκπαιδευτικούς. Παρόλο που οι ποσοτικές αναλύσεις δίνουν δείκτες βελτίωσης στους περισσότερους παράγοντες των χαρακτηριστικών που εξετάστηκαν, τα οφέλη από το πρόγραμμα θεωρούνται βραχυπρόθεσμα σε όλα τα χαρακτηριστικά τους από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνουν τις ανα-

μενόμενες διαφορές και τονίζουν τις ομοιότητες σε μια μικτή μορφή έρευνας(Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και καταγράφοντας τις ομοιότητες αλλά κυρίως τις διαφορές στις απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η πιλοτική εφαρμογή τους προγράμματος ανέδειξε θετικά σημεία, οφέλη και αλλαγές στην σχολική τάξη. Στη θετική επίδραση του, αναφέρουμε τη βελτίωση της ρυθμικής ικανότητας μέσω της κατανόησης του ρυθμικού συμβολισμού και της καλύτερης χρονικής ανταπόκρισης. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι νηπιαγωγοί/υποκείμενα το σύνολο της τάξης ωφελήθηκε, καθώς τα παιδιά χωρίς δυσκολίες λειτούργησαν ομαδοσυνεργατικά, υποστηρικτικά και συμπεριληπτικά για τα παιδιά με ΔΑΦ. Στα αδύνατα σημεία που αξίζει να διερευνηθούν, αναφέρουμε την ενδεχόμενη εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος καθημερινά, με μικρότερη χρονική διάρκεια αντί των 20 λεπτών, ώστε με τις συχνές βιωματικές επαναλήψεις να επιτυγχάνεται η βελτίωση των παραγόντων που εξετάζονται.

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν τόσο στη διαδικασία, όσο και το μέγεθος του δείγματος. Ωστόσο, όπως έδειξαν και προγενέστερες έρευνες, η εφαρμογή μουσικοκινητικών προγραμμάτων στην προσχολική τάξη ενισχύει την άποψη ότι αυτά βελτιώνουν εκτός από το ρυθμικό συντονισμό (Iversen, 2016), τις επικοινωνιακές και τις συναισθηματικές δεξιότητες (Kim, Wigram & Gold, 2008)των παιδιών με ΔΑΦ. Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος rhythm4inclusion και τα θετικά του αποτελέσματα, τόσο στη βελτίωση της ρυθμικής ικανότητας, όσο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΑΦ, θεωρούμε χρήσιμο να επισημάνουμε την αναγκαιότητα της ευρύτερης εφαρμογής του σε μεγαλύτερο δείγμα ευάλωτων παιδιών. Επιπλέον, η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος, θεωρούμε ότι έχει τη δυνατότητα, μέσα από τις δραστηριότητες ρυθμού και κίνησης που περιλαμβάνει, να αναδείξει τη σημασία της συμπερίληψης καθώς και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bhat, N., & Srinivasan, S. (2013). A review of "music and movement" therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem

development. *Frontiers in integrative neuroscience, 7*(22). http:// doi: 10. 3389 / fnint. 2013. 00022.

Bouwer, L., Honing, H.,& Slagter, A. (2020). *Beat-based and memory-based temporal expectationsinrhythm:similarperceptualeffects, differentunderlying mechanisms*. https://www. biorxiv. org/content/10. 1101/613398v3. article-info ttps://doi. org/10. 1101/613398

Boso, M., Emanuele, E., Minazzi, V., Abbamonte, M.,& Politi, P. (2007). Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 13*(7), 709- 712.

Creswell,J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.

Ευσταθίου, Μ. (2015). *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνας για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.

Fitzpatrick, P., Romero, V., Amaral, J. L., Duncan, A., Barnard, H., Richardson, M. J., & Schmidt, R. C. (2017). Evaluating the importance of social motor synchronization and motor skill for understanding autism. *Autism Research, 10*(10), 1687-1699

Geretsegger, M., Elefant, C., Mossler, K., & Gold C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Library*. https://doi:10. 1002/14651858. CD004381. pub3

Iversen, J., R. (2016). In the Beginning Was the Beat: Evolutionary Origins of Musical Rhythmin Humans, *The Cambridge Companion to Percussion*, 281-295. Cambridge.

Ίσαρη, Φ, & Πουρκός, Μ. (2007-2013). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνα Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Καρτασίδου, Λ. (2004α). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική*. Τυπωθήτω.

Kessler-Κακουλίδη, Λ. (2009β). *Μουσικοθεραπεία και αυτισμός. Υποστηρικτική παρέμβαση στην προσχολική και σχολική ηλικία. Εκδόσεις Ελληνικής Ένωσης για την Μουσική Εκπαίδευση* ISBN 978-960-89847-5-2, 586-595.

Kessler-Κακουλίδη, L. (2011). *Θεραπευτική Ρυθμική. Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία*. Fagotto books.

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The Effects of Improvisational Music Therapy on Joint Attention Behaviors in Autistic Children: A Randomized Controlled Study. *Autism Dev Disord38*, 1758–1766. http:// doi 10. 1007/

s10803-008-0566-6.

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness ofchildren withautisminimprovisationa lmusictherapy. *SAGE Publication sand The National Autistic Society, 13,* 389–409. http:// doi: 10. 1177/1362361309105660

Kourkoutas, E. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research, 5(2), 124-130.*

Kourkoutas, E., Tragoulia, E., Georgiadi, M., Papatzanis, I., & Lakiotaki, K. (2021, April). Preliminary Findings from the Implementetion of a Rhythm based inclusive Program for Students with Special Educational Needs. In *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1195-1201). IEEE.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2009). *Η συμβουλευτική ψυχολογία την εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη.* Ελληνικά Γράμματα.

Martin, K., Ellermann, U. (2001). *Πολύπλευρη Ρυθμική Αγωγή, Μουσικοκινητική προσέγγιση κινητικών ικανοτήτων*, Επιμ. Κ. Μουρατίδου, Μτφ. Ε. Φλεμετάκ. Salto.

Οδηγός Νηπιαγωγού, (2007). *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Ο.Ε.Δ. Β.

Παπαγεωργίου, Β. (2005). Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού: Θεραπευτικές προσεγγίσεις-Δίκτυο υπηρεσιών. *Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών–Αυτισμός, Θέσεις και Προσεγγίσεις*. Ταξιδευτής.

Pireyre, E. (2000). Epreuve de tempo spontané et de reproduction de structures rythmiques de Mira Stambak : nouvel ét al on nage. *Évolutions Psychomotrices, 12*, 47, 32-43.

Salomon-Gimmon, M., Elefant, C. (2019). Development of vocal communication in children with autism spectrum disorder during improvisational music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy, 28*, 174-192, http:// doi: 1080/08098131. 2018. 1529698.

Shi, Z., M., Lin, G. H., Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior, and social skills in children with autism: A metaanalysis. Chinese Nursing Research. PII:S2095-7718 (16)30082-2 http://doi :10. 1016/j. cnre. 2016. 06. 018.

Stambak, M. (1951). Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution. *Enfance4*, 480-502.

Stegemann, T., Geretsegger, M., Phan Quoc, E., Riedl, H., & Smetana, M. (2019). Music Therapyand Other Music-Based Interventions in Pediatric

Health Care: An Overview. http://doi :: 10. 3390/medicines6010025

Σούλης, Σ. Γ. (2007). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και* στο *σπίτι*. Ειδική Παιδαγωγική. Τυπωθήτω

Thomas, J., R., Moon, H., D. (1976). Measuring motor rhythmic ability in children. *Research Quarterly, 47*(1), p. 20-22.

Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae, 3*(1), 155-215.

Τρούλη, Κ**.,** &Αμπαρτζάκη, Μ. (2007). Το Παιχνίδι του Αυτιστικού Παιδιού: Μελέτη Περίπτωσης. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας - Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 1295-1301). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000^{β}). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές*. Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη στην σύγχρονη εποχή: ερωτήματα και προβληματισμοί.* Ελληνικά Γράμματα.

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση: Οι εκτιμήσεις των γονέων σχετικά με την αποδοτικότητά του

Βασιλειάδης Ηλίας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
il.vasileiadis@uowm.gr

Ρόθου Κυριακή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
krothou@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ενισχύονται οι προσέγγισες που προσδιορίζουν την ειδική αγωγή ως υποστηρικτική υπηρεσία πού αφορά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ο θεσμός που χαρακτηρίζεται ως υποστηρικτική υπηρεσία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι η παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση. Η συγκεκριμένη υπηρεσία προβλέπεται να ενεργοποιείται στις περιπτώσεις πού διαπιστώνονται δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών. Ωστόσο, δεν εντοπίζεται η συστηματική αξιολόγηση και αποτίμηση του θεσμού παρόλο που έχει ενεργοποιηθεί παραπάνω από μία δεκαετία. Έτσι, ενώ ο θεσμός αναπτύσσεται, δεν είναι ξεκάθαρος ο επιστημονικός προσανατολισμός και η διαχρονική χρησιμότητα του για τους μαθητές και τις τάξεις όπου εφαρμόζεται. Η παράλληλη στήριξη ενεργοποιείται για συγκεκριμένους μαθητές, από την προσχολική αγωγή, έπειτα από εισήγηση του οικείου Κέντρου Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ) και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτίμηση της λειτουργικότητας του θεσμού από την πλευρά των γονέων και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την αποδοτικότητα του. Με τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 24 μητέρες νηπίων στα οποία εφαρμόστηκε ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τους διακριτούς ρόλους των εμπλεκομένων, τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, την εφαρμογή του θεσμού και τις προτάσεις τους για βελτίωση του. Ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου όπου τα πρώτα συμπεράσματα αναδει-

κνύουν τη σημαντικότητα της παράλληλης στήριξης ως θεσμού υποστήριξης μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες σε σταθερή και μόνιμη βάση, την επιθυμία των γονέων για συστηματικότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθώς και την ανάπτυξη συμπεριληπτικού κλίματος κατά την φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα εκτιμώνται ως σημαντικά στην προσπάθεια αξιολόγησης των συμπεριληπτικών θεσμών που εφαρμόζονται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενισχύουν την αναγκαιότητα διεύρυνσης της συζήτησης σχετικά προώθηση γενικευμένων και σταθερών μεθοδολογικών εργαλείων αξιολόγησης της παράλληλης στήριξης από όλους τους εμπλεκόμενους.

Λέξεις-κλειδιά: Παράλληλη στήριξη, προσχολική εκπαίδευση, αξιολόγηση, εκτιμήσεις γονέων

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο ξεκινά με την παραδοχή ότι όλα τα παιδιά, από το νηπιαγωγείο μέχρι και την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, έχουν δικαίωμα να βρίσκονται στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο (Schuelka, 2018). Παρουσιάζεται ως μια ιδεολογία, η οποία καθοδηγεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές να προάγουν το δικαίωμα όλων των μαθητών στην ισότιμη εκπαίδευση. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επικεντρώνεται στην αύξηση της συμμετοχής όλων των παιδιών, στη δημιουργία συστημάτων που εκτιμούν όλα τα άτομα εξίσου και στην προώθηση της ισότητας, της συμπόνιας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Florian & Spratt, 2013). Άλλες βασικές πτυχές της περιλαμβάνουν την αυξημένη τοποθέτηση στο γενικό σχολείο μαθητών με κάθε είδους δυσκολίες, τις ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα, την εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων χωρίς αποκλεισμούς και τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων χωρίς αποκλεισμούς (Messiou & Ainscow, 2020).

Επιπλέον, η συνεκπαίδευση αναφέρεται κυρίως στο είδος και στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών, των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες και των γονέων. Προσδιορίζεται ως μια διαδικασία ολοκλήρωσης, που δεν περιορίζεται μόνο σε μια ψυχοεκπαιδευτική μέθοδο ή σε έναν πρακτικό σχεδιασμό. Αντιθέτως, συνδέεται στενά με μια ευρύτερη φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία κάθε μαθητής γίνεται αποδεκτός ανεξάρτητα από το βαθμό και τη φύση των δυσκολίων του (Ainscow, 2020).

Κατά την εξέταση της έννοιας της συνεκπαίδευσης, τα εμπόδια προκύπτουν αμέσως εξ'ορισμού. Πρόκειται για μία έννοια που συμπεριλαμβάνει πολυδιάστατες και διφορούμενες εκφάνσεις, που επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες και, κατά συνέπεια, σε διεθνές επίπεδο, η τάση είναι να γίνεται αναφορά σε έναν ευρύτερο ορισμό. Πρωταρχικός στόχος φαίνεται να είναι η ενίσχυση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και οι δράσεις κατά των διακρίσεων και του αποκλεισμού (Dell'Anna et al., 2019). Η σημαντικότητα της συνεκπαίδευσης διαφαίνεται από τα θετικά αποτελέσματα που αυτή έχει τόσο για τους όλους τους μαθητές με τυπικής και μη ανάπτυξη. Η επιτυχής εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί το μετασχηματισμό των σχολείων και την αλλαγή των συστημάτων. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος αυτής της μεταρρύθμισης επικεντρώνεται στο σχεδιασμό, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τους πόρους που θα χρειαστούν (Florian et al., 2016).

Οι βασικοί παράγοντες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης περιλαμβάνουν το επίπεδο του σχολείου και της τάξης. Απαιτούνται σχολικές αναθεωρήσεις, εκπαίδευση και υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας για την εφαρμογή μιας εκπαίδευσης με όραμα και χωρίς αποκλεισμούς (Schuelka, 2018). Τα σημαντικότερα στοιχεία που οδηγούν και εξασφαλίζουν την επιτυχία των διαδικασιών συνεκπαίδευσης είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών να απευθύνονται σε όλους του μαθητές επιπλέον η δυνατότητα του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας να υποστηρίζει τις πολιτικές της συνεκπαίδευσης, να υπάρχει ένα οργανωμένο και αξιόπιστο σύστημα παρακολούθησης των μαθητών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να αναπτύξουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη καθώς και όλες οι υπηρεσίες που ασχολούνται με τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης να καθοδηγούνται από τις ίδιες αρχές και στόχους. Ακόμα, χρειάζεται όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλες τις εκφάνσεις τις σχολικής και κοινωνικής ζωής της κοινότητας (Cobley, 2018).

Για να γίνει αντιληπτό το τί, τελικά, είναι η συνεκπαίδευση και πώς αυτή μπορεί να αποβεί προς όφελος του συνόλου των μαθητών, αρκεί μια ματιά στην ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων 10 ετών. Στις περισσότερες έρευνες (Nilholm, 2021) διαπιστώνεται η ύπαρξη μαθητών με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές ανασκοπήσεις προσφέρουν διαφορετικές γνώσεις για το θέμα, σύμφωνα με τρεις βασικές μεταβλητές: (1) τους εμπλεκόμενους και τις απόψεις τους (μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, εκπαιδευτικοί, γονείς, εν-

διαφερόμενοι φορείς κ.λπ.), (2) τη ποιότητα των πρακτικών συνεκπαίδευσης που εξετάζεται (π.χ. στάσεις των μαθητών, προοπτικές, αυτοαντίληψη, ακαδημαϊκή επίδοση κ.λπ.) και (3) τη σχολική βαθμίδα στην οποία εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, αυτή εφαρμόζεται, μεταξύ άλλων, με το θεσμό της παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης Συγκεκριμένα στη χώρα μας, η ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης ξεκίνησε από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και βαθμιαία παγιώνεται και επικρατεί χωρίς ωστόσο να είναι ξεκάθαρη η ιδεολογική κατεύθυνση που ακολουθεί (Deropoulou-Derou, 2012). Σε θεωρητικό επίπεδο συνδέεται με τις διακηρύξεις και τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Νομοθετικά προάγονται υποστηρικτικές υπηρεσίες που αφορούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, όπως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης (Κουκουβέτσου, 2021). Σύμφωνα με πρόσφατές διευκρινιστικές οδηγίες του υπουργείου παιδείας (βλ. έγγραφο με Α.Π. 93506 /Δ3/25-8-2023) επισημαίνεται πως η παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση παρέχεται ως ενισχυτικός θεσμός της μαθησιακής διαδικασίας και της παιδαγωγικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης υπηρετούν σε σχολικές μονάδες, όχι ως ατομικοί εκπαιδευτικοί των μαθητών με αναπηρία, αλλά ως εκπαιδευτικοί που έχουν ως στόχο τους την ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική καθημερινότητα, λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυνατότητες και δυσκολίες αυτών. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης συνεργάζεται διαρκώς με τον εκπαιδευτικό του τυπικού τμήματος, με σκοπό την ολόπλευρη υποστήριξη του συνόλου του μαθητών της τάξης (Skrypnyk et al., 2020).

Αποτιμώντας την εξέλιξη των ενταξιακών διαδικασιών για τους μαθητές με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνεται πως η πορεία προς τη συνεκπαίδευση συνδέθηκε με τη σταδιακή μετατροπή της ειδικής αγωγής από ξεχωριστή δομή, που αφορούσε μόνο τους μαθητές με αναπηρία, σε υποστηρικτική υπηρεσία που αφορά όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και προσφέρεται στη γενική εκπαίδευση (Fyssa & Vlachou, 2015). Όμως, παρόλο που η συνεκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας και της προώθησης των δικαιωμάτων και των αναγκών όλων των παιδιών ανεξαρτήτως του φύλου, της νοητικής και της σωματικής τους ικανότητας, καταγωγής και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων τους, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως στην Ελλάδα η συνεκπαίδευση, σε πολλές περιπτώσεις, είτε δεν υλοποιείται επιτυχώς, είτε απλά

προσδίδει ένα διαφορετικό όνομα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ως ξεχωριστό εκπαιδευτικό υποσύστημα (Μαυροπαλιάς, 2013 · Zoniou-Sideri et al., 2006). Για παράδειγμα, οι Zoniou-Sideri και οι συνεργάτες της (2006), υποστηρίζουν ότι σε μεγάλο βαθμό στη χώρα μας οι θεσμικές δομές μετονομάστηκαν για να συνάδουν με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να μεταρρυθμιστούν, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ των θεωρητικών εξαγγελιών και της σχολικής καθημερινότητας. Επιπλέον, οι Vlachou & Fyssa (2016) υποστηρίζουν πως για τη συστηματική προώθηση της συνεκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα οι δράσεις είναι περιορισμένες και συνδέονται με τα εφαρμοζόμενα προγράμματα συνεκπαίδευσης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτίμηση της λειτουργικότητας του θεσμού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση από τους γονείς των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που επιχειρεί η παρούσα έρευνα είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων αναφορικά με α)τους διακριτούς ρόλους των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, ψυχολόγων κ.α., β) τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, γ) την εφαρμογή του θεσμού και δ) τις προτάσεις τους για βελτίωση του.

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ως πιο αποτελεσματική η αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου, λόγω του ευέλικτου τρόπου υλοποίησης της και της αποτελεσματικότερης προσέγγισης του θέματος και εξ αιτίας του περιορισμένου δείγματος και των ιδιαιτεροτήτων των λειτουργιών των σχολικών μονάδων. Με την προσπάθεια διερεύνησης και αξιολόγησης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων γονέων γίνεται η προσπάθεια αποτύπωσης των εμπειριών τους και των απόψεων τους στη παρούσα χρονική περίοδο χωρίς την πρόθεση γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Η κυρίως έρευνα υπήρξε σκόπιμη αναφορικά με την επιλογή των συμμετεχόντων και το δείγμα αποτελέσαν 24 μητέρες νηπίων, όπου εφαρμόστηκε ο θεσμός της παράλληλης στήριξης σε νηπιαγωγεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Ο αριθμός κρίθηκε ως ικανοποιητικός, μιας και ο αριθμός των νηπίων με παράλληλη στήριξη είναι περιορισμένος.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνα, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις μητέρες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και αυτό διότι κανένας πατέρας δεν δήλωσε διαθεσιμότητα. Πριν τη διεξαγω-

γή των συνεντεύξεων ο ερευνητής ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες για την τήρηση του απορρήτου των στοιχείων τους. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν έχοντας ως βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις- άξονες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις προσδιορίζονταν από ευελιξία ως προς τρόπο παράθεσης τους και ως προς το περιεχόμενό τους ανάλογα με τη πορεία της συνέντευξης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις ήταν διερευνητικές, καθώς στόχος ήταν οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τον εφαρμοζόμενο θεσμό. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του οδηγού συνέντευξης μελετήθηκαν άλλες παρόμοιες ευρωπαϊκές κυρίως έρευνες, ενώ διεξήχθη δοκιμαστική εφαρμογή κατά την πιλοτική φάση της ερευνητικής διαδικασίας. Ακολούθως, διασφαλίστηκε το κριτήριο της αξιοπιστίας, της μακράς εμπειρίας και επαφής, με τη μέθοδο της παρατεταμένης ενασχόλησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπήρξε εκτεταμένη επαγγελματική παρουσία των ερευνητών σε σχολικές δομές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο της εγκυρότητας του οδηγού συνέντευξης, αυτός παρουσιάστηκε σε ένα σχολικό ψυχολόγο και σε μια εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, χωρίς να αναφερθεί ο σκοπός της έρευνας, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν ο οδηγός μπορεί να διερευνήσει πεποιθήσεις, αναφορικά με την αποδοτικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο τα κείμενα των συνεντεύξεων εκλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ανέφεραν πως δεν παρερμηνεύτηκαν οι απόψεις τους, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας.

Με βάση το γενικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Αρχικά υπήρχε μια ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία κάθε ερωτώμενου, τις γραμματικές του γνώσεις, τις εμπειρίες του αναφορικά με τη παράλληλη στήριξη και τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023, έπειτα από προκαθορισμένα ραντεβού απογευματινών ωρών, σε χώρους που διασφάλιζαν την ιδιωτικότητα και το απόρρητο της διαδικασίας. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η μέση διάρκεια κάθε συνέντευξης υπολογίζεται σε 17΄. Κατά την απομαγνητοφώνηση, η μεταγραφή του υλικού έγινε αυτολεξεί και σημειώθηκε κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να αφορά τη συμπεριφορά του ερωτώμενου.

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου διότι διευκολύνει τη συστηματική και ποιοτική προσπέλαση των μηνυμά-

των των συνεντεύξεων. Τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί ο ορισμός των τεχνικών ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η μονάδα καταγραφής. Ως μονάδα καταγραφής προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν την αποτύπωση πεποιθήσεων και στάσεων. Επίσης, η χρήση του θέματος ως μονάδας καταγραφής θεωρείται κατάλληλη για τη διεξοδική διερεύνηση και για την ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πλευρών του υπό εξέταση θέματος. Ακολούθως, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών και στις περιπτώσεις και όπου διαπιστώθηκε επικάλυψη ανάμεσα σε δύο κατηγορίες συγχωνεύτηκαν οι μικρότερες κατηγορίες σε μια μεγαλύτερη. Μέσω της δόμησης περιεχομένου τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν με βάση τις μονάδες ανάλυσης, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και υποκατηγορία και με την τεχνική της παράφρασης έγινε ταξινόμηση σε (υπό-)κατηγορία.

Τέλος, για την ενίσχυση της αξιοπιστία του τρόπου κατηγοριοποίησης ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων και από άλλον ερευνητή. Έτσι, παρουσιάστηκαν τα κριτήρια της κωδικογράφησης και ορίστηκε ακόμα μία κωδικογράφος. Ο ερευνητής και η κωδικογράφος ανέλυσαν ξεχωριστά ο καθένας αλλά με τα ίδια κριτήρια κωδικογράφησης. Έγινε κατάταξη του υλικού ανά κατηγορία και υπό κατηγορία. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη μέθοδο του διπλού ελέγχου (test- test) και βασίστηκε στη συμφωνία μεταξύ κωδικογράφων. Ο ελάχιστος βαθμός συμφωνίας στην ταξινόμηση των δελτίων ανά κατηγορία – υποκατηγορία ανάμεσα στον ερευνητή και τον κωδικογράφο εκτιμήθηκε στο 0,86. Η συμφωνία υπολογίστηκε με βάση το τύπο V2=2M/Nε+N1, όπου Μ είναι ο αριθμός των δελτίων στην ταξινόμηση των οποίων υπάρχει συμφωνία, Νε είναι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο ερευνητής ανά κατηγορία – υποκατηγορία και Νι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο κωδικογράφος. Ο συνολικός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των 2 ήταν 0,91, βαθμός αρκετά ικανοποιητικός (Stemler,2001).

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών με βάση το οποίο επιχειρήθηκε η ανάλυση είναι το ακόλουθο:

Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών
1. Αποδοτικότητα παράλληλης στήριξης
1.1 Προγράμματα παρέμβασης
1.2 Αξιόλογη προγραμμάτων παρέμβασης
2. Συνεργασία γονέων και εμπλεκομένων
2.1. Προηγούμενες εμπειρίες
2.2. Μοντέλα συνεργασίας

3. Διακριτοί ρόλοι
3.1. Ρόλος γονέα
3.2. Ρόλος εκπαιδευτικού
3.3. Ρόλος ψυχολόγου
4. Προτάσεις για βελτίωση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης ανά κατηγορία και υπό κατηγορία.

Αποδοτικότητα παράλληλης στήριξης
Προγράμματα παρέμβασης

Όλοι οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως η αποδοτικότητα της παράλληλης στήριξης είναι μεγάλη στις περιπτώσεις που εφαρμόζονται δομημένα και σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν τη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, όχι μόνο των παιδιών τους αλλά και όλων των παιδιών.

> «Σίγουρα βοηθάει πάρα πολύ δεν το συζητώ ειδικά όταν υπάρχει σχεδιασμός και καλός προγραμματισμός είναι μόνο ωφέλιμη όχι μόνο για το παιδί μου για κάθε παιδί μες στην τάξη το είδα και πέρσι το βλέπω και φέτος» (4ος γονέας).
>
> «Είναι αλήθεια πως φέτος βλέπουμε με μεγάλη διαφορά με την παράλληλη στήριξη υπάρχει καλή δόμηση και σχεδιασμός βλέπουμε διαφορές συναισθηματικά κοινωνικά και στην έκφραση του παιδιού» (12ος γονέας).

Αξιόλογη προγραμμάτων παρέμβασης

Οι γονείς επισημαίνουν στη μεγάλη πλειοψηφία τους πως είναι σημαντική η αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων που διεξάγονται από την πλευρά της παράλληλης στήριξης και γενικότερα από το δυναμικό του σχολείου. Δεν συνδέουν την αξιολόγηση με την αξιολόγηση προκρίνει το υπουργείο αλλά με ποιες τεχνικές και ποιες μέθοδοι λειτουργούν αποδοτικά για τους μαθητές

> «Δεν χρειάζεται αξιολόγηση δηλαδή τι λειτουργεί καλά και τι δεν λειτουργεί καλά εγώ ως μητέρα δεν μπερδεύομαι αυτή την αξιολόγηση που βλέπω και δεν ξέρω τι ακριβώς είναι και αφορά τους εκπαιδευτι-

κούς.. εγώ μιλώ για το ότι δεν θέλω το παιδί μου να έχει έναν άνθρωπο που θα κάνει φύλαξη αυτό δεν θέλω να βλέπω οπότε προφανώς και βοηθάει να έχουμε και εμείς κατά νου και να είμαστε ενημερωμένοι για το τι λειτουργεί καλά. Το ίδιο φαντάζομαι και οι εκπαιδευτικοί και όλο το σχολείο» (7ος Γονέας).

Συνεργασία γονέων και εμπλεκομένων

Προηγούμενες εμπειρίες

Η πλειονότητα των ερωτώμενων γονέων θεωρούν πως η καλή συνεργασία συνδέεται με προηγούμενες θετικές εμπειρίες συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Εφόσον η συνεργασία της προηγούμενες χρονιές κρίνεται από τους γονείς ως θετική επισημαίνουν πως συνεχίζουν και είναι καλοπροαίρετοι απέναντι στους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης.

«Και με άλλες μητέρες που μιλώ σεις είχαν και δικά τους παιδιά μεγαλύτερα αν έχεις καλή συνεργασία αυτό επηρεάζει και τη σχέση με το σχολείο και με την επόμενη παράλληλη στήριξη» (19ος Γονέας).

«Είναι θετική εμπειρία από την προηγούμενη χρονιά και αυτό επηρεάζει πάρα πολύ και τον τρόπο που συνεργαζόμαστε φέτος με τις κυρίες όλα πήγαν καλά και θα πάνε και φέτος καλά εκτιμώ» (21ος Γονέας).

Μοντέλα συνεργασίας

Όλοι οι γονείς επισημαίνουν δεν είναι προσδιορισμένος ο τρόπος συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι προτείνουν να αποσαφηνιστεί στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ώστε να γνωρίζουν και οι ίδιοι πώς χρειάζεται να διαχειρίζονται συγκεκριμένες καταστάσεις.

«Δυστυχώς δεν υπάρχει ξεκαθαρισμένο το πως επικοινωνούμε και συνεργαζόμαστε με τους εκπαιδευτικούς. Να πω την αλήθεια θα ήθελα να υπάρχει κάτι πιο ακριβές στο καθηκοντολόγιο ώστε να ξέρουμε κι εμείς πως πρέπει να λειτουργήσουμε πώς μπορούμε να είμαστε βοηθητικοί και να μην προκαλούνται τριβές» (23ος Γονέας).

Διακριτοί ρόλοι

Ρόλος γονέα

Σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων αναφέρει ο ρόλος των γονέων κρίνεται ως σημαντικός κυρίως διότι πολλαπλασιάζει τις τεχνικές και τις μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης στο σχολικό πλαίσιο.

Ρόλος εκπαιδευτικού

Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο αναφορικά με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης επισημαίνουν πως σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν την μετάβαση από την μητέρα στην κυρία της τάξης και το σημαντικότερο με παιδαγωγικό προσανατολισμό

> «Δεν πρέπει να μας βλέπουν (εν. τους γονείς) ως κάποιους που τους κρίνουν εγώ νομίζω καλύτερα να μας βλέπουν ως συνεργάτες οι εκπαιδευτικοί και εμείς χρειαζόμαστε βοήθεια θέλουμε να καταλάβουμε πώς παιδαγωγικά εφαρμόζουν τις μεθόδους τους ώστε να τις περάσουμε και στο σπίτι» (6ος Γονέας).

Ρόλος ψυχολόγου

Οι γονείς κρίνουν πως ο ψυχολόγος είναι χρήσιμος όταν σε σταθερή και διαρκεί βάση ασχολείται με τους μαθητές παρεμβαίνοντας στο σχεδιασμούς και στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών.

> «Ο ψυχολόγος είναι σημαντικό να υπάρχει περισσότερες μέρες στο σχολείο. Έρχονται οι κοπέλες μία φορά την εβδομάδα και έτσι δεν ξέρουν και αυτές πως λειτουργούν τα πράγματα και νομίζω έτσι δεν μπορούν να βοηθήσουν πρέπει να είναι περισσότερο χρόνο εκεί για να μπορούν να σχεδιάζουν και στις παρεμβάσεις και να βοηθούν πρακτικά την παράλληλη στήριξη» (14ος Γονέας).

Προτάσεις για βελτίωση

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά πως οι αλλαγές που αφορούν την παράλληλη στήριξη είναι σημαντικό να εστιάσουν, μεταξύ άλλων, στο διακριτό ρόλο των εκπαιδευτικών. Κρίνουν πως ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, πρέπει να λειτουργεί συλλογικά για όλα τα παιδιά και όχι μόνο για έναν μαθητή διότι με αυτό τον τρόπο τον διαχωρίζει από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο.

> «Χρειάζονται αλλαγές και μάλλον καλύτερα θα έλεγα βελτιώσεις. Αυτό που ακούγεται ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν θα ασχολείται αποκλειστικά με ένα παιδί για μένα είναι σημαντικό γιατί από μόνο του βοηθά την ένταξη, στην κοινωνικοποίηση και στην καλύτερη επίδραση του παιδιού μου με τα υπόλοιπα παιδιά» (11ος Γονέας).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες για το θεσμό της παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα αναδύθηκε η σημαντικότητα της παράλληλης στήριξης ως θεσμού υποστήριξης μαθητών με αναπτυξιακές δυσκολίες σε σταθερή και μόνιμη βάση. Ακολούθως, αποτυπώθηκε η επιθυμία των γονέων για συστηματικότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθώς και την ανάπτυξη συμπεριληπτικού κλίματος κατά την φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Τέλος, αποτυπώθηκε ως άποψη η αναγκαιότητα διεύρυνσης της συζήτησης σχετικά με τη προώθηση γενικευμένων και σταθερών μεθοδολογικών εργαλείων αξιολόγησης της παράλληλης στήριξης από όλους τους εμπλεκόμενους.

Σχετικά με τη σημαντικότητα της παράλληλης στήριξης αρκετές έρευνες εστιάζουν σε επιμέρους ζητήματα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που ενισχύονται με την εφαρμογή της, όπως η κοινωνική πρωτοβουλία (social initiations), η κοινωνική προσφορά (social bids) και οι κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών. Η πρωτοβουλία αφορά στη συμμετοχή των παιδιών με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες σε δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία είτε ενός ενήλικα είτε ενός παιδιού. Φαίνεται ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες με τη συμβολή της παράλληλης στήριξης συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες που έχει ξεκινήσει ή στις οποίες εμπλέκεται κάποιος ενήλικας διότι τον θεωρούν περισσότερο αξιόπιστο από τους συνομήλικους τους και τον εμπιστεύονται (Göransson, & Nilholm, 2014). Οι κοινωνικές προσφορές των μαθητών και η ανταπόκριση που συναντούν από τους συνομηλίκους τους διαφοροποιούνται στις σχέσεις μεταξύ μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης.

Οι μαθητές με γνωστικές δυσκολίες φαίνεται να έχουν ένα μικρό μειονέκτημα και πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στην κοινωνική προσφορά από μαθητές χωρίς γνωστικές δυσκολίες. Οι ερευνητές αναφέρουν πως δεν έχουν αναπτυγμένες ευρύτερες κοινωνικές συμπεριφορές, γεγονός που «μπλοκάρει» την αυθόρμητη αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους (Stone et al., 2019) πεδίο στο οποίο διευκολύνει η παράλληλή στήριξη. Επίσης, τα παιδιά με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες επιδεικνύουν διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. συμπεριφορές που υιοθετούν ενήλικες) απ' ό,τι τα παιδιά δυσκολίες καθώς είναι πιο πιθανό να αλληλοεπιδράσουν κοινωνικά με κάποιον ενήλικο, παρά με συνομηλίκους τους. Αντιθέτως, τα παιδιά χωρίς δυσκολίες κατευθύνουν την κοινωνική τους συ-

μπεριφορά πιο συχνά σε συνομηλίκους τους, συνεπώς αλληλοεπιδρούν περισσότερο με αυτούς και είναι πιο πιθανό να δέχονται από τους συνομηλίκους τους πρωτοβουλίες για κοινωνική επαφή (Camargo et al., 2014).

Αναφορικά με τη ποιότητα της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης προωθείται η ενεργή συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα και παρεμβάσεις που αφορούν την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Τα προγράμματα της κοινωνικής ενίσχυσης των μαθητών με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες με τη συμμετοχή και των γονέων μαθητών στη νηπιακή ηλικία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη όλων των παραγόντων που έχουν αποδειχθεί τροχοπέδη για την κοινωνική ανάπτυξη τους. Η Toulia και οι συνεργάτες της (2022) αναφέρουν ότι τα δομημένα προγράμματα Κατάρτισης Κοινωνικών Δεξιοτήτων έχουν επικεντρωθεί αποκλειστικά σε μαθητές με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες, που βιώνουν την περιθωριοποίηση, με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής τους επάρκειας και την υποβοήθηση της συμμετοχής τους στο δίκτυο της τάξης τους. Τα συγκεκριμένα, όμως προγράμματα έχουν αποδειχθεί φτωχά στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, κι επομένως στην κοινωνική συμπερίληψη των συγκεκριμένων μαθητών. Ο πρωταρχικός λόγος για τον οποίο αποτυγχάνουν, είναι ότι εφαρμόζονται σε ξεχωριστά περιβάλλοντα μάθησης, κι όχι μέσα στη γενική τάξη ή στην οικογενειακή καθημερινότητα, χωρίς τη συνεργασία των εμπλεκομένων κι επομένως τα αποτελέσματα της διδασκαλίας είναι δύσκολο να γενικευθούν και να χρησιμοποιηθούν εκτός των περιβαλλόντων εκμάθησης.

Η βιβλιογραφία δίνει, επίσης παραδείγματα πιο εξελιγμένων παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες, Τέτοιες παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου και του οικογενειακού πλαισίου και τροποποιούνται ορισμένοι βασικοί συστημικοί παράγοντες, όπως το σύνολο του σχολικού ήθους, οι στάσεις του προσωπικού και των συνομηλίκων, μέσω της προώθησης ενισχυμένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της ανάπτυξης θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους καθώς και ο τρόπος επικοινωνίας σχολείου οικογένειας (Lindsay & Edwards, 2013).

Οι γονείς των νηπίων εστιάζουν και στη σημαντικότητα της ανάπτυξης κλίματος συνεκπαίδευσης ως προϋπόθεσης για την ουσιαστική ενδυνάμωση των μαθητών με την υποστήριξη της παράλληλης στήριξης. Επιβεβαιώνοντας τη παραπάνω θέση η ερευνητική ανασκόπηση 37 μελετών (Freer, 2021) ανέδειξε ότι είναι συνετό για την ανάπτυξη της συνεκπαίδευσης τα προγράμματα παρέμβασης να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες

για ουσιαστική επαφή με συμμαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες. Οι ερευνητές παρεμβάσεις πρέπει να αποφεύγουν παράγοντες που δεν σχετίζονται με θετικές στάσεις απέναντι στην αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες. Η απλή ευαισθητοποίηση από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, μπορεί να μην είναι αρκετή για να αλλάξει τη στάση των μαθητών απέναντι στην αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες και ως εκ τούτου οι ερευνητές που αναπτύσσουν παρεμβάσεις θα πρέπει να προχωρήσουν πέρα από την απλή επαφή με την αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες, σε δράσεις που απαιτούν και παράγουν διαφορετικά επίπεδα γνώσης και διαστάσεις συμπεριφοράς.

Πενήντα έξι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν τυχαία ως ομάδες παρέμβασης και ελέγχου σε έρευνα που θέλησε να μελετήσει την επίδραση προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές με και χωρίς αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες, για την ανάπτυξη στρατηγικών συνεργατικής μάθησης . Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν εκπαίδευση και καθοδήγηση για τη συνεργατική μάθηση και εφάρμοσαν αυτή την προσέγγιση τρεις έως τέσσερις φορές την εβδομάδα για 15 εβδομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σημαντική, αλλά μικρή επίδραση της συνεργατικής μάθησης στην κοινωνική αποδοχή των παιδιών με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες, αλλά καμία σημαντική επίδραση στις φιλίες των παιδιών και στις αντιλήψεις τους, σχετικά με τις σχέσεις στην τάξη. Ο βαθμός εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης είχε επίδραση στην κοινωνική αποδοχή των παιδιών, αλλά η επίδραση αυτή δεν ήταν συνεπής σε όλες τις μετρήσεις της κοινωνικής αποδοχής. Έτσι, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η συνεργατική μάθηση, η οποία διεξάγεται χωρίς την ανάπτυξη κλίματος συνεκπαίδευσης, μπορεί να μην οδηγήσει σε ουσιαστικές αλλαγές στην κοινωνική αποδοχή των παιδιών με αναπτυξιακές και γνωστικές δυσκολίες (Klang et al., 2020).

Συμπερασματικά, οι βιβλιογραφικές επισημάνσεις επιβεβαιώνουν τις απόψεις των συμμετεχόντων και προκρίνεται η αξιολόγηση της παράλληλης στήριξης μιας και η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στην προσχολική εκπαίδευση δεν διαφαίνεται να καταφέρνει ακόμα να διαχωριστεί από το κυρίαρχο δασκαλοκεντρικό πλαίσιο (Strogilos et al., 2017). Παρόλο που ο διακηρυγμένος σκοπός των προγραμμάτων για τα νήπια με αναπτυξιακές δυσκολίες συνδέεται με τη ανάπτυξη δραστηριοτήτων κοινής κοινωνικής ζωής στο σχολικό πλαίσιο, εντούτοις ο σχεδιασμός, οι διακριτοί ρόλοι και η εφαρμογή των παρεμβάσεων, καθώς και οι επιστημολογικές προσεγγίσεις είναι επηρεασμένες από τον ευρύτερο προσανατολισμό και το αξιακό σύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Fyssa et

al., 2014). Με άλλα λόγια, η κυρίαρχη κουλτούρα της ατομικής προσπάθειας και της ανταγωνιστικότητας που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε σχολική βαθμίδα, επομένως και την προσχολική εκπαίδευση, εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στα σχολικά δρώμενα και την επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχήν, το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται η ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Επίσης, ως αδυναμία της έρευνας εκτιμάται το γεγονός ότι δεν διερευνήθηκαν εις βάθος και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το είδος και τα χαρακτηριστικά της παράλληλης στήριξης που επιθυμούν για την ενίσχυση της σχολικής καθημερινότητας. Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας εντάσσεται και η αδυναμία επανεξέτασης (follow up) των ερευνητικών δεδομένων μετά την πάροδο ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος και η σύγκρισή τους, ώστε να διερευνηθεί η σταθερότητα ή οι τυχόν αλλαγές στα αποτελέσματα. Λόγοι αντικειμενικοί (π.χ. αλλαγές εκπαιδευτικών) δεν παρείχαν την παραπάνω δυνατότητα.

Από τους αναφερθέντες περιορισμούς, αλλά και με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύονται προοπτικές για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα με ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Αρχικά, θα έχει ενδιαφέρον η ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση των συγκριμένων φαινομένων πέρα από το χρονικό πλαίσιο της μίας σχολικής χρονιάς με σκοπό τη σύγκριση και την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων αναφορικά με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, θα ήταν βοηθητικό σε νέα ερευνητική προσπάθεια να διερευνηθεί πώς αυτές οι απόψεις των γονέων σχετίζονται με τη σχολική καθημερινότητα, με την παιδαγωγική πράξη καθώς και με τις ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις δυσκολίες των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research

to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*, 2096-2116. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2060-7

Cobley, D. (2018). Disability and international development: *A guide for students and practitioners.* London: Routledge.

Dell'Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(8), 944-959. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248

Deropoulou-Derou, E. (2012). Assessing the course of legislative changes thirty years after the enactment of the first law on special education in Greece. *Parallel Support for Children with Autism Spectrum Disorders*, *161*, 123-151.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28(2)*, 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools.* Routledge.

Freer, J. R. R. (2021). *Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). International Journal of Inclusive Education, 1–19.* https://doi:10.1080/13603116.2020.186668

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, *37*(3), 190-207. https://doi.org/10.1177/1053815115606908

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, *22*(2), 223-237. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings–a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N. & Nilholm, C. (2020). A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms, *Secondary Educational Psychology*, 11, https://doi.org/10.3389/fpstg.2020.586489

Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in

Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565

Lindsay, S., & Edwards, A. (2012). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation, 35(8), 623–646.* https://doi:10.3109/09638288.2012.702850

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal, 46(3),* 670-687. https://doi.org/10.1002/berj.3602

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020–How can we improve our theories in order to change practice*?*. *European Journal of Special Needs Education, 36(3),* 358-370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

Schuelka, M.J. (2018). *Implementing inclusive education. K4D Helpdesk Report. Brighton*. UK:

Skrypnyk, T., Martynchuk, O., Klopota, O., Gudonis, V., & Voronska, N. (2020). Supporting of children with special needs in inclusive environment by the teachers collaboration. *Pedagogika, 138(2),* 193-208.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(17), 137-146.

Stone, B. G., Mills, K. A., & Saggers, B. (2019). Online multiplayer games for the social interactions of children with autism spectrum disorder: A resource for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(2), 209-228. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1426051

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, *32*(8), 1216-1238. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488

Toulia, A., Alves, S., Avramidis, E., Sanches-Ferreira, M. & Silveira-Maia, M. (2022). Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students' social participation implemented by Greek and Portuguese elementary school teachers, *International Journal of Educational Research Open*, 3, https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100205

Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*(5), 529-544. https://doi.org/10.1080/103491

2X.2016.1145629

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(02-03), 279-291. https://doi.org/10.1080/13603110500256046

Κουκουβέτσου, Μ. (2021). Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *14*, 51-68.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013) Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30262

Στάσεις εκπαιδευτικών προς την χρήση των ΤΠΕ στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία

Γερακιώτη Κατερίνα
Λογοθεραπεύτρια, Med Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Λογοθεραπείας
gera_kate@hotmail.com

Λουάρη Μαρίνα
Δρ. Ειδικής Αγωγής, ΕΔΙΠ Παιδαγωγικού Τμήματος
Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
mlouari@uth.gr

Περίληψη

Η συνεργασία, η κοινωνική ισότητα, η συνεχής εκπαίδευση και το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο είναι στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την σύγχρονη κοινωνία. Το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την υλοποίηση των παραπάνω θέσεων παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως διαφορετικότητας. Οι Τ.Π.Ε. διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη καθημερινότητα σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης και αποτελούν σημαντικό εργαλείο για άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με κύριο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, ο στόχος της χρήσης της τεχνολογίας για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η προσφορά ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, αλλά και η λειτουργία τους ως μέσο το οποίο υποστηρίζει αυτές τις ευκαιρίες μάθησης. Στο πλαίσιο της ισότιμης χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης εφαρμόζεται η αρχή της συμπερίληψης για την επιτυχία της οποίας καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να καταγράφονται οι στάσεις τους καθώς όπως προαναφέρθηκε, η επιτυχία της εξαρτάται και από τα πιστεύω των εκπαιδευτικών. Λίγες μελέτες επικεντρώνονται στην ετοιμότη-

τα των εκπαιδευτικών για ψηφιακή ένταξη και εργασία με παιδιά στο ψηφιακό περιβάλλον. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στα ζητήματα των συγκεκριμένων πρακτικών συμπερίληψης και στις συνέπειες αυτής για το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα παιδιά, παρά στην πρακτική της χρήσης τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς και την ετοιμότητά τους για το ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον στη συμπεριληπτική τάξη. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την χρήση των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς και ο εντοπισμός εκείνων των παραγόντων που πιθανώς την επηρεάζουν. Συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο για την δόμηση του οποίου λήφθηκε υπόψη η σύγχρονη βιβλιογραφία. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη γνώση χρήσης Τ.Π.Ε. και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την χρήση τους εντός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν θετική στάση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ με κύρια χαρακτηριστικά την ελκυστικότητα και την αποτελεσματικότητα αυτών κατά την διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν μη επαρκή την υλικοτεχνική υποδομή της τάξης για χρήση Τ.Π.Ε. στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν τους επιτρέπει να κάνουν χρήση αυτών. Εν κατακλείδι, αν και φάνηκε μια βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, ωστόσο επισημαίνεται από τους συμμετέχοντες η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα χρήσης των ΤΠΕ κατά την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, στάσεις, συμπερίληψη, Τ.Π.Ε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αλλαγή, η συνεχής εκπαίδευση, η κοινωνική ισότητα, η συνεργασία, η εξέλιξη της τεχνολογίας, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και προς τις ανάγκες τους σε σχέση με την ανάπτυξη, την ένταξη και την καινοτομία είναι μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της σημερινής κοινωνίας. Θεωρείται αναγκαίο για το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, όποιες και αν είναι οι διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Ν. 3699 (2008, 2021), μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μΕΑ ή/και ΕΕΑ) είναι οι μαθητές που καταγράφουν δυσκολίες κατά τη μάθηση για συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους ή ακό-

μη και για το σύνολο αυτής. Οι δυσκολίες των μαθητών σχετίζονται με αισθητηριακά, αναπτυξιακά, νοητικά ή και γνωστικά προβλήματα. Επιπροσθέτως, δύναται να αντιμετωπίζουν ακόμη και νευροψυχικές ή ψυχικές διαταραχές. Στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης σε αυτούς τους μαθητές παρέχονται ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες ανάλογες των αναγκών τους, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης είναι η προσφορά εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, υποστηρίζοντας όλους τους μαθητές σε ένα κοινό πλαίσιο (Anderson, et al., 2014). Ως εκ τούτου, με τον όρο συμπερίληψη αναφερόμαστε σε εκείνη την σχολική προσέγγιση όπου όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται μαζί με τους συμμαθητές, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας. Πολύτιμο εργαλείο για την επίτευξη του προαναφερθέντος σκοπού αποτελούν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση. Αναφερόμαστε στις τεχνολογίες που εφαρμόζονται στην τάξη με τη χρήση εργαλείων (υπολογιστής, προτζέκτορας, ηχεία, κάμερα, βίντεο κ.ά.) και στόχο την προώθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης (Κλάδη-Κοκκίνου, 2011). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης ένα σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο. Ακολουθείται προσαρμοσμένη ύλη για όλους τους μαθητές μέσω ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται η δυνατότητα φοίτησης όλων των παιδιών που δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες ανάγκες ή δεν φέρουν τις ίδιες ιδιαιτερότητες (D' Alessio & Watkins, 2009).

Τεχνολογίες Πληροφοριών Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή

Οι Τ.Π.Ε. διαδραματίζουν πλέον υψηλή σημαντικότητα στην ανθρώπινη καθημερινότητα σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης και αποτελούν σημαντικό εργαλείο για άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (μΕΑ ή/και ΕΕΑ) με κύριο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, ο στόχος της χρήσης της τεχνολογίας για μαθητές μΕΑ ή/και ΕΕΑ είναι η προσφορά ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, αλλά και η λειτουργεία τους ως μέσο το οποίο υποστηρίζει αυτές τις ευκαιρίες μάθησης (Chaidi, et al., 2021). Οι μαθητές μΕΑ ή/και ΕΕΑ κάνοντας χρήση της τεχνολογίας δύναται να ξεπεράσουν εμπόδια καθώς τους βοηθούν να αμβλυνθούν τα μαθησιακά τους ελλείμματα και να προσεγγίσουν τη γνώση. Επίσης, λειτουργούν ως ασπίδα ενάντια στην πιθανότητα απομόνωσής τους επαναφέροντας την κοινωνική πραγματικότητα μέσω ευκαιριών για επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Chaidi, et al., 2021).

Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν σημαντικό υποστηρικτικό εργαλείο για την προσέγγιση της γνώσης και η επιλογή και χρήση κατάλληλου λογισμικού για κάθε είδος εκπαιδευτικής ανάγκης προσφέρει την ευκαιρία πρόσβασης στη γνώση. Υπάρχει λογισμικό που είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές αλλά και εξειδικευμένο λογισμικό ανάλογο στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή βασιζόμενο στα ενδιαφέροντα αλλά και τα ελλείμματα κάθε μαθητή μΕΑ ή/και ΕΕΑ (Raja & Nagasubramani, 2020. Baglama et al., 2018. Alves et al., 2009). Είναι σημαντική η ανάγκη εξατομίκευσης της εκάστοτε εκπαιδευτικής δραστηριότητας η οποία συνοδεύεται από την χρήση τεχνολογικών εργαλείων διότι κάθε μαθητής λειτουργεί βάση των δικών του αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Βάση αυτού αποτελεί η επιτυχής επιλογής του ψηφιακού υλικού με στόχο την απόκτηση της γνώσης κατά την εξατομικευμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα (Chaidi, et al., 2021).

Οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της μάθησης αναφέρονται ως «εκπαιδευτική τεχνολογία». Βασικά συστατικά της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι πληθώρα ψηφιακών συσκευών με στόχο να αναπτύσσονται νέες γνωστικές δεξιότητες. Στην εκπαιδευτική τεχνολογία στόχος είναι κατά τη χρήση της να υποστηρίζονται όλοι οι μαθητές ασχέτου γνωστικής ανάπτυξης, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηρίας. Διάφορα εργαλεία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας όπως, ο διαδραστικός πίνακας, ένας υπολογιστής γραφείου ή ένας φορητός υπολογιστής αλλά και τα διάφορα λογισμικά μπορούν να αντισταθμίσουν τον περιορισμό που δύναται να βιώνει ένας μαθητής μΕΑ ή ΕΕΑ ακόμη και με τη χρήση ενός εναλλακτικού πληκτρολογίου, μίας συσκευή ανάγνωσης οθόνης (υλικό και λογισμικό), συσκευές κινητικότητας, βοηθητικές και εναλλακτικές συσκευές επικοινωνίας κ.λπ. (European Agency for Development in Special Education, 2013).

Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών και Συμπερίληψη

Στην εκπαίδευση γενικά είναι δεδομένη η χρήση των Τ.Π.Ε. αλλά και κατά την συνεκπαίδευση ο ρόλος τους είναι σημαντικός, όπως προαναφέρθηκε, διότι συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων αλλά και των δεξιοτήτων όλων των μαθητών (Masih & Vidyapati, 2018) καθώς προωθείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων και ως αποτέλεσμα αίρονται οι ανισότητες και περιορίζεται ο κοινωνικός και ψηφιακός αποκλεισμός (Nishimura, 2016).

Οι Τ.Π.Ε. μπορεί να αίρουν τις ανισότητες, αλλά αν δεν χρησιμοποιηθούν από όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, υπάρχει κίνδυνος να προκύψει

το αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή να επιδεινωθούν οι κοινωνικές ανισότητες και ο διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση μπορεί επίσης να προκύψουν από την ανεπαρκή ή περιορισμένη πρόσβαση στις Τ.Π.Ε. ορισμένων μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μΕΑ ή/και ΕΕΑ, καθώς επίσης και από την μη επαρκή πληροφόρηση σχετικά με τις ψυχολογικές επιπτώσεις των διαδικασιών ηλεκτρονικής μάθησης. (Chaidi, et al., 2021). Το σύστημα εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων είναι αναγκαίο να προωθεί την χρήση των Τ.Π.Ε. σε μία τάξης συμπερίληψης καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες όχι μόνο αναγνωρίζονται ως αποτελεσματικές στην εκπαίδευση των μαθητών μΕΑ ή/και ΕΕΑ αλλά αποτελούν επιπλέον ένα μέσο για την δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα εξασφαλίσουν συνθήκες ίσης πρόσβασης και ευκαιριών στο σύστημα εκπαίδευσης και μάθησης (Oralbekova et al., 2021). Αποτελούν σημαντική συνιστώσα του εννοιολογικού μοντέλου περί ετοιμότητας εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσω ψηφιακών τεχνολογιών και επισημαίνεται ότι οι ψυχολογικές στάσεις (απόρριψη, ανετοιμότητα) συχνά διαμορφώνονται λόγω άγνοιας των πλεονεκτημάτων και της διαδικασίας οργάνωσης της ψηφιακής μάθησης. Η έλλειψη επαρκούς επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων και ο φόβος της μη αντιμετώπισης του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Chupakhina et al., 2020).

Εν κατακλείδι, οι σχετικές έρευνες που συνδυάζουν μεταβλητές ετοιμότητας και γνώσεις στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών των εκπαιδευτικών και απόψεις για εφαρμογή αυτών σε τάξεις συμπερίληψης με μαθητές με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες φαίνεται να απουσιάζουν έντονα από τα ελληνικά δεδομένα αλλά και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα λοιπόν καλείται να απαντήσει στη συσχέτιση αυτών των μεταβλητών αναζητώντας τον βαθμό της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για συμπερίληψη μαθητών και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγών και δασκάλων) σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών μΕΑ ή/και ΕΕΑ και να καταγραφούν οι απόψεις τους στο πλαίσιο της χρήσης Τ.Π.Ε. στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Καταγράφεται διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση Τ.Π.Ε. στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

- Η ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή επηρεάζει την στάση τους;
- Υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς την χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Μεθοδολογία

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης είναι το ερωτηματολόγιο. Για λόγους προσωπικής και συλλογικής ασφάλειας σε περιόδους έξαρσης της παγκόσμιας πανδημίας του ιού Covid-19 δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (Di Gennaro, et al., 2020). Η σύνταξή του βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν και αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Για την μέτρηση των στάσεων σε σχέση με την χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου) χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου του Γιαβρίμη (2013). Δημιουργήθηκε ομάδα εννέα (9) ερωτήσεων που σχετίζεται με τη γνώση χρήσης Τ.Π.Ε. και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την χρήση τους εντός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιείχε 80 ερωτήσεις κατανεμημένες σε τέσσερις θεματικές (α) Λόγοι παρακολούθησης ενός προγράμματος Τ.Π.Ε., (β) Ικανοποίηση και Μέθοδοι Διδασκαλίας από το πρόγραμμα Τ.Π.Ε., (γ) Γνώσεις Τ.Π.Ε. μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος, (δ) Στάσεις σχετικά με τις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με τον ρόλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη και ειδικότερα στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, οι απαντήσεις βασίζονται στην 5βάθμια κλίμακα Likert (1=Πάντα, 2=Συχνά, 3=Μερικές φορές, 4=Σπάνια και 5=Ποτέ) και τα ευρήματα θα είναι περιγραφικού χαρακτήρα. Η πληθώρα των θετικών απαντήσεων οδηγεί σε τάση απάντησης προς 1 και δηλώνει την θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο Γ΄ μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Static (Cochran, 1997) για την καταγραφή των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο είχαν διαμορφωθεί 4 παράγοντες οι οποίοι διατηρήθηκαν και στην ελληνική έκδοση. Η αξιοπιστία των 4 παραγόντων είναι υψηλή και αφορούν «πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συ-

μπερίληψης» (alpha Cronbach =0.87), «Θέματα επαγγελματικής επάρκειας» (alpha Cronbach=0.83), «φιλοσοφικά θέματα» (alpha Cronbach=0.57) και «υλικοτεχνικά θέματα» (alpha Cronbach=0.62). Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε 6βάθμια κλίμακα Likert από 0=Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Δεν είναι σίγουρος αλλά μάλλον διαφωνώ, δεν είμαι σίγουρος αλλά μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ έως και 6=Συμφωνώ απόλυτα. Σύμφωνα με τις οδηγίες που έχουν δοθεί από την αρχική μορφή της κλίμακας STATIC χρειάζεται να τονιστεί ότι ο υπολογισμός του συνολικού δείκτη μέτρησης της στάσης των εκπαιδευτικών επέβαλλε την αντιστροφή της κωδικοποίησης κάποιων ερωτήσεων που ήταν αρνητικά διατυπωμένες ώστε να αντιστραφούν σε θετικές. Με αυτό τον τρόπο οι ερωτήσεις που θα δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες θα δείχνουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη. Η προσαρμογή της κλίμακας έγινε στα ελληνικά από την Πατσίδου (2010) με την τεχνική της μετάφρασης- επαναμετάφρασης και η στάθμιση παρέμενε ίδια.

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης ακολουθήθηκαν σχετικές μετρήσεις ώστε να καταγραφεί η αξιοπιστία της κλίμακας. Ο έλεγχος του συντελεστή alpha Cronbach φάνηκε να βρίσκεται στο 0,92 για το σύνολο των ερωτήσεων οπότε η αξιοπιστία του εργαλείου είναι υψηλή.

Για τη διανομή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms. Οι εν δυνάμει συμμετέχοντες έλαβαν έναν υπερσύνδεσμο μέσω διαδικτυακών πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης (facebook), μέσω αποστολής email απευθείας στους πιθανούς συμμετέχοντες βάσει προσωπικών γνωριμιών των ερευνητριών (μέθοδος βολικής δειγματοληψίας, Παπαγεωργίου, 2015) ακολουθούμενη από δείγματα χιονοστιβάδας (snowball sampling) που σημαίνει ότι οι εν δυνάμει συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να προτείνουν την συμμετοχή στην μελέτη άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας που απασχολούνται σε τάξεις συμπερίληψης. Η μέθοδος δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας βασίζεται σύμφωνα με την Παπαγεωργίου (2015) στη δυσκολία ανεύρεσης των μονάδων ανάλυσης. Εν συνεχεία, σε προσωπικό λογαριασμό των ερευνητριών επεστράφησαν 129 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα πλήρως συμπληρωμένα για την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων, δηλαδή 120 ερωτηματολόγια.

Διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων και στατιστική

Έπειτα από την επιστροφή των 129 ερωτηματολογίων τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στο πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων EXCEL όπου και αφαιρέθηκαν 9 ερωτηματολόγια που δεν είχαν συμπληρωθεί πλήρως.

Τα τελικώς 120 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πακέτο της IBM στο SPSS 23 από όπου ακολούθησε η στατιστική ανάλυση αυτών. Για τις ανάγκες περιγραφικού τύπου απαντήσεων έγινε χρήση των Frequencies, Crosstabs και Correlations του SPSS όπου βρέθηκε ποσοστιαία η συμφωνία ή μη συμφωνία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απέναντι στις ερωτήσεις της Β Ομάδας Ερωτήσεων που σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε.. Περιγραφική ανάλυση ακολούθησε και η παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων. Ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων για την καταγραφή της πιθανούς σχέσης των μεταβλητών της μελέτης. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε ο Συνολικός Δείκτης STATIC. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η εργασιακή σχέση, η ύπαρξη μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής, το είδος του εκπαιδευτικού (γενικής ή Ειδικής Αγωγής) και το επίπεδο επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε.. Για να επιτευχθεί ο έλεγχος αναφορικά με την διαφοροποίηση μεταξύ των στάσεων χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test. Με τη χρήση αυτού του ελέγχου καταγράφεται η στατιστική σημαντικότητα των ανεξάρτητων μεταβλητών. Επίσης, έγινε επιπλέον έλεγχος αυτός της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA όπως επίσης και συνδυασμοί ελέγχου μίας σειράς από ανεξάρτητες μεταβλητές όπως είναι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική Αγωγή σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας STATIC.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την ελληνική επικράτεια. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε στους 120 από τους οποίους οι 41 εκπαιδευτικοί (34,2%) ήταν άνδρες και οι 79 εκπαιδευτικοί (65,8%) ήταν γυναίκες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνδρας	41	34,2
Γυναίκα	79	65,8
Σύνολο	120	100,0

Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων οι 41 ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ (34,2%), οι 35 μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή (29,2%), οι 31 μεταπτυχιακό τίτλο (25,8%), οι 10 δεύτερο πτυχίου ΑΕΙ (8,3%),

2 συμμετέχοντες είχαν πτυχίο ΤΕΙ (1,7%) και ένας εκ των συμμετεχόντων ήταν κάτοχος διδακτορικού (0,8%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Τίτλοι σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο ΤΕΙ	2	1,7
Πτυχίο ΑΕΙ	41	34,2
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	10	8,3
Μεταπτυχιακός τίτλος	31	25,8
Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ειδική Αγωγή	35	29,2
Διδακτορικό	1	,8
Σύνολο	**120**	**100,0**

Οι περισσότεροι των συμμετεχόντων/ουσών ήταν δάσκαλοι/ες δημοτικής εκπαίδευσης (70,8%) ενώ το υπόλοιπο 29,2% ήταν νηπιαγωγοί. Σχετικά με την εργασιακή σχέση των συμμετεχόντων οι 50 (41,7%) ήταν αναπληρωτές/τριες πλήρους ωραρίου, οι 45 (37,5%) μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι 14 (11,7%) ωρομίσθιοι, οι 7 (5,8%) αναπληρωτές/τριες μειωμένου ωραρίου και οι 4 (3,3%) εργάζονταν με σύμβαση αορίστου χρόνου. Οι 87 εκπαιδευτικοί (72,5%) υπηρετούσαν στην Γενική Αγωγή και οι 33 (27,5%) στην Ειδική Αγωγή (Πίνακας 3). Οι 88 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν λάβει προηγούμενη επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή για

Πίνακας 3: Υπηρετώ ως εκπαιδευτικός…

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**
Γενικής Αγωγής	87	72,5
Ειδικής Αγωγής	33	27,5
Σύνολο	120	100,0

περισσότερες των 300 ωρών (73,3%). Οι 87 εκπαιδευτικοί (72,5%) υπηρετούσαν στην Γενική Αγωγή και οι 33 (27,5%) υπηρετούσαν στην Ειδική Αγωγή (Πίνακας 3). Στις τάξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε ότι ο μέσος όρος των μαθητών τους μΕΑ (με διάγνωση) ήταν για τους 83 (69,2%) από τους συμμετέχοντες 1-3 μαθητές, για τους 24 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (20%) 4-5 μαθητές, οι 9 συμμετέχοντες (7,5%)

δεν είχαν κανένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην τάξη τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσω της στατιστική ανάλυσης των δεδομένων που αποκτήθηκαν με την χρήση των διαδικτυακών ερωτηματολογίων διαμορφώθηκε ο Πίνακας 4. Όσο περισσότερο κοντά είναι η απάντηση στο 1 τόσο πιο θετική παρουσιάζεται η στάση των εκπαιδευτικών προς τη χρήση Τ.Π.Ε. στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία:

Ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων δείχνει την τάση προς «μέτρια συμφωνία» (Μ=2,47) με τις θέσεις της κλίμακας. Η θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ελκυστικότητα (Μ=1,64) και στην αποτελεσματικότητα (Μ=1,93) της χρήσης των Τ.Π.Ε. κατά την διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν μη επαρκή την υλικοτεχνική υποδομή της τάξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για χρήση Τ.Π.Ε. στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Μ=3,15). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν τους επιτρέπει να κάνουν χρήση Τ.Π.Ε. κατά την διδασκαλία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε υψηλό βαθμό (Μ=3,10). Θετική προς μέτρια στάση φαίνεται να αναφέρεται για την δυνατότητα χρήσης εκπαιδευτικού λογισμικού που αφορά τα μαθήματά τους στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Μ=2,31), για τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού ώστε να εμπλουτίζονται κάποιες διδασκαλίες στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Μ=2,47), για τη χρήση βιντεοπροβολέα και Powerpoint (Μ=2,57) και για την επιλογή των Τ.Π.Ε. στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές τους στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Μ=2,58). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι «σχεδόν μέτρια» γίνεται σωστή χρήση των Τ.Π.Ε. σε τάξεις συμπερίληψης παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες (Μ=2,48). Μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα προηγούμενα σημεία. Μόνο στην ερώτηση Β7 που αφορούσε την υλικοτεχνική υποδομή καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. =3,58- Τ.Α.=0,611) είχαν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. =3,50- Τ.Α.=0,67).

Για να διαπιστωθεί αν η ύπαρξη μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών με την χρήση του ελέγχου μέσων τι-

μών t-test, διαπιστώθηκε ότι η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με την ύπαρξη μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής, είναι στατιστικά σημαντική (t=-5,978, df=118, p=0,000<0,05).

Πίνακας 4: Περιγραφική ανάλυση στάσεων προς τις Τ.Π.Ε.

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπική Αποκλιση
Β1. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να κάνουν πιο ελκυστική μια διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;	120	1	3	1,64	0,619
Β2. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να κάνουν πιο αποτελεσματική μια διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;	120	1	3	1,93	0,590
Β3. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εκπαιδευτικό λογισμικό που αφορά τα μαθήματά σας στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;	120	1	5	2,31	0,742
Β4. Επιλέγετε τις Τ.Π.Ε. για να δημιουργήσετε εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές σας στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;	120	1	5	2,58	0,795
Β5. Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικό λογισμικό για να εμπλουτίσετε κάποιες διδασκαλίες σας στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;	120	1	5	2,47	0,840
Β6. Χρησιμοποιείτε βιντεοπροβολέα και Powerpoint κατά τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;	120	1	5	2,57	0,877
Β7. Είναι επαρκής η υλικοτεχνική υποδομή της τάξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για χρήση Τ.Π.Ε. στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;	120	1	5	3,15	0,795

Β8. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να κάνουν χρήση Τ.Π.Ε. κατά την διδασκαλία Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης;	120	1	4	3,10	0,726
Β9. Γίνεται σωστή χρήση των Τ.Π.Ε. σε τάξεις συμπερίληψης παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες;	120	1	4	2,48	0,686
Μέσος όρος συνόλου	**120**	**1**	**4,33**	**2,47**	**0,741**

Αυτό το αποτέλεσμα δηλώνει ότι παρατηρείται διαφορά και οι εκπαιδευτικοί που έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (Μ.Ο.=4,19, Τ.Α.=0,40) έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη με την χρήση των Τ.Π.Ε. σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (Μ.Ο.=3,52, Τ.Α.=0,61).

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών γενικής και Ειδικής Αγωγής ως προς την χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπεριληπτική εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι η διαφορά των στάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών βάσει του Είδους Εκπαίδευσης, είναι στατιστικά σημαντική ($t=-5,187$, $df=118$, $p=0,000<0,05$). Αυτό το αποτέλεσμα δηλώνει ότι παρατηρείται διαφορά ανά Είδος Εκπαίδευσης στο μέσο όρο του συνολικού δείκτη στάσης προς τη συμπερίληψη. Οπότε οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (Μ.Ο.=4,15, Τ.Α.=0,46) έχουν πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη με την χρήση Τ.Π.Ε. σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής (Μ.Ο.=3,55, Τ.Α.=0,61).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη χρήση Τ.Π.Ε. στην τάξη παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες.

Η μελέτη των στάσεων (αρνητικές ή θετικές στάσεις) των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες αλλά και τη χρήση Τ.Π.Ε. εμπλουτίστηκε και από συνδυασμούς παραγόντων επιρροής των στάσεων αυτών ώστε να εξακριβωθεί η σημαντικότητα ύπαρξης εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Άλλωστε ο συνο-

λικός δείκτης στάσεων προς την συμπερίληψη αναφέρει την θετική στάση των εκπαιδευτικών στην συνεκπαίδευση αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματά της διατηρώντας όμως και κάποιες επιφυλάξεις (Αρβανιτίδου, 2018. Βεγιουδάκης, 2016. Κουτσινέα, 2015. Πατσίδου, 2010). Επιπρόσθετα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη αναφέρεται συχνά ως ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για το πόσο επιτυχημένα εφαρμόζεται ένα δεδομένο σχολικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς (Boyle et al., 2020).

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρία βασικά μέρη, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Στο δεύτερο μέρος έγινε ιδιαίτερη μνεία στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση Τ.Π.Ε. με σκοπό την ανάδειξη των στάσεων τους σε σχέση με τις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ετοιμότητά τους στη χρήση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τις αρχικές ερωτήσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο καταγράφουν θετική προς μέτρια στάση απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. σε τάξη συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωνουν ευρήματα των Batanero και Colmenero-Ruiz (2016) από τα οποία φαίνεται ότι υπάρχει θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη καθώς γνωρίζουν ότι πρόκειται για ένα ουσιαστικό εργαλείο. Αν και θεωρούν ελκυστική και αποτελεσματική τη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Κουτσιλέου, 2015) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προβληματίζονται έντονα λόγω σημαντικών ελλείψεων της υλικοτεχνικής υποδομής των τάξεων όπου εργάζονται. Αντίστοιχα, αναφερόμενοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών τονίζουν έντονα ότι δεν τους επιτρέπει να κάνουν χρήση Τ.Π.Ε. κατά την διδασκαλία Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, όπως ήδη έχει διαπιστωθεί και σε άλλη έρευνα που αφορά τα ελληνικά δεδομένα (Γιαβρίμης, 2013). Η απόσταση από τα όσα ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ως την εφαρμογή αυτών στην διδακτική πράξη διατηρείται στις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς εδώ και αρκετές δεκαετίες (Tondeur et al., 2008. Γιαβρίμης, 2013. Αρβανιτίδου, 2018). Ωστόσο, παρ' όλες τις αντιξοότητες που αναφέρονται φαίνεται ότι θεωρούν τις γνώσεις τους αρκετές έως πολλές ώστε να κάνουν χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού για τη διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν γίνεται σωστή χρήση των Τ.Π.Ε. σε τάξεις συμπερίληψης παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και Αναπηρίες (Κουτσιλέου, 2015). Οι δυνατότητές τους όμως έρχονται σε αντίθεση με τις επιλογές τους μέσω Τ.Π.Ε για τη δημιουργία σχετικού (Κουτσιλέου, 2015) ή σχετικά με την πραγματική χρήση εκπαιδευτι-

κού λογισμικού για εμπλουτισμό κάποιων διδασκαλιών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Για παράδειγμα, σχεδόν οι μισοί των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν βιντεοπροβολέα και PowerPoint κατά τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό. Από τα παραπάνω ποσοστά συμπεραίνεται ότι αν και οι γνώσεις φαίνεται να είναι εξελιγμένες για τις ανάγκες χρήσης Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση οι δυνατότητες εφαρμογής των γνώσεων τους εμποδίζεται από τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων αλλά και μη προώθησης των Τ.Π.Ε. μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Αυτό οδηγεί σε κάλεσμα της πολιτείας για κάλυψη σχετικών ελλείψεων σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων και επαναπροσδιορισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ώστε να προωθείται η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Μέσω των απαντήσεων εκφράζεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Οι Miesera και Gebhardt (2018) τονίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση αποτελεί παράγοντα ο οποίος δύναται να προβλέψει την έκβαση του θεσμού. Γενικότερα, τα τελευταία χρόνια καταδεικνύεται μία θετική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία για μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στην Ελλάδα (Αρβανιτίδου, 2018; Woodcock, 2013). Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν ασχέτως διαφορών σε νοητικό, φυσικό και ψυχολογικό επίπεδο και ότι οι μαθητές μΕΑ ή/και ΕΕΑ έχουν την δυνατότητα της ακαδημαϊκής προόδου ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Συμπερίληψης, μιας και τονίζουν ότι η αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών αλλά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες αυξάνονται όταν συμπεριλαμβάνονται στις συνηθισμένες τάξεις. Η κοινωνική αλλά και η εκπαιδευτική αυτοβελτίωση των μαθητών Μεα ή/και ΕΕΑ προωθείται (Omar, 2014) ευνοώντας ακόμη και τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες (Αρβανιτίδου, 2018. Fakolade, et al., 2009). Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντική η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στο πλαίσιο γνωριμίας των Ειδικών Αναγκών και θεωρείται ως απαραίτητο συστατικό που θα βοηθούσε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν την Γενική Αγωγή συμπληρώνοντας την θετική τους διάθεση (ασχέτως εργασίας στην Ειδική ή Γενική Αγωγή) στο πλαίσιο ειδικών διευθετήσεων εντός της τάξης τους με σκοπό να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών μΕΑ ή/και ΕΕΑ (Omar, 2014).

Οι Τ.Π.Ε. είναι στη σημερινή εποχή σύμμαχος των εκπαιδευτικών (Obradović, et al., 2015). Με τη σωστή χρήση τους μπορεί να δημιουργηθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για όλους τους μαθητές μίας τάξης, είτε αναφέρονται ως παιδιά τυπικής ανάπτυξης είτε φέρουν διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο δημιουργείται με τη χρήση Τ.Π.Ε. επιτρέπει την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας. Μελετητές οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι οι Τ.Π.Ε. αναπτύσσουν τα επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να συμβεί με την χρήση των κατάλληλων εργαλείων όπως είναι η ψηφιακές συσκευές. Τέλος, αναφερόμενοι στις Τ.Π.Ε. τονίζεται η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος εφόσον κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται χρήση αυτών για αξιολογητικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τον Della Volpe (2016), η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή όλων ενεξαιρέτως των μαθητών και την προετοιμασία τους για την καθημερινή ζωή εκτός σχολείου.

Γενικότερα η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της μελέτης για χρήση των Τ.Π.Ε. σε τάξεις συμπερίληψης μαθητών με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και αναπηρία φαίνεται να συνάδει και με τα αποτελέσματα των Oralbekova et al. (2021) όπου ο εντοπισμός προβλημάτων ετοιμότητας μελλοντικών εκπαιδευτών προσχολικής ηλικίας για χρήση Τ.Π.Ε. σε συνθήκες συμπερίληψης τονίστηκε ότι εξαρτάται από την ψυχολογία των παιδαγωγών βασισμένη σε έλλειψη γνώσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η απουσία ετοιμότητας σύμφωνα με τους Chupakhina et al. (2020) διαμορφώνεται λόγω της άγνοιας των πλεονεκτημάτων και της διαδικασίας οργάνωσης της ψηφιακής μάθησης, της ανεπάρκεια ψηφιακών δεξιοτήτων όπως και του αισθήματος φόβου απέναντι σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον. Αντίστοιχα ευρήματα περί ανάγκης κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την έναρξη διαδικασιών καινοτομίας και εφαρμογής των Τ.Π.Ε. αναφέρει και η μελέτη των Batanero και Colmenero-Ruiz (2016) όπου η κατάρτιση στις Τ.Π.Ε. εμφανίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη καλών εκπαιδευτικών πρακτικών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Παράλληλα, τονίζουν ότι μεταξύ των πιο σημαντικών παραγόντων για την παροχή καλής εκπαιδευτικής πρακτικής με την υποστήριξη της δύναμης των Τ.Π.Ε. είναι η τόνωση της μάθησης και της απόκτησης γνώσης. Επιπρόσθετα, ο Γιαβρίμης (2013) συμπεραίνει ότι οι επιμορφωτικές διαδικασίες στις Τ.Π.Ε. των εκπαιδευτικών οδηγούν στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Γενικότερα, το κίνητρο και η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. προσφέρει

ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας στο διδακτικό έργο, αποφυγή προβλημάτων και έλεγχο στα σχετικά με την βοήθεια της τεχνολογίας στην εκπαίδευση προβλήματα (Βοσνιάδου, 2006. Demetriadis et al., 2003). Η ετοιμότητα, οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία διερευνήθηκαν και στη Μαλαισία (Manogharan, et al., 2018) καθώς ανατέθηκε από τους εκπαιδευτικούς να φέρουν εις πέρας αυτή την ευθύνη. Έπρεπε να διασφαλίσουν την επιτυχία της συνεκπαίδευσης, η οποία στην πραγματικότητα εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από την ετοιμότητά τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης, το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών και τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία των μαθημάτων ένταξης σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης έδειξε υψηλό επίπεδο ετοιμότητας, υψηλό επίπεδο γνώσεων και θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Ταυτόχρονα, η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ετοιμότητας, των γνώσεων και του επιπέδου στάσης των εκπαιδευτικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Τα συνολικά αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι η βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών μΕΑ αλλά και τη χρήση των Τ.Π.Ε. επικεντρώνεται έως και επιβάλλει την αποτελεσματικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. και στην Ειδική Αγωγή. Γενικότερα, η προώθηση της επιμόρφωσης μετά από την απόκτηση του πτυχίου των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο προσωπικό θέμα αλλά καλείται η πολιτεία αφαιρώντας το χάσμα που προκαλείται σε σχέση με τον αποκλεισμό και την συμπερίληψη να φροντίζει για την αξιολόγηση και την ευαισθητοποίηση μέσα από τη γνώση όλων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή και τις Τ.Π.Ε.

Μελλοντικές ερευνητικές μελέτες προτείνεται να διεξαχθούν και με την συμβολή άλλων τύπων ερευνητικής μελέτης όπως είναι η ποιοτική μελέτη μέσω συνεντεύξεων και μέσω παρακολούθησης και καταγραφής των πρακτικών που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης προτείνεται η καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν και μετά την παρακολούθηση σεμιναρίων στην Ειδική Αγωγή. Επιπρόσθετα, οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη θα μπορούσε να μετρηθεί και σε συνδυασμό με τις στάσεις τους στη χρήση Τ.Π.Ε. πριν και μετά από σχετική επιμόρφωση στις

Τ.Π.Ε. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η έρευνα, ο εντοπισμός, και η συχνότητα χρήσης των μέσων Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alves, C., Monteiro, G., Rabello, S., Gasparetto, M. & Monteiro de Carvalho, K. (2009). Assistive technology applied to education of students with visual impairment. *Pan American journal of public health, 26,* 148-152. https/doi.gr/10.1590/S1020-49892009000800007.

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner, In Z. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.) *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23-34). Sense Publishers.

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* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22094

Baglama, B., Haksız, M. Uzunboylu, H. (2018). Technologies Used in Education of Hearing-Impaired Individuals. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),* 13 (09), 53-63. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8303

Batanero, J. M. & Colmenero-Ruiz, M. J. (2016). ICT and inclusive education: attitudes of the teachers in secondary education. *Journal of Technology and Science Education, 6*(1), 1-8. https://doi.org/10.3926/jotse.208

Βεγουδάκης, Κ. (2016). *Χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη Διερεύνηση των Στάσεων και των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Gutenberg.

Γιαβρίμης, Π. (2013). Νοηματοδοτήσεις Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητα της Επιμόρφωσης στην Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ένταξη των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. https://www.etpe.gr/wp-content/uploads/pdfs/etpe2012.pdf*

Chaidi, I., Drigas, A. & Karagiannidis, C. (2021). ICT in special education. *Technium Social Sciences Journal, 23*, 187-198.

Chupakhina, S., Shvaliuk, T., Proskurniak, O., Otroshko, T & Zadorozhna-Kniahnytska, E. (2020). Formation of teachers' readiness for children inclusive education by digital technologies means. *Journal of Interdisciplinary Research,* 39-43.

Cochran, H.K. (1997). The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers 'Attitudes toward Inclusion (STATIC). [Dissertation]. The University of Alabama.

D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing*? Research in Comparative and International Education, 4*(3), 233–249.

Della Volpe, V. (2016). Examination on ICT integration into Italian Education. *Education and E-learning, 1* (1), 1-7

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., Tsoukalas, I., & Pombortsis, A. (2003). Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, *41*, 19-37.

Di Gennaro, F., Pizzol, D., Marotta, C., Antunes, M., Racalbuto, V., Veronese, N., & Smith, L. (2020). Coronavirus Diseases (COVID-19) Current Status and Future Perspectives: A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(8), 2690.* https/doi.gr/10.3390/ijerph17082690

European Agency for Development in Special Education (2013). Information and Communication Technologies for Integration - Developments and Opportunities for European Countries. Odense, Denmark: European Agency for Special Education and Inclusive Education.: https://www.european-agency.org [10/12/2021].

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1*(3), 155-169.

European Agency for Development in Special Education (2013). Information and Communication Technologies for Integration - Developments and Opportunities for European Countries. Odense, Denmark: European Agency for Special Education and Inclusive Education. https://www.european-agency.org

Κλάδη-Κοκκίνου, Μ. (2011). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

(Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση. Παράγοντες που συντελούν σε μία βιώσιμη ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Proceedings of *6th International Conference in Open & Distance Learning* (November 2011).

Κουτσιλέου, Σ. Κ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *Hellenic Academic Libraries, 1*, 68–81.

Masih, A. & Vidyapati, P. (2018). Effective use of ICT in teacher education for inclusive environment in classroom. *Educational Quest*-An *International Journal* of *Education* and *Applied Social Science, 9*(3), 247-251.

Miesera, S, & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 33 (5), 707–722. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599

Nishimura, T. S. (2016). Content Validation of the Scale of Teachers' Attitudes towards Inclusive Classrooms (STATIC). *International Journal of Special Education, 31*(2).

Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 (Κωδικοποιημένος) (2021). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html [10/12/2021]

Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for students with Specific Learning Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 203*, 291-296

Omar, Che. (2014). Need for In-Service Training for Teachers and Its Effectiveness in School. *International Journal for Innovation Education and Research, 2*, 1-9.

Oralbekova, A., Begalieva, S., Ortaeva, A., Magauova, A., &Suleimen, M.(2021). Teachers' readiness to use ICT in the conditions of inclusive education.*E3S Web of Conferences*, 07-21, https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807021

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, ΣΕΑΒ.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεργασία παιδιών με ή χωρίς ειδική έκταση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. [Διδακτορική διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Raja, R. & Nagasubramani, P. (2018). Impact of modern technology in

education. *Journal of Applied and Advanced Research, 3*(1), 33-35.

Tondeur, J., van Keer, H., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, *51*, 212-223.

Wogamon, L.S. (2013). *Examining the relationships between secondary general education teachers' attitudes toward inclusion, professional development, and support from special education personnel.* (Dissertation). Liberty University

Η αξιοποίηση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό σχολικών κτιρίων με στόχο την ενεργό συμμετοχή με ελλειμματική ακουστική επεξεργασία

Γούλιαρης Παναγιώτης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Αρχιτεκτόνων,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
pgouliar@arch.duth.gr

Δασκαλάκη Γεωργία
Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Αρχιτεκτόνων,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
gedaskal@arch.duth.gr

Γρηγοριάδου Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Αρχιτεκτόνων,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
magrigor@arch.duth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάπτυξη της συμπερίληψης αποτελεί τα τελευταία χρόνια προτεραιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εστιάζει στον εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών με στόχο την αντιμετώπιση των εμποδίων που τους παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εμπόδια αυτά αυξάνουν τον αποκλεισμό των μαθητών από το αναλυτικό πρόγραμμα. Στο διεθνή χώρο παρατηρείται ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για το σχεδιασμό σχολικών εγκαταστάσεων με προδιαγραφές που μειώνουν τον σχολικό αποκλεισμό, εξασφαλίζοντας συνθήκες ανάπτυξης των δεξιοτήτων μάθησης. Πρόσφατη μελέτη ανασκόπησης των Mealings και συνεργατών έδειξε ότι οι ανεπαρκείς ακουστικές συνθήκες στην τάξη μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη συμπεριφορά των παιδιών του Δημοτικού. Επιπρόσθετα, διερευνητική μελέτη για την υποκειμενική αντίληψη της ακουστικής επεξεργασίας μετά από αλλαγή των ηχοαπορροφητικών υλικών της οροφής των αιθουσών διδασκαλίας, έδειξε ότι η αλλαγή στο ακουστικό περιβάλλον βελ-

τιώνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, παρά τους φυσικούς και πνευματικούς περιορισμούς τους. Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την ανάδειξη της συμβολής του ακουστικού σχεδιασμού των σχολικών κτιρίων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με ελλειμματική ακουστική επεξεργασία. Ο σχεδιασμός αυτός πληροί προδιαγραφές που ανταποκρίνονται στις αρχές της συμπεριληπτικότητας αυτών των μαθητών. Από μεθοδολογικής άποψης θα εντοπιστούν στη διεθνή βιβλιογραφία ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στον ακουστικό σχεδιασμό κτιριακών εγκαταστάσεων σχολικών μονάδων οι οποίες ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών με ακουστική ανεπάρκεια. Επίσης θα αξιοποιηθούν δεδομένα τα οποία σχετίζονται αφενός με ελλείματα που εντοπίζονται σε εθνικό επίπεδο και αφετέρου με τις απαιτούμενες προσαρμογές που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε σχέση με τις προδιαγραφές που πρέπει να πληρούν οι αντίστοιχες ελληνικές σχολικές μονάδες. Στόχος η ανάδειξη της συμβολής που θα έχει αυτή η προσαρμογή στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αναμενόμενα συμπεράσματα: Η ογκοπλασία του κτιριακού κελύφους, τα υλικά ηχητικής απορρόφησης και ανάκλασης των επιφανειών του, καθώς και τα διαχωριστικά τοιχώματα στις σχολικές αίθουσες, επηρεάζουν τόσο τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών όσο και την ενεργό συμμετοχή τους. Οι επιλογές κατασκευαστικών υλικών σύμφωνα με καθορισμένες προδιαγραφές, βελτιώνουν την ακουστική του χώρου και ωφελούν τους μαθητές με μειωμένη ακουστική ικανότητα ή καθυστέρηση λόγου. Η χρήση κατάλληλου κτιριακού εξοπλισμού κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να ελεγχθεί η μετάδοση του ήχου στο κτίριο, να διατηρηθούν οι συνθήκες καλής καταληπτότητας της ομιλίας και να διατηρηθεί η ηχητική απομόνωση, προκειμένου να περιοριστούν παράγοντες που αναστέλλουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Ακουστικός Σχεδιασμός, Σχολικές Κτηριακές Εγκαταστάσεις, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ελλειμματική Ακουστική Επεξεργασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της συμπερίληψης αποτελεί τα τελευταία χρόνια προτεραιότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο εντοπισμός περιθωριοποιημένων παιδιών λόγω της διαφορετικότητάς τους συνιστά σημαντική παράμετρο την οποία ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει. Η εκπαίδευση εστιάζει τα τελευταία χρόνια στη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας η οποία θα παρέ-

χει σε όλους τους μαθητές το αίσθημα ότι αποτελούν ενεργά μέλη της, χωρίς οι φυσικοί τους περιορισμοί να αποτελούν μαθησιακό εμπόδιο. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν ως κύριο στόχο την αναδιάρθρωση των πολιτικών και πρακτικών της, ώστε η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή να αντιμετωπίζεται με ισοτιμία (Booth & Ainscow, 2011). Η σχολική κουλτούρα, τα αναλυτικά προγράμματα, η προσβασιμότητα του σχολικού κτιρίου και η διαφοροποίηση του παιδαγωγικού προγράμματος αποτελούν κύριους παράγοντες για την καταπολέμηση των διακρίσεων και για τη μείωση του σχολικού αποκλεισμού. Η παρούσα εργασία εστιάζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ελλειμματική ακουστική επεξεργασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και περιγράφει πως ο αρχιτεκτονικός σχεδιασμός του σχολικού κτιρίου, αξιοποιώντας τις αρχές τις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion education) ή ολική εκπαίδευση, εμφανίστηκε στις αρχές του ’90 και συνθέτει μια καινούργια δυναμική ανάπτυξης του σύγχρονου σχολείου, εφαρμόζοντας μια νέα πολιτική φιλοσοφία εκπαίδευσης των μαθητών η οποία έχει ως κύριο μέλημα να αποτρέψει τον διαχωρισμό των παιδιών με ειδικές δυσκολίες από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Επικεντρώνεται στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δράσεις με στόχο να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα και κοινωνική ανάπτυξη στο σύνολο των παιδιών. Η κύρια διαφορά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία της ενσωμάτωσης, είναι πως στην πρώτη περίπτωση η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μέτσιου, 2019).

Φαίνεται λοιπόν πως στην πρακτική της ένταξης, η διδακτική μεθοδολογία εστιάζει στη διαφοροποίηση των παιδιών με ειδικές δυσκολίες από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, ενώ στην συμπεριληπτική εκπαίδευση δίνεται κυρίως έμφαση στην προαγωγή της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για τα σύνολο των παιδιών (Στρατή, 2015). Η βασική φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην παραδοχή ότι το πρόβλημα δεν είναι το ίδιο το παιδί, αλλά η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διδακτική μεθοδολογία της πρακτικής της συμπερίληψης, αφορά στον προγραμματισμό του αναλυτικού προγράμματος και στη συγκρότηση μιας οργανωμένης διαδικασίας που ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά διαφορετικότητας που εμφανίζονται ανάμεσα σε ένα σύνολο παιδιών που φοιτούν στο ίδιο σχολείο. Με βάση της αρχές της συμπερίληψης, όλοι οι μαθητές πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, να διδάσκονται από τους ίδιους δασκάλους, να ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη διαδικασία μάθησης, ανεξάρτητα τους φυσικούς τους περιορισμούς (Florian, 2013).

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προκειμένου να προσδιοριστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα τελευταία 25 χρόνια αλλά οι ερευνητές δυσκολεύονται να καταλήξουν σε μια κοινή προσέγγιση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συμπερίληψη θεωρείται ακόμα μια ξεχωριστή πρακτική η οποία εστιάζει στον εντοπισμό περιθωριοποιημένων μαθητών, ώστε να τους παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες στη μάθηση. Στις πρακτικές που εφαρμόζονται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρατηρείται μια συνεχής προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή του συνόλου των παιδιών και να μειώσουν παράλληλα τον αποκλεισμό εκείνων που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες εξαιτίας των εμποδίων, είτε στο αναλυτικό πρόγραμμα, είτε στο σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος. (Booth, 2017).

ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια πληθώρα από κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη στο σύνολο των μαθητών του σχολείου. Υψηλότερες σχολικές επιδόσεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά, βελτιωμένα ποσοστά αποφοίτησης από το γυμνάσιο, ανάπτυξη δημιουργικότητας, καθώς και βελτίωση κινητικών και αισθητηριακών ικανοτήτων. Επιπλέον, φαίνεται πως βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με αναπηρία. Παρόλα αυτά, πολλοί γονείς και δάσκαλοι εξακολουθούν να εκφράζουν ανησυχίες με το επιχείρημα ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος των μαθητών με τυπική ανάπτυξη. Παρά τις ανησυχίες αυτές, οι μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική αυτή πολιτική δεν βλάπτουν τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη, αλλά αντίθετα τους προσφέρει κάποια ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη.

Σε πρόσφατες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρονται θετικά αποτελέσματα όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές και διδακτικές τεχνικές που καλύπτουν τις ανάγκες των διαφορετικών χαρακτηριστικών των παιδιών (Dessemontet & Bless, 2013). Αυτές οι διδακτικές πρακτικές περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ικανότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά, η δημιουργία σχολικού χώρου που είναι προσβάσιμος από όλα τα παιδιά και η χρήση σχολικού εξοπλισμού που καλύπτει όλα τα μαθησιακά προφίλ μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται επίσης πως είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν τους συναδέλφους τους με θετικούς τρόπους για να υποστηρίξουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την ανταλλαγή δεξιοτήτων διαχείρισης στη σχολική τάξη (Sharma et al., 2008). Τα δεδομένα αυτά αποδεικνύονται και σε μια αυστραλιανή μελέτη που περιελάβανε έξι τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπεριληπτική προσέγγιση ήταν ζωτικής σημασίας στην αποτελεσματική ένταξη μαθητών με διαφορετικότητα στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου και στον μη αποκλεισμό ατόμων με ανεπάρκειες (Carlson, Hemmings, Wurf, & Reupert, 2012).

Διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα τονίζουν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να είναι ωφέλιμη για το σύνολο των παιδιών ενώ η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις αρχές και στις πρακτικές τις συμπερίληψης μπορεί να συμβάλει θετικά (Sharma et al., 2008). Ειδικότερα, τονίζουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της θετικής στάση τους απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι κατάλληλες παρεμβάσεις μέσω της προσαρμογής του σχολικού χώρου φαίνεται πως μπορούν μειώσουν την αρνητική συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών καθώς και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης που εμφανίζονται. Ο Gottfried και οι συνεργάτες του (2014) διαπίστωσαν ότι οι πιο έμπειροι και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοί να αμβλύνουν τις αρνητικές συμπεριφορές που εμφανίζονταν από συνομηλίκους απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες. Συνοψίζοντας, η δημιουργία ενός σχολικού κτιρίου διαμορφωμένου με βάση τις συμπεριληπτικές αρχές φαίνεται να επηρεάζει θετικά το σύνολο των μαθητών αναπτύσσοντας τις δεξιότητες όλων, και όχι μόνο αυτών με κάποια φυσική ανεπάρκεια.

ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Η αρχιτεκτονική της συμπερίληψης ή η αρχιτεκτονική χωρίς αποκλεισμούς,

επιδιώκει τη δημιουργία χώρων που είναι προσβάσιμοι σε όλους. Το 2012, το Κέντρο Συμπεριληπτικού Σχεδιασμού και Περιβαλλοντικής Πρόσβασης (Centre for Inclusive Design and Environmental Access) του Πανεπιστημίου του Μπάφαλο στις Η.Π.Α., δημοσίευσε οκτώ στόχους του για το σχεδιασμό κτιρίων χωρίς αποκλεισμούς ή καθολικό σχεδιασμό (Steinfeld et. al., 2012). Αυτοί περιλάμβαναν την άνεση, την προσαρμογή στο σώμα, την ευεξία, την κοινωνική ενσωμάτωση, την κατανόηση, την εξατομίκευση, τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την ευαισθητοποίηση. Ο σχεδιασμός κτιρίων χωρίς αποκλεισμούς επιδιώκει τη δημιουργία χώρων υψηλής προσβασιμότητας, φιλόξενους για όλους, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και την υγεία του καθενός.

Εικόνα 1. Σχολείο σχεδιασμένο με βάση
της αρχές της συμπερίληψης, Tel Aviv, Israel

Ο όρος καθολικός σχεδιασμός ή συμπεριληπτικός σχεδιασμός επινοήθηκε για πρώτη φορά από τον αρχιτέκτονα Ronald L. Mace το 1985. Όντας ο ίδιος ανάπηρος προσπάθησε να βρει λύσεις στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό των κτιρίων που θα είναι χωρίς αποκλεισμούς και θα λαμβάνει υπόψη την διαφορετικότητα των χρηστών ενός κτιρίου. Οι αρχές που διατύπωσε στην προσέγγισή του περιλάμβαναν κτιριακές προδιαγραφές που είναι εύχρηστες, λειτουργικές, προσβάσιμες και κατάλληλες για όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το έργο του ανέπτυξε βασικές αρχές αρχιτεκτονικού σχεδιασμού που δημιουργούν ένα «ισότι-

μο» κτιριακό περιβάλλον για όλους, που είναι απλό, διαισθητικό και εστιάζει στην ανάπτυξη της πολυαισθητηριακής ικανότητας. Επιπλέον, δίνει λύσεις για πιθανά σφάλματα του χρήστη λόγω φυσικής ανεπάρκειας και δημιουργεί χώρους με κατάλληλο μέγεθος και επαρκή χώρο για πρόσβαση και χρήση (Thurber, 2018).

Αρχιτεκτονική ακουστική

Η αρχιτεκτονική ακουστική είναι η μελέτη του ήχου στο κτιριακό κέλυφος και ο σχεδιασμός με γνώμονα τη βέλτιστη ακουστική απόδοση, συμπεριλαμβανομένου του ελέγχου της μετάδοσης του ήχου σε όλο το κτίριο, της διατήρησης συνθηκών για καλή καταληπτότητα της ομιλίας και της διατήρησης της ηχητικής απομόνωσης για την προστασία της ιδιωτικότητας της ομιλίας (Jaramillo et. al., 2014). Βασικά θέματα στα οποία εστιάζει η αρχιτεκτονική ακουστική είναι η ηχομόνωση, η κατάλληλη επιλογή ηχοαπορροφητικών υλικών και η μελέτη συντελεστών ηχοαπορρόφησης.

Αρχιτεκτονικός Σχεδιασμός για άτομα με ελλειματική ακουστική ικανότητα

Ο συμπεριληπτικός σχεδιασμός εμπεριέχει πληθώρα αρχιτεκτονικών επιλογών για ισότιμη πρόσβαση των χρηστών στο κτίριο: Ευρύτεροι διάδρομοι και πόρτες, χαμηλότεροι πάγκοι, ράμπες αντί για σκάλες κ.α. Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές προορίζονται για να απλοποιήσουν τη φυσική πρόσβαση ατόμων με κινητικές αναπηρίες ενώ αντίθετα τα δεδομένα για τον σχεδιασμό σε σχέση με την ακουστική είναι περιορισμένα.

Το πανεπιστήμιο τεχνών Gallaudet (Washington, DC) στο οποίο φοιτούν άτομα με ακουστική ανεπάρκεια, δημιούργησε το 2005 ένα εργαστήριο σχεδιασμού του χώρου για άτομα με προβλήματα ακοής, γνωστό ως DeafSpace (Hansel, 2005). Στο εργαστήριο συμμετείχαν καθηγητές, φοιτητές, καθώς και ο αρχιτέκτονας και τότε διευθυντής του Ινστιτούτου Hansel Bauman. Στο εργαστήριο ο Bauman και οι συνεργάτες του παρουσίασαν εκτενώς 150 διαφορετικές κατασκευαστικές παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό αυτών των κτιρίων. Πολλές από αυτές ευνοούν τη δημιουργία υποδομών που ενισχύουν τη χωρική επίγνωση και την ανάπτυξη συζητήσεων στη νοηματική γλώσσα.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Σημαντικά στοιχεία στα οποία θα πρέπει να εστιάσει ο αρχιτεκτονικός σχε-

διασμός για άτομα με ακουστική ανεπάρκεια είναι ο οπτικός χώρος και η εγγύτητα, η κινητικότητα στους χώρους, η αισθητηριακή προσβασιμότητα, ο φωτισμός και τα χρώματα που χρησιμοποιούνται και τέλος ο ακουστικός σχεδιασμός. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην πληρέστερη χωρική επίγνωση.

ΟΠΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ - ΕΓΓΥΤΗΤΑ

Η νοηματική γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους μη ακούοντες μαθητές χαρακτηρίζεται από οπτικό-χωρικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα η νοηματική γλώσσα διαθέτει οπτικοκινητικό σύστημα κατά το οποίο ο μαθητής θα πρέπει να διαθέτει τον κατάλληλο χώρο για να χρησιμοποιήσει τα χέρια, το σώμα και το πρόσωπό του προκειμένου να αναπαραστήσει τις λέξεις (Fromkin et. al., 2010). Οι νοηματιστές χρειάζονται ελεύθερο χώρο γύρω τους, χωρίς εμπόδια που θα τους δυσκολεύουν κατά την επικοινωνία. Θα πρέπει να έχουν καλή οπτική επαφή με τον συνομιλητή τους και ο χώρος να μην περιλαμβάνει εξοπλισμό που είναι δύσκολο να μετακινηθεί. Μια επιλογή για άτομα που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα είναι οι καρέκλες με κινητά μπράτσα. Ορισμένοι ειδικοί συνιστούν τη χρήση καθρεφτών για τη διατήρηση μεγαλύτερου οπτικού ελέγχου του περιβάλλοντος, αρκεί να είναι σωστά τοποθετημένοι και να μην προξενούν σύγχυση στην κατανόηση του χώρου.

Εικόνα 2. Κοινόχρηστος χώρος σε σχολική μονάδα,
Artemis Center Girls Grammar School, Melbourne, Australia

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία-μάθηση αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση που εμπλέκει πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα ώστε να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία και να βελτιώσει τη διατήρηση της πληροφορίας. Οι μαθητές με αναπηρίες χρησιμοποιούν πολλαπλές αισθήσεις όπως η όραση, η ακοή, η αφή και η γεύση για να μπορούν να επεξεργαστούν και να εμπεδώσουν αποτελεσματικότερα τις πληροφορίες (Tomlinson et. al., 2003). Τα χρώματα, οι σκιές ακόμα και οι δονήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα και να είναι σε εγρήγορση σε σχέση με το περιβάλλον. Η τοποθέτηση οπτικών σημάτων στη σχολική αίθουσα για να αντιλαμβάνεται ο μαθητής το κουδούνι διαλλείματος μεταξύ των διδακτικών ωρών, θα μπορούσε να είναι μια ακόμα επιλογή συμπερίληψης ατόμων με ακουστική ανεπάρκεια. Αναφορικά με τα υλικά που πρέπει να επιλέγονται προτείνεται να μην είναι θαμπωτικά και να μην περιέχουν τοξικά. Αν για παράδειγμα ένα δάπεδο είναι πολύ γυαλιστερό, οι μαθητές με αισθητηριακές διαταραχές μπορεί να το αντιληφθούν ως υγρή επιφάνεια και να αποφύγουν να περπατήσουν πάνω του. Επίσης η επιλογή μη τοξικών προϊόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές αναμένεται να αγγίζουν και να αλληλεπιδρούν με όλα τα υλικά που υπάρχουν γύρω τους. Τέλος θα πρέπει να επιλέγονται μαλακά και όχι αιχμηρά υλικά.

Εικόνα 3. Διάδρομος Σχολικού κτιρίου για μη βλέποντες και μη ακούοντες, Hazelwood School Glagow

Εικόνα 4. Τοίχος Ανάπτυξης της πολυαίθητηριακής ικανότητας, St. Paul's College Μελβούρνη

Ο φωτισμός και τα χρώματα

Οι μαθητές με ακουστική ανεπάρκεια που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα, συχνά υπόκεινται σε διατάραξη της συνομιλίας τους εξαιτίας των χρωμάτων και του φωτισμού. Η θάμβωση (αρνητική αίσθηση που προκαλείται από υπερβολική και ανεξέλεγκτη φωτεινότητα στο οπτικό πεδίο), η σκιά, ο οπίσθιος φωτισμός κ.α., προξενούν δυσκολίες στην οπτική συνομιλία. Ο σωστός σχεδιασμός μπορεί να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα με κατάλληλα φωτιστικά σώματα ή με φυσικό φωτισμό. Είναι προτιμότερα τα χρώματα που δημιουργούν αντίθεση στους τόνους του δέρματος και τα ματ χρώματα που μειώνουν την αντανάκλαση. Η καλύτερη λύση για τις εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις είναι η επιλογή φωτισμού που μπορεί να προσαρμόζεται σε διαφορετικές καταστάσεις.

Εικόνα 5. Χρησιμοποίηση χρωμάτων στον σχεδιασμό κτιρίου, Kaleidoscope Kindergarde ,China

Το φυσικό φως είναι συνήθως ευεργετικό αλλά πρέπει επίσης να είναι προσαρμόσιμο με περσίδες, κουρτίνες και άλλα μέσα. Τα πολύ φωτεινά ή φθορίζοντα φωτιστικά σώματα στην οροφή, συχνά αποπροσανατολίζουν τα άτομα με αισθητηριακές ευαισθησίες, ενώ ενδέχεται να προκαλέσουν ακόμα και πόνο. Πιο κατάλληλος είναι ο φωτισμός διόδου εκπομπής φωτός (LED) πλήρους φάσματος και ο φωτισμός LED με δυνατότητα ρύθμισης χρώματος. Τα φώτα θα πρέπει να διαθέτουν ροοστάτες για να επιτρέπουν στους χρήστες να προσαρμόζουν την ένταση στο χώρο (Ulisses, 2018).

Εικόνα 6. Αίθουσα μουσικής με φυσικό φως και κουρτίνα συσκότισης για τη ρύθμιση των επιπέδων φωτισμού και της ακουστικής απορρόφησης για τη μείωση θορύβου.
(Σχολείο Grapeview K-8, Washington, NAC Architecture)

Κινητικότητα

Μια ακόμα σημαντική παράμετρος στον σχεδιασμό κτιρίων για μαθητές με ελλειμματική ακουστική επεξεργασία είναι η δημιουργία χώρων που επιτρέπουν την ελευθερία κινήσεων. Ως εκ τούτου το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να έχει μεγάλους, ανοιχτούς και λειτουργικούς χώρους που δεν περιορίζουν τις κινήσεις (FarokhiFirouzi et. al.,2019). Η χρήση της νοηματικής χρειάζεται επάρκεια χώρου ενώ επιπρόσθετα οι μαθητές με ακουστική ανεπάρκεια επεξεργάζονται το περιβάλλον τους προκειμένου να αναζητήσουν πιθανούς κινδύνους που δεν μπορούν να αντιληφθούν ηχητικά. Οι προδιαγραφές του κτιρίου θα πρέπει να περιλαμβάνουν ευρείς διαδρόμους και ευρύχωρες αίθουσες ώστε να μπορούν να μετακινηθούν οι μαθητές με ασφά-

λεια. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρχει ανεμπόδιστη οπτική επαφή με το σύνολο του σχολείου χωρίς να παρεμβάλλονται τοίχοι, φράχτες ή κολόνες.

Εικόνα 7. Αίθουσα σχολικού κτιρίου, Meiyvi Royal Kindergarden, Shenzhen, China

Εικόνα 8. Αίθουσα φυσικής αγωγής σε Δημοτικό Σχολείο, Tel Aviv

Ακουστική του Κτιρίου

Στον ακουστικό σχεδιασμό σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής είναι ση-

μαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι περιορισμοί που δημιουργούν περιορισμούς στους μαθητές με ακουστική ανεπάρκεια εμποδίζοντας τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κτιριακές προδιαγραφές πρέπει να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα αισθητηριακών, γνωστικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και να λαμβάνουν υπόψη τους όχι τη διάγνωση του μαθητή αλλά και την ενίσχυση των δεξιοτήτων του. Η έκθεση των μαθητών σε ανεπαρκείς ακουστικές συνθήκες έχει αποδειχθεί πως αποδυναμώνει τη μαθησιακή εμπειρία και αυξάνει την ακουστική τους προσπάθεια (Peelle et. al., 2018; Prodi et. al., 2019). Πολλές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο αυξημένος θόρυβος βάθους, ο χρόνος αντήχηση της αίθουσας και η ανεξέλεγκτη ηχοδιάδοση, αποτελούν βασικούς παράγοντες μείωσης του δείκτη κατανόησης της ομιλίας του εκπαιδευτικού και εμφάνισης μειωμένων σχολικών επιδόσεων.

Εικόνα 9. Τοίχος Ηχομόνωσης,
Happy Valley Elementary School, NAC Architecture

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ογκοπλασία του κτιριακού κελύφους, τα υλικά ηχητικής απορρόφησης και ανάκλασης των επιφανειών του, καθώς και τα διαχωριστικά τοιχώματα στις σχολικές αίθουσες, επηρεάζουν τόσο τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών όσο και την ενεργό συμμετοχή τους. Οι επιλογές κατασκευαστικών

υλικών σύμφωνα με καθορισμένες προδιαγραφές, βελτιώνουν την ακουστική του χώρου και ωφελούν τους μαθητές με μειωμένη ακουστική ικανότητα ή καθυστέρηση λόγου (Russo et al., 2019). Η χρήση κατάλληλου κτιριακού εξοπλισμού κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να ελεγχθεί η μετάδοση του ήχου στο κτίριο, να διατηρηθούν οι συνθήκες καλής καταληπτότητας της ομιλίας και να διατηρηθεί η ηχητική απομόνωση, προκειμένου να περιοριστούν παράγοντες που αναστέλλουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sanger et al., 2020).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Booth, T. (2017). Promoting Educational Development led by Inclusive Values in England. In *Special Educational Needs and Inclusive Practices* (pp. 1-20). Brill Sense.

Byrd, T. (2017). Deaf space. In *Disability, space, architecture: A reader* (pp. 241-246). Routledge.

Edwards, C., & Harold, G. (2014). DeafSpace and the principles of universal design. *Disability and Rehabilitation*, *36*(16), 1350-1359.

Evans, G. W., Lercher, P., Meis, M., Ising, H., & Kofler, W. W. (2001). Community noise exposure and stress in children. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *109*(3), 1023-1027.

FarokhiFirouzi, H. (2019). A review on flexibility in architectural design. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, *10*(6), 779-786.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2008). Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(2), 119-135.

Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *36*(1), 20-43

Hansel, B. (2005). Gallaudet University–Deaf Space Design Guidelines. *Gallaudet University*.

Jaramillo, A., & Steel, C. (2014). *Architectural acoustics*. Routledge.

Μέτσιου, Δ. (2019). *Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική τάξη: Η οπτική των εκπαιδευτικών* (Πτυχιακή Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Peelle, J. E. (2018). Listening effort: How the cognitive consequences of acoustic challenge are reflected in brain and behavior. Ear and hearing, *39*(2), 204.

Prodi, N., Visentin, C., Peretti, A., Griguolo, J., & Bartolucci, G. B. (2019). Investigating listening effort in classrooms for 5-to 7-year-old children. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, *50*(2), 196-210.

Roy, N., Merrill, R. M., Thibeault, S., Gray, S. D., & Smith, E. M. (2004). Voice disorders in teachers and the general population. *J Speech Lang Hear Res., 47*(3), 542-51. doi: 10.1044/1092-4388(2004/042)

Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2016). Μια τάξη για όλους. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *7*(7Β).

Στράτη, Π. (2015). Η Συνεκπαίδευση των Μαθητών με Σύνδρομο Down. Θέματα Ειδικής Αγωγής. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 2, σσ. 46-54

Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. John Wiley & Sons.

Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic Journal for Inclusive Education*, *3*(4), 8.

Thurber, A., & Bandy, J. (2018). Creating accessible learning environments. *Vanderbilt University Center for Teaching*.

Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). Differentiation in Practice (Grades 5–9). *Cell*, *505*, 450-5472.

Ulisses, J., Oliveira, T., Escudeiro, P. M., Escudeiro, N., & Barbosa, F. M. (2018, April). ACE assisted communication for education: Architecture to support blind & deaf communication. In *2018 IEEE global engineering education conference (EDUCON)* (pp. 1015-1023). IEEE.

Αξιοποιώντας τη συνεργατική τεχνολογία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Διδακτικές προτάσεις για το νέο ψηφιακό σχολείο (Inclusion & E-inclusion)

Βασιλική Ιωαννίδη
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
ΣΕΠ ΕΑΠ. Συντονίστρια ΘΕ/ΣΕΠ ΑΠΚΥ
vioannidi@uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γεγονός ότι ο ψηφιακός γραμματισμός με τη σύγχρονη διείσδυσή του στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή έκβαση του εκπαιδευτικού και τεχνολογικού εγχειρήματος στο αναδυόμενο ψηφιακό σχολείο του 21ου αιώνα. Η ηλεκτρονική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μαθησιακές διαδρομές για τους μαθητές, με κύρια χαρακτηριστικά: την προσαρμογή, την ανοιχτότητα και την ευελιξία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και εν γένει εκπαιδευόμενοι, οι διαχειριστές και οι γονείς υποχρεούνται καθημερινά να κάνουν επιλογές σχετικά με τα παιδαγωγικά, οικονομικά, συστημικά κ.ά. χαρακτηριστικά των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα οποία συμμετέχουν. Η παρούσα εργασία μέσα από την ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας καθώς και την αξιοποίηση πηγών ανοικτής επιστήμης αναλύει παιδαγωγικές καινοτομίες, όπως συστήματα εκπαιδευτικής και συνεργατικής μάθησης και τεχνολογίας, η αξιοποίηση των οποίων συμβάλλει στη σχολική συμπερίληψη και τη διά βίου προσβασιμότητα όλων των μαθητών/τριών και εκπαιδευομένων στην εικονική αλλά και παραδοσιακή σχολική τάξη. Σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικών τρόπων, εργαλείων και διαδραστικών πρακτικών που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, ανεξαιρέτως μαθησιακών διαφο-

ρών και εκπαιδευτικών αναγκών, και ενισχύουν την αλληλεπίδραση σε συνεργασία, επικοινωνία και παραγωγή ιδεών στα σύγχρονα ψηφιακά οικοσυστήματα μάθησης του 21ου αιώνα. Επιπλέον, περιγράφονται διδακτικές προτάσεις με έμφαση την *ολιστική, διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης* καθώς και τον κριτικό αναστοχασμό απέναντι στις νέες κειμενικότητες. Με δεδομένο ότι οι προκλήσεις της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι άσχετες με τον δυνητικό ρόλο των τρόπων μάθησης στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων και στη συμπερίληψή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθίσταται σαφές ότι το εξελισσόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο και ο συνεχώς διαμορφούμενος δυναμικός και πιο απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, με την εμπλοκή των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στις εκπαιδευτικές του στρατηγικές, αποτελούν θεμελιώδη δομικά συστατικά στην υλοποίηση του έργου της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε εικονικά αλλά και φυσικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση και τεχνολογία, εξ αποστάσεως διδασκαλία, διαδραστικές πρακτικές, εκπαιδευτικός, ψηφιακό Σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αδήριτο γεγονός ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες αναπτύσσονται γρήγορα και μεταμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εργάζονται, μαθαίνουν και συμμετέχουν στη ζωή των πολιτών. Καθώς οι ψηφιακές καινοτομίες γίνονται πιο διαθέσιμες και παρουσιάζουν ευκαιρίες για να γίνουν πιο προσιτές, οι ευκαιρίες ποιοτικής μάθησης και σταδιοδρομίας σε όλο τον κόσμο, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα διοικητικά συστήματα και όλα τα ρυθμιστικά πλαίσια εντός των κοινωνικών δομών δυσκολεύονται να προσαρμοστούν (Goger et al., 2022a). Είναι σαφές ότι η ταχεία επέκταση των νέων τεχνολογιών σε κάθε τομέα έχει συμβάλει στον πολλαπλασιασμό εναλλακτικών μοντέλων εκπαίδευσης στις παγκόσμιες αγορές εργασίας και η εκπαιδευτική καινοτομία αντιπροσωπεύει μια πιο θεμελιώδη αλλαγή στον τρόπο εκπαίδευσης και μάθησης (Goger et al., 2022b).

Ως εκ τούτου, στο συμβατικό αλλά και νέο ψηφιακό περιβάλλον της εκπαίδευσης, ο/η μαθητής/τρια με και χωρίς διαφορετικότητα είναι συμμέτοχος/η σε ένα πολυσχιδές εκπαιδευτικό έργο, το οποίο παρέχει γνώσεις

και δεξιότητες υπό την σκοπιά μιας ολικής συμπεριληπτικής αγωγής και ενιαίας εκπαίδευσης με τη χρήση βεβαίως των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στο σχολείο του 21ου αιώνα (Στασινός, 2020). Έτσι, οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ), αποτελώντας μια επιστημονική, κοινωνική, παιδαγωγική και παραγωγική καινοτομία, επεκτείνονται και επηρεάζουν την ανάπτυξη ατόμων, ομάδων και κοινωνιών παγκοσμίως, με πυλώνες την αξιοποίηση της διαφορετικότητας και την επίτευξη της συμπερίληψης. Επιπλέον, οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με βάση τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα Ατόμου με Αναπηρία (CRPD, 2006).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή των ΤΠΕ είναι πολύ σημαντική, καθώς διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην υποστήριξη για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε μαθητές/τριες με αναπηρίες. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία βασίζονται στις δυνατότητες που προσφέρουν τα εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας, παρέχοντας πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους για την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης. Ξεπερνώντας τα εμπόδια του χρόνου και του χώρου, συμπληρώνοντας τη ζωτική ανθρώπινη λειτουργία και υποστηρίζοντας την ανάπτυξη ζωτικών δεξιοτήτων, αυτές οι τεχνολογίες συμβάλλουν στην αυξημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, δίνοντας τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρίες να συμμετέχουν ενεργά σε ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες αλλά και να συνδέουν την ψηφιακή ένταξη με την ποιότητα ζωής (Alhassan & Adam, 2021/ https://www.european-agency.org/sites/default/files/icts_in_education_for_people_with_disabilities.pdf).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Είναι δεδομένο ότι μέσα από την κοινή ζωή και μάθηση προάγεται η αλληλοκατανόηση και ενδυναμώνεται η ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα (Σούλης, 2002, σ. 47-48) σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο. Προς αυτή την κατεύθυνση, από τη μια πλευρά, η συνεργατική μάθηση είναι μια από τις βασικές διδακτικές στρατηγικές και υιοθετείται παγκοσμίως τις τελευταίες δεκαετίες και η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης μέσω της διαδικτυακής κοινότητας και της ψηφιακής εκπαίδευσης προσέλκυσε μεγάλη προσοχή τα τελευταία δέκα χρόνια μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνικής δικτύωσης και την επέκταση του παγκόσμιου ιστού (Zheng et al., 2014). Από την άλλη πλευρά και υπό το πρίσμα των διεθνών θέσεων της Unesco για

τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση (https://www.unesco.org/en/inclusion-education), δίδεται έμφαση στο ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εργάζεται για τον εντοπισμό όλων των εμποδίων στα παγκόσμια εκπαιδευτικά συστήματα και την άρση αυτών. Τονίζεται μάλιστα ότι το εύρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επικαλύπτει τα πάντα, από τα προγράμματα σπουδών μέχρι την παιδαγωγική και τη διδασκαλία.

Το έργο της UNESCO στον τομέα αυτό καθοδηγείται αρχικά από τη Σύμβαση της UNESCO κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση (1960) (https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education) καθώς και από τον Στόχο 4 για την Αειφόρο Ανάπτυξη (https://www.unesco.org/en/education2030-sdg4) και το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση 2030 (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656), τα οποία επικεντρώνονται στη συμπερίληψη και την ισότητα ως βάση για ποιοτική εκπαίδευση σε συμβατικά και ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης. Ιδιαίτερα, τα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα προσδιορίζονται ως "e-learning", όπου «το πρόθεμα «e» (ηλεκτρονική) παραπέμπει στις οπτικοακουστικές δυνατότητες, στους αλληλεπιδραστικούς και διαδραστικούς τρόπους επικοινωνίας και εργασίας, καθώς και στις δυναμικές αναπαραστάσεις των περιεχομένων. Αυτή η αρχιτεκτονική δομή των ηλεκτρονικών μέσων, τρόπων και εργαλείων συνδέεται άρρηκτα με την τεχνολογία μεταφοράς δεδομένων. Με το «e» συμβολίζεται, λοιπόν τόσο ο τρόπος μεταφοράς όσο και οι δυνατότητες που παρέχει το συγκεκριμένο μέσο μεταφοράς για να συνδεθεί ο μαθητής με το αντικείμενο μάθησης (learning) (Σοφός, 2013).

Παράλληλα, στη βιβλιογραφία κυρίαρχη θέση κατέχει το κοινωνικό αίτημα για ενιαία εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και το αίτημα επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να ευθυγραμμιστεί με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών. Εδώ, η έννοια της ένταξης δεν αναφέρεται απλώς στην τοποθέτηση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο, αλλά βασικά στη δυναμική εμπλοκή τους σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που απορρέουν από αυτό. Ειδικά, ο όρος «"E-inclusive" pedagogy» αναφέρεται στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών να παρέχουν στους/στις μαθητές/τριές τους καινοτόμους τρόπους μάθησης και εναλλακτικά μέσα ολοκλήρωσης των καθηκόντων τους, ενσωματώνοντας την τεχνολογία στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό, ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν αυθεντικές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και μάθηση σε όλους τους μαθητές τους και ενσωματώνουν, ευέλικτα, νέες τε-

χνολογίες στις διδακτικές τους στρατηγικές, συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση ακαδημαϊκών αλλά κυρίως λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής, προετοιμάζοντάς τους για σημαντικές ευκαιρίες απασχόλησης και ένταξης στη ζωή της κοινότητας (Karagianni & Drigas, 2023).

Η παρούσα εργασία είναι μέρος μεταδιδακτορικής έρευνας στο πεδίο της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ioannidi & Malafantis, 2022α, 2022β) και βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα, αξιοποιώντας έγκριτες πηγές και πόρους ανοικτής επιστήμης, για την περιγραφή βασικών καινοτομιών εκπαιδευτικής τεχνολογίας και συνεργατικής μάθησης στο νέο ψηφιακό σχολείο, με απώτερο σκοπό τη σχολική συμπερίληψη και τη δια βίου προσβασιμότητα όλων των μαθητών/τριών και εκπαιδευομένων στην εικονική σχολική τάξη αλλά και τη δια ζώσης διδασκαλία (inclusion & e-inclusion). Είναι σκόπιμο να διευκρινίσουμε προς αποσαφήνιση εννοιολογικών διευθετήσεων ότι στη χώρα μας οι όροι «ένταξη», «συνεκπαίδευση» και «συμπερίληψη» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και αποδίδουν τον αγγλικό όρο «inclusion», όπως σημειώνεται από τον Μουταβελή (2014-2020). Υπεύθυνοι για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη σχολική τάξη είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δέχονται υποστήριξη σε επίπεδο συλλογής εκπαιδευτικού υλικού, επιμορφωτικών συναντήσεων και συνεδριών, ανάπτυξης εξατομικευμένων προγραμμάτων για μαθητές/τριες που χρήζουν παρέμβασης, και γενικότερης πληροφόρησης (Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη, 2003) είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ

Αναλυτικότερα, η εργασία αυτή αποβλέπει στην παρουσίαση θεμελιωδών εννοιών και εφαρμογών που συγκροτούν το πεδίο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης, σε συνδυασμό με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ως μια ανοικτή συνεχής διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος, των σχέσεων και της ποιότητας μάθησης στο σχολείο, ώστε όλοι να απολαμβάνουν με αξιοπρέπεια, ισότητα και δημοκρατία το δικαίωμα στην εκπαίδευση (http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/symperiliptiki-ekpaidefsi). Δεδομένου ότι η ψηφιακή τεχνολογία στον σύγχρονο κόσμο δεν είναι μόνο ένα εργαλείο, αλλά και ένα περιβάλλον διαβίωσης που ανοίγει νέες ευκαιρίες: μάθηση σε οποιαδήποτε κατάλληλη στιγμή, συνεχής εκπαίδευση κ.λπ. (Bilyalova, 2020), πρωταρχικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η βιβλιογραφική διερεύνηση της υπάρχουσας ελληνικής πραγματικότητας και των νέων ψηφιακών πόρων που αναδεικνύονται ως νέα εγχειρήματα σχο-

λικής συμπερίληψης δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Ειδικότερα, στόχος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η παρουσίαση εκπαιδευτικών τρόπων, εργαλείων και διαδραστικών πρακτικών συνεργατικής τεχνολογίας που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, ανεξαιρέτως μαθησιακών διαφορών και εκπαιδευτικών αναγκών, και ενισχύουν δια βίου την αλληλεπίδραση σε συνεργασία, επικοινωνία και παραγωγή ιδεών στα σύγχρονα ψηφιακά οικοσυστήματα διδασκαλίας και μάθησης του 21ου αιώνα.

Αποβλέπουμε, λοιπόν, στην παρουσίαση της τρέχουσας κατάστασης και των εφαρμογών συνεργατικής τεχνολογίας στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση με εστίαση τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών σε παραδοσιακές και διαδικτυακές τάξεις σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επίσης, και λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της ηλεκτρονικής μάθησης τόσο εντός των παραδοσιακών δια ζώσης εκπαιδευτικών περιβαλλόντων όσο και των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών συστημάτων (Σοφός, 2015), περιγράφονται διδακτικές προτάσεις με έμφαση την *ολιστική, διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης* καθώς και τον κριτικό αναστοχασμό απέναντι στις νέες κειμενικότητες (Μουλά & Μαλαφάντης, 2021) και δη στην εξ αποστάσεως ενιαία συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ερωτήματα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι:

- Πώς ορίζεται η ψηφιακή εκπαίδευση και ποια είναι τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε σχέση μάλιστα με τα οφέλη της συμπερίληψης;
- Πως ορίζεται ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης και μάλιστα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και πάντα με απώτερο στόχο τη συμπερίληψη όλου του μαθητικού δυναμικού;
- Τι μέσα και εργαλεία μας δίδει η εκπαιδευτική τεχνολογία σήμερα προκειμένου να οικοδομήσουμε συνεργατικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης δια ζώσης και διαδικτυακά;
- Με ποιους τρόπους η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών/τριών και να μεγιστοποιήσει τα οφέλη μιας συμπεριληπτικής παιδαγωγικής πρακτικής;

Το ζητούμενο της εργασίας δεν είναι να εξαντληθεί το σύνολο των ψηφιακών εργαλείων, των τρόπων ηλεκτρονικής μάθησης και των συνεργατικών πρακτικών που σχετίζονται κυρίως με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εν γένει τη διαδικτυακή εκπαίδευση στη χώρα μας, τα οποία συνεχώς ανανεώνονται και εμπλουτίζονται, αλλά να γίνει μια επισκόπηση βασικών συνεργατικών τρόπων μάθησης στην ψηφιακή διδασκαλία ή/και σε υβριδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (μικτή μάθηση).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα παρουσιαστούν παρακάτω τόσο ο ορισμός και οι καινοτόμες παιδαγωγικές διαστάσεις της ψηφιακής εκπαίδευσης όσο και τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων και των διδασκομένων μέσα σε ψηφιακά οικοσυστήματα μάθησης. Στη συνέχεια, θα δοθεί έμφαση στη συνεργατική τεχνολογία ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμπερίληψης στην παραδοσιακή και στη διαδικτυακή τάξη με παραδείγματα μέσα από την ελληνική πραγματικότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ψηφιακές πλατφόρμες απόθεσης εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού, διδακτικών σεναρίων για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης και άλλες βέλτιστες πρακτικές που οικοδομούνται σε πλαίσιο συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης είτε διαδικτυακά είτε σε συμβατικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

Ψηφιακή εκπαίδευση και ο σχεδιασμός ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης

Είναι κοινός τόπος ότι η ψηφιακή εκπαίδευση συνδέει την καινοτόμο χρήση ψηφιακών εργαλείων και τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η διερεύνηση της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να σχεδιάσουν ελκυστικές ευκαιρίες μάθησης στα μαθήματα που διδάσκουν με τη μορφή μικτών ή πλήρως διαδικτυακών μαθημάτων και προγραμμάτων. (https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education). Συγκεκριμένα, η ψηφιακή διδασκαλία αφορά σχεδιασμό προγραμμάτων, συγγραφή και χρήση εκπαιδευτικού υλικού, αξιολόγηση γραπτών εργασιών και δραστηριοτήτων καθώς και ανατροφοδότηση αυτών, διεξαγωγή ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων και τηλεδιασκέψεων, ρόλο διδάσκοντα/ εκπαιδευτή/ εκπαιδευτικού/ καθηγητή-συμβούλου/ δασκάλου/ συντονιστή κ.ά. (Race, 1999). Αντίστοιχα, η εξ αποστάσεως μάθηση και εκπαίδευση (distance learning / education) είναι η διδασκαλία που έχει την πηγή της σε έναν τόπο και μεταβιβάζεται σε έναν ή περισσότερους απομακρυσμένους τόπους και ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) είναι η μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα (Scunk, 2010).

Εδώ, με δεδομένο ότι η ψηφιακή μάθηση επηρεάζει και τα συναισθήματα μιας ομάδας-στόχου όπως οι μαθητές ή/και ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Zembylas et al., 2008), έχει σημασία η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, της επικοινωνίας και ο επιτυχημένος σχεδιασμός μιας διδασκαλίας με

ηλεκτρονικά μέσα βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και μαθησιακών προσδοκώμενων, που εγγυώνται μια ποιοτική εκπαίδευση σε ψηφιακό πλαίσιο. Επιπλέον, μια τέτοια ποιοτική διδασκαλία μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις μαθησιακές διαδικασίες (Anderson & Ellumi, 2003). Δεν είναι τυχαίο ότι σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η ηλεκτρονική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μαθησιακές διαδρομές για τους μαθητές, με κύρια χαρακτηριστικά: την προσαρμογή, την ανοιχτότητα και την ευελιξία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι διαχειριστές και οι γονείς υποχρεούνται καθημερινά να κάνουν επιλογές σχετικά με τα παιδαγωγικά, οικονομικά, συστημικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα οποία συμμετέχουν.

Συνολικά, οι ΤΠΕ έχουν πλέον τη δυναμική να φέρουν σε επαφή μαθητές, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικό περιεχόμενο μέσω Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών που υποστηρίζουν ψηφιακά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μάθηση και διδασκαλία. Ιδίως οι παιδαγωγικές καινοτομίες απορρέουν και από τη πολυμορφικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία αντιπροσωπεύει μια αντίληψη, μια διάσταση, μια φιλοσοφία και μία μεθοδολογία συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Στην πράξη, η εξ αποστάσεως μάθηση και διδασκαλία είναι πολυδιάστατη, ευέλικτη, δημοκρατική, προσαρμόσιμη, ποιοτική, αποτελεσματική, διαθεματική, όλων των βαθμίδων, συμπληρωματική, ψηφιακή κάθε τύπου, με δυνατότητες πολλών εναλλακτικών επιλογών και προσαρμογών (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009).

Περαιτέρω, ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύπλοκος, διαφορετικός από αυτόν του διδάσκοντα σε ένα συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης. Σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης -στο πλαίσιο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας- οι απαιτήσεις και ο εργασιακός φόρτος του διδάσκοντα θα πολλαπλασιαστούν. Ο ποιοτικός σχεδιασμός του περιβάλλοντος, με στόχο την ενεργητική εμπλοκή των διδασκομένων στη διεργασία της μάθησης, και η υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης μέσα από την ανάπτυξη μιας κοινότητας είναι βασικοί πυλώνες στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ώστε η διαδικτυακή ή "πρόσωπο με πρόσωπο" εργασία τους να είναι μαθησιακά αποτελεσματική (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2009). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες που πρέπει να διακρίνουν έναν εκπαιδευτή/τικό στην εξ αποστάσεως Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή καθηγητή-σύμβουλο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι παιδαγωγικού, οργανωτικού και κοινωνικού χαρακτήρα (Αναστα-

σιάδης & Καρβούνης, 2010) και πρέπει να βασίζονται σε ένα φάσμα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, δεδομένης της διαρκούς επιμόρφωσης που πρέπει να υφίσταται ως καλή πρακτική για αλληλεπίδραση, συνεργασία, εμπλουτισμό ιδεών και με στόχο τη δημιουργία συνθηκών συν-αντίληψης και ανάπτυξη κοινών πρακτικών (βλ. και Παπαδημητρίου κ.ά., 2013).

Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά φαινόμενο μεγάλης ποικιλομορφίας με χαρακτηριστικό γνώρισμα τη φυσική και χρονική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένου με καίρια χαρακτηριστικά τα εξής (Γιαγλή κ.ά., 2010): α) Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευόμενος είναι ανεξάρτητος από τη συνεχή παρουσία του εκπαιδευτή/τικού – διδάσκοντα, β) Επομένως, η έννοια της αυτονομίας αφορά το δικαίωμα της ανάληψης της ευθύνης αναφορικά με τη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευόμενου από τον ίδιο, γ) Ειδικότερα, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν περισσότερο μαθητοκεντρικές και πιο αυτόνομες εκπαιδευτικές διαδικασίες σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, παρά τους ενδεχόμενους παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν την πορεία της αυτόνομης μάθησης (π.χ. έντυπο υλικό, διδάσκοντες, παιδαγωγικά ιδρύματα κ.ά.), δ) Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η απόλυτη προσωπική αυτονομία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ιδεαλιστικό στόχο λόγω των πράξεων αξιολόγησης στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου που πιστοποιούν την αποκτηθείσα γνώση που παρέχει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Επίσης, σύμφωνα με τους Ζυγούρη & Μαυροειδή (2013), στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η επικοινωνία διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, κυρίως λόγω της απόστασης μεταξύ του διδάσκοντα και του σπουδαστή, αλλά και των σπουδαστών μεταξύ τους. Η ανάπτυξη κατάλληλων διαδικασιών μάθησης, κυρίως μέσω της μάθησης σε ομάδες και των κοινοτήτων μάθησης, μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μάθηση σε ομάδες βοηθά τους διδασκόμενους να συμμετέχουν ενεργά, να επικοινωνούν και να αλληλοϋποστηρίζονται, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ομαδικό πνεύμα και να αυξάνεται η δημιουργικότητα. Συγχρόνως, οι κοινότητες μάθησης βοηθούν στην οικοδόμηση κοινωνικού κεφαλαίου, προωθώντας την αλληλεπίδραση και την αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών τους. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινοτήτων μάθησης έχουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), οι οποίες δίνουν ένα νέο περιεχόμενο στην υλοποίησή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οδηγώντας στην ανάπτυξη νέων θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως η κοινότητα έρευνας (Community of Inquiry). Ο ρόλος

του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός ως προς την υποστήριξη, την επικοινωνία, την ενεργοποίηση των διδασκομένων και την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης. Συγχρόνως, οι διδάσκοντες πρέπει να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά τις ΤΠΕ και να μπορούν να τις αξιοποιήσουν αποτελεσματικά στις διαδικασίες μάθησης.

Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένου και το καλά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος ή μαθήματος που στοχεύει στο να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο σε μια ευρετική πορεία της γνώσης. Μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας ο διδάσκων διευκολύνει την αλληλεπίδραση και ενεργητική εμπλοκή του φοιτητή με το εκπαιδευτικό υλικό, κινητοποιεί το ενδιαφέρον του για εμβάθυνση στη μελέτη και συμβάλλει σημαντικά στη προσπάθεια του φοιτητή να διερευνήσει και να οικοδομήσει τις γνώσεις του. Επίσης, η ποιοτική επικοινωνία λειτουργεί υποστηρικτικά με τη σαφή και επαρκή ανατροφοδότηση που πληροφορεί τον διδασκόμενο για την πρόοδό του και υπηρετεί τον εμψυχωτικό ρόλο του διδάσκοντα (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2009). Καταλήγοντας, πρέπει να τονιστεί ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι δημοκρατικό -είτε παρέχεται δια ζώσης είτε παρέχεται ψηφιακά- και οφείλει να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους και παράλληλα να καλύπτει σφαιρικά τις ανάγκες μιας κοινωνίας με έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας των μελών της, όπως οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (πρβλ. Μπιγιλάκη, 2009).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΩΣ ΠΕΤΥΧΗΜΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Είναι κοινός τόπος ότι η μάθηση στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως μάθησης κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος, διότι η γνώση είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, προσβάσιμη και διαθέσιμη μέσω του διαδικτύου, με δυνατότητα απευθείας (on-line) συνεργασίας, μέσω των εικονικών τάξεων, τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού, εκπαιδευτή-τριας/επιμορφωτή-τριας και εκπαιδευόμενου/ επιμορφούμενου όσο και μεταξύ των εκπαιδευόμενων/ επιμορφούμενων. Παρέχεται, επίσης, η δυνατότητα ελέγχου και πιστοποίησης της προσφερόμενης εκπαίδευσης, ενώ πληροί τους θεμελιώδεις κανόνες μάθησης, κα-

θώς η γνώση είναι ολοκληρωμένη και αποτελεσματική, προσφέρεται άμεσα και έχει μικρό κόστος (Salvara et al., 2002).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι «είναι σαφές ότι τουλάχιστον μέχρι τώρα, η δια ζώσης επικοινωνία εξακολουθεί να διατηρεί τον κύριο ρόλο της δηλαδή να κρατά τους ανθρώπους κοντά. Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει επιδείξει την δυναμική της με το να συμπεριλαμβάνει ένα σημαντικό αριθμό διασκορπισμένων ατόμων και απομονωμένων ομάδων σε ένα νέο δυναμικό χώρο. Μπορεί επίσης να τους προσφέρει ισχυρά εργαλεία για να συνεργαστούν, καθώς επίσης και την επιλογή του χρόνου και του χώρου για το σκοπό αυτό. Η εισαγωγή της "ανοιχτής" αλληλεπίδρασης στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνεπάγεται την αποδοχή μιας διαφορετικής παιδαγωγικής. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια την απλή μεταφορά γνώσεων. Σημαίνει ενθάρρυνση στην ανταλλαγή ιδεών και μια σειρά χρήσιμων διασυνδέσεων ανάμεσα στο υλικό και τους συμμετέχοντες. Αυτές οι δυνατότητες από μόνες τους αποτελούν την απόδειξη για την ανάγκη μιας νέας μορφής παιδαγωγικής στις ανοιχτές εκπαιδευτικές κοινότητες» (Παναγιωτίδη, 2011).

Ιδίως, η Συνεργατική επικοινωνία και μάθηση (cooperative learning) συνιστά μια μαθησιακή κατάσταση στην οποία μια ομάδα μαθητών/τριών ασχολούνται με ένα έργο που είναι πολύ μεγάλο για να διεκπεραιωθεί από έναν/μια μαθητή/τρια και ένας από τους στόχους είναι να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες την ικανότητα συνεργασίας (Schunk, 2010). Η Ομαδο-Συνεργατική Μάθηση που υποστηρίζεται από τα Ψηφιακά Μέσα (CLSDM) είναι μια στρατηγική διδασκαλίας / μάθησης με ψηφιακά μέσα και εργαλεία, που χρησιμοποιούνται από τους συμμετέχοντες για να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειρίας και άλλων πληροφοριών. Σήμερα, στη βάση των σύγχρονων θεωρητικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναπτύσσονται κοινωνικο-εποικοδομητικές και κοινωνικο-πολιτισμικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, όπου η γνώση οικοδομείται από τον/τη μαθητή/τρια μέσω διανοητικής και πρακτικής δημιουργικής δραστηριότητας (Παπαδημητρίου, 2018, σ. 6). Πιο ειδικά, με την οργάνωση ενός Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Κοινωνικού Δικτύου, τα μέλη του μπορούν να λειτουργήσουν ως μια Ψηφιακή Κοινότητα Μάθησης (ΨΚΜ), μια κοινότητα ανταλλαγής γνώσεων, ιδεών, απόψεων, μεθοδολογιών, εργαλείων και εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας, αρχεία δραστηριοτήτων), αποβλέποντας στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων μέσα στις οποίες συγκαταλέγεται και η βελτίωση της διδακτικής

πράξης. Ακόμα, οι ΨΚΜ παρέχουν ένα μαθησιακό περιβάλλον διάδρασης και αλληλομάθησης, που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην προσωπική δόμηση της γνώσης, ενώ τα μέλη τους διακρίνονται από μεγάλη θέληση για επικοινωνία και μάθηση (Bostock, 1998; Kim, 2000; Porterfield, 2001; Goodfellow, 2003 όπως αναφέρεται στο: Σελίμη κ.ά., 2016).

Επομένως, ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν ότι οι ψηφιακές ή διαδικτυακές ή ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης (online learning communities) αποτελούν πετυχημένο μαθητοκεντρικό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Nipyrakis et al., 2023) και αποτελούνται από μέλη με διάθεση και θέληση για επικοινωνία, παρέχοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω των διαδικασιών αλληλομάθησης και διάδρασης που υποστηρίζουν. Η μάθηση εντός των διαδικτυακών κοινοτήτων επιτυγχάνεται μέσω συζήτησης, επίλυσης προβλημάτων, εκπόνησης ομαδικών εργασιών, έρευνας, κ.λπ. και η γνώση προσεγγίζεται δημιουργικά, ελκυστικά και ολιστικά τόσο από εκπαιδευτές όσο και από εκπαιδευόμενους (Αποστόλου κ.ά., 2009). Ενδεικτικά ως παράδειγμα, ερευνητικά πορίσματα αναφέρονται στην εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Σελίμη κ.ά., 2016), αλλά και ως μέσο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα φιλαναγνωσίας (Χουρίδου & Μανούσου, 2017). Επιπλέον, αξιοσημείωτα είναι παραδείγματα ψηφιακής κοινότητας μάθησης στις σύγχρονες τάσεις αγωγής όπως η Περιβαλλοντική εκπαίδευση (Αποστόλου κ.ά., 2009).

Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι αξιόλογη είναι η εφαρμογή του Διδακτικού Σεναρίου με παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Βασικός σκοπός των διδακτικών σεναρίων είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τη ζωή και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών, καθώς και η καλλιέργεια επικοινωνιακών και ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων αλλά και η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης και η ικανότητα λήψης αποφάσεων (Φραγκάκη, 2010). Ειδικότερα, η ειδική αξία των ομαδοσυνεργατικών σεναρίων διδασκαλίας εδράζεται στην τεκμηρίωση όλων των πτυχών της σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής δραστηριότητας ώστε αυτή να αποτελεί παιδαγωγική καινοτομία για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Τέτοια διδακτικά σενάρια παρατίθενται από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (Educational Technology Lab) του ΕΚΠΑ (http://etl.eds.uoa.gr/ekpaideytiko-yliko/kelyfos-ekpaideytikon-senariwn.html).

Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι η χρήση των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, π.χ. περιεχόμενα, σχέδια μαθημάτων, για διδασκαλία σε ένα καινοτόμο και συνεργατικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο. Οι ανοικτές εκπαιδευτικές πρακτικές (Open Educational Practices) προωθούν καινοτόμα παιδαγωγικά μοντέλα και ενδυναμώνουν τους μαθητές μέσα από τη δια βίου μάθηση. Επίσης, αυτές οι πρακτικές μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης και της πρόσβασης της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση για όλους (Weller, 2014). Πρακτικές όπως είναι τα MOOCs, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, τα κοινωνικά δίκτυα, οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, το διαδικτυακό ραδιόφωνο και η τηλεόραση, η ηλεκτρονική εφημερίδα, μπορούν να συνδυάσουν τις τρεις μορφές μάθησης, Τυπική, Μη Τυπική, Άτυπη. Είναι γεγονός ότι η ΑεξΑΕ, μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, μπορεί να συνδέσει τις τρεις μορφές μάθησης και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης ανάλογα με το περιεχόμενο να προάγουν την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία. Έτσι, δίδεται η δυνατότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιτυγχάνεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μεταξύ διδάσκοντα-διδασκομένου και εκπαιδευτικού υλικού. Ιδίως τα MOOCs διαθέτουν στοιχεία κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivist) και μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία για τον εφοδιασμό των ανθρώπων, ενισχύοντας την κοινωνική δράση σε παγκόσμια προβλήματα υγείας, περιβάλλοντος και ανθρώπινων δικαιωμάτων (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017).

Παράλληλα, η χρήση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών (π.χ. μελέτης περίπτωσης, καταιγισμού ιδεών, προσομοίωσης, κ.ά.) μέσω της τηλεδιάσκεψης μπορεί να δημιουργεί αυθεντικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μάθησης (Αρμακόλας κ.ά., 2019), προάγοντας την ομαδοσυνεργατικότητα με έμφαση την *ολιστική, διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης* καθώς και τον κριτικό αναστοχασμό απέναντι στις νέες κειμενικότητες (Μουλά & Μαλαφάντης, 2021) και δη σε ανοικτά συστήματα μάθησης. Για παράδειγμα, το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό στη διά βίου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Distance e-learning) προσφέρει ένα ελκυστικό και πολλά υποσχόμενο μέσο διδασκαλίας δια βίου ενταξιακής εκπαίδευσης με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας σε περιπτώσεις αναπηριών (π.χ. άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας (πρβλ. Αργυρόπουλος & Χρονοπούλου, 2018). Συνοψίζοντας, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία για τη βελτίωση της μάθησης είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών γύρω από το εκπαιδευτικό υλικό. Η τεχνολογία στην εκπαίδευση μπορεί, τελικά, να αυξήσει τη δέσμευση των

μαθητών/τριών παρουσιάζοντας ασκήσεις ως παιχνίδια ή/και ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να παίξουν και να συναγωνιστούν με άλλους. Σε κάθε περίπτωση, η συνεργατική τεχνολογία να αυξήσουν τα κίνητρα και την προσπάθεια των μαθητών παρέχοντας στους ίδιους τους μαθητές/τριες ψυχαγωγικές ευκαιρίες για εξάσκηση και αξιοποιώντας την επικοινωνία με τους συνομηλίκους ως αφορμή δέσμευσης (David K. Cohen and Deborah Loewenberg Ball, όπως αναφ. στο: Ganimian at al., 2020).

ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΤΑΞΗ

Σύμφωνα με τους Mashhadi & Kargozari (2011), η τεχνολογία της πληροφορίας επηρεάζει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση, επομένως ο αντίκτυπός της στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι αναπόφευκτος. Ένας ψηφιακά εγγράμματος πολίτης θα μπορεί να μαθαίνει και να αναλάβει την ευθύνη για τη μάθησή του, επομένως αυτό έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη ζήτηση για εκπαίδευση και αίσθηση των αναγκών για περισσότερο εξοπλισμό και εργαλεία. Χρησιμοποιώντας την τεχνολογία της πληροφορίας, οι μαθητές μπορούν να αποφασίσουν για τη μελέτη τους, τον χρόνο, τον τόπο και τους πόρους τους. Σε ψηφιακό περιβάλλον οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους και χρησιμοποιώντας τη βοήθεια άλλων μαθητών και δασκάλων. Η ψηφιακή τάξη περιλαμβάνει όλες τις μορφές ηλεκτρονικά υποστηριζόμενης μάθησης και διδασκαλίας. Τα συστήματα πληροφοριών και επικοινωνίας, είτε είναι δικτυωμένα είτε όχι, χρησιμεύουν ως ειδικά μέσα για την υλοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι ουσιαστικά η μεταφορά δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω υπολογιστή και δικτύου. Οι εφαρμογές και οι διαδικασίες ψηφιακής τάξης περιλαμβάνουν μάθηση μέσω Web, μάθηση μέσω υπολογιστή, ευκαιρίες εικονικής τάξης και ψηφιακή συνεργασία. Μπορεί να είναι αυτορυθμισμένο ή καθοδηγούμενο από εκπαιδευτές και περιλαμβάνει μέσα σε μορφή κειμένου, εικόνας, κινούμενων εικόνων, ροής βίντεο και ήχου.

Επιπροσθέτως, σε ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον μείζονα ρόλο παίζει η τηλεδιάσκεψη, σε σύγκριση με ένα παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν μια ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού μέσω της τεχνολογίας στους εκπαιδευόμενους για να αλληλοεπιδρούν με το περιεχόμενο, π.χ. ανάγνωση

διαδραστικών κειμένων, παρακολούθηση βίντεο, χρήση του φόρουμ, αλληλεπίδραση με πολυμέσα, χρήση οδηγών μελέτης, ανάθεση και ολοκλήρωση εργασιών, κ.λπ. (Αρμακόλας κ.ά., 2022, σ. 68). Στη βάση αυτή, η χρήση της πληροφορικής τεχνολογίας διεθνώς αλλά και στην ελληνική εκπαίδευση είναι τεράστιας σημασίας. Σήμερα είναι εμφανές ένα σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον ολοκληρωμένων τηλεματικών υπηρεσιών με εκτενή δίκτυα υπολογιστών, ψηφιακά αποθηκευτικά μέσα και υψηλής τεχνολογίας εφαρμογές εκπαίδευσης, ψηφιακές πλατφόρμες για την αξιοποίηση κατάλληλου υλικού / εξοπλισμού, π.χ. η ψηφιακή πλατφόρμα εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ψηφιακά εργαλεία μάθησης ανά γνωστικό αντικείμενο αλλά και σε πλαίσιο ψηφιακής εργαλειοθήκης εκπαιδευτικών με διαδραστικά μέσα όπως κουϊζ, εννοιολογικούς χάρτες, video, κ.λπ. (https://edtech.gr/). Δεν είναι τυχαίο ότι σημαντική είναι και η ψηφιακή εφαρμογή βάσει προτύπων διαδραστικών δραστηριοτήτων (https://edtech.gr/learning-apps-education/) για εκπαιδευτικούς στόχους, όπου υπάρχουν και ψηφιακά εργαλεία για συμπεριληπτικούς σκοπούς όπως συνεργατικός πίνακας, chat (συνομιλίες), ψηφοφορίες, κ.λπ.

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί η Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη), (https://eclass.t4e.sch.gr/) μια σύγχρονη εκπαιδευτική πλατφόρμα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η οποία χρησιμοποιείται καθημερινά στα σχολεία όλης της χώρας, αποτελώντας ένα ευέλικτο στη χρήση του ψηφιακό περιβάλλον για τη μάθηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία, υποστηρίζοντας πολλά εκπαιδευτικά σενάρια σε όλες τις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, μια βέλτιστη πρακτική ψηφιακού μαθήματος είναι τα "e-me blogs". Ένα σχετικό παράδειγμα με έμφαση την ειδική αγωγή και συμπερίληψη για παιδιά με ΔΑΦ, Αισθητηριακές αναπηρίες, Νοητική αναπηρία και Μαθησιακές δυσκολίες είναι το έργο: https://blogs.e-me.edu.gr/hive-T4E-SpecialEducation/, που αποτελεί εργαλείο της e-me ως ανοικτού περιβάλλοντος για τη διακίνηση ιδεών, καλών πρακτικών, και τον διαμοιρασμό νέας γνώσης, κ.λπ. Το ψηφιακό μάθημα αφορά σε γενικές αρχές, διδακτικές προσεγγίσεις, μεθοδολογικά εργαλεία και καλές πρακτικές της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και τεχνικές διαχείρισης σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή/ών ή και μαθητών μεταξύ τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις διάφορες βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, παρατίθενται μερικά παραδείγματα ενδεικτικά της προόδου της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη σχολική εκπαίδευση, όπως:

- Την Ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα προς μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς: Πλατφόρμα e-me: https://auth.e-me.edu.gr/
- Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο: https://register.sch.gr/ οργανωμένα ανά βαθμίδα μαθήματα και ενότητες, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Την Εκπαιδευτική τηλεόραση: http://www.edutv.gr/
- Τα Εκπαιδευτικά σενάρια με συμβατικά και ψηφιακά εργαλεία σε τρεις πλατφόρμες (ΑΙΣΩΠΟΣ, ΜΗΤΙΔΑ, ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ): https://edtech.gr/ekpaideutika-senaria/
- Το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό σε διάφορα μαθησιακά αντικείμενα και εκπαιδευτικά video καθώς και εκπαιδευτικά λογισμικά ανά θεματική περιοχή (ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ), βλ.: http://photodentro.edu.gr/aggregator/
- Τη Μαθησιακή Ηλεκτρονική Τράπεζα Ιδιαίτερης αξίας Διδακτικών Αντικειμένων (ΜΗΤΙΔΑ): http://www.mitida.gr/
- Τα Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (E-Books): http://ebooks.edu.gr/new/
- Διδακτικά ψηφιακά σενάρια στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας για διάφορα γνωστικά πεδία, πλατφόρμα «ΑΙΣΩΠΟΣ»: http://aesop.iep.edu.gr/
- Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ζωής, μάθησης, τεχνολογίας, αγωγής υγείας κ.λπ.): http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs
- Το έργο: «ΣΧΕΔΙΑΖΩ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ» - Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού για όλες τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες: http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ όπου με βάση τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού έχει δημιουργηθεί πολυμεσικό υλικό και ένας μεγάλος αριθμός προσβάσιμου εκπαιδευτικού Λογισμικού Ειδικής Αγωγής στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, Αναλυτικά Προγράμματα και συναφείς Οδηγοί, Κοινωνικές Ιστορίες, Παιδικά παραμύθια στη Νοηματική, Ψηφιακά αποθετήρια ιστοριών, Εικονολεξικά, Καλές πρακτικές, Mooc's για επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, Υποδειγματικές διδασκαλίες, κ.ά.

Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου: «Άνοιγμα της Εκπαίδευσης» στην Ευρώπη με ψηφιακές τεχνολογίες και ανοικτό περιεχόμενο: https://www.ekt.gr/el/magazines/features/17912

Γίνεται σαφές ότι αξιόλογοι και σπουδαίας σημασίας είναι οι ιστότοποι και οι ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες που παρέχουν τη δυνατότητα ενημέρωσης, πληροφοριών, εμπειριών, και διαθέσιμων επιλογών σε όλα τα

πεδία και για όλους τους εκπαιδευόμενους στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, δημιουργώντας έτσι ομάδες υποστήριξης και συνεργατικής μάθησης για Όλους σε εγχώριο αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Επομένως, οι συνεργατικές προσεγγίσεις και η τεχνολογία αναγνωρίζονται ως βασικά ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση σχετικά με τον τρόπο προώθησης της σχολικής ένταξης και συμπερίληψης (Chinazzi et al., 2023).

Συνολικά, η ανάπτυξη πρακτικών και πολιτικών συμπερίληψης για μαθητές/τριες με διαφορετικότητα αποτελεί υποχρέωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και προαπαιτούμενο για μια ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή. Οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στο βαθμό που λαμβάνονται υπόψη οι λειτουργικοί περιορισμοί που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ και υιοθετούνται οι διεθνώς αναγνωρισμένες προδιαγραφές και διαδικασίες για την προσβασιμότητα. Οι νέες τεχνολογίες δεν αποτελούν αυτοσκοπό στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά το μέσο, υποστηρίζοντας κατάλληλες συμπεριληπτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές. Είναι γεγονός ότι θα πρέπει να αναγνωριστεί ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη διεύρυνση των δυνατοτήτων της συμπερίληψης με επίκεντρο τη συνεχή επιμόρφωσή τους στις νέες διαδικασίες της ψηφιακής τεχνολογίας (Καρακιόζης & Παπακίτσος, 2022).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ

Η είσοδος και η εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας είναι εργαλείο επικοινωνίας και μάθησης στην εκπαίδευση υποστηρίζοντας την συμπερίληψη μαθητών/τριών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στα παραδοσιακά όσο και στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (inclusion & e-inclusion). Με δεδομένο ότι οι προκλήσεις της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι άσχετες με τον δυνητικό ρόλο των τρόπων μάθησης στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων και στη συμπερίληψή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Reid, 2019), καθίσταται σαφές ότι το εξελισσόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο και ο συνεχώς διαμορφούμενος δυναμικός και πιο απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, με την εμπλοκή των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στις εκπαιδευτικές του στρατηγικές, αποτελούν θεμελιώδη δομικά συστατικά στην υλοποίηση του έργου της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε εικονικά αλλά και φυσικά περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Συμπερασματικά, οι ΤΠΕ αποτελούν μέρος των εξελίξεων στο μαθησιακό περι-

βάλλον και σε συνδυασμό με καινοτόμες παιδαγωγικές αντιλήψεις έχουν ως αποτέλεσμα την ενεργητική στάση των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και τη διευκολυντική αλληλεπίδρασή τους μεταξύ μαθητών και δασκάλου.

Ωστόσο, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι το διαδίκτυο και η εκπαίδευση μέσα σε αυτό είναι ένα νέο μέσο επικοινωνίας, ελκυστικό αλλά και επίφοβο, διότι ενέχει τη δυνατότητα διαδραστικότητας, ενεργού συμμετοχής, αλλά και αυτοορισμού του καθενός (Κούρτη, 2003). Οι σύγχρονοι ψηφιακοί πόροι και οι νέες τεχνολογίες έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, τη μάθηση και τη ζωή και είναι απαραίτητο να συνειδητοποιήσουμε και να κατανοήσουμε ξεκάθαρα όχι μόνο τα πλεονεκτήματα αλλά και πιθανά μειονεκτήματα, όταν δεν προστατεύονται τα δικαιώματα όλων των ατόμων και πολιτών με όρους δημοκρατίας και ανθρώπινων δικαιωμάτων (Morozow & Kozlov, 2019).

Τέλος, για όλους τους παραπάνω λόγους, το νέο ψηφιακό σχολείο πρέπει:

- να ενθαρρύνει την κοινωνική υπευθυνότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και απέναντι στις μέλλουσες γενιές,
- να αναγνωρίσει τη σημασία της ολιστικής ανάπτυξης των νέων και μέσα από την αλληλεπίδραση διαστάσεων της διαδικτυακής εκπαίδευσης,
- να επιτρέπει νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα, τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα των αντικειμένων,
- να δίδει έμφαση στις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των συστημάτων προάγοντας συστημικές προσεγγίσεις στα φαινόμενα και στα γεγονότα,
- και να ενδυναμώνει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς προωθώντας την ενεργό συμμετοχή τους εντός της μαθησιακής διαδικασίας,
- να καλλιεργεί ικανότητες κριτικής σκέψης, αναστοχασμού, σχεδιασμού και συμμετοχικής δράσης στην κοινωνικο-εκπαιδευτική πραγματικότητα,
- να διασφαλίζει παιδαγωγικές τεχνικές σε ομαδοσυνεργατικά πλαίσια εκπαίδευσης εξασφαλίζοντας ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες, και
- να απευθύνεται δια βίου σε άτομα και ομάδες.

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού σχετίζεται όλο και περισσότερο με το σχεδιασμό και τη διευθέτηση καταστάσεων συνεργατικής μάθησης είτε σε φυσικά είτε σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου μπορεί να προκύψει γόνιμη και δημιουργική ομαδική εργασία και ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να επιφέρουν τη συνεργατική μάθηση και τη

δημιουργικότητα επικεντρώνεται αφενός σε γενικές παιδαγωγικές βάσεις αφετέρου σε δραστηριότητες των εκπαιδευτικών αλλά και σε ευρύτερες ευκαιρίες ανάπτυξης για δημιουργία δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς (Haemaelaeinen & Vaehaesantanen, 2011).

Ολοκληρώνοντας, η διδακτική ικανότητα του σημερινού εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα ως προς στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιεχομένων και περιβαλλόντων εργασίας και μάθησης με τη συνδυαστική χρήση (σύζευξη) των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας, είναι το κλειδί για τον διδακτικό μετασχηματισμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μεθόδους αποτελεσματικής διδασκαλίας (πρβλ. Γρόλλιος (2004, σ. 177) και δη μέσα από την ανα-πλαισίωση της λειτουργίας των ηλεκτρονικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σοφός, 2013). Αυτό θα είναι και το κλειδί που θα καθορίσει τελικά την ποιότητα, τόσο ως διαδικασίας όσο και ως αποτελέσματος, της ενιαίας ενταξιακής πρακτικής και συμπεριληπτικής κουλτούρας σε φυσικά και διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (inclusion & e-inclusion) υπό το πρίσμα των νέων τάσεων των Επιστημών Εκπαίδευσης (Μαλαφάντης, 2022).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alhassan, M.D. & Adam, I.O. (2021). The effects of digital inclusion and ICT access on the quality of life: A global perspective. *Technology in Society*, *64*. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101511

Αναστασιάδης, Π. & Καρβούνης, Π. (2010). Απόψεις των Μεταπτυχιακών Φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή-Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση* (*Open Education), 6,* 1 & 2, 79-91.
https://doi.org/10.12681/jode.9752 https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9752

Anderson, T. & Ellumi, F. (Eds.). (2003). *Theory and Practice of Online Learning*. Centre for Distance Education. Athabasca University.
https://www.researchgate.net/publication/44833801_Theory_and_Practice_of_Online_Learning

Αποστόλου, Μ., Αντωνίου, Π. & Παπαστεργίου, Μ. (2009). Ψηφιακές Κοινότητες Μάθησης: Σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. 5th International Conference in Open & Distance Learning – *Proceedings.* Αθήνα.
http://dx.doi.org/10.12681/icodl.488

https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/488

Αργυρόπουλος, Θ. & Χρονοπούλου, Ι. (2018). Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Νοσηλευτών, Σχετικά με τη Διαχείριση Ασθενών με Σακχαρώδη Διαβήτη. *Νοσηλευτική, 57*(2), 147-155.

Αρμακόλας, Σ., Καρατράντου, Α. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2022). Οι παιδαγωγικοί παράγοντες σε εξ αποστάσεως μαθήματα με τη χρήση της τηλεδιάσκεψης. *Ανοικτή Εκπαίδευση (Open Education*), *18*(2), 65-82.

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Φραγκούλης, Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών. International Conference in *Open & Distance Learning*, *10,* 2Α, 140-149. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2326

Bilyalova, A., Salimova, D. & Zelenina, T. (2020). Digital Transformation in Education. In T. Antipova (eds), *Integrated Science in Digital Age. ICIS 2019. Lecture Notes in Networks and Systems*, v. 78. Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-22493-6_24

Γιαγλής, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ.Ι. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Autonomy in learning in a distance educational environment. *Ανοικτή Εκπαίδευση (Open Education), 6*, 1 & 2, 92-105.

https://doi.org/10.12681/jode.9753

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9753

Chinazzi, A., Mussi, A., Buffn, V. & Bove, C. (2023). Cooperative approaches and ICTs for promoting social inclusion at school. Lessons from a scoping review. *Journal of Education, Technology and Social Studies*, *1,* 1, 261- 270.

https://www.researchgate.net/publication/368468349_Cooperative_approaches_and_ICTs_for_promoting_social_inclusion_at_school_Lessons_from_a_scoping_review

Γρόλλιος, Γ. (2004). Η γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου και η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή. Στο: Τριλιανός, Α. & Καράμηνας, Ι. (επιμέλεια), Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνέδριου με διεθνή συμμετοχή *«Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης»* (σσ. 172-179). Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ. Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. (2003). Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή. https://www.european-agency.org/

Zembylas, M., Theodorou, M. & Pavlakis, A. (2008). The role of emotions in the experience of online learning: challenges and opportunities, *Educational*

Media International, *45*(2), 107-117.
DOI: 10.1080/09523980802107237

Zheng, L., Yang, J., Cheng, W. & Huang, R. (2014). Emerging approaches for supporting easy, engaged and effective collaborative learning. *Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences, 26,* 11-16.

Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2013). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά 7ου* Συνεδρίου για την *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ICODL),* Τόμος 7, 5Β (σσ. 66-74). Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

DOI: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.553 https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/553

Ganimian, A.J., Vegas, E. & Hess, F.M. (2020). *Realising The Promise: How can education technology improve learning for all*? Brookings. https://www.brookings.edu/essay/realizing-the-promise-how-can-education-technology-improve-learning-for-all/

Goger, A. Parco, A. & Vegas, E. (2022a). *The promises and perils of new technologies to improve education and employment opportunities*. Report. https://www.brookings.edu/research/the-promises-and-perils-of-new-technologies-to-improve-education-and-employment-opportunities/

Goger, A. Parco, A. & Vegas, E. (2022b). *Learning and working in the digital age: Advancing opportunities and identifying the risks*. Brookings. https://www.brookings.edu/research/learning-and-working-in-the-digital-age-advancing-opportunities-and-identifying-the-risks/

Haemaelaeinen, R. & Vaehaesantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review, 6*(3), 169- 184.

Ηλιάδου, Χ. & Αναστασιάδης, Π. (2009). Επικοινωνία καθηγητή–συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. 5th International Conference in Open & Distance Learning – *Proceedings* (σσ. 82-96). Αθήνα.

Ioannidi, V. & Malafantis, K.D. (2022α). Inclusive Education and Pedagogy: a practice for all students. *European Journal of Education Studies, 9*(10), 1-13. https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4476/7111

Ioannidi, V. & Malafantis, K. D. (2022β). Inclusive Education and Inclusive School Development: a key-area for sustainability and teacher skills. *European Journal of Social Sciences Studies*, *8*(1), 87-97. https://oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/1335/1918

Κανελλόπουλος, Α. & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η Περίπτωση των MOOCs. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιόρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.) *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης, Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου* για την *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* Τόμος 9, 4Α (σσ.123-135). Αθήνα. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1128/1338

Karagianni, E. & Drigas, A. (2023). New Technologies for Inclusive Learning for Students with Special Educational Needs. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, *19*(05), 4–21. https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i05.36417

Καρακίτσος, Κ. & Παπακίτσος, Ε. (2022). Προδιαγραφές και Διαδικασίες Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού για Μαθητές με Αναπηρία και/ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. *Ανοικτή Εκπαίδευση (Open Education), 18*(1), 151-164.

Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο διαδίκτυο.* Ελληνικά Γράμματα.

Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. 5th International Conference in Open & Distance Learning – *Proceedings* (σσ. 228-243). Αθήνα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2022). Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.), Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου *«40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 1981-2021»* (σσ. 29-41). Διάδραση. https://www.researchgate.net/publication/371666875_Synchrones_taseis_kai_exelixeis_stis_Epistemes_tes_Agoges_Contemporary_trends_and_developments_in_Educational_Sciences

Mashhadi, V.Z. & Kargozari, M.R. (2011). Influences of digital classrooms on education. *Procedia Computer Science*, *3,* 1178-1183. https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.190

Morozov, A.V. & Kozlov, O.A. (2019). Information and Communication Technologies in Modern Digital Educational Environment. https://ceur-ws.org/Vol-2562/paper-27.pdf

Μουλά, Ε. & Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2021). *Από τη λογοτεχνία στην ψηφιακή μυθοπλασία*. Μένανδρος.

Μουταβελής, Α. (2014-2020). *Εργαλεία παιδαγωγικής αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συντάσσουν το εξατομι-*

κευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://prosvasimo.iep.edu.gr/Books/2021/Moutavelis.%CE%A03.10.1.platforma21.9.2021.pdf

Μπιγιλάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. 5th International Conference in Open & Distance Learning – *Proceedings* (σσ. 171-180). Αθήνα.

Nipyrakis, A., Stavrou, D. & Avraamidou, L. (2023). Designing technology-enhanced science experiments in elementary teacher preparation: the role of learning communities. *Research in Science & Technological Education*. DOI: 10.1080/02635143.2023.2202386

Παναγιωτίδη, Π. (2011). Μετατοπίζοντας την εστίαση από το περιεχόμενο στην παιδαγωγική κατά το σχεδιασμό των ανοιχτών κοινοτήτων μάθησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - *ICODL,* Τόμος 6, 2Β (σσ. 1-6). http://dx.doi.org/10.12681/icodl.654 https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/654

Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Διαδραστικό Ψηφιακό Διδακτικό Σενάριο. Αξιοποίηση και δημιουργία Βίντεο στη Διδασκαλία των Θετικών Επιστημών. *Ανοικτή Εκπαίδευση (Open Education)*, *14*(2), 10-25.

Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2009).Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 5th International Conference in Open & Distance Learning – *Proceedings* (σσ. 38-55). Αθήνα.

Παπαδημητρίου, Σ., Λιοναράκης, Α. & Κόκκος, Α. (2013). Το Εγχείρημα της Επιμόρφωσης των Καθηγητών-Συμβούλων του ΕΑΠ: Αναπτύσσοντας Καλές Πρακτικές και Δημιουργώντας Συνθήκες Συν-αντίληψης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά 7ου* Συνεδρίου για την *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ICODL),*, Τόμος *7,* 3Α (σσ. 128-142). http://dx.doi.org/10.12681/icodl.612 https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/612

Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Reid, G. (2019). *Τρόποι μάθησης και συμπερίληψη. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες στήριξης και γονείς.* (Δ. Στασινός Μετ.). Παρισιάνου.

Salvara, I. M., Bognár, J., Biró, N. E. & Salvaras, I. (2002). Physical Education Teachers' Representations on Empiricism, Cognitivism and Constructivisma Critical Thinking Perspective. *Motive Journal, 4*.

Schunk, D. H. (2010). *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση.* Μεταίχμιο.

Σελίμη, Π., Στρούζα, Ε. & Χατζηιωάννου, Ι. (2016). Η εξ αποστάσεως ομαδο-

συνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ανοικτή Εκπαίδευση (Open Education), 12(2), 103-121. Doi:https://doi.org/10.12681/jode.10865 https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10865

Σούλης, Σπ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Τ. Α΄. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους».* Ειδική Παιδαγωγική, 2. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Στασινός, Δ.Π. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027 – Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Παπαζήση.

Σοφός, Α. (2013). Καταστασιακά περιβάλλοντα για την ηλεκτρονική μάθηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση (Open Education)*, *9*(1), 62-74.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχος, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/182

Φραγκάκη, Μ. (2010). Παιδαγωγική αξιοποίηση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Ειδική Αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης με λογισμό και με όνειρο. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Επιστημών της Εκπαίδευσης.* Αθήνα.

Χουρίδου, Π. & Μανούσου, Ε. (2017). Ο σχεδιασμός και η αξιοποίηση μιας ψηφιακής κοινότητας μάθησης για την συνεργατική εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα φιλαναγνωσίας, μια δια βίου διαδικασία μάθησης. 9th International Conference in Open & Distance Learning – *Proceedings*. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/1375/1251

Weller, M. (2014). *The Battle for Open*. Ubiquity Press.

Ηλεκτρονικές Πηγές

http://www.ubiquitypress.com/site/books/detail/11/battle-for-open/

https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education

https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/digital-ed/what-is-digital-education

https://www.ekt.gr/el/magazines/features/17912

https://auth.e-me.edu.gr/

https://register.sch.gr/

http://www.edutv.gr/

http://photodentro.edu.gr/aggregator/
http://ebooks.edu.gr/new/
http://aesop.iep.edu.gr/
http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs
http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/
https://www.european-agency.org/sites/default/files/icts_in_education_for_people_with_disabilities.pdf
https://www.unesco.org/en/inclusion-education
https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education
https://www.unesco.org/en/education2030-sdg4
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656
http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/symperiliptiki-ekpaidefsi

Μόνος ή Μοναδικός
Ένα πρόγραμμα για τη συμπερίληψη

Μπούζιου Αγγελική
Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών
a.bouziou@upatras.gr

Ρακοπούλου Ιφιγένεια
Διευθύντρια, 3ο Λύκειο Κέρκυρας
ifigeniarako@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανάμεσα στις εκπαιδευτικές-πολιτιστικές δράσεις της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Κέρκυρας για προώθηση της φιλαναγνωσίας, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα πάνω στη διαφορετικότητα για μαθητές από Α' έως ΣΤ' Δημοτικού. Η μεθοδολογία βασίστηκε σε αρχές πολυγραμματισμών, διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και αξιοποίησης της λογοτεχνίας. Σκοπός ήταν η ευαισθητοποίηση και η καλλιέργεια σεβασμού προς τον «άλλον», η συνειδητοποίηση της αξίας της κάθε ύπαρξης και των ίσων δικαιωμάτων, η αντίληψη των ομοιοτήτων μεταξύ μελών διαφορετικών ομάδων, η αποδοχή και συμπερίληψη όλων ανεξαρτήτως κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου. Σχεδιάστηκαν βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες που έδιναν στα παιδιά ευκαιρίες για εξωτερίκευση σκέψεων, επιχειρηματολόγηση, ενεργοποίηση φαντασίας και ενθάρρυνση προτάσεων για εκτόνωση καταστάσεων. Η κάθε είδους έκφραση αναμενόταν να συμβάλλει στην ανάδειξη και αντίκρουση τυχόν στερεοτύπων. Η διαδικασία περιλάμβανε αφήγηση ιστοριών πάνω στην ετερότητα, σύγκριση και συσχετισμό με αντίστοιχα γεγονότα από την καθημερινότητα, ανάλυση τρόπων κατασκευής νοήματος, συζήτηση και αντιπαράθεση στην ολομέλεια σχετικά με τη στάση απέναντι στο ανοίκειο, ποικιλόμορφη αντίδραση (συναισθηματικά, προφορικά, γραπτά, εικαστικά, χειρονομιακά, χωρικά), καθώς και αναστοχασμό. Η προσπάθεια αυτή έκανε μικρά βήματα προς τη διεύρυνση της οπτικής για τον κόσμο, την απόρριψη του ρατσισμού, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης. Η αξιολόγηση των τεκταινόμενων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η προαγωγή πολλαπλών πρακτικών που συνταιριάζουν την εξάσκηση τόσο

του σώματος όσο και του πνεύματος όπου οι εμπλεκόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με ιδέες αλλά και με αντικείμενα, δύναται να οδηγεί σε χτίσιμο ταυτοτήτων στο πλαίσιο της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Λέξεις-κλειδιά: διαφορετικότητα, συμπερίληψη, διαπολιτισμική παιδαγωγική, παιδική λογοτεχνία, βιωματική μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μετακινήσεις πληθυσμών παγκοσμίως. Η πληθώρα εθνοτήτων, θρησκειών, αξιών πεποιθήσεων, συνθέτει ένα σκηνικό «πολυπολιτισμικής κοινωνίας» το οποίο καθιστά επιτακτική τη συμβίωση ατόμων που διαφέρουν σε πλείστους τομείς. Η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει ανθρώπους στο να συνδιαλέγονται με το «διαφορετικό» αντιστεκόμενοι σε στερεοτυπικές απόψεις και προκατειλημμένες ιδέες. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση είναι αναγκαία για αποφυγή εθνικιστικών τάσεων και διακρίσεων κατά μειονοτικών ομάδων αλλά και οποιονδήποτε μελών μιας κοινότητας, ως φορέων ετερότητας και πολλαπλών ταυτοτήτων. Χρειάζονται ειδικά προγράμματα προκειμένου το κάθε παιδί να έχει ευκαιρίες αφενός να προσαρμόζεται στη σχολική πραγματικότητα της κυρίαρχης κουλτούρας, αφετέρου να εκφράζει τα δικά του «μοναδικά χαρακτηριστικά» (Μαράκη, 2010).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις τελευταίες δεκαετίες, η λογοτεχνία χρησιμοποιήθηκε για «ηθική, εθνοτική και αισθητική διάπλαση» των παιδιών. Υπήρξε όμως αδυναμία αποτελεσματικής σύνδεσης των κειμένων με «τις αξίες, τα ήθη, τα έθιμα, τις απόψεις και την κουλτούρα» άλλων λαών. Στην πορεία, προέκυψε η ανάγκη αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων για καλλιέργεια κριτικής σκέψης, συμφιλίωσης με το «ξένο» και πολιτισμικής αντίληψης (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2006· Μαράκη, 2010).

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών-πολιτιστικών δράσεων της Κεντρικής Δημόσιας Βιβλιοθήκης (ΚΕΔΗΒΙ) Κέρκυρας, το 2018-19, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα "Μόνος ή Μοναδικός" πάνω στη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη. Μέσω της αξιοποίησης ξένης και Ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας αφενός, επιδιωκόταν καλλιέργεια σεβασμού προς άτομα οποιασδήποτε προέλευσης, ευαισθητοποίηση σε ανθρώπινα δικαιώματα, αποδοχή και συμπερίληψη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικο-πολιτισμικού υπόβαθρου, συνειδητοποίηση του δικαιώματος ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή γενικότερα. Αφετέρου, τα λογοτεχνικά

έργα θα ήταν αφορμή για φιλαναγνωσία, επισκεψιμότητα και περισσότερη χρήση των υπηρεσιών της Βιβλιοθήκης, αλλά και αυτόνομη αναζήτηση πληροφοριών, κατασκευή προσωπικής γνώσης, μετασχηματισμό δεδομένων και διαμοιρασμό παραγόμενων με την κοινότητα.

Η παρούσα εισήγηση, αφού κάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στο θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει την παρέμβαση, θα αναλύσει τη μεθοδολογία, θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα και θα καταλήξει με τα συμπεράσματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η εν λόγω παρέμβαση στηρίχθηκε στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών, τις οικολογίες ηλεκτρονικής μάθησης, τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τη θεωρία για τη συμβολή της λογοτεχνίας και των Τ.Π.Ε στη διαπολιτισμική τάξη, τη βιωματική εκπαίδευση και τη στηριγμένη σε πρόβλημα μάθηση.

Γραμματισμοί. Οι τρόποι κατασκευής νοήματος σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis, (2009) περιλαμβάνουν: *γραπτή* γλώσσα (γραφή και ανάγνωση, χειρόγραφα, τυπωμένες σελίδες, οθόνη υπολογιστή)· *προφορική* γλώσσα (ζωντανή ή ηχογραφημένη ομιλία, ακρόαση)· *οπτική* αναπαράσταση (ακίνητη ή κινούμενη εικόνα, γλυπτική, χειροτεχνία, θέα, σκηνή, προοπτική)· αναπαράσταση *ήχου* (μουσική, ήχοι περιβάλλοντος, θόρυβοι, ειδοποιήσεις, ακρόαση)· *απτική* αναπαράσταση (αφή, όσφρηση και γεύση, κιναισθησία, φυσική επαφή, αισθήσεις δέρματος, λαβή, αντικείμενα, τεχνουργήματα, μαγείρεμα και φαγητό, αρώματα)· *χειρονομιακή* αναπαράσταση (κινήσεις χεριών, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις ματιών, βλέμμα, συμπεριφορές του σώματος, βάδισμα, ρούχα, μόδα, χτένισμα, χορός, συχνότητα, τελετουργία)· *συναισθηματική* αναπαράσταση (συναισθήματα ή πρόβες δράσης στο μυαλό ενός ατόμου)· *χωρική* αναπαράσταση (εγγύτητα, διάταξη ιστότοπων, διαπροσωπική απόσταση, εδαφικότητα, αρχιτεκτονική/κτίριο, οδικό τοπίο, αστικό τοπίο).

Οικολογίες ηλεκτρονικής μάθησης. Οι Cope & Kalantzis (2017) μιλούν για περιβάλλοντα μάθησης, ως οικοσυστήματα όπου άνθρωποι, κείμενα, και χώροι αλληλεπιδρούν με τρόπους που δύνανται να ανταποκρίνονται καλύτερα στο διαφορετικό υπόβαθρο και ανάγκες των μαθητών/τριων. Αυτά μπορεί να είναι παραδοσιακά, ηλεκτρονικά ή μεικτά. Τέτοια οικοσυστήματα δύνανται να συνίστανται από τα εξής συστατικά: α) Πανταχού παρούσα μάθηση: ανεξαρτησία χώρου και χρόνου, β) Ενεργό παραγωγή γνώσης: δυναμική συμμετοχή και παραγωγή γνώσης, γ) Πολυτροπικά νοήματα μέσω ποικίλων ειδών κειμένων, δ) Ανατροφοδότηση με διαμορφωτικό σκο-

πό, ε) Συνεργατική Νοημοσύνη: συνεργασία, αλληλοβοήθεια, μάθηση από συνομηλίκους, στ) Μεταγνώση: κριτικός αναστοχασμός, ζ) Διαφοροποιημένη μάθηση: ευέλικτη μάθηση που καλύπτει κάθε παιδί.

Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο όρος «διαπολιτισμική» συνεπάγεται αλληλεπίδραση, αμοιβαιότητα, αλληλεγγύη, «αναγνώριση αξιών, τρόπων ζωής και συμβολικών αναπαραστάσεων» των ανθρώπινων σχέσεων ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων (Μάγος, 2005 αναφ. το Rolandi-Ricci), δημιουργία κοινών πολιτισμικών εκφράσεων (UNESCO, 2005). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει συγκρίσεις και συνεργασία μεταξύ των εκπροσώπων διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Cushner, 1998 αναφ. το Khoi). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΔΕ) περιλαμβάνει τις μεθόδους και πρακτικές που αξιοποιούνται για τη διαχείριση κάθε μορφής ετερότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ακόμη, επιδιώκει απομάκρυνση από τυχόν προκατειλημμένες ιδέες (Σακίδη, 2020 αναφ. το Portera), στοχεύοντας σε προσωπική αυτονομία, αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη (Council of Europe, 2007). Μέσα από την επαφή των πολιτισμών, ενισχύεται η ανταλλαγή στοιχείων, η αποφυγή διακρίσεων για οτιδήποτε διαφορετικό (Πανταζής, 2003). Το μοντέλο της ΔΕ προτείνεται τα τελευταία χρόνια για διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας καθώς φαίνεται να συμβάλλει στην αρμονική συνύπαρξη και συμπόρευση ατόμων ετερογενούς προέλευσης προάγοντας το δημοκρατικό πνεύμα ισονομίας, ισοπολιτείας και ισότιμης αντιμετώπισης με απώτερο στόχο τη συνάντηση των πολιτισμών (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς αλλαγής και κοινωνικού μετασχηματισμού, καλούνται να υιοθετούν τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, προκειμένου οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενσωμάτωσης ειδικού περιεχομένου στα εγχειρίδια διδασκαλίας, τροποποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) ανά αντικείμενο, και ακολουθίας πρακτικών ανοικτότητας, κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης (Γιαννίκας, 2011).

Η συμβολή της Λογοτεχνίας στη Διαπολιτισμικότητα. Η παιδική λογοτεχνία, και συγκεκριμένα οι ιστορίες με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο θεωρούνται κατάλληλες για προαγωγή κατανόησης και συμπερίληψης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως κοινωνικού, πολιτισμικού υπόβαθρου. Η Λογοτεχνία έχει τη δύναμη να καλλιεργεί πολύπλευρα την προσωπικότητα των παιδιών, να ξυπνά πολλαπλά συναισθήματα και να προσφέρει κίνητρα για εξερεύνηση. Μεταφερόμενοι σε ένα φανταστικό κόσμο με μαγεία και δράση, οι αναγνώστες «ζουν την περιπέτεια με το μυαλό και την καρδιά» ξεφεύγοντας από την καθημερινότητα. Μια τέτοια εμπειρία προσφέρει ζω-

ντάνια, ενώ εξασκεί ποικίλους τρόπους συμπεριφοράς, απαραίτητους στο μέλλον. Μέσω παραμυθιών και ιστοριών οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν ήθη και αρχές, προσεγγίζουν τις έννοιες του σεβασμού, της κατανόησης και αποδοχής του «άλλου», κλπ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δύνανται να συνειδητοποιούν την πληθώρα πολιτισμών και τη σημασία τόσο της δικής τους κουλτούρας όσο και των άλλων (Norton, 2007). Η παιδική λογοτεχνία επιτρέπει στους αναγνώστες να ταξιδεύουν σε πολλαπλά μέρη και να βιώνουν εμπειρίες. Επιπλέον, τους βοηθά να διαχειρίζονται τα αισθήματά τους, συμβάλλοντας στην υπέρβαση δυσκολιών, απογοήτευσης, ή στεναχώριας. Τα παιδιά εντοπίζουν κοινά σημεία με τους ήρωες, συχνά ταυτίζονται με αυτούς, καταλαβαίνουν την πραγματικότητά τους. Συναντώντας αληθινά προβλήματα, μπορούν να τα συσχετίσουν με τη δική τους ζωή, να αξιολογήσουν, να διαπραγματευτούν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα (Allen, 1999). Οι εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα ενδυναμώνουν την αισθητική αντίληψη και παρακινούν σε δημιουργία προσωπικών εικαστικών παρεμβάσεων. Εξάλλου, εξιστορώντας ή συνθέτοντας μια δική τους ιστορία, οι εμπλεκόμενοι αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους (Norton, 2007).

Η συμβολή της λογοτεχνίας είναι κομβική προς τη δημιουργία συνθηκών σεβασμού και αποδοχής του διαφορετικού, τη θετική προδιάθεση προς τα μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Norton, 2007). Μια λογοτεχνική προσέγγιση με πολυπολιτισμική διάσταση δύναται να επικεντρώνεται σε θέματα έθνους, φυλής, θρησκείας, την αναγνώριση της σημασίας πλείστων πολιτισμικών στοιχείων. Οι αναγνώστες/τριες καλούνται να ευχαριστηθούν το περιεχόμενο, να συλλογιστούν, να παραλληλίσουν, να αξιολογήσουν, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα και να εκφράσουν τη δική τους άποψη. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι διαφορές σε εξωτερική εμφάνιση ή οι εκφάνσεις κουλτούρας δεν πρέπει να γίνονται αφορμή διαχωρισμού των ανθρώπων και ότι όλοι έχουν συναισθήματα και ανάγκες. Αυτό που μετράει είναι η αγάπη, η αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη, η συμπαράσταση γιατί μπορούν να μετατρέπουν τα μεμονωμένα άτομα σε συνεκτική ομάδα (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007).

Το παραμύθι ως λογοτεχνικό είδος «είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέφτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής, 1996 αναφ. το Lüthi). Τα παιδιά λειτουργούν άνευ συναισθηματικών περιορισμών και έτσι επεκτείνονται σε περισσότερες από μία ερμηνείες της πραγματικότητας, παραβλέποντας τυχόν ασυνέπειες, αποκλίσεις, συμβάσεις ή απουσία αληθοφάνειας, τυπικές στα παραμύθια (Gardner, 1983). Αυτές οι μαγικές ιστορίες

εφοδιάζουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες για γεγονότα που ενδέχεται να συναντήσουν, τους προμηθεύουν με νέες πληροφορίες, τους αναλύουν πτυχές που τους κινούν την περιέργεια και τονίζουν συγκεκριμένα θέματα, με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Εισάγουν τους αναγνώστες τους στο δικό τους κόσμο ως αγγελιαφόροι από την έξω ζωή (Gonen & Guler, 2011). Τους παρέχουν τα συστατικά για να οικοδομήσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους και να δημιουργήσουν (Μαλαφάντης, 2021 αναφ. το Guilford). Πηγαίνουν τα παιδιά σε εκπληκτικά μέρη, που τα ευχαριστεί και παράλληλα τα διδάσκει, καλλιεργεί τη συναισθηματικότητά τους, την προσοχή και τη μνήμη τους, διευρύνει τη σκέψη τους, συνιστώντας ένα απαράμιλλο μέσο κοινωνικής αγωγής (Μαλαφάντης, 2011). Προϋποθέτουν όμως τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση της φαντασίας τους. Πλήρεις σε συναίσθημα, είναι ικανές να εξάψουν την αγωνία και να φτάσουν στο απόγειο. Τους διακτινίζουν σε έναν άλλον κόσμο, όπου οι ήρωες έχουν ελπίδες να υλοποιήσουν τις φιλοδοξίες τους (Μαλαφάντης, 2021 αναφ. το Blamires).

Στο πλαίσιο εποικοδομιστικής προσέγγισης προωθούνται *βιωματικές* διαδικασίες κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες αξιοποιούν προσωπικές εμπειρίες προσπαθώντας να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, μέσω ενεργούς εμπλοκής, συνδέοντας το εκάστοτε θέμα με τον έξω κόσμο. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως επισκέψεις, παρατήρηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, αληθινά προβλήματα, παιχνίδια ρόλων, πειράματα, αναπαραστάσεις, εικαστικές δημιουργίες, λοιπά παιχνίδια. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να διοργανώνει τις παιδαγωγικές εμπειρίες, να λειτουργεί ενθαρρυντικά, να καλεί τα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, να ερμηνεύουν δεδομένα, να φέρνουν στην επιφάνεια αξίες και στάσεις, να συσχετίζουν την πρότερη γνώση με το θέμα, να επινοούν πιθανές απαντήσεις ή διόδους προς τη λύση, να αναστοχάζονται σχετικά με το τι έμαθαν και τι θα τους βοηθούσε να μάθουν καλύτερα (Hmelo-Silver et al., 2007· Μητσικοπούλου & Γύφτουλα, 2018).

Ο ρόλος της βιβλιοθήκης. Η επαφή του μαθητικού συνόλου με διάφορα λογοτεχνικά έργα είναι σημαντική, προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο ρόλος του βιβλίου ως «φίλου». Η βιβλιοθήκη είναι σε μια αέναη αναζήτηση σύνδεσης της μάθησης με την καθημερινότητα με στόχο, όπως υποστηρίζει και ο Dewey (1907), πέρα από την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριων, τη συγκρότηση δυνατοτήτων για υλοποίηση κοινωνικών αλλαγών.

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και Διαπολιτισμική τάξη. Η χρήση ΤΠΕ μπορεί να έχει θετική επίδραση στη διαπολιτισμική τάξη. Το υλικό παρουσιάζεται με πολυτροπικά μέσα συνδυάζοντας περισ-

σότερους από έναν σημειωτικούς πόρους (γραπτό κείμενο, εικόνες, χρώμα, κινούμενα σχέδια, ήχους, βίντεο, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, τόνος φωνής). Ο κάθε τρόπος αναπαράστασης φέρει διαφορετικές δυνατότητες επικοινωνίας και κατασκευής νοήματος και εξαρτάται από κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Kress & van Leeuwen, 2006).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι ευαισθητοποιημένοι/ες σε κοινωνικά θέματα όπως συνύπαρξη και συνεργασία με τον «Άλλο»; δύνανται να καλλιεργούν την κριτική σκέψη μέσα από προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων; αποδέχονται το διαφορετικό; μπορούν να συσχετίζουν τα τεκταινόμενα ενός βιβλίου με την πραγματική ζωή;

Πλαίσιο-Συμμετέχοντες

Το περιγραφέν πρόγραμμα υλοποιήθηκε στην Κεντρική Δημόσια Βιβλιοθήκη της Κέρκυρας και είχε διάρκεια ένα μήνα. Επιμελήτριες ήταν εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών-ιστορίας, και συμμετείχαν περίπου 500 μαθητές/τριες από Α' έως ΣΤ' Δημοτικού σχολείων του νομού της Κέρκυρας. Ανάμεσά τους υπήρχαν και παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης, κυρίως δεύτερης γενιάς. Ένα μικρό ποσοστό των επισκεπτών/τριων είχε εξοικείωση με τους χώρους και τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης.

Στόχοι

- εξωτερίκευση σκέψεων και συναισθημάτων
- ενεργοποίηση φαντασίας
- προώθηση προτάσεων για εκτόνωση καταστάσεων
- ανάδειξη και αντίκρουση τυχόν στερεότυπων ή προκαταλήψεων
- συνειδητοποίηση της ισοτιμίας όλων των ανθρώπινων υπάρξεων
- αντίληψη της δύναμης της ώσμωσης προτύπων αξιών και ρόλων κατόπιν κριτικής θεώρησης
- επιχειρηματολόγηση
- εμπλουτισμός αμφότερων πλευρών σε πλαίσιο ισοτιμίας
- κοινή συμπόρευση και εξέλιξη

Διαδικασία

Η διαδικασία στο πρώτο μέρος για τις Α΄-Β΄-Γ΄ τάξεις ξεκινούσε με τους μα-

θητές καθισμένους σε ειδικό χαλί στο έδαφος, στραμμένους προς την οθόνη τοίχου. Γινόταν παρουσίαση μέσω προβολικού συστήματος της ιστορίας "The Beautiful Blackbird" (το όμορφο κοτσύφι) του Ashley Bryan (2003). Λόγω της αυθεντικής εκδοχής στην Αγγλική γλώσσα η μία εκ των συντονιστριών την απέδιδε προφορικά στα Ελληνικά. Το βιβλίο μιλούσε για ένα όμορφο μαύρο πουλί-κοτσύφι στο οποίο όλοι ήθελαν να μοιάσουν. Εκείνο, με τη σειρά του, προσπαθούσε να δώσει λίγο από τον εαυτό του σε κάθε πουλί, βάφοντάς το με μια πένα-φτερό, άλλο με μαύρες κουκίδες, άλλο με μαύρες ρίγες, κ.λπ. Στο τέλος, όλοι ήταν χαρούμενοι γιατί είχαν πάρει κάτι από τα χαρίσματα του μαύρου πουλιού, ενώ και το ίδιο το κοτσύφι απέκτησε μια φουντωτή ουρά με δεκάδες χρώματα που προσέλαβε από τους τόσους φίλους του.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στο πρόγραμμα έδιναν τη δική τους ερμηνεία στα διαδραματιζόμενα, αναλόγως εμπειριών και βιωμάτων. Ακολουθούσε συσχετισμός με πραγματική ζωή, με ανθρώπινες υπάρξεις, και πώς μπορούμε να δίνουμε και να παίρνουμε από άλλους. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες κάθονταν σε ομάδες σε ειδικά τραπεζάκια με μαρκαδόρους. Το κάθε παιδί παραλάμβανε ένα χάρτινο χρωματιστό πουλί, το οποίο καλούνταν να διαμορφώσει με σχέδια της φαντασίας του. Κατά τη διάρκεια της καλλιτεχνικής αυτής δημιουργίας, η συντονίστρια μετέβαινε από τραπέζι σε τραπέζι και άγγιζε τα παιδιά με πένα-φτερό, που προσομοίαζε εκείνη του παραμυθιού, προκειμένου να τους μεταδώσει την έμπνευση που – υποτίθεται – τους έστελνε το πανέμορφο κοτσύφι. Παράλληλα, μπορούσαν να συνομιλούν και να ανταλλάσσουν σχόλια και απόψεις μεταξύ τους. Όταν η κατασκευή τους ήταν έτοιμη, την επικολλούσαν σε χάρτινο ταμπλό με κεντρικό ήρωα το μαύρο πουλί (Εικ.1).

Εικόνα 1. Κολάζ με πουλιά

Στο δεύτερο μέρος, τα παιδιά μεταφέρονταν πάλι στο χαλί και παρακολουθούσαν την συντονίστρια να αφηγείται την ιστορία *«Θέλω να σας πω την αλήθεια»* της Αλεξάνδρας Μητσιάλη (2009). Η υπόθεση αναφερόταν σε ένα μελαμψό νέο-μετανάστη, ο οποίος δεν είχε φίλους στο Ελληνικό σχολείο όπου φοιτούσε. Ήταν ήσυχος, ελάχιστα κοινωνικός αλλά δεν παραπονιόταν για τίποτα. Η Δάφνη, μια συμμαθήτριά του, ανακάλυψε τυχαία ότι τα απογεύματα ο Εμιγκλέ – όπως τον αποκαλούσαν – πουλούσε χαρτομάντηλα στο πάρκο για να ζήσει. Δεν το αποκάλυψε όμως στην τάξη για να μην τον φέρει σε δύσκολη θέση. Όταν, όμως, οι νταήδες του σχολείου ενόχλησαν μια συμμαθήτριά τους και κατηγορήθηκε γι αυτό άδικα ο Εμιγκλέ, η Δάφνη βρέθηκε σε δίλημμα αν θα έπρεπε να ξεσκεπάσει τους δράστες.

Μέσω ερωτήσεων-κλειδιών, προκαλούνταν συζήτηση για τη στάση απέναντι στο παιδί-μετανάστη από τους συμμαθητές του. Στη συνέχεια, σχηματιζόταν ο «διάδρομος της συνείδησης», μιας αψίδας με τα σώματα των παρευρισκόμενων από την οποία περνούσε ένα κορίτσι που αναπαριστούσε τη Δάφνη, ακούγοντας την άποψη των υπολοίπων σχετικά με το αν έπρεπε να πει την αλήθεια για το ποιος έκανε τις ζαβολιές στην τάξη (Εικ. 2). Αυτό επαναλαμβανόταν τρεις φορές, με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να μιλούν κάθε φορά με πιο δυνατή φωνή. Η Δάφνη, με βάση το τι έλεγε η πλειοψηφία, αποφάσιζε τελικά τι θα έκανε. Ακολούθως, όλοι οι μαθητές/τριες έκαναν έναν κύκλο έχοντας ήδη τοποθετήσει το κολάζ με τα πουλιά στο κέντρο, πιάνονταν χέρι-χέρι και με το σύνθημα της εκπαιδευτικού φώναζαν όλοι μαζί «Είμαστε φίλοι, είμαστε μοναδικοί και δεν αφήνουμε κανέναν μόνο». Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, οι τάξεις αποχωρούσαν παίρνοντας μαζί τους το κολάζ για χρήση στο σχολείο τους.

Εικόνα 2. Διάδρομος της συνείδησης

Στις τάξεις Δ΄-Ε΄-ΣΤ΄ η διαδικασία διαφοροποιούνταν στο εξής: αντί για δημιουργία κολάζ, τα παιδιά, μέσα από τα μάτια των ηρώων, αποτύπωναν σε μικρά αυτοκόλλητα χαρτάκια (post-it) σκέψεις και συναισθήματα πάνω στην ιστορία, τα οποία μετά επικολλούσαν σε χαρτόνια που χρησιμοποιούσαν στο τελικό χαλί φιλίας (Εικ. 3). Επιπλέον, γινόταν σύγκριση με την περίπτωση που οι μαθητές/τριες βρίσκονταν κάποια στιγμή στη θέση ενός μετανάστη-πρόσφυγα, καλούνταν να σκεφτούν την ενδεχόμενη αντιμετώπισή τους από τους άλλους, και αν θα ήταν ευχαριστημένοι από αυτή. Μετά τη συζήτηση, ως αναμνηστικό της δράσης έπαιρναν μαζί το χαρτόνι τους.

Εικόνα 3. Χαλί φιλίας

Κατά την έξοδό τους από το χώρο οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούσαν προαιρετικά να καταγράφουν σχόλια στο βιβλίο επισκεπτών της βιβλιοθήκης.

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Η όλη δράση περιείχε στοιχεία από τις οικολογίες μάθησης των Cope & Kalantzis (2017). Στα συγκεκριμένα κείμενα περιγράφονταν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, οι μετανάστες/ πρόσφυγες, οι έγχρωμοι/ άτομα άλλη φυλής. Μέσα από τα διαδραματιζόμενα στις ιστορίες, δινόταν στο μαθητικό σύνολο η ευκαιρία να ταυτιστεί με τους πρωταγωνιστές, να αντιληφθεί τον ψυχικό κόσμο τους, να προσεγγίσει τα συναισθήματά τους, να κατανοήσει και πιθανόν να αποδεχτεί εκείνους που διαφέρουν με οποιοδήπο-

τε τρόπο. Παράλληλα, γνωρίζοντας ότι πρόκειται για παραμύθια, τα παιδιά διατηρούσαν μια απόσταση από τα γεγονότα που περιγράφονταν, και έτσι δεν αγχώνονταν υπερβολικά για την έκβασή τους. Οι μαθητές/τριες γνώριζαν και εξοικειώνονταν με το νέο, συσχέτιζαν με την πραγματικότητα, ευαισθητοποιούνταν σε θέματα. Κατανοούσαν και συνδημιουργούσαν νοήματα προωθώντας τη συμπερίληψη όλων χωρίς εστίαση σε γλωσσικές δομές ή επίσημα έντυπα. Απέφευγαν να διακρίνουν τους ήρωες με βάση τη γλώσσα ή τον πολιτισμό τους, αλλά αξιολογούσαν τις πράξεις τους σκιαγραφώντας την εικόνα του «άλλου» με βάση το μέσα του.

Σχηματίζοντας νέα πουλιά, συνθέτοντας υβριδικές μορφές, αξιοποιώντας τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά της κάθε προσωπικότητας μετασχημάτιζαν οι ίδιοι την πραγματικότητα. Μπαίνοντας στη θέση των χαρακτήρων, διασταύρωναν το πολιτισμικό και συναισθηματικό υπόβαθρο του καθενός, αντιμετώπιζαν διλήμματα, έδιναν τη γνώμη τους, μετέδιδαν τα δικά τους μηνύματα. Υπερτονίζοντας στο τέλος τη μοναδικότητα όλων υποδήλωναν ότι αποδέχονται τον άνθρωπο για αυτό που είναι, όχι για το χρώμα του δέρματός του, τη θρησκεία ή τη φυλή του. Η διαφορετικότητα γινόταν σεβαστή και χρησιμοποιείτο ως θεμέλιο των δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί-συντονίστριες αύξαναν την αυτοπεποίθησή των συμμετεχόντων/ουσων, παροτρύνοντάς τους να ενεργούν και να σχεδιάζουν τη μάθηση και τη συνολική τους ανάπτυξη ως πολίτες του κόσμου.

Διαφοροποίηση. Στο πρώτο βιβλίο ο πρωταγωνιστής εμφανιζόταν ως μοναδικός, ενώ στο δεύτερο ήταν μόνος. Το περιεχόμενο παρουσιαζόταν με πληθώρα μορφών, στην Αγγλική και στην Ελληνική γλώσσα, οπτικώς μέσω των εικόνων των έγχρωμων σελίδων από προβολικό σύστημα προκειμένου να έχουν όλοι πρόσβαση, και ακουστικώς με τη συντονίστρια να αποδίδει προφορικά το πρώτο κείμενο. Στο δεύτερο κείμενο, αποκρύπτονταν μερικές από τις εικόνες του βιβλίου (κατόπιν υπόδειξης της ίδιας της συγγραφέως η οποία παρέστη σε μια συνεδρία) ώστε να ενεργοποιείται η φαντασία των ακροατών/τριων. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στο πρώτο βιβλίο οι μαθητές/ τριες προσηλώνονταν στην οθόνη του τοίχου ακούγοντας τη συντονίστρια, ενώ στο δεύτερο βιβλίο συγκεντρώνονταν καθισμένοι γύρω της την ώρα που αφηγούνταν την ιστορία, γεγονός που διαφοροποιούσε τη χωρική διάσταση της μάθησης. Η παροχή ποικίλης στήριξης και σκαλωσιάς από τις συντονίστριες-εκπαιδευτικούς ταίριαξε στις ικανότητες και τις εμπειρίες των μαθητών/τριων ανάλογα με την ηλικία τους. Η διαφοροποίηση εντοπιζόταν ως προς το προϊόν, στο πώς θα σχεδίαζαν/ χρωμάτιζαν/ απεικόνιζαν το πουλί ή στο πώς θα εξέφραζαν τα συναισθήματά τους, και ως προς τη διαδικασία, στη χρήση πουλιών/κολάζ ή ετικε-

τών με σκέψεις του καθενός. Η μετατόπιση στο χώρο ανά δραστηριότητα αντιστοιχούσε στην κατάλληλη τροποποίηση του περιβάλλοντος, ενώ η αξιοποίηση της τεχνολογίας ή των χειρονομιών σύμφωνα με τα μαθησιακά προφίλ, κάλυπτε ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων. Το σύνολο των διαφορετικών πουλιών μαζί με το κεντρικό μαύρο κοτσύφι περνούσε έμμεσα (οπτικά, συναισθηματικά, χειρονομιακά και μεταφορικά) το μήνυμα της ευρύτερης αποδοχής της ετερότητας και ταυτόχρονα της ομορφιάς της μοναδικότητας στην κοινωνία.

Συνεργατικότητα. Η έννοια της συνεργατικής νοημοσύνης περιλάμβανε όλα όσα έκαναν και παρήγαγαν μαζί οι μαθητές/τριες (κατασκευές, χειροτεχνίες, κολάζ, συζήτηση, σχολιασμός, σημειώματα, παιχνίδι, κρίση, αναστοχασμός, προσομοίωση, αναζήτηση λύσης στο ζήτημα). Εκτεινόταν, όμως, και πέρα από τις αφηρημένες σφαίρες των ιδεών, τεχνουργημάτων, κοινωνικών πρακτικών, συμβόλων και κουλτούρας που αντιπροσωπεύονταν σαν απαύγασμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους, κατόπιν παρακολούθησης των τρόπων προσέγγισης του προβλήματος από την ομήγυρη. Ο κοινός στόχος οδηγούσε τους μαθητές/τριες σε συνεργασία για τη σύνθεση κολάζ που απαρτιζόταν από όλα αυτά τα πουλιά που επηρεάστηκαν από το κοτσύφι. Στη συνέχεια, η συμβολή σε λήψη αποφάσεων σχετικά με το αν η Δάφνη έπρεπε να πει την αλήθεια συνιστούσε μια δημοκρατική συναλλαγή στην οποία συμμετείχαν όλοι με τη σειρά τους. Έπειτα, στο χαλί φιλίας σε κύκλο, συνομολογούσαν τη μοναδικότητα του καθενός και την αποδοχή των άλλων ανεξαρτήτως όψης ή προέλευσης. Η έλλειψη κάθε είδους ανταγωνιστικότητας ή διακρίσεων ενίσχυε την αίσθηση της ομάδας. Όλοι αντιμετωπίζονταν ως πηγή για εμπλουτισμό των εμπειριών. Η απουσία παραδοσιακής αξιολόγησης-βαθμολόγησης συντελούσε στη σύσταση κλίματος ασφάλειας, παιχνιδιού, αλλά και εστίασης στην κριτική ανάλυση των γεγονότων, με απώτερη επιδίωξη την προετοιμασία για πολιτειότητα μέσω συνεργασίας. Η μάθηση αναδυόταν από την κατασκευή γνώσης μέσα από τη δημιουργία συνδέσεων και διάδρασης, με τους/τις μαθητές/τριες να συνομιλούν, να αξιολογούν.

Πολυτροπικότητα. Οι πολλαπλοί κώδικες έκφρασης επέκτειναν τις μεθόδους εμπλοκής με τον κόσμο, παρακινώντας μια γνωστική απόκριση, σκέψη, αναζήτηση και μια πολυτροπική δημιουργία αντιστοίχως, επηρεάζοντας το νόημα. Από παθητικοί δέκτες οι μαθητές/τριες μετατρέπονταν σε δημιουργούς. Τα χαρακτηριστικά των συνεργατικών, διαδραστικών και πολυδιάστατων δραστηριοτήτων υπογράμμιζαν το κοινωνικό χτίσιμο της γνώσης. Το είδος της τεχνολογίας που επιλεγόταν (μαρκαδόροι,

χαρτιά χρωματιστά, ψαλίδια, ταμπλό, προβολικό σύστημα, υπολογιστής, ηχεία, οθόνη, χαλιά, βιβλία) προσδιόριζε τις πρακτικές και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνταν. Οι μαθητές/τριες γίνονταν σχεδιαστές/τριες ως δυναμικά μέλη μιας κοινότητας που παράγει γνώση συνθέτοντας. Πολυτροπικά όμως, δεν ήταν μόνο τα προϊόντα αλλά και οι πρακτικές (παρακολούθηση πρώτης ιστορίας μέσω προβολικού συστήματος – σαρωμένες εικόνες βιβλίου στην Αγγλική, απεικόνιση πουλιού με σχηματισμούς στα φτερά του, αποτύπωση σκέψεων και συναισθημάτων σε σημειώματα post-it, προσομοίωση, δίλημμα, κρίση, λήψη αποφάσεων, χαλί φιλίας, κύκλος με χέρια, ομόφωνη δήλωση, αποτίμηση δράσης σε βιβλίο επισκεπτών). Η ποικιλότροπη επίδειξη της αποδοχής του «Άλλου» υλοποιούταν γλωσσικά (προφορικά και γραπτά), κιναισθητικά, ηχητικά, οπτικά (με τα γραφικά) ακουστικά, χωρικά (με τις εναλλαγές χώρου), χειρονομιακά (με το σχηματισμό κύκλου). Τα παραγόμενα (κολάζ/ χαρτόνι με σημειώματα) ήταν μέρος του εαυτού τους και γι' αυτό άξιζε να τα πάρουν μαζί τους είτε ως ενθύμιο είτε ως δείγμα για λοιπούς μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους. Τέτοιες κινήσεις έθεταν τους/τις συμβαλλόμενους/ες υπόλογους/ες για τη μάθησή τους.

Ενεργός κατασκευή γνώσης. Η ενεργός μάθηση λειτουργώντας ως τρόπος συμπερίληψης διαφορετικών μαθησιακών στυλ, ενσωματώνει τις ανάγκες των μαθητών/ τριων, οδηγώντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων στην πραγματική ζωή. Η βιωματική προσέγγιση ως μορφή ενεργούς μάθησης, αύξανε τη μακροπρόθεσμη μνήμη, την κατανόηση του αντικειμένου και τη διατήρηση του μαθήματος. Η ερμηνεία των συμβάντων επέτρεπε στον/στην κάθε συμβαλλόμενο/η να φέρει στο προσκήνιο τη δική του ταυτότητα, κουλτούρα, εμπειρίες, οπτικές. Οι παρατηρήσεις κατά το σχηματισμό των χάρτινων πτηνών συνέτειναν στο τελικό αποτέλεσμα που προήγαγε το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η ενεργός συμμετοχή, μέσω της προσωπικής έκφρασης, συντελούσε στη διαμόρφωση ενός συνολικού συμπεράσματος και ευρύτερα στη βελτίωση των απόψεων για το κοινό καλό. Οι βιωματικές δραστηριότητες συνέβαλαν στο να μαθαίνουν οι μαθητές/τριες να παρατηρούν, να στήνουν μια κοινότητα που υποστηρίζει και οικοδομεί με βάση τις δεξιότητες και τις γνώσεις των άλλων. Τα παιδιά εστίαζαν στο τι συμβαίνει γύρω τους, στις μεταξύ τους σχέσεις, στο πώς οι ίδιοι μπορούσαν να επηρεάσουν τα τεκταινόμενα. Η πολυποίκιλη επαφή και διάδρασή τους με συνανθρώπους και αντικείμενα πληρούσε τους όρους της μάθησης από εταίρους σε κοινωνικά πλαίσια (Vygotsky, 1978). Η διανομή απόψεων σε ομάδες όπου ο ένας μαθαίνει από τον άλλον και η ενσωμάτω-

ση της διαμοιραζόμενης γνώσης με αναγνώριση της διεύρυνσης της σκέψης τους, καλλιεργούσε συλλογική κοινωνική νοημοσύνη.

Ανατροφοδότηση. Τα σχόλια-παρατηρήσεις των συμμαθητών/τριων και της συντονίστριας συνέβαλαν στη διαμόρφωση του κάθε πουλιού αλλά και σε μεγαλύτερο συλλογισμό των συμμετεχόντων/ουσών. Το άγγιγμα με την "υποτιθέμενη" μαγική πένα-φτερό έδινε μια αίσθηση μαγείας, σύνδεσης με το παραμύθι και επινοητικότητας εμπνευσμένης από τον ίδιο τον πρωταγωνιστή, το κοτσύφι. Η αντίδραση των παρευρισκομένων και της συντονίστριας εκπαιδευτικού ως ακροατηρίου, ως βοηθών και όχι ως επικριτών/ διορθωτών/ βαθμολογητών, διευκόλυνε τη διαπραγμάτευση του θέματος, αφήνοντας χώρο για πολλαπλές προσεγγίσεις ή περαιτέρω ιδέες.

Μεταγνώση. Οι νοηματοδοτούμενες εμπειρίες στις οποίες εμπλέκονταν οι μαθητές/τριες και η ανατροφοδότηση από συμμαθητές/τριες κατά τη μετατροπή του χάρτινου πουλιού, αλλά και η προαιρετική τελική φάση αποτίμησης του συνόλου της δράσης, υπερκέραζαν την απλή δόμηση προτάσεων ή ήχων και καλλιεργούσαν αφηρημένες δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως κριτική σκέψη και επίλυση προβλήματος, πυροδοτώντας την ανάπτυξη της μεταγνώσης. Καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες ανέλυαν και έλεγχαν τις διαδικασίες, οι οποίες προέκυπταν η μία από την άλλη και αλληλοστηρίζονταν, προσέδιδαν προσωπικό νόημα και επιβεβαίωναν κοινή κατανόηση λειτουργώντας βάσει αναστοχασμού. Σε οποιοδήποτε τιθέμενο ερώτημα, οι μαθητές/τριες μπορούσαν να υποβάλλουν ερωτήσεις, να ζητούν διευκρινίσεις, να καταθέτουν τους προβληματισμούς τους. Οι μη ευθείες απαντήσεις που έπαιρναν από εκπαιδευτικό ή συνομηλίκους αποτελούσαν πρόκληση σε πολλαπλά επίπεδα. Λαμβάνοντας πρωτοβουλίες, τα παιδιά αυτονομούνταν κατακτώντας την κυριότητα της μάθησής τους.

Πανταχού παρούσα μάθηση. Η μάθηση πραγματοποιούνταν έξω από τους περιορισμούς του ωρολογίου προγράμματος, τα φυσικά όρια του παραδοσιακού σχολείου και της διδακτικής παιδαγωγικής, βρισκόμενη σε αρμονία και αλληλοτροφοδότηση με όσα παραδίδονται εντός της τάξης. Οι πανταχού παρούσες τεχνολογίες παρείχαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες κάθε ηλικίας το μέσο για δομημένες ή μη μαθησιακές ευκαιρίες συνεργασίας, δυναμικής συνδρομής, ανακάλυψης και μάθησης σε μια προσομοίωση πραγματικού κόσμου.

Ο ρόλος της βιβλιοθήκης ήταν να διδάξει αβίαστα, μέσω μιας ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Οι τακτικές που χρησιμοποιήθηκαν αναμενόταν να είναι αξιοποιήσιμες στο μέλλον, σε παρεμφερείς καταστάσεις σε ακαδημαϊκά, επαγγελματικά ή κοινωνικά πλαίσια. Η γνώση δεν περιορί-

στηκε σε ένα μόνο αντικείμενο, σε μια αίθουσα, με μετρήσιμες δεξιότητες. Η απομνημόνευση δεν θεωρήθηκε απαραίτητη όταν περάσαμε στην αναπαράσταση μέσω τεχνουργημάτων, ως έργων που υλοποιήθηκαν με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες από ποικιλία πηγών, αποδεικνύοντας έτσι την εμπλοκή των μαθητών/τριων στη διαδικασία κατόπιν ενεργού συμβολής. Η βιβλιοθήκη προσπάθησε να προσφέρει επίσημη μάθηση με ανεπίσημες μαθησιακές ευκαιρίες δίνοντας έμφαση κυρίως στις αλληλεπιδράσεις: νοητικές, ψυχολογικές, συναισθηματικές και την κοινωνικοποίηση στην οικοδόμηση της γνώσης. Επεδίωξε, μέσω των εκπαιδευτικών παρεμβάσεών της, να συστήσει ένα χώρο όπου νέοι – αλλά και μεγαλύτεροι – θα αναζητούν στοιχεία, θα δρουν αυτόνομα, θα εκφράζουν τις ανησυχίες τους, ώστε να παράγουν οι ίδιοι τα γνωστικά προϊόντα, μετασχηματίζοντας και τροποποιώντας – ψηφιακά ή παραδοσιακά – τα δεδομένα και θα συνεργάζονται με τον περίγυρό τους διαμοιράζοντάς τα.

Με αυτήν την ολιστική διάθεση, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αλλά και ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των εσωτερικών τους κινήτρων που τους ωθούν να κάνουν όνειρα για τη ζωή τους, ανανεώνοντας την επιθυμία και την περιέργεια για μάθηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το εγχείρημα αυτό έκανε μικρά βήματα προς την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, την κατανόηση του διαφορετικού, τη διεύρυνση της οπτικής μας για τον κόσμο, την απόρριψη του ρατσισμού, την παράλληλη καλλιέργεια κλίματος ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης, τη συνύπαρξη και τη συνεργασία με τον «Άλλο». Η αξιολόγηση των τεκταινόμενων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η προαγωγή πολλαπλών πρακτικών που συνταιριάζουν την αισθητική εμπειρία (την εξάσκηση τόσο του σώματος όσο και του πνεύματος) με μια διαδικασία μάθησης, με τους συμμετέχοντες/ουσες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με αντικείμενα, δύναται να οδηγεί σε χτίσιμο ταυτοτήτων, αντί μιας επίπεδης μετάδοσης γνώσεων και επιφανειακής εμπέδωσης πληροφοριών ή στάσεων.

Η λογοτεχνία και τα παιδικά παραμύθια, ως βασικά συστατικά κάθε Βιβλιοθήκης (Δημοτικής ή Σχολικής), με τη φανταστική οντότητα των χαρακτήρων και του περιβάλλοντος προσφέρει συναισθηματική απόσταση στους αναγνώστες, επιτρέποντάς τους να αναλογιστούν ευαίσθητες και αξιόλο-

γες ιδέες πιο αντικειμενικά (Kurkjian et al., 2006), εξελίσσοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την κριτική τους σκέψη και συσχετίζοντας τα τεκταινόμενα με την πραγματική ζωή.

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές και κοινωνικές αλλαγές και να προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες στο να συμβιώνουν επιτυχώς, να επηρεάζουν αλλά και να επηρεάζονται από τους «Άλλους». Η ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συμπερίληψη όλων των μελών της τάξης (ντόπιων και αλλοεθνών) επιβάλλει την τροποποίηση του Α.Π.Σ. και των σχολικών εγχειριδίων. Απαραίτητη βέβαια είναι η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να υιοθετούν τις κατάλληλες πρακτικές και με δεδομένη την παιδαγωγική τους ανεξαρτησία, να μπορούν να προσαρμόζουν το επίσημο πρόγραμμα στις συνθήκες της περιοχής τους και στις επιμέρους ανάγκες των εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Allen, M. N. (1999). *What are little girls made of: A guide to female role models in children's books*. Facts on File Inc.

Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2006). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Τυπωθήτω.

Bryan, A. (2003). *Beautiful Blackbird*. Atheneum Books for Young Readers.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164-195.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2017). *E-learning ecologies. Principles for new learning and assessment*. Routledge.

Council of Europe (2007). *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools*. Council of Europe Publishing.

Cushner, K. (1998). *International perspectives on intercultural education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Γιαννίκας, Α. (2011). *Η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας* (Διδακτορική Διατριβή). https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/24511

Dewey, J. (1907). *The school and society*. University of Chicago.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gonen, M., & Guler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 3633-3639.

Hmelo-Silver, C., Duncan, R., & Chinn, C. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 99-107. DOI:10.1080/00461520701263368.

Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό";: Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Gutenberg.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design* (2nd Ed.). Routledge.

Kurkjian, C., Livingston, N., & Young, T. (2006). Worlds of fantasy. *The Reading Teacher, 59*, 492-503.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον άλλο: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. *Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες», 199-208.* Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2021). Η αφήγηση του παραμυθιού ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού. *MusEd: Μουσείο-Σχολείο-Εκπαίδευση, 2*(1), 10-28.

Μαράκη, Ε. (2010). Η λογοτεχνία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου ανθολογίου των τάξεων Α'-Β' και Γ'-Δ' του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα, 13*, 111-120. https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_13/111e120.pdf

Μερακλής, Μ. Γ. (1996). Ο Max Lüthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι. Στο Ε. Γ. Αυδίκος (Επιμ.), *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεοτερικότητα* (σσ. 5-24). Αθήνα: Οδυσσέας.

Μητσιάλη, Α. (2009). *Θέλω να σας πω την αλήθεια*. Εκδόσεις Πατάκη.

Μητσικοπούλου, Β., & Γύφτουλα, Γ. (2018). *Βιωματική και διερευνητική μάθηση: μάθηση με συνθετικές εργασίες και μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα. Ενότητα 7.3.2 (Α.Π.Σ). Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Ξένες Γλώσσες. Επιμορφωτικό υλικό – Ειδικό Μέρος*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος-Ι.Ε.Π.

Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία* (μτφρ. Φ. Καπτσίκη, Σ. Καζαντζή & Μ. Σουλιώτης). Επίκεντρο.

Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολι-

τισμική παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8*, 97-112.
Σακίδη, Α. (2020). Η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9*, 693-708. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3165
UNESCO. (2005). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. Paris: UNESCO. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf
Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Ανάπτυξη υποθετικού εννοιολογικού μοντέλου συμπεριληπτικού Δημοτικού Σχολείου, προσανατολισμένου στην ιδέα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού: Ο ερευνητικός σχεδιασμός

Ευστάθιος Ξαφάκος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed, Δρ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΕΚΠΑ
stathisxafakos@yahoo.com

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο προτεινόμενος ερευνητικός σχεδιασμός επιχειρεί να αναπτύξει ένα υποθετικό εννοιολογικό μοντέλο οργάνωσης συμπεριληπτικού Δημοτικού Σχολείου με βάση τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, και προσανατολισμένο στην ιδέα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού. Η έρευνα πρόκειται να είναι μεικτή με δύο σκέλη, ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό, και ακολουθιακό σχεδιασμό (sequential design). Αρχικά, θα χορηγηθούν ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, τα οποία θα διερευνούν τις απόψεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη, την πιθανή λειτουργία τού συμπεριληπτικού σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείριση συμπεριληπτικών πρακτικών. Στη συνέχεια, θα ελεγχθούν τα σκορ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι/ες εκπαιδευτικοί εκφράζονται πιο θετικά ως προς την ιδέα της λειτουργίας του σχολείου ως συμπεριληπτικού, καθώς επίσης ποιοι/ποιες εξ αυτών δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πιο αποτελεσματικοί/ές ως προς τη διαχείριση της συμπερίληψης. Στη συνέχεια, θα σταλεί πρόσκληση σε αυτούς/ές που σημείωσαν τα υψηλότερα σκορ, προκειμένου να συμμετάσχουν, όσοι και όσες επιθυ-

μούν, σε συνεντεύξεις, όπου θα συζητηθεί το θέμα της πιθανής λειτουργίας τού συμπεριληπτικού σχολείου και η σύνδεσή του με την ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα υποβληθούν σε θεματική ανάλυση και μέσα από αυτήν επιχειρείται η ανάδειξη πιθανών χαρακτηριστικών, τα οποία θα στοιχειοθετήσουν ένα υποθετικό – προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο οργάνωσης τού συμπεριληπτικού Δημοτικού Σχολείου που μαθαίνει.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπεριληπτικό Δημοτικό Σχολείο, το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει, έρευνα μεικτών μεθόδων

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η συνεκπαίδευση ή η συμπερίληψη ή η εκπαίδευση για όλους είναι στην ουσία η πρακτική της εκπαίδευσης των μαθητριών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλίκους τους, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (TASH, 2011). Με βάση τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η ένταξη όλων των παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την αντιμετώπιση των διακρίσεων και την επίτευξη του στόχου της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Έκτοτε, η συμπερίληψη έχει γίνει μια εντατικά συζητούμενη έννοια (Richardson & Powell 2011 στο Krischler et al, 2019). Επιπλέον, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα υποστηρίζει ότι «*τα γενικά σχολεία που έχουν έναν συμπεριληπτικό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία κοινοτήτων υποδοχής, την οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας καθώς και την επίτευξη της εκπαίδευσης προς όλους. Ακόμη, τα σχολεία αυτά παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των μαθητών και βελτιώνουν το επίπεδο διδασκαλίας, ώστε σε τελευταία ανάλυση να βελτιώσουν τη σχέση κόστους – απόδοσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος*» (UNESCO, 1994, σ.8).

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορα μοντέλα εφαρμογής της συμπερίληψης/συνεκπαίδευσης (Norwich 2000). Οι ερευνητές αλλά και οι εκπαιδευτικές πολιτικές προσανατολίζονται προς την υλοποίηση και εφαρμογή του μοντέλου πλήρους συνεκπαίδευσης, αν και ακόμη το εγχείρημα αυτό θεωρείται ακόμη αρκετά δύσκολο, ενώ παράλληλα οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι αντικρουόμενες (Subban & Sharma, 2006 · Avramidis & Kalyva, 2007 · Leijen et al, 2021). Τονίζεται δε εμφατικά ότι για να μπορέσει να λειτουργήσει το συγκεκριμένο μοντέλο, απαιτούνται

τρία βασικά χαρακτηριστικά: η θετική στάση των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες τους και φυσικά οι ικανότητές τους (Schulz & Carpenter, 1995). Επιπρόσθετα, απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη και προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, οι οποίοι θα είναι έτοιμοι και επαρκώς εξοπλισμένοι, για να υποδεχτούν και υποστηρίξουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο υποδομών, προκειμένου το φυσικό περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο στα άτομα με αναπηρίες και όχι μόνο.

Με βάση τα ανωτέρω, τα τελευταία χρόνια, μελετητές προτείνουν ότι μπορεί να αξιοποιηθεί το πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης στον χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη νέων ιδεών οργάνωσης σχολείων, προκειμένου τα μελλοντικά συμπεριληπτικά σχολεία να έχουν την κατάλληλη οργάνωση και να είναι βιώσιμα για όλους τους μαθητές. Ειδικότερα, κάποιοι θεωρούν σημαντική την ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού, στην οποία μπορεί να αναπτυχθεί το συμπεριληπτικό σχολείο (Kinsella, 2020). Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της ιδέας, δηλαδή του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού, είναι η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, η ομαδική μάθηση, η κουλτούρα αναζήτησης και καινοτομίας, η ανάπτυξη συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσης, μαθαίνοντας από το εξωτερικό περιβάλλον και η ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση (Kools & Stoll, 2016). Στο ελληνικό πλαίσιο, σε έρευνα που εξέτασε ο Ξαφάκος (2020) προκρίθηκαν τα εξής χαρακτηριστικά: εμπιστοσύνη/υποστήριξη, συνεργασία, ανοικτό πνεύμα, αισιοδοξία και επάρκεια πόρων (Ξαφάκος, 2022). Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί, ότι η μάθηση σε σχολεία είναι πολυεπίπεδη (Sleegers et al, 2013), οπότε το όλο εγχείρημα ανάπτυξης σχολείων που μαθαίνουν, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΙΔΕΑ ΤΟΥ ΜΑΝΘΑΝΟΝΤΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ

Για τα συμπεριληπτικά σχολεία έχει ήδη προταθεί πρόσφατα ένα θεωρητικό εννοιολογικό μοντέλο από τον Kinsella (2020), το οποίο στηρίζεται σε προγενέστερη θεωρία τών Katz & Kahn (1966), η οποία αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως ένα σύστημα εισροών και εκροών και συνδέεται εν μέρει και με την ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού. Το συγκεκριμένο προέκυψε από μελέτες περίπτωσης, ενώ είχε προηγηθεί μία συνεργασία του ιδίου με έναν

συνεργάτη του για την οργάνωση του συμπεριληπτικού σχολείου (Kinsella & Senior, 2008). Στο μοντέλο περιλαμβάνονται οι πόροι και η τεχνογνωσία που πρέπει να διαθέτει το σχολείο, οι διαδικασίες που πρέπει να λάβουν χώρα και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο συμπεριληπτικού σχολείου τού Kinsella (2020)

Χαρακτηριστικά/ Εισροές	**Διαδικασίες (5C' s)**	**Αποτελέσματα/εκροές**
Πόροι	Επικοινωνία (Communication)	**Ανάπτυξη Μαθητών**
Προσωπικοί	Συμβουλευτική (Consultation)	Μαθησιακή επίδοση
Φυσικοί	Συνεργασία (Collaboration)	Εκπαιδευτικός σχεδιασμός
Παιδαγωγικοί	Συντονισμός (Co-ordination)	Μαθησιακά αποτελέσματα
Νέες τεχνολογίες	Συνεργατική αναζήτηση και διερεύνηση (Collaborative inquiry)	Ολοκλήρωση φοίτησης
		Συμμετοχή και φοίτηση μαθητών
Δομές		Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη
Συνολική οργάνωση της τάξης/των τάξεων		
Δομές Ειδικής Αγωγής		**Ανάπτυξη του προσωπικού**
Προσανατολισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές		Επαγγελματική εκπαίδευση
		Επιμόρφωση προσωπικού
Εξειδίκευση		Ατομική
Βασική ικανότητα εκπαιδευτικού		Αναστοχασμός
Ικανότητα Εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή		Συνεργατικός προβληματισμός
Γνώσεις Ειδικής αγωγής		Καθοδήγηση από ομότιμους/ συναδέλφους

Αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών		Ατομική και συλλογική ευθύνη
Επαγγελματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών		Ομαδική μάθηση
Δεξιότητες διαχείρισης		
		Ανάπτυξη οργανισμού
Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το πρόγραμμα σπουδών		Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει
Οργάνωση της τάξης		Συνεργατική επίλυση ζητημάτων
Διαφορετικότητα - Διαφοροποίηση		Σχεδιασμός σχολικής βελτίωσης
Ποικιλία προγραμμάτων		Διαχείριση αλλαγής
Εξωτερική υποστήριξη/ συνεργασία με φορείς		**Σχολική κουλτούρα**
Με το υπουργείο		Αξίες και κλίμα
Με εξωτερικούς φορείς		Πολιτικές σχολείου
Με γονείς και κοινότητα		Φιλοσοφία της εκπαίδευσης
		Φιλοσοφία της συμπερίληψης
Χαρακτηριστικά μαθητών		
Κίνητρα		
Δεξιότητες γραμματισμού και μαθηματικών		
Συμπεριφορά		
Παρουσία/συνεπής φοίτηση		

Επίδραση και υποστήριξη οικογενειακού περιβάλλοντος		

Από αυτήν τη μελέτη προκύπτει ότι υπάρχουν πέντε βασικές διαδικασίες που ευνοούν τη βιώσιμη ανάπτυξη του συμπεριληπτικού σχολείου: επικοινωνία, συμβουλευτική, συνεργασία, συντονισμός και συνεργατική έρευνα, τα επονομαζόμενα «πέντε C της συμπερίληψης» (Communication, Consultation, Collaboration, Co-ordination Collaborative Enquiry). Πρόκειται για διαδικασίες, οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να αναπτυχθούν τα σχολεία ως οργανισμοί που μαθαίνουν, να υιοθετήσουν ένα κοινωνικό μοντέλο, καθώς και να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τα οργανωσιακά εμπόδια. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τις δικές τους πρακτικές προσανατολισμένες στην αποτελεσματική συμπερίληψη, συμμετέχοντας σε μια κοινότητα έρευνας για συλλογικό εντοπισμό των εμποδίων και αντιμετώπισή τους, κατά τη διάρκεια της οποίας συμβάλλουν στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και στην οργανωσιακή ανάπτυξη του σχολείου. Η κουλτούρα του σχολείου αναμένεται να διευκολύνει και να ενθαρρύνει αυτή τη συλλογική έρευνα και, με τη σειρά της, να επηρεαστεί από τα αποτελέσματα τέτοιων προσπάθειών.

Ωστόσο, δεδομένου ότι η μελέτη διεξήχθη στην Ιρλανδία, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για ένα διαφορετικό πλαίσιο, για ένα εντελώς διαφορετικό σύστημα, στο οποίο υπάρχουν διαφορετικές δομές, πιθανόν πιο συστηματικές και πιο ικανές να υποστηρίζουν ένα τέτοιο εγχείρημα, όπως είναι ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Προφανώς και μπορούν να υιοθετηθούν πολλά στοιχεία από το προτεινόμενο μοντέλο, όμως είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ένα αντίστοιχο ή άλλα αντίστοιχα και για το ελληνικό συγκείμενο.

Είναι φανερό ότι το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο έχει αρκετά κοινά στοιχεία με αυτά του μανθάνοντος οργανισμού, όπως για παράδειγμα, η προώθηση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία συνάδει με την ανάπτυξη του προσωπικού. Ωστόσο, η ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού περιλαμβάνεται μόνο ως ένα χαρακτηριστικό, χωρίς να αναλύεται περαιτέρω. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Δηλαδή, είναι ανάγκη να διερευνηθεί πώς τα χαρακτηριστικά του μανθάνοντος οργανισμού μπορούν να «μεταφραστούν» σε δομές για τις ανάγκες ανάπτυξης ενός συμπεριληπτικού σχολείου που διαθέτει και χαρακτηριστικά μανθάνοντος οργανισμού.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η βασική διαπίστωση της παρούσας μελέτης είναι ότι η οργάνωση της παροχής ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και η ανάπτυξη περισσότερων και αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία, προκειμένου να καταστούν πλήρως συμπεριληπτικά, αφενός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι που πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, και αφετέρου πρέπει να προσεγγιστεί και να ερευνηθεί πολυεπίπεδα και πιο συγκεκριμένα, και σε επίπεδο οργανισμών.

Μέχρι σήμερα, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, εντοπίζονται διαδικασίες που φαίνεται να προωθούν την ανάπτυξη αποτελεσματικών συμπεριληπτικών σχολείων. Επομένως, η οργάνωσή τους μπορεί να γίνει υιοθετώντας ιδέες από το πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αυτής του μανθάνοντος οργανισμού. Μελέτες υπάρχουν, όπως αυτή του Kinsella (2020), αλλά δεν εστιάζουν με συστηματικό τρόπο στην αξιοποίηση της ιδέας του μανθάνοντος οργανισμού στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων. Ακόμη, δεδομένου ότι οι σχετικές μελέτες αφορούν άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη αυτό το γεγονός, διότι υπάρχουν διαφορετικές δομές, πιθανόν πιο συστηματικές και πιο ικανές να υποστηρίζουν ένα τέτοιο εγχείρημα, όπως είναι ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Προφανώς και μπορούν να υιοθετηθούν πολλά στοιχεία από το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο του Kinsella (2020), όμως είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ένα αντίστοιχο ή άλλα αντίστοιχα και για το ελληνικό συγκείμενο. Είναι, επίσης, φανερό ότι το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο έχει αρκετά κοινά στοιχεία με αυτά του μανθάνοντος οργανισμού, όπως για παράδειγμα, οι πόροι, οι δομές, η συνεργασία, η αναζήτηση και διερεύνηση και η προώθηση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, η ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού, η οποία προκρίνεται μεταξύ άλλων και στο μοντέλο του Kinsella (2020), περιλαμβάνεται μόνο ως ένα χαρακτηριστικό και ως αποτέλεσμα, χωρίς να αναλύεται περαιτέρω. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Δηλαδή, είναι ανάγκη να διερευνηθεί το πώς τα χαρακτηριστικά του μανθάνοντος οργανισμού μπορούν να «μεταφραστούν» σε δομές για τις ανάγκες ανάπτυξης ενός βιώσιμου και αποτελεσματικού συμπεριληπτικού σχολείου.

Η παρούσα ερευνητική πρόταση έρχεται να συνεισφέρει στον επιστημονικό διάλογο, έχοντας ως σκοπό να αναπτύξει ένα υποθετικό εννοιολογικό μοντέλο οργάνωσης συμπεριληπτικού Δημοτικού Σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού (Το συμπεριληπτικό σχολείο που μαθαίνει – The inclusive

learning school). Ειδικότερα, θα διερευνήσει το πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει ένα συμπεριληπτικό σχολείο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ποια μπορεί να είναι δηλαδή τα χαρακτηριστικά του, ποιοι παράγοντες και ποιες συνθήκες ευνοούν διαδικασίες ανάπτυξής του με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, και παράλληλα με την ιδέα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού. Επιπλέον, θα διερευνηθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις του υποθετικού μοντέλου που θα προκύψει, σε σχέση με την προτεινόμενη ιδέα του Kinsella (2020).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μέθοδος

Προτείνεται μεικτή έρευνα με δύο σκέλη, ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό, με ακολουθιακό σχεδιασμό (sequential design) (Creswell & Plano Clark, 2011 · Σαραφίδου, 2011). Συγκεκριμένα, θα προηγηθεί ποσοτική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας θα χορηγηθούν ερωτηματολόγια, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, με βολική δειγματοληψία (two cohorts). Στην αρχή του ερωτηματολογίου θα υπάρχει η σημείωση, αφού οι εκπαιδευτικοί δηλώσουν το email τους, ότι υπάρχει η πιθανότητα να επικοινωνήσει ο ερευνητής μαζί τους. Θα αξιοποιηθούν οι κλίμακες My Thinking About Inclusion (Stoiber et al., 1998) και The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale (Sharma, Loreman and Forlin, 2012), και θα ελεγχθούν τα σκορ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι/ες εκπαιδευτικοί εκφράζονται πιο θετικά ως προς την ιδέα της λειτουργίας του σχολείου ως συμπεριληπτικού, καθώς επίσης ποιοι/ποιες εξ αυτών δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πιο αποτελεσματικοί/ές ως προς τη διαχείριση της συμπερίληψης. Το γεγονός ότι εκφράζονται θετικά, αποτελεί κριτήριο και στηρίζεται σε συγκεκριμένα ευρήματα, καθώς σύμφωνα με τους Schulz & Carpenter (1995), απαιτούνται τρία χαρακτηριστικά για ένα αποτελεσματικό περιβάλλον συμπερίληψης: η στάση των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, θα σταλεί πρόσκληση σε αυτούς/αυτές με τα υψηλότερα σκορ, προκειμένου να συμμετάσχουν σε συνεντεύξεις, στις οποίες θα συζητηθεί το θέμα του συμπεριληπτικού σχολείου, με βάση την ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού. Για τις ανάγκες των συνεντεύξεων, θα δημιουργηθεί ένας οδηγός, ο οποίος θα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα συμπεριληπτικό σχολείο, ενώ οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν για τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού

και στο διεθνές και στο ελληνικό πλαίσιο. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, θα κληθούν να απαντήσουν σχετικά με το πώς αυτά μπορούν να μεταφραστούν σε δομές που θα υποστηρίζουν την ανάπτυξη του συμπεριληπτικού σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού.

Παραδείγματα ερωτήσεων του οδηγού θα είναι τα εξής: 1) τα σχολεία μαθαίνουν σε διάφορα επίπεδα, σε επίπεδο ατόμων, ομάδας και οργανισμού. Πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς; 2) Ένα συμπεριληπτικό σχολείο μαθαίνει. Πώς ερμηνεύετε αυτή την πρόταση; 3) Η βελτίωση/ανάπτυξη ενός σχολείου συνεπάγεται προώθηση αλλαγών ή/και καινοτομιών σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια της αλλαγής και της καινοτομίας στο συμπεριληπτικό σχολείο; 4) Με ποιες διαδικασίες μπορούν να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη και οργάνωση ενός συμπεριληπτικού σχολείου; 5) Σας αναφέρω κάποιες λέξεις κλειδιά: συνεργασία εκπαιδευτικών, σχολείων και φορέων, εμπιστοσύνη, ανοικτό πνεύμα, καινοτομία, έρευνα, πόροι. Πώς αυτές οι έννοιες μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού συμπεριληπτικού σχολείου;

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα υποβληθούν σε θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006) και μέσα από αυτήν επιχειρείται η ανάδειξη πιθανών χαρακτηριστικών, τα οποία θα στοιχειοθετήσουν ένα υποθετικό – προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο οργάνωσης τού συμπεριληπτικού Δημοτικού Σχολείου που μαθαίνει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367–389.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.

Katz, D., & Kahn, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*. Wiley.

Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, *12*, 651–65.

Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*, 1340–1356. doi: 10.1080/13603116.2018.1516820

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?*. OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing.

Krischler, M., Powell, J. & Pit-Ten Cate, I. (2019) What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 632-648.

Leijen, Ä, Arcidiacono, F., Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology, 12,* 633066.

Schulz, J. B. & Carpenter, C. D. (1995). *Mainstreaming exceptional student: A guide for classroom teachers.* Allyn and Bacon.

Σαραφίδου, Γ. - Ό. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα.* Gutenberg.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown business

Sleegers, P., Den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal, 114*(1), 118-137.

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education, 21*(1), 42 - 52.

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

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21.

TASH (2011). TASH and NDSS Partner with CPSD for Congressional Briefing on Education Reform. http://tash.org/tash-and- ndss-partner-with-cpsd-for-congressional-briefing-on-education-reform/.

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Ξαφάκος, Ε. (2022). Ενσωμάτωση χαρακτηριστικών «οργανισμού που μαθαίνει» στα Δημοτικά σχολεία: μία έρευνα μεικτών μεθόδων. Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμη στο Ενσωμάτωση χαρακτηριστικών οργανισμού που μαθαίνει στα Δημοτικά σχολεία: μία έρευνα μεικτών μεθόδων. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/51109

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η χρήση της ιστορίας στις διαφημίσεις της τηλεόρασης τον 21ου αιώνα

Διαμάντη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ70.ΕΑΕ
vasiadiam92@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό την επιλογή των ιστορικών γεγονότων στις διαφημίσεις του 21ου αιώνα και αποτελείται από δύο βασικά μέρη.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται και μελετάται η εξέλιξη της Δημόσιας Ιστορίας και η σχέση της με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η έννοια της *Δημόσιας Ιστορίας* πρωτοεμφανίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής την δεκαετία του 1970 ως μια απόπειρα διαχωρισμού του ακαδημαϊκού λόγου από τον ιστορικό και μια προσέγγιση στην ιστορία που επικοινωνείται και διαμορφώνεται εκτός των πανεπιστημιακών εδράνων. Πραγματοποιώντας σύντομες αναφορές στην εξέλιξη του όρου καταλήγουμε στη σχέση που αναπτύχθηκε με τα ΜΜΕ και το αυξανόμενο ενδιαφέρον του κοινού προς αυτή, που εκφράζεται ιδιαίτερα της τελευταίες δύο δεκαετίες με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός νέου τηλεοπτικού genre, του υβριδικού *histo-tainment*.

Το δεύτερο μέρος ασχολείται με την εξέλιξη της διαφήμισης στο ελληνικό τηλεοπτικό πεδίο και συγκεκριμένα επικεντρώνεται στη λεπτομερή παρουσίαση 31 συνολικά διαφημίσεων που προβλήθηκαν στην ελληνική τηλεόραση από το 2000 έως και το 2010 και θεματική των οποίων ήταν η ιστορία. Ο σχολιασμός των εν λόγω διαφημίσεων έγινε με βασικούς άξονες τον σκοπό της δημιουργίας τους (εμπορικός ή μη), το περιεχόμενο τους ως προς την ιστορική περίοδο που παρουσιάζουν καθώς και τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε η διαχείριση της ιστορίας από τον διαφημιζόμενο, αν πρόκειται για πιστή αναπαράσταση, μεταφορά του παρελθόντος στο παρόν ή ιστορική αναδρομή και, τέλος, το ύφος , ο τόνος και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Λέξεις κλειδιά: δημόσια ιστορία, διαφήμιση, ελληνική τηλεόραση, histotainment

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 20ος αιώνας σηματοδοτείται από ιστορικά γεγονότα τα οποία είχαν καταλυτική σημασία για την κοινωνική εξέλιξη. Η αποσταθεροποίηση του Α' Παγκοσμίου Πολέμου ακολουθήθηκε από τη Ρωσική Επανάσταση, με τη δεκαετία του 1940 να διασπά βίαια τον δυτικό κόσμο. Τα γεγονότα που ακολούθησαν την Απόβαση στη Νορμανδία και τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου επηρέασαν τη σύγχρονη φιλοσοφία και συνετέλεσαν στη διαμόρφωση της κοινωνίας των πολιτών, επαναπροσδιορίζοντας πλέον τις εξουσιαστικές σχέσεις και τον τρόπο που αυτές εκλαμβάνονται και εσωτερικοποιούνται. Αποκορύφωμα, οι φοιτητικές εξεγέρσεις του Μαΐου του 1968 στη Γαλλία, οι εργατικοί αγώνες και οι απεργιακές κινητοποιήσεις, το φεμινιστικό κίνημα, το αντιπολεμικό κίνημα και η «αντι-κουλτούρα των χίπις», όπως και οι μαζικότερες κινητοποιήσεις εναντίον του ρατσισμού, του αντισημιτισμού, των φυλετικών και σεξιστικών διακρίσεων. Την ίδια περίοδο, εμφανίζεται και διαδίδεται σαν νέο κίνημα η προφορική ιστορία και οι φωνές που μέχρι τότε έμεναν σιωπηλές και παραγκωνισμένες βρίσκονται στο επίκεντρο της ιστορικής αφήγησης. Εβραίοι που έζησαν το Ολοκαύτωμα, γυναίκες, εργάτες και μέλη μειονοτήτων «διεκδικούν την αναγνώρισή τους και μια θέση στην ιστορία. Αυτό το σκηνικό βοηθά στη δημιουργία ενός νέου, διακριτού πεδίου έρευνας, αυτού της δημόσιας ιστορίας. (Ανδρέου και συν., 2015).

Η δημόσια ιστορία, αν και όρος σχετικά νέος, εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στον δημόσιο λόγο, ενεργοποιεί συζητήσεις και δίνει ερείσματα για προβληματισμό και περαιτέρω μελέτη. Παράλληλα, όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια, η ιστορία έχει γίνει μέρος όχι μόνον του δημόσιου λόγου αλλά και της εμπορικής διάστασης των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Το υβριδικό *histo-tainment* (Φλάισερ, 2009) εκφράζεται με την ιστορία ως θέμα ή πηγή έμπνευσης στο τηλεοπτικό πεδίο και κορυφώνεται με την εμφάνιση της στη διαφήμιση. Όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, στην ελληνική τηλεόραση τα τελευταία είκοσι χρόνια, από το 2000 έως και το 2019, προβλήθηκαν διαφημίσεις που άντλησαν το περιεχόμενό τους από την ιστορία ή βασίστηκαν σε ιστορικές προσωπικότητες και γεγονότα.

ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ: ΠΡΟΣ ΕΝΑΝ ΟΡΙΣΜΟ

Η έννοια της δημόσιας ιστορίας (*Public History*) είναι σχετικά νέα. Στόχος της δημόσιας ιστορίας είναι να φέρει την ιστορία μακριά από τις ακαδημα-

ϊκές αίθουσες, να διαχωρίσει τον ιστορικό λόγο από τον ακαδημαϊκό και να βοηθήσει στη σύμπραξη των ιστορικών με το μη εξειδικευμένο κοινό (Ανδρέου et al. 2015) . Ως πατέρας του όρου θεωρείται ο Robert Keeley, μέλος του Τμήματος Ιστορίας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, ο οποίος χάρη σε μια υποτροφία του ιδρύματος Ρόκεφελερ δημιουργεί το 1976 ένα προπτυχιακό πρόγραμμα για την εκπαίδευση νέων «δημόσιων» ιστορικών (Ανδρέου και συν., 2015). Δύο χρόνια αργότερα εκδίδεται το περιοδικό *The Public Historian* και στη συνέχεια ιδρύεται το Εθνικό Συμβούλιο Δημόσιας Ιστορίας (National Council on Public History, NCPH).

Ποιος όμως είναι ο «δημόσιος ιστορικός» τον οποίο επιχείρησε να επιμορφώσει ο Keeley και ο οποίος θα αναζητούσε εργασία αργότερα στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα; Κατ' ουσίαν, πρόκειται για εκείνον που δεν είναι ο «ακαδημαϊκός ιστορικός» (Ανδρέου, και συν., 2015). Η δημόσια ιστορία είναι ο κλάδος που απευθύνεται στους μη επαγγελματίες ιστορικούς, που διαμορφώνεται από την σύμπραξη του επαγγελματία ιστορικού με όλους εκείνους οι οποίοι αρθρώνουν δημόσιο λόγο, σκηνοθέτες, ΜΜΕ, ξεναγοί, επιμελητές εκθέσεων, δάσκαλοι, συνθέτες, λογοτέχνες (Ανδρέου, et al., 2015). Είναι καθετί που αφηγείται μια ιστορία για το παρελθόν, είτε πρόκειται για μνημείο είτε για προφορικές μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων είτε μια κινηματογραφική ταινία. Όπως αναφέρει η ιστορικός Ludmilla Jordanova (2006), για την παραγωγή της δημόσιας ιστορίας συνεργάζονται έμπειρα στελέχη της «ακαδημαϊκής ιστορίας» με άτομα που αντιλαμβάνονται την Ιστορία ως μερικώς επαγγελματική ενασχόληση ή ως μια προσωπική δραστηριότητα για τον ελεύθερό τους χρόνο. Πρόκειται, σύμφωνα με την Jordanova, για μια ιστορία «λαϊκή» καθώς προορίζεται και εσχάτως καταναλώνεται από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Μια ιστορία που αποσκοπεί στην επαγρύπνιση του «ανειδίκευτου» ως προς την ιστορική εκπαίδευση, πληθυσμού.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η δημόσια ιστορία πρόκειται για μια σχετικά νέα επιστήμη που τις τελευταίες δεκαετίες επιχειρεί να εισέλθει στην ακαδημαϊκή κοινότητα με προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες (Jordanova, 2006). Σε ορισμένες περιπτώσεις της αποδίδεται ο χαρακτηρισμός ως «της παλαιότερης όλων των ιστοριών» (Liddington, 2002) καθώς αφορά αμιγώς σε εκείνους που τη βιώνουν κι όχι στους μελετητές που ακολουθούν τα περισσότερα γεγονότα *a posteriori* σε μια απομακρυσμένη, ακαδημαϊκή μελέτη που ξεκινά και τελειώνει στις βιβλιοθήκες και στις αίθουσες των πανεπιστημίων που ως βασικό σκοπό έχουν την ικανοποίηση προσωπικών στόχων και αναζητήσεως. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της δημόσιας ιστορίας ο οποίος εντο-

πίζεται στην ύπαρξη διαμεσολαβητών, λειτουργεί ως διαχωριστικός παράγοντας από την «ακαδημαϊκή αδελφή της», όπως εύστοχα την αποκαλεί ο καθηγητής Χάγκεν Φλάισερ (2009).

Η ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η εξέλιξη του εγχειρήματος του Keeley γνωρίζει διαφορετική πορεία στην αμερικανική κι ευρωπαϊκή ήπειρο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Αυστραλίας όπου η δημόσια ιστορία αναδύθηκε σχεδόν παράλληλα και περισσότερο ως κριτική προς το αμερικανικό «κίνημα» το οποίο προσέγγιζε τη δημόσια ιστορία ως ένα νέο επαγγελματικό πεδίο (Liddington, 2012). Ο Μαρκ Τουέιν στο βιβλίο του, *Ακολουθώντας τον Ισημερινό* περιγράφει την αυστραλιανή ιστορία ως ειδυλλιακή, «δεν μοιάζει με ιστορία, παρά με το ομορφότερο ψέμα […] Είναι γεμάτη εκπλήξεις, και περιπέτειες, και ασυνέπειες και αντιφάσεις, χωρίς αξιοπιστία. Είναι όμως όλα αληθινά, συνέβησαν όλα» (Ashton & Kean, 2012: 23). Για να αναζητήσει το παρελθόν της Αυστραλίας, ο Τουέιν κατέφυγε σε προφορικές διηγήσεις από κατοίκους των διάφορων περιοχών στις οποίες ταξίδεψε, εφημερίδες, μουσεία, βιβλία και επίσημες δημοσιεύσεις. Το αποτέλεσμα ήταν αντιφατικά αφηγήματα μιας ειδυλλιακής χώρας. Πράγματι, στην Αυστραλία η δημόσια ιστορία ανέλαβε πολλαπλούς ρόλους με βασικότερο να θέσει στο προσκήνιο την ανάγκη της χώρας να αναθεωρήσει την ιστορία εκείνη που αναγνώριζε ως «επίσημη» και να απαντήσει στο καίριο ερώτημα: οι πρώτοι βρετανικοί στόλοι που έφθασαν το 1788 από το Πλίμουθ στο Σίδνεϊ ήταν αποικιστές ή εισβολείς στη γη των ιθαγενών (Liddington, 2012);

Στην Ελλάδα, η δημόσια ιστορία εξελίσσεται σταδιακά όσον αφορά στη θεσμοθέτησή της, με μόνο ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και σύντομες αναφορές στο πρόγραμμα Ανοικτών Ακαδημαϊκών Μαθημάτων του Πανεπιστημού Αθηνών. Ωστόσο, ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στη μελέτη και διάδοσή της έχει παίξει το περιοδικό *Ιστορείν* καθώς και ιστορικοί και μελετητές των γεγονότων στην Ελλάδα όπως και ο καθηγητής Χάγκεν Φλάισερ ο οποίος ασχολήθηκε με τη δημόσια ιστορία και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Τα θέματα που φαίνεται να απασχολούν τη δημόσια ιστορία είναι ο Εμφύλιος και η Αντίσταση, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και η Κατοχή όπως και η Μικρασιατική Καταστροφή, το Μακεδονικό και το Κυπριακό (Ανδρέου, και συν., 2015). Όπως αναφέρει ο Μπλέσης (2018, σ. 35), μετά τη Μεταπολίτευση το ιστορικό ενδιαφέρον στρέφεται στα έργα που αφορούν στην περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου. «Οι

προφορικές μαρτυρίες ζώντων, οι αυτοβιογραφικές σημειώσεις, η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος, το θέατρο και κυρίως η αρχειακή έρευνα έφερναν στο φως όχι μόνο "ξεχασμένα" γεγονότα της περιόδου αλλά και βαθιά θαμμένα στο υποσυνείδητο μιας μεγάλης μάζας ανθρώπων κρυμμένα συναισθήματα, ανομολόγητες σκέψεις και δυσεπούλωτα τραύματα». Πράγματι, η συλλογική μνήμη της ελληνικής κοινωνίας για τον Εμφύλιο, μια από τις πλέον ταραγμένες περιόδους της νεότερης ιστορίας, φαίνεται να πολώνει ακόμη και σήμερα. Από τη μια, η ιστορία και οι διεκδικήσεις των «νικητών» οι οποίοι για σαράντα χρόνια αναφερόταν κι επίσημα στον «συμμοριτοπόλεμο» - το 1989 το ελληνικό κράτος σταμάτησε να χρησιμοποιεί τον όρο στα δημόσια έγγραφα – κι από την άλλη, οι ηττημένοι που βρέθηκαν να ζουν υπό το στίγμα του, τόσο εκείνοι όσο και οι οικογένειές τους.

Όσον αφορά στις πραγματώσεις της δημόσιας ιστορίας στην Ελλάδα, είναι χαρακτηριστικές οι περιπτώσεις της δημιουργίας ομάδων ζωντανής προφορικής ιστορίας[1] πολλών πόλεων με την παράλληλη δράση της εταιρίας Προφορικής Ιστορίας στην Ελλάδα, καθώς και η δημιουργία χώρων παρουσίασής της, όπως το Μουσείο της Πόλης του Βόλου (http://www.vmoc.gr/) στο οποίο διοργανώνονται περιοδικές εκθέσεις με κέντρο τους τις προσωπικές αναμνήσεις των κατοίκων της πόλης. Παράλληλα, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο, Έλληνες σκηνοθέτες έχουν ασχοληθεί με ιστορικά γεγονότα σημειώνοντας αξιοσημείωτη εισπρακτική επιτυχία ενώ επίσης τηλεοπτικές παραγωγές προσφέρουν στο ελληνικό κοινό «μαθήματα ιστορίας» και καταρρίπτουν μύθους ή διαμορφώνουν ιστορική συνείδηση.

ΜΜΕ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης υπήρξαν εξαρχής βασικοί εκφραστές και διαμορφωτές της δημόσιας ιστορίας, διατηρώντας αυτόν τον ρόλο μέχρι και τις μέρες μας. Άλλωστε, εν προκειμένω ο ιστορικός λόγος και εν γένει η ιστορία παράγεται στη δημόσια σφαίρα και όχι στις βιβλιοθήκες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στη συγχρονία τους, τα ιστορικά γεγονότα δρουν σε παράλληλο χρόνο με τα ΜΜΕ, με τα τελευταία να επωμίζονται την ενημέρωση του κοινού. Τα αρχεία των εφημερίδων και αργότερα των ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών προγραμμάτων, γεμάτα με προσωπικές μαρτυρίες

1. Η προφορική ιστορία «διασταυρώνεται» με τη δημόσια ιστορία όταν διαμορφώνεται σε ζωντανό, διαθέσιμο προς το κοινό, περιεχόμενο ενώ ταυτόχρονα, οι ηχογραφήσεις και οι απομαγνητοφωνήσεις της προφορικής ισορίας μπορούν να αποτελέσουν γόνιμο υλικό για μελλοντικές δημόσιες ιστορίες (Souther, 2014).

αυτοπτών και αυτήκοων μαρτύρων βρίσκονται στη διάθεση του μελετητή ώστε να μπορέσει να αντλήσει από τις ειδήσεις της εποχής τα απαραίτητα ιστορικά στοιχεία. Τα αρχεία στη συνέχεια τοποθετούνται πίσω στα ράφια έχοντας εκπληρώσει τον σκοπό τους, περιμένοντας τον επόμενο ερευνητή.

Τα ΜΜΕ έχουν βρεθεί στο επίκεντρο της σύγχρονης κοινωνικής έρευνας για την ικανότητά τους να χειραγωγούν τις μάζες, ικανότητα η οποία ασκεί καταλυτική επιρροή στις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις παγκοσμίως. Με την εμφάνισή της στη δημόσια σφαίρα, και κυρίως στα μικροαστικά στρώματα, η ιστορία λειτουργεί συχνά ως πολιορκητικός κριός για την καθεστηκυία τάξη. Μια ακόμη απόπειρα ελέγχου «των πλέον ευάλωτων, φοβισμένων και εκτεθειμένων στην κρίση τμημάτων της κοινωνίας, τα οποία είχαν υποστεί και το μεγαλύτερο βάρος της. Η πολιτική τους συμπεριφορά αποτέλεσε πολύ γρήγορα στόχο των κέντρων εξουσίας. Υπό αυτούς τους όρους η ιστορία προσέφερε εργαλειακά ένα ισχυρό, διαταξικό μέσο προσεταιρισμού και ελέγχου της κοινής γνώμης, στο όνομα της "αλήθειας", αυτού που "πραγματικά" έγινε και που επιτέλους ήρθε η ώρα όλοι να γνωρίσουν» (Μπλέσης, 2018: 32).

Σε μια διαφορετική προσέγγιση των ΜΜΕ, το ερώτημα εστιάζει στο γιατί οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα ΜΜΕ. Η προσέγγιση των χρήσεων και ικανοποιήσεων θεωρεί τα ακροατήρια ως δραστήριους χρήστες των ΜΜΕ κι όχι παθητικούς δέκτες πληροφοριών. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θεωρίες των μέσων, η προσέγγιση των χρήσεων και ικανοποιήσεων ασχολείται με το «τι κάνουν οι άνθρωποι με τα ΜΜΕ», πώς δηλαδή επιλέγουν ή απορρίπτουν το προσφερόμενο περιεχόμενο. Από την άλλη πλευρά, ο Adorno, ένας εκ των βασικών εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης που ανέλυσε κρτικά την κοινωνική εξέλιξη των ΜΜΕ, το 1954 δημοσιεύει το *Πώς να βλέπετε τηλεόραση*, ένα δοκίμιο που εκφράζει τον προβληματισμό του για τον μετασχηματισμό της μαζικής κουλτούρας και τη χρήση της για τον ψυχολογικό έλεγχο των μαζών με σκοπό τον προσδιορισμό των συνειδήσεων των κυριαρχούμενων τάξεων και ζητούμενο την εξαφάνιση κάθε αντίστασης και κυριάρχηση της παθητικότητας (Λυριντζής, 1989).

Εκτός από τον πολιτικό χαρακτήρα που αποκτά η χρήση της ιστορίας στη δημόσια σφαίρα, συχνά χρησιμοποιείται σκωπτικά ο όρος «λαϊκή ιστορία» (*popular history*) για να περιγράψει μια γενικευμένη απόπειρα εκλαΐκευσης της ιστορίας, ενός δημόσιου λόγου που δεν στηρίζεται σε πραγματικά γεγονότα και ιστορικές πηγές με αποτέλεσμα, εν τέλει, τη διαστρέβλωση της ιστορίας (Ανδρέου, και συν., 2015). Αυτή η παρερμηνεία - πολλές φορές στην απόπειρα των μέσων να προσελκύσουν το κοινό με την παραγω-

γή ενός προϊόντος εύκολου προς κατανάλωση- μπορεί να αποβεί μοιραία ιδιαίτερα όταν καταπιάνεται με ευαίσθητα θέματα, ανοιχτές πληγές όπως τη θρησκεία, τη μετανάστευση, τις πρόσφατες πολιτικές εξελίξεις. Το πολιτικό-ιδεολογικό πρόσημο της δημόσιας ιστορίας μπορεί να την καταστήσει επικίνδυνη έως και αποπροσανατολιστική για τους αποδέκτες της, όταν δεν συνοδεύεται από τεκμηρίωση και μελέτη των αναφερόμενων γεγονότων. Με βασική επιδίωξη τον πλουραλισμό, ο πολλαπλός ρόλος της δημόσιας ιστορίας μπορεί να επιτύχει την ιστορική εγγραμματοσύνη των μαζών ή να βρεθεί παγιδευμένη στο καπιταλιστικό αφήγημα της απλής ψυχαγωγίας, της τηλεθέασης και του κέρδους.

Η ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα σηματοδοτείται από την έλευση -και μετέπειτα επέκταση- της ιδιωτικής τηλεόρασης. Η «απορρύθμιση», όπως ονομάστηκε η περίοδος της έλευσης της ιδιωτικής τηλεόρασης, του τηλεοπτικού πεδίου «συνδέεται με μια γενικότερη αλλαγή στο πολιτικό και πολιτιστικό κλίμα της Δυτικής Ευρώπης με μια ευρύτερη μεταστροφή των οικονομικοπολιτικών προσανατολισμών και προσεγγίσεων» (Παπαθανασόπουλος, 2005). Η πρώτη περίοδος της ραδιοτηλεοπτικής «εμπορικοποίησης», όπως προτιμά να το ορίζει ο Graham Murdock (Παπαθανασόπουλος, 2005), συμπίπτει με την εμφάνιση της έγχρωμης τηλεόρασης και του τηλεχειριστηρίου στα νοικοκυριά. Η τελευταία αλλαγή προκαλεί και τον μετασχηματισμό του θεατή σε ενεργό καταναλωτή του τηλεοπτικού προϊόντος που πλέον περνά λιγότερο χρόνο στον ίδιο σταθμό. Η ταυτόχρονη ανάπτυξη της εμπορικής πλέον τηλεόρασης, με νέους ιδιωτικούς τηλεοπτικούς σταθμούς, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πανομοιότυπων προγραμμάτων και μια σχέση εξάρτησης με τους τηλεθεατές καθώς μοναδικός στόχος πλέον είναι η τηλεθέαση και κατ' επέκταση οι εισφορές από τις διαφημιστικές επενδύσεις οι οποίες το 1995 αφορούν στο 70% της συνολικής δαπάνης (Χαιρετάκης, 2010).

ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗΣ

Ως μορφή επικοινωνίας, η διαφήμιση απαιτεί την ύπαρξη ενός πομπού (του διαφημιζόμενου), ενός δέκτη (του καταναλωτή) κι ενός μηνύματος (της παρουσίασης του διαφημιζόμενου προϊόντος). Το «μήνυμα» που καλείται να

παράξει η διαφήμιση πρέπει να είναι σαφές ώστε ο παραλήπτης να μπορεί να το κατανοήσει. Γι' αυτό, οι υπεύθυνοι του διαφημιστικού σχεδιασμού οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους το «κοινό πλαίσιο αναφοράς» (frame of reference), το περιβάλλον στο οποίο ενεργοποιείται, το «στοχούμενο ακροατήριο» (target audience), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δυνητικού καταναλωτή, τη «φύση του μηνύματος», δηλαδή τη μορφή και το περιεχόμενό του, τους στόχους της επιχείρησης, τον ανταγωνισμό καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προϊόντος (Ζώτος, 2008). Τα στάδια σχεδιασμού του διαφημιστικού προγράμματος απαιτούν τη γνώση όχι μόνο του διαφημιζόμενου προϊόντος αλλά και των ιδιαίτερων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών της αγοράς. Η διαφήμιση αποτελεί τη σύνθεση συμβόλων που δίνονται προς ερμηνεία σε ένα καταναλωτικό κοινό ως επί το πλείστον άγνωστο προς το διαφημιστή και γι' αυτό είναι προαπαιτούμενη η μελέτη του πλαισιού αναφοράς και τη διασφάλιση πως ο καταναλωτής θα καταφέρει να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα χωρίς να το παρερμηνεύσει.

Η κατηγοριοποίηση των διαφημίσεων ποικίλει αναλόγως τον σκοπό της μελέτης και της έρευνας. Ο Cook (2001) τις ταξινομεί βάσει τεσσάρων κριτηρίων: του μέσου, του προϊόντος ή της υπηρεσίας, της τεχνικής και του καταναλωτή, ενώ οι Bovée και Arens (1992) σύμφωνα με το περιεχόμενο και τον επιδιωκόμενο σκοπό σε διαφήμιση προϊόντος, θεσμική διαφήμιση, εμπορική διαφήμιση, μη εμπορική διαφήμιση, διαφήμιση ενέργειας-δράσης και διαφήμιση ενημέρωσης.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της επιλογής ιστορικών γεγονότων στις διαφημίσεις. Ο σχεδιασμός για την παρούσα έρευνα βασίστηκε αφενός στην μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά την δημόσια ιστορία και η προβολή της μέσα από τα ΜΜΕ, αφετέρου δε στη συλλογή και καταγραφή διαφημίσεων που εμπεριέχουν ιστορικά γεγονότα προκειμένου να αξιολογηθούν οι λόγοι που επιλέγουν οι διαφημιστικές εταιρίες να προωθήσουν τα προϊόντα τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της επιλογής ιστορικών γεγονότων στις διαφημίσεις. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμο-

ποιήθηκαν ως δεδομένα οι διαφημίσεις που προβλήθηκαν από την ελληνική τηλεόραση. Το διάστημα προβολής αυτών χρονολογείται από το 2000-2010.

Πιο αναλυτικά, έχει επιλεχθεί η αναζήτηση όλων των διαφημίσεων που παίχτηκαν στην τηλεόραση ανά έτος. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η αναζήτηση των διαφημίσεων μέσω του παγκόσμιου ιστότοπου και του YouTube. Κάθε χρονιά είχε κατά μέσο όρο περίπου 250 διαφημίσεις, από αυτές επιλέχθηκαν οι διαφημίσεις που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα. Έπειτα, τις χώρισα σε 6 κατηγορίες ανάλογα με το έτος, το προϊόν, τον στόχο, τον τομέα, την στάση προς την ιστορία και τον τόνο. Συνολικά καταμετρήθηκαν 31 διαφημίσεις συνολικά σε αυτά τα 10 έτη οι οποίες εμπεριείχαν κάποιο ιστορικό γεγονός.

Έπειτα, τις χώρισα σε 6 κατηγορίες ανάλογα με το έτος, το προϊόν, τον στόχο, τον τομέα, την στάση προς την ιστορία και τον τόνο.

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν 31 διαφημίσεις που προβλήθηκαν στην ελληνική τηλεόραση από το 2000 έως και το 2010 των οποίων η θεματολογία αντλείται από ιστορικά γεγονότα, προσωπικότητες ή παραδόσεις. Οι άξονες που θα εφαρμοστούν στη συνέχεια για τον σχολιασμό των διαφημίσεων και την παρουσίαση των συμπερασμάτων αφορούν στο είδος της διαφήμισης σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Cook για το αν έχει εμπορικό ή μη σκοπό, στους τομείς της ιστορίας, στον τρόπο που προσεγγίστηκε η ιστορία σε αυτές καθώς και στον τόνο που χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφημίσεις ταξινομημένες με χρονολογική σειρά σύμφωνα με το έτος προβολής στην ελληνική τηλεόραση από το 2000 έως και το 2019.

Αρχικά, χρησιμοποιώντας την κατηγοριοποίηση του Cook (1992), τα διαφημιστικά μηνύματα ταξινομήθηκαν ως προς τον σκοπό της προβολής τους σε εμπορικά και μη εμπορικά. Ως μη εμπορικά, ο Cook κατατάσσει τα τηλεοπτικά προϊόντα που έχουν ως σκοπό τους την προώθηση και ανάδειξη ενός οργανισμού ή ενός πολιτικού κόμματος.

Όσον αφορά στη γλώσσα και την υφολογία των διαφημίσεων προς ανάλυση, ο «τόνος» όπως κωδικοποιείται εν προκειμένω, μελετά τον τρόπο προβολής του διαφημιζόμενου προϊόντος. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται τρεις κατηγορίες *κωμικός, αυστηρός* κι *ουδέτερος*. Κάποιες φορές το νόημα των διαφημιστικών μηνυμάτων θυσιάζεται για αναδυθεί ο τόνος, ο ρυθμός, δηλαδή, παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο γιατί διευκολύνει την απομνημόνευση και να μπορεί να εκφράσει ή να προκαλέσει κάθε είδους συναισθήματα.

Όσον αφορά στα κριτήρια για τη χρήση και τη διαχείριση της ιστορίας, η κατηγοριοποίηση βασίστηκε σε δύο βασικούς άξονες. Αρχικά, τα διαφη-

μιστικά μηνύματα μελετήθηκαν ως προς τον τομέα της ιστορίας που χρησιμοποίησαν στο περιεχόμενο και εν συνεχεία στην στάση που κράτησαν προς την ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, ως τομείς της ιστορίας εμφανίστηκαν η Θρησκευτική Ιστορία (συμπεριλαμβανομένων της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης), η Προϊστορία, η Αρχαία Ελληνική Ιστορία, η Ρωμαϊκή Περίοδος, η Παγκόσμια Ιστορία και η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία.

Στη συνέχεια, μελετώντας την στάση που κρατά η διαφήμιση προς την εκάστοτε ιστορική επιλογή προχωρήσαμε στη δημιουργία έξι υποκατηγοριών: Αναπαραγωγή, Αναπαράσταση, Ιστορική Αναδρομή, Μεταφορά, Παράδοση και αναφορά στις Τέχνες (Ζώτος, 2008) .

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 2000-2010

Οι πρώτες δύο δεκαετίες του 21ου αιώνα αποτελούν δίχως αμφιβολία από τις πλέον ενδιαφέρουσες περιόδους της σύγχρονης ιστορίας της Ελλάδας. Η πρώτη πενταετία χαρακτηρίστηκε από την οικονομική ευρωστία, φαινομενική όπως έδειξαν οι εξελίξεις, με τα εγκαίνια του υπόγειου σιδηροδρόμου της Αττικής το 2000, την επίσημη είσοδο της χώρας στην Ευρωζώνη ένα χρόνο αργότερα και την επιστροφή των Ολυμπιακών Αγώνων το 2004 σε θριαμβευτικό κλίμα. Τέσσερα χρόνια μετά την μεγαλειώδη τελετή έναρξης των Αγώνων στο Ολυμπιακό Στάδιο, η ελληνική οικονομία θα εισέλθει και επίσημα πλέον στην περίοδο οικονομικής κρίσης με τις παράλληλες έντονες κοινωνικές και πολιτικές αναταραχές που κατέχουν κεντρική θέση – μέχρι και την στιγμή που συγγράφεται το παρόν - στον δημόσιο λόγο. Παράλληλα, η παγκοσμιοποίηση και τα νέα μέσα επικοινωνίας καθορίζουν και μεταλλάσσουν τα καταναλωτικά πρότυπα των Ελλήνων και, ως εκ τούτου, την αισθητική και ρητορική της διαφήμισης.

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν 31 διαφημίσεις που προβλήθηκαν στην ελληνική τηλεόραση από το 2000 έως και το 2010 των οποίων η θεματολογία αντλείται από ιστορικά γεγονότα, προσωπικότητες ή παραδόσεις. Οι άξονες που θα εφαρμοστούν στη συνέχεια για τον σχολιασμό των διαφημίσεων και την παρουσίαση των συμπερασμάτων αφορούν στο είδος της διαφήμισης σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Cook για το αν έχει εμπορικό ή μη σκοπό, στους τομείς της ιστορίας, στον τρόπο που προσεγγίστηκε η ιστορία σε αυτές καθώς και στον τόνο που χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφημίσεις ταξινομημένες με χρονολογική σειρά σύμφωνα με το έτος προ-

βολής στην ελληνική τηλεόραση από το 2000 έως και το 2010.

Έτος	Προϊόν/ Εταιρεία	Στόχος Διαφήμισης	Τομέας Ιστορίας	Στάση προς την Ιστορία	Τόνος
2000	LiFe	Εμπορικός	Παγκόσμια Ιστορία	Παράδοση	Ουδέτερος
2000	Citröen Xsara Picasso	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Μεταφορά	Ουδέτερος
2000	Carlsberg	Εμπορικός	Θρησκευτική ιστορία	Μεταφορά	Ουδέτερος
2000	Cajoline	Εμπορικός	Παγκόσμια Ιστορία	Παράδοση	Κωμικός
2000	ΟΥΖΟ 12	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Ιστορική Ανα-δρομή	Ουδέτερος
2000	Perrier	Εμπορικός	Παγκόσμια Ιστορία	Μεταφορά	Κωμικός
2001	McDonalds	Εμπορικός	Θρησκευτική ιστορία	Αναπαράσταση	Κωμικός
2001	ΔΕΗ	Μη Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Ιστορική Αναδρομή	Ουδέτερος
2001	Milko	Εμπορικός	Προϊστορία	Αναπαράσταση	Κωμικός
2001	Dorna	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Αναπαράσταση	Κωμικός
2001	Dorna	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Αναπαράσταση	Κωμικός
2002	Extra 5	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Μεταφορά	Κωμικός
2003	Pepsi	Εμπορικός	Παγκόσμια Ιστορία	Αναπαράσταση	Κωμικός
2003	Pepsi	Εμπορικός	Ρωμαϊκή Ιστορία	Αναπαράσταση	Κωμικός
2004	Jeep	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Αναπαράσταση	Ουδέτερος

2004	Coca Cola	Εμπορικός	Αρχαία Ελλάδα	Μεταφορά	Ουδέτερος
2005	Honda	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Τέχνες: Λογοτεχνία	Κωμικός
2005	Johnnie Walker	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Τέχνες: Ζωγραφική	Ουδέτερος
2006	Jeep	Εμπορικός	Παγκόσμια Ιστορία	Αναπαράσταση	Ουδέτερος
2006	Pharmaton Geriatric	Εμπορικός	Προϊστορία	Αναπαράσταση	Ουδέτερος
2006	VW Polo	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Αναπαραγωγή	Ουδέτερος
2007	Hurlimann, tracter	Εμπορικός	Θρησκευτική ιστορία	Μεταφορά	Κωμικός
2009	11880	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Αναπαράσταση	Κωμικός
2009	RAID	Εμπορικός	Θρησκευτική ιστορία	Μεταφορά	Κωμικός
2010	JUMBO	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Παράδοση	Κωμικός
2010	JUMBO	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Παράδοση	Κωμικός
2010	JUMBO	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Παράδοση	Κωμικός
2010	JUMBO	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Παράδοση	Κωμικός
2010	JUMBO	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Παράδοση	Κωμικός
2010	JUMBO	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Παράδοση	Κωμικός
2010	Melissa	Εμπορικός	Νεότερη & Σύγχρονη Ιστορία	Ιστορική Αναδρομή	Ουδέτερος

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε βάσει τεσσάρων κριτηρίων. Αρχικά, χρησιμοποιώντας την κατηγοριοποίηση του Cook (1992), τα διαφημιστικά μηνύματα ταξινομήθηκαν ως προς τον σκοπό της προβολής τους σε εμπορικά και μη εμπορικά. Ως μη εμπορικά, ο Cook κατατάσσει τα τηλεοπτικά προϊόντα που έχουν ως σκοπό τους την προώθηση και ανάδειξη ενός οργανισμού ή ενός πολιτικού κόμματος. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, το 92% του δείγματος αφορούσε σε εμπορικές διαφημίσεις που κύριος στόχος τους ήταν η προτροπή του καταναλωτή για αγορά του διαφημιζόμενου προϊόντος ή υπηρεσίας.

Όσον αφορά στη γλώσσα και την υφολογία των διαφημίσεων προς ανάλυση, ο «τόνος» όπως κωδικοποιείται εν προκειμένω, μελετά τον τρόπο προβολής του διαφημιζόμενου προϊόντος. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται τρεις κατηγορίες *κωμικός, αυστηρός* κι *ουδέτερος*. Κάποιες φορές το νόημα των διαφημιστικών μηνυμάτων θυσιάζεται για αναδυθεί ο τόνος, ο ρυθμός, δηλαδή, παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο γιατί διευκολύνει την απομνημόνευση και να μπορεί να εκφράσει ή να προκαλέσει κάθε είδους συναισθήματα. Η γλώσσα της διαφήμισης, μερικές φορές, παραβαίνει τους κανόνες της καθημερινής γλώσσας για να προσελκύσει το κοινό. Η χρήση της γλώσσας και ο τόνος χρήσης της επιδιώκουν τη δημιουργία συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και τη διερεύνηση της γλώσσας ως μέσω έκφρασης. Ο τόνος της γλώσσας επιχειρεί να δημιουργήσει κάποια εντύπωση χρησιμοποιώντας τις λέξεις με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει τη σύνδεση του προϊόντος με τους σωστούς συναισθηματικούς συνειρμούς για να είναι χρήσιμα ως σλόγκαν και τίτλοι (Ζώτος, 2008).

Στις διαφημίσεις με αυστηρό τόνο, το μήνυμα καθώς και η σκηνοθεσία δηλώνονται ρητά, χωρίς λογοπαίγνια ή ευρηματικά σενάρια. Από τις 31 διαφημίσεις που παρουσιάστηκαν η πλειοψηφία των μηνυμάτων είχε κωμικό χαρακτήρα (64%), κάνοντας χρήση λογοπαιγνίων και της αμφισημίας της γλώσσας («η γη γυρίζει», «μπάλα είναι και γυρίζει», στη διαφημιστική καμπάνια του «ΠΑΜΕ ΣΤΟΙΧΗΜΑ»). Τα υπόλοιπα διαφημιστικά διακρίνονταν από ουδέτερο τόνο, επικοινωνώντας το προϊόν με σαφή τρόπο και χρησιμοποιώντας ως επί το πλείστον τη δηλωτική σημασία των λέξεων.

Όσον αφορά στα κριτήρια για τη χρήση και τη διαχείριση της ιστορίας, η κατηγοριοποίηση βασίστηκε σε δύο βασικούς άξονες. Αρχικά, τα διαφημιστικά μηνύματα μελετήθηκαν ως προς τον τομέα της ιστορίας που χρησιμοποίησαν στο περιεχόμενο και εν συνεχεία στην στάση που κράτησαν προς την ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, ως τομείς της ιστορίας εμφανίστηκαν η Θρησκευτική Ιστορία (συμπεριλαμβανομένων της Παλαιάς και Καινής Δι-

αθήκης), η Προϊστορία, η Αρχαία Ελληνική Ιστορία, η Ρωμαϊκή Περίοδος, η Παγκόσμια Ιστορία και η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία.

Στη συνέχεια, μελετώντας την στάση που κρατά η διαφήμιση προς την εκάστοτε ιστορική επιλογή προχωρήσαμε στη δημιουργία έξι υποκατηγοριών: Αναπαραγωγή, Αναπαράσταση, Ιστορική Αναδρομή, Μεταφορά, Παράδοση και αναφορά στις Τέχνες (Ζώτος, 2008) .

Η πιο δημοφιλής προσέγγιση προς τις διάφορες περιόδους της ιστορίας είναι μέσω της *Αναπαράστασης* και κυρίως με κωμικά διαφημιστικά στα οποία το διαφημιζόμενο προϊόν εντάσσεται αναπάντεχα στο αφήγημα, ο Ηράκλειτος στη διάφημιση του «ΠΑΜΕ ΣΤΟΙΧΗΜΑ» διατυπώνει πως «*Τα πάντα χι*», ο Έλληνας τσολιάς στις πασχαλινές διαφημίσεις του «JUMBO» σουβλίζει πασχαλινά σοκολατένια αβγά ενώ ένας άλλος τσολιάς, πίνοντας νερό «DORNA» αποφαίνεται πως «*δεν πίνεις νερό, πίνεις νεράκι*». Στις περιπτώσεις της *Μεταφοράς,* οι θεοί του Ολύμπου μεταφέρονται στη σύγχρονη ελληνική επαρχία ντυμένοι με μοντέρνα ρούχα για το νερό «ΔΙΟΣ» και η Εύα καταφέρνει να πάρει το μήλο στον Κήπο της Εδέμ χάρη στον αγρότη που χρησιμοποιεί το τρακτέρ «HURLIMANN».

Συνοψίζοντας, στα αποτελέσματα αξίζει να σημειωθεί πως από το δείγμα που μελετήθηκε, όλες οι πολιτικές διαφημίσεις επέλεξαν την οπτική επικοινωνία με πλάνα αρχείου, τα οποία είχαν επεξεργαστεί με τρόπο ώστε να εξυπηρετεί τον σκοπό της διαφήμισης, ενώ αρκετές ελληνικές εταιρίες επέλεξαν την Ιστορική Αναδρομή για να αναδείξουν τη διάρκεια του προϊόντος στον χρόνο και, συνήθως, την ελληνική του καταγωγή, όπως το «ΟΥΖΟ 12».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προτίμηση των διαφημιστών σε θέματα ιστορικού περιεχομένου εντάσσεται στην γενικότερη στάση της κοινωνίας προς την ιστορία, στη ρητορική της νοσταλγίας. Διαφημιζόμενες εταιρίες ανατρέχουν σε προσωπικότητες ή ιδέες που έχουν ταυτιστεί στο κοινωνικό υποσυνείδητο και φέρουν συμβολισμούς προς ευρεία κατανάλωση, όπως στην εκστρατεία του «ΠΑΜΕ ΣΤΟΙΧΗΜΑ» ή της εταιρίας παιχνιδιών «JUMBO», με πρωταγωνιστές Αρχαίους Έλληνες στην Αγορά ή παραδοσιακά πρότυπα Ελλήνων της επαρχίας και της Ελληνικής Επανάστασης αντίστοιχα. Το μήνυμα διαμορφώνεται γύρω από το περιεχόμενο της διαφήμισης και δημιουργεί μια συνέχεια που μπορεί να ενταχθεί στην επικοινωνιακή στρατηγική εταιριών όπως σε αυτές τις δύο περιπτώσεις. Αντίστοιχα, πολυεθνικές εταιρίες αναζητούν να ταυτίσουν το προϊόν τους με προσωπικότητες της ιστορίας, όπως στην πε-

ρίπτωση του Picasso και της γαλλικής «CITROEN».

Ακόμη και στις περιπτώσεις στις οποίες δεν πραγματοποιείται αναφορά σε γεγονότα της παγκόσμιας ή εθνικής ιστορίας, αρκετές διαφημιζόμενες εταιρίες επιλέγουν την προβολή τους παρουσιάζοντας την εξέλιξή της εταιρίας τους στο πέρασμα των χρόνων. Η ιστορική αναδρομή, αν και επικεντρώνεται στον διαφημιζόμενο και όχι στον καταναλωτή, επιτυγχάνει τον εντυπωσιασμό του δεύτερου ενώ ταυτόχρονα προσδίδει στον πρώτο κύρος με την ανασκόπηση της πορείας του στην ελληνική αγορά, όπως στην αναδρομή που πραγματοποίησε η μπύρα «ΦΙΞ» για τα 150 χρόνια από την ίδρυσή της. Υπάρχουν ωστόσο εφαρμογές της διαφήμισης στις οποίες η ιστορία λειτουργεί ως εργαλείο πειθούς για πολιτικά κόμματα, τα οποία ανατρέχουν σε γεγονότα και τη χρησιμοποιούν στα προεκλογικά τους μηνύματα είτε ως κριτική προς τον πολιτικό τους αντίπαλο ή ως απόπειρα ενίσχυσης του εθνικού αισθήματος.

Για τον Baudrillard, ο άνθρωπος στη μετανεωτερική κοινωνία αντλεί ικανοποίηση από την κατανάλωση στον υπερ-πραγματικό κόσμο ("hyper-real world") μέσω των καθημερινών προϊόντων που του προσφέρουν οι διαφημίσεις. Όσα δεν μπορεί να αποκτήσει στην πραγματικότητα, τα αποκτά μέσω των *simulacra* από τις αναπαραστάσεις των διαφημιστικών μηνυμάτων κι έτσι καταναλώνοντας το διαφημιζόμενο προϊόν εξομοιώνεται με τον πρωταγωνιστή της διαφήμισης. Χάρη στην «προσομοίωση» της πραγματικότητας που έχει κατασκευαστεί από την κοινωνία της κατανάλωσης και τα ΜΜΕ, ο θεατής μπορεί να βρεθεί ανά πάσα στιγμή σε μια διαφορετική πραγματικότητα, να φορέσει κάτι διαφορετικό, να δοκιμάσει κάποιο νέο φαγητό, να γίνει ένας άλλος (Celt, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., & Πασχαλούδη, Ε. (2015). *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και Καταχρήσεις της Ιστορίας.* Επίκεντρο.

Bovée, C. L. and Arens, W. F. (1992). *Contemporary Advertising*. 4th edition. Richard D. Irwin.

Γαζή, Έφη (2002), Η Ιστορία στο Δημόσιο χώρο. Στο: Κόκκινος, Γιώργος & Ευγενία Αλεξάκη, Διεπιστημονικές Προϋποθέσεις στη Μουσειακή Αγωγή. Μεταίχμιο.

Cook, G. (2001) *The Discourse of Advertising*. London: Routledge.

Ζώτος, Γ. Χ. (2008). Διαφήμιση. Σχεδιασμός, ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα.

University Studio Press.
Liddington, J. (2002). What Is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and Practices. *Oral History , 30*(1), 83-93.
Μπλέσης, Κ. (2018, Σεπτέμβριος). Δημόσια ιστορία. Εκεί όπου η κοινωνία συναντάει το παρελθόν. *Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες, 7*, 28-44.
Παπαθανασόπουλος, Σ. (2005). *Η τηλεόραση στον 21ο αιώνα.* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
Παπαθανασόπουλος, Σ. (2011). Τα νέα μέσα επικοινωνίας στην Ευρώπη. Στο Σ. Παπαθανασόπουλος, *Τα μέσα επικοινωνίας στον 21ο αιώνα* (σσ. 95-141). Εκδόσεις Καστανιώτη.
Φλάισερ, Χ. (2009). *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία.* Νεφέλη.
Χαιρετάκης, Μ. *(2010). ΜΜΕ, Διαφήμιση & Κατανάλωση.* University Studio Press.

Κατάλογος διαφημίσεων

2000

Το Παρελθόν του VHS. (13 Απρ. 2017). *Διαφημίσεις παλιές – 2000*. Youtube. https://youtu.be/vxUO6sfHXz8?t=152
Fnhowe. (14 Ιουλ.2011). *Citroën Xsara Picasso Werbung 2000*. https://youtu.be/mtV9qKdHgnQ
Rockgreece. (16 Μαΐ. 2015). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ CARLSBERG 2000.* https://youtu.be/xb2P-0gEtk8
Rockgreece. (17 Μαΐ. 2015). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ CAJOLINE 2000.* https://youtu.be/3lLjakmwxng
Rockgreece. (26 Μαΐ. 2015). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΟΥΖΟ 12 2000.* https://youtu.be/Xszwo_uKcfA
Rockgreece. (08 Ιουν. 2015). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ PERRIER 2000.* https://youtu.be/4Et_OCZHycM

2001

MMGR86. (31 Οκτ. 2015). *2001 03 Διαφημίσεις.* https://youtu.be/YZvVfSnWqPI?t=1311
MMGR86. (31 Οκτ. 2015). *2001 11 Διαφημίσες Β'.* https://youtu.be/YNnOMYMm-qo?t=300
Milko channel. (27 Απρ. 2011). *Milko - Ιθαγενείς: Πάει (2001)*. https://youtu.be/_HZEPDYD64w
N.V.C LIVE . (8 Μαρ. 2013) *DORNA_greek tv spot 2001.ΣΠΑΝΙΑ αναρτηση.* https://youtu.be/WouRz4D-HtE

fotis inaxos. (17 Ιουλ. 2011). *Dorna ΑΝΘΡΑΚΟΥΧΟ ΝΕΡΟ ΣΠΑΝΙΟ ΔΙΑΦΗΜΗΣΤΙΚΟ ΣΠΟΤ Ο ΓΑΜΟΣ (2001)*. https://youtu.be/T7i--cRX8Tk

2002

Rockgreece. (27 Σεπ. 2015). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ EXTRA 5 2002*.https://youtu.be/RPaow9QbmBo

2003

Pepsi Masr. (28 Νοε. 2010) *Manchester United Pepsi ad 2007*. https://youtu.be/qTaOLr9TTkM

GlassworksVFX. (22 Ιουλ. 2010). *Pepsi Commercial HD - We Will Rock You (feat. Britney Spears, Beyonce, Pink & Enrique Iglesias)*. https://youtu.be/W7jkygJ_QNo

2004

Greek Old ads. (17 Απρ 2018). *διαφημιση JEEP WRANGLER και CHEROKEE 2004*. https://youtu.be/11v3NpkQ7Xc

Rockergreece. (10 Απρ 2015). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ COCA COLA ATHENS 2004*. https://youtu.be/vkbAMl-_rKw

Greek old ads. (12 Αυγ 2017). *διαφημιση HONDA CR V 2005*. https://youtu.be/fwg5D8HLk9s

Toshiro Shimada. (15 Οκτ 2019). *Which Side Are You On - Johnnie Walker*. https://youtu.be/fsZTz3dGvB0

2006

Greek old ads. (17 Αυγ 2017). *διαφημιση JEEP CHEROKEE XTREME SPORT 2006*. https://youtu.be/5mU36liD61o

Rockergreece. (2 Μαΐ 2019). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ PHARMATON GERIATRIC 2006*. https://youtu.be/OE2mypXJ3iM

Greek old ads. (19 Αυγ 2017). *διαφημιση VW POLO 2006*. https://youtu.be/sXfmmvPAMGQ

2007

Greek old ads. (23 Αυγ 2017). *διαφημιση HURLIMANN 2007*. https://youtu.be/qx89pQbwztk

2009

vagelistso. (9 Σεπ 2009). *ΟΙ 5 ΠΙΟ ΑΣΤΕΙΕΣ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ 2009*. https://youtu.be/-X3PZknezbw?t=39

Το Παρελθόν Του VHS. (29 Οκτ 2017). *ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ ΠΑΛΙΕΣ - MEGA (2009)*. https://youtu.be/1XbozS7Nd9g?t=326

2010

jumbostores. (15 Ιουλ 2011). *JUMBO KARAGIOZIS SXOLIKA 2010 4.mpg*. https://youtu.be/EHHsyuHw3d4

jumbostores. (15 Ιουλ 2011). *JUMBO KARAGIOZIS SUMMER PAIDIKA 2010 1.mpg*. https://youtu.be/CS8CCzIbWPM
jumbostores. (15 Ιουλ 2011). *JUMBO KARAGIOZIS PASXA PAIDIKA 2010 3.mpg*. https://youtu.be/y1YAStQXxFM
jumbostores. (15 Ιουλ 2011). *JUMBO KARAGIOZIS SXOLIKA 2010 1.mpg*. https://youtu.be/1Ef4izQv13I
jumbostores. (15 Ιουλ 2011). *JUMBO KARAGIOZIS SUMMER PAIDIKA 2010 5.mpg*. https://youtu.be/b1_pIIbgCdQ
jumbostores. (15 Ιουλ 2011). *JUMBO KARAGIOZIS SUMMER PAIDIKA 2010 2.mpg*. https://youtu.be/FIcpV-wHERQ
Melissa Kikizas. (21 Οκτ 2010). *2010 Melissa Kikizas 60 Years*. https://youtu.be/GWdf02lEK8M

Αικατερίνη Λασκαρίδου – Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου: όψεις συγκλίσεων στο μουσικοπαιδαγωγικό τους έργο

Χρυσάνθη Ζεπάτου
Εκπαιδευτικός Μουσικής ΠΕ79.01
zepatos@yahoo.gr

Θεοχάρης Ράπτης
Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chraprtis@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842 – 1916) και η Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1892 – 1981) υπήρξαν πρωτοπόρες μορφές στην ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συμβολή τους ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση υπήρξε καθοριστική και πολυδιάστατη (Ζιώγου – Καραστεργίου, 2018). Η πρώτη θα συνδεθεί με την παιδαγωγική του νηπιακού κήπου και την εφαρμογή του φροεβελιανού συστήματος και η δεύτερη με το κίνημα της Νέας Αγωγής. Για την εισαγωγή των νέων αυτών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα θα εκπονήσουν αξιομνημόνευτο μουσικοπαιδαγωγικό έργο, πρωτοποριακό για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της εποχής τους. Η Λασκαρίδου ιδρύει το 1897 στην Καλλιθέα το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών καθώς και αντίστοιχα νηπιαγωγεία όπου προάγει τη Φροεβελιανή μέθοδο με μεθοδολογικό εγχειρίδιο – οδηγό τα Ρυθμικά Παίγνια (Λασκαρίδου, 1935 [1887]. 1931 [1896]). Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου θα διαδεχθεί τη Λασκαρίδου διευθύνοντας στο διάστημα 1919 – 1924 το Ανώτερο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών -προχωρώντας πέρα από τη φροεβελιανή μέθοδο - εισάγοντας πρωτοποριακές παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές της Νέας Αγωγής που οδηγούν στη διαμόρφωση του πονήματός της Παιχνίδια με Τραγούδια (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932). Οι δύο Ελληνίδες παιδαγωγοί με τα έργα τους αυτά θα ενσωματώσουν το παιχνιδοτράγουδο στην εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσοντας το παιδί σε ενεργητικές μαθησιακές διαδικασίες που εκκινούν από τη φύση και τα ενδιαφέ-

ροντα του, αποβλέποντας στην ολοκληρωμένη του ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση. Η παρούσα εισήγηση, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου ενδεικτικών παιχνιδιών – τραγουδιών (play- songs) των δύο έργων, φιλοδοξεί να αναδείξει συνεκτικούς δεσμούς και συγγένειες των μουσικοπαιδαγωγικών τους προσεγγίσεων, φανερώνοντας παράλληλα την εξέλιξη των παιδαγωγικών προσεγγίσεων του νηπιακού κήπου στην Ελλάδα από τα τέλη του 19ου αιώνα έως τον μεσοπόλεμο.

Λέξεις-κλειδιά: νηπιακός κήπος, μουσική παιδαγωγική, παιχνίδι – τραγούδι, φροεβελιανό σύστημα, Νέα Αγωγή

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου (Βιέννη, 1842-1916) και η Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (Φιλιππούπολη, 1887-1981) υπήρξαν πρωτοπόρες μορφές στην ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συμβολή τους ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση υπήρξε καθοριστική και πολυδιάστατη (Ζιώγου – Καραστεργίου, 2018), Η πρώτη θα συνδεθεί με την παιδαγωγική του νηπιακού κήπου και την εφαρμογή του φροεβελιανού συστήματος και η δεύτερη με το κίνημα της Νέας Αγωγής. Για την εισαγωγή και μεταλαμπάδευση των νέων αυτών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα θα εκπονήσουν αξιομνημόνευτο μουσικοπαιδαγωγικό έργο, πρωτοποριακό για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της εποχής τους.

Η εισήγηση αφορά: α) το μουσικοπαιδαγωγικό έργο της Αικατερίνης Λασκαρίδου με τίτλο *Ρυθμικά Παίγνια* που εκδόθηκε σε τρία τεύχη, τα δύο πρώτα Α΄ και Β΄ το 1887 και το τρίτο Γ΄ τεύχος το 1896 και β) το μουσικοπαιδαγωγικό έργο της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου με τίτλο *Παιχνίδια με Τραγούδια* που εκδόθηκε το 1932. Θα αναδειχθούν όψεις συγκλίσεων και συνεκτικά στοιχεία των δύο έργων, όπως συνεκτικά στοιχεία εμφανίζει και η ζωή των δύο Ελληνίδων παιδαγωγών.

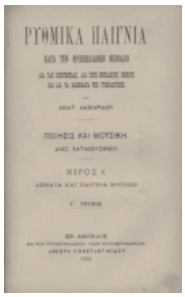
Οι δύο Ελληνίδες παιδαγωγοί με τα έργα τους αυτά θα ενσωματώσουν το *παιχνιδοτράγουδο* στην εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσοντας το παιδί σε ενεργητικές μαθησιακές διαδικασίες που εκκινούν από τη φύση και τα ενδιαφέροντα του, αποβλέποντας στην ολοκληρωμένη του ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση. Η παρούσα εισήγηση, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου ενδεικτικών *παιχνιδιών – τραγουδιών* (play- songs) των δύο έργων – *Ρυθμικά Παίγνια* και *Παιχνίδια με Τραγούδια* φιλοδοξεί να αναδείξει συνεκτικούς δεσμούς και συγγένειες των μουσικοπαιδαγωγικών τους προσεγγίσεων, φανερώνοντας παράλληλα την εξέλιξη των παιδαγωγικών προσεγ-

γίσεων του νηπιακού κήπου στην Ελλάδα από τα τέλη του 19ου αιώνα έως τον μεσοπόλεμο.

Εικόνα 1.
Αικατερίνη Λασκαρίδου

Εικόνα 2.
Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου

Τα δύο έργα συνιστούν μεθοδολογικά εργαλεία – οδηγούς, βιβλία πρακτικής εφαρμογής, για τη μεταλαμπάδευση νέων εκπαιδευτικών ρευμάτων στην Ελλάδα. Τα *Ρυθμικά Παίγνια* προάγουν το φροεβελιανού σύστημα, που αναπτύσσεται από τα μέσα έως τα τέλη του 19ου αιώνα · Τα *Παιχνίδια με Τραγούδια* το ρεύμα της Νέας Αγωγής που αναπτύσσεται τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα.



Εικόνες 3, 4, 5. Ρυθμικά Παίγνια
της Αικατερίνης Λασκαρίδου

Εικόνα 6. Παιχνίδια με Τραγούδια
της Μυρσίνης Κλεάνθους –Παπαδημητρίου

Η παιδαγωγική του φροεβελιανού συστήματος επιτυγχάνεται μέσα από: τις αισθήσεις, την κίνηση, το τραγούδι και το παιχνίδι (Ράπτης, 2015)· αναπτύσσεται δε μέσα από τρεις άξονες: α) τα *Δώρα* και τα *μέσα διδασκαλίας,* β) τα *παιχνίδια κίνησης* και γ) την κηπουρική. Με τη μουσική «αναπτύσσεται και εξελίσσεται η εσωτερική ζωή του παιδιού, ενώ το τραγούδι συνιστά την φυσικότερη έκφρασή του (Ράπτης, 2015). Το τραγούδι συνοδεύει τα παιχνίδια με τα *Δώρα,* δηλαδή το φροεβελιανό παιδαγωγικό υλικό (τη μπάλα, την ξύλινη σφαίρα, τους κύβους, κ.ά.), και ακόμη τα ρυθμικά παιχνίδια κίνησης και τους περιπάτους στον κήπο.

Εικόνα 7. Τα Δώρα, το φροεβελιανό παιδαγωγικό υλικό: 1ο Δώρο (μάλλινη μπάλα), 2ο Δώρο (ξύλινη σφαίρα, κύβος και κύλινδρος), 3ο Δώρο (ξύλινοι τετράγωνοι κύβοι), 4ο Δώρο (ξύλινοι ορθογώνιοι κύβοι), κ.ά.

Η Λασκαρίδου αποφασίζει να προάγει το φροεβελιανό σύστημα μετά την αντίστοιχη επιμόρφωσή της σε γερμανικούς νηπιακούς κήπους στο διάστημα 1878-1879. Κατά την επιστροφή της στην Ελλάδα εφαρμόζει τη φροεβελιανή μέθοδο στο «Ελληνικό Παρθεναγωγείο» (Κουρτίδης, 1887). Η ρυθμική γυμναστική και τα φροεβελιανά ρυθμικά παιχνίδια, συνοδευόμενα από τραγούδια, αποτελούν καινοτομίες της που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητριών. Η μέθοδος αρχικά δέχεται αντιδράσεις καθώς καταργεί την ανάγνωση στη νηπιακή ηλικία και αξιοποιεί το παιχνίδι κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Η Λασκαρίδου προωθεί συστηματικά το φροεβελιανό σύστημα στην Ελλάδα: α) οργανώνει σειρά διαλέξεων στον Φιλολογικό Σύλλογο Παρνασσού, β) εκδίδει την *Πραγματεία περί του Φροβελιανού συστήματος* (Λασκαρίδου, 1885), γ) διδάσκει το σύστημα σε απόφοιτες του Αρσακείου και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και νηπιαγωγεία, δ) ασκεί πιέσεις στο ελληνικό κράτος για την επίσημη αναγνώριση του θεσμού του νηπιαγωγείου, ε) εκδίδει το έργο *Ρυθμικά Παίγνια* (Λασκαρίδου, 1885.1896) (Χαρίτος, 1998) .

Το 1897 ιδρύει στην Καλλιθέα το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στο οποίο προσαρτάται «Πρότυπος Νηπιακός Κήπος»· εκεί η Φροεβελιανή παιδαγωγική εφαρμόζεται στα νήπια με μεθοδολογικό εγχειρίδιο – οδηγό τα *Ρυθμικά Παίγνια* (Λασκαρίδου, 1887.1896). Με ενέργειες της Λασκαρίδου δρομολογείται η θέσπιση διετούς Ανώτερου Τμήματος στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Καλλιθέας, το οποίο και ιδρύεται το 1918, μετά το θάνατό της.

Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, που θαύμαζε τη Λασκαρίδου για το έργο της θα τη «διαδεχθεί», διευθύνοντας στο διάστημα 1919 – 1924 το Ανώτερο Τμήμα Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας. Προχωρά πέρα από τη φροεβελιανή μέθοδο εισάγοντας τη μέθοδο Montessori (Χαρίτος, 1998) και εφαρμόζοντας πρωτοποριακές παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές της Νέας Αγωγής οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση του πονήματός της *Παιχνίδια με Τραγούδια* (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932).

Η Ελληνίδα παιδαγωγός είχε εντρυφήσει στις νέες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές μετά από επιμόρφωσή της στο εξωτερικό με υποτροφία Όθωνα Σταθάτου που κέρδισε κατόπιν διαγωνισμού το 1915 (Δαλακούρα & Ζιώγου - Καραστεργίου, 2015). Μετά τις σπουδές της στη φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης, ειδικεύεται στην ψυχολογία στο Ινστιτούτο Επιστημών της Αγωγής της Γενεύης με καθηγητή τον Edouard Claparède και ολοκληρώνει τις σπουδές της στη Φιλοσοφική Σχολή της Σορβόννης. Παρακολουθεί διδασκαλίες της Νέας Αγωγής στη Σορβόννη και στη Ζυρίχη. Οι νέες πρακτικές που εφαρμόζονται στο "L' Institute Jean Jacques Rousseau

(Rousseau Institute)" και στο "Maison des Petites", το προσαρτημένο σχολείο για την πρακτική άσκηση των σπουδαστών του Ινστιτούτου, θα επηρεάσουν σημαντικά το έργο της.

Στην Ελλάδα η πρώτη επίσημη μνεία σε «νεώτερα παιδαγωγικά συστήματα» που εφαρμόζονται παράλληλα με το φροεβελιανό, γίνεται σε αναλυτικά προγράμματα των Διδασκαλείων Νηπιαγωγών που εισάγονται το 1920. Η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου το 1921 εισάγει τη μέθοδο Montessori[1] στο πρότυπο νηπιαγωγείο του κατώτερου τμήματος του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών της Καλλιθέας· η πειραματική αυτή εφαρμογή σταματά μετά την – αναγκαστική κατά την ίδια – αποχώρησή της από το Διδασκαλείο το 1925 (Χαρίτος, 1998, σελ.119).

Τα *Ρυθμικά Παίγνια* της Λασκαρίδου και τα *Παιχνίδια με Τραγούδια* της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, ειδωμένα από μια συγκριτική σκοπιά ανακλούν ακριβώς τις ζυμώσεις αυτές στην ελληνική εκπαίδευση από τα τέλη του 19ου αιώνα έως και το μεσοπόλεμο. Παρότι τα εν λόγω έργα εκκινούν από διαφορετικά εκπαιδευτικά ρεύματα εντούτοις εμφανίζουν σημαντικές συγκλίσεις και συγγένειες, καθώς η φροεβελιανή παιδαγωγική θεωρείται εν γένει προπομπός της Νέας Αγωγής.

Ακολουθεί παρακάτω συνοπτική παρουσίαση των δύο έργων με σκοπό την ανάδειξη κοινών στοιχείων τους:

Α. Στο έργο *Ρυθμικά Παίγνια* οι αρχές της φροεβελιανής παιδαγωγικής «παίρνουν σάρκα και οστά» συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Το μόρφωμα του του *παιχνιδοτράγουδου* (singing game) αποτελεί τη βάση ανάπτυξής του. Τα *παιχνίδια – τραγούδια* του έργου, που έχει επιμεληθεί ο ποιητής και συνθέτης Αλέξανδρος Κατακουζηνός (Τεργέστη, 1824-1892), αποτελούν σε μεγάλο μέρος εξελληνισμένα γερμανικά τραγούδια του φροεβελιανού νηπιακού κήπου (Krumbacher, 1994 [1886], στο Χαρίτος, 1998).

Το έργο δομείται ακριβώς με βάση την τυπολογία των παιχνιδιών – τραγουδιών του νηπιακού κήπου περιλαμβάνοντας:

- Τραγούδια *έναρξης - εισόδου (Ring Songs*) – λέγονται με τα νήπια σε κύκλο
- Τραγούδια ρυθμικού βηματισμού - λέγονται στους περιπάτους στον κήπο

1. Στην Ελλάδα επικρατεί μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 50΄ η φροεβελιανή μέθοδος. Μετά την αποχώρηση της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στην Καλλιθέα παραμένει προσκολλημένο στη μέθοδο αυτή κατά τις επόμενες δεκαετίες, παρά τις προσπάθειες εισαγωγής εν γένει στο ελληνικό νηπιαγωγείο νέων προσεγγίσεων του 20ου αιώνα, όπως της μοντεσσοριανής μεθόδου από παιδαγωγούς όπως η Μυρσίνη Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, η Μαρία Εδελστάιν (αργότερα Μαρία Εδελστάιν – Γουδέλη), κ.ά. (Κυπριανός, 2007. Χαρίτος, 1998).

Παιχνίδια – Τραγούδια:

- *1ου Δώρου (Μπάλα)*- λέγονται στα παιχνίδια με τη μάλλινη μπάλα
- *2ου Δώρου* - λέγονται στα παιχνίδια με ξύλινη σφαίρα – κύλινδρο -κύβο
- *3ου - 7ου Δώρου* - λέγονται στα παιχνίδια με ξύλινα τουβλάκια
- *Κατασκευών* με τα *Δώρα* – λέγονται κατά τις κατασκευές με τα *Δώρα*
- *Δακτύλων (Finger – plays)* – λέγονται στα παιχνίδια κίνησης *Δακτύλων*
- *Κίνησης (Movement – Plays)* – λέγονται στα παιχνίδια κίνησης *σώματος*
- Τραγούδια Τέλους – λέγονται σε κύκλο στο τέλος της ημέρας ή παιχνιδιών

Κάθε *παιχνίδι – τραγούδι* περιλαμβάνει:

- παρτιτούρα –του τραγουδιού με πιανιστική συνοδεία
- παιδαγωγικές οδηγίες – εκτέλεσης του παιχνιδιού
- επεξηγηματικά σχήματα –εικόνες –διαγράμματα για το παιχνίδια
- πραγματολογικά στοιχεία – σύνδεση θεματική με το τραγούδι- παιχνίδι

Με το έργο *Ρυθμικά Παίγνια* η Λασκαρίδου φιλοδοξεί να εισάγει καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο, αλλά και στο δημοτικό σχολείο: «*…τα άσματα της σφαίρας, εργασίαι τινές και τινά των ρυθμικών παιγνίων, εχρησίμευσαν εις πολλάς νηπιαγωγούς της μεθόδου και αυτών έτι των δημοτικών σχολείων, ως νεώτερα στοιχεία επιδείξεως κατά τας εξετάσεις*[2]*…*» (Λασκαρίδου, 1935 [1887], σελ. 5). Απευθύνεται ακόμη σε γονείς που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους στην αγωγή των παιδιών τους. Ο τίτλος του έργου δηλώνει την πρόθεση αυτή: «*Ρυθμικά Παίγνια - κατά την Φροεβελιανήν Μέθοδον δια τας οικογενείας, δια τους νηπιακούς κήπους και δια τα μαθήματα της γυμναστικής*»[3]. Τα *παιχνίδια - τραγούδια* ορίζεται ότι παίζονται από κοινού από αγόρια και κορίτσια.

Το έργο έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα που φανερώνεται έμμεσα από τους τίτλους ενδεικτικών *παιχνιδιών – τραγουδιών* του έργου: «Πηδά η σφαίρα μου», «Από το πολύ παιχνίδι», «Τα παιδάκια θα χαρούν», «Αν ο κύκλος

2. Με τη λέξη «εξετάσεις» αναφέρονταν και στις τελικές σχολικές εκδηλώσεις του τέλους του έτους.

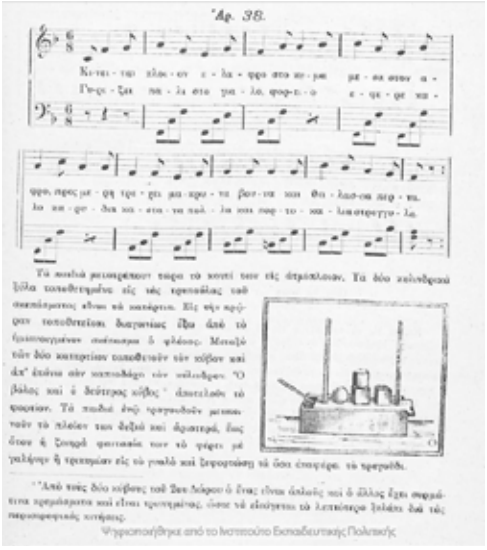
3. Ο υπότιτλος αυτός διαφοροποιείται ελαφρώς κατά την επανέκδοση του Γ΄ τεύχους του έργου Ρυθμικά Παίγνια καθώς το 1931 προστίθεται η αναφορά στα λαϊκά νηπιαγωγεία - και «δια» τα «Λαϊκά Νηπιαγωγεία» - που έχουν πια θεσμοθετηθεί επίσημα. Στην επανέκδοση των Α΄ και Β΄ Τευχών το 1935 η αναφορά στα μαθήματα Γυμναστικής παραλείπεται και οι «νηπιακοί κήποι» αναφέρονται ως «νηπιαγωγεία», καθώς η προσχολική εκπαίδευση με τη μορφή νηπιαγωγείων ορίζεται πια από το επίσημο κράτος (Λασκαρίδου, 1887.1896.1931 [1896].1935 [1887]).

μας σ' αρέσει», «Θρανίον έκανα μικρό», «Τα δώρα τα παιδάκια», κ.ά. (Λασκαρίδου, 1935 [1887]).

Παρατίθενται παρακάτω τρία ενδεικτικά παραδείγματα *παιχνιδιών –τραγουδιών* από τα *Ρυθμικά Παίγνια.*

1.Το *παιχνίδι – τραγούδι Κατασκευών* με το Β΄ *Δώρο* Αρ. 38 έχει τίτλο «Κινείται πλοίον».

Τα παιδιά κατασκευάζουν ένα πλοίο· καθώς τραγουδούν κινούν το πλοίο τους δεξιά και αριστερά «έως ότου η ζωηράν φαντασία των το φέρει με γαλήνην ή τρικυμίαν εις το γυαλό και ξεφορτώση τα όσα αναφέρει το τραγούδι» (Λασκαρίδου, 1935 [1896], σελ. 47).


Άρ. 38.

Κι-νεί-ται το πλοί-ον ε-λα-φρο στο κύ-μα με σα-ράν-τα ά-

Γε-μι-ζει πα-λά στο γα-λά, φορ-τω-μέ-νο ε-κα-τὸ κα-

φρο, περ-νᾶ με-γά τρι-χύ μα-κρυ-νὸ βου-νὸ και θα-λασ-σο-πε-

λο και-ρὸ δεν κι-νά-ται γιὰ παλ-λά και συ-το-και-λασ-τερ-γο-λο.

Τὰ παιδιὰ μετακινοῦνται τώρα τὸ κουτὶ των εἰς ἀπραξίαν. Τὰ δύο κυλινδρικὰ ξύλα τοποθετημένα εἰς τὰς τρυπούλας τοῦ σκεπάσματος εἶναι τὰ κουπάκια. Εἰς τὴν ἀρχὴν τοποθετεῖται διαγωνίως ἕβα ἀπὸ τὰ ἡμιτοσχημένα σκέπασμα ὁ ψόφος. Μεταξὺ τῶν δύο κουπαριῶν τοποθετοῦν τὸν κύβον καὶ ἀκ' ἑνὸς ἀὐτῶν τοποθέτοῦν τὸν κύλινδρον. Ὁ βόλος καὶ ὁ δεύτερος κύβος ἀπομένουν τὸ φορτίον. Τὰ παιδιὰ ἀνὰ τραγουδοῦν μετακινοῦν τὸ πλοῖον των δεξιὰ καὶ ἀριστερά, ἕως ὅτου ἡ ζωηρὰ φαντασία των τὸ φέρει μὲ γαλήνην ἢ τρικυμίαν εἰς τὸ γυαλὸ καὶ ξεφορτώσῃ τὰ ὅσα ἀναφέρει τὸ τραγούδι.

"Ἀπὸ τοὺς δύο κύβους τοῦ ἕβα λείπει ὁ ἕνας εἶναι ἀπλοῦς καὶ ὁ ἄλλος ἔχει σφαιρικὰ προεξοχήματα καὶ εἶναι τροχισμένος. Ὅσοι τὸ ἀπόκτησαν τὸ λεπτότερο ξύλινο ἕβα τὸ παρασκευάζουν κατ' ἐμᾶς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Εικόνα 8. Παιχνίδι –τραγούδι «Κινείται πλοίον»
(Λασκαρίδου, 1935 [1877], σελ.47)

Το παιχνίδι – τραγούδι περιλαμβάνει τα εξής περιεχόμενα:

α) παρτιτούρα του τραγουδιού με πιανιστική συνοδεία

β) οδηγίες κατασκευής ενός «πλοίου» με το *2ο Δώρο* (ξύλινη σφαίρα, κύβος και κύλινδρος σε κουτί)

γ) εικόνα που απεικονίζει το τελικό αποτέλεσμα της κατασκευής

δ) οδηγίες εκτέλεσης του *παιχνιδιού – τραγουδιού*.

2.Το *παιχνίδι – τραγούδι* «Ανοίγω το σπιτάκι» είναι εξελληνισμένο γερμα-

νικό *παιχνίδι - τραγούδι Δακτύλων* του Froebel με τίτλο «Ο Περιστερώνας» (Froebel, 1844. Ζεπάτου & Ράπτης, 2023)· οι στίχοι του δηλαδή εδώ έχουν αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα.

Στα *Ρυθμικά Παίγνια* το *παιχνίδι – τραγούδι* «Ανοίγω το σπιτάκι» απαντάται: α) ως *παιχνίδι – τραγούδι Κατασκευών* με ειδικότερο τίτλο «Ο Περιστερών» Αρ. 75, όπου τα παιδιά κατασκευάζουν έναν «περιστερώνα» με τους ξύλινους κύβους του *Γ΄ Δώρου* (Β΄ Τεύχος), β) ως *παιχνίδι – τραγούδι Δακτύλων* Αρ. 95, όπου τα χέρια σχηματίζουν τον περιστερώνα και τα δάκτυλα τα πουλιά που πετούν μακριά (Γ΄ Τεύχος), και γ) ως *παιχνίδι – τραγούδι Κίνησης* Αρ. 156, όπου μια ομάδα παιδιών με τα χέρια πιασμένα σε κύκλο παριστάνει τον «περιστερώνα»· και μέσα κλείνει τα παιδιά - «περιστέρια» που πετούν για να επιστρέψουν στον περιστερώνα.

Εικόνα 9. Παιχνίδι –τραγούδι «Ανοίγω το σπιτάκι»
(Λασκαρίδου, 1931 [1896], σελ.22-23)

3.Το *παιχνίδι – τραγούδι Κίνησης* «Τρέχα φίλεργο ρυάκι» Αρ. 145 περιλαμβάνει μουσικοκινητικό παιχνίδι ρόλων όπου τα παιδιά παριστάνουν ενσώματα στοιχεία από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

Κάθε ομάδα ρόλων (άνθη, πουλάκια, αρνάκια, μύλος) διατάσσεται στο χώρο σε συγκεκριμένο σχήμα· μια ομάδα παιδιών που παριστάνει το «ρυάκι» τρέχουν το ένα πίσω από το άλλο και ελίσσονται ανάμεσα στα άνθη, τον μύλο κ.ά.· τα παιδιά συνοδεύουν την απόδοση του ρόλου τους με φωνητικούς ήχους και ηχηρές κινήσεις σώματος (π.χ. μύλος – ποδοκρότημα, πουλάκια – κελάηδισμα, ρυάκι –φλοίσβος νερού κ.ά.).

Εικόνα 10. Παιχνίδι –τραγούδι «Τρέχα φίλεργο ρυάκι»
(Λασκαρίδου, 1931 [1896], σελ.132-133)

Β. Στο έργο *Παιχνίδια με Τραγούδια* της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου οι αρχές της Νέας Αγωγής «παίρνουν σάρκα και οστά» μέσα από το βίωμα ως μέσο εργασίας. Το βίωμα είναι: *«…ένα ζωντανό και αυθόρμητο "πλάνο εργασίας" που πηγάζει από βαθύτερη ανάγκη για δράση. Το πρώτο κίνητρο είναι το ενδιαφέρον του μαθητή για να γνωρίσει κάτι. […] Είναι […] ένα ρέον ψυχικό γεγονός, που μορφοποιείται κατά τη λειτουργία του σε σκόπιμες πράξεις…»* (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1980 [1952a], σελ. 92 – 93).

Η Κλεάνθους- Παπαδημητρίου θεωρεί ότι «*Δουλειά και παιχνίδι είναι δύο*

μορφές για ένα και το ίδιο ζήσιμο. Είναι δύο σταθμοί πάνω στον ίδιο δρόμο» (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932, σελ. 12). Στα *Παιχνίδια με Τραγούδια* προάγει την *«παιγνιώδη εργασία, δηλ. εργασία που να γίνεται σαν παιχνίδι, γιατί ανταποκρίνεται στη βαθύτερη ανάγκη του παιδιού για να δημιουργήσει και στη χαρά που παίρνει απ' αυτή»* (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932, σελ. 12).

Με βάση το *ενεργητικό,* το *καλλιτεχνικό,* το *εφευρετικό* και το *κοινωνικό* ενδιαφέρον του παιδιού (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου Μ., 1952), δομούνται ουσιαστικά τα *παιχνίδια – τραγούδια* στο έργο της. Κάθε παιχνίδι - τραγούδι πραγματώνεται ως βίωμα, ως ένα «ζωντανό» πλάνο εργασίας.

Η διάδοση σε οικουμενικό επίπεδο της μοντεσσοριανής μεθόδου οδήγησε σταδιακά τα φροεβελιανά *Δώρα* - και τα αντίστοιχα *παιχνίδια – τραγούδια* - στο περιθώριο. Τα ομαδικά παιχνιδοτράγουδα θεωρούνται καταλληλότερα για την επίτευξη των κοινωνικών και πνευματικών στόχων του Νέου σχολείου (Shapiro, 2000).

Έτσι τα *παιχνίδια – τραγούδια* στο έργο της Κλεάνθους - Παπαδημητρίου έχουν αποκλειστικά τη μορφή *παιχνιδιών τραγουδιών Κίνησης* που εισάγουν το οργανωμένο παιχνίδι. Οι μελωδίες τους αποτελούν δάνεια από ξένες ευρωπαϊκές μελωδίες που περιλαμβάνονταν στη μουσικοπαιδαγωγική βιβλιογραφία του νηπιακού κήπου των πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα. Τα *παιχνίδια – τραγούδια* του έργου παίζονται από κοινού από αγόρια και κορίτσια.

Το έργο δομείται με βάση την τυπολογία τεσσάρων κατηγοριών *παιχνιδιών – τραγουδιών* που ορίζονται σύμφωνα με την επικρατέστερη «ψυχική λειτουργία» σε κάθε *παιχνίδι – τραγούδι* (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932, σελ. 96):

- Δραματικά - βασίζονται στη φαντασία, το παιδί δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα συνθέτοντας στοιχεία από την γύρω του πραγματικότητα
- Μιμητικά - στηρίζονται στην μίμηση, έμφυτη ψυχοφυσική λειτουργία με την οποία το παιδί κατανοεί σταδιακά τον κόσμο γύρω του.
- Ρυθμικά - εξυπηρετούν την έμφυτη ανάγκη του παιδιού να κινηθεί με ρυθμό. Με τη ρυθμική άσκηση καταλαβαίνει το δικό του ρυθμό και εναρμονίζεται με τον ρυθμό που βρίσκεται στον κόσμο γύρω του.
- Ανταγωνιστικά - βασίζονται στη θέληση του παιδιού, στην ανάγκη του να ενεργήσει και να αυτοαναπτυχθεί. Η θέληση αυτή γίνεται έκφραση της ζωτικότητας του παιδιού· τα παιχνίδια γίνονται παιχνίδια – ζωής που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του.

Κάθε *παιχνίδι – τραγούδι* περιλαμβάνει:

- παρτιτούρες Μελωδιών (τραγουδιών) - κάθε ρόλου στο παιχνίδι
- παιδαγωγικές οδηγίες – εκτέλεσης του παιχνιδιού
- επεξηγηματικά σχήματα –εικόνες –διαγράμματα για τα παιχνίδια
- επεξηγηματικά σχήματα –εικόνες –χνάρια για τις χειροτεχνικές εργασίες
- Λαογραφικά-Φυσιογνωστικά -Πραγματολογικά στοιχεία– σύνδεση θεματική με το *τραγούδι- παιχνίδι*

Με το έργο *Παιχνίδια με Τραγούδια* η Κλεάνθους - Παπαδημητρίου φιλοδοξεί να εισάγει καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις από το νηπιαγωγείο έως το δημοτικό σχολείο. Ο υπότιτλος του έργου *Παιχνίδια με τραγούδια: Οργανωμένα με βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρονών»* δηλώνει ότι αφορά όλα τα ηλικιακά επίπεδα παιδιών, από το νηπιαγωγείο έως το δημοτικό σχολείο. Καθώς το παιχνίδι είχε ήδη εισαχθεί στο νηπιαγωγείο ως μέθοδο εργασίας με τη φροεβελιανή παιδαγωγική, η Λασκαρίδου φιλοδοξεί με το έργο της να εισάγει την παιγνιώδη εργασία στο δημοτικό σχολείο: *«Ο βασικός σκοπός είναι να βοηθήσω να μπει το παιχνίδι του παιδιού στο δημοτικό σχολείο σαν οργανικό μέλος της όλης σχολικής εργασίας…»* (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932, σελ.7).

Τα *Παιχνίδια με Τραγούδια* απευθύνονται ακόμη σε «φωτισμένους» γονείς που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους στην αγωγή των παιδιών τους: *«Αλλά παράλληλα προς τους δασκάλους, το βιβλίο αυτό μπορεί να βοηθήσει πολύ και τους φωτισμένους γονηούς, τους πρωτοπόρους μέσα στον τόπο μας για το μεγάλο έργο του συνειδητού παιδαγωγού των παιδιών τους.»* (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932, σελ. 6).

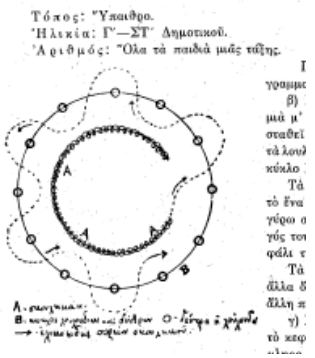
Το έργο έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα που φανερώνεται έμμεσα από τους τίτλους ενδεικτικών *παιχνιδιών – τραγουδιών* του έργου: «Να ήμουν σύννεφο», «Παιχνιδάκια», «Εκδρομή με τ' αμάξια», «Χτίζω», «Σύντροφοι», «Οι μικροί τυμπανιστές», «Εύθυμα πηδάμε», «Μαθαίνω χορό», «Ποντίκια στο γάμο» (Κρυφό και κυνηγητό), «Οι μικροί κατεργαραίοι» (Κυνηγητό) (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1932). Τα *παιχνίδια - τραγούδια* ορίζεται ότι παίζονται από κοινού από αγόρια και κορίτσια.

Παρατίθενται τρία ενδεικτικά παραδείγματα *παιχνιδιών –τραγουδιών* από τα *Παιχνίδια με Τραγούδια:*

1.Το *Δραματικό παιχνίδι – τραγούδι* Αρ. 31 με τίτλο «Να' μουν Το σκουληκάκι μες στη γη» εκτελείται τόσο ως ομαδικό παιχνίδι όσο και ως ατομικό παιχνίδι.

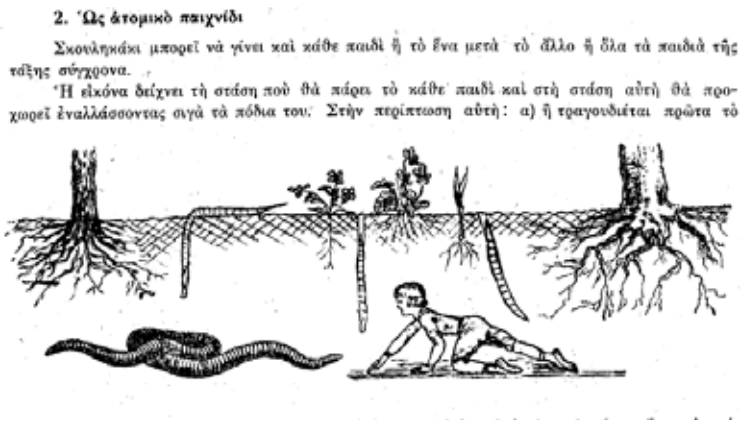
<u>Ομαδικό παιχνίδι</u>

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, τα παιδιά –«σκουλήκι» και τα παιδιά «δέντρα/λουλούδια». Η ομάδα των παιδιών που παριστάνουν το σκουλήκι σχηματίζουν ανοικτό κύκλο Α· προχωρούν το ένα πίσω από το άλλο και ελίσσονται γύρω από τα παιδιά – δέντρα/λουλούδια που διατάσσονται σε εξωτερικό κλειστό κύκλο Β. Τα παιδιά – «δέντρα/λουλούδια» αποδίδουν με ενσώματες μιμητικές κινήσεις το ρόλο τους. Κάθε ομάδα έχει το αντίστοιχο τραγούδι/Μελωδία της.



Εικόνα 11. Παιχνίδι –τραγούδι «Να' μουν το σκουληκάκι μες στη γη» Διάγραμμα ομαδικού παιχνιδιού (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932 , σελ.208)

Εικόνα 12. Παιχνίδι –τραγούδι «Να' μουν το σκουληκάκι μες στη γη» Μελωδίες τραγουδιών (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932 , σελ.207)


2. Ὡς ἀτομικὸ παιχνίδι

Σκουληκάκι μπορεῖ νὰ γίνει καὶ κάθε παιδὶ ἢ τὸ ἕνα μετὰ τὸ ἄλλο ἢ ὅλα τὰ παιδιὰ τῆς τάξης σύγχρονα.

Ἡ εἰκόνα δείχνει τὴ στάση ποὺ θὰ πάρει τὸ κάθε παιδὶ καὶ στὴ στάση αὐτὴ θὰ προχωρεῖ ἐναλλάσσοντας συγὰ τὰ πόδια του. Στὴν περίπτωση αὐτὴ: α) ἢ τραγουδιέται πρῶτα τὸ

Εικόνα 13. Παιχνίδι –τραγούδι «Να' μουν το σκουληκάκι μες στη γη»
Εικόνα κίνησης για Ατομικό Παιχνίδι
(Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932 , σελ.209)

Ατομικό παιχνίδι

Κάθε παιδί παριστάνει κινητικά ένα σκουλήκι. Το τραγούδι του σκουληκιού (1η Μελωδία) μπορεί να λέγεται παράλληλα ή πριν την κίνηση.

Περιλαμβάνονται στο βιβλίο και Φυσιογνωστικά στοιχεία για το σκουλήκι της γης ως μια θεματική σύνδεση του *παιχνιδιού – τραγουδιού* με ευρύτερες γνώσεις του παιδιού για τον κόσμο γύρω του.

2. Το *Δραματικό παιχνίδι – τραγούδι* Αρ. 1 με τίτλο «Κόκορας, κότες και κοτοπουλάκια» παίζεται στην ύπαιθρο ή στην αυλή του σχολείου. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ρόλων: 1 κόκκορας, 2-3 κότες και 8 – 10 κοτοπουλάκια. Τα «κοτέτσια» σχεδιάζονται με πετραδάκια καταγής.

Κάθε ρόλος δραματοποιείται με αντίστοιχη κίνηση. Παράλληλα ακο-

λουθούν ονοματοποιητικοί ήχοι π.χ. η κότα για να γεννήσει τα αυγά κακανίζει «κα, κα, κα»· τα κοτόπουλα περπατώντας πηδηχτά φωνάζουν «τουκ, τουκ». Το παιχνίδι – τραγούδι εδώ έχει στοιχεία παιδικής όπερας με πρωταγωνιστές ζώα. Κάθε ρόλος έχει είσοδο στη σκηνή, σκηνική δράση και κίνηση στο χώρο παράλληλα με το τραγούδι/Μελωδία του:

1η Μελωδία – ο κόκορας τραγουδά 1η στροφή

2η Μελωδία – κότες βγαίνουν από κοτέτσι καλούν τα μικρά τους 2η στροφή

3η Μελωδία - κοτοπουλάκια πιάνονται σε κύκλο χοροπηδούν 3η στροφή

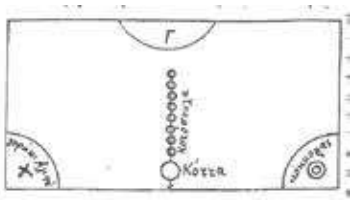
3η Μελωδία - κοτόπουλα τρέχουν τριγύρω και τραγουδούν. Οι κότες προσπαθούν να τα προφθάσουν. Όλοι τέλος πιάνονται σε κύκλο και τραγουδούν 4η στροφή

Εικόνα 14. Παιχνίδι –τραγούδι «Κόκορας, κότες, κοτοπουλάκια» (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932 , σελ.75)

Εικόνα 15. Παιχνίδι –τραγούδι «Κόκορας, κότες, κοτοπουλάκια» (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932 , σελ.76)

Περιλαμβάνονται Τεχνικές Οδηγίες με χνάρια για την κατασκευή κουστουμιών και περιγραφές εκτέλεσης Λαϊκών Παιχνιδιών με συναφή θεματική: «Το Γεράκι, η Κότα και τα Κοτόπουλα» και «Πουλάδες και Πετεινός».

Εικόνα 16. Χνάρια Κατασκευών για το Παιχνίδι –τραγούδι «Κόκορας, κότες, κοτοπουλάκια» (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932, σελ.79)



Εικόνα 17. Το λαϊκό παιχνίδι «Το Γεράκι, η Κότα και τα Κοτόπουλα (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932, σελ.78)

3. Το *Δραματικό παιχνίδι – τραγούδι* Αρ. 40 με τίτλο «Εκδρομή με τα' αμάξια» παίζεται στην ανοικτή ύπαιθρο. Είναι κατάλληλο να παιχτεί και σε μέρα εκδρομής του σχολείου. Τα παιδιά κατά ομάδες σωματοποιούν, δηλαδή παριστάνουν ενσώματα μια άμαξα. Ορίζεται αντίστοιχος αριθμός αμαξιών όπου τα παιδιά έχουν τους εξής ρόλους: 2 άλογα, 1 αμαξάς, 4 επιβάτες, 1 αρχηγός (βλέπε διάγραμμα α. Εικ. 23). Σε μεγαλύτερες ηλικίες προστίθενται 4 παιδιά που σωματοποιούν τις ρόδες του αμαξιού (βλέπε διάγραμμα β. Εικ. 24).

Η διαρρύθμιση του χώρου γίνεται με πετραδάκια, θάμνους κ.ά. Ακολουθείται το διάγραμμα α όπου οι άμαξες κινούνται η μια πίσω από την άλλη ή το διάγραμμα β όπου κάθε άμαξα ακολουθεί δική της παράλληλη διαδρομή. Τα παιδιά ανάλογα με το ρόλο τους τραγουδούν ανά ομάδες διαφορετικές στροφές των δύο Μελωδιών του *παιχνιδιού – τραγουδιού*. Στόχος του παιχνιδιού είναι ένας όμορφος περίπατος στο ρυθμό του τραγουδιού και όχι ο ανταγωνισμός των αμαξιών.

Τα παιδιά του Νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του Δημοτικού κατασκευάζουν παιχνίδι - άμαξα και πηγαίνουν βόλτα το αγαπημένο τους κουκλί ακολουθώντας το α΄ ή β΄ διάγραμμα καθώς τραγουδούν τις πρώτες τρεις στροφές.

ΕΚΔΡΟΜΗ ΜΕ Τ' ΑΜΑΞΙΑ

1η Μελωδία

2η Μελωδία

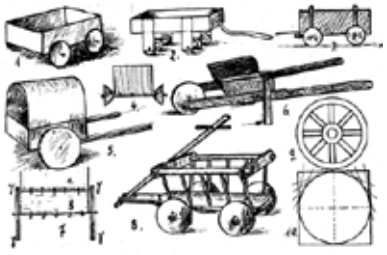
1η Μελωδία

1. Έμπρός τὰ πόνεα εἶν' ἔτοιμα!
Τ' ἁμάξια εἶν' ἑδῶ.
Νὰ πᾶμε κέρα σ' ἀγγελιὰ
σ' ἀνηκρυνὰ βεννιά.
—Ἔμπρός, ἔμπρός, ταξειδι μας καλό!
Πολλὲν καρδ αὐτὸ τὸ καστερδι.

2η Μελωδία

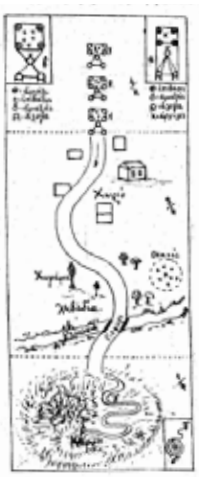
2. Πῶς πρέχουν νέλογα γοργὶ
πηδοῦν, πηδοῦν λαφρειὰ
κ' ἔκεινα ἀφργοντεια, κτίλοῦν
τ' ἁμάξια τὰ βαρειά,
κ' ἐμεῖς ἀπάνω χαρωπὰ
πηδοῦμε πιὸ γρηγὸ.

Εικόνα 18. Παιχνίδι –τραγούδι «Εκδρομή με τα' αμάξια».
Μελωδίες τραγουδιών (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932, σελ.249)



Εικόνα 19. Εικόνα για την Κατασκευή αμαξιών
(Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932, σελ.251)

Εικόνα 20. Διάγραμμα χώρου α. κίνησης αμαξιών (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932 , σελ.251)



Εικόνα 21. Διάγραμμα χώρου β. κίνησης αμαξιών (Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, 1932 , σελ.252)

Η παραπάνω συνοπτική παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων *παιχνιδιών – τραγουδιών* από τα έργα *Ρυθμικά Παίγνια* της Αικατερίνης Λασκαρίδου και *Παιχνίδια με Τραγούδια* της Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, σκοπό είχε να αναδείξει όψεις συγκλίσεών τους, καθώς τα δύο έργα:

- Δομούνται στο πλαίσιο του μορφώματος του παιχνιδιού - τραγουδιού
- Στηρίζονται στη βάση της παιγνιώδους εργασίας
- Χαρακτηρίζονται από παιδοκεντρικότητα
- Στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού
- Προάγουν την αποενοχοποίηση του παιχνιδιού
- Προάγουν την συνεκπαίδευση
- Συνδέονται βιωματικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του παιδιού
- Εφορμούν με αφετηρία την μεταλαμπάδευση νέων παιδαγωγικών ρευμάτων και συστημάτων στην Ελλάδα
- Συνιστούν θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία για την προαγωγή καινοτόμων – για την εποχή τους - διδακτικών προσεγγίσεων μέσα

από την αναλυτική παράθεση οργανωμένων διδακτικών προτάσεων
- Αναδεικνύουν το αξίωμα της παιδαγωγικής ελευθερίας
- Έρχονται σε ρήξη με το αυταρχικό και νοησιαρχικό σχολείο της εποχής
- Αποτελούν τεκμήρια της Ιστορικής Μουσικής Παιδαγωγικής (Ράπτης, 2015).

Οι συγκλίσεις αυτές καθιστούν τα *Ρυθμικά Παίγνια* και τα *Παιχνίδια με Τραγούδια* μοναδικά έργα για την παιδαγωγική και τη μουσική παιδαγωγική της εποχής τους. Η μοναδικότητά τους έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι εν έτει 1887/1896 και 1932 πραγματώνουν το αίτημα της αβίαστης ένταξης του τραγουδιού και της μουσικής «μέσα» στην ίδια τη ζωή, μέσα στο «παιχνίδι» του παιδιού.

Οι δύο Ελληνίδες παιδαγωγοί εκκινώντας από το *παιχνιδοτράγουδο* (singing game) που συνιστά διαχρονικά και οικουμενικά στοιχείο εν γένει της παιδικής κουλούρας (Marsh, 2008) και από το πρόσταγμα των προοδευτικών παιδαγωγικών ρευμάτων της εποχής τους για αποσχολειοποίηση της εκπαίδευσης και μάθηση μέσα από την παιγνιώδη εργασία, θέτουν το μόρφωμα του *παιχνιδιού – τραγουδιού* στην υπηρεσία της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού.

Τα δύο έργα δεν απαρτίζουν έτσι μια συλλογή παιδικών τραγουδιών, αλλά συνιστούν μέθοδο εργασίας στο σχολείο που βασίζεται στο τραγούδι και το παιχνίδι, δύο στοιχεία της παιδικής κουλτούρας (Marsh, 2008) βάσει των οποίων δημιούργησαν τα *παιχνίδια – τραγούδια* τους. Αποενοχοποίησαν έτσι το παιχνίδι που θεωρούνταν «αντίπαλο δέος» της επίπονης σχολικής εργασίας του νοησιαρχικού σχολείου της εποχής τους και το ενέταξαν σε καινοτόμες διαδικασίες μάθησης που έχουν νόημα για το ίδιο το παιδί, καλλιεργώντας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του για γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη και έκφραση.

Το θεματικό περιεχόμενο των *παιχνιδιών - τραγουδιών* έχει κατεξοχήν παιδοκεντρικό χαρακτήρα, σε αντίθεση με τις αντίστοιχες συλλογές τραγουδιών που διδάσκονταν τότε στο ελληνικό σχολείο, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από έντονο διδακτισμό περιλαμβάνοντας αποκλειστικά τραγούδια θρησκευτικού, εθνικοπατριωτικού και φυσιολατρικού περιεχομένου (Διονυσίου, 2014).

Τα *παιχνίδια – τραγούδια* στα *Ρυθμικά Παίγνια* και στα *Παιχνίδια με Τραγούδια* συνιστούν όχημα για την αβίαστη προσέγγιση του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και ακόμη για την ανάπτυξη μια νέας κοινω-

νικότητας στο σχολικό περιβάλλον όπου το παιδί ελεύθερο μαθαίνει πως να μαθαίνει μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ομαδική μουσική δράση, τραγουδώντας και παίζοντας με τους άλλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Δαλακούρα, Α., & Ζιώγου Καραστεργίου, Σ. (2015). *Η εκπαίδευση των γυναικών - Οι γυναίκες στην εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://hdl.handle.net/11419/2585

Διονυσίου, Ζ. (2014). Παιδαγωγικές και ιδεολογικές όψεις μιας συλλογής τραγουδιών του 19ου αιώνα: τα Νέα Παιδαγωγικά Άσματα (1880 – 1890). *Μουσικοπαιδαγωγικά, 14,* 58-88.

Ζεπάτου, Χ., & Ράπτης, Θ. (2023). Η διαμόρφωση της μουσικής παιδαγωγικής του Friedrich Froebel: από τον πρώτο νηπιακό κήπο στα Μητρικά Τραγούδια και Χάδια. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 126-138). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/9th_Confeence_2022/2_OP_126-138_Zepatou_Raptis.pdf

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2018). Αικατερίνη Χρηστομάνου – Λασκαρίδου και Μυρσίνη Κλεάνθους – Παπαδημητρίου: Δύο πρωτοπόρες Ελληνίδες παιδαγωγοί. Στο Γρόλλιος, Γ. & Τζήκας, Χρ. (Επιμ.) *Ιστορικές, Κοινωνικές και Πολιτικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης* (σσ. 87- 108). Εκδόσεις Παπαζήση.

Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1932). *Παιχνίδια με Τραγούδια.* Τυπογραφεία της Κοινωνίας.

Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1980 [1952]*). Η Νέα Αγωγή: Θεωρία και Πράξη*. Βιβλία για όλους.

Κουρτίδης, Α.Π. (1887), Ελληνικόν Παρθεναγωγείον Αικατερίνης Λασκαρίδου, στο Ελ. Φουρναράκη (1987), *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί, (1830-1910). Ένα Ανθολόγιο.* (σσ. 333- 342). ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ.

Krumbacher, K., & Ενεπεκίδης, Π. Κ. (1994). *Η Ελλάδα, τα νησιά και η Μικρά Ασία του Καρόλου Κρουμπάχερ: εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια και εικονογράφηση του «Ελληνικού ταξιδιού» με βιογραφία και βιβλιογραφία του μεγάλου Γερμανού βυζαντινολόγου* (1η έκδ.). Ωκεανίδα.

Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία: Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας.* Gutenberg.

Λασκαρίδου, Αικ. (1885). *Πραγματεία περί του Φροβελιανού Συστήματος.* Εκ

του τυπο-γραφείου Παρνασσού.

Λασκαρίδου, Αικ. (1935) [1887]. *Ρυθμικά Παίγνια: δια οικογενείας και νηπιαγωγεία» Μέρος Α΄, Τεύχος Α΄ και Β΄* (3η έκδοση τροποποιημένη). Εστία.

Λασκαρίδου Αικ. (1931) [1896]. *Ρυθμικά Παίγνια κατά την Φροβελιανήν μέθοδον: δια τας οικογενείας, δια τους νηπιακούς κήπους και δια τα μαθήματα της Γυμναστικής» Μέρος Α΄, Τεύχος Γ΄* (2η έκδοση τροποποιημένη). Εστία.

Marsh, K. (2008). *The Musical Playground – Global tradition and change in children's songs and games.* Oxford University Press.

Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική. Μια συστηματική Προσέγγιση. Με εφαρμογές για την προσχολική ηλικία.* Εκδόσεις Orpheus – Νικολαΐδου.

Χαρίτος, Χ.Γ. (1998). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής.* Gutenberg.

Οι *Χρηστομάθειες* του Θεόκλητου Φαρμακίδη και του Αλέξανδρου Ρίζου-Ραγκαβή: Συνέχειες και ασυνέχειες

Ευμορφία Κ. Καρακατσάνη
Υποψήφια Διδάκτωρ Α.Π.Θ.
ekaraka@edlit.auth.gr

Βασίλης Α. Φούκας
Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.
vfoukas@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μέση βαθμίδα της εκπαίδευσης οργανώνεται ουσιαστικά στο νεότευκτο ελληνικό κράτος με το διάταγμα 31ης Δεκεμβρίου 1836/12ης Ιανουαρίου 1837: «Περί κανονισμοῦ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καί γυμνασίων» και ο προσανατολισμός της είναι αρχαιογνωστικός, καθώς κατά την προσπάθεια οικοδόμησης της ταυτότητας του νεοσύστατου κράτους επιδιώκεται η σύνδεση των Ελλήνων με το ένδοξο ιστορικό τους παρελθόν. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σημαντικό ρόλο κατέχουν τα σχολικά βιβλία, τα οποία αποτελούν, ως γνωστόν, μέσα επίτευξης των σκοπών και των στόχων της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Στον πρώτο κύκλο της μέσης βαθμίδας, στα τριτάξια Ελληνικά Σχολεία, οι διδάσκοντες χρησιμοποιούσαν ως σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών τις Χρηστομάθειες, συλλογές αρχαιοελληνικών έργων. Στην παρούσα εργασία μελετώνται συγκριτικά δύο Χρηστομάθειες, η «Χρηστομάθεια Ελληνική» (1837) του Θεόκλητου Φαρμακίδη και η «Ελληνική Χρηστομάθεια» (1844) του Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή. Πρόκειται για τις δύο πρώτες εγκεκριμένες από το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Χρηστομάθειες. Μέσα από τη μελέτη των περιεχομένων τους θα εξαχθούν συμπεράσματα που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και τη μέθοδο διδασκαλίας, τους στόχους του μαθήματος, τις αξίες και τα πρότυπα που προβάλλονται και, επομένως, με το είδος του πολίτη που επιδιώκει να διαμορφώσει το κράτος. Επομένως, στόχο της συγκριτικής θεώρησης των περιεχομένων των δύο Χρηστομαθειών αποτελεί η ανίχνευση του ρόλου και

του σκοπού του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, καθώς και των ενδεχόμενων μεταβολών τους κατά το πρώιμο αυτό στάδιο μετά την οργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα Ελληνικά Σχολεία στο ελληνικό κράτος.

Λέξεις-κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, Χρηστομάθειες, Θ. Φαρμακίδης, Α. Ρ. Ραγκαβής

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η ελληνική μέση εκπαίδευση οργανώνεται για πρώτη φορά από την ίδρυση του ελληνικού κράτους με το Διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου 1836/ 12ης Ιανουαρίου 1837 (Διάταγμα, 31-12-1836/ 12-1-1837, σσ. 458-473). Το Διάταγμα αυτό, συμπληρωμένο με τον «Ἐσωτερικόν κανονισμόν τῶν Γυμνασίων και Ἑλληνικῶν Σχολείων» του 1857 (Κλάδος, 1860, σσ. 499-502) και ορισμένες επιμέρους διατάξεις, ισχύει έως το 1929. Ο προσανατολισμός της μέσης εκπαίδευσης είναι κατά την περίοδο αυτή αρχαιογνωστικός και έχει δεχθεί επιδράσεις από τα κινήματα κυρίως του Νεοανθρωπισμού (Παπαδοπούλου, 1996, σ. 37· Τερζής, 2014, σσ. 214-215, 231-232· Φούκας, 2019, σ. 148), αλλά και του Διαφωτισμού σε επιμέρους πτυχές (βλ. αναλυτικότερα στη συνέχεια), τα οποία επικρατούν τον 19ο αιώνα σε διάφορα κράτη της Ευρώπης. Σύμφωνα με τις αρχές του Νεοανθρωπισμού, σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διάπλαση και η αρμονική, εκ των έσω ανάπτυξη όλων των δυνάμεων του ανθρώπου –ο Διαφωτισμός προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στη διανοητική μόρφωση του ανθρώπου (Reble, 2010, σ. 275· Τερζής, 2014, σ. 213)– και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μελέτης των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων από το πρωτότυπο και, γενικότερα, της σπουδής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού (Μαρκαντώνης, 1991, σ. 3265· Βαρμάζης, 1992, σ. 121· Reble, 2010, σσ. 275-278· Φούκας, 2020, σσ. 135-136).
Ο προσανατολισμός αυτός καταδεικνύεται από την απόλυτη κυριαρχία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων της μέσης βαθμίδας. Ο σκοπός του μαθήματος καταγράφεται ήδη στο Διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου 1836/ 12ης Ιανουαρίου 1837. Για τα Ελληνικά Σχολεία ως σκοπός ορίζεται η προετοιμασία των μαθητών για το Γυμνάσιο, αλλά και η σφαιρική μόρφωση («*αὐθύπαρκτόν τι ὅλον*») όσων, τελειώνοντας το Ελληνικό Σχολείο, δεν θα συνεχίσουν τις σπουδές (Διάταγμα, 31-12-1836/ 12-1-1837, σ. 466). Ο σκοπός αυτός προβάλλει εντονότερος, αν δει κανείς ακόμα και την ονομασία των διδακτικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, τις λεγόμενες *Χρηστομάθειες*.

Οι *Χρηστομάθειες* ήταν σχολικά εγχειρίδια που περιείχαν έργα Ελλήνων –αλλά και Ρωμαίων– δόκιμων συγγραφέων, πεζογράφων και ποιητών, κατάλληλα για τη μέση εκπαίδευση. Ο όρος «Χρηστομάθεια» πρωτοχρησιμοποιήθηκε σε σχολική έκδοση, παράλληλα με τον όρο «Ανθολογία», στη Δυτική Ευρώπη στις αρχές του 18ου αιώνα[1] (Αβδάλη, 1984, σσ. 120, 126). Οι *Χρηστομάθειες* που είχαν συνταχθεί για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στόχευαν στην εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και στη γνωριμία των μαθητών με «*ὅλον ἐν γένει τὸν κλασικὸν τῶν Ἑλλήνων κόσμον*» (Ἰακώβσιος, 1830, σ. ε΄), παράλληλα με την ηθική τους μόρφωση: «*Καθόλου δὲ ἔπρεπε νὰ περιορισθῇ ἡ παροῦσα ἐκλογὴ εἰς ἀντικείμενα ἠθικὰ, τὰ ὁποῖα ἡδύνουσι καὶ θέλγουσι τὴν νεολαίαν εἴπέρ τι ἄλλο*» (Ἰακώβσιος, 1830, σ. στ΄). Οι *Χρηστομάθειες* χρησιμοποιήθηκαν στα Ελληνικά Σχολεία του ελληνικού κράτους κατά τον 19ο και στις αρχές του 20ού αιώνα, έως την κατάργησή τους, το 1929.

Οι πρώτες Χρηστομάθειες: Εκδόσεις και επανεκδόσεις

Η *Χρηστομάθεια Ελληνική* του Θεόκλητου Φαρμακίδη εκδίδεται το 1837 για τους μαθητές[2] των Ελληνικών Σχολείων από τη βασιλική τυπογραφία, με δαπάνη του βασιλικού βιβλιοπωλείου σε τρεις τόμους ή πέντε μέρη, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της «ἐπὶ τῶν ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς δημοσίας ἐκπαιδεύσεως» Γραμματείας (Φαρμακίδης, 1837, σ. β΄). Το τυπογραφείο των αδελφών Αγγελίδη εκδίδει, χωρίς αλλαγές, τα τέσσερα από τα πέντε μέρη της *Χρηστομάθειας* για δεύτερη φορά και δύο από τα πέντε μέρη για τρίτη φορά κατά τα έτη 1841 έως 1844 (Ηλιού & Πολέμη, ηλεκτρονική μορφή). Ωστόσο, η *Χρηστομάθεια* εξακολουθεί να χρησιμοποιείται, άγνωστο πόσο ευρέως, και αργότερα, με βεβαιότητα έως το 1849 (Ζιώγου, 1986, σ. 95)· κάποιες φορές, μάλιστα, παράλληλα με αυτή του Αλέξανδρου Ρίζου-Ραγκαβή, σίγουρα έως το σχολικό έτος 1850-1851 (Αντωνίου, 1989, σ. 93, υποσ. 22).

Η *Ελληνική Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή εκδίδεται για πρώτη φορά το 1844 σε τρεις τόμους με δαπάνη του τυπογράφου Ανδρέα Κορομηλά για τους μαθητές των *Ελληνικών Σχολείων* και λαμβάνει την έγκριση του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως. Σε λίγους μήνες, τον Μάρτιο του 1845, λόγω της άμεσης εξάντλησης της πρώτης έκδο-

1. Σύμφωνα με την Αβδάλη (1984, σ. 120), ο J. M. Gesner ήταν «ὁ εἰσηγητής τοῦ ὅρου αὐτοῦ στην ἰδιαίτερη χρήση του σέ ἐκδόσεις τοῦ τύπου τῆς ἀνθολόγησης κειμένων ἀπό την κλασική ἀρχαιότητα, κατάλληλων για την Μέση Ἐκπαίδευση».

2. Αναφερόμαστε σε μαθητές και όχι σε μαθήτριες, γιατί από το 1862 εκδίδονται τόμοι Χρηστομαθειών αποκλειστικά για τα κορίτσια, οι οποίοι εγκρίνονται από το αρμόδιο Υπουργείο. Η παρουσίασή τους αποτελεί αντικείμενο άλλης έρευνας, που βρίσκεται σε εξέλιξη.

σης, ο εκδότης προχωρά σε δεύτερη έκδοση της τρίτομης *Χρηστομάθειας*, συμπεριλαμβάνοντας ορισμένες προσθήκες. Ακολουθούν αλλεπάλληλες εκδόσεις της *Χρηστομάθειας*, η οποία από το 1848 κ.ε. αναφέρει ως συλλογέα και τον Σκαρλάτο Δ. Βυζάντιο[3] (Ηλιού & Πολέμη, ηλεκτρονική μορφή). Μάλιστα, αυτή –ειδικότερα, ο Α΄ και ο Β΄ τόμος– ορίζεται από τα Προγράμματα του 1855 και του 1867 (Κλάδος, 1869, σσ. 287-288, 364-365) ως το διδακτικό εγχειρίδιο από το οποίο θα διδάσκονται οι μαθητές την οριζόμενη ως διδακτέα ύλη του μαθήματος, έως τη δημοσίευση του επόμενου Προγράμματος, το 1884.

Οι πρώτες Χρηστομάθειες: Παρουσίαση περιεχομένων

Τα περιεχόμενα της *Χρηστομάθειας Ελληνικής* του Φαρμακίδη, αλλά και η διαίρεσή τους σε τόμους καθορίστηκαν από την αρμόδια Γραμματεία.[4] Έτσι, ο Α΄ τόμος έπρεπε να περιέχει όσα και ο Α΄ τόμος των *Στοιχείων τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης* που είχε εκδώσει ο Φαρμακίδης, ακολουθώντας το γνωστό εγχειρίδιο του Friedrich Jakobs (βλ. παρακάτω), αφαιρώντας, όμως, το λεξιλόγιο/ «λεξικό»[5] και τις σημειώσεις. Το περιεχόμενο των δύο επόμενων τόμων, οι οποίοι έπρεπε να διαιρούνται σε δύο μέρη, καθοριζόταν, επίσης, από την αρμόδια Γραμματεία. Και σε αυτούς τους τόμους έπρεπε να περιέχεται μόνο το κείμενο, χωρίς σημειώσεις (Αντωνίου, 1989, σ. 89, υποσ. 13). Ωστόσο, ο Φαρμακίδης αναφέρει στον Πρόλογο της *Χρηστομάθειας*, ο οποίος περιλαμβάνεται στο Β΄ μέρος του Γ΄ τόμου, ότι σε όλους τους τόμους προχώρησε σε προσθήκες και αλλαγές, βασιζόμενος τόσο στην άποψη των δασκάλων του Βασιλικού Γυμνασίου Αθηνών και λογίων, τους οποίους δεν κατονομάζει, όσο και στη δική του (Φαρμακίδης, 1837, σσ. β-γ΄). Σπεύδει δε να δηλώσει ότι για πολλούς λόγους, τους οποίους δεν αναφέρει, δεν είναι «*κατὰ πάντα εὐχαριστημένος*» (Φαρμακίδης, 1837, σ. γ΄) και ότι είναι διατεθειμένος, σε επόμενη έκδοση, να προχωρήσει σε αλλαγές των περιεχομένων, καθώς τα «*πρῶτα δοκίμια τῶν διδακτικῶν μάλιστα συγγραμμά-*

3. Έκτοτε μόνο σε μία έκδοση του Β΄ τόμου το 1849 αναφέρεται ως μοναδικός συλλογέας ο Ραγκαβής (Ηλιού & Πολέμη, ηλεκτρονική μορφή). Η προσθήκη του ονόματος του Βυζάντιου οφείλεται, σύμφωνα με τον Ραγκαβή, στο ότι εκείνος προχώρησε, μετά από αίτημα του εκδότη Κορομηλά, σε τροποποιήσεις των περιεχομένων της Χρηστομάθειας και στην επέκτασή της σε πεντάτομη, χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του ίδιου (Ραγκαβής, Γ΄, 1930, σ. 68).

4. Βλ. το υπ' αριθμ. 11775/ 19 Μαρτίου 1837 έγγραφο «Περὶ εἰσάξεως ἐγκυκλοπαιδείας Ἑλληνικῶν μαθημάτων τριτόμου» της αρμόδιας Γραμματείας (Αντωνίου, 1989, σσ. 88-89, υποσ. 13).

5. Ο όρος «λεξικό» χρησιμοποιείται τόσο στο έγγραφο της αρμόδιας Γραμματείας προς τον Φαρμακίδη για τη σύνταξη της Χρηστομάθειας (Αντωνίου, 1989, σ. 89, υποσ. 13) όσο και από τον Φαρμακίδη στον Πρόλογο της Χρηστομάθειας (Φαρμακίδης, 1837, σ. β΄). Πρόκειται για εξήγηση των άγνωστων λέξεων στο τέλος του Α΄ τόμου της Χρηστομάθειας του Jakobs.

των σπανίως ἐπιτυγχάνουσιν ἐξ ἀρχῆς τοῦ σκοποῦ· ἡ πεῖρα διδάσκει καὶ τὰ καλὰ καὶ τὰ κακὰ αὐτῶν» (Φαρμακίδης, 1837, σ. γ΄).

Πίνακας 1: Περιεχόμενα *Χρηστομάθειας Ελληνικής* Φαρμακίδη (1837)

Α΄ τόμος	Β΄ τόμος	Γ΄ τόμος
α) Γραμματικαὶ γυμνασίαι β) Αἰσώπου *Μῦθοι* γ) Ἀνέκδοτα φιλοσόφων, ποιητῶν καὶ ρητόρων, πολιτικῶν καὶ βασιλέων, Λακεδαιμονίων καὶ Σπαρτιατίδων γυναικῶν, σύμμικτα[<?>] δ) Φυσικὴ ἱστορία[<?>] ε) Μυθολογία (μυθολογικαὶ εἰδήσεις,[<?>] μυθολογικὰ διηγήματα,[<?>] διάλογοι μυθικοί[<?>]) στ) Γεωγραφία καὶ Ἐθνογραφία[<?>] (Εὐρώπη, Ἀφρική, Ἀσία)	Α΄ μέρος α) Αἰγυπτιακά[<?>] β) Ρωμαϊκά[<?>] γ) Ἑλληνικά[<?>] Β΄ μέρος α) Λουκιανοῦ *Ἐνύπνιον* β) Ἰσοκράτους *Πρὸς Δημόνικον παραίνεσις* γ) Μ. Βασιλείου *Παραίνεσις πρὸς τοὺς νέους, ὅπως ἂν ἐκ τῶν Ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων* δ) Λουκιανοῦ *Περὶ τοῦ μὴ ῥᾳδίως πιστεύειν διαβολῇ* ε) Πλουτάρχου *Βίοι Παράλληλοι*[<?>]	Α΄ μέρος α) Ἰσοκράτους *Πανηγυρικός* β) Θουκυδίδου *Ἱστορία*[<?>] γ) Ξενοφῶντος *Ἀπομνημονεύματα Σωκράτους*[<?>] δ) Πλάτωνος *Κρίτων* ε) Πλάτωνος *Ἀπολογία Σωκράτους*[<?>] στ) Πλάτωνος *Φαίδων*[<?>] Β΄ μέρος α) Ἡροδότου *Ἱστορίαι*[<?>] β) Ἱπποκράτους *Περὶ διαίτης*[<?>] γ) Πυθαγορείων φιλοσόφων *Δωρικὰ τεμάχια*[<?>]
ζ) Ἐπιστολαί[<?>]	στ) Ξενοφῶντος *Κύρου Παιδεία*[<?>] ζ) Ξενοφῶντος *Ἑλληνικὴ Ἱστορία*[<?>]	δ) Πυθαγορείων *Ἐπιστολαί* ε) Γνωμικά[<?>] στ) Ἐπιγράμματα[<?>] ζ) *Ὁμηρικοὶ Ὕμνοι*[<?>] η) Κλεάνθους *Ὕμνος εἰς Δία* θ) Ὁμήρου *Ἰλιάς*,[<?>] *Ὀδύσσεια*[<?>] ι) Εἰδύλλια[<?>] ια) Εὐριπίδου *Ἑκάβη*, *Ὀρέστης*, *Φοίνισσαι*, *Ἱππόλυτος*, *Ἰφιγένεια ἐν Αὐλίδι*[<?>] ιβ) Σοφοκλέους *Αἴας μαστιγοφόρος*, *Ἠλέκτρα*, *Φιλοκτήτης*[<?>] ιγ) Ἀριστοφάνους *Πλοῦτος*[<?>]

Η *Ελληνική Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή εκδίδεται, για πρώτη φορά το 1844 σε τρεις τόμους, καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε μία από τις τάξεις των τριτάξιων Ελληνικών Σχολείων, με βάση τα προβλεπόμενα από το διάταγμα 31ης Δεκεμβρίου 1836/ 12ης Ιανουαρίου 1837, όπως σημειώνει ο ίδιος ο συντάκτης στον Πρόλογο (Ραγκαβής, 1844, σ. ε΄).

Πίνακας 2: Περιεχόμενα *Ελληνικής Χρηστομάθειας* Ραγκαβή (1844)

Α΄ τόμος	Β΄ τόμος	Γ΄ τόμος
α) Γνωμικά καὶ σύντομοι φράσεις[<?>]	α) Ἰωάννου τοῦ Χρυσοστόμου *Περὶ προσευχῆς*	α) Ἡροδότου *Ἱστορίαι*[<?>] β) Δωρικὰ τεμάχια[<?>] γ) Ὁμήρου *Ἰλιάς*, ραψωδία Α
β) Ἱεροκλέους *Ἀστεῖα* (σύμμικτα παραδείγματα)[<?>] γ) Αἰσώπου *Μῦθοι*[<?>] δ) Αἰλιανοῦ *Ποικίλη Ἱστορία*[<?>] ε) Ἰωάννου τοῦ Χρυσοστόμου *Λόγος εἰς Εὐτρόπιον* στ) Λουκιανοῦ *Νεκρικοὶ διάλογοι*[<?>] ζ) Λουκιανοῦ *Ἐνύπνιον* η) Ξενοφῶντος *Κύρου Παιδεία*[<?>] θ) Ξενοφῶντος *Ἑλληνικὴ Ἱστορία*[<?>] ι) Πλουτάρχου *Ἀριστείδης* ια) Πλουτάρχου *Ἐκ τοῦ Κίμωνος*	β) Ἰωάννου τοῦ Χρυσοστόμου *Περὶ τοῦ κατὰ Θεὸν πολιτεύεσθαι*[<?>] γ) Μεγ. Βασιλείου *Ὁμιλία ῥηθεῖσα ἐν λιμῷ καὶ αὐχμῷ* δ) Ἰσοκράτους *Πρὸς Δημόνικον παραίνεσις* ε) Ἰσοκράτους *Πρὸς Φίλιππον* στ) Λυσίου *Κατὰ σιτοπωλῶν* ζ) Λυσίου *Κατὰ Ἐρατοσθένους* η) Αἰσχίνου *Ἐπιστολαί* θ) Δημοσθένους *Ὀλυνθιακὸς Γ΄* ι) Δημοσθένους *Κατὰ Φιλίππου Α΄* ια) Πλάτωνος *Κρίτων* ιβ) Θουκυδίδου *Ἱστορία*[<?>]	δ) Γρηγορίου Ναζιανζηνοῦ *Ποιήματα*[<?>] ε) Εὐριπίδου *Ἑκάβη*, *Ἱππόλυτος*, *Ἰφιγένεια ἐν Αὐλίδι*, *Ἄλκηστις*, *Φοίνισσαι*[<?>] στ) Σοφοκλέους *Αἴας μαστιγοφόρος*, *Φιλοκτήτης*[<?>] ζ) Αἰσχύλου *Πέρσαι*, *Χοηφόροι*[<?>] η) Ἀριστοφάνους *Νεφέλαι*, *Πλοῦτος*[<?>] θ) Θεοκρίτου *Εἰδύλλια*[<?>] ι) Λυρικὴ ποίησις[<?>]

Οι πρώτες *Χρηστομάθειες*: Συνέχειες και ασυνέχειες

Συνέχειες

1. Οι συγγραφείς –αποσπάσματα των έργων ή ολόκληρα έργα– των οποίων ερανίζονται στις *Χρηστομάθειες* προέρχονται από όλες τις περιόδους της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας (αρχαϊκή, κλασική, ελληνιστική, αυτοκρατορική), με ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοκρατορική και στην κλασική εποχή. Μέσω των κειμένων, τα οποία χρονολογούνται στην αυτοκρατορική εποχή, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μία απλούστερη μορφή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, ενώ μέσω των κειμένων της κλασικής εποχής γνωρίζουν την αττική διάλεκτο, η οποία υπήρξε αντικείμενο θαυμασμού και μίμησης ανά τους αιώνες. Μάλιστα, παρατίθενται ορισμένα κείμενα γραμμένα και σε άλλες βασικές αρχαίες ελληνικές διαλέκτους, την ιωνική και τη δωρική, αλλά και στην ομηρική γλώσσα.

2. Μέσω και των δύο *Χρηστομαθειών* παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα γνωριμίας με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη του πεζού (λ.χ. ρητορική, ιστοριογραφία, φιλοσοφία, επιστολογραφία, βιογραφία, γεωγραφική, ιατρική και συμπιληματική γραμματεία), αλλά και του ποιητικού λόγου (π.χ. λυρική, επική, δραματική, ελληνιστική-βουκολική ποίηση), και, μάλι-

στα, με διαφορετικά είδη μέτρων (ηρωικό/δακτυλικό εξάμετρο, ελεγειακό δίστιχο και ιαμβικό τρίμετρο, ακατάληκτο τροχαϊκό τετράμετρο). Ο Ραγκαβής θεωρεί τη συμπερίληψη ποιητικών έργων απαραίτητη, καθώς οι περισσότεροι μαθητές των Ελληνικών Σχολείων δεν συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο και, επομένως, «*δὲν ἤθελον ποτὲ ἀκούσει τὸ ὄνομα ἢ ἀναγνώσει ἕνα στίχον τοῦ Ὁμήρου ἢ τοῦ Εὐριπίδου*» (Ραγκαβής, 1845, σ. ι΄). Μάλιστα, και στις δύο *Χρηστομάθειες* τα ποιητικά κείμενα καταλαμβάνουν τμήμα του τελευταίου τόμου, συμβαδίζοντας, προφανώς, με τη συνήθεια η οποία «*ἐπεκράτησε καὶ ἐπικρατεῖ εἰς τῆς Ἑλλάδος τὰ σχολεῖα, ἡ ἀνάγνωσις τῶν Ποιητῶν νὰ ἦναι πάντοτε ἡ τελευταία*» (Φαρμακίδης, 1818, σ. στ΄).

3. Η ύλη των δύο *Χρηστομαθειών*, παρά τη δραστική μείωση της έκτασης της *Χρηστομάθειας* του Ραγκαβή, κρίνεται αφενός υπερβολικά μεγάλη και αφετέρου απαιτητική για τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων. Ενδεικτικά, αλλά χαρακτηριστικά, παραδείγματα αποτελούν τα εξής: ποιητικά έργα δεν προβλέπεται να διδάσκονται στα Ελληνικά Σχολεία από το Πρόγραμμα του 1855 έως και την κατάργησή τους, το 1929, τμήματα από τους *Βίους Παράλληλους* του Πλούταρχου, που συμπεριλαμβάνονται στον Α΄ τόμο της *Χρηστομάθειας* του Ραγκαβή ή στον Β΄ τόμο της *Χρηστομάθειας* του Φαρμακίδη, προβλέπεται να διδάσκονται στην Γ΄ τάξη από το Πρόγραμμα του 1855 έως και αυτό του 1894· τέλος, περιλαμβάνονται στη *Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή λόγοι του Ιωάννη του Χρυσοστόμου, οι οποίοι, αργότερα, χαρακτηρίζονται ως δυσνόητοι ακόμη και για ώριμους άνδρες (Παπαβασιλείου, 1882, σ. γ΄).

4. Αξιομνημόνευτο είναι το γεγονός ότι, ενώ κατά την οθωμανική περίοδο δεν περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη ιστορικά κείμενα (Αβδάλη, 1984, σσ. 106-110× Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, 1993, σσ. 17-182), και στις δύο εξεταζόμενες *Χρηστομάθειες* εμπεριέχονται εκτενή, μάλιστα, αποσπάσματα από ιστορικά έργα.[6] Η επιλογή αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στην επιδίωξη γνωριμίας και σύνδεσης των μαθητών με το ιστορικό τους παρελθόν στο πλαίσιο της προσπάθειας διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας, κατά την οποία οι δεσμοί ανάμεσα στους σύγχρονους και στους αρχαίους Έλληνες, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα, είναι αδιάρρηκτοι[7]

6. Ενδεικτικά, περιλαμβάνονται αποσπάσματα που αναφέρονται τόσο σε ένδοξα γεγονότα της αρχαίας ελληνικής ιστορίας, όπως η μάχη του Μαραθώνα και η ναυμαχία της Σαλαμίνας –αλλά όχι η μάχη των Θερμοπυλών–, όσο και σε γεγονότα του Πελοποννησιακού Πολέμου, όπως η σικελική εκστρατεία με την επακόλουθη ολοσχερή καταστροφή των Αθηναίων και η εγκαθίδρυση του καθεστώτος των τριάκοντα τυράννων.

7. Σύμφωνα με τον Κιτρομηλίδη (2000, σ. 486), η σύνδεση των νεότερων Ελλήνων κατευθείαν με τους αρχαίους προγόνους τους μέσω των ιστορικών έργων αποτελεί σημείο επαφής ανάμεσα στον «ρομαντικό ιστορισμό» και σε μία από τις βασικές θέσεις του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, με διαφορετική, ωστόσο, νοηματοδότηση και στόχευση.

(Σκοπετέα, 1988, σσ. 172-173). Η προσπάθεια αυτή φαίνεται ότι ενισχύθηκε και από τις γνωστές θεωρίες του J. F. Fallmerayer (Δημαράς, 2009, σ. 388).

5. Παράλληλα, στις *Χρηστομάθειες* περιλαμβάνονται έργα του Πλάτωνα (τρία στη *Χρηστομάθεια* του Φαρμακίδη και ένα στη *Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή), ενώ κατά την οθωμανική περίοδο η διδασκαλία των έργων του ήταν εντελώς περιστασιακή (Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, 1993, σσ. 175-177). Καθοριστικό ως προς την ερμηνεία της επιλογής αυτής φαίνεται να είναι το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα έργα του Πλάτωνα αναφέρονται στον Σωκράτη και στη φιλοσοφία του, η οποία έχει ηθική και πρακτική χροιά και αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης κατά τον 18ο και 19ο αιώνα στο πλαίσιο τόσο του κινήματος του Διαφωτισμού (Κονδύλης, 2000, σσ. 230-231, 243· Reble, 2010, σ. 211) –ο Reble σημειώνει χαρακτηριστικά ότι ο Σωκράτης γίνεται «*η αγαπημένη μορφή του Διαφωτισμού*» (Reble, 2010, σ. 211)–, όσο και του Νεοανθρωπισμού.[8]

6. Ανιχνεύονται και στις δύο *Χρηστομάθειες* επιδράσεις ως προς το περιεχόμενο από προγενέστερα διδακτικά εγχειρίδια που βρίσκονταν σε χρήση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Πρόκειται για το τετράτομο σχολικό εγχειρίδιο του Jakobs με τίτλο: *Elementarbuch der griechischen Sprache für Anfänger und Geübtere*, το οποίο εκδίδεται πρώτη φορά το 1805 και το οποίο επανεκδίδει κατά τα έτη 1815-1818 ο Φαρμακίδης με τίτλο: *Στοιχεῖα τῆς Ἑλληνικῆς Γλώσσης εἰς χρῆσιν τῶν Σχολείων τῆς Ἑλλάδος*, καθώς και για την *Ἐγκυκλοπαιδεία Φιλολογική* του Ιωάννη Πατούσα και την *Ἐγκυκλοπαιδεία Ελληνικῶν Μαθημάτων* του Στέφανου Κομμητά. Μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι «συμπτώσεις» ως προς την επιλογή των αρχαιοελληνικών έργων αφορούν και στα ίδια αποσπάσματα, παρά τις αντίθετες δηλώσεις του Ραγκαβή: «*Ὡς δὲ πρὸς τὴν ἔκτασιν, ἐκλογὴν καὶ ἀκολουθίαν τῶν τεμαχίων ἐξ ὧν σύγκειται ἡ παροῦσα Χρηστομάθεια δὲν ἠκολούθησα τὰς προϋπαρχούσας*» (Ραγκαβής, 1844, σ. ζ΄). Σε σχέση με τα διδασκόμενα κατά την οθωμανική περίοδο κείμενα, παρατηρείται, με βάση τα μαθηματάρια, ότι από τα κείμενα που περιέχονται στις *Χρηστομάθειες* μόνο το 35% περίπου διδάσκονταν συστηματικά κατά την οθωμανική περίοδο, ενώ περίπου 20% διδάσκονταν σπάνια ή πολύ σπάνια (Σκαρβέλη-Νι-

8. Ενδεικτικά, ο Gesner στο διδακτικό του εγχειρίδιο *Chrestomathia graeca* (1753, σσ. 77-124) περιλαμβάνει έργα του Ξενοφώντα που έχουν ως θέμα τους τον Σωκράτη και τη διδασκαλία του. Επιπλέον, και ο Jakobs στο έργο *Στοιχεῖα τῆς Ἑλληνικῆς Γλώσσης* (1830, σσ. 1-205) συγκαταλέγει έργα τόσο του Ξενοφώντα όσο και του Πλάτωνα τα οποία αναφέρονται στον Σωκράτη. Τέλος, ο Αδαμάντιος Κοραής σημειώνει χαρακτηριστικά: «*Ἀπὸ τὰ μεγάλα τῆς Ἑλλάδος καυχήματα ἓν, ἢ μᾶλλον εἰπεῖν, τὸ πρῶτον εἶναι ὁ Σωκράτης. Ὅμοιόν του εἰς τὴν ἀρετὴν κάνὲν ἔθνος ἀκόμη δὲν ἐγέννησεν ἄλλον*» (Κοραής, 18--;, σσ. 169-170).

κολοπούλου, 1993, σσ. 33-177).

7. Διαπιστώνεται ότι μέσω των έργων των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων που συμπεριλαμβάνονται στις προαναφερθείσες *Χρηστομάθειες* επιδιώκεται πρωτίστως η διαμόρφωση του μαθητή σε άριστο γνώστη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, αλλά και γραμματείας. Παράλληλα, επιδιώκεται η διάπλασή του σε ηθικό άνθρωπο –ενδεικτικά, αυτό επιτυγχάνεται μέσω των αισώπειων μύθων, του *Περί Διαβολής* του Λουκιανού, της παραίνεσης *Προς Δημόνικον* του Ισοκράτη ή των αποσπασμάτων από τα έργα των δραματικών ποιητών–, με πίστη στον Θεό (βλ. τους λόγους του Ι. Χρυσοστόμου και του Μ. Βασιλείου, καθώς και τα ποιήματα του Γρ. Θεολόγου). Ταυτόχρονα, ο μαθητής θα πρέπει να καταστεί χρηστός πολίτης –π.χ. μέσω του *Κρίτωνα* και της *Απολογίας Σωκράτους* του Πλάτωνα–, ο οποίος, παράλληλα, θα γνωρίζει τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό –βλ., μεταξύ άλλων, την ενότητα με τον τίτλο: *Μυθολογία* και τις επιστολές που περιλαμβάνονται στον Α΄ τόμο της *Χρηστομάθειας* του Φαρμακίδη, τους *Ομηρικούς Ύμνους* και τα ομηρικά έπη–, καθώς και το ένδοξο –αλλά όχι μόνο– ιστορικό του παρελθόν (ενδεικτικά, μέσω των αποσπασμάτων από τα ιστορικά έργα του Ηρόδοτου και του Θουκυδίδη, από τους *Παράλληλους Βίους* του Πλούταρχου, από την *Κύρου Παιδεία* και τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα ή μέσω του *Πανηγυρικού* του Ισοκράτη). Τέλος, ο μαθητής θα πρέπει να κατέχει και εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, στόχος ο οποίος υπηρετείται και από την ανάγνωση των αποσπασμάτων που εμπεριέχονται στις ενότητες με τίτλους: *Φυσική ιστορία* και *Γεωγραφία και Εθνογραφία* του Α΄ τόμου της *Χρηστομάθειας* του Φαρμακίδη ή των αποσπασμάτων από το *Περί διαίτης* του Ιπποκράτη.

8. Μεθοδολογικά, παρατηρείται ότι και στις δύο περιπτώσεις δεν υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για τα εποπτικά μέσα, τα οποία θα συνέβαλλαν στην καλύτερη κατανόηση των περιεχομένων μάθησης. Ειδικότερα, ενδεχομένως και για πρακτικούς-οικονομικούς λόγους, απουσιάζει η εικονογράφηση. Επίσης, ενώ ο Jakobs, θεωρεί απαραίτητη την παράθεση γεωγραφικών πινάκων, όπως τους ονομάζει, για το τμήμα του Α΄ τόμου της *Χρηστομάθειάς* του υπό τον τίτλο: *Γεωγραφία και Εθνογραφία*, αυτοί δεν περιλαμβάνονται στον Α΄ τόμο της *Χρηστομάθειας* του Φαρμακίδη, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κατανόηση του αρχαίου κειμένου εκ μέρους των μαθητών.[9] Αντίθετα, ως πρακτικές που εξυπηρετούν την αποτελεσματικότε-

9. Αξιομνημόνευτο είναι ότι στο τέλος του Α΄ τόμου των *Στοιχείων τῆς Ἑλληνικῆς Γλώσσης* του Φαρμακίδη, ο οποίος τυπώνεται, χωρίς τη γνώση και την άδεια του ίδιου (Φαρμακίδης, 1837, σ. β΄), στην Κέρκυρα από το τυπογραφείο της Κυβέρνησης της Ιονίου Πολιτείας το 1829, περιλαμβάνονται τόσο αναδιπλούμενος χάρτης του «παλαιοῦ κόσμου» για το κεφάλαιο υπό τον τίτλο: *Γεωγραφία και Εθνογραφία* όσο και τρεις αναδιπλούμενοι πίνακες με απεικονίσεις ζώων για το κεφάλαιο με τίτλο: *Φυσική ιστορία*.

ρη κατανόηση και πρόσληψη του αρχαίου κειμένου από τους μαθητές αξιολογούνται αφενός η διαίρεση σε ενότητες των εκτενών αποσπασμάτων από ορισμένα έργα, όπως λ.χ. η *Κύρου Παιδεία* και τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα ή τα δραματικά έργα, και αφετέρου η παράθεση τίτλων, άλλοτε περιγραφικών και άλλοτε συνοπτικών, πριν από τις ενότητες αυτές σε πολλά από τα επιλεγμένα έργα.

Ασυνέχειες

1. Ως προς τους στόχους του μαθήματος, συγκρίνοντας τους πρώτους τόμους των δύο *Χρηστομαθειών*, συμπεραίνεται ότι η διαπαιδαγώγηση των μαθητών, με σκοπό να καταστούν ηθικοί άνθρωποι και χρηστοί πολίτες, αποτελεί σημαντικότερο και καίριο στόχο στη *Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή. Αντίθετα, το μεγαλύτερο τμήμα του Α΄ τόμου της *Χρηστομάθειας* του Φαρμακίδη προσφέρει εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, στοχεύοντας, σύμφωνα με τον Jakobs, μεταξύ άλλων, στην «*ἡδονήν*» των μαθητών (Ἰακώβσιος, 1829, σσ. ιγ΄-ιδ΄).

Όσον αφορά στον στόχο της θρησκευτικής ανάπτυξης των μαθητών, φαίνεται ότι ο Ραγκαβής προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς συμπεριλαμβάνει στη *Χρηστομάθειά* του τέσσερεις λόγους και τρία ποιήματα εκκλησιαστικών συγγραφέων, παρέχοντας αφορμή στους δασκάλους «*ν᾽ ἀναπτύσσωσι τὰ εὐσεβὴ καὶ θρησκευτικὰ τῶν μαθητῶν των αἰσθήματα*». Ως επιπρόσθετο λόγο συμπερίληψής τους αναφέρει ότι «*τινὲς ἐξ αὐτῶν ἐκαλλιέργησαν τὰς Ἑλληνικὰς μούσας ἀξίως τῆς λαμπροτάτης αὐτῶν ἐποχῆς*» (Ραγκαβής, 1844, σ. ι΄). Αντίθετα, στη *Χρηστομάθεια* του Φαρμακίδη παρατηρείται σχεδόν παντελής απουσία έργων εκκλησιαστικών συγγραφέων· περιλαμβάνεται μόνο ο λόγος του Μ. Βασιλείου με τίτλο: *Παραίνεσις πρὸς τοὺς νέους, ὅπως ἂν ἐκ τῶν Ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων*, ο οποίος, μάλιστα, προβάλλει την αξία της θύραθεν παιδείας και τη συμβολή της στην ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων. Στον τομέα αυτόν, λοιπόν, φαίνεται ότι το αρμόδιο Υπουργείο, τις οδηγίες του οποίου ακολουθεί ο Φαρμακίδης, συμμερίζεται σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις του Αδαμάντιου Κοραή για τα περιεχόμενα μιας συλλογής αρχαιοελληνικών κειμένων για σχολική χρήση, στην οποία δεν συμπεριλαμβάνεται κανένα έργο εκκλησιαστικού συγγραφέα (Κοραής, 18--;, σσ. 168-173· Βαρμάζης, 2016, σσ. 143-144)· αυτή η επιλογή είναι αντίθετη με τη διδακτική πρακτική κατά την οθωμανική περίοδο, την οποία, όπως συνάγεται, ακολουθεί ο Ραγκαβής.

2. Όσον αφορά στις επιρροές ως προς το περιεχόμενο των δύο *Χρηστομαθειών* από προγενέστερα διδακτικά εγχειρίδια για το μάθημα των Αρ-

χαίων Ελληνικών, διαπιστώνεται ότι ο Ραγκαβής ακολουθεί σε μεγαλύτερο βαθμό την *Ἐγκυκλοπαιδεία Φιλολογικῶν Μαθημάτων* του Κομμητά. Η προτίμηση του Ραγκαβή στο διδακτικό εγχειρίδιο του Κομμητά θα μπορούσε να ερμηνευθεί διττά: πρώτον, και οι δύο είναι υπέρμαχοι της αττικής διαλέκτου ([Π], 1996, σ. 210· Σούρλας, 2013, σσ. 52-54), και δεύτερον, φαίνεται ότι συμφωνούν ως προς την παράθεση κατά το δυνατόν ολόκληρων έργων ή πολύ εκτενών αποσπασμάτων από τα έργα ενός συγγραφέα, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η γνωριμία με το ύφος του. Από την άλλη πλευρά, ο Φαρμακίδης βασίζεται, εκτός από τον Α΄, και στους επόμενους δύο τόμους κυρίως στην προαναφερθείσα *Χρηστομάθεια* του Jakobs, ακόμη και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν του υποδεικνύεται από την αρμόδια επιτροπή. Το γεγονός αυτό είναι απολύτως αναμενόμενο, καθώς είχε επιλέξει να εκδώσει το συγκεκριμένο έργο στα ελληνικά. Υπό την επίδραση αυτή, στη *Χρηστομάθεια* του Φαρμακίδη περιλαμβάνονται σε πολύ μεγαλύτερη έκταση αποσπάσματα –και, μάλιστα, σχετικά σύντομα– αρχαιοελληνικών έργων αντί για ολόκληρα έργα. Σε πολλές περιπτώσεις οι επιλογές των αποσπασμάτων ταυτίζονται επακριβώς με τις αντίστοιχες επιλογές του Jakobs, όπως λόγου χάρη συμβαίνει με τα αποσπάσματα από τους *Βίους Παράλληλους* του Πλούταρχου και την *Ιστορία* του Θουκυδίδη.

3. Ως προς τη διάταξη της ύλης, το κριτήριο που ακολουθεί ο Ραγκαβής, εφόσον η *Χρηστομάθειά* του απευθύνεται σε Έλληνες μαθητές, είναι το επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας των κειμένων και, επομένως, «*ἡ ἀκολουθία τῶν συγγραφέων κατ᾽ εὐθὺν λόγον τῆς ἀποστάσεώς των ἀπὸ τὴν σήμερον ὁμιλουμένην Ἑλληνικήν*» (Ραγκαβής, 1844, σ. θ΄), και όχι η θεματική κατάταξη των κειμένων (λ.χ. γεωγραφία, ιστορία, φιλοσοφία), όπως συμβαίνει με τις *Χρηστομάθειες* που προορίζονται για αλλοεθνείς μαθητές, στις οποίες συνδυάζονται πολλές φορές κείμενα συγγραφέων «*διαφόρων αἰώνων καὶ διαφόρου γραφικοῦ ὕφους διὰ ν᾽ ἀπαρτίσωσι τὴν σειρὰν τῆς ὕλης*» (Ραγκαβής, 1844, σ. θ΄). Αντίθετα, η *Χρηστομάθεια* του Φαρμακίδη δεν φαίνεται να έχει συνταχθεί με βάση ένα ενιαίο κριτήριο· ο Α΄ τόμος και το Α΄ μέρος του Β΄ τόμου ακολουθούν τη θεματική κατάταξη, ενώ στα υπόλοιπα μέρη της *Χρηστομάθειας* δεν ακολουθείται συστηματικά ως κριτήριο ούτε το γλωσσικό επίπεδο των κειμένων ούτε η κατάταξή τους στα διάφορα είδη της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.

4. Ο Ραγκαβής στη *Χρηστομάθειά* του προτιμά, όπως προαναφέρθηκε, την παράθεση ολόκληρων έργων ή, τουλάχιστον, κεφαλαίων –και όχι σύντομων αποσπασμάτων– από τα επιλεγμένα έργα, επειδή έχει τη γνώμη ότι τα έργα των αρχαίων συγγραφέων δεν πρέπει να παραδίδονται «*ὡς*

ἁπλῆ μόνον ὕλη γραμματικῶν ἀναλύσεων» (Ραγκαβής, 1844, σ. ι΄), διδακτική πρακτική ευρύτατα χρησιμοποιούμενη κατά την οθωμανική περίοδο (Βαρμάζης, 1992, σσ. 73-74), και ότι ο μαθητής πρέπει «*νὰ σπουδάζῃ ὄχι μόνον τὴν ἀνατομίαν τῆς φράσεως, ἀλλὰ καὶ τῶν ἰδεῶν τὴν συνάφειαν καὶ τὸν γραφικὸν χαρακτῆρα τοῦ συγγραφέως*» (Ραγκαβής, 1844, σ. ι΄). Για τον ίδιο λόγο, και πάλι σε αντίθεση με τη *Χρηστομάθεια* του Φαρμακίδη, παραθέτει σε πολλά από τα συμπεριλαμβανόμενα έργα, πριν από το αρχαίο κείμενο, συντομότατες πληροφορίες για τον συγγραφέα και τα έργα του, τονίζοντας ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να ενημερώνουν τους μαθητές τους για πρόσωπα και πράγματα που συναντούν στα κείμενα, έτσι ώστε να αποκτούν συνολική εικόνα για το διδασκόμενο έργο. Επιπλέον, τονίζει ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να δράττονται κάθε ευκαιρίας, την οποία τα κείμενα τούς παρέχουν, προκειμένου να αυξάνουν τις γνώσεις των μαθητών τους. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζει και τα βασικά χαρακτηριστικά της ιωνικής και της δωρικής διαλέκτου, αλλά και της ομηρικής γλώσσας, ενώ παρέχει και τις ελάχιστες απαραίτητες πληροφορίες για διάφορα μετρικά είδη.

5. Για τον προαναφερθέντα λόγο, της παροχής όσο το δυνατόν περισσότερων, σχετικών με τα κείμενα, γνώσεων στους μαθητές, ο Ραγκαβής συμπεριλαμβάνει στη *Χρηστομάθειά* του και εκτεταμένες υποσελίδιες σημειώσεις ποικίλου περιεχομένου (π.χ. γραμματικές, συντακτικές, σημασιολογικές, ιστορικές, γεωγραφικές), επιλογή που συνάδει με αντιλήψεις που ανάγονται ήδη στην εποχή του Διαφωτισμού (Κιτρομηλίδης, 2000, σ. 237· Βαρμάζης, 2008, σσ. 28-29, 31), την οποία έκρινε απαραίτητη και ο Κοραής (Κοραής, 18--;, σσ. 167-168). Αντίθετα, η *Χρηστομάθεια* του Φαρμακίδη δεν περιέχει σημειώσεις, εκτός από τις απολύτως απαραίτητες, ούτε λεξιλόγιο/ «λεξικό», καθώς αυτή την οδηγία είχε λάβει ο συντάκτης της από την αρμόδια Γραμματεία, προφανώς για οικονομικούς λόγους (βλ. αντίστοιχα, Ἰακώβσιος, 1829, σ. ε΄). Μάλιστα, ακόμη και με τις μεγάλης έκτασης υποσελίδιες σημειώσεις, η *Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή έχει σαφώς μικρότερη έκταση, κατά 40% περίπου, σε σχέση με του Φαρμακίδη.

6. Κείμενα ή αποσπάσματα κειμένων, τα οποία συμπεριλαμβάνονται και στις δύο *Χρηστομάθειες*, ο Φαρμακίδης τα συγκαταλέγει σε μεγαλύτερη τάξη σε σχέση με τον Ραγκαβή· ενδεικτικά, το *Ενύπνιον* του Λουκιανού, αποσπάσματα από τα έργα *Κύρου Παιδεία* και *Ελληνικά* του Ξενοφώντα, καθώς και από το έργο *Βίοι Παράλληλοι* του Πλούταρχου περιλαμβάνονται στον Α' τόμο της *Χρηστομάθειας* του Ραγκαβή, αλλά στο Β΄ μέρος του Β' τόμου της *Χρηστομάθειας* του Φαρμακίδη. Επιπλέον, το έργο *Κρίτων* του Πλάτωνα

και αποσπάσματα από την *Ιστορία* του Θουκυδίδη περιλαμβάνονται στον Β' τόμο της *Χρηστομάθειας* του Ραγκαβή, αλλά στο Α' μέρος του Γ' τόμου της *Χρηστομάθειας* του Φαρμακίδη.

7. Ως προς το είδος των κειμένων, στη *Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή εμπεριέχεται σχεδόν διπλάσιος αριθμός ρητορικών κειμένων, συγκεντρωμένων στη συντριπτική τους πλειονότητα στον Β΄ τόμο, σε σχέση με τη *Χρηστομάθεια* του Φαρμακίδη (έντεκα προς πέντε). Αναντιστοιχία παρατηρείται και στα φιλοσοφικά κείμενα, καθώς ο Ραγκαβής περιλαμβάνει μόνο ένα, ενώ ο Φαρμακίδης τέσσερα. Οι αποκλίσεις αυτές αιτιολογούνται, ενδεχομένως, με βάση τη δήλωση του Ραγκαβή: «*καθ' ὅσον ἠδυνάμην ἀπέφυγα τὰς θεωρητικὰς πραγματείας, εἰς τὰς ὁποίας πολλάκις ἡ φράσις ἐμπλέκεται σχεδὸν ἀνεξίτητος ἢ καὶ διαφθείρεται εἰς σκοτεινὰς ἰδεολογίας, καὶ ὅπου ὁ μαθητὴς, ἐχων νὰ νικήσῃ τὴν διπλῆν δυσκολίαν καὶ τῆς λέξεως καὶ τῆς ἰδέας, προσκόπτει καὶ ἀπαυδεῖ. Ἐπροτίμησα δὲ πάντοτε τὰς περὶ πράγματα στρεφομένας ἐκθέσεις καὶ διηγήσεις, εἰς τὰς ὁποίας εὑρίσκεται ὁ ἀληθὴς πλοῦτος τῆς γλώσσης, καὶ ἤθελα πράξει τοῦτο ἀκόμη περισσότερον, ἂν δὲν ἐφοβούμην νὰ προσκρούσω παραπολὺ εἰς τὴν ἐκ παραδόσεως πρόληψιν ὑπέρ τινων τεμαχίων*» (Ραγκαβής, 1844, σ. ι΄).

8. Τέλος, παρατηρείται στη *Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή, σε αντίθεση με του Φαρμακίδη, έντονη η συναίσθηση της ενότητας του Ελληνισμού, ελεύθερου και υπόδουλου, προφανώς και λόγω της καταγωγής του – ανήκε στους ετερόχθονες. Ενδεικτικά, στο εξώφυλλο της *Χρηστομάθειας* αναγράφεται: «*πρὸς χρῆσιν τῶν ἁπανταχοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων*», ενώ στον Πρόλογο σημειώνει τα εξής χαρακτηριστικά: «*Τὰ διδακτικὰ βιβλία ὅσα ἐκδίδονται εἰς Ἀθήνας δὲν πρέπει νὰ γράφωνται διὰ μόνην τὴν αὐτονομουμένην Ἑλλαδα. Ποτὲ δὲν πρέπει νὰ λησμονῶμεν ὅτι ἐδὼ εἴμεθα ἡ διανοητικὴ μητρόπολις ὅλου τοῦ Ἑλληνικοῦ ἔθνους, καὶ ὅσα δήποτε πολιτικὰ διαφράγματα, ἢ τύχης φοραὶ ἂν μᾶς διαιρῶσιν, εἴμεθα ἓν ἔθνος, ἓν σῶμα εἰς τὸ ὁποῖον ἓν αἷμα κυκλοφορεῖ, καὶ ἓν πνεῦμα δίδει ζωήν. Ἂν ἡμεῖς σήμερον εἴμεθα εὐτυχέστεροι, ἡμῶν χρέος εἶναι νὰ δίδωμεν χεῖρα βοηθείας καὶ μέσα προόδου εἰς τοὺς ἀτυχεστέρους ἡμῶν ἀδελφούς*» (Ραγκαβής, 1844, σ. ιβ΄). Για τον λόγο αυτόν, παραπέμπει σε βοηθητικά βιβλία, και συγκεκριμένα στη Γραμματική του Κούμα, τα οποία κυκλοφορούσαν και στο οθωμανικό κράτος, καθώς έτσι θα είχαν πρόσβαση και οι Έλληνες μαθητές που διαβιούσαν σε εδάφη που ανήκαν στην Οθω-

μανική Αυτοκρατορία.[10]

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι η *Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή είναι περισσότερο μεθοδική, αλλά και πιο απαιτητική ως προς το περιεχόμενο. Σε κάθε περίπτωση, και οι δύο *Χρηστομάθειες* αποτελούν, αφενός ως προς το περιεχόμενο και αφετέρου ως προς την έκταση, χαρακτηριστικά παραδείγματα των μεγαλεπήβολων, αλλά δυσεπίτευκτων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την πρώιμη αυτή περίοδο. Διαπιστώνεται, ακόμη, ότι κατά την περίοδο αυτή το ελληνικό κράτος διανύει μεταβατική φάση, κατά την οποία η εκπαιδευτική πολιτική συνδυάζει στοιχεία της διδακτικής παράδοσης με στοιχεία του Διαφωτισμού και, κυρίως, του Νεοανθρωπισμού. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας για διαμόρφωση της ιδιοπροσωπίας της, τα σχολικά βιβλία που μελετήσαμε συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του νέου πολίτη. Ειδικότερα, παράλληλα με τη βαρύνουσα σημασία που εξακολουθεί να καταλαμβάνει η ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών (αρετές όπως η σύνεση, η ευσέβεια, η λακωνικότητα, η φιλαλήθεια εμφανίζονται στα κείμενα και των δύο *Χρηστομαθειών*), αρχίζει να αναδύεται δυναμικά, για να αυξηθεί σταδιακά κατά τα επόμενα έτη, ως, άρρητος προς το παρόν, στόχος του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών και η διαμόρφωση του μαθητή ως χρηστού πολίτη, ο οποίος γνωρίζει και εκτελεί τα καθήκοντά του εντός του κράτους, αλλά και ως αφοσιωμένου πατριώτη, ο οποίος θα σπεύσει να υπερασπιστεί την πατρίδα του σε περίπτωση ανάγκης, μιμούμενος τους ένδοξους προγόνους του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ἀβδάλη, Αθ. Κ. (1984). *Ἡ «Ἐγκυκλοπαιδεία Φιλολογικὴ» τοῦ Ἰωάννη Πατούσα. Συμβολὴ στὴν ἱστορία τῆς Παιδείας τοῦ Νέου Ἑλληνισμοῦ (1710-1839)*. Βιβλιοπωλεῖο Δ. Ν. Καραβία.

Ἀντωνίου, Δ. (1989). *Τὰ προγράμματα τῆς μέσης ἐκπαίδευσης (1833-1929)*, τόμ. Γ΄. Ἱστορικὸ Ἀρχεῖο Ἑλληνικῆς Νεολαίας-Γενικὴ Γραμμα-

10. Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και νόημα, αν ληφθεί υπόψη ότι με τον νόμο που ψηφίστηκε τον Ιανουάριο του 1844 οι ετερόχθονες, μεταξύ των οποίων και ο Ραγκαβής, στερήθηκαν του δικαιώματος να κατέχουν δημόσιες θέσεις και απολύθηκαν και ότι η *Χρηστομάθεια* εκδίδεται τον Αύγουστο του 1844, όταν πρωθυπουργός και Υπουργός τριών Υπουργείων είναι ο Ιωάννης Κωλέττης, ο οποίος «*πάντοτε μέχρι τοῦ θανάτου του διετήρησε στοργῆς καὶ εὐμενείας αἰσθήματα*» προς τον Ραγκαβή (Ραγκαβής, 1894, σ. 344). Επιπλέον, είναι ενδεικτικά της ένθερμης στάσης του σε σχέση με τη «Μεγάλη Ιδέα» (Ραγκαβής, 1895, σσ. 91-94, 101× Σουλογιάννης, 1995, σσ. 44-45× Μπάρκουλα, 2008).

τεία Νέας Γενιᾶς.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*. Αφοί Κυριακίδη.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (2008). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Εκδόσεις Πατάκη.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (2016). *Αδαμάντιος Κοραής (1748-1833): Ένας ανεξάντλητος κόσμος: Ιδέες και στάση ζωής, αρχαιογλωσσία και αρχαιογνωσία, παιδαγωγικές αρχές και διδακτική μέθοδος, ένας ακούραστος επιστολογράφος*. Εκδόσεις Γαβριηλίδης.

Δημαράς, Κ. Θ. (2009). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός* (10η ἔκδ.). Ἑρμής.

Διάταγμα «Περὶ τοῦ κανονισμοῦ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καὶ γυμνασίων» (31-12-1836/12-1-1837). *Ἐφημερὶς τῆς Κυβερνήσεως*, αρ. φύλλου 87 (σσ. 458-473).

Gesnerus, J. M. (1753). *Chrestomathia graeca sive loci illustres ex optimis scriptoribus dilecti quam potvit emendate quartum editi, notulis brevibus et indice copioso illustrati a Io. Matthia Gesnero*. Apud Adam Wilhelm Kieslingium.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Ἡ Μέση Εκπαίδευση τῶν κοριτσιῶν στὴν Ἑλλάδα (1830-1893)*. Ἱστορικὸ Ἀρχεῖο Ἑλληνικῆς Νεολαίας-Γενικὴ Γραμματεία Νέας Γενιᾶς.

Ηλιού, Φ., & Πολέμη, Π. *Ελληνική Βιβλιογραφία του 19ου αιώνα: Ηλεκτρονικός κατάλογος*. http://oldwww.benaki.gr/bibliology/search_simple.asp.

Ἰακώβσιος, Φ. (1829). *Στοιχεῖα τῆς ἑλληνικῆς γλώσσης. Μεθαρμοσθέντα μὲν ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου κτλ., νῦν δὲ μετατυπωθέντα δαπάνῃ τοῦ Ἰονίου Κράτους, εἰς χρῆσιν τῶν δευτερευόντων σχολείων τοῦ αὐτοῦ, κατὰ δοκιμασίαν τῶν τῆς δημοσίας παιδείας Ἐπιμελητῶν. Τόμος πρῶτος. Περίοδος πρώτη καὶ δευτέρα*. Ἐν τῇ τυπογραφίᾳ τῆς Κυβερνήσεως.

Ἰακώβσιος, Φ. (1830). *Στοιχεῖα τῆς ἑλληνικῆς γλώσσης. Μεθαρμοσθέντα μὲν ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου κτλ., νῦν δὲ μετατυπωθέντα δαπάνῃ τοῦ Ἰονίου Κράτους, εἰς χρῆσιν τῶν δευτερευόντων σχολείων τοῦ αὐτοῦ, κατὰ δοκιμασίαν τῶν τῆς δημοσίας παιδείας Ἐπιμελητῶν. Τόμος τρίτος. Περίοδος τρίτη*. Ἐν τῇ τυπογραφίᾳ τῆς Κυβερνήσεως.

Κιτρομηλίδης, Π. Μ. (2000). *Νεοελληνικὸς Διαφωτισμός: Οἱ πολιτικὲς καὶ κοινωνικὲς ἰδέες*, (Μτφρ. Στ. Νικολούδη) (3η ἔκδ.). Μορφωτικὸ Ἵδρυμα Ἐθνικῆς Τραπέζης.

Κλάδος, Π. (1860). *Ἐκκλησιαστικὰ καὶ Ἐκπαιδευτικά, ἤτοι Νόμοι, Διατάγματα, Ἐγκύκλιοι, Ὁδηγίαι κλπ. ἀποβλέποντα εἰς τὴν Ἐκκλησίαν καὶ τὴν*

Δημοσίαν Ἐκπαίδευσιν ἐν Ἑλλάδι· ἀδεία τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου. Ἐκ τοῦ τυπογραφείου Ἰωάννου Ἀγγελοπούλου.

Κλάδος, Π. (1869). *Ἐκκλησιαστικὰ καὶ Ἐκπαιδευτικά, ἤτοι Νόμοι, Διατάγματα, Ἐγκύκλιοι, Ὁδηγίαι κλπ. ἀποβλέποντα εἰς τὴν Ἐκκλησίαν καὶ τὴν Δημοσίαν Ἐκπαίδευσιν ἐν Ἑλλάδι· ἀδείᾳ τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου*, Μέρος Β΄. Ἐκ τοῦ τυπογραφείου Πέτρου Β. Μωραϊτίνη.

Κοραής, Ἀδ. (18--;). *Συλλογὴ τῶν Προλεγομένων*. χ. ὅ.

Κονδύλης, Π. (2000). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός: Οἱ φιλοσοφικές ἰδέες* (3η ἔκδ.). Θεμέλιο.

Μαρκαντώνης, Ι. Σ. (1991). Νεοανθρωπισμός. Στο Π. Χαραμής & Π. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 6 (σσ. 3264-3267). Ελληνικά Γράμματα.

Μπάρκουλα, Χ. (2008). *Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής (1830-1880): Αλυτρωτισμός και Διπλωματία* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Ε.Κ.Π.Α, Αθήνα.

[Π]. (1996). Ραγκαβής Αλέξανδρος-Ρίζος. Στο *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα*, τ. 51 (σσ. 209-210). Πάπυρος.

Παπαβασιλείου, Γ. Ἀ. (1882). *Ἑλληνικὴ Χρηστομάθεια πρὸς χρῆσιν τῶν ἐν τοῖς Ἑλληνικοῖς Σχολείοις καὶ Παρθεναγωγείοις μαθητευόντων*, τεῦχος πρῶτον. Ἐκ τοῦ τυπογραφείου τοῦ «Κάλλους».

Παπαδοπούλου, Β. (1996). Η νεοανθρωπιστική μορφωτική θεωρία του Wilhelm von Humboldt. *Μακεδνόν*, 2, 37-52.

Ραγκαβής, Ἀ. Ρ. (1844). *Ἑλληνικὴ Χρηστομάθεια ἢ συλλογὴ τεμαχίων ἐκ τῶν δοκιμοτέρων Ἑλλήνων Πεζογράφων καὶ Ποιητῶν, Μετὰ σχολίων γραμματικῶν, ἱστορικῶν καὶ γεωγραφικῶν, καὶ μετ' ἐπιτόμων φιλολογικῶν καὶ κριτικῶν ἐκθέσεων, Διῃρημένη εἰς τόμους τρεῖς, Πρὸς χρῆσιν τῶν ἁπανταχοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων*, Ὑπὸ Ἀ. Ῥ. Ῥαγκαβῆ. Ἐκδίδεται κατὰ πρῶτον διὰ δαπάνης Ἀνδρέου Κορομηλᾶ, Κατ' ἔγκρισιν τῆς ἐπὶ τῶν διδακτικῶν βιβλίων ἐπιτροπῆς, Τόμος πρῶτος, Τιμᾶται Δρ. 1,50. Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλᾶ.

Ραγκαβὴς, Ἀ. Ῥ. (1845). *Ἑλληνικὴ Χρηστομάθεια ἢ συλλογὴ τεμαχίων ἐκ τῶν δοκιμοτέρων Ἑλλήνων Πεζογράφων καὶ Ποιητῶν, Μετὰ σχολίων γραμματικῶν, ἱστορικῶν καὶ γεωγραφικῶν, καὶ μετ' ἐπιτόμων φιλολογικῶν καὶ κριτικῶν ἐκθέσεων, Διῃρημένη εἰς τόμους τρεῖς, Πρὸς χρῆσιν τῶν ἁπανταχοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων*, Ὑπὸ Ἀ. Ῥ. Ῥαγκαβῆ, Ἔκδο-

σις Δευτέρα, Ἐπαυξηθεῖσα καὶ μετὰ πλείστης ἐπιμελείας διορθωθεῖσα δαπάναις Ἀνδρέου Κορομηλᾶ, Κατ' ἔγκρισιν τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου, καὶ τῆς ἐπὶ τῶν διδακτικῶν βιβλίων Ἐπιτροπῆς, Τόμος πρῶτος. Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλᾶ.

Ραγκαβής, Ἀ. Ρ. (1844). *Ἑλληνικὴ Χρηστομάθεια ἢ συλλογὴ τεμαχίων ἐκ τῶν δοκιμοτέρων Ἑλλήνων Πεζογράφων καὶ Ποιητῶν, Μετὰ σχολίων γραμματικῶν, ἱστορικῶν καὶ γεωγραφικῶν, καὶ μετ' ἐπιτόμων φιλολογικῶν καὶ κριτικῶν ἐκθέσεων, Διῃρημένη εἰς τόμους τρεῖς, Πρὸς χρῆσιν τῶν ἀπανταχοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων*, Ὑπὸ Ἀ. Ῥ. Ῥαγκαβῆ. Ἐκδίδεται κατὰ πρῶτον διὰ δαπάνης Ἀνδρέου Κορομηλᾶ, Τόμος δεύτερος, Τιμᾶται Δρ. 1,50. Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλᾶ.

Ραγκαβής, Ἀ. Ρ. (1844). *Ἑλληνικὴ Χρηστομάθεια ἢ συλλογὴ τεμαχίων ἐκ τῶν δοκιμοτέρων Ἑλλήνων Πεζογράφων καὶ Ποιητῶν, Μετὰ σχολίων γραμματικῶν, ἱστορικῶν καὶ γεωγραφικῶν, καὶ μετ' ἐπιτόμων φιλολογικῶν καὶ κριτικῶν ἐκθέσεων, Διῃρημένη εἰς τόμους τρεῖς, Πρὸς χρῆσιν τῶν ἀπανταχοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων*, Ὑπὸ Ἀ. Ῥ. Ῥαγκαβῆ. Ἐκδίδεται κατὰ πρῶτον διὰ δαπάνης Ἀνδρέου Κορομηλᾶ, Τόμος τρίτος, Τιμᾶται Δρ. 1,50. Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλᾶ.

Ραγκαβής, Ἀ. Ρ. (1984). *Ἀπομνημονεύματα,* τόμ. Α΄. Γ. Κασδόνης.

Ραγκαβής, Ἀ. Ρ. (1985). *Ἀπομνημονεύματα,* τόμ. Β΄. Γ. Κασδόνης.

Ραγκαβής, Ἀ. Ρ. (1930). *Ἀπομνημονεύματα,* τόμ. Γ΄. Τύποις «Πυρσοῦ» Ἀ. Ἐ.

Reble, Al. (2010). *Ιστορία της παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης-Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη. (9η έκδ.). Εκδόσεις Παπαδήμα.

Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, Ἀγγ. Γ. (1993). *Μαθηματάρια τῶν ἑλληνικῶν σχολείων τῆς τουρκοκρατίας. Διδασκόμενα κείμενα, σχολικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι. Συμβολή στήν ἱστορία τῆς νεοελληνικῆς παιδείας*. Σύλλογος πρός Διάδοσιν Ὠφελίμων Βιβλίων.

Σκοπετέα, Ἔ. (1988). *Τὸ «Πρότυπο Βασίλειο» καὶ ἡ Μεγάλη Ἰδέα: Ὄψεις τοῦ ἐθνικοῦ προβλήματος στὴν Ἑλλάδα (1830-1880)*. Ἐκδόσεις Πολύτυπο.

Σουλογιάννης, Ε.Θ. (1995). *Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, 1809-1892: Η ζωή και το έργο του*. Εκδόσεις Αρσενίδη.

Σούρλας, Γ. Ι. (2013). *Στέφανος Κομμητάς. Δάσκαλος του Γένους, 1762-1830. Η ζωή και το έργο του*.

Ταμπάκη, Ἀ. (2004). *Περί νεοελληνικού Διαφωτισμού: Ρεύματα ιδεών και δίαυλοι επικοινωνίας με τη δυτική σκέψη*. Εκδόσεις Ergo.

Τερζής, Ν. Π. (2014). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος-έξω από το κράτος-στο κράτος*. (3η έκδ.). Αφοί Κυριακίδη.

Φαρμακίδης, Θ. (1818). *Στοιχεῖα τῆς ἑλληνικῆς γλώσσης εἰς χρῆσιν τῶν Σχολείων τῆς Ἑλλάδος, τόμος τέταρτος, Ποιητικὴ Ἀνθολογία*. Ἐκ τῆς τυπογραφίας τοῦ Ἰωαν. Βαρθ. Τσβεκίου.

Φαρμακίδης, Θ. (1837). *Χρηστομάθεια Ἑλληνική διῃρημένη εἰς τόμους τρεῖς ἢ μέρη πέντε, συνερανισθεῖσα ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου, καὶ ἐκδοθεῖσα δαπάνῃ τοῦ Β. Βιβλιοπωλείου πρὸς χρῆσιν τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων.* Τόμος πρῶτος. Ἐκ τῆς βασιλικῆς τυπογραφίας.

Φαρμακίδης, Θ. (1837). *Χρηστομάθεια Ἑλληνική, συνερανισθεῖσα ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου, καὶ ἐκδοθεῖσα δαπάνῃ τοῦ Β. Βιβλιοπωλείου πρὸς χρῆσιν τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων.* Τόμος δεύτερος, Μέρος Α΄. Ἐκ τῆς βασιλικῆς τυπογραφίας.

Φαρμακίδης, Θ. (1837). *Χρηστομάθεια Ἑλληνική, συνερανισθεῖσα ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου, καὶ ἐκδοθεῖσα δαπάνῃ τοῦ Β. Βιβλιοπωλείου πρὸς χρῆσιν τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων.* Τόμος δεύτερος, Μέρος Β΄. Ἐκ τῆς βασιλικῆς τυπογραφίας.

Φαρμακίδης, Θ. (1837). *Χρηστομάθεια Ἑλληνική, συνερανισθεῖσα ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου, καὶ ἐκδοθεῖσα δαπάνῃ τοῦ Β. Βιβλιοπωλείου πρὸς χρῆσιν τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων.* Τόμος τρίτος, Μέρος Α΄. Ἐκ τῆς βασιλικῆς τυπογραφίας.

Φαρμακίδης, Θ. (1837). *Χρηστομάθεια Ἑλληνική, συνερανισθεῖσα ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου, καὶ ἐκδοθεῖσα δαπάνῃ τοῦ Β. Βιβλιοπωλείου πρὸς χρῆσιν τῶν Ἑλληνικῶν σχολείων.* Τόμος τρίτος, Μέρος Β΄. Ἐκ τῆς βασιλικῆς τυπογραφίας.

Φούκας, Β. Α. (2019). Νεοανθρωπισμός, Ερβαρτιανισμός, Παιδαγωγική: Μία γενεαλογία του εκπαιδευτικού δανεισμού στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τον 19ο αιώνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 144-167.

Φούκας, Β. Α. (2020). *Το ταξίδεμα των παιδαγωγικών ιδεών: Διαδρομές και σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης (17ος-20ός αιώνας)*. Κυριακίδης.

Η αγωγή των Λακεδαιμονίων στους παιδαγωγικούς κύκλους του Joachim Heinrich Campe (1746-1818): Μια σύγχρονη μορφή «Γενικής Αναθεώρησης» εκπαιδευτικών ζητημάτων

Σοφία Κουκουβίνου
Δρ Παιδαγωγικής,
Διδάσκουσα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΕΚΠΑ)
Koukouvinousofia@outlook.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή εξετάζονται στο πλαίσιο της θεωρητικής Παιδαγωγικής (Ιστορικής- Συγκριτικής) ζητήματα πρόσληψης θεωριών αγωγής, προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για γόνιμο παιδαγωγικό προβληματισμό. Αυτό το εγχείρημα θα οδηγήσει στην κριτική σύνθεση μιας πολύπλευρης και παραστατικής εικόνας του τρόπου μεταφοράς των ιδεωδών ενός διαχρονικού συστήματος αγωγής όπως εκείνου, το οποίο ανέπτυξαν οι Λακεδαιμόνιοι της κλασικής αρχαιότητας, και της αποτύπωσής τους ως μέρους της ιστορικής συνείδησης στα ρεύματα του κατεξοχήν «παιδαγωγικού αιώνα» του Διαφωτισμού στον γερμανόφωνο χώρο του 18ου αιώνα. Η μεθοδολογία που ακολουθείται αφορά την ερμηνευτική προσέγγιση κι ανάλυση ιστορικών πηγών («Γενική Αναθεώρηση», 1785-1792) με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν και να ιεραρχηθούν εκπαιδευτικά ζητήματα παιδαγωγικών προβλημάτων που εκτείνονται από την πρώιμη ελληνική εποχή της Σπάρτης και απαντώνται στην παιδαγωγική του γερμανικού Διαφωτισμού. Την περιγραφή και παράθεση των παιδαγωγικών αρχών διαδέχεται μια ερμηνευτική προσέγγιση μέσω της διαπλοκής των ιδιαίτερων συνθηκών εξέλιξης της υπό εξέτασης ιστορικής περιόδου.

Λέξεις-κλειδιά: Αγωγή, Λακεδαιμόνιοι, πόλη-κράτος, φιλανθρωπιστές, γερμανικός Διαφωτισμός, Joachim Heinrich Campe

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Αφορμή για την παρούσα εισήγηση αποτέλεσε το γεγονός ότι η ιστορία της γερμανικής παιδαγωγικής παρουσιάζει για τον ελληνόφωνο χώρο μια επιπρόσθετη ενδιαφέρουσα ιδιαιτερότητα, γιατί οι παιδαγωγικές αξίες που τέθηκαν στις πόλεις-κράτη των Σπαρτιατών συνετέλεσαν πολλαπλώς στη διαμόρφωση της γερμανικής παιδαγωγικής ιδεολογίας και πρακτικής στα χρόνια του Διαφωτισμού. Επιπλέον προτείνεται μια άμεση γνωριμία με τον κόσμο των γερμανικών παιδαγωγικών ιδεών, η οποία δύναται να βοηθήσει στο να τεθούν στο προσκήνιο σημαντικές διαπιστώσεις σχετικά με την παιδαγωγική πορεία του σύγχρονου ή μελλοντικού εκπαιδευτικού. Βασικοί σκοποί της παρούσας ιστορικής-συγκριτικής μελέτης είναι οι εξής: Να παρουσιαστεί η εξέλιξη της εκπαιδευτικής ιστορίας του γερμανικού Φιλανθρωπισμού ως έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορία της παιδαγωγικής. Να προσεγγιστούν ερμηνευτικά οι απόψεις σημαντικών διανοούμενων-παιδαγωγών του Διαφωτισμού στη βάση της γερμανικής πραγματικότητας και σε σχέση με την ευρύτητα της γνώσης τους για την αγωγή των Σπαρτιατών. Να κοινοποιηθούν οι σημαντικότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις των Λακεδαιμονίων. Στη μελέτη θα δοθεί έμφαση στην οξύτητα του ιδιαίτερου προφίλ που παρουσιάζει το σύστημα αγωγής της Σπάρτης προσανατολισμένου αυστηρά στην ιδέα πόλης-κράτους ως μέγιστη παιδαγωγική δύναμη. Τούτο σημαίνει ότι πάνω στις ύψιστες αρχές αγωγής των Σπαρτιατών τείνει να ευθυγραμμίζεται η εξέλιξη της γερμανικής παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης του Διαφωτισμού, με την οποία είναι συνδεδεμένα τα ονόματα διακεκριμένων παιδαγωγών του γερμανικού Διαφωτισμού, όπως του Joachim Heinrich Campe (1746-1818).

Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ J. H. CAMPE

Ο Joachim Heinrich Campe γεννήθηκε στις 29 Ιουνίου 1746 στο Deensen κοντά στο Stadtoldendorf του Brunswick. Ο Campe φοίτησε στη σχολή του μοναστηριού στο Holzminden, σπούδασε θεολογία και φιλοσοφία στο Helmstedt και στο Halle. Το 1775 εργάστηκε ως δάσκαλος των αδελφών Wilhelm von Humboldt (1767-1835) και Alexander von Humboldt (1769-1859) στο Tegel του Βερολίνου. Κατόπιν αιτήματος του πρίγκιπα του Dessau, εντάχθηκε στο διδασκαλείο Philantropin του Johann Bernhard Basedow (1724-1790) ως σύμβουλος εκπαίδευσης και συνεπιμελητής, αναλαμβάνοντας τη διεύθυνση του

ιδρύματος στη θέση του Basedow προς το τέλος του 1776. Το 1777 άνοιξε το δικό του οικογενειακό εκπαιδευτικό ίδρυμα στο Hammerdeich κοντά στο Αμβούργο, το οποίο παρέδωσε μετά από τέσσερα χρόνια στον Ernst Christian Trapp (1745-1818), προκειμένου να αφοσιωθεί στη συγγραφή. Ο δούκας Karl Wilhelm Ferdinand τον διόρισε στο Brunswick το 1786, όπου επρόκειτο να μεταρρυθμίσει το κρατικό σχολικό σύστημα μαζί με τους Trapp και Johann Stuve (1752-1793). Το εγχείρημα, το οποίο στηριζόταν στο πνεύμα του Διαφωτισμού, απέτυχε λόγω της αντίστασης των συντηρητικών περιουσιών και του ορθόδοξου κλήρου. Το 1787, ο Campe ίδρυσε τη Σχολική βιβλιοθήκη Braunschweigische Schulbuchhandlung. Ο Campe ήταν ένας παραγωγικός συγγραφέας του Φιλανθρωπισμού που χρησιμοποίησε την εκτύπωση βιβλίων για την εκπαιδευτική διαφώτιση πλατιών στρωμάτων του πληθυσμού. Το δεκαεξάτομο αναθεωρητικό έργο «Allgemeine Revision» που εξέδωσε ήταν μια προσπάθεια κριτικής παρουσίασης της παιδαγωγικής γνώσης σε ένα εγχειρίδιο (Campe, 1788, σσ. 242-243). Εκτός από μια μετάφραση των σκέψεων του John Locke (1632-1704) για την εκπαίδευση, περιείχε επίσης την πρώτη πλήρη γερμανική έκδοση του «Emile» του Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Για πρώτη φορά, η σχολική εγκυκλοπαίδεια του Campe («Schulenzyklopädie») προσέφερε μια συστηματική συλλογή εγχειριδίων (Campe, 1793, 521· Baur, 1876·Hausmann, 1957· Schmitt, 1997).

Στον φιλόδοξο νέο θεολόγο της εποχής Campe επικράτησε το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση, το οποίο είχε αφυπνιστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό στη Γερμανία από το έργο «Emile» του Rousseau, που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1762, και μόλις είχε διαδοθεί εκεί από τον ορμητικό φιλανθρωπικό ζήλο του Basedow. Τίποτα δεν θα μπορούσε να είναι πιο ευπρόσδεκτο για τον Campe από το γεγονός ότι ο πρίγκιπας Franz von Dessau τον προσκάλεσε το προαναφερθέν έτος 1776 να συμμετάσχει στη διεύθυνση του Φιλανθρωπικού Ινστιτούτου του Dessau ως συνεπιμελητής με τον τίτλο του Συμβούλου Παιδείας, η διεύθυνση του οποίου, μετά την παραίτηση του Basedow από αυτό τον Δεκέμβριο, πέρασε εξ ολοκλήρου στα χέρια του. Ο ιδιαίτερα ευχάριστος ζήλος του Campe, η πρακτική λογική του και η σταθερή οικονομική του αποδοτικότητα κατάφεραν να αναβαθμίσουν αυτό το Ινστιτούτο, ώστε το καλοκαίρι του 1777 να έχει ήδη πενήντα μαθητές. Με τον ζήλο αυτό άρχισε να ανακινείται ξανά η σημασία του για τη φιλανθρωπική παιδεία εν γένει. Έτσι έκανε τις πραγματικά καλές ιδέες του εφαρμόσιμες και ως πρακτικός παιδαγωγός, και σίγουρα ως κατ' εξοχήν φιλανθρωπικός συγγραφέας, που συνέβαλε στην ευρεία διάδοση των νέων εκπαιδευτικών αρχών της διαφωτισμένης εποχής (Baur, 1876).

Λαμβάνοντας υπόψη τον εξωτερικό ωφελιμισμό της σχολής σκέψης την εποχή του γερμανικού Διαφωτισμού, αυτό μπορεί να φανεί ως ένα πλεονέκτημα. Σε αντίθεση με τη συνήθη παιδαγωγική, η οποία συνέδεε πολύ λίγο το σχολείο με τη ζωή, εμφανίστηκε μια τάση που έθετε την εκπαίδευση πάρα πολύ στην υπηρεσία της χρησιμότητάς της για την εξωτερική ζωή, που ονομάστηκε «Φιλανθρωπισμός» και συνέβαλε σημαντικά στο γεγονός ότι τέθηκαν και πάλι ζητήματα παιδαγωγικών αρχών σε πρώτη φάση· ότι οι άνθρωποι σε ευρύτερους κύκλους άρχισαν να προβληματίζονται για τις σωστές παιδαγωγικές αρχές και στόχους και για τη μέθοδο εκπαίδευσης και διδασκαλίας που τους αντιστοιχούσε (Baur, 1876).

Το 1783 μετακόμισε με τέσσερις μαθητές του στο Trittau του Holstein, τέσσερα μίλια από το Αμβούργο, στο βόρειο τμήμα του Sachsenwald. Εδώ, εκτός από τις πιο περιορισμένες πλέον παιδαγωγικές δραστηριότητές του, ασχολήθηκε με τη συγγραφή, κύριο προϊόν της οποίας ήταν η «Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens» (16 τόμοι, 1785-1792), στην οποία συνεργάστηκαν αρκετοί γνωστοί φιλανθρωπικοί παιδαγωγοί, της οποίας η μεγαλύτερη αξία ίσως είναι ότι περιλάμβανε τη μετάφραση των έργων του J. Locke «Some thoughts concerning education» στον ένατο τόμο, και στον 12ο-15ο τόμο τη μετάφραση του «Emile» του J.J. Rousseau με σχόλια των συνεργατών του (Κουκουβίνου, 2022, σσ. 124-128). Το 1809 έγινε επίτιμος διδάκτορας της θεολογίας στο Πανεπιστήμιο του Helmstädt. Παρεμπιπτόντως, η διορατικότητά του αναγνώρισε σύντομα ότι η επιδιωκόμενη σχολική μεταρρύθμιση αντιμετώπιζε πάρα πολλά εμπόδια για να συνεχιστεί με προοπτική επιτυχίας. Ως εκ τούτου, ο Campe αποσύρθηκε, προκειμένου να αξιοποιήσει τις παιδαγωγικές του αρχές και την εμπειρία του σε άλλους τομείς. Προς το τέλος του 1787 συνέχισε να διευθύνει τη Σχολική Βιβλιοθήκη «Braunschweigische Schulbuchhandlung» του Brunswick με μεγάλη επιτυχία. Απεβίωσε στις 22 Οκτωβρίου 1818 (Baur, 1876· Kersting, 1992).

Ο ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΟΣ ΦΙΛΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ ΣΤΗ «ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ» ΤΟΥ J.H. CAMPE

Στο ερώτημα «Τι είναι διαφωτισμός;», στο οποίο απάντησε με ανδροπρεπές πνεύμα ο γερμανός σοφός του Königsberg Immanuel Kant (1724-1804), κυριαρχεί η ιδεολογία της ανάδυσης του ανθρώπου από την αυτοπροκαλούμενη ανωριμότητά του. Επιστημονικά, κατά τον 17ο αιώνα του Διαφωτισμού στον γερμανικό χώρο εξελίσσεται μια εποχή πιο έντονης προσπά-

θειας και αγάπης για τις αξίες, οι οποίες μέχρι τότε καταπνίγονταν και διώκονταν. Ενώ ο αριστοκρατικός κόσμος λάμβανε τις ιδέες του Διαφωτισμού μέσω των γαλλικών «esprits forts», οι φορείς της γερμανικής λαϊκής φιλοσοφίας προσπάθησαν να τις μεταφέρουν στο σύνολο του λαού και να φέρουν τη γλώσσα και τη θεματολογία στο λαϊκό επίπεδο. Ειδικότερα, στο βαθμό που αυτό το μεγάλο πνευματικό κίνημα επρόκειτο να καταλάβει και να αναδιαμορφώσει το εκπαιδευτικό σύστημα, έγινε κινητήρια δύναμη στα ήθη και στον τρόπο σκέψης του λαού (Layser, 1877, σ. 3). Ο Rousseau έγινε ο ενθουσιώδης προφήτης αυτής της παιδαγωγικής σχολής του φιλανθρωπισμού, της οποίας οι πιο διακεκριμένοι εκπρόσωποι ήταν οι Basedow, Campe, Trapp και Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811). «Ήταν μια όμορφη και σπουδαία εποχή, αυτή η εποχή του γερμανικού Διαφωτισμού», με την οποία ευθυγραμμίζεται η νεότητα και η ηλικία ωρίμανσης του παιδαγωγικού κύκλου του J.H. Campe (Layser, 1877, σ. 4).

Ο παιδαγωγικός κύκλος των Φιλανθρωπιστών συνέβαλε σημαντικά στην προώθηση εκπαιδευτικών ζητημάτων του γερμανικού Διαφωτισμού (Κουκουβίνου, 2022, σσ. 294-296). Στρέφονταν γύρω από την αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος που συντάσσεται από παιδαγωγούς της πρακτικής σχολικής καθημερινότητας και εμπλοκής με ζητήματα εκπαιδευτικής οργάνωσης. Η αγωγή και η μόρφωση για τους φιλανθρωπιστές αποκτά σπουδαιότητα μέσα από τη διδασκαλία της λογικής και την επαφή με τη φύση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σωματική άσκηση σε σχέση με την μεθόδευση της σκληραγωγίας. Η ολοκληρωμένη ανατροφή του ατόμου συνεπάγεται την απόκτηση ωφέλιμης γνώσης με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση του βιοπορισμού του και την προσωπική ευχαρίστηση. Προβλέπεται η απόδοση αμοιβών και η απόρριψη ποινών. Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας ως αποτέλεσμα της μάθησης. Ο Trapp δήλωνε υπέρ της διάκρισης μεταξύ εργασίας και παιχνιδιού «Το πραγματικό μάθημα πρέπει να αποτελεί δραστηριότητα, όχι ψυχαγωγία, και συνεπώς όχι αποκλειστικά παιχνίδι» (Campe, 1788, σ. 245). Η φροντίδα για την κάλυψη των αναγκών της παιδικής ηλικίας θα οδηγήσει στην ανάπτυξη του είδους της παιδικής λογοτεχνίας (Reble, 2018, σσ. 242-243). Ο Peter Villaume (1746-1825), συγγραφέας και παιδαγωγός της έκτης πραγματείας του αναθεωρητικού έργου, έδινε υποδείξεις για τη συμπεριφορά των πρώτων κακών συνηθειών που αποκτά το παιδί, όπως ήταν το πείσμα, το κλάμα και το ουρλιαχτό, η περιέργεια, η ματαιοδοξία και η απροσεξία (Campe, 1788, σ. 246).

Ο Campe υπήρξε ο βασικός συντελεστής του παιδαγωγικού ρεύματος

των λεγόμενων «Φίλων των ανθρώπων». Εμφορούμενος από πνεύμα του Διαφωτισμού ανέπτυξε ένα συστηματικό παιδαγωγικό και συγγραφικό έργο. Αυτό αποτυπώνεται στο 16τομο έργο της «Γενικής Αναθεώρησης», το οποίο σχεδιάστηκε με τη συνδρομή πολλών διακεκριμένων «πρακτικών παιδαγωγών» (praktische Erzieher) του κύκλου του, καθώς επίσης εξεχόντων προσωπικοτήτων από τον χώρο του γερμανικού πνεύματος γενικότερα (Campe, 1788, 243· Schiewa, 2002· Overhoff, 2009· Reble, 2018, σ. 252).

Ο Campe δηλώνει στον πρόλογο του έργου του ότι «κατάφερε να ενώσει τα λαμπρότερα μυαλά μεταξύ των πρακτικών εκπαιδευτικών φιλοσόφων της εποχής του για μια κοινή προγραμματισμένη δραστηριότητα» (Campe, 1785, σ. IV). Εξέφραζε τη πεποίθηση ότι μέσα από μια τέτοια συλλογική προσπάθεια μπορούν να αποκαλυφθούν εμφανή ελαττώματα ενός παλαιού τρόπου εκπαίδευσης και μάλιστα να αντικατασταθούν τα τυχόν απορριφθέντα, τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν μόνο σε ιδανικά παιδιά σε μια ιδανική κοινωνική συγκρότηση. Διαπίστωνε μάλιστα πως οι γονείς και οι υποψήφιοι παιδαγωγοί έχουν μπερδευτεί τόσο πολύ από το πλήθος των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων και την ποικιλία των αρχών και των μεθόδων που επικρατούν σε αυτά, ώστε ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς δεν ξέρει πλέον τι να δεχτεί και τι να απορρίψει (Campe, 1785, σσ. VIII-IX).

Η απάντηση του Campe δεν άργησε να δοθεί. Αντί να περιμένει με άσκοπη, ίσως μάταιη ελπίδα τη στιγμή που ένα από τα γερμανικά κρατίδια θα μεριμνήσει πιο σοβαρά για τη μεγαλύτερη και πιο επείγουσα ανάγκη του κράτους και θα συγκαλέσει για να χρηματοδοτήσει μια κοινωνία αναμορφωτικών παιδαγωγών και σχολικών λειτουργών, προκειμένου να παράγει μια πλήρη μορφή εκπαίδευσης και διδασκαλίας κατάλληλη για τις σημερινές του συνθήκες, αποφάσισε μάλλον να δοκιμάσει τι θα μπορούσαν να κάνουν διάσπαρτες ιδιωτικές δυνάμεις, χωρίς δημόσια υποστήριξη. Ανέλαβε προσωπικά το έργο να αναζητήσει τους προαναφερθέντες άνδρες, να τους παρουσιάσει ένα προκαταρκτικό περίγραμμα του σχεδιαζόμενου εκπαιδευτικού οικοδομήματος για την κρίση και τη βελτίωσή τους, να τους ζητήσει να συνδυάσουν τις γνώσεις, την εμπειρία, τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους και, ολοκληρώνοντας ένα πλήρες σύστημα εκπαίδευσης και διδασκαλίας με έμφαση στη φυσική αγωγή και την άσκηση, ένα «corporis edu cationis et institutionis», να αποκτήσουν για τους συγχρόνους του και για τους μεταγενέστερους μια αξία που μπορεί κάλλιστα να είναι η μεγαλύτερη δυνατή στο θέμα αυτό (Campe, 1785, σσ. XI- XII).

Ο Campe αναφέρει στον πρόλογό του τα ονόματα εκείνων των άξιων ανδρών, που συνέβαλαν στο παιδαγωγικό εγκυκλοπαιδικό έργο του με την

πολύτιμη γνώση τους, έτσι ώστε ο αναγνώστης να γνωρίζει σε ποιους οφείλει το πολλαπλό καλό που θα επιφέρει αυτό το εγχείρημα και μάλιστα με τη συνδρομή του «καλού θεού». Μερικοί από αυτούς είχαν ενταχθεί στην παιδαγωγική εταιρεία του κύκλου του Campe ως τακτικά μέλη, τα οποία συμμετείχαν σε όλες τις εργασίες, άλλοι ως έκτακτα μέλη, δηλαδή εκείνοι που έχουν αναλάβει να εργαστούν μόνο σε ένα συγκεκριμένο μέρος του σχεδίου. Μεταξύ αυτών, αναφέρονται, με αλφαβητική σειρά: Οι καθηγητές Johann Georg Büsch (1728-1800), Christoph Daniel Ebeling (1741-1817) στο Αμβούργο, Martin Ehlers (1732-1800) στο Κίελο, Karl Phillipp Moritz (1756-1793) στο Βερολίνο, Ernst Christian Trapp (1745-1818) κοντά στο Αμβούργο, Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) στο Schnepfenthal, οι πρυτάνεις Gottfried Nathanael Fischer (1748-1800) στο Halberstadt, Gottfried Benedict Funk (1734-1814) στο Μαγδεμβούργο, Johann Stuve στο Neuruppin, ο Ανώτερος Προξενικός Σύμβουλος Friedrich Gedike (1754-1803) στο Βερολίνο, ο ηγούμενος Friedrich Gabriel Resewitz (1729-1806) στο Klosterbergen, οι ιεροκήρυκες Peter Villaume (1746-1825) στο Halberstadt, ο δόκτορας Carl Friedrich Bahrdt (1741–1792) στο Halle, ο Μυστικός Σύμβουλος Gottlieb Konrad Pfeffel (1736-1809) στο Κολμάρ, η Caroline Rudolphi (1754-1811), εκπαιδευτικός στο Bilwerder κοντά στο Αμβούργο (Campe, 1785, σσ. XII-XV).

Ενθαρρυμένος από την ένδοξη επιτυχία των προσπαθειών του ο Campe να ενώσει τόσες πολλές δυνάμεις και ταλέντα σε μια κοινή προσπάθεια, έσπευσε στη συνέχεια του προλόγου του να παρουσιάσει το σχέδιο του συλλογικού εγχειρήματός στο πεφωτισμένο κοινό, το οποίο ευχαρίστως θα συνέβαλε στην προώθηση της ευτυχίας των επόμενων γενεών. Όπως δήλωνε ο ίδιος, επρόκειτο για ένα έργο που όφειλε να αφιερωθεί σε όλες τις οικογένειες όλων των κοινωνικών στρωμάτων και γι' αυτό έκρινε αναγκαίο ότι θα έπρεπε να κυκλοφορήσει σε πολύ χαμηλή τιμή. Ένα έργο το οποίο, λόγω της εκτεταμένης βιβλιογραφίας συνεπάγεται λόγω της δαπανηρής αποστολής των χειρόγραφων στους παραλήπτες, ότι θα απαιτούσε τόσο μεγάλη δαπάνη μόνο για τα ταχυδρομικά έξοδα, όσο θα ήταν ο τιμητικός μισθός του συγγραφέα για έναν συνηθισμένο εκδότη (Campe, 1785, σ. XV).

Η ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΗΣ «ALLGEMEINE REVISION»

Ομολογουμένως, αυτό που ήλπιζε ο Campe, όταν ανακοινώθηκε από τον παιδαγωγικό κύκλο του για πρώτη φορά το σχέδιο της «Γενικής Αναθεώρησης», ήταν ότι πλούσιοι φιλάνθρωποι θα αδράξουν ίσως αυτή την ευκαιρία για να συμβάλουν αξιοπρεπώς στην ευημερία των συνανθρώπων

τους, και αυτή η ευοίωνη αρχή να δικαιολογεί να δημιουργούνται νέες και ισχυρότερες ελπίδες.

Το θέμα του έργου του Campe απαιτούσε από τον παιδαγωγό που αναλαμβάνει να αφιερωθεί και να ασχοληθεί με αυτό όλο του το χρόνο και με όλες του τις δυνάμεις. Επρόκειτο για την τήρηση ενός ακριβούς ημερολογίου όλων των σωματικών και ψυχικών αλλαγών που παρατηρούνται σε ένα παιδί, το οποίο θα ξεκινούσε από τη στιγμή της γέννησής του και θα συνεχιζόταν χωρίς διακοπή. Οπωσδήποτε η δομή των κεφαλαίων και οι πληροφορίες που παρέχονταν σε αυτό θα έδιναν στον ψυχολόγο και τον παιδαγωγό της εποχής μια προσεκτική και αδιάλειπτη παρατήρηση πολλών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του παιδιού (Campe, 1785, σσ. XXIV-XXXII).

Στο θεωρητικό μέρος του Σχέδιου της «Γενικής Αναθεώρησης του συνολικού σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος» δίνονται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης γενικά και ειδικότερα, τις απαιτήσεις μιας καλής αγωγής εκ μέρους των γονέων πριν και μετά τη γέννηση του παιδιού, τα διαιτολόγια για τις εγκύους και τις θηλάζουσες μητέρες, τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης και της φυσικής αγωγής ειδικότερα, την εφαρμογή των ίδιων αρχών σε ειδικούς κανόνες για τη φυσική αγωγή από την ημέρα της γέννησης του παιδιού μέχρι την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του, καθώς και τη δίαιτα για τα μικρά παιδιά (Campe, 1788, σ. 246).

Δίνεται μεγάλη έμφαση σε κανόνες σχετικά με τη συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετείται σε περίπτωση κοινών ασθενειών τους και ειδικότερα σε γενικές αρχές για την εκπαίδευση της ψυχής. Πρόκειται για την εφαρμογή αυτών σε ειδικούς κανόνες για την αγωγή της ψυχής κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο προστίθεται το ημερολόγιο ενός πατέρα για το παιδί του, το οποίο περιέχει: πιστή περιγραφή ολόκληρης της σωματικής και ηθικής μεταχείρισης του, μαζί με τις αντιληπτές συνέπειες και επιδράσεις της, παρατήρηση των πρώτων εκδηλώσεων αυτοδραστηριοποίησης, προσοχής, ευχαρίστησης και πόνου, χρήση του σώματος και των επιμέρους άκρων του, ιδίως των αισθήσεων, πρόοδος της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης, ο σταδιακός σχηματισμός της γλώσσας και της πολύ δειγματοληπτικής γραμματικής του, οι πρώτες ομοιοκαταληξίες των ατομικών κλίσεων και παθών ή τα βασικά περιγράμματα του μελλοντικού χαρακτήρα.

Όσον αφορά τα θέματα συμπεριφοράς εξετάζονται πληροφορίες σχετικά με τις πρώτες αταξίες του παιδιού, προκειμένου να εξηγήσει την αναγκαιότητα της πνευματικής καλλιέργειας και της νόησης των μικρών παιδιών, δηλαδή να τα συνηθίσει από μικρή ηλικία να αντιλαμβάνονται τα πά-

ντα με προσοχή και να επιδιώκουν οπτικές και ζωντανές ιδέες σε όλες τις αισθήσεις τους, καθώς και στις διαδικασίες της μνήμης τους. Παρέχονται συμβουλές εξοικείωσης σε σχετικά θέματα, όπως γενική θεωρία για το πώς τα καλά ένστικτα και οι δεξιότητες πρέπει να αποκτώνται, να ενισχύονται και να κατευθύνονται, και πώς, αντίθετα, τα κακά ένστικτα και οι δεξιότητες μπορούν είτε να προλαμβάνονται είτε, εφόσον υπάρχουν, να καταστέλλονται, να αποδυναμώνονται και να ανακατευθύνονται (Campe, 1785, σσ. XXV- XXVII).

Επισημαίνεται ο κίνδυνος της άσκησης υπερβολικής παιδαγωγικής επιτήδευσης κατά την επινόηση και τη διευθέτηση των αναγκαίων ασκήσεων αρετής που είτε ήταν δεδομένες από τη φύση του παιδιού, από τον χρόνο και τις περιστάσεις, είτε πραγματοποιήθηκαν με τόσο απλοϊκό τρόπο που φαινόταν να θεμελιώνονται στη φύση του και έγιναν αντιληπτά καλά αποτελέσματα. Θίγεται, ακόμη, μια σειρά από παιδαγωγικά ζητήματα, όπως της διαμόρφωσης των εξωτερικών ηθών, των αποτελεσμάτων που αναμένονται από τις θετικές και αυθαίρετες αμοιβές και τιμωρίες, και ένας συγκεκριμένος κατάλογος συνηθισμένων λαθών κατά της ηθικής αγωγής (Campe, 1785, σσ. XXV- XXVII).

Σχετικά με τα ζητήματα απαραίτητης φροντίδας για τη διατήρηση της ισορροπίας τόσο μεταξύ των σωματικών, όσο και των ψυχικών δυνάμεων εν γένει, καθώς και μεταξύ των πολυποίκιλων ικανοτήτων της ψυχής ειδικότερα, εξετάζονται περιστάσεις, όπως η δυνατότητα να προσδίδουμε σταθερότητα στον χαρακτήρα των νέων χωρίς να διατρέχουμε τον κίνδυνο να τους κάνουμε πεισματάρηδες και εγωιστές και, από την άλλη πλευρά, πώς να δώσουμε στα νεαρά μυαλά τον βαθμό ευλυγισίας που χρειάζονται, χωρίς να διατρέχουμε τον κίνδυνο να τα μετατρέψουμε σε μηχανές χωρίς θέληση ή σε σκλάβους. Τέλος, γίνονται αναφορές σχετικά με την ανάπτυξη των φυσικών δυνάμεων και τη βοήθεια που μπορεί και πρέπει να προσφέρει η εκπαίδευση στη φύση. Συμπεριλαμβάνονται σε αυτά γενικοί κανόνες για την άσκηση χρήσιμων και σωστών σωματικών ασκήσεων και λεπτομερής περιγραφή ορισμένων γυμναστικών ασκήσεων που αξίζουν να συνιστώνται, για τα αγόρια και τους νέους, αλλά και για κορίτσια και δεσποινίδες (Campe, 1785, σσ. XXV- XXVII).

Αναφορικά με το δεύτερο και πρακτικό μέρος της παιδαγωγικής πραγματείας του Campe αυτό προορίζεται να περιέχει μια συστηματική σειρά εγχειριδίων για όλα τα μέρη ολόκληρης της σχολικής διδακτέας ύλης από τα πρώτα στοιχεία μέχρι το επίπεδο εκείνο, στο οποίο πρέπει να έχει φθάσει ένας νέος με καλή συμπεριφορά, εάν επιθυμεί είτε να εισέλθει στον κό-

σμο της εργασίας, είτε να αρχίσει πανεπιστημιακές σπουδές (Campe, 1785, σσ. L-LVI).

Ο παιδαγωγός Bahrdt δήλωνε σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης ότι σε περίπτωση που ένας άνθρωπος αφηνόταν μόνος του, δηλαδή χωρίς προσωπική και άμεση διδασκαλία και καθοδήγηση, και ζούσε ανάμεσα στους ανθρώπους για αρκετούς αιώνες, θα μπορούσε εκ των πραγμάτων να γίνει από μόνος του αυτό που προορίζεται να γίνει. Θα συγκέντρωνε ιδέες μέσω των αισθήσεών του και κρίσεις και συμπεράσματα μέσω της λογικής του, θα μάθαινε να ενεργεί μέσω της μίμησης και των συχνά επαναλαμβανόμενων δοκιμασιών. Μέσω της εμπειρίας θα εξοικειωνόταν με τις καλές και τις κακές συνέπειες των πραγμάτων, και μέσω αυτών θα μάθαινε τελικά να κρίνει και να ενεργεί με σύνεση (Campe, 1785, σ. 3). Το έμφυτο ένστικτο του οίκτου και της αγάπης δεν μπορεί πλέον να τους συγκρατήσει από το να κάνουν τη ζωή του ενός δυσκολότερη για τον άλλον, προσπαθώντας συνεχώς να αυξήσουν τα αγαθά της ευτυχίας τους και τις αδικίες, τις καταπιέσεις, τις υπερβολές ή τις συκοφαντίες που συνδέονται με αυτό. Ως εκ τούτου, κάθε ανθρώπινο ον πρέπει να υπομένει χίλια είδη πόνου εδώ στη γη, τα οποία του προκαλεί η διαφθορά και η ελαττωματικότητα των άλλων ανθρώπων (Campe, 1785, σσ. 85, 87-88).

Η ΛΑΚΕΔΑΙΜΟΝΙΑ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ «ΓΕΝΙΚΗ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ» ΤΟΥ J.H. CAMPE

Ο Bahrdt, ο συγγραφέας της πρώτης πραγματείας του αναθεωρητικού έργου, θέτει ως απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης την ευχαρίστηση μέσα από διάφορες μορφές δραστηριότητας (Campe, 1793, σ. 243). Στην έλλειψη συνήθειας για την απόλαυση της ουσιαστικής ευδαιμονίας που περιγράφεται παραπάνω, ο Bahrdt εμβαθύνει στο θέμα των απολαύσεων της φαντασίας που τόσο συχνά κρατούν τον σοφό άνθρωπο αβλαβή για τα βάσανα του σωματικού αισθήματος και της φαντασίας και του εξασφαλίζουν την ειρήνη του. Έστρεψε το βλέμμα του στο «ορθό» παράδειγμα των Λακεδαιμονίων, οι οποίοι θεωρούσαν ως έναν από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης να εφοδιάζουν τα παιδιά τους με ένα πραγματικά υγιές, εύρωστο και ανθεκτικό σώμα, να τα κάνουν, αν όχι αναίσθητα στον σωματικό πόνο, τουλάχιστον εξοικειωμένα με αυτό. Επιβράβευε τη δυνατότητα που είχαν οι παιδαγωγοί της Σπάρτης να τα σκληραγωγούν απέναντι στα βάρη και σε κάθε καταπόνηση των δυνάμεών τους. Ο Bahrdt διαμόρφωνε έτσι την πεποίθηση ότι, όταν ο παιδαγωγός προσθέσει στα μέσα σκληραγώγησης

του ανθρώπου, που ήταν ήδη γνωστά στους παλαιότερους χρόνους της αρχαίας Σπάρτης, το γεγονός ότι εξοικειώνει την ψυχή του μαθητή του με τις αλήθειες που τον κάνουν θαρραλέο στους κινδύνους, αποφασιστικό στις δυσκολίες, υπομονετικό στα βάρη, ήρεμο στις αντιξοότητες, σίγουρο στις σκοτεινές προοπτικές και τον κρατούν ακίνδυνο στις απώλειες και τα βάσανα, θα επιτύχει και αυτόν τον σκοπό και θα δώσει στους μαθητές του εκείνη την παιδεία που τους κάνει ικανούς να είναι και να αισθάνονται ευτυχισμένοι ακόμη και σε έναν κόσμο γεμάτο βάσανα (Campe, 1785, σσ. 87-88).

Ο Campe δήλωνε, ωστόσο, ότι οι Λακεδαιμόνιοι είχαν υπερβάλλει με αυτό το σύστημα αγωγής και πραγματικά είχαν προκαλέσει μια μορφή πραγματικής αναισθησίας. Επομένως ο ίδιος θεωρούσε ότι η παιδαγωγική επιστήμη πρέπει να προτείνει μέσα αγωγής, με τα οποία θα μπορεί κανείς να αποφύγει αυτή την παρέκκλιση, ώστε να επιτύχει τον πραγματικό σκοπό της.

Η τρίτη πραγματεία, η οποία γράφτηκε από τον καθηγητή Stuve περιέχει γενικές αρχές εκπαίδευσης που απορρέουν από τη σωστή γνώση του ανθρώπου σε σχέση με το πεπρωμένο του, τη φυσική κατάσταση και πνευματική του φύση και τη στενή σύνδεσή τους, την ικανότητά του για ευτυχία και τον προορισμό του για την κοινωνία (Campe, 1785, σσ. 127, 235, 385· Campe, 1788, σ. 246).

Ο παιδαγωγός Villaume δήλωνε ότι η επίδραση της παιδαγωγικής σκέψης των αρχαίων Ελλήνων, η οποία διαφαίνεται στον όγδοο τόμο της πραγματείας του Campe, ανιχνεύεται ως άμεση επιρροή πάνω στην καλλιέργεια της φυσικής αγωγής, περιγράφοντας ενδεικτικά χαρακτηριστικές μορφές σωματικής άσκησης. Όλες οι σωματικές ασκήσεις, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά, μπορούν να κατανεμηθούν σε τρεις κατηγορίες: το ελεύθερο παιχνίδι επιλογής των νέων, τις οργανωμένες ασκήσεις υπό την εποπτεία του παιδαγωγού και τέλος τη σοβαρή και διαρκή εργασία (Campe, 1787, σσ. 341-342).

Ο παιδαγωγός Trapp εκφράζει με τη σειρά του στον ένατο τόμο την αντίθεσή του στο να χτυπιούνται τα παιδιά για τα λάθη τους, γιατί δεν θα έπρεπε να θεωρούν τον σωματικό πόνο ως τη μεγαλύτερη τιμωρία. Και από την άλλη, αν συμπεριφέρονταν καλά, να τους προκαλείται πόνος κατά καιρούς για τον ίδιο λόγο, δηλαδή για να συνηθίσουν να τον υπομένουν, χωρίς να τον θεωρούν ωστόσο ως το μεγαλύτερο κακό. Κατά τον Trapp, όποιος έχει ήδη κατακτήσει τόσα πολλά για τον εαυτό του, ώστε να μη θεωρεί πλέον τον σωματικό πόνο ως τη μεγαλύτερη τιμωρία που πρέπει να φοβάται απ' όλες, έχει ήδη κάνει σημαντικά βήματα στο δρόμο προς την αρετή. Ο σπαρτιατικός τρόπος αγωγής, παρουσιάζεται εδώ ως πρότυπο μοντέλο αγωγής'Ι αυτός που με τη διδασκαλία καλής συμπεριφοράς συνηθίζει τα παιδιά να

υπομένουν κάποιο πόνο σταθερά και χωρίς γκρίνια, βάζει μέσα τους τα θεμέλια του θάρρους και της αποφασιστικότητας για ολόκληρη τη μελλοντική τους ζωή. Το να μην τους επιτρέπει κανείς να εκφράζουν παράπονο, ούτε να τα αφήνει να παραπονιούνται για κάθε μικρό πόνο που υφίστανται, είναι το πρώτο βήμα που πρέπει να γίνει. Ολόκληρη η σπαρτιατική αγωγή («Spartanische Erziehung»), όπως δήλωνε ο Trapp, ή τουλάχιστον ένα αρκετά μεγάλο μέρος της θα ήταν πάντοτε πολύ καλό παράδειγμα για εφαρμογή (Campe, 1787, σσ. 351-352).

Στον δωδέκατο τόμο που εμφορείται κατά βάση στο πνεύμα των ιδεών του ελβετού διαφωτιστή παιδαγωγού Rousseau, ο Stuve αναφέρεται στην περίπτωση του Λακεδαιμόνιου «Παιδάρετου» («Pädaretes») που μολονότι δεν έγινε δεκτός στο Συμβούλιο των Τριακοσίων, αποφάσισε να επιστρέψει στην πατρίδα του, τη Σπάρτη, χαρούμενος, καθώς βρέθηκαν τουλάχιστον τριακόσιοι άνθρωποι με μεγαλύτερη αξία από τον ίδιο. Αυτός παραμένει ένας απλός πολίτης, και ίσως ένας πραγματικά ευγενής μορφωμένος και καλλιεργημένος άνθρωπος (Campe, 1789, σ. 55).

Στον συλλογισμό του παιδαγωγού Martin Ehlers (1732-1800), οι γυναίκες της Σπάρτης αναγνώριζαν το καθήκον του κάθε πολίτη, ο οποίος λειτουργούσε με γνώμονα το καλό του κράτους και με αυτοθυσία για υψηλή προσωπική ευδαιμονία. Αυτή η μορφή ευδαιμονίας μπορεί να είναι πραγματική και συνειδητή από ιστορική άποψη, όταν τίθεται αρμονικά ανάμεσα στο ατομικό καθήκον και αυτό της πατρίδας.

Ο Campe συγκλίνει με την παιδαγωγική σκέψη του Rousseau για τον ισχύοντα ρόλο της γυναίκας-πολίτη (Campe, 1789, σ. 56). Αποτύπωνε την ιδέα ότι μια Σπαρτιάτισσα μάνα διέθετε με γενναιότητα τους γιους της στο στρατό που θα θυσιάζονταν στη μάχη. Κερδίζοντας τη μάχη, η Λακεδαιμόνια μητέρα θα έσπευδε στους ναούς για να ευχαριστεί τους θεούς. Αυτή είναι η θέαση του πολίτη της αρχαίας Σπάρτης.

Ο Ehlers ανακαλύπτει την ουσία του νοήματος στην ιδέα του πολίτη, ο οποίος για το καλό του κράτους θα πρέπει να θυσιάζεται αν θέλει να βιώνει πραγματικά ιδιωτική ευτυχία. Στη θεωρητική βάση αυτού του παραδείγματος, σύμφωνα με την ιστορία, ο Ehlers διακρίνει την πραγματική αρμονία μεταξύ πατριωτικού καθήκοντος και αυτοθυσίας και την οποία θεωρεί πολύ αληθινή και αντιπροσωπευτική, εάν είναι απαραίτητο να αποδειχθεί αυτός ο ισχυρισμός. Η γυναίκα-πολίτης του Rousseau, κατά τον Ehlers, θα εξέφραζε πιθανότατα μια τέτοιας μορφής αρμονία μάλλον ως κάτι εντυπωσιακά ασυμβίβαστο (Campe, 1789, σ. 56). Εδώ παρουσιάζεται η άποψη ότι όποιος στο αστικό κράτος επιθυμεί να αφήσει τα αισθήματα της φύσης να

επικρατήσουν, μάλλον δεν γνωρίζει τι πραγματικά αποζητά. Πάντα σε σύγκρουση με τον εαυτό του, πάντα αμφιταλαντευόμενος ανάμεσα στις απολαύσεις του και τα ωραία του καθήκοντα, δεν θα είναι ποτέ ούτε άνθρωπος, ούτε πολίτης, δεν θα είναι ποτέ χρήσιμος, ούτε στον εαυτό του, ούτε στους άλλους. (Campe, 1789, σσ. 56-57).

Ο Friedrich Gabriel Resewitz (1729-1806) δήλωνε, ότι για να είναι κανείς πάντα ο εαυτός του και να νιώθει μοναδικός πρέπει να πράττει, όπως μιλάει, να καθορίζει πάντα τους ρόλους που πρέπει να πάρει, να τους παίρνει φωναχτά και να τους ακολουθεί σταθερά. Ο ίδιος ανέφερε χαρακτηριστικά: «Περιμένω να μου δείξουν ένα θαύμα για να μάθω, αν είμαι άνθρωπος ή πολίτης ή να μάθω, πώς αρχίζει να είναι κανείς και τα δύο ταυτόχρονα. Είναι ίσως αρκετά δύσκολο, ενόψει της διχόνοιας που επικρατεί μεταξύ των ανθρώπων και οφείλεται εν μέρει στη σύμβαση, εν μέρει στην ψεύτικη εθνικότητα, αλλά δεν είναι αδύνατο. Ούτε μπορεί να είναι αδύνατο, - διότι ο άνθρωπος είναι προφανώς προορισμένος να είναι και τα δύο, και δεν μπορεί να είναι προορισμένος για το αδύνατο, αλλιώς ο Δημιουργός της φύσης του θα είχε ενεργήσει χωρίς σκοπό» (Campe, 1789, σ. 57).

Σύμφωνα με τον Campe ο δημόσιος θεσμός δεν μπορεί να υφίσταται πλέον, διότι όπου δεν υπάρχει πλέον πατρίδα, δεν μπορεί πλέον να υπάρχουν και πολίτες. Αυτές οι δύο λέξεις, πατρίδα και πολίτης, πρέπει να εξετάζονται μεμονωμένα από τις σύγχρονες γλώσσες. Ως λεξικογράφος σημειώνει ότι στα λεξικά της εποχής του Διαφωτισμού δεν προκύπτουν πλέον οι έννοιες του πολίτη και της πατρίδας με την έννοια που είχαν ίσως κάποτε οι λέξεις αυτές στη Σπάρτη (Campe, 1789, σ. 59).

Ο Resewitz δήλωνε, ακόμη, στη σύγχρονη παιδεία του λαού στη χώρα του, το πνεύμα της ελληνικής δημοκρατίας έχει μάλλον πλέον μικρή χρησιμότητα και πολύ περισσότερο στο πολίτευμα των σημερινών μεγάλων κρατών (Campe, 1789, σ. 59).

Ο Trapp υποστήριζε την άποψη, ότι στην τάξη της φύσης, καθώς οι άνθρωποι είναι όλοι ίσοι μεταξύ τους, η κοινή τους ασχολία θα πρέπει να είναι το κράτος του ανθρώπου, και αυτός που θα είναι καλά εκπαιδευμένος. Θεωρεί ότι θα ήταν καλό να προορίζεται ο μαθητής του για το αξίωμα του στρατιώτη ενώ απέδιδε ελάχιστη σημασία στη πνευματική καλλιέργεια για την κατάσταση των υπηρετών του νόμου. Στο πλαίσιο της ανατροφής του παιδιού, προτού οι γονείς του τον καθοδηγήσουν, η φύση έχει τον πρώτο λόγο, καθώς το καλεί να γίνει άνθρωπος. Σκέφτεται και γράφει λέγοντας πως το νόημα κρύβεται στο να μάθει να ζει. Αυτή είναι η τέχνη που θέλει να του διδάξει. Συμπληρώνει «Όταν βγει από τα χέρια μου, ομολογώ ότι δεν θα εί-

ναι ούτε νομικός, ούτε στρατιώτης, ούτε ιεροκήρυκας, αλλά μόνο άνθρωπος» (Campe, 1789, σσ. 71-72). Παραπάνω, ο καλός Rousseau αρνιόταν ότι μπορεί κανείς να είναι ταυτόχρονα άνθρωπος και πολίτης. Εδώ παραδέχεται ότι μπορεί κανείς να είναι ταυτόχρονα άνθρωπος και στρατιώτης. Δεν χρειαζόταν, όπως φαίνεται, να το αρνηθεί ή να το παραδεχτεί. Ο στρατιώτης είναι άνθρωπος του κράτους, όπως ήταν και ο πολίτης της Σπάρτης. Καταλήγει στην άποψη, ότι τα καθήκοντά του πολίτη είτε ως στρατιώτη, είτε ως ανθρώπου έρχονται αναγκαστικά σε σύγκρουση κατά καιρούς. Συλλογίζεται φωναχτά, αν η εκπαίδευσή του ως άντρας τον κάνει συγχρόνως να εκπληρώνει τα καθήκοντά του και ως στρατιώτης, γιατί να είναι διαφορετικά με τον πολίτη (Campe, 1789, σσ. 71-72).

Ο Resewitz αναγνωρίζει στο πρόσωπο του νεαρού δασκάλου την άσκηση τούτης της δύσκολης τέχνης. Το ταλέντο της διδασκαλίας του θα λάμψει μέσω αυτής στην αρχή, με την οποία μπορεί να φτάσει στο στόχο του Ί προκειμένου να φτάσει να μορφώσει σοφούς ανθρώπους, θα πρέπει πρώτα να μορφώσει την άγρια φύση τους, όπως ήταν η περίπτωση του μοντέλου μόρφωσης των Σπαρτιατών που δεν ήταν προσκολλημένοι σε βιβλία, αλλά έμαθαν να ζουν μέσα από έκτακτες περιστάσεις της καθημερινής ζωής για επιβίωση. Γι' αυτό οι Σπαρτιάτες μπορεί να ξεπερνούν τη φύση τους και να χαρακτηρίζονται ως άξεστοι άνθρωποι, αν έχουν βεβαίως διδαχθεί σωστά, με την κατάλληλη δυνατή μέθοδο (Campe, 1789:544). Η παιδαγωγική σκέψη του Resewitz γίνεται κατανοητή cum grano. Οι Σπαρτιάτες διέθεταν ένα πρότυπο σύστημα αγωγής, από τους οποίους μπορεί κανείς να μάθει και να εφαρμόσει πολλά πράγματα, όσον αφορά τουλάχιστον τις σωματικές ασκήσεις (Campe, 1789, σ. 545).

Στον δέκατο πέμπτο τόμο και στη βάση της παιδαγωγικής σκέψης του Rousseau η καλή σωματική κατάσταση της νεολαίας της αρχαίας Σπάρτης συνοδευόταν από ευχάριστες θεραπευτικές ασκήσεις για καλλιέργεια της καλαισθησίας. Η έγγαμη ζωή περιοριζόταν στην οικογενειακή καθημερινότητα. Οι μητέρες ανέτρεφαν ρωμαλέους άνδρες. Οι γυναίκες της αρχαίας Ελλάδας ήταν ενάρετες, αξιαγάπητες και συνδύαζαν ήθος και ομορφιά (Campe, 1791, σ. 56). Στην παιδαγωγική σκέψη των Campe και Trapp επικρατεί η αντίληψη μιας ανατροφής παιδιών που θα μπορούσαν να αντέξουν τις κακουχίες του πολέμου. Δεν θεωρείται βεβαίως απαραίτητο οι Σπαρτιάτες να δίνουν στρατιώτες στο κράτος, οι μητέρες να κουβαλούν το κυνηγετικό όπλο και να γυμνάζονται σκληρά, αλλά γενικά γίνεται παραδεκτό ότι αξία της σπαρτιατικής εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη. Άλλωστε, οι μητέρες της Σπάρτης είχαν αναπτύξει, εξασκήσει και ενισχύσει τη σωματική

τους δύναμη μέσω της κάθε είδους εργασίας σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αποκτούν αναλόγως τόση σωματική δύναμη, όση χρειάζονται ώστε να προετοιμάζονται να γεννήσουν υγιή και δυνατά παιδιά (Campe, 1791, σσ. 56-57).

Οι Trapp και Campe, καθώς φαίνεται ότι εμφορούνται και επηρεάζονται άμεσα από τις θέσεις του Rousseau, προσλαμβάνουν στον παιδαγωγικό τους στοχασμό τις αντιλήψεις και το στιλ αγωγής των Σπαρτιατών μέσα από τις σπονδυλωτές αναφορές τους στον τρόπο ζωής των Λακεδαιμονίων που η φύση και η λογική υπαγορεύουν το αντίθετο φύλο. Διακηρύττουν μέσα από τα παιδαγωγικά κείμενά τους, ως χαρακτηριστικό ιστορικό παράδειγμα, τις μητέρες της αρχαίας Σπάρτης, από τις οποίες γεννήθηκαν, επίσης, οι πιο υγιείς, οι πιο δυνατοί, οι πιο μορφωμένοι άνδρες στη γη. Παρουσιάζουν, τέλος, με ένα πολύ καλά τεκμηριωμένο τρόπο ότι μεταξύ άλλων εθνών του κόσμου, οι γυναίκες της Σπάρτης μπορούσαν να θεωρούνται ταυτόχρονα ενάρετες και συμπαθείς, και καλύτερα εναρμονισμένες σε τρόπους και ομορφιά (Campe, 1791, σσ. 59-60).

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Στην εργασία αυτή εξετάστηκαν ζητήματα πρόσληψης θεωριών αγωγής και δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για γόνιμο παιδαγωγικό προβληματισμό. Μέσω αυτού του εγχειρήματος οδηγήθηκα με τη συνδρομή της μεθόδου της έρευνας των πρωτογενών ιστορικών πηγών (Quellenarbeit) για το έργο «Γενική Αναθεώρηση» (1785-1792) του Joachim H. Campe στην κριτική σύνθεση μιας πολύπλευρης και παραστατικής εικόνας του τρόπου μεταφοράς των ιδεωδών ενός διαχρονικού συστήματος αγωγής όπως εκείνου, το οποίο ανέπτυξαν οι Λακεδαιμόνιοι της κλασικής αρχαιότητας, και της αποτύπωσής τους ως μέρους της ιστορικής και παιδαγωγικής συνείδησης στο ρεύμα των Φιλανθρωπιστών στον γερμανόφωνο χώρο του 18ου αιώνα. Κλείνοντας, μπορεί να ειπωθεί, ότι έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν και να ιεραρχηθούν εκπαιδευτικά ζητήματα παιδαγωγικών προβλημάτων που εκτείνονται από την πρώιμη ελληνική εποχή της αρχαίας Σπάρτης και απαντώνται στην ύστερη εποχή του γερμανικού Διαφωτισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Baur, G. (1876). Campe, Joachim Heinrich. Στο *Allgemeine Deutsche Biographie* http://www.deutsche-biographie.de/.html.

Campe, J.H. (1785). *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und*

Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Erster Theil. Bey Carl Ernst Bohn.

Campe, J.H. (1787). *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft praktischer Erzieher.* Achter Theil. Bey Carl Ernst Bohn.

Campe, J.H. (1787). *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Neunter Theil. Bey Carl Ernst Bohn.

Campe, J.H. (1788). [Rezension des Buches *Braunschweig, in der Schulbuchhandlung u. Wien, bey Gräffer u. Comp.: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Herausgegeben von J. H. Campe, Anhaltdessauischen Erziehungsrath. Erster Theil 462 S. Zweyter Theil 616 S. Dritter Theil 616 S. Vierter Th. 604 S. Fünfter Th. 730 S. Sechster Th. 506 S. Siebenter Th. 553 S. Achter Th. 490 S. Neunter Th. 612 S. Zehnter Th. 640 S. 1785-1788.* (Subscr. Preis für jeden Theil 16 gr., Ladenpreis für jeden Theil 1 Rthlr.)]. *Allgemeine Literatur-Zeitung*, *255*(4), 242-247.

https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00003379 .

Campe, J. H. (1789). *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Zwölfter Theil. Bey Rudolph Gräffer und Compagnie und in der Schulbuchhandlung.

Campe, J.H. (1791). *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*. Fünfzehnter Theil. Bey Rudolph Gräffer und Compagnie und in der Schulbuchhandlung.

Campe, J.H. (1793). [Rezension des Buches Wien u. Braunschweig, b. Gräffer u. Comp. u. in der Schulbuchhandl.: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Sechszehenter Theil. Herausgegeben von J. H. Campe, Hochfürstl. Brauschweig. etc. 1792. mit dem Register 328 S. 8° (16 gr.)]. *Allgemeine Literatur-Zeitung*, *256*(3), 521-525.

https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00009314 .

Hausmann, G. (1957). Campe, Joachim Heinrich. Στο *Neue Deutsche Biographie 3*, 110-311.

https://www.deutsche-biographie.de/pnd118518658.html#ndbcontent .

Kersting, C. (1992). *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision" im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft.* Dt. Studien-Verlag.

Κουκουβίνου, Σ. (2022). Γερμανικός και Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Διερεύ-

νηση πνευματικών αλληλεπιδράσεων στη διαμόρφωση της Νεοελληνικής Παιδείας. Στο *Lexis. Athener Zeitschrift für Germanistik*, 2 [Παράρτημα, Lexis Monographien], Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ.
http://lexis.gs.uoa.gr/pararthma-dhmosieyseis/tomos-2os-germanikos-kai-neoellhnikos-diafwtismos.html

Leyser, J. (1877). *Joachim Heinrich Campe. Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung,* 2 Bde., Braunschweig.

Overhoff, J. (2009). Ein Panorama des aufklärerischen Denkens. Zum exemplarischen und facettenreichen Briefwechsel des Braunschweiger Schriftstellers, Pädagogen und Verlegers Joachim Heinrich Campe. *Historische Zeitschrift, 289* (2), 365–383.

Reble, A. (2018). *Ιστορία της Παιδαγωγικής.* (Θεοφάνης Δ. Χατζηστεφανίδης - Σοφία Θ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, Μετ.). (12η έκδ.). Δημ. Ν. Παπαδήμα.

Schiewa, J. (2002). Johann Heinrich Campes „Gesellschaft von Sprachfreunden". Struktur und Wirkung einer metasprachlichen Diskursgesellschaft um 1800. Στο R. Borgards & J.F. Lohmann (Hrsg.), *Diskrete Gebote. Geschichten der Macht um 1800. Festschrift für Heinrich Bosse* (S. 237-250). Königshausen & Neumann.

Schmitt, H. (1997). Der andere Campe - Selbstbewusstsein, Mobilität, Visionen. *Deutsche Schule, 89*(1), 31.

Το προφίλ των φοιτητών και φοιτητριών του ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ (2003-2010)

Βασίλειος Σολωμός
Υποψήφιος Διδάκτορας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
vsolomos@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση εντάσσεται στον θεματικό άξονα της Ιστορίας της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση επιτελεί και έναν κοινωνικοποιητικό ρόλο, αφού μέσω και της αγωγής συντελείται η διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων. Καθώς η ισότητα αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής έρευνας, μια ιστορική μελέτη είναι επιτρεπτή. Η διαμόρφωση ταυτότητας φύλου, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ειδικότερα του ρόλου που καλείται να επιτελέσει ο/η εκπαιδευτικός, αποτελεί αντικείμενο ερευνών στις αρχές του 21ου αιώνα. Παράλληλα, την περίοδο αυτή, η ΕΕ προωθεί, μέσω χρηματοδοτικών προγραμμάτων, δράσεις που ενισχύουν την έμφυλη ισότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι την περίοδο αυτή, λειτουργεί στο ΑΠΘ ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, που στοχεύει στην προετοιμασία ειδικών στην ισότητα των φύλων που θα απασχοληθούν στην εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση του προφίλ του φοιτητικού πληθυσμού που παρακολούθησε το ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ από το ακαδ. έτος 2002-2003 έως το ακαδ. έτος 2009-2010. Ο λόγος επιλογής του μεταπτυχιακού, ως αντικειμένου έρευνας, έχει να κάνει ότι σε αυτό εκπαιδεύτηκαν μελλοντικοί λειτουργοί της εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες με την ανάληψη των καθηκόντων τους, θα μπορούσαν να προωθήσουν την έμφυλη ισότητα στο σχολείο. Ως μέθοδο ανάλυσης των εκπαιδευτικών τεκμηρίων, επιλέξαμε ένα συνδυασμό της ιστορικής ερμηνευτικής και της ανάλυσης περιεχομένου. Η ιστορική ερμηνευτική μάς επέτρεψε να κατανοήσουμε το αντικείμενό μας και να το εντάξουμε στο πλαίσιό του, στο κανονιστικό πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και της ερευνητικής δραστηριότητας για την έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αφού δημιουργήσαμε κατηγορίες, με βάση την αρχική ερευνητική μας υπόθεση, αποδελτιώσαμε το υλικό μας, ποσοτικοποιήσαμε και ταξινομήσαμε τα στοιχεία έτσι ώστε να ελέγξουμε την αρχική μας υπόθεση. Μέσα από την

έρευνά μας, έγινε φανερό ότι ο φοιτητικός πληθυσμός του ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ, είχε αρκετά διαφορετικά αλλά και κοινά χαρακτηριστικά. Ένας ικανοποιητικός αριθμός φοιτητών και φοιτητριών εισήλθε στο πρόγραμμα, προερχόμενοι/ες από Τμήματα που ανήκαν κυρίως στο πεδίο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Οι προπτυχιακές σπουδές τους, επηρέασαν σε έναν βαθμό και τις θεματικές των διπλωματικών εργασιών αλλά και τις διδασκαλίες των μαθημάτων που επέλεξαν στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Πάντως, όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών προσέφερε μία σφαιρική κατάρτιση σε διάφορες θεματικές σε σχέση με τον παράγοντα φύλο.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΜΠΣ Φύλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σπουδές φύλου, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, εκπαίδευση

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, παρατηρείται εντονότερη ενασχόληση ερευνητριών, κυρίως από το χώρο τον κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, με θέματα που άπτονται τη διάσταση του φύλου. Επηρεασμένες από διαφορετικές κατευθύνσεις του φεμινιστικού κινήματος, (Δεληγιάννη–Κουϊμτζή, 1997, Γάππα, 2009) του δεύτερου κύματος (Ρεπούση, 2022), άρθρωσαν ακαδημαϊκό λόγο, με επίκεντρο των αναλύσεων τους, την κριτική σε έναν ηγεμονικό λόγο φυσικοποίησης του φύλου (Αθανασίου, 2006) ενώ ταυτόχρονα εστίαζαν στις αλληλεπιδράσεις των διαφορετικών όρων που συναποτελούν στοιχεία των υποκειμένων (Arnot &Mac an' Ghail, 2008), τόσο μεταξύ τους όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον (Καντσά & Παπαταξιάρχης, 2010, Καντσά, 2011).

Την ίδια χρονική περίοδο, επιστήμονες άρχισαν να διατυπώνουν ερωτήματα σχετικά με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο (Arnot & Man an' Ghail, 2008, Dillabough, 2008, Μαραγκουδάκη, 2003), που επιτελεί ο θεσμός του σχολείου (Νικολάου, 2009). Άρχισε να δημιουργείται μία προβληματική γύρω από τη σημασία που έχει η εκπαίδευση στην παραγωγή και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσα στις οποίες διαμορφώνονται οι έμφυλες ταυτότητες (Haywood & Man an' Ghail, 2008). Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, οι ερευνητές και οι ερευνήτριες πρότειναν μία σύνθετη ερμηνεία των έμφυλων σχέσεων, στην οποία λαμβάνονται υπόψη το πλαίσιο δράσης και οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς τη μετάδοση και τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου (Ζιώγου - Καραστεργί-

ου, 2005). Παρατηρήθηκε συνεπώς ότι οι νέες προσεγγίσεις συμπεριέλαβαν όλες τις πλευρές της εκπαίδευσης, από τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τα σχολικά εγχειρίδια και τους/τις εκπαιδευτικούς και συνοδεύονταν πολλές φορές με εκπαιδευτικό υλικό και προτάσεις αξιοποίησης (Ρεπούση, 2022).

Στην Ελλάδα, όπως και σε αρκετές άλλες χώρες της νότιας Ευρώπης, παρά την οργάνωση του ακαδημαϊκού χώρου σε πατριαρχικές βάσεις όσο και των χαρακτηριστικών της ελληνικής κοινωνίας, του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος και της ανάπτυξης των κοινωνικών επιστημών (Πετράκη & Στρατηγάκη, 2022, Καντσά & Παπαταξιάρχης, 2010), η ερευνητική ενασχόληση με έμφυλα ζητήματα γνώρισε ανάπτυξη, δεδομένου ότι συντελέστηκε σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον. Η περίοδος της Μεταπολίτευσης, συνοδεύτηκε από την αποδοχή ανατρεπτικών απόψεων γύρω από έμφυλα ζητήματα, επιτρέποντας την ταυτόχρονη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των φεμινιστικών και γυναικείων οργανώσεων και τη διάχυση γυναικείων αλλά και έμφυλων γενικά αιτημάτων στην ευρύτερη κοινωνία (Ρεπούση, 2014). Κάτω από την πίεση του φεμινιστικού και γυναικείου κινήματος (Μπομπόλου, 2008), έμφυλα ζητήματα αποτέλεσαν μέρος της επίσημης ελληνικής πολιτικής ατζέντας (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998). Τόσο ο αγώνας που έκαναν φεμινιστικές και γυναικείες ομάδες, ενταγμένες ή όχι σε πολιτικά κόμματα (Μαλούτα, 1998), όσο και η ανάγκη της χώρας να προχωρήσει σε θεσμικές αλλαγές με στόχο τον εκσυγχρονισμό με απώτερο στόχο την ένταξη της στην ευρωπαϊκή κοινότητα (Ρεπούση, 2014), είχε ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση του μεγαλύτερου μέρους των αιτημάτων για έμφυλη ισότητα τη δεκαετία του 1980. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η ανάπτυξη του κρατικού φεμινισμού και τα θετικά αποτελέσματα στην καταπολέμηση της ανισότητας των φύλων σε επίπεδο νομοθεσίας, είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί στις επόμενες γενεές η αντίληψη ότι έμφυλα ζητήματα επιλύονται σταδιακά από το επίσημο κράτος (Μαλούτα, 2014).

Παρά την ομολογουμένως βελτίωση σε θέματα που άπτονται του παράγοντα φύλο, κυρίως σε επίπεδο πολιτικό και νομικό, στο κομμάτι της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση, το ελληνικό κράτος είχε να επιδείξει ελάχιστο έργο. Μετά και την πτώση της δικτατορίας μέχρι και τη δεκαετία του ’80, σε μεγάλο βαθμό λόγω και της αλλαγής πολιτικής ηγεσίας, θεσπίστηκαν ορισμένα, οργανωτικού χαρακτήρα, μέτρα για την εκπαίδευση. Η δεκαετία του ’90 δε, χαρακτηρίζεται από παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος από το κράτος για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Στα παραπάνω οφείλουμε να προσθέσουμε τόσο την εγκαθιδρυμένη ήδη από τη προηγούμενη δεκαετία, αντίληψη ότι τα έμφυλα ζητήματα έχουν αντιμετωπι-

στεί, όσο και την ισχνή παρουσία γυναικείων και φεμινιστικών ομάδων (Ζιώγου – Καραστεργίου, 2005). Σε αντίθεση, διεθνείς οργανισμοί, ήδη από το 1960, έθεσαν ως επίκεντρο της στήριξης των αρχών της ισότητας των φύλων, την εκπαίδευση. Πολύ περισσότερο, η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στο Συμβούλιο της Ευρώπης, θεσμοί που αποδείχτηκαν αποτελεσματικότεροι στην προώθηση της πολιτικής έμφυλης ισότητας, γενικά αλλά και ειδικά στην εκπαίδευση, δε δικαιολογεί την από ελληνικής πλευράς αδιαφορία για τέτοια ζητήματα (Ζιώγου – Καραστεργίου, 2005).

Οι όποιες αλλαγές συντελέστηκαν σε έμφυλα ζητήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα τέλη του 20ου και αρχές 21ου αιώνα, βασίστηκαν σε αποφάσεις που λήφθηκαν από την ΕΕ (Γάππα, 2009, Καντσά & Παπαταξιάρχης, 2010). Η Ένωση, μέσω οδηγιών, που στόχευαν στη συμμόρφωση των κρατών – μελών με την κοινοτική πολιτική, και τα χρηματοδοτικά προγράμματα, με στόχο την κινητοποίηση των μελών της να αναλάβουν δράσεις ως προς την ισότητα των φύλων και στην εκπαίδευση, αναδεικνύει το ενδιαφέρον της να καταστεί η έμφυλη ισότητα κεντρική αρχή της (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2005).

Από το σύνολο των δράσεων της ΕΕ που εφαρμόστηκαν και στην Ελλάδα, στη συγκεκριμένη εργασία, μας απασχολεί το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση ΙΙ (στο εξής ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ) του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, που χρηματοδοτούνταν από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (στο εξής Γ' ΚΠΣ). Αποτελούσε την επεξεργασία και εφαρμογή, από ελληνικής πλευράς των πολιτικών που εκφράζονταν από τη ΕΕ για την προώθηση δράσεων έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα αυτό, αποτελούσε την ολοκληρωμένη πρόταση του Υπουργείου Παιδείας, έτσι ώστε να μπορέσει να ενσωματώσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δράσεις που θα στόχευαν στην ισότητα των φύλων. (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2005). Το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, αποτελούσε άλλωστε μέρος της πολιτικής της ενσωμάτωσης (gender mainstreaming) της ΕΕ, μιας φιλοσοφίας που όφειλε να διαπνέει το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων (Καραγιαννοπούλου & Αναστασιάδου, 2021), με στόχο την καταπολέμηση της ανισότητας μέσω του μετασχηματισμού των χώρων και δομών που συντελείται (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2005).

Από τους βασικούς στόχους του προγράμματος αυτού ήταν η ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής και η ενίσχυση πολιτικών ίσων ευκαιριών για γυναίκες και άνδρες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001). Το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ χωριζόταν σε άξονες προτεραιοτήτων που αντιστοιχούσαν με τη σειρά τους σε πεδία πολιτικών του

Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (στο εξής ΕΚΤ), του φορέα από τον οποίο προέρχονταν η χρηματοδότηση του Γ΄ΚΠΣ (http://www.info3kps.gr/index.asp). Συγκεκριμένα, σκοπός τόσο του 5ου πεδίου πολιτικής του ΕΚΤ, όσο και του Άξονα 4 του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, ήταν η βελτίωση της θέσης των γυναικών στην αγορά εργασίας και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για ζητήματα φύλου, όπως η αντιμετώπιση των στερεοτύπων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001). Στις δράσεις που θα οδηγούσαν στην επίτευξη του τελευταίου στόχου συγκαταλέγονταν και ενέργειες που θα προωθούσαν την ισότητα των φύλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πετράκη & Στρατηγάκη, 2022).

Ειδικότερα, το μέτρο 4.2. «Προγράμματα υποστήριξης των γυναικών στις Προπτυχιακές και Μεταπτυχιακές σπουδές. Προγράμματα σπουδών & ερευνητικά προγράμματα για τις γυναίκες», είχε ως στόχο, την υποστήριξη γυναικών που φοιτούσαν σε ελληνικά ΑΕΙ, έτσι ώστε να καταστούν ικανές να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την πιο εύκολη επαγγελματική τους αποκατάσταση. Παράλληλα όμως στόχευε και στο να αναπτυχθούν προγράμματα σπουδών και ερευνητικές δραστηριότητες σε θέματα ισότητας φύλου (Πετράκη & Στρατηγάκη, 2022με απώτερο στόχο την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001).

Στο πλαίσιο λοιπόν του μέτρου 4.2., δημιουργήθηκαν σε αρκετά ΑΕΙ της χώρας προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ισότητας του φύλου (Πετράκη & Στρατηγάκη, 2022).

Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, από το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, εγκαινιάστηκαν ένα προπτυχιακό και ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει το Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Α.Π.Θ., με τίτλο «Ειδίκευση Εκπαιδευτικών και Σχολικών Ψυχολόγων στην Παιδαγωγική της ισότητας των φύλων: προωθώντας την ιδεολογία της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία» (στο εξής ΔΜΠΣ Φύλου), το οποίο λειτούργησε από το ακαδ. έτος 2002-2003 (εαρινό εξάμηνο) έως και το 2010, χάρη στη δυνατότητα που δινόταν στα προγράμματα να αναθεωρηθούν και μετά το πέρας της χρηματοδότησης από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Οδηγός Σπουδών 2003-2006).

Το ΔΜΠΣ είχε έρθει ως συμπλήρωμα προπτυχιακών μαθημάτων που διδάσκονταν στο ΑΠΘ, ήδη από το 1987, στα δύο συνεργαζόμενα Τμήματα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2005). Συγκριτικά, δε, με τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα που εγκαινιάστηκαν σε άλλα ΑΕΙ, οφείλουμε, να υπογραμμίσουμε ότι τα προγράμματα στο ΑΠΘ, που υπήρξε από τα πρώτα, αν όχι το πρώτο ΑΕΙ στην

Ελλάδα όπου θέματα έμφυλης ισότητας αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας και διδασκαλίας, αποτελούν μέρος μία παράδοσης σε τέτοια ζητήματα. Αυτή η παράδοση έχει τις ρίζες της στην δημιουργία της Ομάδας Γυναικείων Σπουδών του ΑΠΘ, μιας ομάδας ακαδημαϊκών γυναικών, που από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 πρόσφεραν ένα πλούσιο ερευνητικό και διδακτικό έργο (Παυλίδου, 2006). Τα μέλη της, που προέρχονταν από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους, συνέβαλαν ώστε το έμφυλα ζητήματα να αποτελέσουν αντικείμενα διδασκαλίας και έρευνας και στα Τμήματα στα οποία ανήκαν. Αποτέλεσμα όλης αυτής της δραστηριότητας, ήταν από το 1990 να αυξηθούν τα μαθήματα που στα περιεχόμενα τους περιλάμβαναν και έμφυλα θέματα σε αρκετά Τμήματα του ΑΠΘ (Κογκίδου, 2004), όχι μόνο στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες αλλά και στο χώρο των λεγόμενων S.T.E.M. (ακρωνύμιο από τις αγγλικές λέξεις science, technology, engineering and mathematics) (Σολωμός, 2022).

ΤΟ ΔΜΠΣ «ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ: ΠΡΟΩΘΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ»

Στις αρχές του 21ου αιώνα, στην Ελλάδα υπήρξε συγκερασμός δύο παραγόντων που επέτρεψαν τη λειτουργία του ΔΜΠΣ Φύλου στο ΑΠΘ. Έναν παράγοντα αποτελεί η άνοδος του ενδιαφέροντος για έρευνα στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου σε όλες του τις πλευρές και πιο ειδικά του ρόλου που καλείται να επιτελέσει ο/η εκπαιδευτικός στη διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής των έμφυλων ανισοτήτων και κατ' επέκταση στις διαδικασίες διαμόρφωσης ταυτοτήτων. Υποστηρίζεται, ότι η πολιτική ίσων ευκαιριών των φύλων στην εκπαίδευση δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα γιατί σε μεγάλο βαθμό, ο βαθμός επιτυχίας των όποιων παρεμβάσεων, εξαρτιόταν από το επίπεδο εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε έμφυλα ζητήματα. Γι' αυτό, βαρύτητα δόθηκε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εν ενεργεία αλλά και μελλοντικών (Ζιώγου-Καραστεργίου & Κανέλλου, 2003). Από την άλλη, την περίοδο αυτή, η ΕΕ προωθεί στα κράτη – μέλη της, πολύ πιο έντονα, μέσω των οδηγιών και των χρηματοδοτικών της προγραμμάτων, δράσεις που ενισχύουν την έμφυλη ισότητα σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν αποτελεί συνεπώς παράδοξο ότι αυτή την περίοδο, εγκρίνεται και λειτουργεί, ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα που στους στόχους του συμπεριλαμβάνει «να καταστήσει ειδικούς στη θεματική της ισότητας των

φύλων άτομα που αποτελούν εν δυνάμει στελέχη της εκπαίδευσης (πτυχιούχους των λεγόμενων Τμημάτων που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς και Τμημάτων Ψυχολογίας)» (Οδηγός Σπουδών 2003-2006, σ. 4).

Το ΔΜΠΣ Φύλου απευθυνόταν σε αποφοίτους Τμημάτων που προορίζονταν να εργαστούν στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και σε αποφοίτους Τμημάτων Ψυχολογίας που επιθυμούσαν να ενταχθούν ως σχολικοί ψυχολόγοι σε εκπαιδευτικές δομές. Μεταξύ άλλων, στους στόχους του προγράμματος συμπεριλαμβάνονταν ο εφοδιασμός των φοιτητών και φοιτητριών με το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο καθώς και με τις κατάλληλες δεξιότητες έτσι ώστε να καταστούν ικανοί και ικανές να προωθήσουν την ισότητα των φύλων στη σχολική πραγματικότητα. (Οδηγός Σπουδών 2003-2006). Γι' αυτό τον λόγο από το ωρολόγιο πρόγραμμα του ΔΜΠΣ δεν έλλειπαν μαθήματα στα οποία ο φοιτητικός πληθυσμός θα εξειδικευόταν σε θέματα διαμόρφωσης της ταυτότητας φύλου και θα εξασκούνταν σε πρακτικές εντοπισμού και καταπολέμησης της έμφυλης ανισότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2005). Παράλληλα, αποσκοπούσε στη διαμόρφωση και προετοιμασία των επόμενων γενεών επιστημόνων που θα ασχολούνταν με έμφυλα ζητήματα. Έτσι, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, είχαν τη δυνατότητα, να παρακολουθήσουν μαθήματα που προσέγγιζαν ιστορικά και θεωρητικά το φύλο σε διάφορες επιστήμες, που παρουσίαζαν τις νέες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, αλλά και μαθήματα με αντικείμενο τη μεθοδολογία της έρευνας, προκειμένου να εξοικειωθούν με τη φεμινιστική οπτική της (Οδηγός Σπουδών 2003-2006).

Τόσο η θεωρητική κατάρτιση, όσο και η πρακτική εφαρμογή της ακολουθούσε τη λογική του διαχωρισμού σε μαθήματα. Το ΔΜΠΣ Φύλου διαρκούσε δύο ακαδ. έτη (τέσσερα εξάμηνα), όπου στο κάθε εξάμηνο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολουθούσαν δύο μαθήματα σε από συγκεκριμένες θεματικές. Στο Α' εξάμηνο παρακολουθούσαν το μάθημα «Θεωρητικές και ιστορικές προσεγγίσεις για το φύλο στην εκπαίδευση» που στόχευε στην κριτική προσέγγιση των φοιτητών και των φοιτητριών του παράγοντα του φύλου στην εκπαίδευση στις επιστήμες της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής και το μάθημα «Μεθοδολογία της έρευνας: ερευνητικό σεμινάριο και εφαρμογές», στο οποίο ο φοιτητικός πληθυσμός εξοικειώνονταν με τη φεμινιστική οπτική της έρευνας. Στο Β' εξάμηνο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολουθούσαν το μάθημα «Νέες θεωρητικές τάσεις και ερευνητικοί προβληματισμοί για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση» έτσι ώστε να έρθουν σε επαφή

με τη διεθνή βιβλιογραφία σε έρευνες για θέματα έμφυλης ισότητας και το μάθημα «Ο παράγοντας φύλο στη αναλυτικό πρόγραμμα και στην εκπαιδευτική διαδικασία» στο οποίο, προσέγγιζαν φεμινιστικά την εκπαιδευτική διαδικασία και το αναλυτικό πρόγραμμα κυρίως μαθημάτων ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μάθημα αυτό λειτουργούσε ως προετοιμασία για το μάθημα του Γ' εξαμήνου «Παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία», στο οποίο επικεντρώνονταν στη μελέτη διαφορετικών τύπων στρατηγικών και τύπων παρέμβασης αφού στόχος ήταν να συνδέσουν τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα το μάθημα αυτό διδάσκονταν στο εξάμηνο που ξεκινούσε και η πρακτική τους άσκηση, κατά τη διάρκεια της οποίας παρακολουθούσαν διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιούνταν με γνώμονα την έμφυλη διάσταση, με στόχο την καταγραφή της υπάρχουσας τότε κατάστασης, αλλά και την επαφή τους με τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης μίας τέτοιας παρέμβασης. Η πρακτική τους άσκηση συνεχιζόταν και στο Δ' και τελευταίο εξάμηνο σπουδών τους, όπου όφειλαν να υλοποιήσουν μία σχεδιασμένη παρέμβαση ενώ παράλληλα συνέγραφαν και τη διπλωματική τους εργασία (Οδηγός Σπουδών 2003-2006). Συνολικά, στο πλαίσιο του ΔΜΠΣ υλοποιήθηκαν 44 διδακτικές παρεμβάσεις σε σχολεία και εκπονήθηκαν 62 διπλωματικές εργασίες.

ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση το πλαίσιο, όπως αναπτύχθηκε προηγουμένως, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το προφίλ των φοιτητών και φοιτητριών που παρακολούθησαν το ΔΜΠΣ του Φύλου ΑΠΘ από το ακαδ. έτος 2002-2003 έως το ακαδ. έτος 2009-2010, χρονιά που δέχεται του ΔΜΠΣ του Φύλου ΑΠΘ τους/τις τελευταίους μεταπτυχιακούς φοιτητές και μεταπτυχιακές φοιτήτριες. Πιο συγκεκριμένα να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως αυτά μπορούμε να αντλήσουμε μέσα από τα φοιτητολόγια, τις διπλωματικές τους εργασίας, τις διδακτικές τους παρεμβάσεις στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης του προγράμματος και από τα ερωτηματολόγια, έναρξης και λήξης του μεταπτυχιακού. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε να μελετηθεί ο φοιτητικός πληθυσμός του συγκεκριμένου ΔΠΠΜΣ έχει να κάνει με το γεγονός ότι σε αυτό εκπαιδεύτηκαν μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και λειτουργοί της εκπαίδευσης. Με την ανάληψη των καθηκόντων τους θα μπορούσαν να προωθήσουν τη

διαμόρφωση ισότιμων σχέσεων των φύλων στο σχολικό περιβάλλον (Οδηγός Σπουδών 2003-2006, σ. 7), δεδομένου του καίριου ρόλου που έχει ο/η εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση ταυτοτήτων, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζιώγου-Καραστεργίου & Κανέλλου, 2003).

Ως μέθοδο ανάλυσης των πηγών όπως είναι τα φοιτητολόγια, οι διπλωματικές εργασίας, οι εκθέσεις των διδακτικών παρεμβάσεων της πρακτικής άσκησης και τα ερωτηματολόγια, έναρξης και λήξης του προγράμματος, επιλέξαμε έναν συνδυασμό της ιστορικής ερμηνευτικής (Μαυροσκούφης, 2005, Νούτσος, 2011) και της ποσοτικής προσέγγισης της ανάλυσης περιεχομένου (Κυριαζή, 1998).

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΔΜΠΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΑΠΘ

Συνολικά στο ΔΜΠΣ του Φύλου εισήχθησαν 71άτομα, σε μία περίοδο από το ακαδ. έτος 2002-2003 έως το ακαδ. έτος 2009-2010. Με βάση τον οδηγό σπουδών του προγράμματος, για κάθε ακαδ. έτος, υπήρχε πρόβλεψη για 15 εισακτέους/ες ανά ακαδ. έτος. Από το σύνολο τους, 65 άτομα ήταν γυναικείου φύλου και 6 ανδρικού. Ο φοιτητικός πληθυσμός εμφανίζεται στη συνέχεια ανά έτος εισαγωγής:

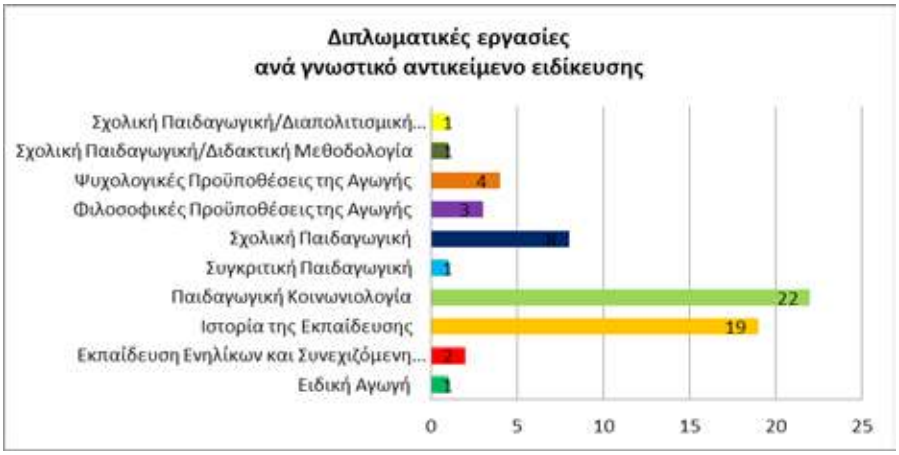
Έτος εισαγωγής	Αριθμός φοιτητικού πληθυσμού ΔΠΜΣ του Φύλου ΑΠΘ
2002 - 2003	16
2003 - 2004	13
2004 - 2005	15
2005 - 2006	10
2006 - 2007	11
2009 - 2010	6

Στον παραπάνω πίνακα εμφανίζεται ο φοιτητικός πληθυσμός του μεταπτυχιακού από το 2002 έως το 2010. Με βάση τα φοιτητολόγια, παρατηρείται ότι ο αριθμός αυτός διατηρεί μία σταθερά, μέχρι και το ακαδ. έτος 2004-2005. Από το έτος εκείνο και μετά, εντοπίζεται μία σταδιακή μείωση των φοιτητών και των φοιτητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Με βάση τις πηγές, τις οποίες αναλύσαμε στην παρούσα εργασία, ένας από τους λόγους σταδιακής μείωσης του φοιτητικού πληθυσμού θα μπορούσε

να είναι η διακοπή της χρηματοδότησης του προγράμματος, το 2008, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να εισαχθούν περισσότεροι/ες εισακτέοι/ες. Πράγματι, το μεταπτυχιακό είχε εξασφαλίσει χρηματοδότηση και είχε λάβει άδεια λειτουργίας μέχρι το ακαδ. έτος 2006-2007, με μία παράταση για ένα ακόμα χρόνο (ΦΕΚ 1918/29-12-2006: 26135). Από εκεί και πέρα, παρότι στην υπουργική απόφαση λειτουργίας δινόταν η δυνατότητα αναθεώρησης του, σε επιστολή του ίδιου του Υπουργείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006, αριθμ πρωτ. 138888Β7), διευκρινίζεται ότι οποιαδήποτε παράταση του προγράμματος θα έπρεπε να στηριχθεί σε άλλες χρηματοδοτικές πηγές. Οι πηγές αυτές, όπως αναγράφονται στον οδηγό σπουδών ακαδ. έτους 2009-2010 (Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Οδηγός Σπουδών ακαδ. έτος 2009-2010), θα προέρχονταν από τον τακτικό προϋπολογισμό του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και από έσοδα από ερευνητικά προγράμματα. Καθότι, συγκριτικά με τη περίοδο που το πρόγραμμα χρηματοδοτούνταν από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και υπήρχαν συγκεκριμένα ποσά καταχωρημένα, την περίοδο μετά το ακαδ. έτος 2009-2010, οι πηγές χρηματοδότησης είναι αόριστες, ως προς τα δεσμευμένα ποσά. Το τελευταίο ίσως να δικαιολογεί και τη μείωση του προσφερόμενου αριθμού εισακτέων στο πρόγραμμα, αφού για το τελευταίο έτος λειτουργίας του υπήρχε πρόβλεψη μόνο για 10 εισακτέους/ες (Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Οδηγός Σπουδών ακαδ. έτος 2009-2010). Φυσικά οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας και δύο ακόμη παράγοντες για τη μείωση του φοιτητικού πληθυσμού. Αρχικά το σύνολο της ζήτησης για την κάλυψη των προσφερόμενων θέσεων (αν και για το συγκεκριμένο ζητούμενο τα δεδομένα, με βάση προσωπική έρευνα είναι ελάχιστα έως ανύπαρκτα) και δευτερευόντως αν οι ενδιαφερόμενοι/ες πληρούσαν τα κριτήρια για την κάλυψη των προσφερόμενων θέσεων, το οποίο όμως δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Παρότι, οι παράγοντες μείωσης του φοιτητικού πληθυσμού δε μπορούν να απαντηθούν επακριβώς, αυτό που μπορούμε να διαπιστώσουμε είναι ο αριθμός φοιτητών και φοιτητριών που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο ΔΜΠΣ του Φύλου. Συνολικά από τους 71 φοιτητές και φοιτήτριες, διπλωματούχοι στην παιδαγωγική της ισότητας των φύλων ανακηρύχθηκαν μόνο 62. Το παραπάνω αποδεικνύεται από τις δηλωμένες στον Κατάλογο της Βιβλιοθήκης του ΑΠΘ, διπλωματικές εργασίες (https://search.lib.auth.gr/). Η εκπόνηση και παρουσίαση της διπλωματικής εργασίας, αποτελούσε από τις προϋποθέσεις λήψης του μεταπτυχιακού διπλώματος, όπως αναφέρεται, τόσο στον οδηγό σπουδών του ΔΜΠΣ (Οδηγός Σπουδών 2003-2006) όσο και στην υπουργική απόφαση λειτουργίας (http://www.pg-gender.web.

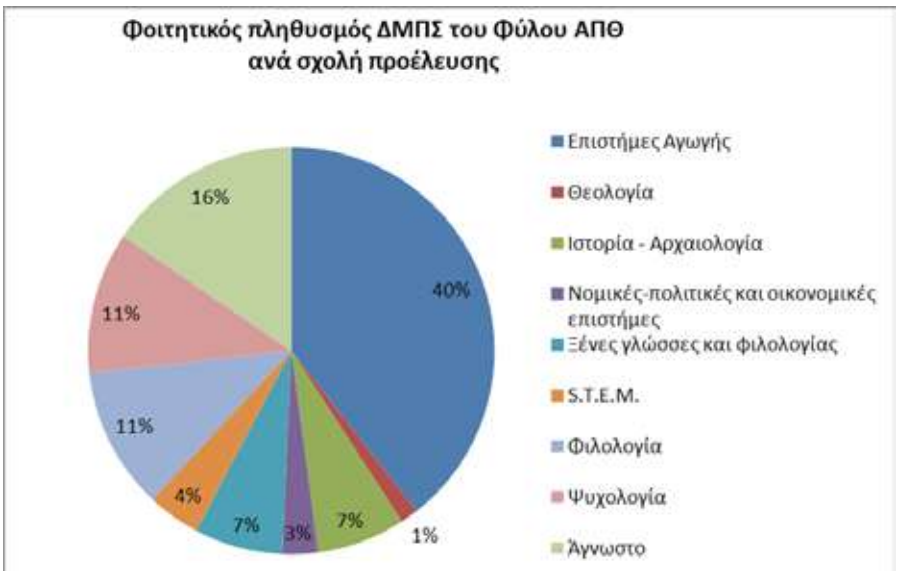
auth.gr/). Γίνεται κατανοητό ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες του προγράμματος όφειλε να ερευνήσει ένα ζήτημα σε ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που θεραπεύονταν από το πρόγραμμα. Καθώς το μεταπτυχιακό οδηγούσε με δίπλωμα στην παιδαγωγική της ισότητας των φύλων, οι διπλωματικές εργασίες χωρίστηκαν σε κατηγορίες των γνωστικών ειδικεύσεων της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως αυτές παρουσιάζονται στους οδηγούς σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (επισπεύδον Τμήμα), των ετών λειτουργίας του ΔΜΠΣ του Φύλου ΑΠΘ. Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται οι διπλωματικές εργασίες ανά γνωστικό αντικείμενο της ειδίκευσης:



Από τα στοιχεία του διαγράμματος μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότερες εργασίες εκπονήθηκαν στα αντικείμενα της Παιδαγωγικής Κοινωνιολογίας και στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο αυτοί κλάδοι καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μερίδιο του συνόλου των διπλωματικών από όλες τις άλλες ειδικεύσεις μαζί. Ειδικότερα, 22 άτομα από το φοιτητικό πληθυσμό ασχολήθηκαν με έρευνες στην Παιδαγωγική Κοινωνιολογία και 19 στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Τρίτη ειδίκευση, θέμα της οποίας επεξεργάστηκαν 8 φοιτητές και φοιτήτριες, ήταν η Σχολική Παιδαγωγική, ενώ 4 εργασίες πραγματοποιήθηκαν στην ειδίκευση των Ψυχολογικών Προϋποθέσεων της Αγωγής. Αρκετά κοντά στην ειδίκευση αυτή ήταν και η ενασχόληση με τις Φιλοσοφικές Προϋποθέσεις της Αγωγής (3 εργασίες) και η Εκπαίδευση Ενηλίκων - Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (2 εργασίες). Οι υπόλοιποι κλάδοι ενδιέφεραν από έναν/μία φοιτητή/τριά (Ει-

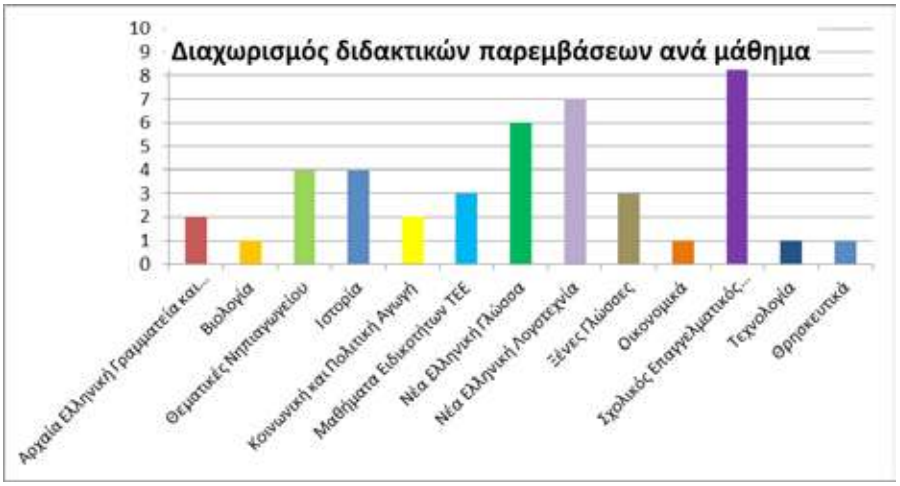
δική Αγωγή, Συγκριτική Παιδαγωγική) αν στις εργασίες αυτών συνυπολογίσουμε και αυτές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι ανήκουν σε πάνω από μία ειδίκευση (Σχολική Παιδαγωγική/Διδακτική Μεθοδολογία και Σχολική Παιδαγωγική/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση). Ο διαχωρισμός των διπλωματικών εργασιών βασίστηκε αρχικά στο περιεχόμενο της κάθε μίας αλλά και στην ειδίκευση που είχε ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τριά της κάθε μίας. Με βάση το τελευταίο κριτήριο διαχωρισμού των εργασιών ανά γνωστικό αντικείμενο ειδίκευσης, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εργασιών εντάσσονταν στις ειδικότητες της Παιδαγωγικής Κοινωνιολογίας και της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Οι καθηγήτριες με τις περισσότερες επιβλέψεις εργασιών, είχαν αναγνωρισμένες ειδικεύσεις, την περίοδο της έρευνας μας, στην Κοινωνιολογική Θεμελίωση της Αγωγής η μία, και στην Ιστορική Παιδαγωγική και στη Διάσταση του Φύλου στην Εκπαίδευση, η άλλη.

Η επιλογή θέματος ενασχόλησης στη διπλωματική εργασία, επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό και από τις προπτυχιακές σπουδές που είχαν παρακολουθήσει, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες του προγράμματος. Στο γράφημα που ακολουθεί, εμφανίζεται ο φοιτητικός πληθυσμός του ΔΜΣ ανά σχολή προέλευσης:



Από το γράφημα, αποδεικνύεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών και φοιτητριών προέρχονται από τον χώρο των επιστημών αγωγής. Συνολικά 28 άτομα ήταν απόφοιτοι και απόφοιτες Παιδαγωγικών Τμημάτων και Τμημάτων Φιλοσοφικών Σχολών που περιλαμβάνουν στα αντικείμενα τους την Παιδαγωγική επιστήμη. Η δεύτερη μεγαλύτερη συγκέντρωση προέρχεται είτε από αποφοίτους και απόφοιτες Τμημάτων Φιλολογίας είτε από απόφοιτες Τμημάτων Ψυχολογίας (8 άτομα έκαστο Τμήμα). Αντίστοιχα 5 απόφοιτοι και απόφοιτες προέρχονταν από Τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας και 5 απόφοιτες από Τμήματα Ξένων Φιλολογιών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό του φοιτητικού πληθυσμού που προέρχονταν από το χώρο των S.T.E.M. Συνολικά τρείς απόφοιτες προέρχονταν από τους επιστημονικούς χώρους της μηχανικής και της πληροφορικής. Οι νομικές, πολιτικές και οικονομικές επιστήμες εκπροσωπούνταν με δύο απόφοιτες Τμημάτων Νομικής και Οικονομικών αντίστοιχα, ενώ απόφοιτη Θεολογικής Σχολής ήταν μία. Επίσης για έναν αριθμό 11 ατόμων, με βάση τις πηγές που μελετήσαμε για την παρούσα εργασία, δε μπορέσαμε να εντοπίσουμε τις πρότερες σπουδές τους. Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι πράγματι, ο ένας από τους βασικούς στόχους του ΔΜΠΣ του Φύλου, να προετοιμάσει μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς στην προώθηση της ισότητας των φύλων στην σχολική διαδικασία, μπορούσε να πραγματωθεί καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών και φοιτητριών προέρχονταν από τις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές.

Αντίστοιχα, οι προπτυχιακές σπουδές των μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών του προγράμματος, επηρέασαν σε ένα βαθμό και τις διδακτικές παρεμβάσεις τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον συνεπώς παρουσιάζει σε ποια μαθήματα επέλεξαν να παρέμβουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, εντάσσοντας την προβληματική του φύλου στα γνωστικά αντικείμενα που κλήθηκαν να διδάξουν.



Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω γραφήματος, παρατηρούμε, ότι, οι περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις έγιναν στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού προσανατολισμού. Είναι ωφέλιμο να υπενθυμίσουμε ότι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το ΔΜΠΣ του Φύλου του ΑΠΘ, αποτελεί μέρος του πεδίου των σπουδών φύλου που στην χώρα μας αλλά και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, εμφανίστηκαν από τη δεκαετία του 1980. Ορισμένα μέλη ΔΕΠ που δίδασκαν στο μεταπτυχιακό, είχαν ήδη μία μακρά πορεία ενασχόλησης με έμφυλα ζητήματα αλλά και ενεργούς συμμετοχής στο φεμινιστικό κίνημα (Lada, 2001), του δεύτερου κυρίως κύματος. Αξίζει να αναφέρουμε ότι χρονικά, οι δεκαετίες 1980 και 1990, για τον δυτικό κόσμο ταυτίζονται με το τρίτο κύμα του φεμινιστικού κινήματος (Αθανασίου, 2006, Μακρής, 2015, Βερβενιώτη, 2022).

Ανάμεσα στα άλλα αιτήματα τους, ήταν, ιδιαίτερα στις χώρες της νότιας Ευρώπης, η αναγνώριση της γυναικείας αυτονομίας και η φροντίδα για ανάληψη δράσης για ανατροπή δομών κοινωνικής και οικονομικής, μεταξύ άλλων, εκμετάλλευσης (Αθανασίου, 2006, Μακρής, 2015). Αν και το κίνημα, από τη δεκαετία του 1990 άρχισε να υποχωρεί, μεγάλο μέρος της δυναμικής που είχε δημιουργήσει, εντοπίζεται σε ερευνητικές και εκπαιδευτικές δράσεις όπως ήταν μαθήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Βερβενιώτη, 2022) και αργότερα, τη δεκαετία του 2000-2010, σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, όπως αυτό που μελετούμε.

Τα παραπάνω στοιχεία πιθανώς να επηρέασαν τον φοιτητικό πληθυσμό του μεταπτυχιακού προγράμματος, στο να προχωρήσουν σε εκπαιδευτικές

παρεμβάσεις στο κομμάτι του επαγγελματικού προσανατολισμού, υπόθεση όμως που δε μπορεί να απαντηθεί από τις πηγές που αναλυθήκαν σε αυτή την εργασία. Άλλωστε οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μελέτησαν ζητήματα διαδικασιών μετάβασης και επαγγελματικής εξέλιξης των ατόμων, υπό το έμφυλο πρίσμα (Οδηγός σπουδών 2003-2006).

Οι διδακτικές παρεμβάσεις στα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας και Νέας Ελληνικής Γλώσσας, 7 και 6 παρεμβάσεις αντίστοιχα, αποτελούν τις δύο επόμενες σε προτίμηση κατηγορίες. Το παραπάνω υποστηρίζουμε είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα, τόσο των πρότερων προπτυχιακών σπουδών των φοιτητριών που υλοποίησαν τις παρεμβάσεις αυτές (σχεδόν όλες προέρχονταν από Τμήματα που με την απόκτηση του πτυχίου επέτρεπε να εργαστούν ως φιλόλογοι), όσο και της επιστημονικής κατάρτισης που έλαβαν στο μεταπτυχιακό καθώς ένα ολόκληρο εξαμηνιαίο μάθημα, το «Μεθοδολογία της έρευνας: ερευνητικό σεμινάριο και εφαρμογές», επικεντρώνονταν στην ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων και ανισοτήτων στα γλωσσικά, κυρίως, μαθήματα και στους τρόπους εξάλειψης των στερεοτύπων με σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (Οδηγός Σπουδών 2003-2006).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης, οι διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Συνολικά 4 παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν και αυτές όχι από απόφοιτες Τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Αντίθετα, οι τρεις τουλάχιστον φοιτήτριες που πραγματοποίησαν τις διδακτικές αυτές παρεμβάσεις, ήταν απόφοιτες Τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, που επικεντρώνονται στο κομμάτι της διδακτικής διαφόρων μαθημάτων, ανάμεσα τους και η ιστορία και μάλιστα από το Τμήμα του ΑΠΘ, όπου διδάσκονταν και μαθήματα έμφυλης ιστορίας της εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι φοιτήτριες που παρακολούθησαν και στα πλαίσια του προπτυχιακού και του μεταπτυχιακού τους προγράμματος, μαθήματα έμφυλης ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης και διδακτής του μαθήματος της ιστορίας στην προβληματική του φύλου, αποφάσισαν να πραγματοποιήσουν διδασκαλίες στο μάθημα αυτό.

Παρατηρείται επίσης, ότι παρεμβάσεις υπήρξαν σε ίδιο αριθμό με αυτές στο μάθημα της ιστορίας, σε μαθήματα του Νηπιαγωγείου. Οι παρεμβάσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν από απόφοιτες Τμημάτων Προσχολικής αλλά και Δημοτικής Εκπαίδευσης, προσπαθώντας να βοηθήσουν τα παιδιά αυτών των ηλικιών να διαμορφώσουν όσο πιο ελεύθερα γίνεται τις ταυτότητές τους αλλά και να αποκτήσουν, σε πρώιμο στάδιο, μηχανισμούς εντοπισμού και εξάλειψης έμφυλων στερεοτύπων.

Παρεμβάσεις όμως υπήρξαν και σε μαθήματα των ειδικοτήτων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σε μαθήματα που το κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων εντάσσονταν στην διδακτέα ύλη, 3 φοιτήτριες επέλεξαν να εισαγάγουν και τον έμφυλο παράγοντα στις παρεμβάσεις τους.

Ίδιος αριθμός παρεμβάσεων υπήρξε και στη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, καθότι, στον φοιτητικό πληθυσμό συγκαταλέγονταν και απόφοιτες Τμημάτων Ξένων Φιλολογιών. Κατά μία λιγότερη στο σύνολο ήταν οι παρεμβάσεις στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Όπως και στην περίπτωση των φοιτητών και φοιτητριών που προέρχονταν από Τμήματα Ελληνικής Φιλολογίας και προχώρησαν σε παρεμβάσεις στα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, έτσι και στις παρεμβάσεις στα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών και της Αρχαίας Ελληνικής, η επιστημονική κατάρτιση του φοιτητικού πληθυσμού σε ζητήματα γλωσσικού σεξισμού και συγκρότησης του φύλου μέσα από συγκεκριμένες γλωσσικές πρακτικές, τις οδήγησαν στην πραγματοποίηση αυτών των παρεμβάσεων.

Σε ίσο αριθμό με τις παρεμβάσεις στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, κυμαίνονταν και οι διδασκαλίες στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Αν και η προβληματική του φύλου συγκροτήθηκε με αναφορά στο φύλο ως μία ταξινόμηση, κατηγοριοποίηση ενός κοινωνικού φαινομένου και υποκειμενική τοποθέτηση μέσα στην κοινωνία (Arnot & Mac an' Ghail, 2008, Καντσά & Παπαταξιάρχης, 2010) και αυτή η προσέγγιση αποτέλεσε αντικείμενο των μαθημάτων του μεταπτυχιακού (Οδηγός Σπουδών 2003-2006), φαίνεται ότι μόλις δύο φοιτήτριες επέλεξαν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο μάθημα στις παρεμβάσεις τους, ενώ μία παρέμβαση υπήρξε και στο μάθημα των θρησκευτικών, από απόφοιτη Θεολογικής Σχολής.

Πολύ λίγες ήταν και οι παρεμβάσεις στα μαθήματα της Βιολογίας, της Οικονομίας και της Τεχνολογίας. Το γεγονός ότι τρείς απόφοιτες προέρχονταν από τους επιστημονικούς χώρους της μηχανικής και της πληροφορικής και μία ήταν απόφοιτη Τμήματος Οικονομικών Επιστημών, σε συνδυασμό με την μικρή, όπως εμφανίζεται στον οδηγό σπουδών, ενασχόληση σε έμφυλα ζητήματα στις φυσικές και οικονομικές επιστήμες και την τεχνολογία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού, είχαν ως αποτέλεσμα να υπάρξουν από μία παρέμβαση σε αυτά τα μαθήματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την έρευνα μας, έγινε φανερό ότι ο φοιτητικός πληθυσμός του ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ, διέθετε αρκετά διαφορετικά αλλά και κοινά χαρακτη-

ριστικά. Με βάση το υλικό μας, διαφάνηκε ότι, στο μεταπτυχιακό εισέρχονταν ένας ικανοποιητικός αριθμός φοιτητών και φοιτητριών ανά έτος, μία πορεία που όπως φάνηκε μειώθηκε και τέλος σταμάτησε κυρίως ένεκα εξωτερικών παραγόντων και όχι λόγω της επιθυμίας των διδασκόντων/ουσών ή εξαιτίας της κατάρτισης με έμφυλα ζητήματα ικανοποιητικού αριθμού λειτουργών της εκπαίδευσης.

Επίσης, δε πρέπει να παραβλέψουμε ότι η πλειονότητα των φοιτητών και φοιτητριών, προέρχονταν από Τμήματα που ανήκαν στο πεδίο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, αφήνοντας εκτός της εξειδίκευσης σε ζητήματα έμφυλης ισότητας, ένα μεγάλο αριθμό αποφοίτων των S.T.E.M. Φυσικά αυτό αποτελεί και δείγμα της έλλειψης ή ελάχιστης ύπαρξης μαθημάτων που ασχολούνται με τον έμφυλο παράγοντα στις αντίστοιχες σχολές, γεγονός που αιτιολογεί την αδιαφορία των αποφοίτων αυτών των Τμημάτων να εντρυφήσουν σε θέματα ισότητας φύλων.

Παράλληλα, έγινε πρόδηλο ότι οι προπτυχιακές σπουδές του φοιτητικού πληθυσμού του μεταπτυχιακού επηρέασαν σε ένα βαθμό και τις θεματικές με τις οποίες ασχολήθηκε στην εκπόνηση διπλωματικών εργασιών αλλά και στα μαθήματα όπου επέλεξαν να παρέμβουν στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης. Πάντως, τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι το ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ, προσέφερε μία εξειδίκευση των φοιτητών και φοιτητριών του σε διάφορες θεματικές σε σχέση με τον παράγοντα φύλο.

ΠΗΓΕΣ

http://www.info3kps.gr/index.asp [Προσβάσιμο: 23/05/2023].

http://www.pg-gender.web.auth.gr/ [Προσβάσιμο: 23/05/2023].

ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ (2003-2010). *Αλληλογραφία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ (2003-2010). *Διπλωματικές Εργασίες*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ (2003-2006). *Ερωτηματολόγια έναρξης και λήξης προγράμματος*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ (2003-2010). *Λίστες εισακτέων*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΔΜΠΣ Φύλου ΑΠΘ (2003-2006). *Οδηγός σπουδών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (2009-2010). *Οδηγός σπουδών*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση ΙΙ*. Αθήνα.

ΦΕΚ 1918/29-12-2006.*Τροποποίηση της υπ' αριθ. 22337/Β7 (ΦΕΚ 774, τ.Β΄/17.6.2003) υπουργικής απόφασης που αφορά στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με τίτλο «Ειδίκευση Εκπαιδευτικών και Σχολικών Ψυχολόγων στην Παιδαγωγική της ισότητας των φύλων: προωθώντας την ιδεολογία της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία». Παράταση λειτουργίας του Π.Μ.Σ*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Arnot, M. & Mac an' Ghail, M. (2008). Επαναπροσδιορίζοντας τις σπουδές φύλου στην εκπαίδευση. (Μτφ. Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου "The Routledge Falmer"* (σσ. 11-30). On Demand AE.

Dillabough, J.A. (2008). Θεωρία και έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση: νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. (Μτφ.Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή). Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου "The Routledge Falmer"* (σσ. 33-56). On Demand AE.

Haywood, C. – Man an' Ghail, M. (2008). Εκπαίδευση και ταυτότητες φύλου: αναζητώντας πλαίσια κατανόησης. (Μτφ. Β. Μάναγα). Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου "The Routledge Falmer"* (σσ. 83-96). On Demand AE.

Lada S. (2001). Women's Studies in Greece. Στο N. Lykke, C. Michel & M.P. de la Bellacasa (Επιμ.), *Women's Studies - from institutional innovations to new job qualifications* (σσ. 91-96). University of Southern Denmark.

Αθανασίου, Α. (2006). Εισαγωγή. Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σσ. 13-138). Νήσος.

Βερβενιώτη, Τ. (2022). Η έμφυλη διάσταση της ιστορίας: μια επισκόπηση. Στο Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές φύλου* (σσ. 25-39). Αλεξάνδρεια.

Γάππα, Σ. (2009). Η ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Ευρωπαϊκά Προγράμματα στην ελληνική εκπαίδευση από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο Σ. Ζιώγου-Καραστερ-

γίου & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Νέες Μελέτες για το Φύλο στη Σύγχρονη Σχολική Πραγματικότητα* (σσ. 151-159). Βάνιας.

Δεληγιάννη–Κουϊμζτή, Β. (1997). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου – Καραστεργίου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο, Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός* (σσ. 23-40). Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). Ισότητα των Φύλων και Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη, Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών* (σσ. 33-52). Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Κανέλλου, Α. (2003). Η Μεταβλητή του Φύλου στη Βασική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (σσ. 219-236). Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2005), *Διερευνώντας το φύλο, Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Βάνιας

Καντσά, Β. & Παπαταξιάρχης, Ε. (2010). Χρήσεις του φύλου στις κοινωνικές επιστήμες. Ένας συγκριτικός ελληνικός απολογισμός. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 1-50). Αλεξάνδρεια.

Καντσά, Β. (2011). Εισαγωγή. Το φύλο ως πεδίο επιστημολογικής αναζήτησης. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Θεωρήσεις του φύλου στην ανθρωπολογία και την ιστορία* (σσ. 9-16). Αλεξάνδρεια.

Καραγιαννοπούλου, Χ. & Αναστασιάδου, Μ. (2021). Η πορεία της Ελλάδας προς την έμφυλη ισότητα: Το κοινοτικό κεκτημένο αλλά μη κατακτημένο. Στο Α. Πασσάς, Κ. Αρβανιτόπουλος & Μ. Κοππά (Επιμ.), *Ελλάδα – Ευρωπαϊκή Ένωση. Μια σχέση «μέσα από σαράντα κύμματα». 1981-2021* (σσ. 530-539). Πεδίο.

Κογκίδου Δ. (2004). Φύλο και Αναλυτικά Προγράμματα: Η "υπόσχεση" των Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στον 21ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 256-263). Μεταίχμιο

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Μακρής, Σ. (2015). *Φεμινισμός και δημοκρατία. Από τη Mary Wollstonecraft*

στην Judith Butler. Ένεκεν.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου – Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (σσ. 13-76). ΚΕΘΙ.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας, ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Αδελφών Κυριακίδη.

Νικολάου Σ. Μ. (2009), *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Νούτσος, Χ. (2011). *Η Ρόζα και η Κλειώ, Μέθοδος και Ιδεολογία στην Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Βιβλιόραμα.

Παντελίδου – Μαλούτα, Μ. (1998). ΠΑΣΟΚ και σύστημα σχέσεων των φύλων. Στο Μ. Σπουρδαλάκης (Επιμ.), *ΠΑΣΟΚ. Κόμμα – Κράτος – Κοινωνία* (σσ. 233 – 245). Πατάκη.

Παντελίδου – Μαλούτα, Μ. (2014). Κρατικός φεμινισμός. Μέτρα για την έμφυλη ισότητα. Στο Β. Βαμβακάς & Π. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία του ΄80. Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό λεξικό* (σσ. 293-295). Επίκεντρο.

Πετράκη Γ. & Στρατηγάκη Μ. (2022). Εισαγωγή. Στο Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές φύλου* (σσ. 9-25). Αλεξάνδρεια.

Ρεπούση, Μ. (2014). Φεμινιστικό κίνημα. Από τη δυναμική εδραίωση στη σταδιακή ενσωμάτωση. Στο Β. Βαμβακάς & Π. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία του ΄80. Κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό λεξικό* (σσ. 624-626). Επίκεντρο.

Ρεπούση, Μ. (2022). Γυναίκες και φύλο στην ιστορική εκπαίδευση. Στο Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή στις σπουδές φύλου* (σσ. 41-55). Αλεξάνδρεια.

Σολωμός, Β. (2022). Μαθήματα φύλου στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων του Α.Π.Θ. (1984-2010). Στο Α. Μαστρογιάννης (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»,* (σσ. 255-262). Νέος Παιδαγωγός. http://users.sch.gr/synedrio/praktika.html

Τα Αθεϊκά του Βόλου μέσα από τον αθηναϊκό Τύπο: *Εμπρός* εναντίον *Σκριπ*

Ζήσης Σταμπουλής
Μεταπτυχιακός φοιτητής Α.Π.Θ.
zistamboulis@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τα γεγονότα των Αθεϊκών, που έλαβαν χώρα στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου. Κύρια πρόσωπα των συγκρούσεων ήταν ο παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος, διευθυντής του σχολείου, ο Δημήτριος Σαράτσης, ένας εκ των ιδρυτών του σχολείου και ο Επίσκοπος Δημητριάδος Γερμανός Μαυρομάτης, ο οποίος με τις ενέργειες του πυροδότησε το ζήτημα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταδειχτεί η παρουσίαση του θέματος από δύο αθηναϊκές εφημερίδες με μεγάλη κυκλοφορία και διαφορετικές πολιτικές επιρροές. Πρόκειται για τις εφημερίδες Εμπρός (φιλοβενιζελική) και Σκριπ (φιλοβασιλική). Επιδίωξη αποτελεί, η ανάδειξη των αντικρουόμενων απόψεων του αντιμαχόμενου Τύπου και η διαφορετική προβολή και σχολιασμός των γεγονότων, που θορύβησε το πανελλήνιο. Τα Αθεϊκά του Βόλου έγιναν αφορμή, ώστε το γλωσσικό ζήτημα, να πάρει τεράστιες διαστάσεις. Στην παρούσα εισήγηση εξετάζονται τα πρόσωπα αλλά και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα ίδια τα γεγονότα από διαφορετική σκοπιά. Επιδιώκεται, επίσης, να παρουσιασθούν πιθανές ομοιότητες και κυρίως οι βασικές διαφορές ανάμεσα στα δημοσιεύματα. Από την έρευνα προκύπτει ότι η εφημερίδα Εμπρός, υποστηρίζει φανερά τον παιδαγωγό Αλέξανδρο Δελμούζο και τη δράση του. Όπου μπορεί, αποκρύπτει στοιχεία, τα οποία δεν είναι πάντοτε αληθοφανή και προωθούν την γρήγορη και εσφαλμένη εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο πλαίσιο των Αθεϊκών, πρωτοστατεί και αναδεικνύει συζητήσεις από την Δίκη του Ναυπλίου, που επιβεβαιώνουν τη σαθρότητα ορισμένων επιχειρημάτων. Από την άλλη πλευρά, η εφημερίδα Σκριπ, παρουσιάζει και υποστηρίζει θερμώς τη θέση των φιλοβασιλικών αλλά και τη θέση της Εκκλησίας. Για παράδειγμα, τάσσεται,εμφανώς, υπέρ των θέσεων του Επισκόπου Δημητριάδος Γερμανού. Μετά την Δίκη του Ναυπλίου, η εφημερίδα επαναφέρει διαρκώς στο προσκήνιο τις κατηγορίες, που βάραιναν τον Δελμούζο και τους

συνεργάτες του, λέγοντας πως δεν έπρεπε να έχουν αθωωθεί. Κατά την περίοδο των Μαρασλειακών, η εφημερίδα Σκριπ, διοργάνωσε ολόκληρη καμπάνια, με καταθέσεις ανθρώπων κατά του Δελμούζου και της δράσης του.

Λέξεις-κλειδιά: Δελμούζος, Τύπος, Αθεϊκά, Σαράτσης, Επίσκοπος Δημητριάδος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ: ΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

Είναι γνωστό, ότι η δημοτική αρχή Παγασών (Βόλου), από το σχολικό έτος 1902-1903 προσπάθησε, να καλύψει το κενό της ανώτερης και μέσης εκπαίδευσης για τα κορίτσια. Όμως η προσπάθεια αυτή δε στέφθηκε με επιτυχία. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1907-1908, συστήνεται επιτροπή από δημοτικούς συμβούλους, για να διερευνηθεί το θέμα ίδρυσης σχολείου, αντίστοιχου προς τα Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια, που υπήρχαν για τα αγόρια. Στην έρευνα πρωτοστατεί ο δημοτικός σύμβουλος, Δημήτριος Σαράτσης, ο οποίος στη συνεδρίαση του 1908, ανακοινώνει τα πορίσματα της έρευνας. Κύριο μέλημα, ήταν η μόρφωση των κοριτσιών της περιοχής του Βόλου. Μάλιστα, στις 29 Σεπτεμβρίου 1908, ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση των ενεργειών, με την πρόσληψη του Αλέξανδρου Δελμούζου, νεαρού τότε παιδαγωγού (μόλις 28 ετών), με εξαιρετικές σπουδές στη Γερμανία, για τη θέση του διευθυντή του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου Βόλου. Η ίδρυση του σχολείου ήταν πλέον γεγονός (Χαρίτος, 1989, σσ. 95-103× Δημαράς, 1998, σσ. 54-55).

Γενικότερα, η λειτουργία του Παρθεναγωγείου και ειδικότερα το καινοτόμο, για τα δεδομένα της εποχής, παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφάρμοσε ο Αλέξανδρος Δελμούζος προκάλεσαν μια σειρά από αντιδράσεις στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο της εποχής, με αποτέλεσμα να διακοπεί η λειτουργία του σχολείου, λίγα χρόνια αργότερα, τον Μάρτιο του 1911. Το σχολείο ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του δήμου και όχι της κυβέρνησης γεγονός, που έδινε την ευχέρεια, να διαμορφωθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με σχετική ελευθερία. Θα ήταν παράλειψη εάν δεν αναφερθεί, ότι ο διευθυντής, ήταν νέας γενιάς, έχοντας γνώση γερμανικής παιδαγωγικής, όντας μόλις 28 ετών. Οι υπεύθυνοι του σχολείου κατηγορήθηκαν για σωρεία παραβάσεων κατά της επικρατούσας θρησκείας, της γλώσσας αλλά και της δημόσιας τάξης. Τα γεγονότα αυτά, προσέλκυσαν τις δικαστικές αρχές και έπειτα από μία σειρά διαδικασιών, αποφασίστηκε η εκδίκαση της υπόθεσης τον Απρίλιο του 1914 στο Εφετείο του Ναυπλίου (Χαρίτος, 1989, σσ. 267× Δημαράς, 2013, σσ.116-117).

Πρωταγωνιστής στη δίωξη του Παρθεναγωγείου ήταν ο Επίσκοπος Δημητριάδος Γερμανός, ο οποίος στις 10 Φεβρουαρίου 1911 πραγματοποίησε αιφνιδιαστική επίσκεψη στο Σχολείο. Εκεί, θέλησε, να παρακολουθήσει την παράδοση του μαθήματος της Α΄ τάξης από την καθηγήτρια Πηνελόπη Χριστάκου. Η ημερομηνία της επίσκεψης αυτής συμπίπτει με τη συζήτηση που λάμβανε χώρα στη Βουλή σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα. Κατά την επίσκεψη, ο Μητροπολίτης ζήτησε να παρακολουθήσει το μάθημα των θρησκευτικών. Αξίζει, να αναφερθεί, ότι στο σχολείο δε γινόταν προσευχή αλλά και κατά τη συνάντηση του τελευταίου με τον Δελμούζο, ο παιδαγωγός δεν ασπάστηκε το χέρι του. Τα γεγονότα αυτά αποτέλεσαν την αφορμή των εντάσεων (Χαρίτος, 1989, σσ. 268, 274).

Ακολούθησαν συλλαλητήρια στην πόλη του Βόλου προς υπεράσπιση της θρησκείας και της γλώσσας. Ιδιαίτερη ήταν η παρουσία του τοπικού κλήρου, αλλά και του ίδιου του Επισκόπου (Δημαράς, 1998, σσ. 89-90).

Στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάζονται τα γεγονότα των Αθεϊκών, καθώς και η δράση και η εμπλοκή του Αλέξανδρου Δελμούζου. Παράλληλα, με το πρόσωπο του παιδαγωγού μελετώνται ο Δημήτριος Σαράτσης και ο Επίσκοπος Δημητριάδος Γερμανός, ως άμεσα εμπλεκόμενοι στα γεγονότα. Η μελέτη στηρίζεται κυρίως σε δημοσιευμένο πρωτογενές υλικό. Ειδικότερα, οι δύο εφημερίδες που μελετήθηκαν είναι η *Εμπρός* και η *Σκριπ*. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί η εμπλοκή του Τύπου και ο ρόλος του στην παρουσίαση, διάχυση και ερμηνεία ενός εκπαιδευτικού φαινομένου προς την κοινή γνώμη.

Αξίζει να επισημανθεί, πως για το κόμμα των Φιλελευθέρων και τον Βενιζέλο υπήρχε η αντίληψη, ότι ήταν υπέρ της επικράτησης της δημοτικής γλώσσας. Όμως, η άποψη αυτή δεν είναι αδιαμφισβήτητη. Ο Βενιζέλος υποστήριζε σθεναρά τις θέσεις και την ιδεολογία των δημοτικιστών, που χαρακτηρίζονταν από μία πρωτοφανή πρόοδο, τόσο σε γλωσσικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, όμως οι ίδιοι αναιρούν τις θέσεις τους περίπου στον μεσοπόλεμο. Η αναίρεση οφειλόταν σε ένα είδος «ερμηνευτικού αδιεξόδου». Το 1911 η συνταγματική κατοχύρωση της καθαρεύουσας ήταν ένα πλήγμα για τους δημοτικιστές, όχι όμως τόσο μεγάλο όσο ήταν η ήττα του 1917. «Για τα μάτια των δημοτικιστών είχε έρθει το πλήρωμα του χρόνου», σύμφωνα με την Άννα Φραγκουδάκη στο βιβλίο της «Η Γλώσσα και το Έθνος 1880-1890», όλοι πίστευαν, ότι κατά τη μεταρρύθμιση του 1917, ήταν βέβαιη η επικράτηση της δημοτικής γλώσσας, καθώς αυτή θα συνείσφερε και στην οικονομική πρόοδο του κράτους. Όμως, κανείς δεν περίμενε την ανατροπή αυτής της ιδέας, λίγα χρόνια μετά. Η ήττα του 1917 ήταν απροσδό-

κητη, καθώς ο Βενιζέλος είχε τιτάνια ιδεολογική δύναμη, αφού ήταν ο ηγέτης που είχε υλοποιήσει τη Μεγάλη Ιδέα και είχε κατορθώσει να διπλασιάσει σχεδόν τα εδάφη του ελληνικού κράτους. Οι δημοτικιστές έπειτα από τις δύο μεταρρυθμίσεις του 1911 και του 1917 πολλάκις προσπάθησαν να υποστηρίξουν ότι η γλωσσική σύγκρουση δεν ταυτίζεται με πολιτικές θέσεις. Η αλλαγή της στάσης αυτή δεν οφείλεται τόσο στην ήττα με την επικράτηση της καθαρεύουσας το 1911, όσο με την κατάργηση της μεταρρύθμισης του 1917, το 1921 (Φραγκουδάκη, 2001, σσ. 27-36).

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος γεννήθηκε το 1880 στην Άμφισσα, όπου ζει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Λαμβάνει το πτυχίο του από τη Φιλοσοφική Αθηνών το 1902 σε ηλικία 22 ετών. Το 1903 μεταβαίνει στη Γερμανία προκειμένου, να συνεχίσει τις σπουδές του, πάνω σε θέματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Επιστρέφει στην Ελλάδα και αναλαμβάνει το 1908 τη διεύθυνση του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου του Βόλου, μετέχοντας σημαντικά στην οργάνωσή του. Βεβαίως, ο Δελμούζος εισήγαγε αρκετά στοιχεία των γερμανικών σχολείων, τα οποία γνώρισε κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Στον Βόλο, ως διευθυντής, εισήγαγε τη Δημοτική γλώσσα, αλλά και πληθώρα καινοτομιών. Το σχολείο, λειτούργησε για περίπου δυόμιση χρόνια, ενώ ο Δελμούζος οδηγήθηκε στη Δίκη του Ναυπλίου, το 1914, με κατηγορίες όπως, αθεΐα, έλλειψη πατριωτισμού και ανηθικότητα. Εν τέλει, ο Δελμούζος αθωώθηκε. (Φούκας, 2016: 284).

Η παρούσα μελέτη δεν αποτελεί μία απλή αντιπαραβολή και παράθεση των γεγονότων αλλά επιδιώκεται η σύγκρισή τους από μία διαφορετική οπτική γωνία. Γίνεται προσπάθεια ώστε να παρουσιασθούν πιθανές ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στα δημοσιεύματα των εφημερίδων. Επομένως, η εισήγηση αυτή στοχεύει να αποτυπώσει τον ρόλο και τη θέση των πρωταγωνιστών στα γεγονότα των Αθεϊκών.

ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΔΗΜΟΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ 1908

Τα πρώτα στοιχεία που γράφτηκαν στις δύο εφημερίδες σχετικά με το πρόσωπο του Αλέξανδρου Δελμούζου εμφανίζονται πριν από την ίδρυση του Παρθεναγωγείου του Βόλου κατά το Συνέδριο Δημοδιδασκάλων το 1908. Εξ αρχής φάνηκαν οι διαφορετικές απόψεις που εξέφραζαν οι δύο εφημερίδες σχετικά με το πρόσωπο του παιδαγωγού.

Η εφημερίδα *Εμπρός* παρουσίασε ορισμένα από τα γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά την έκτακτη συνεδρία του πανελλήνιου συνεδρίου των δημοδιδασκάλων. Από τα συμφραζόμενα εξάγεται το συμπέρασμα ότι στην

παρούσα συνεδρία παρίστατο και ο «ανερχόμενος» παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος. Οι εργασίες διήρκησαν μία ολόκληρη ημέρα με διακοπή το μεσημέρι, ενώ προέδρευσε ο Γ. Στρούμπος και το θέμα ήταν η βελτίωση της δημοτικής εκπαίδευσης. Ο Δελμούζος έλαβε τον λόγο κατά την απογευματινή συνεδρία και εξέφρασε τις απόψεις του. Παρουσίασε τις ατέλειες της εκπαίδευσης και τα εν γένει προβλήματά της. Βεβαίως, δεν περιορίστηκε μόνο στην παράθεση των αρνητικών στοιχείων αλλά παρέθεσε θεραπευτικά μέσα, τα οποία μπορούν να καλύψουν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ως παιδαγωγός με καινοτόμες αντιλήψεις θεωρούσε πως μια εκπαιδευτική αναγέννηση θα διευρυνόταν πολύ περισσότερο σε εθνικό επίπεδο (*Εμπρός*, 3 Αυγούστου 1908, αρ. φύλ. 4.236, σσ. 3).

Η εφημερίδα *Σκριπ*, μια ημέρα αργότερα αναφέρει πως διεξήχθη το Συνέδριο των Δημοδιδασκάλων. Ωστόσο, διαφοροποιείται εν μέρει από τα όσα παρουσίασε η εφημερίδα *Εμπρός*. Εξαίρει μεν μια τέτοια πρωτοβουλία διεξαγωγής ενός συνεδρίου, καυτηριάζει δε τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και καθιστά επιτακτική ανάγκη τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε σύγκριση με την προηγούμενη εφημερίδα δεν ανέφερε τίποτα για τις εισηγήσεις ούτε έκανε κάποια αναφορά στο πρόσωπο του Αλέξανδρου Δελμούζου *(Σκριπ,* 4 Αυγούστου 1908, αρ. φύλ. 16103, σσ. 1).

Η ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΤΟΥ ΕΠΙΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ ΣΤΟ Α.Δ.Π.

Η εφημερίδα *Εμπρός* δημοσίευσε το χρονικό της επίσκεψης του Επισκόπου Δημητριάδος Γερμανού στο σχολείο. Σε αυτό το επίπεδο, θα σχολιαστεί η στάση του Αλέξανδρου Δελμούζου απέναντι στον εκπρόσωπο της εκκλησίας, αλλά θα αναφερθούν και όσα καινοτόμα λάμβαναν χώρα στον Βόλο. Το γεγονός της επίσκεψης έλαβε γιγαντιαίες διαστάσεις για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι στο νέο εκπαιδευτήριο δεν γινόταν προσευχή πριν από την έναρξη των μαθημάτων. Σύμφωνα με τον διευθυντή του σχολείου, η προσευχή δεν διεξάγεται διότι δημιουργείται ένα είδος αταξίας στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι τόσο ο Δελμούζος, ως διευθυντής του σχολείου, όσο και μία εκ των καθηγητριών δεν έσπευσαν να φιλήσουν το χέρι του επιχώριου Επισκόπου κατά την επίσκεψή του στο σχολείο. Ο αρθρογράφος εξαίρει με τα λεγόμενα του τον Αλέξανδρο Δελμούζο. Επιλέγει να μην ασχοληθεί με την προσευχή, καθώς δεν είναι ούτε θεολόγος ούτε παιδαγωγός, όμως ένα θέμα, το οποίο διακαώς τον απασχολεί είναι η έκταση που πήρε το χειροφίλημα. Από τα συμφραζόμενα γίνεται αντιληπτό πως ο διευθυντής δεν προέβη σε κάποια σημαντικότατη πα-

ράλειψη. Ο ασπασμός του χεριού των κληρικών έχει καταντήσει ένα έθιμο, ενώ είναι βέβαιο πως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να εκδηλώσει κανείς τον σεβασμό του απέναντι στο πρόσωπό τους. Ο αρθρογράφος, καταλήγοντας, υποστηρίζει, πως ο Επίσκοπος Δημητριάδος δεν έπρεπε να δώσει σημασία στην παράλειψη του χειροφιλήματος, καθώς ο Δελμούζος ενήργησε τα δέοντα απέναντι στο πρόσωπο του και ο ασπασμός ήταν κάτι το ασήμαντο (*Εμπρός*, Διαβάτης, 17 Μαρτίου 1911, αρ. φύλ. 5.171, σσ. 1).

Η εφημερίδα *Σκριπ*, αναφέρει και αυτή σε δημοσίευμα της τα όσα συνέβαιναν στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Χαρακτηριστικά, τονίζει πως σε αυτό το σχολείο φοιτούν τα κορίτσια των καλύτερων οικογενειών του Βόλου προκειμένου να λάβουν μαθήματα ανώτερης παιδαγωγικής. Ερωτάται, λοιπόν, ο αρθρογράφος αν αποτελούν μαθήματα ανώτερης παιδαγωγικής, η μη πραγματοποίηση της προσευχής ή το γεγονός να μην κάνουν το σημείο του σταυρού, όταν διέρχονται από μία εκκλησία. Εκφράζει την απορία αν ο τρόπος γονιμοποίησης των καβουριών αποτελεί μάθημα ανώτερης παιδαγωγικής. Το χείριστο, σύμφωνα με τον αρθρογράφο είναι ότι οι μαθήτριες παροτρύνονται να γράφουν εκθέσεις στη δημοτική γλώσσα. Οι διδάσκοντες του πρότυπου Παρθεναγωγείου κατηγορούνται ότι επιτρέπουν κατά τις εκδρομές οι μικρές μαθήτριες «να πηδούν και να καβαλικεύονται». Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω περιστατικά, τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο απασχόλησαν το τοπικό Δημοτικό Συμβούλιο. Όμως, τόσο ο Δελμούζος όσο και το σχολείο, βρίσκει την έμπρακτη στήριξη του γιατρού Σαράτση, μέλος του δημοτικού συμβουλίου. Ο μαλλιαρός γιατρός επιμένει στη διατήρηση του σχολείου καθώς το Παρθεναγωγείο, πρόκειται να παράγει «εκλεκτούς καρπούς». Στο τέλος του άρθρου, συστήνεται στον λαό της πόλης του Βόλου, να παρακολουθεί συστηματικά αυτό το σοβαρό ζήτημα για την τοπική κοινωνία. Γράφεται, ότι ο αρθρογράφος πρόκειται να επανέλθει στην εξέταση του παρόντος θέματος. Για την εφημερίδα *Σκριπ*, γίνεται αντιληπτό, πως ο Αλέξανδρος Δελμούζος, η δράση του και τα όσα πρεσβεύει δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αποδεκτά, ώστε να μην προκαλούν οργή και σύγχυση (*Σκριπ*, Αχ., 2 Μαρτίου 1911, αρ. φυλ.16.556 σσ. 6).

Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ Ο ΕΠΙΣΚΟΠΟΣ

Ο Επίσκοπος Δημητριάδος καταγόμενος από τα Ψαρά αποτέλεσε εμβληματική και συνάμα αμφιλεγόμενη προσωπικότητα. Υπήρξε κληρικός του Πατριαρχείου Αλεξανδρείας, όπου συμμετείχε σε επεισόδια κατά των κληρικών και του ίδιου του Πατριάρχη. Η Πηνελόπη Χριστάκου, ήταν γνώρι-

μη του τότε Αρχιμανδρίτη στην Αλεξάνδρεια. Η παρουσία της στον Βόλο φαίνεται ότι έδωσε στον Δεσπότη την ευκαιρία εκδίκησης. Τόσο η ξαφνική επίσκεψη του Γερμανού όσο και η προσβλητική του στάση, επιβεβαιώνουν αυτό το γεγονός. Ο Επίσκοπος δεν διακρίνεται για υποδειγματική συμπεριφορά καθώς μπορεί «να ελεγχθεί για ασυνέπειες, συκοφάντηση έργων και προσώπων, για παραπτώματα ηθικού περιεχομένου και για κατασκευή κυκλωμάτων ραδιουργίας». Παρακάτω πρόκειται να παρατεθούν ορισμένα δημοσιεύματα, τα οποία διαφωτίζουν τη δράση του Επισκόπου στο Παρθεναγωγείο του Βόλου (Χαρίτος, 1989, σσ. 276).

Στις 14 Μαρτίου 1911, ανταποκριτής της εφημερίδας *Σκριπ* μετέβη στον Επίσκοπο Δημητριάδος για μία συνέντευξη σχετικά με τα όσα συνέβησαν εκείνο το διάστημα στην επισκοπή του. Στη σύντομη συζήτηση παρατέθηκαν από τον Επίσκοπο τα γεγονότα, που έλαβαν χώρα κατά την επίσκεψη του στον σχολικό χώρο θίγοντας θέματα θρησκείας και εθνικής συνείδησης. Στο τέλος της συνέντευξης ο Δεσπότης μετά από παρότρυνση του δημοσιογράφου εκφράζει την άποψή του. Υποστηρίζει, ότι οι νεαρές κοπέλες, που φοιτούν σε εκείνο το σχολείο, δεν μορφώνονται ελληνοπρεπώς, αλλά ούτε και με τις επιταγές της Ορθόδοξης Ανατολικής Εκκλησίας. Ως προς το γλωσσικό ζήτημα ο Επίσκοπος αναγνωρίζοντας ότι δεν είναι γλωσσολόγος τάχθηκε υπέρ της πλειοψηφίας, δηλαδή υπέρ της επικράτησης της καθαρεύουσας, καθώς σαν Επίσκοπος ήταν κάπως συντηρητικός. Δεν είναι τυχαίο, το γεγονός, ότι η εφημερίδα *Σκριπ*, διενέργησε συνέντευξη με τον συντηρητικό Επίσκοπο, προβάλλοντας απόψεις, οι οποίες διάκεινται κατά του Δελμούζου (*Σκριπ*, 14 Μαρτίου 1911 αρ. φυλ. 16.563 σσ. 5).

Ο Διαβάτης αρθρογραφεί στις 5 Σεπτεμβρίου 1911, καθώς σχετικά με προηγούμενο δημοσίευμα του, στην εφημερίδα *Εμπρός* κατηγορήθηκε, ότι συνηγόρησε υπέρ του Αλέξανδρου Δελμούζου κατηγορώντας τον Δεσπότη του Βόλου. Για αυτά ενημερώθηκε μέσω μιας επιστολής, την οποία έλαβε προερχόμενη από την πόλη του Βόλου. Αυτή περιείχε κατηγορίες για τα φρονήματα του Δελμούζου, του Σαράτση και των συν αυτώ, θεωρώντας, ότι οι άνθρωποι αυτοί ασπάζονται την αθεΐα. Ο Δεσπότης είχε κατηγορήσει τον Δελμούζο ότι διδάσκει στο Εργατικό Κέντρο κουμμουνιστικές και σοσιαλιστικές ιδέες. Όμως, σύμφωνα με τον Διαβάτη, ο Επίσκοπος αναπαρήγαγε όσα είχε ακούσει χωρίς να ήταν παρών. Τόσο ο Δελμούζος, όσο και ο Σαράτσης δεν έχουν τοποθετηθεί δημόσια περί της ύπαρξης του Θεού. Σύμφωνα με τον Δεσπότη πέραν όλων των άλλων κατηγοριών βεβαιώνεται πως το μάθημα των Θρησκευτικών, διδασκόταν στο Παρθεναγωγείο, όπως ακριβώς προβλεπόταν από την πολιτεία. Καθίσταται, λοιπόν,

γνωστό, ότι ο Αλέξανδρος Δελμούζος, κατηγορούνταν και για αθεΐα, χωρίς όμως να υπάρχουν απτές αποδείξεις (*Εμπρός*, Διαβάτης, 5 Σεπτεμβρίου 1911, αρ. φυλ. 5.341, σσ. 1).

Όπως διαπιστώθηκε, οι δύο αντικρουόμενες εφημερίδες κατά τη διάρκεια των επεισοδίων, δημοσίευαν δεδομένα και στοιχεία για το πρόσωπο του Επισκόπου Δημητριάδος Γερμανού. Σε συνδυασμό με τα βιβλιογραφικά στοιχεία δίνεται η ευκαιρία της σκιαγράφησης της προσωπικότητας του Δεσπότη αλλά και η μελέτη της δράσης του σχετικά με τα Αθεϊκά του Βόλου.

ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ 1911

Από την εφημερίδα *Εμπρός* διαφαίνεται ότι το γλωσσικό ζήτημα και το πρόσωπο του Αλέξανδρου Δελμούζου θα απασχολήσουν τη Βουλή στις 26 Φεβρουαρίου 1911. Το θέμα το οποίο συζητήθηκε και διατυπώθηκε ήταν: «Οἱ θορυβοῦντες κατά τῆς ἐπισήμου γλώσσης τοῦ Κράτους δὲν εἶναι δεκτοί εἰς οἱανδήποτε δημοσίαν θέσιν». Μέσα από αυτόν τον λόγο παρατίθεται πλήρως η άποψη των κυβερνώντων. Είναι αδιανόητο, σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων βουλευτών, άνθρωποι που κατέχουν δημόσιες θέσεις να αγωνίζονται κατά της επίσημης γλώσσας του κράτους, πόσο μάλλον αν οι άνθρωποι αυτοί είναι δημοδιδάσκαλοι. Αξίζει να τονιστεί πως στο στόχαστρο ήταν και ο Γενικός Γραμματέας του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος ουκ ολίγες φορές μίλησε ανοιχτά υπέρ της δημοτικής γλώσσας, ενώ έγραφε και κείμενα στη «μαλλιαρή», όπως συνηθιζόταν να λέγεται. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, το οποίο δεν αριθμούσε πολλά χρόνια λειτουργίας. Όμως, όπως αποτυπώνεται στην εφημερίδα, το σχολείο αυτό «είναι επικίνδυνο» (*Εμπρός*, 26 Φεβρουαρίου 1911, αρ. φύλ. 5.152, σσ. 3).

Επικίνδυνο για δύο σημαντικότατους λόγους, σύμφωνα με τα λεγόμενα των βουλευτών. Ο πρώτος λόγος είναι ότι εξαπολύει πυρά κατά της επικρατούσας θρησκείας και ο δεύτερος ότι ενυπάρχουν κίνδυνοι διαστρέβλωσης της γλώσσας. Προς επίρρωση του επιχειρήματος ο βουλευτής Μπουφίδης, ο οποίος είχε τον λόγο, αναφέρει ότι γνωρίζει, πως διδάσκαλος του Παρθεναγωγείου σε μία έκθεση μαθήτριας διόρθωσε τη λέξη «τόσον» ως λάθος και την έκανε «τόσο». Ο βουλευτής Κουλουμβάκης μιλάει κατά του Δελμούζου, θεωρώντας ως κάτι μεμπτό, που ο παιδαγωγός ανήκει στην κοινωνιολογική εταιρεία. Από την πλευρά του, ο Μπουφίδης απαντά ότι δεν πρέπει να τους αφορά το γεγονός αυτό, καθώς ο κάθε άνθρωπος είναι ελεύθερος να ανήκει όπου θέλει. Όμως, ο Δελμούζος, σύμφωνα με τα λε-

γόμενα του βουλευτή Μπουφίδη, όταν κληθεί να διδάξει είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει την επίσημη γλώσσα του κράτους που δεν είναι άλλη από την καθαρεύουσα. Μάλιστα, διατυπώνεται η άποψη ότι ο Κουλουμβάκης διάκειται αντίθετα προς τα μέλη της κοινωνιολογικής εταιρείας, καθώς πολλοί εξ αυτών έχουν σπουδάσει σε ξένες χώρες, όπως η Γαλλία και η Γερμανία και δρουν κατά της γλώσσας και του Έθνους. Φυσικά, φαίνεται ότι ο λόγος γίνεται και για τον Αλέξανδρο Δελμούζο. Είναι πασιφανές πως το γλωσσικό ζήτημα ταλάνιζε ιδιαιτέρως τόσο τον ελληνικό λαό, όσο και την ίδια την κυβέρνηση. Μέσα από τα γραφόμενα, γίνεται αντιληπτό ότι ο διευθυντής του Παρθεναγωγείου του Βόλου θεωρούνταν από ορισμένους βουλευτές ως δημοτικιστής και υπέρμαχος της δημοτικής γλώσσας. Αν και υπήρχαν εκλεγμένοι βουλευτές, οι οποίοι μιλούσαν σθεναρά κατά του παιδαγωγού, υπήρχαν και άλλοι που αντιμάχονταν, παρουσιάζοντας σημαντικά στοιχεία για τη μόρφωση και τη δράση τους (*Εμπρός*, 26 Φεβρουαρίου 1911, αρ. φύλ. 5.152, σσ. 3).

Η εφημερίδα παραθέτει ορισμένα επιπλέον στοιχεία σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα και τη δράση του Δελμούζου στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Κατά τη συνεδρίαση της Βουλής, η οποία διεξήχθη σε ιδιαίτερα έντονο κλίμα, σύμφωνα με τα όσα ενεγράφησαν στην εφημερίδα *Εμπρός*, ορισμένοι βουλευτές τάχθηκαν υπέρ της δημοτικής γλώσσας, ενώ άλλοι υπερασπίστηκαν με σθένος την καθαρεύουσα. Ο βουλευτής Παπαναστασίου υποστήριξε θερμότατα τη χρήση της δημοτικής γλώσσας αλλά και τις παιδαγωγικές τακτικές που χρησιμοποιεί ο Δελμούζος στο Παρθεναγωγείο. Η δράση του παιδαγωγού στο σχολείο του Βόλου διακατέχεται από πλήρη μεθοδικότητα με καινοτόμες μορφές διαπαιδαγώγησης, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δομές. Μάλιστα, ο ίδιος βουλευτής αναφέρει πως σε πληθώρα περιπτώσεων του «επίσημου βίου», η δημοτική είναι καταλληλότερη και πιο πρακτική αντίθετα με την καθαρεύουσα, η οποία «περιττεύει». Το Παρθεναγωγείο του Βόλου συγκεκριμένα, διασφαλίζει τη δημοτική γλώσσα και κατευθύνεται από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, ο οποίος από την ίδρυσή του χαρακτηρίζεται από μία λαμπρή πορεία, σύμφωνα με τον βουλευτή. Από την άλλη πλευρά, ο βουλευτής Πετρομανιάτης εξυψώνει τη σημασία του ζητήματος ανάγοντάς το σε εθνικό επίπεδο. Διαφαίνεται, λοιπόν, από το παρόν φύλλο ότι το γλωσσικό ζήτημα έγειρε συνεχώς αντιδράσεις μέσα στους κόλπους της Βουλής με βουλευτές να κατακρίνουν ή να υποστηρίζουν τη χρήση της δημοτικής γλώσσας. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος αποτελούσε σημείο αντιλεγόμενο, με ορισμένους να υμνούν το έργο του και με άλλους να τον κατηγορούν. Βεβαίως, στο Παρθεναγωγείο του Βόλου, ο δι-

ευθυντής του διοχέτευε τις ιδέες του μέσω της διδασκαλίας και διάφορων άλλων δράσεων. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι στο δημοσιευμένο φύλλο της εφημερίδας δεν αναγράφονται οι τοποθετήσεις όλων των βουλευτών, αλλά ορισμένες επιλεκτικά. Μεταξύ των αναγραφόμενων, φαίνεται ότι η παρούσα εφημερίδα παραθέτει συγκριτικά περισσότερες τοποθετήσεις βουλευτών που τάσσονται υπέρ των ενεργειών του Αλέξανδρου Δελμούζου (*Εμπρός*, 27 Φεβρουαρίου 1911, αρ. φύλ. 5.153, σσ. 2).

Η εφημερίδα *Σκριπ* παρουσιάζει από πλευράς της στο αναγνωστικό κοινό τα γεγονότα που εκτυλίχτηκαν στους κόλπους του κοινοβουλίου σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα και το πρόσωπο του Αλέξανδρου Δελμούζου. Όπως συμβαίνει πάντοτε, αναδύονταν πολλές διαφωνίες. Η συζήτηση, που διεξήχθη έλαβε χώρα κατά τις βραδινές ώρες. Ο βουλευτής Μιχαλόπουλος υποστηρίζει, ότι πρέπει η καθαρεύουσα να αναγνωριστεί ως επίσημη γλώσσα του κράτους, αντιθέτως ο βουλευτής Μπουφίδης πιστεύει, ότι η ώρα είναι περασμένη και δεν θα έπρεπε να συζητηθεί ένα τόσο μείζον θέμα για τον ελληνικό λαό. Με την τελευταία τοποθέτηση συμφωνεί και ο βουλευτής Κουτούπης. Άλλοι βουλευτές επιμένουν σε αυτήν τη συζήτηση, ενώ άλλοι πιστεύουν, πως δεν είναι καλό, να προχωρήσει η συζήτηση. Ο Πρόεδρος της Βουλής εμμένει στη διεξαγωγή της συζήτησης, παρά την αντίθετη άποψη του Μπουφίδη. Ο Μιχαλόπουλος επιχειρηματολογεί υπέρ της καθαρεύουσας, φέρνοντας μάλιστα παραδείγματα από τους σωκρατικούς διαλόγους. Ο Μπουφίδης μιλάει για το ιδεώδες της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και κάνει λόγο για το Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου, στο οποίο μαθήτριες γράφουν εκθέσεις στη δημοτική γλώσσα. Αναφέρει ότι στο σχολείο διευθυντής είναι ο Δελμούζος, ενώ λέει δημοσίως, ότι θα δίσταζε να ωθήσει τις κόρες του να φοιτήσουν σε εκείνο το σχολείο. Ο βουλευτής Κουλουμβάκης, υπενθυμίζει, πως το σχολείο είναι Κοινωνιολόγων, οι οποίοι μάλιστα βρίσκονται εκεί. Ο Μπουφίδης εξαπολύει πυρά κατά των μαλλιαρών αλλά και κατά του ίδιου του Υπουργού των Εκκλησιαστικών, που διατηρεί στη θέση του γραμματέως του Πανεπιστημίου έναν, ο οποίος γράφει στη μαλλιαρή. Στη συνέχεια αναφέρεται στο Παρθεναγωγείο του Βόλου, στο γεγονός ότι δεν διδάσκεται το μάθημα των θρησκευτικών, διότι δημιουργείται φασαρία. Ο βουλευτής Τσιριμώκος τον αντικρούει λέγοντας, πως είναι ανυπόστατα τα όσα λέγονται. Ο Μπουφίδης λέει ότι ο Δελμούζος διδάσκει την ασέβεια προς τους εκπροσώπους της θρησκείας. Η συζήτηση στη Βουλή συνεχίστηκε μέχρι τις δύο τα ξημερώματα με τους περισσότερους βουλευτές να παίρνουν θέση κατά της δημοτικής γλώσσας και να τάσσονται κατά των Δελμούζου και Παλαμά. Είναι εμφανές, ότι η εφημερίδα δημοσι-

οποίησε όλα αυτά τα στοιχεία για να καταδείξει τις θέσεις των βουλευτών υπέρ της καθαρεύουσας και κατά των δημοτικιστών (Σκριπ, 26 Φεβρουαρίου 1911, αρ. φυλ. 16.552 σσ. 5).

Σε ένα εκτενές δημοσίευμα, η εφημερίδα αναγράφει τα όσα συνέβησαν ως προς το γλωσσικό ζήτημα και τη σχέση τους με το Παρθεναγωγείο του Βόλου στη συνεδρίαση της Βουλής. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός, ότι φοιτητές διαδήλωσαν υπέρ της μαλλιαρής γλώσσας, έξω από το σπίτι του Πρωθυπουργού. Συγκεκριμένα, η εφημερίδα παραθέτει τον λόγο, που εκφώνησε ο βουλευτής Γαλανός. Ο Δελμούζος κατηγορείται, ότι στο Παρθεναγωγείο του Βόλου τα Θρησκευτικά διδάσκονται με τέτοιον τρόπο, ώστε να τονίζεται ότι το νόημα του Ευαγγελίου, είναι απλώς συμβολικό, μία θεωρία που αντιβαίνει με τα παραδεδομένα της τότε ελληνικής κοινωνίας, αναφέρεται ότι ο Διευθυντής του Παρθεναγωγείου αφαίρεσε την προσευχή από το σχολείο του Βόλου, διότι την θεωρεί αντιπαιδαγωγική. Ο Γαλανός τονίζει παρακάτω ότι η προσευχή είναι απαράβατος όρος σε κάποια ξένα εκπαιδευτήρια και θεωρεί απαράδεκτο το γεγονός, ότι σε ένα πρότυπο σχολείο συνέβη κάτι τέτοιο. Γίνεται χρήση λοιπόν ενός συγκριτικού επιχειρήματος προς επίρρωση της θέσης του συγκρίνοντας τα εκπαιδευτήρια της Ελλάδας με αυτά του εξωτερικού. Ο βουλευτής επισημαίνει ότι στον ελλαδικό χώρο η πατρίδα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πίστη και δεν είναι εύκολο, να αποκοπεί αυτή η ιδιαίτερη σχέση. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, οι Έλληνες όσους αγώνες και αν έκαναν, βασίζονταν στο όνομα της Αγίας Τριάδας. Μάλιστα, πέραν αυτής της σχέσης, δεν πρέπει να παραμελείται, όπως αναφέρει ο βουλευτής το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο είναι το πιο καίριο και σοβαρό θέμα. Ο Δελμούζος εν τέλει, κατηγορείται, ότι ήρθε να κηρύξει τα δαιμόνια της παιδαγωγικής στα μικρά κορίτσια κατά της θρησκείας και της πατρίδας. Η επιχειρηματολογία του βουλευτή χαρακτηρίζεται από αναλυτικότητα, αναφερόμενος σε «Πατέρες της εκκλησίας» και σε μεγάλους συγγραφείς. Φαίνεται λοιπόν, ότι τεκμηριώνει τα λεγόμενά του κάνοντας επικλήσεις σε λόγους «μεγάλων ανδρών». Παράλληλα, στην εφημερίδα καταγράφονται και οι επικροτήσεις και τα χειροκροτήματα των άλλων βουλευτών, πάνω στα επιχειρήματα του Γαλανού. Με την επιλογή της δημοσίευσης του λόγου του συγκεκριμένου βουλευτή, η εφημερίδα τάσσεται φανερά κατά της δημοτικής γλώσσας και επομένως κατά του παιδαγωγού Δελμούζου (Σκριπ, 28 Φεβρουαρίου 1911, αρ. φυλ.16.55… σσ. 5-6).

ΟΙ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ΥΠΕΡ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ

Στις 24 Απριλίου, η εφημερίδα *Εμπρός* αρθρογραφεί υπέρ του Δελμούζου. Αναρωτιέται, λοιπόν πως, αφού τα Παρθεναγωγεία ακολουθούν το πρόγραμμα των κοινών σχολείων, αναρωτιέται, για ποιον λόγο δημιουργήθηκε τόσο μεγάλη αναστάτωση, που ο Διευθυντής δίδαξε φυσική ιστορία. Απορίες και ενστάσεις δημιούργησε, η διδασκαλία του Δελμούζου, για τη διδασκαλία της εξέλιξης των ψαριών. Τόσο ο Επίσκοπος Δημητριάδος όσο και σημαντική μερίδα του κόσμου διαμαρτυρήθηκε για τη διδασκαλία τέτοιου είδους ιστορίας στο Παρθεναγωγείο. Η αντίδραση αυτή χαρακτηρίζεται από την εφημερίδα «μεσαιωνική»! Είναι ευρέως γνωστό, ότι η φυσική ιστορία αποτελεί ένα αναγκαίο μάθημα, και βεβαίως η αναπαραγωγή των ψαριών, δεν πρέπει να προξενεί αντιδράσεις και αναστατώσεις. Σύμφωνα με τον αρθρογράφο, ο Δελμούζος ακολούθησε τη λογική εξέλιξη των πραγμάτων, καθώς μίλησε πρώτα για τα ψάρια, έπειτα για τα υπόλοιπα ζώα, ώστε να επεκταθεί αργότερα στο ανθρώπινο είδος. Θεωρείται, πως η παρούσα κατηγορία, η οποία βαραίνει το πρόσωπο του Αλέξανδρου Δελμούζου δεν είναι τίποτα άλλο, παρά συκοφαντίες ορισμένων ανθρώπων. Συνοψίζοντας, υπογραμμίζεται, πως και να αποτέλεσε αντικείμενο διδασκαλίας η αναπαραγωγή των ψαριών δεν είναι κάτι τόσο τραγικό. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι τόσο η εφημερίδα, όσο και ο αρθρογράφος αυτός, έχουν ως στόχο να αναιρέσουν τις κατηγορίες εναντίον του παιδαγωγού αλλά παράλληλα να αποδείξουν τη σαθρότητα των επιχειρημάτων, που χρησιμοποιούν οι κατήγοροι (*Εμπρός*, Διαβάτης, 24 Απριλίου 1914, αρ φύλ.6.289, σσ. 1).

Στις 14 Φεβρουαρίου 1912, δημοσιεύονται κάποιες κατηγορίες που βαραίνουν τόσο τον Δελμούζο όσο και τους Σαράτση και Ζάχο ως αθεϊστές. Πέραν των γεγονότων του Παρθεναγωγείου, αναφέρεται, πως ο Δελμούζος και οι συν αυτώ, ενίσχυαν με σοσιαλιστικές και κουμμουνιστικές ιδέες τους εργάτες στο Εργατικό Κέντρο. Μάλιστα μέσα σε μία πληθώρα κατηγοριών αναγράφεται πως υβρίστηκε ο Χριστός ως «καιροσκόπος» και «αγύρτης». Μέσω των κατηγοριών αυτών, ενισχύεται η προσπάθεια των κατηγόρων να διαστρεβλώσουν περαιτέρω τη φήμη του παιδαγωγού. Αν και το δημοσίευμα είναι μικρό, προσπαθεί να επηρεάσει αρνητικά τη γνώμη που έχει σχηματίσει το κοινό για τον Δελμούζο. Η παρούσα εφημερίδα, μέσα από τα δημοσιεύματα της, δεν μπορεί να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση, ότι συμφωνεί με τη δράση του Δελμούζου, αλλά ούτε και με τις απόψεις της βενιζελικής κυβέρνησης (*Σκριπ*, 14 Φεβρουαρίου 1912, αρ. φυλ.17.159 σσ. 2).

Η *ΣΚΡΙΠ* ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΑΡΑΤΣΗ

Ο Δημήτριος Σαράτσης ήταν στην ουσία ο δημιουργός του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου του Βόλου. Με μεθοδευμένες προσωπικές κινήσεις και ενέργειες για οργανωμένη γυναικεία εκπαίδευση πείσθηκε η δημοτική αρχή Παγασών του Βόλου, για την ίδρυση του σχολείου. Στόχος ήταν η δημιουργία ενός σχολείου, που θα παρείχε μόρφωση σε νεαρές κοπέλες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Πρόκειται για έναν άνθρωπο, ιδιαιτέρως αποδεκτό στην κοινωνία του Βόλου, όντας και ιατρός. Ο Σαράτσης τοποθετήθηκε πολλάκις υπέρ του Παρθεναγωγείου, καθώς το σχολείο ήταν καρπός των δικών του προσπαθειών. Κατατάσσεται στον χώρο τον «δημοτικιστών» μαζί με τον Αλέξανδρο Δελμούζο με τον οποίο υπήρξαν συγκατηγορούμενοι στην αθωωτική για αυτούς, Δίκη του Ναυπλίου (Χαρίτος, 1989: 104-107).

Κατά την 1η Οκτωβρίου 1911, η εφημερίδα *Σκριπ*, παραθέτει μια συνέντευξη με τον βουλευτή Κουλουμβάκη, ο οποίος με ενδιαφέρον παρακολουθούσε τα όσα συνέβαιναν στο Παρθεναγωγείο. Μάλιστα, σύμφωνα με τα λεγόμενα του βουλευτή τα σκάνδαλα ήταν «τερατώδη». Ο Κουλουμβάκης στη συνέντευξή του παρέθεσε πληθώρα κατηγοριών, τόσο για τον Δελμούζο, όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους άμεσα εμπλεκόμενους. Μάλιστα, γίνεται λόγος για την προσωπικότητά του Δημήτριου Σαράτση. Λέγεται ότι ως ιατρός της πόλης πήγε να διδάξει στις νεαρές μαθήτριες τα σχετικά με τη λιποθυμία. Διαβάζοντας τη συνέντευξη του Κουλουμβάκη, διακρίνεται ένας ειρωνικός τόνος, προς τη στάση του Σαράτση. Αναφέρει ότι δίδαξε τη λιποθυμία «επί την ωραιοτάτη των μαθητριών», η οποία και έπειτα λιποθύμησε. Σχολιάζοντας, τη δημοσίευση αυτή, διαφαίνεται, ότι ήρθε, να θίξει το ήθος και την προσωπικότητα ενός εκ των ιδρυτών του σχολείου. Θα μπορούσε να ειπωθεί, πως προσπάθησε ένας άνθρωπος αμφιβόλου ηθικής, να προσεγγίσει τις μικρές μαθήτριες και μάλιστα την ομορφότερη εξ αυτών προφασιζόμενος ιατρικά θέματα. Η εφημερίδα Σκριπ, αναπτύσσει πολύπλευρη δράση και έρευνα κατά του Παρθεναγωγείου, βρίσκοντας μάρτυρες, να καταθέτουν κατά αυτού (Σκριπ, 1 Οκτωβρίου 1911, αρ. φυλ.17.062 σσ. 2).

Η ΔΙΚΗ ΤΟΥ ΝΑΥΠΛΙΟΥ

Από τον Ιούλιο του 1912, κατέστη γνωστό, ότι η υπόθεση των πρωτεργατών του Α.Δ.Π., πρόκειται να εκδικαστεί στο Εφετείο του Ναυπλίου. Έπειτα,

από αρκετές καθυστερήσεις και αναβολές, λόγω της πολιτικής αστάθειας της Ελλάδας, αποφασίστηκε η 16η Απριλίου 1914, ως την οριστική και αμετάκλητη ημερομηνία της Δίκης. Βεβαίως, καθ' όλο αυτό το διάστημα, απαλύνθηκε η οξύτητα των πνευμάτων, πράγμα που ωφέλησε τους κατηγορούμενους. Η Δίκη κράτησε 12 ημέρες και τελείωσε στις 28 Απριλίου του ίδιου μήνα (Χαρίτος, 1989, σσ. 313-318).

Εν όψει, των γεγονότων της Δίκης στο Εφετείο του Ναυπλίου η εφημερίδα *Εμπρός,* παραθέτει στο εξώφυλλό της ένα σύντομο κείμενο το οποίο αναφέρεται στις κατηγορίες των Σαράτση και Δελμούζου, το οποίο σχολιάστηκε και σε προηγούμενο επίπεδο. Πρωτίστως, σχολιάζεται το γεγονός της αγραμματοσύνης των μαρτύρων. Θέλοντας να ενισχύσουν τις κατηγορίες χρησιμοποιώντας λόγια γλώσσα με λέξεις, οι οποίες παρέπεμπαν σε άλλες έννοιες. Επί παραδείγματι, επιθυμώντας να υποστηρίξουν ότι οι Σαράτσης και Δελμούζος υπηρετούσαν τη θεωρία του Δαρβίνου, έκαναν χρήση της λέξης «πιθηκισμοί», η οποία ερμηνεύεται ως το γεγονός της μίμησης των πιθήκων από τους ανθρώπους. Ο Διαβάτης αναφέρει ότι δεν πρόκειται για πρόβλημα η διδασκαλία της Δαρβινικής θεωρίας, καθώς όλα ήταν μόνο υποθέσεις. Το γεγονός για το οποίο θα μπορούσαν να κατηγορηθούν οι δύο αυτοί επιφανείς πολίτες είναι ότι δεν διαφύλαξαν αυτήν τη θεωρία από το μορφωτικό επίπεδο των εργατών. Κάποιοι εκ των εργατών, γελοιοποίησαν την παρούσα θεωρία. Είναι βέβαιο, ότι τόσο ο Δελμούζος όσο και ο Σαράτσης ήταν άνθρωποι με σπουδαία μόρφωση των οποίων οι ικανότητες είχαν αναγνωριστεί από όλη την πόλη του Βόλου. Θα άξιζε να σχολιαστεί ότι ο Σαράτσης, προσπαθούσε για το καλύτερο της πόλης του καθώς είχε χρηματίσει και δημοτικός σύμβουλος. Όμως, θα ήταν παράλογο, να δικαστεί και να καταθέσουν δόλιοι μάρτυρες (*Εμπρός*, Διαβάτης, 24 Απριλίου 1914 αρ φύλ.6.289, σσ. 1).

Η εφημερίδα *Σκριπ*, σχολιάζει από πλευράς της πως τα όσα φέρνει στο φως η Δίκη του Ναυπλίου, προξενούν φρίκη και αηδία σχετικά με τον Δελμούζο και τους συνεργάτες του, οι οποίοι υπήρξαν οι πρωτεργάτες του αθεϊσμού και της αναρχίας. Μάλιστα, ξεσήκωναν ανθρώπους κατά των κοινωνικών αρχών αλλά εμφύτευαν ιδέες κατά της επικρατούσης θρησκείας. Ο Δελμούζος, είναι γνωστόν, πως επιτελεί ανηθικότητες, πράγμα που αποδείχτηκε στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Ο κίνδυνος, που προκαλεί ο Δελμούζος, απειλεί πολλούς τομείς, όπως η κοινωνία, η πολιτεία, η θρησκεία και το έθνος. Με τα όσα λένε, χρησιμοποιώντας μάλιστα και τη μαλλιαρή γλώσσα, επιτελούν εγκεφαλικές αλλοιώσεις. Ο αρθρογράφος, πιστεύει, ότι το Εφετείο του Ναυπλίου, θα ενεργήσει τα δέοντα ώστε να τιμωρηθούν οι

παραβάτες *(Σκριπ*, 21 Απριλίου 1914, αρ. φυλ. 6.749, *σσ.* 1).

Στις 27 Απριλίου, τελευταία ημέρα της Δίκης του Ναυπλίου η ίδια εφημερίδα, δημοσιεύει την αγόρευση του Γάτσου. Ο άνθρωπος αυτός εξυψώνει τη δράση των δύο αντρών για τη σπουδαία δράση τους και τις σημαντικές σπουδές του. Κατηγορεί και επικρίνει τη μορφή και την εξέλιξη που πήρε η Δίκη. Αναφέρει πως η όλη διαδικασία έχει στεφθεί από μία θρησκοληψία και προοδοπληξία, λέγοντας κάποια σημαντικά στοιχεία για τους δύο πολίτες. Μάλιστα, αναφέρει, πως ο Δελμούζος είναι ένας εθνικός παιδαγωγός. Κατά τη διάρκεια της αγόρευσής του ακούστηκαν αποδοκιμασίες από το κοινό. Το απόγευμα της ίδιας ημέρας, το Προεδρείο του Δικαστηρίου, κατέληξε στην αθωωτική απόφαση των κατηγορουμένων, κλείνοντας έτσι τα Αθεϊκά. Εν ολίγοις, δεν είναι τυχαίο, ότι η εφημερίδα επέλεξε να δημοσιεύσει την αγόρευση του συγκεκριμένου η οποία υποστηρίζει εμφανώς, τους μαλλιαρούς. Εμμέσως, η ίδια η εφημερίδα υποστηρίζει τη δράση του Δελμούζου και των λοιπών οι οποίοι έδρασαν στο Παρθεναγωγείο του Βόλου (*Εμπρός*, 27 Απριλίου 1914 αρ. φύλ.2.692, *σσ.* 6).

Την ίδια ημέρα, ο αντιμαχόμενος τύπος, η εφημερίδα *Σκριπ,* δημοσίευσε τα όσα ελάμβαναν χώρα στη Δίκη του Ναυπλίου, καθώς και ορισμένα στοιχεία από τις «τερατουργίες» που συνέβησαν καθ' όλη τη διάρκεια των γεγονότων στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Αφού έγιναν αναφορές στις καταθέσεις των μαρτύρων κατά των αθεϊστών γίνεται λόγος για τον Σαράτση. Αναγνωρίζεται, αφενός η επιστημονική του μόρφωση και η σπουδαία δράση του στην πόλη του Βόλου, καυτηριάζεται αφετέρου η σχέση του με τον Αλέξανδρο Δελμούζο και με άλλους ομοϊδεάτες, γνωστούς άθεους της πόλης. Ο συντάκτης του κειμένου υπονοεί ότι πολιτικές σκοπιμότητες οδήγησαν τον ιατρό της πόλης να αναπτύσσει σχέσεις με αυτούς προκειμένου να έχει τους εργάτες της πόλης με το μέρος του. Πιθανώς, προβλεπόταν μία αναταραχή και επιδιωκόταν η συγκέντρωση λαού και οπαδών. Σύμφωνα με τα γραφόμενα, υπήρχαν φιλοδοξίες, ότι ο Σαράτσης, θα αντιμαχόταν τον Δελμούζο και τους ομοϊδεάτες του. Υποτίθεται, πως ο Σαράτσης θα ήταν ένας εκ των οποίων, που θα διαφύλαττε τα χρηστά ήθη και την εθνική συνείδηση των ανθρώπων (*Σκριπ*, 27 Απριλίου 1914, αρ. φυλ. 6.755 *σσ.* 5).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την εκτενή μελέτη των γεγονότων εξήχθησαν ορισμένα πορίσματα. Ένα γενικότερο σχόλιο το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι ότι τα περισσότερα άρθρα παρουσιάζουν τα γεγονότα από τη δική τους οπτική γωνία. Επί

παραδείγματι, στη συνεδρίαση της Βουλής η εφημερίδα *Εμπρός* παρουσίασε περισσότερο τις απόψεις των βουλευτών που ήταν υπέρ του δημοτικισμού, ενώ η εφημερίδα *Σκριπ* αυτών που ήταν υπέρ της καθαρεύουσας. Διαπιστώνεται πως τα γεγονότα στην επαρχιακή πόλη του Βόλου είχαν πάρει τεράστιες διαστάσεις και ο Τύπος της εποχής επιθυμούσε τη διάχυση του φαινομένου στη κοινή γνώμη καθώς πέραν του γλωσσικού ζητήματος υποκρύπτονταν και πολιτικά θέματα, όπως ο κουμμουνισμός.

Όπως συμβαίνει τις περισσότερες φορές στην ιστορία του ελληνικού κράτους η ελληνική Βουλή ήταν διχασμένη. Το κόμμα των φιλελευθέρων υποστήριζε φανερά την πρόοδο και τη δημοτική γλώσσα, ενώ από την άλλη τα φιλοβασιλικά κόμματα επιθυμούσαν τη διατήρηση της καθαρεύουσας. Ο διχασμός αυτός δεν περιοριζόταν μόνο στα όρια του κοινοβουλίου αλλά εκτεινόταν σε όλους τομείς της κοινωνικής ζωής, των πολιτών, όπως συνέβη στον χώρο της εκπαίδευσης.

Κάτι το οποίο διαπιστώθηκε έπειτα από τη μελέτη αυτή είναι ότι η Εκκλησία κατείχε σημαντική θέση. Αρχικά, στα γεγονότα των Αθεϊκών ο Δεσπότης της επαρχίας του Βόλου επισκέφτηκε το σχολείο για να διαπιστώσει την κατάσταση. Μάλιστα, αποτυπώθηκε η ποιμαντική εξουσία καθώς κατ' εκείνη την περίοδο οργανώθηκαν συλλαλητήρια τα οποία έγιναν αποδεκτά από τον λαό με πρωτοστάτη τον κλήρο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι κατά τη διάρκεια συζήτησης στη Βουλή σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα ελάμβαναν χώρα τα γεγονότα του Παρθεναγωγείου. Πολλάκις στις συζητήσεις που έγιναν αναφέρθηκαν τα όσα διεξάγονταν στο πρότυπο σχολείο του Δελμούζου. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα όσα συνέβησαν εκείνο το διάστημα επηρέασαν τις συζητήσεις των βουλευτών, εντείνοντας μάλιστα τους τόνους.

Η εφημερίδα *Εμπρός* υποστηρίζει εμφανώς τον παιδαγωγό Αλέξανδρο Δελμούζο και τη δράση του. Όπου μπορεί αποκρύπτει στοιχεία τα οποία δεν είναι πάντοτε αληθοφανή και προωθούν την γρήγορη και εσφαλμένη εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με τις κατηγορίες που παρουσίαζε ο αντιμαχόμενος τύπος σε υπερβολικό βαθμό. Φερειπείν, η αντιμαχόμενη εφημερίδα περιέγραφε τα γεγονότα στο Α.Δ.Π. ως «τερατώδη» ενώ η προαναφερθείσα τα δικαιολογούσε ή δεν τα ανέφερε.

Στο πλαίσιο των Αθεϊκών πρωτοστατεί και αναδεικνύει συζητήσεις από τη Δίκη του Ναυπλίου που επιβεβαιώνουν τη σαθρότητα ορισμένων επιχειρημάτων. Από την άλλη πλευρά, η εφημερίδα *Σκριπ* παρουσιάζει και υποστηρίζει θερμώς τη θέση των φιλοβασιλικών αλλά και τη θέση της Εκκλησίας. Επί παραδείγματι, ολοφάνερα τάσσεται υπέρ του Επισκόπου Δημη-

τριάδου Γερμανού. Μετά τη Δίκη του Ναυπλίου η εφημερίδα επανέφερε διαρκώς στο προσκήνιο τις κατηγορίες που βάραιναν τον Δελμούζο και τους συνεργάτες του, λέγοντας πως δεν έπρεπε να έχουν αθωωθεί. Κατά την περίοδο των Μαρασλειακών, η εφημερίδα *Σκριπ*, διοργάνωσε ολόκληρη καμπάνια, με καταθέσεις ανθρώπων κατά του Δελμούζου και της δράσης του.

Από την παρούσα μελέτη φάνηκαν οι αντιθέσεις και οι προθέσεις της κάθε εφημερίδας. Αναμφίλεκτα, τα επεισόδια, είχαν πάρει τεράστιες διαστάσεις και επόμενο ήταν ο Τύπος να αρθρογραφεί ακατάπαυστα. Ωστόσο, η κάθε εφημερίδα διατήρησε την ιδεολογία της και παρουσίασε τα γεγονότα από τη δική της σκοπιά, επιχειρώντας να επηρεάσει την κοινή γνώμη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ - ΠΗΓΕΣ

Αχ. Κ. (1911, Μάρτιος 2). Βόλος. Το ανώτατο Παρθεναγωγείον των Μαλλιαρών. *Σκριπ, αρ. φυλ. 16.556, 6*.

Διαβάτης. (1911, Σεπτέμβριος 5). Πάλιν οι Άθεοι. *Εμπρός, αρ. φύλ. 5.341, 1*.

Διαβάτης (1911, Μάρτιος 17). Το χειροφίλημα. *Εμπρός, αρ. φυλ. 5.171, 1*.

Διαβάτης, (1914, Απρίλιος 24). Φυσική Ιστορία. *Εμπρός, αρ. φυλ. 6.289, 1*.

(1914, Απρίλιος 27). Η αγόρευσις του εισαγγελέως εις τη δίκην των αθεϊστών εν Ναυπλίω. *Σκριπ*, *αρ. φυλ. 6.755, 5*.

(1914, Απρίλιος 27). Η Δίκη του Ναυπλίου. *Εμπρός*, *αρ. φυλ. 2.692, 2*.

(1911, Φεβρουάριος 26). Η μεταμεσονύκτιος Βουλή, το γλωσσικόν ζήτημα. *Εμπρός, αρ. φυλ. 5.152, 2-3*.

(1911, Φεβρουάριος 26). Η νυκτερινή Βουλή, ευρεία συζήτησις δια το γλωσσικόν ζήτημα. *Σκριπ, αρ. φυλ. 16.552, 5*.

(1911, Φεβρουάριος 27). Η συζήτησις του γλωσσικού ζητήματος. *Εμπρός, αρ. φυλ. 5.153, 2*.

(1908, Αύγουστος 3). Η χθεσινή έκτακτος συνεδρία του πανελλήνιου συνεδρίου των δημοδιδασκάλων. *Εμπρός, αρ. φυλ. 4.236, 2*.

(1911, Οκτώβριος 1). Μαλλιαροί και άθεοι…Τι έχει εις χείρας της η ανάκρισι. *Σκριπ, αρ. φυλ. 17.062, 2*.

(1914, Απρίλιος 21). Οι απάχηδες και η δικαιοσύνη του Ναυπλίου. *Σκριπ, αρ. φυλ. 6.749, 1*.

(1911, Φεβρουάριος 28). Ο λόγος του κ. Γαλανού, συνέχεια εκ του χθεσινού. *Σκριπ, αρ φυλ. 16.55…, 5-6*.

(1912, Φεβρουάριος 14). Το βούλευμα δια τους αθεϊστάς και τους αρνητικούς. *Σκριπ, αρ. φυλ.17.159, 2*.

(1911, Μάρτιος 14). Το πρότυπον παρθεναγωγείο του Βόλου… Συνέντευ-

ξις με τον Αρχιεπίσκοπο Βόλου. *Σκριπ, αρ. φυλ. 16.563, 3.*

(1908, Αύγουστος 4). Το συνέδριο των Δημοδιδασκάλων. *Σκριπ, αρ. φυλ. 16.195, 1.*

Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.* Εστία.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα» τάσεις και αντιστάσεις στην νεοελληνική εκπαίδευση 1833-2000.* Μεταίχμιο.

Φούκας, Β. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1940*. Κυριακίδης.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980: Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αλεξάνδρεια.

Χαρίτος, Χ. (1989). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου.* Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Το «κύμα της αγραμματοσύνης» και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929

Βασίλης Α. Φούκας
Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.
vfoukas@edlit.auth.gr

Δέσποινα Τσίντζα
Υποψήφια Διδάκτωρ Α.Π.Θ.
desptsin@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο τέλος της δεκαετίας του 1920 πολλές απόψεις συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι νέοι και οι νέες που φοιτούν στα δύο ελλαδικά Πανεπιστήμια είναι «αγράμματοι». Η εικόνα την οποία παρουσιάζουν οι υποψήφιοι φοιτητές και φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης το 1927, δεύτερη χρονιά λειτουργίας της Σχολής, είναι ιδιαίτερα αποκαρδιωτική, κατά την άποψη των καθηγητών της Σχολής, οι οποίοι διενεργούν τις εισιτήριες εξετάσεις. Ορισμένες μόνον φράσεις των καθηγητών είναι ενδεικτικές αλλά χαρακτηριστικές: «Ολίγοι είναι οι επιδεικνύοντες ορθότητα αντιλήψεως και σκέψινκαιρίαν» (Στίλπων Κυριακίδης), «ανάγκη συμπληρώσεως της ελλιπούς αυτών γυμνασιακής παιδεύσεως» (Παντελής Κοντογιάννης), «ουδείς σχεδόν εξ αυτών έχει γνώσιν των στοιχειωδών συντακτικών φαινομένων» (Γεώργιος Γρατσιάτος), «εάν δεν εβοήθουν τους εξεταζομένους κατά τρόπον υπερβαίνοντα τα όρια της επιεικείας, φρονώ ότι ολίγιστοι θα εισήρχοντο εις το Πανεπιστήμιον» (Χαρίτων Χαριτωνίδης), «είμαι της γνώμης ότι οι προσελθόντες εις εξετάσεις υποψήφιοι γυμνασίων είναι εντελώς αστοιχείωτοι» (Ιωάννης Παπαδόπουλος). Την ίδια απογοητευτική κατάσταση παρουσιάζει σε δηλώσεις του και ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεώργιος Ματθαιόπουλος, το 1928, ο οποίος εστιάζει στην ανορθογραφία, στον βαρβαρισμό και στην ασυνταξία των φοιτητών και των φοιτητριών. Στο πλαίσιο αυτό η φιλοβενιζελική Εφημερίς των Βαλκανίων τον Δεκέμβριο του 1928 φιλοξενεί σειρά άρθρων με τον τίτλο «Το κύμα της αγραμματοσύνης». Πρόκειται για ένδεκα συνεντεύξεις του ιδιοκτήτη και διευθυντή της εφημερίδας Κώστα Καστρινού με διανοούμενους της εποχής και

της περιοχής (καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής και της Σχολής Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τον διευθυντή του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης, τον βουλευτή Θεσσαλονίκης και πρώην υπουργό Παιδείας και τον γυμνασιάρχη του Α΄ Γυμνασίου Θεσσαλονίκης), οι οποίοι καταθέτουν τις απόψεις τους για την εκπαίδευση. Η εφημερίδα επιχειρεί μετά τις εκλογές και τη νίκη του Ελευθερίου Βενιζέλου και πριν από την εκδήλωση της προεκλογικά υπεσχημένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης να παρέμβει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παρούσα εισήγηση θα εστιάσει στο «κύμα της αγραμματοσύνης» και στα χαρακτηριστικά του, τα οποία οι συνεντευξιαζόμενοι θέτουν ως πρόβλημα και θα προσπαθήσει να τα συσχετίσει με το Πανεπιστήμιο και το σχολείο, τα οποία προτείνονται από πολλούς ως λύση στο πρόβλημα αλλά και την επικείμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932 και τα μέτρα που λήφθηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, 1929, Εφημερίς των Βαλκανίων, Πανεπιστήμιο

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Στο τέλος της δεκαετίας του 1920 είναι εδραιωμένη στους κύκλους της εγγράμματης ελληνικής κοινωνίας η άποψη περί «αγραμματοσύνης» των νέων που αποφοιτούν από το Γυμνάσιο και συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο. Την άποψη αυτή ενισχύουν με τεκμήρια από τις εισαγωγικές εξετάσεις οι τοποθετήσεις των καθηγητών των Φιλοσοφικών Σχολών Αθηνών και Θεσσαλονίκης (Φούκας, 2016, σσ. 356-359). Ως απάντηση στο «κύμα της αγραμματοσύνης» τίθεται η ανάγκη θεσμοθέτησης ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος, με δομικές και λειτουργικές αλλαγές, το οποίο θα προωθεί τα προτάγματα της πιο μακρόχρονης και ολοκληρωμένης διακυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου (1928-1932), «της μεγάλης τετραετίας» (Κωστής, 2013, σσ. 623-632). Η τετραετία αυτή σηματοδοτείται από την λεγόμενη «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929», που αποτελεί για τους ιστορικούς της εκπαίδευσης κομβική τομή στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (Δημαράς, 1988, σσ. μς΄-μθ΄× Μπουζάκης, 2002[3], σσ. 63-68× Κυπριανός, 2004, σσ. 224-233× Νούτσος, 2007, σσ. 43-53× Τερζής, 2010, σσ. 321-323× Δημαράς, 2013, σ. 208), και το Πρόγραμμα του 1931 –το «*αξεπέραστο όριο*» (Δημαράς, 1984, σσ. 83-90)–, που την υποστηρίζει (Νούτσος, 1979, σσ. 215-246× Νούτσος, 1990, σσ. 307-311). Κατά την περίοδο αυτή

επανέρχονται στο προσκήνιο οι εκπρόσωποι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. Από τους βασικούς υποστηρικτές του, όμως, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και ο Αλέξανδρος Δελμούζος δεν αναμιγνύονται ενεργά στους σχεδιασμούς, ενώ ο Δημήτρης Γληνός και οι ριζοσπάστες μαρξιστές κινούνται στα αριστερά του Βενιζέλου μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το 1927. Το 1929, μάλιστα, ο Γληνός πολεμά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με δέκα τρία άρθρα στην εφημερίδα *Ακρόπολις* από 9-21 Ιουνίου (Φραγκουδάκη, 1992[8], σσ. 68-73). Στη μεταρρύθμιση εμπλέκονται άμεσα, μάλλον, οι λιγότερο «γνωστοί» έως τότε εκπρόσωποι των ιδεών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού (Μίλτος Κουντουράς και Ευάγγελος Κακούρος) (Νούτσος, 1997, σσ. 126-141). Ο πρώτος είχε ήδη γνωρίσει διώξεις, προσπαθώντας να εφαρμόσει νέες παιδαγωγικές μεθόδους στο Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης.

Στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο η *Εφημερίς των Βαλκανίων* –φιλοβενιζελική καθημερινή απογευματινή εφημερίδα της Θεσσαλονίκης, που εκδόθηκε το 1918 και κυκλοφόρησε έως το 1941, με διευθυντή, αρχισυντάκτη και στη συνέχεια ιδιοκτήτη της τον Νίκο Καστρινό (Κανδυλάκης, 2000, σσ. 235-244)– τον Δεκέμβριο του 1928 φιλοξενεί σειρά άρθρων με τον τίτλο «Το κύμα της αγραμματοσύνης». Πρόκειται για ένδεκα συνεντεύξεις του ιδιοκτήτη και διευθυντή της εφημερίδας με «ειδικούς», «διανοούμενους» δηλαδή της εποχής από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, στην εφημερίδα καταθέτουν τις απόψεις τους για την εκπαίδευση ο πρυτανεύων και επτά καθηγητές του νεοσύστατου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (της Φιλοσοφικής Σχολής και της Σχολής Νομικών και Οικονομικών Επιστημών),[1] ο διευθυντής του Διδασκαλείου θηλέων Θεσσαλονίκης[2] και δύο ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης.[3] Η εφημερίδα επιχειρεί μετά τις εκλογές και

1. Πρόκειται για τον εκτελούντα χρέη Πρύτανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1929-1930) Πέτρο Κοντό, καθηγητή της Φυσικομαθηματικής Σχολής, ο οποίος ως Αντιπρύτανης διαδέχτηκε τον Πρύτανη Παντελή Κοντογιάννη, μετά τον θάνατό του, το 1928, και τους καθηγητές Ιωάννη Βογιατζίδη, Χαρίτωνα Χαριτωνίδη, Αντώνιο Σιγάλα και Κωνσταντίνο Ρωμαίο από τη Φιλοσοφική Σχολή και Ιωάννη Σπυρόπουλο, Θρασύβουλο Χαραλαμπίδη και Ξενοφώντα Ζολώτα από τη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών. Βλ. Φούκας, 2016, σσ. 29-92.

2. Πρόκειται για τον παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά, έναν από τους πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, ο οποίος διευθύνει το Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης την «ιερή τριετία» 1927-1930. Βλ. Δημαράς, 1985. Για τον Κουντουρά ετοιμάζεται διδακτορική διατριβή από την Δέσποινα Τσίντζα με τίτλο *Ο δρόμος ενός «αθόρυβου» παιδαγωγού: Η φιλοσοφία, η εκπαιδευτική δράση και η συμβολή του Μίλτου Κουντουρά στην εκπαιδευτική πολιτική του νεοελληνικού κράτους*, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ. και επόπτη τον Βασίλη Φούκα, η οποία μελετά το προσωπικό αρχείο του παιδαγωγού.

3. Πρόκειται για τον καθηγητή Φυσικής, Γενικό Επιθεωρητή Εκπαίδευσης Μακεδονίας (1912), βουλευτή των Φιλελευθέρων (1923) και υπουργό Παιδείας στην κυβέρνηση Πάγκαλου (1925), ο οποίος υπέγραψε τον ιδρυτικό νόμο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Γεώργιο Χατζηκυριακού

τη νίκη του Βενιζέλου και πριν από την κατάθεση προς ψήφιση στη Βουλή της προεκλογικά υπεσχημένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης να παρέμβει, προσδοκώντας να επηρεάσει θετικά τον εκπαιδευτικό κόσμο και την κοινή γνώμη προς αποφυγή αντιδράσεων και αναταραχών.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι υποστηρικτές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 «προετοιμάζουν» την κοινή γνώμη για τις επερχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και προσπαθούν να πείσουν για την επιτακτική ανάγκη αναμόρφωσής του. Πρόκειται ουσιαστικά για μελέτη της προσπάθειας χάραξης πολιτικής και προσανατολισμού προς μια συγκεκριμένη μεταρρυθμιστική κατεύθυνση μέσω του ημερήσιου Τύπου της εποχής, ο οποίος εν πολλοίς αποτελεί ρυθμιστή της κοινής γνώμης.

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η δεκαετία του 1920 ξεκινά ελπιδοφόρα για την οικονομική και κοινωνική ιστορία της νεότερης Ελλάδας, αλλά γρήγορα σημαδεύεται από την Μικρασιατική Καταστροφή, η οποία επηρεάζει πολλαπλώς την πολιτική, οικονομική, κοινωνική και, συνεκδοχικά, εκπαιδευτική ζωή του νεοελληνικού κράτους (Χατζηιωσήφ, 2003× Ζιώγου, 2006× Διαμαντόπουλος, 2017). Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη δεκαετία διαδραματίζει ο Ελευθέριος Βενιζέλος, ο οποίος το 1928, με την «πεφωτισμένη» ηγεμονία του, αναλαμβάνει για πέμπτη φορά τη διακυβέρνηση της χώρας (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007× Μπουζάκης, 2016). Η ανάληψη της πρωθυπουργίας από τον Βενιζέλο συμπίπτει με μια ευνοϊκή περίοδο για την ελληνική οικονομία, παρά το γεγονός ότι η δεκαετία θα κλείσει με το οικονομικό κραχ του 1929, το οποίο, με μικρή καθυστέρηση, επηρεάζει και την Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1930 και οδηγεί στην τέταρτη πτώχευσή της (Δερτιλής, 2020, σσ. 95-105). Η οικονομική συγκυρία, ωστόσο, επιτρέπει να ευοδωθούν τα προεκλογικά σχέδια του κόμματος των Φιλελευθέρων, τα οποία στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός εκσυγχρονισμένου κράτους σύμφωνα με το πρότυπο της Δύσης. Οι προθέσεις του Βενιζέλου γίνονται ευρέως γνωστές με τον προεκλογικό του λόγο στη Θεσσαλονίκη τον Ιούλιο του 1928, στον οποίο ορίζει τον αστικό μετασχηματισμό ως το κύριο μέλημα της παράταξής του αλλά και ως μέτρο αναφοράς για τις πολιτικές του επιλογές. Ο Βενιζέλος επισημαίνει ότι σκοπός του είναι η «[…] *πρόταξη του αστικού εκσυγχρονι-*

και τον γυμνασιάρχη, από το 1927, του Α΄ Γυμνασίου αρρένων Θεσσαλονίκης Δημήτριο Μισυρλή, ο οποίος το 1929 εκλέγεται αιρετός εκπαιδευτικός σύμβουλος για μια διετία (1929-1931).

σμού του κράτους στο πλαίσιο των νέων προτεραιοτήτων εθνικής ολοκλήρωσης […] *και η οχύρωση του αστικού κράτους*» (*Ελεύθερον Βήμα*, 24-7-1928, αρ. φύλλου 2262, σ. 1). Άλλωστε, το κόμμα των Φιλελευθέρων είναι την περίοδο αυτή ο εκφραστής του ευρωπαϊκού φιλελευθερισμού στην Ελλάδα (Μαυρογορδάτος, 1992[2], σ. 9).

Υπό το πρίσμα αυτό πρέπει να ιδωθεί και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία κρίνεται αναγκαία προκειμένου να αρθεί η αναντιστοιχία ανάμεσα στην κοινωνία και στο σχολείο και να αποτραπεί η δυσλειτουργικότητα του σχολικού θεσμού (Τερζής, 2008[2], σσ. 69-70). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι αναγκαία όχι μόνο για τη διαμόρφωση του κοινωνικού καθεστώτος αλλά και για την προστασία του. Η νέα εκπαιδευτική πρόταση στηρίζεται τόσο σε δομικές μεταβολές όσο και σε λειτουργικές καινοτομίες, οι οποίες συμπληρώνονται από την ενίσχυση των θετικών επιστημών, τη διαμόρφωση, για πρώτη φορά, παράλληλου τεχνικού και επαγγελματικού δικτύου –προκειμένου να διορθωθεί η προηγούμενη κατάσταση κατά την οποία «[…] *ο λαός, στη μεγαλύτερή του πλειονότητα, έμενε σε πραγματικό σκοτάδι, και ριχνότανε απαράσκευος στη βιοπάλη* […]» (Κακούρος, 1932, σ. 9)– την οικοδόμηση σχολείων –με χρηματοδότηση από ειδικό δάνειο του εξωτερικού– και την ίδρυση νέου Πανεπιστημίου στον αντίποδα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Βασικό μέλημα, επομένως, των νομοθετών είναι η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και η προσαρμογή του στις ευρύτερες οικονομικές συνθήκες (Φραγκουδάκη, 1992[8], σ. 59). Ο Γεώργιος Παπανδρέου, γενικός εισηγητής των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, κατά τη διάρκεια της συζήτησης στη Βουλή, το 1929, προσδιορίζει το πλαίσιο της νέας μεταρρύθμισης ως εξής: «[...] *να τεθή τέρμα εις μίαν περίοδον ψευδούς κλασσικισμού και ρωμαντισμού και να εγκατασταθή η νέα θετική περίοδος της προσαρμογής προς τας συγχρόνους πραγματικότητας*» (παρατίθεται στο: Μπουζάκης, 2002[3], σ. 720).

Λίγους μήνες νωρίτερα από τη Θεσσαλονίκη ο ίδιος ο Βενιζέλος σημειώνει: «[…] *Αλλά θα στηρίξωμεν ακόμη αποτελεσματικότερον το κοινωνικόν καθεστώς διά της επιβαλλομένης αμέσου και ριζικής μεταρρυθμίσεως του εκπαιδευτικού μας συστήματος εφόσον εκατοντάδες σχολείων της κλασικής λεγομένης εκπαιδεύσεως εξακολουθούν να εξαπολύουν κατ' έτος χιλιάδας νέων ατελέστατα συνήθως μορφωμένων, ανικάνων ουσιαστικώς διά την παραγωγικήν εργασίαν το μέλλον μας δε, δεν ημπορεί παρά να είναι σκοτεινόν και το κράτος εργάζεται προφανώς διά να παρασκευάσει τον μέλλοντα στρατόν της κοινωνικής ανατροπής* […]. *Διά τους πολλούς, τους φοιτώντας εις τα σχολεία της Μέσης Εκπαιδεύσεως, η κλασική λεγομένη εκπαίδευσις είναι στείρα απο-*

λύτως και άγονος» (*Μακεδονικά Νέα*, 23-7-1928, αρ. φύλλου 1378, σ. 4). Από το παράθεμα αυτό διαφαίνεται η σκοποθεσία και τα βασικά σημεία της μεταρρύθμισης προκειμένου να δομηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας. Ο Βενιζέλος προκρίνει την άμεση ανάγκη της ριζικής μεταρρύθμισης στον χώρο της εκπαίδευσης, τονίζοντας τον επιζήμιο ρόλο που διαδραματίζει ο κλασικός προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κλασική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή *«νέων ατελέστατα συνήθως μορφωμένων»* (*Μακεδονικά Νέα*, 23-7-1928, αρ. φύλλου 1378, σ. 4), οι οποίοι ήταν αδύνατον να ανταποκριθούν στις πρακτικές απαιτήσεις της ζωής, εμποδίζοντας κατ' επέκταση την πρόοδο της ελληνικής κοινωνίας. Στον πολιτικό του λόγο, επομένως, προβάλλονται τα ζητούμενα και τα προτάγματα της εκπαιδευτικής του πολιτικής, επιβεβαιώνοντας ότι ο κομματικός του σχεδιασμός θέτει σε προτεραιότητα το ζήτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την ευημερία του κράτους. Επομένως, εκπαίδευση και παραγωγικότητα αποτελούν για την κυβέρνηση του Βενιζέλου το δίπτυχο, το οποίο επιδιώκει να συνταιριάξει με τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, που υποβάλλονται στη Βουλή τον Ιανουάριο του 1929.

Ο πρώτος υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου, Κωνσταντίνος Β. Γόντικας (1870-1937), αναλαμβάνει το υπουργείο έως τον Ιανουάριο του 1930. Ο Γόντικας σκιαγραφεί τη σύνθεση της σύγχρονής του ελληνικής κοινωνίας, τονίζοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να βασίζεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της (*Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια,* 1929, *σσ.* 9-12). Ο διάδοχός του στο υπουργείο, Γεώργιος Παπανδρέου (1888-1968), σε συνέντευξή του, το 1928, στον Τύπο της Θεσσαλονίκης ταυτίζεται με τις θέσεις του αρχηγού του κόμματος των Φιλελευθέρων. Τονίζει πως ένα από τα σπουδαιότερα κεφάλαια του αναδημιουργικού προγράμματος είναι η μεταρρύθμιση και η βελτίωση της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη, τον πολιτισμό και το μέλλον της Ελλάδας (*Ελεύθερον Βήμα*, 29-9-1928, αρ. φύλλου 2327, *σ.* 3). Είναι, λοιπόν, γενικώς αποδεκτό από τους ανθρώπους που εμπλέκονται στη μεταρρύθμιση ότι η ρύθμιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την έκβαση των γενικότερων ανορθωτικών προσπαθειών: *«Δεν γίνεται πλέον κοινωνική, πολιτική ή πολιτειακή μεταρρύθμισις εν τω πεπολιτισμένω κόσμω χωρίς να αποβλέψη αύτη εις την παιδείαν και εις την διά της παιδείας παγίωσιν αύτης εν ταις ψυχαίς των πολιτών, διότι μόνον διά ταύτης πιστεύει ότι είνε δυνατόν να τεθούν*

αδιάσειστα τα θεμέλια της οριστικής επικρατήσεως» (*Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια,* 1929, σ. 5).

Στον τομέα των ιδεών η περίοδος του Μεσοπολέμου γενικότερα και η δεκαετία του 1920 ειδικότερα χαρακτηρίζεται ως *«ώρα των διανοούμενων παιδαγωγών»* (Αθανασιάδης, 2007, σ. 133), οι οποίοι θέτουν το ζήτημα της αναγκαιότητας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η έμπρακτη συμμετοχή τους στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται για πρώτη φορά το 1917-1920, ωστόσο ανακόπτεται, ανατρέποντας καθολικά το έργο τους, από την «Επιτροπεία προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων». Η ιδεολογία του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού συνίσταται, μεταξύ άλλων, στη χρήση της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο, στην εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της Νέας Αγωγής, στη διδασκαλία πρακτικών γνώσεων στο εξατάξιο Δημοτικό Σχολείο, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες, κυρίως της λαϊκής τάξης, στη σύσταση επαγγελματικών σχολείων με σκοπό την ανάπτυξη της βιομηχανίας και της γεωργίας, στην τήρηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι απόψεις αυτές επανέρχονται στη μεταρρύθμιση του 1929 παρά την αυστηρή κριτική που διατυπώνεται από ορισμένους κύκλους αλλά και εκ των έσω, από τον ίδιο τον Γληνό[4] (Μπουζάκης, 2007, σ. 150).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Τα χαρακτηριστικά του «κύματος» της αγραμματοσύνης

Το γεγονός της ελλιπούς και ανεπαρκούς μόρφωσης των νέων απασχολεί την *Εφημερίδα των Βαλκανίων* και χαρακτηρίζεται από την ίδια ως *«κύμα»*. Ωστόσο, δεν εντοπίζεται ομοφωνία μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων αναφορικά με την επιλογή του χαρακτηρισμού αυτού, καθώς τα «κύματα», όπως σημειώνουν, είναι παροδικά, εμφανίζονται αιφνιδιαστικά και έχουν μικρή διάρκεια. Αντίθετα, οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι κάνουν λόγο για συνθήκη, η οποία εγκαθιδρύεται στην ελληνική πραγματικότητα και είναι αποτέλεσμα πολύχρονης διαδικασίας. Στις συνεντεύξεις διαφαίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του «κύματος της αγραμματοσύνης», τα οποία απορρέουν από διάφορους παράγοντες της εκπαίδευσης. Τα προηγούμενα χρόνια, λοιπόν, η εκπαίδευση ήταν σχεδόν ανοργάνωτη, γεγονός που δημιούργησε

4. Οι τίτλοι από τα άρθρα του Γληνού στην εφημερίδα *Ακρόπολις* είναι χαρακτηριστικοί: «Το λαϊκό σχολείο που δεν δημιουργείται», «Οι αγράμματοι που μένουν αγράμματοι», «Ο θρύλος των επαγγελματικών σχολών», «Ο μονομερής κλασικισμός που θεριεύει», «Βιομηχανία 'προσοντούχων αγραμμάτων'» κ.λπ. Η κριτική δεν αφορά τη μεταρρύθμιση αυτή καθαυτή, αλλά την οπισθοχώρηση του κόμματος των Φιλελευθέρων σε συντηρητικότερες βάσεις.

ιδιαίτερα ζημιογόνες συνθήκες για την κοινωνία, αφού *«εξαπέλυε σωρηδόν αγραμμάτους»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 5-12-1928, αρ. φύλλου 3729, σ. 1).

Το «κύμα της αγραμματοσύνης», που είχε ξεχυθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτελούνταν από μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι/ οποίες είχαν λάβει αυστηρά προσανατολισμένη κλασικιστική αγωγή. Το γεγονός αυτό είχε ως επακόλουθο την κατάκτηση ελλιπών έως ανύπαρκτων πρακτικών γνώσεων, με τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν και να προοδεύσουν ως μελλοντικοί πολίτες της ελληνικής κοινωνίας, η οποία προσδοκούσε να δομηθεί, σύμφωνα με τα προτάγματα του σύγχρονου κόσμου. Ο μαθητής που ανήκει στο «κύμα» αυτό *«στερείται ουσιωδών πρακτικωτέρων γνώσεων, απαραιτήτων δι' αυτόν»* και είναι *«ανίκανος να εξασφαλίση πόρους ζωής»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 15-12-1928, αρ. φύλλου 3739, σ. 1), σύμφωνα με τον καθηγητή Ζολώτα.

Το σύνολο των μαθητών και μαθητριών της περιόδου φαίνεται από τις δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων ότι αντιμετωπίζει ιδιαίτερα σοβαρό πρόβλημα στη διαχείριση της σχολικής γλώσσας. Η σχολική γλώσσα και τα σχολικά βιβλία εμποδίζουν τους νέους και τις νέες να σκέφτονται ελεύθερα, με αποτέλεσμα να εθίζονται σε έναν ορισμένο τρόπο σκέψης και έκφρασης. Η γλώσσα, σημειώνει ο Κουντουράς, *«εμποδίζεται από τους δεσποτικούς νομοθέτες της ζωής»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 4) να ακολουθήσει τον φυσιολογικό ρυθμό της εξέλιξης.

Η συνθήκη αυτή παρεμπόδιζε την παιδική και τη νεανική ψυχή να φανερώσει τη δύναμή της και να εκφράσει τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητές της, αφού αφαιρούσε οποιοδήποτε δικαίωμα πρωτοβουλίας και περιόριζε τη σκέψη *«εντός στενωτάτου ορίζοντος ανικάνου να παραγάγη και να ωφελήση»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1) κατά τον Ρωμαίο. Μάλιστα, η διγλωσσία (δημοτική και καθαρεύουσα) στα σχολεία της περιόδου αυτής και η αναντιστοιχία ανάμεσα στη γλώσσα, που επιλέγονταν στη σχολική αίθουσα, και στη μορφή της στις κοινωνικές συναναστροφές, οδηγούσε σε σοβαρά προβλήματα, καθώς εκπαιδεύονταν, τελικά, μαθητές «*αμαθείς του ίππσους και της ευβδαιμονίας*» (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 7-12-1928, αρ. φύλ. 3731, σ. 1), σύμφωνα με τον καθηγητή Χαριτωνίδη. Την αποκαρδιωτική αυτή εικόνα επιβεβαιώνουν, σύμφωνα με τους καθηγητές, που διενεργούν τις εισιτήριες εξετάσεις, οι υποψήφιοι φοιτητές και οι υποψήφιες φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης το 1927.[5]

5. Την ίδια απογοητευτική κατάσταση παρουσιάζει σε δηλώσεις του και ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Γ. Ματθαιόπουλος, το 1928. Οι δηλώσεις αυτές στάθηκαν η αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας από την *Εφημερίδα των Βαλκανίων*: «[…] *Ό,τι διακρίνει τα γραπτά των περισσοτέρων νέων, οι*

Σταχυολογούμε ορισμένες μόνον χαρακτηριστικές φράσεις, που περιγράφουν εύγλωττα την εικόνα: «*Ολίγοι είναι οι επιδεικνύοντες ορθότητα αντιλήψεως και σκέψιν καιρίαν*», «*η πραγματική σκέψις και η πνευματική ζωή είναι πενιχρά*», «*ανάγκη συμπληρώσεως της ελλιπούς αυτών γυμνασιακής παιδεύσεως*», «*Ουδείς σχεδόν εξ αυτών έχει γνώσιν των στοιχειωδών συντακτικών φαινομένων*», «*εάν δεν εβοήθουν τους εξεταζομένους κατά τρόπον υπερβαίνοντα τα όρια της επιεικείας, φρονώ ότι ολίγιστοι θα εισήρχοντο εις το Πανεπιστήμιον*», «*είμαι της γνώμης ότι οι προσελθόντες εις εξετάσεις υποψήφιοι γυμνασίων είναι εντελώς αστοιχείωτοι*» (Φούκας, 2016, σσ. 356-357).

Η εκπαίδευση, όπως είχε δομηθεί, παρήγαγε μαθητές και μαθήτριες, που είχαν γαλουχηθεί σε ένα σύστημα παλαιών αξιών, των οποίων γίνονται και οι ίδιοι φορείς και μεταδότες. Σχηματίζονταν, έτσι, μια γενική αντίληψη των πραγμάτων και της ζωής που αναπαρήγαγε την προϋπάρχουσα, στην οποία εντοπίζεται «*μια υποκριτική αντίφαση* […] *μεταξύ των όσων λέγονται και των όσων γίνονται στη ζωή*» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 4). Η κατεύθυνση που είχε δοθεί στο σχολείο, λοιπόν, οδήγησε στην αθρόα παραγωγή μαθητών και μαθητριών που παρουσίαζαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ως μέρος ενός «κύματος αγραμματοσύνης», το οποίο είχε τις ρίζες του σε πολλές ελλείψεις.

Τα αίτια της αγραμματοσύνης

1. Ιστορικά και κοινωνικά

«*Η απάντηση στο ποιος φταίει, δεν είναι τόσο εύκολη όσο τη φαντάζεται κανείς*» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1), σύμφωνα με τον Κουντουρά, καθώς τα αίτια του «κύματος της αγραμματοσύνης» είναι πολυποίκιλα και συνδυάζουν στοιχεία από την εκπαιδευτική ιστορία του τόπου και τις κοινωνικές συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας.

οποίοι προσήλθον εφέτος διά να υποστούν εισιτήριον εξέτασιν, είναι η τρομακτική ανορθογραφία και ο βαρβαρισμός εις την έκφρασιν και το ύφος. Όλοι σχεδόν οι εξετασθέντες διέπραξαν ορθογραφικά λάθη, τα οποία δεν επιτρέπεται να κάμη άνθρωπος, έστω και στοιχειωδώς μορφωμένος. Διότι κατά την γνώμην μου, το κακόν της ανορθογραφίας έγκειται εις την Δημοτικήν εκπαίδευσιν. Εκεί πρέπει να τεθούν αι βάσεις της ορθογραφίας. Και μετά το πέρας των μαθημάτων του Σχολαρχείου πρέπει ο μαθητής να γνωρίζη τελείαν ορθογραφίαν. Εκείνο, το οποίον όμως θεωρώ από γενικωτέρας απόψεως κατακριτέον, είναι το ότι δίδονται απολυτήρια γυμνασίου εις μαθητάς, οι οποίοι δεν έπρεπεν οπωσδήποτε να λάβουν ταύτα. Απορώ και εξίσταμαι, τη αληθεία, διατί τα γυμνάσια δέχονται τοιούτους μαθητάς και κυρίως διατί τους δίδουν απολυτήρια. Οι μαθηταί αυτοί, οι οποίοι έρχονται να δώσουν εξετάσεις εις το Πανεπιστήμιον και να γίνουν ακαδημαϊκοί πολίται, δεν έχουν σαφή αντίληψιν των εννοιών […] *Η ασυνταξία, η ασυναρτησία, το πέλαγος των ιδεών και των εκφράσεων είναι ανεκδιήγητα πράγματα… Και τώρα τι πρέπει να γίνη;* […] *Γενικώς φρονώ, ότι υφίσταται επείγουσα ανάγκη, όπως το Κράτος στρέψη ιδιαιτέραν μέριμναν προς την κατωτάτην εκπαίδευσιν, η οποία δίδει τας βάσεις και ασκεί σοβαρωτάτην επίδρασιν επί της Μέσης Εκπαιδεύσεως, διά να μη εξέρχωνται εις την κοινωνίαν άνθρωποι αγράμματοι και αστοιχείωτοι, οι οποίοι πρωτίστως τον εαυτόν των θα βλάψουν* […]». Το παράθεμα παρατίθεται στο Δημαράς, 1988, σσ. 158-159.

Οι ελλείψεις, που εντοπίζονται στην εκπαίδευση, παρουσιάζονται ως απόρροια της ιδιοσυγκρασίας του Έλληνα και οφείλονται *«εις την άγνοιαν της εννοίας η αρχή υπεράνω παντός προσώπου»* και στο χαρακτηριστικό της μοιρολατρίας, η οποία οδηγεί στην αδράνεια και στην αποφυγή οποιασδήποτε ενέργειας, αναμένοντας *«μίαν αόρατον μαγικήν δύναμιν»* να δράσει αντ' αυτού. Τα στερεοτυπικά στοιχεία, που συνθέτουν το προφίλ του Έλληνα (*Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια,* 1929, σσ. 9-12× Foukas, 2023, pp. 111-124), συνοψίζονται από τον καθηγητή Χαραλαμπίδη ως εξής: *«είμεθα πάντοτε και εις κάθε ζήτημα προχειρόλογοι, δίδομεν τας αμέσους λύσεις χωρίς να πειραματιζώμεθα διά την παραδοχήν αυτών, δεν ακολουθούμεν μεθόδους, συστήματα, αρκούμενοι εις απατηλάς εντυπώσεις και εις το τέλος όταν αποτυγχάνωμεν, επιρρίπτομεν την ευθύνην ο είς εις τον άλλον»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 14-12-1928, αρ. φύλλου 3738, σ. 1).

Η κατάσταση, λοιπόν, της εκπαίδευσης υπήρξε ελλειμματική και η αμάθεια των αποφοίτων του Γυμνασίου δεν ήταν ένα δεδομένο που προέκυψε ξαφνικά την περίοδο που μελετούμε *«αλλά οφείλεται εις πολύ παλαιοτέρους χρόνους κατά τους οποίους δεν ήτο μεν έκδηλος αύτη, λόγω της τότε κοινωνικής διαπλάσεως του περιβάλλοντος»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 13-12-1928, αρ. φύλλου 3737, σ. 1). Ωστόσο, τη δεδομένη χρονική στιγμή τα ελλείμματα αυτά φανερώθηκαν καθώς η ελληνική κοινωνία βρέθηκε *«εις μίαν ιστορικήν στροφήν»* λόγω της σκοποθεσίας που είχε τεθεί από τον Βενιζέλο και το κόμμα των Φιλελευθέρων για την ανασυγκρότηση του κράτους και της εκπαίδευσης.

Οι συνθήκες που επικρατούν στον ελλαδικό χώρο αποτελούν ακόμη μία αιτία των ελλείψεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εμπόλεμες περίοδοι αφήνουν το αποτύπωμά τους στην ελληνική κοινωνία και οικονομία, παρεμποδίζοντας το εκπαιδευτικό έργο και δυσχεραίνοντας την αποτελεσματικότητά του, καθώς *«πάντες εν τη εκπαιδεύσει μαθηταί και διδάσκαλοι αδύνατον υπήρχε να επιτελέσωσι το εαυτών καθήκον»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 7-12-1928, αρ. φύλλου 3731, σ. 1), όπως σημειώνει ο Χαριτωνίδης. Επιπλέον, οι επιτάξεις των σχολικών κτιρίων για λόγους κοινωνικής πρόνοιας, όπως η κάλυψη των αναγκών στέγασης *«των αδελφών προσφύγων»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 17-12-1928, αρ. φύλλου 3741, σ. 1) της Μικράς Ασίας, δυσχέραιναν ή διέκοπταν τη λειτουργία τους. Η *«αρρώστεια»*, η οποία κατατρέχει την εκπαίδευση, και η *«χαλάρωσις της Παιδείας»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 12-12-1928, αρ. φύλλου 3736, σ. 1) είναι συνθήκη που δημιούργησε η μεταπολεμική κατάσταση, προκρίνοντας την ανάγκη για την εύρεση ουσιαστικών λύσεων. Η αγραμματοσύνη της *«μαθητιώσας νεολαίας»* και των τε-

λειόφοιτων, επομένως, είναι γεγονός που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία για χρόνια, όμως *«τότε δε δεν το επροσέχαμεν τούτο διότι η Εκπαίδευσις περιωρίζετο εις το γραμματικόν της μέρος, σήμερον δε έχει αύτη πολύ περισσοτέρας απαιτήσεις»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1), στις οποίες καλείται ο μαθητής και η μαθήτρια να μπορεί να ανταποκριθεί, σύμφωνα με τον Ρωμαίο.

2. Ελλιπής εκπαιδευτική πολιτική

«Διά την σημερινήν κατάστασιν της Εκπαιδεύσεως πταίομεν όλοι, ας μη κρυβόμαστε πίσω από τα δάκτυλά μας, όλοι αρχίζοντες από την οικογένειαν, το σχολείον, το Πανεπιστήμιον, τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς μέχρι της Κυβερνήσεως, ελπίζοντες εις το εκκλησιαστικόν "άνω σχώμεν τας καρδίας"» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 13-12-1928, αρ. φύλλου 3737, σ. 1), σύμφωνα με τον πρύτανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Οι ευθύνες για την κατάσταση της εκπαίδευσης αποδίδονται από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων σε ποικίλους λόγους.

Πρώτον, στο κράτος και στον πολιτικό του σχεδιασμό: Το κράτος θεωρείται ένας από τους πρώτους συνυπεύθυνους που οδηγούν στην *«αγραμματωσύνην»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 5-12-1928, αρ. φύλλου 3729, σ. 1), αφού *«τα χάλια της σημερινής καταστάσεως της Εκπαιδεύσεως»* αποδίδονται *«εις την έλλειψιν εκπαιδευτικής πολιτικής»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 10-12-1928, αρ. φύλλου 3734, σ. 1), σύμφωνα με τον πρώην υπουργό Χατζηκυριακού. Το κράτος παραμελεί τη λειτουργία που πρέπει να επιτελεί ως ρυθμιστής της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους νέους και γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται *«ο μέγας υπεύθυνος της καταστάσεως ταύτης»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 5-12-1928, αρ. φύλλου 3729,σ. 1), κατά τον καθηγητή Βογιατζίδη.

Δεύτερον, στην κακή στελέχωση του υπουργείου Παιδείας: Υποστηρίζεται ότι το υπουργείο *«το καταλαμβάνουν ανίδεοι περί τα εκπαιδευτικά πρόσωπα, διότι δίδεται πάντοτε εις ένα κομματάρχην προς ικανοποίησιν της φιλοδοξίας του και ούτω αφίνεται η Παιδεία έρμαιον της τύχης»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 10-12-1928, αρ. φύλλου 3734, σ. 1), σύμφωνα με τον καθηγητή και πρώην υπουργό Χατζηκυριακού.

Τρίτον, στον μειωμένο κρατικό προϋπολογισμό και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η κρατική διοίκηση καταχράται τα χρήματα που προορίζονται για την εκπαίδευση ή τα ποσά που δίνονται από την ιδιωτική πρωτοβουλία για χάρη της εκπαίδευσης δαπανώνται για άλλους σκοπούς: *«Δυστυχώς το κράτος, όχι μόνον δεν εννοεί να διαθέση διά την εκπαίδευσιν, αλλά φροντίζει και πώς να σφετερισθή και τους τυχόν υπάρχοντας ιδιωτικούς πόρους της εκ-*

παιδεύσεως» (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 10-12-1928, αρ. φύλλου 3734, σ. 1), πάλι σύμφωνα με τον πρώην υπουργό Χατζηκυριακού.

3. Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης, ο ρόλος και η εκπαίδευση του δασκάλου

Η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίστηκε στον στενά καθορισμένο σχολαστικισμό. Το γεγονός αυτό επηρέασε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας *«ένα σχολαστικόν περιβάλλον εντός του οποίου ανεπτύσσετο το πνεύμα του σπουδαστού»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1). Με αυτόν τον τρόπο, ο σχολαστικισμός, που αποτελούσε χαρακτηριστικό στοιχείο μιας παλαιότερης εποχής, μετασχηματίστηκε *«εις την παιδαγωγικήν σχολαστικότητα των νέων χρόνων»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 7-12-1928, αρ. φύλλου 3731, σ. 1), σύμφωνα με τον καθηγητή Χαριτωνίδη. Το αποτέλεσμα ήταν *«το πνεύμα να αμβλύνεται και είχε ως αποτέλεσμα την αφαίρεσιν πάσης πρωτοβουλίας, τον περιορισμόν της σκέψεως εντός στενωτάτου ορίζοντος ανικάνου να παραγάγη και να ωφελήση»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1).

Ο προσανατολισμός αυτός που δόθηκε στην εκπαίδευση οδήγησε το σχολείο να κατακλυστεί από ιδέες και αξίες *«που μονάχα ως τύποι κάποτε είχαν εισχωρήση στη ζωή μας και μάς οδήγησαν σε φοβερά δυστυχήματα»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1) και έτσι, η εκπαιδευτική πραγματικότητα προσανατολίστηκε προς τους *«τύπους»*, οι οποίοι καθυστέρησαν την πρόοδο και την απομάκρυναν από τη ζωή που *«είνε γεμάτη αντίφαση με τις υποθήκες που μάς εγέμισε το κεφάλι μας η σχολική παράδοση»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1). Το σχολείο και όσα αυτό πρέσβευε απομακρύνθηκαν από τις ανάγκες της κοινωνίας, αφού *«εν γένει δε η παλαιοτέρα εκπαίδευσις εκράτει τον σπουδαστήν μακράν από την πραγματικότητα της ζωής»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1), σύμφωνα με τον Ρωμαίο.

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση υιοθέτησε στοιχεία που αποτέλεσαν βραχνά για την εξέλιξή της: *«Εις τους παλαιοτέρους μας χρόνους Εκπαίδευσις εσήμαινε αρτίαν γνώσιν ορθογραφικών τύπων της αρχαίας γλώσσης, παπαγαλίστικην αποστήθησιν μερικών εδαφίων αρχαίων συγγραφέων, μερικά λατινικά»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1), διαμορφώνοντας ένα σύστημα, το οποίο επέμενε να διαιωνίζει ζητήματα που δυσκόλευαν τη σχολική ζωή των μαθητών και των μαθητριών. Ένα από αυτά ήταν η προσήλωση στην κλασική κατεύθυνση, γεγονός που κινδύνευε να οδηγήσει στην *«πνευματοκτονία»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 7-12-1928, αρ.

φύλλου 3731, σ. 1). Επιπλέον, τα σχολικά βιβλία χαρακτηρίζονταν *«καθαρώς επιστημονικά και όχι διδακτικά βοηθητικά βιβλία»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 8-12-1928, αρ. φύλλου 3731, σ. 1), κατά τον Σιγάλα, και δεν λαμβανόταν (σοβαρά) υπόψη η προσωπικότητα του μαθητή και της μαθήτριας, κατά τον Ρωμαίο: *«Ουδείς ηθέλησε εξ ημών να αναγνωρίση ότι η νεωτέρα γενεά από μικράς ηλικίας είνε μέτοχος της ζωής και την παρακολουθεί»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1).

Ο βασικός φορέας που εφαρμόζει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, ο δάσκαλος, συνηθίζει να λειτουργεί σε ένα ορισμένο σχολικό περιβάλλον και έχει *«διαποτίση η ψυχή του»* με αυτή του *«παλιού δασκάλου»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1), αγνοώντας έννοιες, όπως η αγάπη για το παιδί, σύμφωνα με τον Κουντουρά. Ο δάσκαλος, όπως είχε διαμορφωθεί, δεν ήταν ικανός λόγω της ελλιπούς του μόρφωσης και κατάρτισης να αναλάβει τον ρόλο του παιδαγωγού, καθώς *«χωρίς* […] *να του δώσουν συγχρόνως με την επιστημονικήν μόρφωσιν και μίαν ειδικήν επαγγελματικήν μόρφωσιν χωρίς να τον μάθουν καλά καλά να αγαπήση το επάγγελμά του* […] *τον έστελναν να πάη να διδάξη τα παιδιά «στα κουτουρού» σαν να είχε να κάμη με ντουβάρια και όχι με ζωντανά παιδιά!»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 8-12-1928, αρ. φύλλου 3731, σ. 1). Το Πανεπιστήμιο είχε καταστεί *«αληθές Πανεπιζήμιον»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 7-12-1928, αρ. φύλ. 3731, σ. 1), κατά τον Χαριτωνίδη.

Η μέθοδος, λοιπόν, που ακολουθούσε ο δάσκαλος αυτής της περιόδου ήταν αρκετά απομακρυσμένη από τα προτάγματα της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας, αφού παρουσίαζε *«στο παιδί μια ψυχή περιτυλιγμένη σαν τις μούμιες σε χίλιους παλαιϊκούς παπύρους, την ψυχή εκείνη που* […] *βρίσκεται σε αντίφαση με τη σύγχρονη σκέψη, επομένως βρίσκεται σε αντίφαση και με την ψυχή της σημερινής νιότης και δημιουργεί ένα σχολείο θεατρισμού και υποκρισίας»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1). Ο δάσκαλος μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας και συμπεριφοράς του δεν κατάφερε να αποτελέσει το *«ζωντανόν παράδειγμα»*, προκειμένου *«να αντλήση από αυτό ο μαθητής ό,τι χρειάζεται διά την διάπλασιν του ήθους του»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1), σύμφωνα με τον Κουντουρά και τον Μισυρλή.

4. Η σχολική πραγματικότητα, η διγλωσσία και ο χαρακτήρας του Γυμνασίου

Η σχολική πραγματικότητα δεν ήταν άσχετη με όσα διαδραματίζονται σε βάρος των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις συνεντεύξεις διαφαίνονται οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι, οι οποίοι

«γεμάτη τραγικότητα και ειρωνεία προς τις αξίες που τις σεβόμαστε δήθεν ακόμα» (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1) εμφανίζονταν ελλιπείς αριθμητικά σε σχέση με τις ανάγκες της χώρας σε διδακτικό προσωπικό (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 17-12-1928, αρ. φύλλου 3741, σ. 1). Μάλιστα, επισημαίνεται και η ανάγκη βελτίωσης του τρόπου αντιμετώπισης των δασκάλων από το κράτος.

Ανάλογη έλλειψη εντοπίζεται και αναφορικά με τα σχολικά κτίρια, τα οποία ήταν απαραίτητο να αυξηθούν για να καλυφθούν οι διδακτικές ανάγκες, καθώς ήταν *«η Εκπαίδευσις άστεγος και τρωγλοδίαιτος»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 10-12-1928, αρ. φύλλου 3734, σ. 1). Μάλιστα, και τα υπάρχοντα κτίρια ήταν ακατάλληλα να διδάξουν *«διά των πραγμάτων τους κανόνας της υγιεινής, την καθαριότητα, την τάξιν, την αγάπην προς το φως και προς κάθε καλόν και ευγενές ώστε να μεταφέρουν αυτό κατόπιν από το σχολείον και εις την κοινωνίαν»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1), σύμφωνα με τον Μισυρλή.

Για το «κύμα» της αγραμματοσύνης *«φταίει ο καθένας χωριστά, κι' όλοι μαζί, φταίνε οι άνθρωποι και το σύστημα, φταίνε τα μέσα και οι περιστάσεις της ζωής μας»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1), κατά τον Κουντουρά, συγκαταλέγοντας μέσα σε αυτές τη διγλωσσία, που ήταν *«κληρονομία μιάς βαρβάρου εποχής»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1), κατά τον Ρωμαίο. Όλοι οι παράγοντες της παιδείας επιδόθηκαν *«εις διαρκείς γλωσσικούς αγώνας προς ζημίαν πάντοτε της εκπαιδεύσεως»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 12-12-1928, αρ. φύλλου 3736, σ. 1), συγκαταλέγοντας σε αυτούς και τους δασκάλους, διότι επέλεγαν άλλη μορφή γλώσσας *«από καθέδρας και άλλην εις την συναναστροφήν»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1). Έτσι, λοιπόν, το σχολείο αρνούνταν πεισματικά *«να ακολουθήση αντίθετον κατεύθυνσιν προς το παρελθόν»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1) και να συμβαδίσει με τη μορφή της γλώσσας που ανταποκρινόταν στη σύγχρονη πραγματικότητα με αποτέλεσμα *«αυτό το μοναδικόν φαινόμενον λαού μη χειριζόμενου ενιαίαν γλώσσαν είναι φυσικά ολέθριον όχι μόνον εις τα σχολεία, αλλά και εις όλην την κοινωνίαν»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1).

Ιδιαίτερη σημασία έχει για τους συνεντευξιαζόμενους ο χαρακτήρας και η σύνθεση του Γυμνασίου, το οποίο απέχει από τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η Μέση Εκπαίδευση *«είναι κολωβή»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 10-12-1928, αρ. φύλλου 3734, σ. 1), κατά τον Κουντουρά, και παρέχει *«ημιτελείς γνώσεις»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 13-12-1928, αρ. φύλλου 3737, σ.

1), αυστηρά προσανατολισμένες στον κλασικισμό, σύμφωνα με τον πρύτανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επομένως, ο απόφοιτος του Γυμνασίου, λαμβάνοντας θεωρητική μόρφωση, *«είναι άχρηστος διά τον πρακτικόν βίον* […] *ενώ στερείται ουσιωδών πρακτικωτέρων γνώσεων, απαραιτήτων δι' αυτόν. Ούτω ανίκανος να εξασφαλίση πόρους ζωής»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 15-12-1928, αρ. φύλλου 3739, σ. 1). Το γεγονός αυτό ενισχύεται από την κρατική αδιαφορία, η οποία δεν συνυπολόγισε την κοινωνική σύσταση της χώρας με αποτέλεσμα να παραμελήσει *«την γεωργικήν και επαγγελματικήν μόρφωσιν του πληθυσμού»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 6-12-1928, αρ. φύλλου 3730, σ. 1).

Στις περισσότερες, λοιπόν, συνεντεύξεις η σκοποθεσία του Γυμνασίου και ο κλασικιστικός του προσανατολισμός εντοπίζονται ως η βασική αιτία του προβλήματος, η οποία διαιωνίζεται και στο Πανεπιστήμιο, αφού *«οι απόφοιτοι των Γυμνασίων στερούμενοι βάσεων προσπαθούν να τας αποκτήσουν εις το Πανεπιστήμιον, συγχρόνως δε και να σπουδάσουν και ως αποτέλεσμα δεν επιτυγχάνουν ούτε το ένα ούτε το άλλο»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 12-12-1928, αρ. φύλλου 3736, σ. 1). Οι μαθητές του Γυμνασίου *«δεν έχουν μάθει τον τρόπο να εργάζωνται, να μελετούν, να κρατούν σημειώσεις, να εφαρμόσουν μίαν τακτικήν εις την ζωήν τους* […] *τους λείπει η αυτοπεποίθησις, η πρωτοβουλία της σκέψεως, της ενεργείας, έχει πολλάς κακάς έξεις»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 14-12-1928, αρ. φύλλου 3738, σ. 1). Έτσι, σύμφωνα με τον πρύτανη, *«η χαλάρωσις της εκπαιδεύσεως οφείλεται εις τα γυμνάσια»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 13-12-1928, αρ. φύλλου 3737, σ. 1).

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΩΣ ΛΥΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Όλα τα παραπάνω αίτια οδηγούν τους «ειδικούς» της εποχής να συγκλίνουν στην πρόταση για ανάγκη εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία προκύπτει από τη συνειδητοποίηση ότι χρειάζεται να τροποποιηθεί η στοχοθεσία του σχολείου, ώστε οι ανθρωπολογικές αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία να συνάδουν με τους σκοπούς της αγωγής. Για τον λόγο αυτόν, η εκπαίδευση *«είνε ανάγκη να παρακολουθή την εξέλιξιν της συγχρόνου κοινωνικής ζωής και να εξυπηρετή τας ανάγκας της συγχρόνου κοινωνίας»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1). Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να απαγκιστρωθεί από τον κλασικιστικό προσανατολισμό της και να «πρακτικοποιήσει» την παρεχόμενη αγωγή: *«η εκπαίδευσίς μας έπρεπε να προσλάβη μορφήν πρακτικωτέραν, διά της καταργήσεως ωρισμένων περιττών μαθημάτων και της προσθήκης άλλων αναγκαιοτέρων και αντα-*

ποκρινομένων περισσότερον προς τας σημερινάς εθνικάς μας ανάγκας» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 15-12-1928, αρ. φύλλου 3739, σ. 1).

Ζητούμενο αποτελεί να περιορισθεί ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των επιστημόνων ανάλογα με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες: *«Εις τα καλά συγχρονισμένα σχολεία θα μορφωθούν οι καλοί γεωργοί, οι καλοί επαγγελματίαι, οι καλοί έμποροι, οι καλοί βιομήχανοι, οι καλοί υπάλληλοι, οι καλοί επιστήμονες, αλλά και οι καλοί Έλληνες πολίται με πλήρη συνείδησιν των υποχρεώσεών των ως μελών της ελληνικής κοινωνίας»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1). Για τη ρύθμιση, μάλιστα, των παραπάνω ζητημάτων προτείνεται από τον Μισυρλή, η σύσταση ενός Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου *«εδρεύον εν τω υπουργείω της Παιδείας και αποτελούμενον από τους αντιπροσώπους όλων των ειδών της εκπαιδεύσεως άπαν αι άριστα θεωρητικώς και πρακτικώς μορφωμένους και γνώστας βαθείς των αναγκών της ελληνικής κοινωνίας, επί τη βάσει των επισήμων στατιστικών θα καθορίση τα διάφορα είδη της εκπαιδεύσεως* […]» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1).

Η «μανία» ίδρυσης κλασικών Γυμνασίων έπρεπε να περιορισθεί και να δίνονται διαφορετικές διέξοδοι στους μαθητές και στις μαθήτριες, να προσφέρονται *«νέες αξίες, πηγή ζωής και ενεργείας και δημιουργίας για το μέλλον»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με τον καθορισμό ενός ενιαίου συστήματος διδασκαλίας στο Γυμνάσιο *«ώστε έκαστον μέλος του διδάσκοντος προσωπικού να μη καθοδηγείται από αυθαιρέτους προσωπικάς αντιλήψεις, πειραματιζόμενον επί των μαθητών, αλλά να διδάσκη σύμφωνα με ωρισμένον πρόγραμμα και σύστημα»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 14-12-1928, αρ. φύλλου 3738, σ. 1). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1931 κινείται προς την κατεύθυνση αυτή.

Μέσω της επικράτησης της δημοτικής γλώσσας και της εφαρμογής της ως *«ενιαίας γλώσσας προς εθνικήν ωφέλειαν»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1) και προχωρώντας ακόμη *«μέχρι της δυνατότητος της καταργήσεως του τονισμού και των πνευμάτων»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740, σ. 1) ήταν δυνατόν *«να κινήσωμε προς τα εμπρός και προς εξέλιξη τις πλούσιες δημιουργικές δυνάμεις που κρύβουνται μέσα σε κάθε παιδί»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1), φανερώνοντας ότι *«αγαπώμεν το παιδί και φροντίζωμεν διά την μόρφωσίν του»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1), τονίζουν ο Κουντουράς, ο Ρωμαίος και ο Μισυρλής. Η αγάπη και ο σεβασμός στην παιδική ψυχή και στις ικανότητές της επικυρώνεται και με την φροντίδα για τη στέγαση της γνώσης, έτσι ώστε *«οι μαθηταί να στεγάζωνται*

εντός οικήματος, όπερ να λέγεται σχολείον και όχι τρώγλη ή εστία μιάσματος» (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 7-12-1928, αρ. φύλλου 3731, σ. 1), όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χαριτωνίδης.

Οι συνεντευξιαζόμενοι συγκλίνουν, επίσης, στην άποψη ότι πρέπει να αλλάξουν όσα κυριαρχούν στην εκπαίδευση και να προσφέρουν στους μαθητές και στις μαθήτριες όλα όσα δικαιούνται (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735, σ. 1). Καταλήγουν, μάλιστα, στο συμπέρασμα ότι *«όταν πληρωθώσιν πάντες ούτοι οι όροι συντελούσης και της πολιτείας τότε ανεπαισθήτως θα ανατείλωσιν ωραίαι, φωτειναί και ελπιδοφόροι διά την ελληνικήν παιδείαν ημέραι»* (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 7-12-1928, αρ. φύλλου 3731, σ. 1).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης του Βενιζέλου κινούνταν προς αυτή την κατεύθυνση. Για την οργάνωση της εκπαίδευσης και την επιτέλεση του ρόλου του ρυθμιστή των εκπαιδευτικών πραγμάτων συστάθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Ν. 4653 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως, Φ.Ε.Κ. 169/ Α΄/ 16-5-1930). Ο σκοπός που είχε, λοιπόν, τεθεί συνίσταται στην προετοιμασία της νέας γενιάς, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέλη ενός κοινωνικού συνόλου που καλούνται να παραγάγουν δημιουργικό έργο με στόχο να βελτιωθεί το βιοτικό επίπεδο (*Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια,* 1929, σ. 6). Στην προσπάθεια ενίσχυσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του περιορισμού του κλασικού προσανατολισμού του Γυμνασίου, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 καταργείται το Ελληνικό Σχολείο και η Μέση Εκπαίδευση γίνεται ενιαία και εξαετής με δύο κατευθύνσεις, το Γενικό Γυμνάσιο και το Πρακτικό Λύκειο. Κομβικό στοιχείο είναι η δημιουργία ενός παράλληλου σχολικού δικτύου που εξυπηρετεί την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση.

Η σχολική πραγματικότητα μεταρρυθμίζεται τόσο στα εξωτερικά όσο και στα εσωτερικά της στοιχεία, με γνώμονα την παιδαγωγική επιστήμη και τις θέσεις της Νέας Αγωγής. Στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929 τονίζεται η ιδιότητα του παιδιού, καθώς έχουμε πολλές φορές την αναφορά στον όρο «παιδί» αντί στον όρο «μαθητής»/ «μαθήτρια» και δίνεται βαρύτητα στη σημασία της διερεύνησης της παιδικής και εφηβικής ψυχολογίας για τη σταθεροποίηση των επιτευγμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φ.Ε.Κ. 300/ Α/ 21-8-1929, Νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», άρθρο 9). Ο νομοθέτης ενισχύει την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και γίνονται οι πρώτες νύξεις για την τονική και ορθογραφική απλοποίηση. *«Αμέριστος η προσοχή της Κυβερνήσεως και του Υπουργείου της Παιδείας»* στράφηκε στο

κτιριακό πρόβλημα και στην κατασκευή νέων σχολικών κτιρίων, τα οποία να ανταποκρίνονται στους σύγχρονους κοινωνικούς όρους. Είχε, μάλιστα, προγραμματιστεί και πραγματοποιήθηκε η εξεύρεση των απαιτούμενων οικονομικών πόρων μέσω της δανειοδότησης από την Εθνική Τράπεζα με σκοπό την ανέγερση σχολικών κτιρίων (*Ελεύθερον Βήμα*, 1-1-1929, αρ. φύλλου 2420, σ. 8).

Οι ανάγκες, λοιπόν, της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που εντοπίζονται, μάλλον όχι τυχαία, και παρουσιάζονται από τους συνεντευξιαζόμενους στην έρευνα της *Εφημερίδας των Βαλκανίων*, καλύπτονται λίγο αργότερα από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Βενιζέλου, ο οποίος «*μόνος του θα ζητήση να αναλάβη την διεύθυνσιν της Παιδείας. Και μα την αλήθειαν διά την Εκπαίδευσιν σήμερον χρειάζεται ένας αναμορφωτής συγχρονισμένος, ένας μεταρρυθμιστής και αν θέλετε ένας επαναστάτης, ένας Κεμάλ*» (*Εφημερίς των Βαλκανίων,* 5-12-1928, αρ. φύλλου 3729, σ. 1), όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο καθηγητής Βογιατζίδης. Η έρευνα, επομένως, αποτελεί προάγγελο της επικείμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Παρουσιάζει τα προβλήματα και προτείνει λύσεις, διά στόματος των ένδεκα «διανοητών» της εποχής. Γίνεται, μάλιστα, σαφής αναφορά και ξεκάθαρη ανακοίνωση της επικείμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τον Μισυρλή, ο οποίος τονίζει ότι «*επί του ζητήματος τούτου έχομεν ασφαλείς πληροφορίας ότι γίνεται σχετική εργασία εν τω υπουργείω της Παιδείας και ότι εντός ολίγου πρόκειται να δημοσιευθούν τα νέα εκπαιδευτικά νομοσχέδια τα μεταρρυθμίζοντα το εκπαιδευτικόν μας σύστημα*» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742, σ. 1).

Λίγους μήνες μετά τη δημοσίευση των συνεντεύξεων κατατέθηκαν στη Βουλή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια και τέθηκε σε εφαρμογή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μετά τη δήλωση του Βενιζέλου ότι *«θα στηρίξωμεν ακόμη αποτελεσματικώτερον το Κοινωνικόν καθεστώς διά της επιβαλλομένης αμέσου και ριζικής μεταρρυθμίσεως του εκπαιδευτικού μας συστήματος*» (*Μακεδονικά Νέα*, 23-7-1928, αρ. φύλλου 1378, σ. 4).

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Τη δεκαετία του 1920 η ελληνική κοινωνία σημαδεύεται από πολεμικές συρράξεις, οικονομική δυσπραγία και την έλευση των προσφύγων, γεγονός που δημιουργεί έντονα την ανάγκη για αλλαγή των εκπαιδευτικών συνθηκών. Οι κρατικές επιδιώξεις συνδέονται στενά με την προσδοκία για μετατόπιση των εθνικών σκοπών και την αλλαγή της ιδεολογίας που κατεύθυ-

νε έως τότε την ελληνική κοινωνία. Κύριος φορέας για τη μετατόπιση αυτή κρίθηκε η εκπαίδευση μέσω της οποίας θα μπορούσε να προωθηθεί η κοινωνική αλλαγή. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 θέτει ως κεντρικό άξονα τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας και της δημόσιας ζωής μέσω του αναπροσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πολιτική του Βενιζέλου και η ιδεολογία των Φιλελευθέρων αποτελεί, στο επίπεδο της πολιτικής εξουσίας, τον κύριο εκφραστή της ιδέας αυτής. Η εκπαίδευση πρέπει να μπορεί να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της ανερχόμενης αστικής τάξης με απώτερο σκοπό να εδραιωθεί το ιδεολόγημα του αστικού κράτους. Για τον λόγο αυτόν, προχωρά με γοργούς ρυθμούς η χάραξη, ψήφιση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929.

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 επιχειρείται να συνδυαστεί η επαγγελματική και η γενική μόρφωση, με έμφαση στην ανάπτυξη της πρώτης. Για λόγους προώθησης της ιδέας και αποφυγής αντιδράσεων που εκδηλώνονταν σε κάθε τι νεωτεριστικό, πνευματικοί άνθρωποι και διανοούμενοι της εποχής αναλαμβάνουν να προετοιμάσουν την κοινωνία και τον εκπαιδευτικό κόσμο για την επικείμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι συνεντεύξεις στον Τύπο της εποχής που απασχόλησαν την παρούσα εργασία.

Μέσα από την *Εφημερίδα των Βαλκανίων* και τη σειρά των ένδεκα συνεντεύξεων αποτυπώνεται διά στόματος πνευματικών φορέων της εποχής κριτική αναφορικά με την αναποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ο Τύπος, αξιοποιείται από την εκάστοτε κυβέρνηση, στη δική μας περίπτωση την κυβέρνηση Βενιζέλου, στη διάδοση μίας μεταρρύθμισης, αξιοποιώντας «ειδικούς» σε θέματα εκπαίδευσης. Στον «κύκλο», επομένως, μιας μεταρρύθμισης, η θέση του Τύπου είναι κομβική για τη διάχυση μιας ιδέας. Οι απόψεις, λοιπόν, των «ειδικών» και διανοούμενων της εποχής συγκλίνουν στο γεγονός της ύπαρξης της αγραμματοσύνης και προκρίνουν την ανάγκη εύρεσης της λύσης του προβλήματος με τη σχεδίαση και την πραγματοποίηση μιας ριζικής μεταρρύθμισης. Οι συνεντευξιαζόμενοι προκρίνουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, αποτυπώνοντας εμμέσως, κυρίως, και χωρίς άμεσες αναφορές τα προτάγματά της, όπως αποτυπώθηκαν στις προγραμματικές δηλώσεις και αργότερα, στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια της κυβέρνησης Βενιζέλου. Οι απόψεις, λοιπόν, των συνεντευξιαζόμενων συγκλίνουν στο γεγονός της ύπαρξης του «κύματος της αγραμματοσύνης» και συμφωνούν στην εύρεση της λύσης του προβλήματος με τη σχεδίαση και την υλοποίηση ριζικής εκπαι-

δευτικής μεταρρύθμισης, της πρώτης μετά την θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος από τους Βαυαρούς, έτσι ώστε να *«ανατείλωσιν ωραίαι, φωτειναί και ελπιδοφόροι διά την ελληνικήν παιδείαν ημέραι» (Εφημερίς των Βαλκανίων,* 7-12-1928, αρ. φύλ. 3731, σ. 1*)*, σύμφωνα με την άποψη του καθηγητή Χαριτωνίδη. Και αυτή, όμως, η μεταρρύθμιση «δεν έγινε», αφού δεν πρόλαβε να δοκιμαστεί σε βάθος χρόνου. Οι συγκυρίες οδήγησαν γρήγορα στην ανατροπή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ - ΠΗΓΕΣ

(1929). *Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια κατατεθέντα εις την Βουλήν κατά την συνεδρίαν της 2ας Απριλίου 1929 υπό του Υπουργού της Παιδείας Κωνσταντίνου Β. Γόντικα*. Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Αθανασιάδης, Χ. (2007). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική (1928-1932). Στο Πρακτικά Συνεδρίου *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004* (σ. 133-141). Ελληνικά Γράμματα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών "Ελευθέριος Βενιζέλος".

Δερτιλής, Γ. Β. (2020). *Επτά πόλεμοι, τέσσερις εμφύλιοι, επτά πτωχεύσεις, 1821-2016*. Gutenberg.

Δημαράς, Α. (Επιμ.) (1985). *Μίλτος Κουντουράς, Κλείστε τα σχολειά: Εκπαιδευτικά Άπαντα*. Γνώση.

Δημαράς, Α. (Επιμ.) (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε Τεκμήρια Ιστορίας Β΄. 1895-1967*. Ερμής.

Δημαράς, Α. (1984). Πενήντα χρόνια πριν: 1931 - το αξεπέραστο όριο. *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας,* τχ. 6, σσ. 83-90.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000.* Μεταίχμιο.

Διαμαντόπουλος, Θ. (2017). *10 και μία δεκαετίες πολιτικών διαιρέσεων: Οι διαιρετικές τομές στην Ελλάδα την περίοδο 1910-2017. 2ο τεύχος: Η δεκαετία του 1920. Η Δημοκρατία των στρατοκρατών και των προσφύγων.* Επίμετρο-σχόλιο: Θ. Βερέμης. Επίκεντρο.

Ελεύθερον Βήμα, 24-7-1928, αρ. φύλλου 2262.

Ελεύθερον Βήμα, 29-9-1928, αρ. φύλλου 2327.

Ελεύθερον Βήμα, 1-1-1929, αρ. φύλλου 2420.

Εφημερίς των Βαλκανίων, 5-12-1928, αρ. φύλλου 3729.

Εφημερίς των Βαλκανίων, 6-12-1928, αρ. φύλλου 3730.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 7-12-1928, αρ. φύλλου 3731.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 8-12-1928, αρ. φύλλου 3731.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 10-12-1928, αρ. φύλλου 3734.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 11-12-1928, αρ. φύλλου 3735.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 12-12-1928, αρ. φύλλου 3736.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 13-12-1928, αρ. φύλλου 3737.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 14-12-1928, αρ. φύλλου 3738.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 15-12-1928, αρ. φύλλου 3739.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 16-12-1928, αρ. φύλλου 3740.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 17-12-1928, αρ. φύλλου 3741.
Εφημερίς των Βαλκανίων, 18-12-1928, αρ. φύλλου 3742.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). "Στοιχεία παραγωγικά και εκπολιτιστικά": Πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη από το 1922 ως το 1926. Πρώτη καταγραφή. Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Θεσσαλονίκης Εκπαιδευτικά, 19ος και 20ός αιώνας* (σσ. 451-478). Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης.

Κακούρος, Ε. (1932). Η προοπτική του λαϊκού Σχολείου. Στο: *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδεύσεως 1932, Έτος Α΄*. Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου Α.Ε.

Κανδυλάκης, Μ. (2000). *Εφημεριδογραφία της Θεσσαλονίκης: Συμβολή στην ιστορία του Τύπου, τ. Β΄ 1912-1923*. University Studio Press/ Έκφραση.

Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Βιβλιόραμα.

Κωστής, Κ. (2013). *«Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας». Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους, 18ος-21ος αιώνας*. Εκδόσεις Πόλις.

Μακεδονικά Νέα, 23-7-1928, αρ. φύλλου 1378.

Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (1992). Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός. Στο Γ. Θ. Μαυρογορδάτος & Χ. Χατζηιωσήφ (Επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός* (2η εκδ.) (σσ. 9-19). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση: Κείμενα, εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, συζητήσεις στη Βουλή, σχόλια* (3η έκδ.). Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2007). Η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929: «Νέα παράσταση της παλιάς κωμωδίας» ή «προσπάθεια των κομμουνιζόντων, όπως υπονομευθώσι τα θεμέλια του αστικού κράτους»; -Μια ακόμη προσπάθεια ερμηνείας-. Στο Πρακτικά Συνεδρίου *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004*

(σσ. 143-160). Ελληνικά γράμματα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών "Ελευθέριος Βενιζέλος".

Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.). (2016) *Ο Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος και η ελληνική εκπαίδευση: Από την Κρητική Πολιτεία (1898-1913) στις κυβερνητικές περιόδους στην Ελλάδα (1910-1920 και 1928-1932)*. Gutenberg.

Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Θεμέλιο.

Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου*. Ο Πολίτης.

Νούτσος, Χ. (1997). Γεώργιος Α. Παπανδρέου. Ιστορία της εκπαίδευσης και αγιογραφία. *Δωδώνη. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, σσ. 107-175.

Νούτσος, Χ. (2007). Τα όρια του βενιζελικού εκσυγχρονισμού στη σχολική γνώση (1913-1931). Στο Πρακτικά Συνεδρίου *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004* (σσ. 43-53). Ελληνικά Γράμματα, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών "Ελευθέριος Βενιζέλος".

Τερζής, Ν. Π. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και "μελέτες περίπτωσης"* (2η έκδ.). Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Τερζής, Ν. Π. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: Πριν από το Κράτος - Έξω από το Κράτος - Στο Κράτος*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τσίντζα, Δ. (σε εξέλιξη), *Ο δρόμος ενός «αθόρυβου» παιδαγωγού: Η φιλοσοφία, η εκπαιδευτική δράση και η συμβολή του Μίλτου Κουντουρά στην εκπαιδευτική πολιτική του νεοελληνικού κράτους* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Φ.Ε.Κ. 169/ Α΄/ 16-5-1930, Νόμος 4653 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως».

Φ.Ε.Κ. 300/ Α' / 21-8-1929, Νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης».

Φούκας, Β. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Foukas, V. A. (2023). Explaining, Enhancing, Disseminating the 'Greek Genius' through textbooks (1870s to 1970s). In B. C. Gounaris & I. D. Stafanidis (Eds.), *Demon entrepreneurs: Refashioning the 'Greek genius' in Modern*

times (pp. 111-124). Routledge.

Φραγκουδάκη, Α (1992). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (8η εκδ.). Κέδρος.

Χατζηιωσήφ, Χ. (Επιμ.). (2003). *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*. Βιβλιόραμα.