

Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο

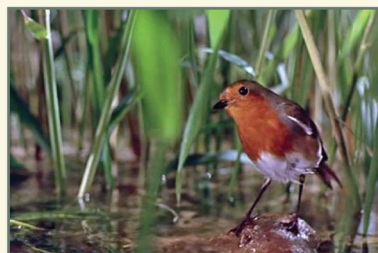
Μαρία Γελαστοπούλου

Σύμβουλος Β' Ειδικής
και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ



Βάλια Καλογρίδη

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής, Εμπυχώτρια
Θεατρικού παιχνιδιού, Ψυχοδραματίστρια



Έρη Παπαμιχαλοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός,
Συγγραφέας παραμυθιών

Στέλιος Βγαγκές

Δάσκαλος, Εμπυχωτής
Θεατρικού παιχνιδιού



Νικόλας Τσαφταρίδης

Ε.Ε.Π. Μουσικής Αγωγής,
ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ



ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Συγγραφείς

Μαρία Γελαστοπούλου

Σύμβουλος Β' Ειδικής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ

Βάλια Καλογρίδη

Νηπιαγωγός ΕΑΕ, Εμφυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού

Έρη Παπαμιχαλοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός, Συγγραφέας παραμυθιών

Στέλιος Βγαγκές

Δάσκαλος, Εμφυχωτής θεατρικού παιχνιδιού

Νικόλας Τσαφταρίδης

Ε.Ε.Π. Μουσικής Αγωγής, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ

Υπεύθυνη Συντονισμού
για το ΙΕΠ

Μαρία Γελαστοπούλου

Σύμβουλος Β' Ειδικής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ

Εικονογράφηση

Χριστίνα Αβδίκου

Φωτογράφιση

Ανδρέας Τσακναρίδης

Γραφιστική επιμέλεια

ONDEMAND AE

ΠΡΑΞΗ: «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού», MIS 5001313, Άξονες Προτεραιότητας 6, 8, 9, στο πλαίσιο του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση, με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ).

Υπεύθυνοι της Πράξης:

Κουρμπέτης Βασίλης, Σύμβουλος Α'

Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘ (από 16/06/2016 έως 11/07/2019)

Γελαστοπούλου Μαρία, Σύμβουλος Β'

Ειδικής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ (από 12/07/2019)

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ιωάννης Αντωνίου

Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα

Τηλ.: 213 1335100 Fax: 213 1335111 info@iep.edu.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο

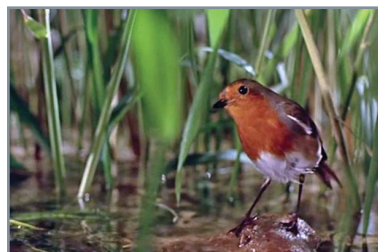
Μαρία Γελαστοπούλου

Σύμβουλος Β' Ειδικής
και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ



Βάλια Καλογρίδη

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής, Εμπυκώτρια
Θεατρικού παιχνιδιού, Ψυχοδραματίστρια



Έρη Παπαμιχαλοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός,
Συγγραφέας παραμυθιών

Στέλιος Βγαγκές

Δάσκαλος, Εμπυκωτής
Θεατρικού παιχνιδιού

Νικόλας Τσαφταρίδης

Ε.Ε.Π. Μουσικής Αγωγής,
ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ



ΙΕΠ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Αθήνα 2020

Εισαγωγή	9
-----------------------	----------

ΜΕΡΟΣ 1 Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Ενταξιακή εκπαίδευση:	
Θεωρητική πλαισίωση και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	17
1.1.1 Βασικές αρχές ενταξιακής εκπαίδευσης.....	18
1.2 Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές	21
1.2.1 Το Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης	21
1.2.2 Ρόλοι και αρμοδιότητες στο πλαίσιο του ενταξιακού σχολείου	23
1.2.3 Οι συνεργατικές πρακτικές στα Τμήματα Ένταξης	25
1.2.3.1 Μοντέλα συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας	26
1.2.4 Αξιολογικές διαδικασίες κατά την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών	27
1.2.4.1 Τρόποι και μέσα αξιολόγησης	30
1.2.5 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας	30
1.2.6 Διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης.....	35
1.3 Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας	37
1.3.1 Ιατρικό - κλινικό μοντέλο (medical model).....	38
1.3.2 Ατομικό μοντέλο (individual model).....	39
1.3.3 Κοινωνικό μοντέλο (social model).....	40
1.4 Η βιωματική μάθηση στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία	41
1.5 Η παιδαγωγική αξία των παραμυθιών στην εκπαίδευση αθλητών/τριών με αναπηρία και στην καλλιέργεια ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο	43
1.5.1 Πώς απεικονίζονται τα άτομα με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία	45
1.5.2 Κριτήρια για την επιλογή λογοτεχνικών βιβλίων που σχετίζονται με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα	46
1.5.3 Διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι αξιοποίησης της λογοτεχνίας αναφορικά με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία	47
1.5.3.1 Η αξιοποίηση της βιβλιοθεραπείας	47
1.5.3.2 Τεχνικές αφήγησης, τρόποι παρουσίασης και επεξεργασίας ενός παραμυθιού	50
1.5.3.3 Το «Δραματικό Μοντέλο των Δρώσων Δυνάμεων».....	53
1.6 Θεατρικό Παιχνίδι: Μια σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία	56
1.7 Η αξιοποίηση της μουσικής στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία	59
1.7.1 Πλαίσιο εφαρμογής δραστηριοτήτων	62

ΜΕΡΟΣ 2 Δραστηριότητες

2.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για Παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου	71
2.1.1 Βιωματικές δραστηριότητες	71
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Γνώρισέ με.....	72
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Σου μοιάζω και μου μοιάζεις (;).....	76
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 Κοίτα με, κάτι σου λέω.....	78
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 Μ' ένα χρώμα ξεκινώ σ' έναν κύκλο για να μπω.....	80
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 Ένα διαφορετικός ελέφαντας, μια διαφορετική σκέψη.....	84
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 Τα χέρια μου μιλούν... ..	87
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 Ένα κορίτσι που μας έμαθε πολλά και την έλεγαν Έλεν.....	95
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 Τι βλέπεις μέσα απ' το καβούκι σου;.....	99
2.1.2 Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μέσω των Παραμυθιών	103
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Ανάγνωση παραμυθιού: <i>Ο Περπατούλης στον Πλανήτη των Ζουμ</i>	104
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 <i>Persona Dolls</i> : Μια μεθοδολογία προσέγγισης της διαφορετικότητας... ..	115
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 Τα παιδιά απέναντι στη διαφορετικότητα και στο σχολικό εκφοβισμό... ..	131
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 Δημιουργική γραφή.....	142
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 Βιωματικές δραστηριότητες με αφόρμηση το παραμύθι <i>Το Δάσος</i>	153
2.1.3 Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μέσω της τέχνης του Θεάτρου	166
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Φτιάχνουμε παρέες.....	167
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Ποιος στ' αλήθεια είμαι εγώ... ..	172
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 Ο Λαβύρινθος.....	180
2.1.4 Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μέσω της Μουσικής	187
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Δραστηριότητες συστάσεων.....	187
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Καθρέπτης.....	189
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 Παραμορφωτικός καθρέπτης ή Ο αστείος καθρέπτης.....	191
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 Χαιρετισμός και παρεούλα.....	192
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 «Yes, I can» (Μπορώ και εγώ).....	194
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 Κατασκευή Νουνούρας ή Kazoo.....	196
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 Ηχητικοί σωλήνες (boom pipes).....	198
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8 Σέικερ (Shaker), Μαράκες (Maracas).....	201
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9 Μαέστρος – συνθέτης.....	203
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10 Η συναυλία των μέσων μεταφοράς.....	205
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11 Η μουσική αλυσίδα των μουσικών οργάνων.....	207
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12 Με γλώσσα μουσική.....	209
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13 Ιστορία με ήχους.....	211
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 14 Η γέννηση του Περπατούλη με ήχους.....	213
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 15 Ιστορία με αντικείμενα και ήχους.....	215

2.2	Ενδεικτικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για Εκπαιδευτικούς.....	217
2.2.1	Βιωματικές δραστηριότητες	217
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Αν ήμουν μια βελόνα...	218
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Τι σημαίνει μια ταμπέλα;	221
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 Μπες στη θέση μου.	224
2.2.2	Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μέσω των Παραμυθιών.....	226
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Η «παγωμένη εικόνα» του Περπατούλη	226
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Η Λιζέτ σε ένα «Debate»	237
2.2.3	Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μέσω της τέχνης του Θεάτρου.....	240
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Θα κάνω ό,τι μου λες;	240
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Ένας παράξενος άνθρωπος	247
2.2.4	Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μέσω της Μουσικής	252
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Δίτονη καλαμμένα κουδούνα	252
2.3	Ενδεικτικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για Γονείς	255
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Σαν να είμαι ο διπλανός μου	257
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Κάτι μου θυμίζει;	258
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 Κοινά μυστικά	259
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 Μια εικόνα χίλιες λέξεις	261
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 Το δικό σου δάσος	263
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 Ζωντανή βιβλιοθήκη	265
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 Με μια φωτογραφική μηχανή στο χέρι	270
2.4	Ενδεικτικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για την Τοπική Κοινωνία	275
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Οργάνωση ανοιχτής ημέρας ευαισθητοποίησης για τη Διαφορετικότητα από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	275
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Έκδοση Σχολικής Εφημερίδας	278
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3 Δράση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας	288
	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 Φτερουγίσματα	296
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	309
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	333

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις διεθνώς προωθούν την ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive education), την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Unesco, 2007· Barton & Arnstrong, 2007) μέσω της αναμόρφωσης του γενικού σχολείου, την παροχή των κατάλληλων μέσων, υλικών, διαδικασιών και τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο σχολείο, αλλά και με αλλαγές που απαιτούνται σε κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη δυσκολία εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη. Η δυσκολία αυτή, με βάση την εκπαιδευτική έρευνα, συνδέεται άμεσα με την έλλειψη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο και στο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και με το κοινωνικό σύστημα αξιών, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών, γονέων και ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Βαρύνουσας σημασίας ρόλο διαδραματίζει και η κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, 2004a,b, 2000· Vlachou, 2006· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006·Dyson, 1999·Daniels & Garner, 1999). Η ευαισθητοποίηση σε ζητήματα αναπηρίας, αποδοχής της διαφορετικότητας και εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση της ισότιμης εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τις σκέψεις του Bacherlard για τα «εμπόδια», ο οποίος αναφέρει ότι οι αποκαλύψεις του πραγματικού είναι πάντα ανάδρομες (1997:333), θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι έννοιες «όλοι» και «ίσοι» απαιτούν μια συνεχή και εμπειρική πρακτική που θα οδηγήσει σε αναστοχασμό για την άρση των εμποδίων. Οι στερεότυπες και βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις που αφορούν στα εν λόγω ζητήματα καθώς και παγιωμένες παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλων μορφών επιμόρφωσης αποτελούν βασικό φραγμό στην εφαρμογή της ένταξης και στην υλοποίηση της Διεθνούς Σύμβασης του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Unesco, 2007). Η άρση των προκαταλήψεων, η αλλαγή στάσεων, η ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης/καλλιέργειας ενταξιακής κουλτούρας αποτελεί αναμφισβήτητα βασικό ζητούμενο για τη δημιουργία του «Ενός σχολείου για όλους», όπως προβλέπει η διεθνής σύμβαση της Salamanca (1994).

Είναι κοινώς αποδεκτό, βέβαια, πως τέτοιες ριζικές αλλαγές και βαθιές τομές σε συνήθειες και πεποιθήσεις ετών δεν επιτυγχάνονται εύκολα και απαιτούν χρόνο, καθώς συνδέονται και με τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά, την κουλτούρα, την ιδεολογία και το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Προς την κατεύθυνση αυτών των αλλαγών μπορούν να αξιοποιηθούν τα επιστημονικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτών με ενταξιακή φιλοσοφία, στην άρση των προκαταλήψεων, στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών, και ενός δίκαιου συστήματος αξιών με ανθρωπιστική βάση και

μιας ενταξιακής κοινωνίας, καθώς η διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων στην πρώιμη ηλικία του νηπιαγωγείου θεωρείται πολύ πιο εύκολη (Δραγώνα, 2004). Ως εκ τούτου, η εφραμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών από την προσχολική ηλικία και η ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας είναι επιτακτική ανάγκη για μια μεταρρύθμιση προς την ενταξιακή οπτική.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω παραδοχών, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης κρίνεται σκόπιμη η ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, για την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών με αναπηρία (τόσο από τους μαθητές και μαθήτριες χωρίς αναπηρία, όσο και από τους/τις ίδιους/ες να αποδεχτούν την αναπηρία τους, να νιώσουν και να ζήσουν καλύτερα - well being), τη διαμόρφωση στάσεων σεβασμού των εν λόγω ατόμων, την αναγνώριση και άρση των προκαταλήψεων και εν τέλει στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, των γονέων. Για τον σκοπό αυτό, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης με τίτλο «Καθολικός Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού», σχεδίασε την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού που περιλαμβάνεται στον παρόντα οδηγό και αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό), ωστόσο μπορεί να αξιοποιηθεί και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Στον εν λόγω Οδηγό περιλαμβάνονται δραστηριότητες και συνοδευτικό υλικό: α) για την ενίσχυση της σχολικής κοινότητας, στην οποία όλα τα μέλη θα πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτα, β) για την αλληλοϋποστήριξη των μαθητών/τριών, γ) για τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με εκπαιδευτικούς, με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα και δ) για την αποδοχή της διαφορετικότητας εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων. Οι εν λόγω δράσεις εμπλέκουν:

- μαθητές/ήτριες (ανάπηρους και μη σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας),
- εκπαιδευτικούς (σε επίπεδο τάξης και όλου του σχολείου),
- γονείς (γονείς μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία) και
- την ευρύτερη τοπική κοινωνία

Ο Οδηγός δομείται σε δύο μέρη. Στο Πρώτο Μέρος περιλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο α) για την προσέγγιση της αναπηρίας και τις αρχές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης καθώς και β) για την αξιοποίηση των βιωματικών δράσεων, της λογοτεχνίας, της τέχνης του θεάτρου και της μουσικής στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Δεύτερο Μέρος αναπτύσσονται δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στα ως άνω αναφερόμενα ζητήματα μέσω βιωματικών δράσεων, αξιοποιώντας το θεατρικό παιχνίδι, τη λογοτεχνία και κυρίως τα παραμύθια καθώς και τη μουσική, οι οποίες αφορούν σε: α) μαθητές/ήτριες, β) εκπαιδευτικούς, γ) γονείς, δ) τοπική κοινωνία.

Εκτός από τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης μέσα στην τάξη με μαθητές/ήτριες και εκπαιδευτικούς που παράλληλα εξυπηρετούν και στόχους του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ), προτείνονται κοινές δράσεις με τις άλλες τάξεις μιας σχολικής μονάδας και επιπλέον προβλέπονται συναντήσεις με γονείς και πιο ανοιχτές δράσεις στην τοπική κοινωνία. Απώτερος στόχος

αυτών των δράσεων είναι η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας και συνάμα το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Οι δραστηριότητες που απευθύνονται στους γονείς είναι βιωματικές και ομαδικές. Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό και οι δραστηριότητες είναι αποτέλεσμα πιλοτικής εφαρμογής στη σχολική τάξη και ανατροφοδότησης από την εκπαιδευτική κοινότητα μετά από την υλοποίηση 26 ενδοσχολικών επιμορφώσεων.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες του Οδηγού περιγράφονται ακολουθώντας μια συγκεκριμένη δομή ως εξής:

- Τίτλος δραστηριότητας
- Στόχοι
- Προτεινόμενες Τάξεις
- Ενδεικτική Διάρκεια
- Γνωστικό Αντικείμενο / Σύνδεση με ΠΣ
- Υλικά
- Προαπαιτούμενες γνώσεις/δεξιότητες/στάσεις (όπου αυτές απαιτούνται)
- Περιγραφή της δραστηριότητας
- Ενδεικτικές προεκτάσεις

Το εκπαιδευτικό υλικό που περιλαμβάνει ο Οδηγός μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό είτε ως έχει, είτε κάνοντας τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τους/τις μαθητές/τριες του τμήματός του/της.

Έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολικού πλαισίου, όπου όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες θα έχουν χώρο, δικαιώματα και ισότιμη μεταχείριση, ο παρών Οδηγός περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες που βασίζονται σε βιβλιογραφική έρευνα και στην επαγγελματική εμπειρία των συγγραφέων, καθώς υλοποιούν αντίστοιχες δραστηριότητες σε σχολικά πλαίσια και βιωματικές ομάδες εμπύχωσης. Αρχικός στόχος των βιωματικών δραστηριοτήτων είναι η καλλιέργεια της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας των παιδιών και στη συνέχεια η ευαισθητοποίηση αυτών των ομάδων σε θέματα διαφορετικότητας και ανάπτυξης ενταξιακής κουλτούρας. Μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων επιδιώκεται η διασφάλιση καλύτερης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην ενταξιακή τάξη ως βασική προϋπόθεση για την υλοποίησή τους. Αρκετές δραστηριότητες έχουν εξελικτικό χαρακτήρα και περιλαμβάνουν διαφοροποιήσεις, όπου χρειάζεται, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το μαθησιακό προφίλ και τις ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν στην ομάδα.

Το εκπαιδευτικό υλικό αφορά, επίσης, σε πέντε πρωτότυπα παραμύθια που γράφτηκαν για το σκοπό αυτό, σε προτεινόμενες ιστορίες ή και άλλα λογοτεχνικά κείμενα που πραγματεύονται το ζήτημα της αναπηρίας και κατ' επέκταση της αποδοχής της διαφορετικότητας, στη σύνθεση ιστοριών και σε δραστηριότητες επέκτασης, οι οποίες μπορούν ταυτόχρονα να υλοποιούν και στόχους του ΠΣ (αναδυόμενη γραφή, ανάγνωση, κατανόηση κειμένου κ.ά.) με εναλλακτικούς τρόπους. Η λίστα με τα προτεινόμενα λογοτεχνικά κείμενα εμπεριέχεται στο Παράρτημα του Οδηγού. Τα πρωτότυπα παραμύθια που αποτελούν συνοδευτικό υλικό του Οδηγού είναι τα κάτωθι:

1. Ο Περπατούλης στον Πλανήτη των Ζουμ



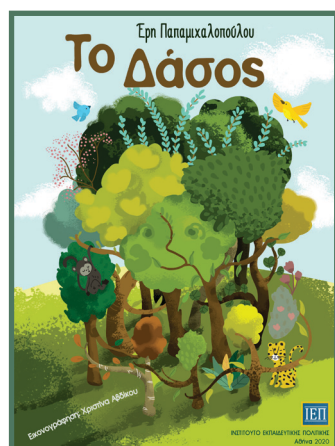
Πραγματεύεται την κινητική αναπηρία, την έλλειψη προσβασιμότητας και τον αποκλεισμό των αναπήρων στην κοινωνία γενικότερα. Ο Περπατούλης είναι ένα μικρό αγόρι που γεννιέται στον πλανήτη Ζουμ. Οι κάτοικοί του, οι Ζουμάνθρωποι έχουν ρόδες, γι' αυτό σε όλο τον πλανήτη υπάρχουν μόνο ράγες. Ο Περπατούλης γεννιέται με πόδια, σαν αυτά που έχουν οι άνθρωποι, αλλά δεν μπορεί να περπατήσει πάνω στις ράγες κι έτσι αναγκάζεται να μένει κλεισμένος μέσα στο σπίτι του. Το αγόρι προσπαθεί να ζήσει όπως όλα τα παιδιά της ηλικίας του, να πηγαίνει στο σχολείο, αλλά έρχεται αντιμέτωπο με ένα σωρό κινδύνους και εμπόδια.

2. Η Βελόνα της Χαράς

Είναι μια παραμυθένια ιστορία που αποτελεί τη σύζευξη της φανταστικής διάστασης των παραμυθιών –καθώς δανείζεται από αυτά το φανταστικό στοιχείο, την υπέρβαση και τη μαγεία– με τη βιωμένη πραγματικότητα του παιδιού: την ένεση μιας βελόνας. Αποτελεί ένα μέσο προσέγγισης της θεραπείας του παιδικού καρκίνου ή άλλων σοβαρών παιδικών ασθενειών. Η ιστορία διαδραματίζεται σε ένα ογκολογικό νοσοκομείο, όπου η Βελόνα, η κεντρική ηρωίδα της ιστορίας μας, κάνει χημειοθεραπεία στα παιδιά. Η Βελόνα έρχεται να ξεορκίσει το φόβο, την ανασφάλεια και την αγωνία του παιδιού σε σχέση με τις ενέσεις, τη θεραπεία και τα φάρμακα. Στόχος είναι το παιδί να εξοικειωθεί με την οδυνηρή διαδικασία της θεραπείας.



3. Το Δάσος



Μια βιωματική ιστορία για την κατανόηση των χαρακτηριστικών των ατόμων με αυτισμό αλλά και την ευαισθητοποίηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το Δάσος της ιστορίας μας είναι ένα παράξενο μέρος, αλλιώτικο από τα συνηθισμένα, καθώς τα πάντα είναι ανάποδα και διαφορετικά σε σχέση με το δικό μας κόσμο. Μέσα από την προτεινόμενη δραστηριότητα (σελ. 153-165 του Οδηγού), τα παιδιά βιώνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να νιώθει και να συμπεριφέρεται ένα παιδί με υπερευαίσθησία στους θορύβους, με δυσκολία στην επικοινωνία, στην έκφραση των συναισθημάτων κ.ά.

4. Λιζέτ, η Πολική Αρκούδα



Ένα παραμύθι που πραγματεύεται τη ζωή μιας λευκής πολικής αρκούδας, της Λιζέτ, που μετανάστευσε με την οικογένειά της από το Βόρειο Πόλο, λόγω των κλιματικών αλλαγών, σε ένα δάσος με αρκούδες. Εκεί οι δυσκολίες της Λιζέτ είναι μεγάλες, καθώς προσπαθεί να ενταχθεί στο σχολείο με τις καφέ αρκούδες, οι οποίες την κοροϊδεύουν και την απορρίπτουν λόγω της διαφορετικότητάς της, αναφορικά με το χρώμα, τις διατροφικές συνήθειες και την καταγωγή της. Η αφήγηση της ιστορίας της Λιζέτ μπορεί να σταματήσει στη σκηνή του σχολικού εκφοβισμού και οι αναγνώστες-παιδιά να δώσουν τη δική τους συνέχεια στην ιστορία, μέσα από

μια δραστηριότητα στηριγμένη στο Θέατρο εικόνας με Στοιχεία Θεάτρου Φόρουμ (βλ. σελ. 131-141 του Οδηγού). Το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά εκτός από το σχολικό εκφοβισμό και σε θέματα που σχετίζονται με τον προσφυγικό ξεριζωμό, την ετερότητα και τη διαφορετικότητα, τον εσωτερικό εκτοπισμό των μεταναστών, τις κλιματικές αλλαγές, περιβαλλοντική εκπαίδευση και να συνδεθεί με τη συναισθηματική αγωγή, την ενσυναίσθηση κ.ά.

5. Ελεν Κέλερ, Ταξίδι στο Φως

Παρουσιάζεται η ζωή της τυφλής και κωφής Αμερικανίδας συγγραφέως, ακτιβίστριας και λέκτορα Έλεν Κέλερ με τη μορφή κόμικ. Η Ελεν Κέλερ σε ηλικία δεκαεννιά μηνών χάνει την ακοή και την όρασή της από μια σοβαρή ασθένεια. Με τη βοήθεια της Ανν Σάλλιβαν, μιας νεαρής δασκάλας που αναλαμβάνει την εκπαίδευσή της, έρχεται σε επικοινωνία με τον έξω κόσμο και μαθαίνει να επικοινωνεί, να διαβάζει και να γράφει. Η Ελεν Κέλερ παρά την αναπηρία και τα εμπόδια που συναντούσε κατάφερε να σπουδάσει και έγινε το πρώτο κωφό και τυφλό άτομο που πήρε πτυχίο Καλών Τεχνών από το Πανεπιστήμιο Ράντκλιφ. Στη συνέχεια, ταξίδεψε σε όλο τον κόσμο, ακόμα και στην Ελλάδα, δίνοντας διαλέξεις και συμμετέχοντας σε φιλανθρωπικούς οργανισμούς, διακηρύσσοντας τα δικαιώματα των τυφλών, το δικαίωμα ψήφου των γυναικών, τα δικαιώματα των εργατών, τον σοσιαλισμό και μηνύματα αγάπης και ειρήνης κ.ά. Έγινε, έτσι, παγκόσμιο σύμβολο ελπίδας και θέλησης. Το κόμικ βασίζεται σε αληθινά γεγονότα της ζωής της, όπως τα αφηγήθηκε και τα παρουσίασε η ίδια στη βιογραφία της.



Ένα άλλο βασικό μέσο που αξιοποιεί το εν λόγω υλικό αποτελούν οι τέχνες, όπως το θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παντομίμα, κουκλοθέατρο, κ.ά. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονται παιχνίδια ρόλων, ανάπτυξη κοινωνικών ιστοριών με στόχο την ευαισθητοποίηση και αποδοχή του “Άλλου” καθώς και βιωματικές δραστηριότητες που προτείνονται να ενσωματωθούν στην σχολική καθημερινότητα. Στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης μπορεί να αξιοποιηθεί εναλλακτικά και ακουστικό ή και απτικό, φυσικό υλικό.

Τέλος, μέρος του Οδηγού αποτελούν μουσικοκινητικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν τον στόχο του Οδηγού, καθώς η θεραπευτική και εκπαιδευτική αξία της μουσικής είναι κοινώς αποδεκτή και υποστηρίζεται ολοένα και περισσότερο από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξιοποιείται ως εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση από ειδικούς του χώρου, καθώς αναγνωρίζεται η καθοριστική επίδραση της μουσικής στην εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών/τριών (Grenier, 2016· Sutela, Juntunen, & Ojala, 2016). Οι ενδεικτικές μουσικές δραστηριότητες είναι διαρθρωμένες σε 4 υπο-ενότητες:

- μουσικά - κινητικά συνεργατικά, μη ανταγωνιστικά παιχνίδια
- κατασκευές μουσικών οργάνων
- ηχοϊστορίες
- σύνθεση και αυτοσχεδιασμός.

Η σειρά παρουσίασης των ενοτήτων αυτών δεν είναι αξιολογική και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με όποια σειρά θεωρεί ο/η διδάσκων/ουσα κατάλληλη για την κάθε ομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να συνδυαστούν και με άλλες δραστηριότητες του Οδηγού ή και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο βιωματικών δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης, όπως, για παράδειγμα, αυτές που υλοποιούνται στο πλαίσιο των παραμυθιών.

Ο παρών Οδηγός αποτελεί σύνθεση πέντε διαφορετικών παραδοτέων της Πράξης στο πλαίσιο της οποίας αναπτύχθηκε το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό. Οι βιωματικές δραστηριότητες και τα κείμενα που αφορούν σε αυτές και γενικότερα στη βιωματική μάθηση αποτελούν πόνημα της κ. Βάλιας Καλογρίδη, Ειδικής Παιδαγωγού, ψυχοδραματίστριας, εμπυχωτριάς θεατρικού παιχνιδιού. Οι δραστηριότητες και τα κείμενα που αφορούν στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας και ειδικότερα των παραμυθιών αναπτύχθηκαν από την κ. Έρη Παπαμιχαλοπούλου, Ειδική Παιδαγωγό, συγγραφέα παραμυθιών. Τις δραστηριότητες και τη θεωρητική πλαισίωση που αφορούν στην αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ανέπτυξε ο κ. Στέλιος Βγαγκές, Δάσκαλος, εμπυχωτής θεατρικού παιχνιδιού και οι δραστηριότητες που αφορούν στη μουσική και η θεωρητική πλαισίωση είναι πόνημα του κ. Νικόλα Τσαφταρίδη, Μέλους του Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού με εξειδίκευση στη Μουσική Αγωγή, στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας του ΕΚΠΑ. Τέλος, η θεωρητική πλαισίωση αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την αναπηρία είναι παραδοτέο της κ. Μαρίας Γελαστοπούλου, Συμβούλου Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής με εξειδίκευση στην Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση.



ΜΕΡΟΣ 1

Θεωρητικό Πλαίσιο



1.1 Ενταξιακή Εκπαίδευση: Θεωρητική πλαισίωση και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η ενταξιακή εκπαίδευση, διεθνώς, αποτελεί βασική διακήρυξη και αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη δημιουργία «Ενός Σχολείου» για όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες, την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η προώθηση της ενταξιακής προοπτικής αποτελεί μια «κοινή συμφωνία» διεθνώς (Barton & Armstrong, 2007). Ωστόσο, από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για τον προσδιορισμό της ένταξης και επιπλέον οι διάφοροι θεωρητικοί προσδιορισμοί της ενταξιακής εκπαίδευσης έρχονται συχνά σε αντίθεση ο ένας με τον άλλον (Dyson, 1999), γιατί το ζήτημα της ένταξης είναι πολύπλοκο-σύνθετο και συχνά διαμφισβητούμενο (contentious), καθώς συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων που διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (ιστορικών, ιδεολογικών, πολιτισμικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών κ.ά.) και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις παγκόσμιες επικρατούσες τάσεις (Barton, 1997, 2000, 2003). Η ενταξιακή εκπαίδευση, αν και σε επίπεδο ρητορικής και διακηρύξεων αποτελεί μια κοινή «διεθνή συμφωνία» με κοινούς προβληματισμούς, η εκπαιδευτική έρευνα καταδεικνύει πως επιχειρείται με διαφορετικές πρακτικές, συχνά μη ενταξιακού χαρακτήρα (Barton, 2003· Barton & Armstrong, 2007· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 α, β, γ).

Η συγκεκριμένη νοηματοδότηση και η στρέβλωση των εννοιών ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση σηματοδοτεί την ανάγκη νοηματοδότησης και προσδιορισμού των γενικών αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και των πρακτικών που αυτή συνεπάγεται. Παρατηρείται, συχνά, πως το εννοιολογικό περιεχόμενο της ένταξης αποδίδεται με τον όρο ενσωμάτωση (Τζουριάδου, 1995), η οποία εμπεριέχοντας το στοιχείο της αφομοίωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών αντιτίθεται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που δεν στοχεύει στην «κανονικοποίηση/ομαλοποίηση» των ανάπηρων μαθητών/τριών (Mittler, 2002· Armstrong, 2004. Slee, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α,β). Η ένταξη προϋποθέτει την αναδόμηση των εκπαιδευτικών δομών προκειμένου να προσαρμοστούν στις ανάγκες και στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, καθώς και τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Slee, 2004· Vislie, 2003· Barton, 2003· Dyson, 1999). Επίσης, η νοηματοδότηση της ένταξης ως εκπαιδευτική διαδικασία για τους/τις μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία σε μία ειδική τάξη στο γενικό σχολείο και ως εξειδικευμένη βοήθεια από τον/την ειδικό παιδαγωγό, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί στρεβλή εκδοχή, καθώς προσλαμβάνει χαρακτηριστικά ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης, προσεγγίζεται ως μια εξελιγμένη μορφή ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και αποτελεί μια μετονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2004· Corbett & Slee, 2000· Florian, 1998).

Ο πολυσημικός, αντικρουόμενος και αντιφατικός θεωρητικός λόγος περί ένταξης επηρεάζει τη διαμόρφωση και τη συγκρότηση εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών. Η συνειδητοποίηση της πολυσημίας, της στρέβλωσης και της αντιφατικότητας που χαρακτηρίζει τη χρήση

του όρου ενταξιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να υποτιμάται, γιατί ανεξαρτήτως των αρνητικών της όψεων μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διάλογο, περαιτέρω έρευνα, διαμόρφωση ενταξιακών πολιτικών, αποσαφήνιση και αλλαγή των στρεβλών αντιλήψεων και πρακτικών στα πλαίσια της πάλης που απαιτεί η εγκαθίδρυση της ένταξης (Barton, 2003· Dyson, 1999· Siperstein et all, 2007· Ζώνιου-Σιδέρη, 2008).

1.1.1 Βασικές αρχές ενταξιακής εκπαίδευσης

Με αφετηρία την αναγκαιότητα νοηματοδότησης της ενταξιακής εκπαίδευσης επιχειρείται η παρουσίαση βασικών αρχών, διαδικασιών και πρακτικών που τη διέπουν και αφορούν σε όλα τα επίπεδα: α) μικροεπίπεδο, όπως η οικογένεια (σύνθεση οικογένειας, στάση/αποδοχή της αναπηρίας, συνεργασία οικογένειας σχολείου) και το σχολείο (τύπος και δομή σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες εκπαίδευσης), β) μεσαίο επίπεδο και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα (δομή, αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, εκπαιδευτικές πρακτικές, εκπαίδευση εκπαιδευτικών), εκπαιδευτική πολιτική (νομοθεσία, οικονομικές παροχές, επαγγελματικός προσανατολισμός) και γ) μακροεπίπεδο, πολιτικό σύστημα (μορφή πολιτικού συστήματος, αγορά εργασίας) και η κοινωνική δομή (αξίες, αρχές, στάσεις, απόψεις).

Η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται με τη μελέτη της αναπηρίας μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση και απαιτεί την αναδόμηση της κοινωνίας και του σχολείου σε βάση που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αρχή της ισοτιμίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, την αύξηση της συμμετοχής και την άρση όλων των περιοριστικών αντιλήψεων και πρακτικών που οδηγούν στο διαχωρισμό και στον αποκλεισμό (Ainscow, Booth & Dyson, 2004· Barton, 1998, 2000· Filkeinstein, 1993· Abberley, 1987· Oliver & Barnes, 1998· Barton & Armstrong, 1999· Low, 2006). Ο αγώνας για μια ενταξιακή κοινωνία δε μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα μόνο μέσω της εκπαιδευτικής ένταξης. Η αλλαγή που απαιτείται για την ενταξιακή προοπτική αφορά στο μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων για την αλλαγή, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής βάσης, των κυρίαρχων ορισμών και όρων, όπως η «επιτυχία», η «αποτυχία», η «ικανότητα», ακαδημαϊκά, αλλά και στα σχολεία (Barton, 2008).

Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται σε μια θετική αντίληψη της διαφορετικότητας που εκλαμβάνεται ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα προς ομαλοποίηση (Ainscow, 1999· Armstrong, 2004· Armstrong & Barton, 1999· Ballard, 1999· Barnes & Mercer, 2003). Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία του ατόμου δε συνδέεται με το βαθμό παραγωγικότητας, την οικονομική του κατάσταση και την αγορά εργασίας (Connors & Stalker, 2007· Radley, 2004· Thomas & Woods, 2003· Shakespeare & Watson, 2002· Armstrong 1999· Corbett & Norwich, 1997).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν συνδέεται με την ορολογία των ειδικών αναγκών που είναι η γλώσσα του συναισθηματισμού, του οίκτου και των προκαταλήψεων που δεν εμπίπτει στη

φιλοσοφία της ένταξης (Corbett, 1996· Slee, 2004· Barnes & Mercer, 2003). Επίσης, δεν είναι η εκ νέου ονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2004), ούτε αποτελεί μια πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών, αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες που διαφέρουν μεταξύ τους και στοχεύει όχι μόνο στην τοποθέτηση αυτών στο σχολείο, αλλά και στην αναδόμησή του, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, κανένας/μία μαθητής/ήτρια να μη μένει εκτός σχολείου, όλοι/ες να ευημερούν, να έχουν πλήρη συμμετοχή και να απολαμβάνουν την πρόσβαση και την επιτυχία τους στο κοινό πρόγραμμα μαθημάτων (Oliver & Sapey, 1999· Florian, 2005· Slee, 2001a,b· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία, μια στάση ζωής και αποτελεί μέσο αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και ανατροπής των κοινωνικών δεδομένων για τη δημιουργία μιας δίκαιης ενταξιακής κοινωνίας και πολιτών με αυτοδιάθεση και αυτοδιαχείριση, αυτόνομη διαβίωση και ομαλή μετάβαση και προσαρμογή στην ενήλικη ζωή (Barton, 2000· Mittler, 2002a· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η ένταξη είναι ζήτημα πολιτικό καθώς τίθεται κριτικά απέναντι σε κάθε είδους ανισότητες και διακρίσεις (Barton, 2008). Όπως αναφέρουν οι Slee and Corbett (2000), η ένταξη απαιτεί νέο σκεπτικό και νέες πρακτικές που επιχειρούνται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην πολιτική και στις αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το δεύτερο αφορά στις δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος και του αναλυτικού προγράμματος. Το τρίτο και *ουσιαστικότερο επίπεδο αφορά στη βαθύτερη κουλτούρα, στο συγκαλυμμένο-αποσιωπημένο θεμελιώδες σύστημα αξιών, κατεστημένων, τύπων, αρχών που αποδέχεται μια κοινωνία και διαμορφώνουν τη δομή της καθημερινής ζωής* (Slee and Corbett, 2000:140).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στους/στις ανάπηρους/ες, αλλά σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και οδηγεί σε πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Slee, 2004). Τα παιδιά με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζονται με σεβασμό, εισακούγονται οι απόψεις τους στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και έχουν ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή των πράξεων και αυτοδιάθεση (Mittler, 2000a· Corbett, 2001a,b· Barton, 2003· Ballard, 1999). Βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η ένταξη να αντιμετωπιστεί συλλογικά. Το κάθε άτομο καλείται να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και την αυτοκριτική του πρώτα σε ένα πνεύμα διαπολιτισμικής-πολυπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων.

Η φιλοσοφία της ένταξης θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη οργάνωση των σχολείων αναφορικά με το τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Η διαμόρφωση ενταξιακής σκέψης και πρακτικών στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα, τους/τις εκπαιδευτικούς και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, την κουλτούρα και τις πρακτικές του κάθε σχολείου ειδικότερα και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου γενικότερα (Slee, 2004). Η παιδαγωγική της ένταξης είναι μια συνεργατική, επικοινωνιακή παιδα-

γωγική που απαιτεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το κάθε μέλος από το προσωπικό του σχολείου προσφέρει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του για να αντιμετωπιστεί ομαδικά οποιοδήποτε ζήτημα για οποιοδήποτε παιδί. Η παιδαγωγική της ένταξης απαιτεί διδασκαλία που διανοίγει προοπτικές για δημιουργικές δυνατότητες στη μάθηση (Tomlinson, 2010· Corbett, 2001a). Θα πρέπει να σημειωθεί πως η έννοια της δημοκρατίας, των ίσων δικαιωμάτων, της επιτυχίας ή της αποτυχίας και της ισότητας θα πρέπει να προσεγγίζονται κριτικά, καθώς σε κάθε κοινωνία ερμηνεύονται διαφορετικά.

Η ένταξη, καθώς προχωράει και πέρα από την προσέγγιση της αναπηρίας, αφορά στην απομάκρυνση εμποδίων στην πρόσβαση και στη μάθηση όλων των μαθητών και μαθητριών και σχετίζεται με έννοιες όπως η δημοκρατία, η άσκηση των δικαιωμάτων και το όραμα μιας καλής κοινωνίας (Barton, 2019:794) και σύμφωνα με τους Oliver και Barnes (1998: 102) το όραμα αυτό σημαίνει: έναν κόσμο που όλα τα ανθρώπινα όντα, ασχέτως αναπηρίας, φύλου, κοινωνικής τάξης ή φυλετικής μειονότητας, μπορούν να συνυπάρξουν ως ισότιμα μέλη, έναν κόσμο που θα νιώθουν ασφαλή γνωρίζοντας πως οι ανάγκες τους θα καλυφτούν και οι απόψεις τους θα αναγνωριστούν, και ό,τι θα τους δοθεί ο απαιτούμενος σεβασμός. Αυτό σημαίνει πως τα σχολεία θα πρέπει να υιοθετήσουν μια κριτική στάση απέναντι σε κάθε μορφής αδικία και διάκριση.

Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει ορισμένες αδιαπραγμάτευτες προϋποθέσεις, όπως: α) η ανάπτυξη ενός πολιτισμικού πλαισίου με ενταξιακό χαρακτήρα, που αφορά στην ενίσχυση της σχολικής κοινότητας με τέτοιο τρόπο, ώστε όλα τα μέλη να νιώθουν ευπρόσδεκτα, στην αλληλοϋποστήριξη των μαθητών/τριών, στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, β) η εδραίωση των ενταξιακών αξιών, όπως οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και μαθήτριες, η υποστήριξη της ενταξιακής φιλοσοφίας από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαίδευση, η άρση των περιορισμών ως προς τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο περιορισμός των πρακτικών διάκρισης, η προώθηση της ισότητας, γ) η διαμόρφωση και εφαρμογή ενταξιακής πολιτικής που συνδέεται με δίκαιες προαγωγές του προσωπικού, την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων μαθητών και μαθητριών, με την κτιριακή προσβασιμότητα και την υποστήριξη/επιμόρφωση του προσωπικού σε ζητήματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, δ) η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών που αφορούν στην οργάνωση της μάθησης με τρόπο που να προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, τη συνεργατική διαδικασία σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· α, β· Slee, 2001b, 2004· Barton, 2000, 2003).

1.2 Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι πρακτικές και οι διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/ήτριες, υλοποιούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και το πώς οργανώνουν τη διδασκαλία αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν την διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν οδεύοντας προς τον αποκλεισμό μαθητών και μαθητριών από την εκπαιδευτική διαδικασία και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης (Ainscow & Miles, 2008· Mahbub, 2008· Richmond, 1994· Βλάχου, 2000). Η ενταξιακή παιδαγωγική αναφέρεται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, στην εκτίμηση της πολιτισμικής ανομοιότητας, στην συνειδητή και εμφανή δέσμευση για την προώθηση ενταξιακών αξιών σε όλα τα επίπεδα της ζωής στο σχολείο και στην τάξη (Corbett, 2001 a, b.). Πρακτικές υψίστης σημασίας για την προώθηση της ένταξης αποτελούν: α) η ανάπτυξη ενός ενταξιακού ήθους και κουλτούρας, όπου η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι δεδομένη, όλο το προσωπικό έχει ευθύνη και συμβάλλει στην ανεύρεση λύσεων των προβλημάτων που προκύπτουν, β) η δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής, γ) οι σχέσεις εξουσίας παραμερίζονται και οι ηγετικές φιγούρες χρησιμοποιούν την «εξουσία-ηγεσία» τους και τη διαχείριση των πόρων για τη προώθηση της ένταξης (Corbett, 1999· Ainscow & Miles, 2008· Kugelmass & Ainscow, 2004). Οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της ένταξης και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μέγιστο δυνατό βαθμό χωρίς διακρίσεις (Ainscow, 1995, 1997· Ferguson, 2008). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί εν όψει της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, συχνά αναζητούν πρακτικές και τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους και να συμβάλουν στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ainscow, 2000, 2001· Hugles & Valle-Riesta, 2007· Forlin, 1995). Για το σκοπό αυτό αφενός το εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να είναι ευέλικτο και διαμορφωμένο με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού του, από τις αρχές και τη φιλοσοφία του, τους στόχους/σκοπούς της διδασκαλίας, το περιεχόμενο έως και τις αξιολογικές διαδικασίες, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αντίστοιχα να το μετουσιώνουν στην τάξη υιοθετώντας ρόλους, αξιολογικές διαδικασίες και συνεργατικές πρακτικές που συνάδουν με τη φιλοσοφία της ένταξης.

1.2.1 Το Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο της Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει ένα κοινό, ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που συνυπολογίζει θετικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, παρέχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης του γνωστικού αντικειμέ-

νου, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και το περιεχόμενο του χαρακτηρίζεται από:

- α) ευρύτητα ως προς τη δράση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης,
- β) συνάφεια με την καθημερινή ζωή και
- γ) ισορροπία ως προς το χρόνο και τη διδακτέα ύλη (Cole, 2005· Σιδέρη, 2005, 2004β· UNESCO, 2004, 1994). Σε ένα ενταξιακό Π.Σ. ο/η κάθε μαθητής/ήτρια τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και του Π.Σ., προκειμένου να γίνεται λόγος για ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα που προάγουν τη μάθηση όλων των μαθητών και μαθητριών και δεν εστιάζουν αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση (Τσάφος, 2014). Για την εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρία το Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να διαφοροποιείται προκειμένου να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές/ήτριες και να μην υπάρχει ένα ξεχωριστό Π.Σ., καθώς ένα διαφορετικό Π.Σ. δημιουργεί την ανάγκη για διδασκαλία σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό πλαίσιο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017· Wood & Hedges, 2016· Soni, 2014· Trela & Jimenez, 2013· Zakin, 2012· Underwood, Valeo & Wood, 2012). Η διαφοροποίηση του κοινού Π.Σ. θεωρείται απαραίτητη και κατέχει κυρίαρχη θέση στην παιδαγωγική της ένταξης. Ωστόσο, συχνά παρατηρείται άγνοια ή σύγχυση αναφορικά με τις πρακτικές διαφοροποίησης του Π.Σ. με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιείται ουσιαστικά για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση του Π.Σ. στην ενταξιακή εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε τεχνικές δεξιοτήτων και γενικότερα δεν ανάγεται σε ζήτημα τεχνικό για την λύση διαδικαστικών προβλημάτων, αλλά αφορά σε όλες εκείνες τις διαδικασίες και πρακτικές (περιεχόμενο, διαδικασία και οργάνωση της τάξης, χρήση κατάλληλων υλικών και μεσών, δυναμική των σχέσεων, μαθησιακό αποτέλεσμα) που προάγουν τη φιλοσοφία της ένταξης σε όλα τα επίπεδα και, επιπροσθέτως, δεν αφορά σε μια μειονοτική, ενδεχομένως ομάδα (π.χ. αυτή των αναπήρων), αλλά σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό (Ferguson, 2008· Hughes & Riestra, 2007· Phtiaka, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004α· Unesco, 2004· Hart, 1992). Ένα βασικό ζήτημα που θα πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί υπόψη αφορά στην παροχή ευκαιριών πρόσβασης στη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το μαθησιακό στυλ, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ή αν θα πρέπει όλα τα παιδιά να δέχονται την ίδια γνώση με τον ίδιο τρόπο (Corbett, 2001a,b). Για τη διαχείριση του Π.Σ., ώστε αυτό να είναι ενταξιακό και να προωθεί τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί: α) η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου που θα διδαχθεί, β) η γνώση και η αξιοποίηση των θεωριών και πρακτικών αναφορικά με τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών και μαθητριών, γ) αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, δ) άμεση σύνδεση της διαφοροποίησης του Π.Σ. με την εκπαιδευτική πρακτική ως αναπόσπαστο μέρος αυτής (Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004).

Στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών τους, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), βιωματική μάθηση, εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλυση έργου,

διδασκαλία που αξιοποιεί τις πολιτισμικά ευαίσθητες θεωρίες, κ.ά. (Das, Sharma & Singh, 2012). Στο πλαίσιο της ενταξιακής παιδαγωγικής, πέρα από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, και τη στοχοθεσία, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες για κάθε παιδί, η οργάνωση του χώρου σε μια βάση πολυαισθητηριακή/εργονομική προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της διδασκαλίας είναι σημαντική. Αυτό μπορεί εύκολα να επιτευχθεί με κατάλληλη διαρρύθμιση, εμπλουτισμό των κέντρων μάθησης της τάξης με πλούσιο διαφοροποιημένο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, χρήση χωρικών, ηχητικών ή οπτικών ενδείξεων, ανάλογα με τις ανάγκες, κ.ά. (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004· Καραγιάννη, 2004). Κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης σημαντικό ρόλο αποτελεί η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και η ανατροφοδότηση, διαδικασίες που ενδεχομένως να αλλάξουν τον αρχικό προγραμματισμό και τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων. Βασική πρακτική, επίσης, αποτελεί ο έλεγχος της προόδου του/της μαθητή/ήτριας προκειμένου να διαπιστωθεί η πραγματική μαθησιακή κατάσταση σε συνδυασμό με την ανατροφοδοτική διαδικασία. Το μαθησιακό και διδακτικό αποτέλεσμα είναι σημαντικό να καταγράφεται για να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και η πρόοδος των μαθητών/τριών με αναπηρία δίνοντας έμφαση στην ατομική πορεία και όχι στις συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητών/τριών ως προς την εξέλιξή τους.

1.2.2 Ρόλοι και αρμοδιότητες στο πλαίσιο του ενταξιακού σχολείου

Εκτός από το Π.Σ., καθοριστική σημασία στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών διαδραματίζουν οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μία ενταξιακή τάξη. Η ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο απαιτεί αλλαγές σε ρόλους και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Δεν αρκεί μόνο η θετική στάση ή και η αλλαγή στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την προσέγγιση της αναπηρίας ή και της διαφορετικότητας, γενικότερα, αλλά απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Barton & Armstrong, 2007). Οι εκπαιδευτικοί της ένταξης (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) καλούνται να αξιολογήσουν αρχικά τον/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία, να προσαρμόσουν το Π.Σ. και τη διδασκαλία στις ανάγκες του/της, να συμμετέχουν στην εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, να εργάζονται συνεργατικά και διεπιστημονικά με γονείς και άλλους/ες επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και να χρησιμοποιούν την υποστηρικτική τεχνολογία, όταν κρίνεται αναγκαίο, κ.ά. (Das, Sharma & Singh, 2012). Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός καλείται να μεταβεί από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε μια μαθητοκεντρική που εστιάζει στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής και μάθησης των ανάπηρων μαθητών/τριών. Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ένταξης διευρύνονται, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αναπήρων και μη μαθητών/τριών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσω μια ουσιαστικής επιμόρφωσης από την πολιτεία. Στην περίπτωση που οι

εκπαιδευτικοί σε μία τάξη ενταξιακή είναι περισσότεροι από ένας, όπως είθισται να συμβαίνει παγκοσμίως σε τάξεις που εκπαιδεύονται μαθητές/ήτριες με αναπηρία, οι ρόλοι τους είναι ισότιμοι, συνεργατικοί και εναλλάσσονται. Συνήθως σε ένα τμήμα ένταξης, εκτός από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης υπάρχει και ένας/μία ειδική παιδαγωγός. Όταν συνυπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) ο/η ειδικός/ενταξιακός παιδαγωγός θα πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία του τμήματος ένταξης. Αυτό σημαίνει πως ο ρόλος του και οι αρμοδιότητές του δεν περιορίζονται στην αποκλειστική εκπαίδευση/φροντίδα των ανάπηρων μαθητών/τριών ή της ομάδας των ανάπηρων μαθητών σε μία ενταξιακή τάξη. Μια τέτοια πρακτική ελλοχεύει τον κίνδυνο δημιουργίας ειδικής τάξης μέσα στην ενταξιακή τάξη. Κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία της ενταξιακής παιδαγωγικής οι ρόλοι μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) θα πρέπει να εναλλάσσονται. Οι δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ένα τμήμα ένταξης συναποφασίζουν και οργανώνουν από κοινού, τη διδασκαλία, τους τρόπους διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, την οργάνωση της τάξης, τις μεθοδολογίες και διδακτικές πρακτικές και την οργάνωση της ύλης. Η επαγγελματική τους σχέση δε διέπεται από κανόνες ιεραρχίας. Ο/η ειδικός παιδαγωγός δεν υιοθετεί το ρόλο του επαΐοντα που κατέχει την ειδική γνώση και αποφασίζει για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία και ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης δεν κατέχει ρόλο εξουσίας και αποκλειστικής ευθύνης της τάξης. Τέτοιου είδους πρακτικές δεν εμπεριέχονται στη φιλοσοφία της ένταξης. Ο κάθε ένας/μία προσφέρει τη γνώση που κατέχει και συνδιαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης αξιολογούν από κοινού το εκπαιδευτικό τους έργο και την πρόοδο των μαθητών/τριών τους (Vlachou, 2006· Boutskou, 2007· Symeonidou, 2002). Οι ρόλοι που υιοθετούνται από τον/τη γενικό/ή και ειδικό/ή παιδαγωγό δεν θα πρέπει να παραπέμπουν σε ένα μοντέλο «ηγέτη-βοηθού». Οι ρόλοι και οι ευθύνες, όταν λειτουργούν διαχωριστικά κατά τον σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης, επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία (Murawski 2010· Hang and Rabren 2009· Villa et al 2008). Ο/Η ειδικός/ή παιδαγωγός λειτουργεί υποστηρικτικά/συμβουλευτικά προς τον/την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης σε ζητήματα, για τα οποία δεν έχει δεχτεί την κατάλληλη κατάρτιση/επιμόρφωση, αλλά και προς τους γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και τους/τις άλλους/ες επαγγελματίες που συνεργάζονται (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Σε ενδεχόμενη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες της ειδικής-ενταξιακής εκπαίδευσης είναι παρόντες και οι δύο εκπαιδευτικοί (Ντεροπούλου και συν., 2015· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014· Liasidou & Antoniou, 2013· Takala, Pirttima, Törmänen, 2009).

Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους εντάσσεται και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών με αναπηρία, ο ρόλος των οποίων θα πρέπει να είναι ισότιμος, ενεργός και συμμετοχικός καθώς κατέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους που μπορούν να υποστηρίξουν το έργο του εκπαιδευτικού και την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών τους με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της τάξης (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017). Πολλές χώρες, όπως η

Η.Π.Α., η Ιρλανδία, η Νέα Ζηλανδία, κ.ά. έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διασφάλισαν με νομοθετικές ρυθμίσεις (Cavendish & Connor, 2017· Carter & Wilson, 2011· Stroggilos & Xanthacou, 2007a,b· NCSEN, 2006· IDEA, 2004).

1.2.3 Οι συνεργατικές πρακτικές στα Τμήματα Ένταξης

Οι προαναφερόμενοι ρόλοι απαιτούν μια σειρά συνεργατικών πρακτικών προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, στη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής και κατά συνέπεια στην προώθηση της ένταξης (Ainscow et al, 2006· Barton, 2003· Flem et al, 2004· Lee, 2007· Engebrecht et al 2006· Βλάχου-Σιδέρη, 2010). Στο πλαίσιο της ένταξης η σύναψη συνεργασιών προέκυψε ως αναγκαιότητα από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα (ετερογενή σύνθεση μαθητών πολιτισμικά, γλωσσικά, ακαδημαϊκά κ.ά.), αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο και απαιτούν σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Σιδέρη, 2010· Morocco & Aguilar, 2002). Με τη συνεργασία αναδεικνύονται νέες αποτελεσματικές προσεγγίσεις και μέθοδοι και αποβαίνει ωφέλιμη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διδακτικό, μαθησιακό, κοινωνικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Lee, 2007·Dettmer, Thurston & Dyck, 2005).

Στην ενταξιακή παιδαγωγική προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών διεπιστημονικού χαρακτήρα και σε πολλαπλά επίπεδα (μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, μεταξύ σχολείου και γονέων ή και άλλων εμπλεκόμενων φορέων/υποστηρικτικών δομών, με άλλους επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικών-Σχολικών Συμβούλων, εκπαιδευτικών-τοπικής κοινωνίας και γενικότερα συνεργασίες μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία). Σε μια τέτοιου είδους συνεργασία συμπεριλαμβάνεται και η οικογένεια, το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό καθώς και οι μαθητές/ήτριες με αναπηρία, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Ντεροπούλου-Ντέρου και συν., 2015· Lee, 2007· Corbett & Slee, 2000· Barton, 1997· Ainscow, 1995).

Σε μια καλή συνεργατική σχέση οι εμπλεκόμενοι/ες καλούνται να εμπιστευτούν, να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τον/την άλλον/η και τις γνώσεις του ως αξιόλογες καθώς επίσης να αναγνωρίσουν την συνυπευθυνότητα και την κοινή λήψη αποφάσεων στην οργάνωση και στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης όλων των παιδιών σε θέματα που αφορούν στη διαφοροποίηση του Π.Σ, στην αξιολόγηση, στη θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην επιλογή του υλικού και δραστηριοτήτων. Η ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει τη συνειδητή εμπλοκή στην διαδικασία αυτή, την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και διαχείρισης σχέσεων, την ειλικρινή έκφραση διαφωνιών (Ντεροπούλου, Γελαστοπούλου, Καλογρίδη, Ταβουλάρη, 2015· Bunch, 2007· Ainscow et al, 2006·

Lee, 2007· Symeonidou 2002· Takala, 2007). Η συνεργατική διδασκαλία απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους και αρμοδιότητες για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων (Friend & Cook, 2012· Lee, 2007· Friend & Cook, 2003). Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη θα πρέπει συνεργάζονται σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης (Corbett, 2001· Vlachou, 2006· Lee, 2007). Τα άτομα που συνεργάζονται θα πρέπει να νιώθουν ότι η συνεισφορά τους αποτιμάται-εκτιμάται ισότιμα και πως είναι σεβαστά (Lee, 2007). Η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία με στόχο να συνεχίζουν να παρευρίσκονται στη γενική τάξη. Αναφέρεται, πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου, με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Friend & Cook, 2003). Στη συνεργατική διδασκαλία της ενταξιακής παιδαγωγικής απαιτείται η σύνθεση των διαφορετικών γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, το μοίρασμα αρμοδιοτήτων-ευθυνών, η κριτική ανάγνωση του ΠΣ, αναστοχασμός και ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, σκέψεων επ' αυτών, μετατόπιση του κέντρου βάρους από το άτομο στην ομάδα, και διάθεση χρόνου για συμβούλευση, σχεδιασμό και ανατροφοδότηση (Lee, 2007· Corbett, 2001 a,b· Ainscow, 1995). Σε καμία περίπτωση η συνεργασία δε νοηματοδοτείται ως συνύπαρξη/φυσική παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη χωρίς αλληλεπίδραση, ούτε περιορισμός σε συζητήσεις που αφορούν στη διακριτή εργασία κάθε εκπαιδευτικού (γενικού, ειδικού), ή καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποφυγή διαφωνιών, αντιρρήσεων, ή και αποφυγή δημιουργικών-εποικοδομητικών συγκρούσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα προς όφελος της μαθησιακής εμπειρίας και των μαθητών, επικαλούμενοι τη μη διασάλευση της αρμονίας, ή τη διατήρηση μιας καλής προσωπικής σχέσης (Vlachou, 2006· Corbett, 2001 a,b· Boutskou, 2007· Zoniou-Sideri et al, 2006).

1.2.3.1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του/των εκπαιδευτικού/ων της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή και άλλων ειδικών επιστημόνων, όταν απαιτείται, για την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στην ουσιαστική συνεργασία σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης και στην ανάληψη κοινής ευθύνης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες της τάξης (Friend & Bursuck, 2009· Friend & Cook, 2012).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν τα εξής μοντέλα-τύποι συνδιδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη (Sileo, & Garderen, 2010· Μαυροπαλιάς, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2010): α) υποστηρικτική διδασκαλία (supportive teaching), στην οποία ένας/μία εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο/η άλλος/η υποστηρίζει τους μαθητές μεμονωμένα ή σε μικρές ομάδες, β) διδασκαλία σε σταθμούς εργασίας (station teaching), στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρέχουν υποστήριξη σε δύο ή περισσότερους μαθησιακούς σταθμούς και ο/η κά-

θε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος/η για έναν ή περισσότερους σταθμούς, γ) Παράλληλη διδασκαλία, (parallel teaching), στην οποία οι μαθητές/ήτριες εργάζονται σε διαφορετικές ομάδες και κάθε εκπαιδευτικός υλοποιεί είτε την ίδια είτε διαφορετική δραστηριότητα, δ) Εναλλασσόμενη ή συμπληρωματική διδασκαλία (alternating teaching), στην οποία ένας/μία εκπαιδευτικός ενισχύει τις οδηγίες που παρέχονται από τον/την άλλο/η, ενώ η τάξη χωρίζεται σε μία μικρή και μία μεγάλη ομάδα, ε) Ομαδική διδασκαλία (team teaching), στην οποία οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, διδάσκουν, αξιολογούν από κοινού σε ομάδες, στ) Ευέλικτη Ομαδοποίηση (Flexible Grouping), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υπο-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών για επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα μπορεί να εργάζεται αυτόνομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες (Cook, 2013· Friend & Bursuck, 2012· Sileo, & Garderen, 2010· Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007· Friend & Cook, 2007· Murawski, 2004· Friend & Cook, 2003· McLaughlin, 2002· Sindelar, 1995).

Το κάθε μοντέλο συνδιδασκαλίας έχει μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα, ανάλογα με το ποιος και εάν διατηρεί κυρίαρχο ρόλο και πώς υποστηρίζονται οι μαθητές/ήτριες με αναπηρίες στη γενική τάξη. Η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με τους παραπάνω διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την δυναμική της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και ποιο μοντέλο κρίνουν πως θα είναι πιο αποτελεσματικό στην εκάστοτε ομάδα (Murawski, 2010· Morocco & Aguilar, 2002· Walther-Thomas et al, 2000· Rainforth & England, 1997· Walther-Thomas, 1997). Το σημαντικό δεν είναι τόσο η μορφή συνδιδασκαλίας που θα υιοθετηθεί, αλλά ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ισότιμους ρόλους που εναλλάσσονται, καθώς και οι δύο συμβάλουν στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών (Morocco & Aguilar, 2002).

1.2.4 Αξιολογικές διαδικασίες κατά την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας όχι μόνο ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών πληροφοριών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με τις καταλληλότερες διδακτικές παρεμβάσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ανιχνευτική-διερευνητική διαδικασία που δεν περιορίζεται στην καταγραφή των ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ούτε στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά εστιάζει στη συνολική προσωπικότητα του παιδιού και στην κατανόηση του πλαισίου της τάξης. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ολιστική. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και καταγράφουν προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και βιώματα των μαθητών και μαθητριών τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα ταλέντα τους, τις δυνατότητές τους, τα συναισθήματά τους, τις κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουν, πολιτισμικά τους στοιχεία, γενικότερα το μορφωτικό κεφάλαιο που μεταφέρει το κάθε παιδί ερχόμενο στο σχολείο. Μια τέτοια δυνατότητα καταγραφής ποιοτικών

στοιχείων δίνει η περιγραφική μορφή αξιολόγησης. Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν και αξιοποιούν στοιχεία από όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών καθώς και από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Χοντολίδου, 2004· Σφυρόερα, 2004· Δαφέρμος, 2002). Υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης η αξιολόγηση αφορά στο μαθητή, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο έργο των εμπλεκομένων σε αυτή. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όχι μόνο τη μάθηση των παιδιών, αλλά και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών τους, σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η αξιολόγηση δε νοείται να ταυτίζεται με την κατάταξη-κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών με βάση τις ικανότητες ή τις αδυναμίες τους. Αξιολογικές κρίσεις που δε στηρίζονται σε μια ολιστική αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών μπορεί να διευκολύνουν την αυθαίρετη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας (Χαραμής, 2000· Cummins, 2005). Πρόκειται για μια διαδικασία που αποσκοπεί στην εις βάθος γνώση του κάθε παιδιού, στην παροχή της καταλληλότερης υποστήριξης και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο που να προωθεί τη συμμετοχή, τη μάθηση, την ενδυνάμωση και την εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών μιας τάξης (Χαραμής, 2000· Cummins, 2005· Σφυρόερα, 2004). Η αξιολόγηση ανάλογα με το σκοπό της εφαρμόζεται: α) στην αρχή του έτους, μιας θεματικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας (αρχική-διερευνητική: έχει στόχο να διαπιστωθούν το σημείο αφετηρίας των παιδιών σε όλους τους τομείς, γνώσεις σε συγκεκριμένα πεδία, διαδικασίες και τρόποι μάθησης, ενδιαφέροντα, βιώματα, πολιτισμικά στοιχεία, εμπειρίες), β) κατά τη διάρκεια (διαμορφωτική: παρατηρείται συνεχώς η πορεία της διδασκαλίας και των μαθητών, ώστε να γίνεται η κατάλληλη παρέμβαση και ανασχεδιασμός), γ) στο τέλος (τελική: αποτιμάται η διαδικασία, οι δράσεις που επιτελούνται, τα αποτελέσματα, η συμμετοχή και η εξέλιξη των μαθητών) (Π.Ι., 2002).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της αξιολόγησης στην ενταξιακή εκπαίδευση προσλαμβάνει δυναμικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη, αναγνωρίζει τη σχέση διάδρασης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, περιβάλλοντος (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία) και εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η δυναμική αξιολόγηση στηρίζεται σε μια βασική έννοια της γενικής θεωρίας του Vygotsky για την ανάπτυξη, τη Ζώνη Επικείμενης/Εγγύτερης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.) και δίνει έμφαση όχι μόνο σε αυτό που μπορεί να κάνει σήμερα το παιδί μόνο του (το πραγματικό), αλλά και στο τι έχει τη δυνατότητα να κάνει στο εγγύς μέλλον (το δυνατό γενέσθαι) με την κατάλληλη υποστήριξη μέσω της καθοδήγησης των ενηλίκων ή σε συνεργασία με άλλους συνομήλικους. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, αυτό που μπορεί να κάνει το παιδί με λιγότερη ή περισσότερη υποστήριξη σήμερα (δυνατότητα), στο εγγύς μέλλον θα το κάνει μόνο του, θα αποτελεί δηλαδή κερτημένη γνώση (Vygotsky, 1993a,b· Gindis, 1995). Η δυναμική αξιολόγηση εστιάζει στην πρόοδο που έχει σημειώσει ο/η μαθητής/ήτρια στην ατομική του/της πορεία. Λαμβάνει υπόψη διαδικασίες και ποιοτικούς δείκτες, όπως οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, ο τύπος και ο χαρακτήρας των λαθών, το είδος της υποστήριξης του ενήλικα ή συνομηλίκου, η συναισθηματική αντίδραση του παιδιού στην επιτυχία και την αποτυχία κ.ά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεκτι-

μόνι πιθανούς περιορισμούς που θέτει το σχολικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των ανάπηρων παιδιών στο σχολείο δεν αποτελεί ευθύνη μόνο των ειδικών παιδαγωγών, αλλά όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β· Χαραμής, 2000).

Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση ακολουθεί, επίσης, τις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment) που προϋποθέτει τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας, παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και να εκφράσουν άποψη για τα αποτελέσματα και τέλος, εμπλέκει ως σημαντικούς εταίρους, εκτός από τον παιδαγωγό, το παιδί, τους γονείς αλλά και όλους, όσους εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία (Μπιρμπίλη, 2006· Kingore, 2010· Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Μια άλλη βασική αρχή των αξιολογικών διαδικασιών στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι αντικειμενικότητα στο πλαίσιο αναστοχασμού. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να σκέπτονται κριτικά και να συνειδητοποιούν τυχόν προκαταλήψεις ή στερεότυπα που ενδεχομένως επηρεάζουν τον τρόπο που αξιολογούν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Στην ενταξιακή εκπαίδευση οι αξιολογικές διαδικασίες μετατοπίζονται από τη θέση της αξιολόγησης της μάθησης στην τοποθέτηση της αξιολόγησης για τη μάθηση, καθώς έτσι εμπλέκουν τους/τις μαθητές στην αξιολόγησή τους και προσφέρουν την αναγκαία ανατροφοδότηση, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και το σημείο στο οποίο επιδιώκεται να φθάσουν καθώς και πιθανούς τρόπους για να το πετύχουν, ώστε σταδιακά να αξιολογούν μόνοι/ες τους τα επιτεύγματά τους (ΙΕΠ, 2019).

Ένα ζήτημα που σχετίζεται με την αξιολόγηση και θα πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή και ευελιξία από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η αξιοποίηση του μαθησιακού προφίλ και της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, η οποία, αν και δίνει μια νέα οπτική, απομακρύνει από τη μονοδιάστατη λογική της μιας αδιαφοροποίητης νοημοσύνης και παρέχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού των ευκαιριών και των μέσων που προσφέρονται στα παιδιά, ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Υποστηρίζεται ότι η άκαμπτη χρήση των μαθησιακών προφίλ ενέχουν τον κίνδυνο να κατηγοριοποιήσουν ή και να περιορίσουν τις μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρονται θεωρώντας ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής/ήτρια μαθαίνει καλύτερα μόνο με έναν συγκεκριμένο τρόπο, π.χ. οπτικά ή ακουστικά ή κιναισθητικά κ.ά. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες προσεγγίζονται από τον/την ίδιο/α μαθητή/ήτρια με διαφορετικούς τρόπους μέσω διαφορετικών διαδρομών προς τη μάθηση (Klein, 2010). Η αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων βιωμάτων και εμπειριών αποτελεί τη βάση για την εισαγωγή νέων γνώσεων και εμπειριών, τη γέφυρα για τη σύνδεση προηγούμενων και νέων μαθησιακών εμπειριών και αναδεικνύουν την κοινωνική διάσταση της γνώσης και της μάθησης (Δαφέρμος, 2002· Bartolomé, 2010).

1.2.4.1. Τρόποι και μέσα αξιολόγησης

Η αξιολογική διαδικασία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης ενταξιακής παιδαγωγικής προϋποθέτει άτυπες, διαδραστικές και εναλλακτικές μορφές και μέσα αξιολόγησης. Δίνεται έμφαση στη χρήση ποικίλων εργαλείων, τρόπων και μέσων αξιολόγησης, τα οποία καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων έκφρασης του/της μαθητή/ήτριας με στόχο την απομάκρυνση από τη μονοδιάστατη προσκόλληση στα φύλλα εργασίας. Δίνεται έμφαση στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών για τη διαμόρφωση μιας ολιστικής εικόνας του/της μαθητή/ήτριας (Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Yang, 2003). Η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αλλάζει καθοριστικά τον μονοδιάστατο τρόπο θέασης της αξιολογικής διαδικασίας στη σχολική τάξη, η οποία αναγνωρίστηκε ως «γέφυρα» μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης και αποδείχθηκε η θετική επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αλλιώς της αξιολόγησης για τη μάθηση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης (William, 2013).

Η αξιολόγηση, ενδεικτικά, μπορεί να εφαρμοστεί βασιζόμενη στην αξιοποίηση των παρακάτω εργαλείων και μέσων: α) συστηματική παρατήρηση των παιδιών εντός και εκτός τάξης σε διαφορετικές περιστάσεις και χρονικές στιγμές, β) ατομικό φάκελο του παιδιού, γ) τον διάλογο ή συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/ήτριες, δ) εργασίες των παιδιών, ε) τα παιχνίδια ρόλων, το κουκλοθέατρο, τη δραματοποίηση που δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστεί ο/η μαθητής/ήτρια με ποικίλους τρόπους και να εκφράσει διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες, ζ) ηχογράφηση/βιντεοσκόπηση, η) γραπτές αξιολογικές διαδικασίες που αποδίδονται διαφοροποιημένα στις περιπτώσεις που απαιτείται, θ) πρωτόκολλα και ρουμπρίκες αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών, ι) φύλλα εργασίας. Αν και είναι μια συνήθης πρακτική αξιολόγησης, προτείνεται να δίνονται με περιορισμένη χρήση, καθώς λόγω του αφαιρετικού τρόπου σκέψης που απαιτούν, είναι περιοριστικά, δεν αποδεικνύουν την κατανόηση ή μη εννοιών, την κατάκτηση ή μη δεξιοτήτων, ούτε επιτρέπουν την ανάδειξη των δυνατοτήτων των παιδιών. Τα φύλλα εργασίας όταν δίνονται μπορεί να είναι διαφοροποιημένα και να μην είναι ίδια για όλα τα παιδιά κ) πληροφορίες σχετικές με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού ή και από άλλα εκπαιδευτικά ή θεραπευτικά πλαίσια, λ) αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση μ) αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων, τρόπων συστημάτων επικοινωνίας ή έκφρασης, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του παιδιού π.χ. χρήση τεχνικής ΜΑΚΑΤΟΝ ή γραφής Braille, κ.ά. (ΙΕΠ, 2019· Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Yang, 2003).

1.2.5 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση θεωρείται πλέον μια από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές αποτελεσματικής διαχείρισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) και οργάνωσης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών μιας τάξης (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Tomlinson, 2010· Perrenoud, 2005· Σφυρόερα, 2004· Corbett, 2001·

Hart, 1992). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκύπτει ως αναγκαιότητα, καθώς η σύνθεση των σχολικών τάξεων στο σύγχρονο σχολείο είναι περισσότερο από ποτέ ετερογενής (πολιτισμικά, ακαδημαϊκά, κοινωνικά, γλωσσικά, κ.ά.), την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά προς όφελος των μαθητών και μαθητριών μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις και πρακτικές (Σφυρόερα, 2004).

Για την πληρέστερη κατανόηση της εν λόγω παιδαγωγικής προσέγγισης είναι σκόπιμο να τονισθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αφορά: α) στην αντικατάσταση των εργασιών με άλλες χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, στις συνεχείς επαναλήψεις ή στη διδασκαλία δεξιοτήτων σε συνθήκες διδασκαλίας 1:1, ούτε στην παράλληλη στήριξη του/της μαθητή/τριας με διαφορετική δραστηριότητα και στόχο από αυτή που πραγματοποιείται στην τάξη ή την ίδια που, όμως, διεκπεραιώνει ειδικός/ή παιδαγωγός β) στην κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των μαθητών με βάση την ακαδημαϊκή τους απόδοση, γ) στην παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας που ταυτίζεται με την ατομική 1-1 διδασκαλία, αλλά αντίθετα αξιοποιεί όλους τους τρόπους εργασίας (μετωπική, ατομική, ομάδες), δ) στο διαχωρισμό των μαθητών/τριών σε επίπεδα ετοιμότητας (streaming), ε) στη δημιουργία μόνιμων ομοιογενών ομάδων (Hart, 1992· Παντελιάδου, 2008).

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μια ειδική τεχνική ή μια εξειδικευμένη μέθοδο για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Norwich & Lewis, 2005· Mitchell, 2008), αλλά μια συνθετική παιδαγωγική προσέγγιση που στο πλαίσιό της, εν δυνάμει, μπορεί να αντλήσει στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως η διαπολιτισμική, η κριτική και χειραφετική παιδαγωγική, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να συμβάλει στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους (Gay, 2010· Bartolome, 2010). Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) στην πράξη διαφοροποίηση σημαίνει χρήση κατά τη διδακτική πράξη ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες ταιριάζουν στα εκάστοτε μαθησιακά στυλ των παιδιών. Η διαφοροποίηση αφορά στο αρμονικό συνταίριασμα των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριών με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος και τις συνθήκες της εκάστοτε διδακτικής διαδικασίας. Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αξιολόγησης¹ ως ζητούμενο για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Βασικές αρχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είναι: α) η εννοιολογική πλαισίωσή τους, ώστε να είναι κατανοητές από όλους τους μαθητές/ήτριες λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη εμπειρία, γνώση και βιώματά τους, β) το επικοινωνιακό κίνητρο, αν δηλαδή υπάρχει κίνητρο, ενδιαφέρον για επικοινωνία από τα ίδια τα παιδιά, αν συνδέεται με τα ενδιαφέροντά τους, γ) ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και ερ-

1 Οι βασικές αρχές της αξιολογικής διαδικασίας περιγράφονται στην παράγραφο 1.2.4.

γασίας, δ) η δυνατότητα κινητικών επιλογών, εναλλαγή κίνησης και στατικότητα στις δράσεις. Η ετοιμότητα των μαθητών/τριών ως κριτήριο για τη διαφοροποίηση, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Tomlinson, 2010) και η επίδοση δε θα πρέπει να συνδέεται αποκλειστικά με τις αδυναμίες του παιδιού (με όσα δε μπορεί να κάνει ή δεν έχει ακόμη κατακτήσει), αλλά και με το σύνολο των παραγόντων που διαμορφώνουν το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Bartolome, 2010· Σφυρόερα, 2004· Perrenoud, 2005· Corbet, 2001). Το μαθησιακό προφίλ στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αξιοποιείται ως μέσο ταξινόμησης και διαχωρισμού, αλλά ως μέσο συλλογής πληροφοριών για το παιδί, καθώς τα παιδιά δε μαθαίνουν πάντα μόνο με έναν τρόπο (Klein, 2010· Gardner, 1993). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα ως εξής:

1) Διαφοροποίηση στο περιεχόμενο διδασκαλίας που αφορά σε ό,τι διδάσκεται στην τάξη: γνωστικά αντικείμενα, δραστηριότητες, έννοιες, αξίες, δεξιότητες, κείμενα κ.ά. και θα πρέπει να εισάγονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσβάσιμα και κατανοητά από όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες (Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001, 2010).

Στρατηγικές/πρακτικές διαφοροποίησης του περιεχομένου, βάσει βιβλιογραφίας, είναι η εισαγωγή του με ποικίλους τρόπους, όπως προφορικά, γραπτά ή οπτικά με εικόνες, σύμβολα, διαγράμματα και οπτικούς χάρτες, ή οπτικοακουστικά με βίντεο κ.ά. ή με απτικό υλικό, με προσαρμογή των ερωτήσεων και του λεξιλογίου στις ανάγκες των μαθητών/τριών, με διάλογο, ή με συνδυασμό των παραπάνω τρόπων (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001, 2010). Το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιείται με: α) το *σχεδιασμό «κλειστών» εργασιών* που ακολουθούν δηλαδή ένα συγκεκριμένο τρόπο διεξαγωγής και επιτρέπουν μια σωστή απάντηση ή *«ανοιχτών» εργασιών* που επιτρέπουν πολλές σωστές απαντήσεις και την αξιοποίηση πολλών τρόπων ολοκλήρωσής τους, β) τη *διατύπωση κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων* ανάλογα με τον/την μαθητή/τρια. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι χρήσιμα και τα δύο είδη εργασιών (ανοιχτές και κλειστές), αρκεί να αξιοποιούνται κατάλληλα. Για παράδειγμα οι κλειστές εργασίες θα πρέπει να δίνονται με προσοχή, γιατί δε δίνουν τη δυνατότητα πολλών επιλογών, ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας, όμως είναι χρήσιμη σε περιπτώσεις μαθητών/τριών που τέτοιου είδους εργασίες τους/τις κάνουν να νιώθουν ασφαλείς και τους/τις κινητοποιούν να συμμετέχουν. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να αποτελούν συνήθη πρακτική (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2001, 2010), γ) τις *διαβαθμισμένες δραστηριότητες (tiered activities)*. Αυτές οργανώνονται, όταν κρίνεται αναγκαίο να διαβαθμιστεί η διάρκεια της εργασίας ενός/μιας μαθητή/ήτριας ή μιας ομάδας, η πολυπλοκότητα (complexity) της εργασίας, το επίπεδο αφαίρεσης (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Burkhart, 2008· Walpole & McKenna, 2007· Κουτσελίνη, 2006· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001).

2) Διαφοροποίηση στη διαδικασία που αναφέρεται στην κάθε είδους προσαρμογή για την οργάνωση της διδασκαλίας και του χώρου, στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων

δων, μέσων και υλικών και σε κάθε είδους υποστήριξη, ώστε να ισχυροποιείται η απόδοση όλων των μαθητών/τριών και να τους παρέχεται η δυνατότητα της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson, 2010· Nordlund, 2003· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001).

Στρατηγικές διαφοροποίησης της διαδικασίας ενδεικτικά, αναφέρονται: α) *ευέλικτη ομαδοποίηση* (Flexible grouping), δημιουργία ανομοιογενών κυρίως ομάδων με βάση τα στοιχεία της ανιχνευτικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, β) *εργασία των μαθητών/τριών με ποικίλους τρόπους*: εργασία στη δυάδα, στην ομάδα, στην ολομέλεια και ατομική (όταν είναι αναγκαίο για την εξυπηρέτηση του στόχου που έχει τεθεί), γ) *οργάνωση μαθησιακών κέντρων*: αυτοτελείς χώροι εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας που εξυπηρετούν ένα στόχο. Μπορούν να οργανωθούν και με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να είναι μόνιμα ή περιστασιακά, να εξυπηρετούν την ανεξάρτητη εργασία ή τη συνεργατική μάθηση και να οργανώνονται για ένα ή διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, δ) *ημερήσιες διατάξεις*: έχουν τη μορφή καταλόγου με το ημερήσιο πρόγραμμα, και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν μέσα στη μέρα. Με τις ημερήσιες διατάξεις συνδιαμορφώνεται η μαθησιακή διαδικασία καθώς συμμετέχουν ενεργά και οι μαθητές/ήτριες για την ανάπτυξή τους, συνάπτεται ένα είδος συμβολαίου μεταξύ των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι η καλύτερη διαχείριση του χρόνου όταν ορισμένα παιδιά τελειώνουν νωρίτερα την κύρια δραστηριότητα στην οποία έχουν εμπλακεί. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές και έχουν συμφωνηθεί με τα παιδιά χωρίς να είναι υποχρεωτικές, ε) *αξιοποίηση της τέχνης* (εικαστικά, θέατρο κ.ά.) και των *ΤΠΕ*, στ) *Jigsaw* (συνεργατική πρακτική που μοιράζονται οι ρόλοι και οι απαιτήσεις μιας δραστηριότητας), ζ) *think-pair-share* (σκέψου στη δυάδα και μοιράσου) ως μορφές συνεργατικής εργασίας κ.ά. (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010, 2001· Teaching Resource Center, 2009· Smith & Throne, 2007· Bassoff, 2002· Tomlinson & Eidson, 2003).

Τα μέσα και τα υλικά, αναφέρονται στους υλικούς και ανθρώπινους πόρους που υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και γενικά σε ό,τι διαμεσολαβεί για την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Τα υλικά και τα μέσα που επιλέγονται θα πρέπει να έχουν νόημα για τα παιδιά, να είναι προσβάσιμα και να συνδέονται με τις εμπειρίες τους. Για τη διαφοροποίηση των μέσων και υλικών μπορεί να αξιοποιηθούν: α) εποπτικό υλικό, ακουστικό, οπτικοακουστικό υλικό κ.ά., β) υλικό κατασκευασμένο από τα παιδιά, το οποίο έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, καθώς είναι δημιουργήμα τους, γ) Τεχνολογίες Επικοινωνιών και Πληροφορίας (ΤΠΕ), βίντεο, κάμερες, λογισμικά κ.τ.ό., δ) απτικό υλικό, ε) ποικίλα απεικονιστικά μέσα: εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, σκίτσα, πίνακες αναφοράς, ετικέτες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, ε) χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας: αφορά στη χρήση τρόπων επικοινωνίας πέρα από τους συνηθισμένους-παραδοσιακούς (γραπτός και προφορικός λόγος), όπως Makaton, πικτογράμματα, Εικονικό Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας

P.E.C.S. κ.ά. (Thomas & Woods, 2008· Βουγιουνδρούκας, 2005· Vize, 2012·Heward, 2011), στ) φυσικά αντικείμενα ή και μινιατούρες αντικειμένων, (Fox & Hoffman, 2011·Tomlinson, 2010· Ρήγα, Αναγνωστοπούλου, 2007· Smith & Throne, 2007· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001).

Ο τρόπος διαμεσολάβησης του/της εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό μέσο διαφοροποίησης της διαδικασίας καθώς ως διαμεσολαβητής/ήτρια παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες και τα μέσα, ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά ανακαλυπτικά στη γνώση. Ο/Η μαθητής/ήτρια λαμβάνει την καλύτερη υποστήριξη, όταν νιώθει ότι έχει μια πρόκληση να αντιμετωπίσει, αλλά έχει και την κατάλληλη στήριξη-καθοδήγηση (Vygotsky, 1997). Ενδεικτικά, τέτοιες υποστηρικτικές στρατηγικές, βάσει βιβλιογραφίας που σχετίζονται με τον τρόπο διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών είναι: α) προσαρμογή του λεξιλογίου έκφρασης στο επίπεδο του/της μαθητή/ήτριας, σταδιακή εισαγωγή νέων λέξεων, αξιοποίηση της οικείας γλώσσας του σπιτιού, β) χρήση νύξεων, χειρονομιών ή νοημάτων, γ) αναφορά ή και επίδειξη παραδειγμάτων παρόμοιων εργασιών με αυτές που εκτελούνται δ) σύνδεση της διδακτέας γνώσης με παραδείγματα από την καθημερινότητα και τα βιώματα των παιδιών, ε) εισαγωγή του περιεχομένου-κειμένου με πιο απλή δομή, διατηρώντας τις βασικές εικόνες και δράσεις του χωρίς κουραστικές λεπτομέρειες, ώστε να γίνεται κατανοητό, ζ) οπτικοποίηση οδηγιών, βημάτων εργασίας ή αφηρημένων εννοιών, ανάλυση έργου, η χρήση πινάκων αναφοράς κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, η επανάληψη των οδηγιών και η επιβεβαίωση του/της εκπαιδευτικού ότι έγινε κατανοητός/ή, η) ενθάρρυνση της αλληλοβοήθειας των μαθητών/τριών, θ) σύναψη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τα παιδιά, ι) ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να παίρνουν το λόγο και να εκφράζουν τις απόψεις τους, τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες τους, κ) η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού κλίματος εργασίας και η καλλιέργεια του διαλόγου, λ) η επιβράβευση των προσπαθειών των παιδιών και η παροχή κατάλληλου χρόνου ανταπόκρισής τους, μ) η συχνή παρουσία του δίπλα στους/στις μαθητές/ήτριες που έχουν περισσότερες δυσκολίες και η μεταξύ τους αλληλοεπίδραση (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Silvers, Shorey & Crafton, 2010· Μπιρμπίλη, 2008· Νικολούδη, 2007· Πρωτονοταρίου & Χαραβιτσίδης, 2006· Cummins, 2005· ΕΑΔΑΠ, 2004· Κούρτη, 2003).

3) Διαφοροποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα ή στο τελικό προϊόν, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν, πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτή τους τη γνώση και στην αξιολόγηση της προόδου του/της κάθε μαθητή/ήτριας και της επιτυχίας του διδακτικού έργου. Όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες δεν εκφράζουν με τον ίδιο τρόπο ό,τι έχουν μάθει και για το λόγο αυτό θα πρέπει να παρέχεται πληθώρα ευκαιριών και τρόπων να επιδείξουν, να εφαρμόσουν ή και να γενικεύσουν αυτό που αποκόμισαν από τη μαθησιακή εμπειρία. Επιπλέον, η αξιολόγηση του τελικού μαθησιακού προϊόντος δεν ολοκληρώνεται σε μια δεδομένη στιγμή αμέσως μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής

εμπειρίας ή μιας θεματικής ενότητας, αλλά είναι συνεχής. Οι μαθητές/τριες στις εργασίες παρουσίασης του τελικού προϊόντος θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν με πολλούς τρόπους ανάλογα με τα δεδομένα της παιδαγωγικής αξιολόγησης (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Glass, Zygouris-Coe, 2005· Yousoofian, 2004· Daniels, 2002· Tomlinson, 2001). Η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος δεν περιορίζεται στο βαθμό επίτευξης ενός στόχου (γνώση, δεξιότητα, αξία, στάση, έννοια κ.ά.), αλλά επεκτείνεται και στη διαδικασία που ακολούθησε το παιδί. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχάζεται συνεχώς και να αξιολογεί, αν τα μέσα και η διαδικασία που ακολούθησε ήταν προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα, στις κλίσεις και στα ταλέντα, στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, στις προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, βιώματα, τα οποία είναι διαφορετικά για κάθε άτομο.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος σημειώνεται ότι δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, ούτε εφαρμόζονται ως αυτόνομα, αλλά αλληλοσυνδέονται και ορισμένες φορές αλληλεπικαλύπτονται, καθώς η διδασκαλία είναι πολυεπίπεδη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, για να θέσουν στόχους «διαβάζουν» ανοιχτά, ευέλικτα και κριτικά το Π.Σ. και θέτουν στόχους που έχουν νόημα για τα παιδιά.

1.2.6 Διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης

Η σημασία της εφαρμογής Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι διεθνώς αποδεκτή και υποστηρίζεται από τη νομοθεσία σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, κ.ά. (Timothy, Agbenyega, 2018· N.3699/2008· NCSE, 2006). Παρότι τα Ε.Ε.Π έχουν επισημανθεί ως μια πολύτιμη ενταξιακή πρακτική (Timothy, Agbenyega, 2018· Lance, 2014· Barton, 1992), η προσέγγιση που υιοθετείται κατά την εφαρμογή του και ο τρόπος υλοποίησής του διαφοροποιείται, καθώς ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας, στην οποία επιχειρείται και συνδέεται με το κοινωνικοπολιτικό της γίνεσθαι (Sanches-Ferreira, M. et all 2013· Christle & Yell, 2010· Rodger, 2006· Pyl, De Graaf & Emanuelsson, 1988). Υποστηρίζεται πως το Ε.Ε.Π., μέσω των διαφορετικών προσεγγίσεων, διαδικασιών και των πρακτικών που εφαρμόζονται, μπορεί να αποτελέσει το πρώτο όχημα για διαχωρισμό, στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία ή την προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Barton, 1992). Συνεπώς ο τρόπος νοηματοδότησης του Ε.Ε.Π. και οι πρακτικές που υιοθετούνται κατά την εφαρμογή του αποβαίνουν σημαντικοί παράγοντες για την εγκαθίδρυση της ένταξης (Yell, Conroy, Katsiyannis & Conroy, 2013).

Η διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., ως ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής πρακτικής τον/την μαθητή/ήτρια, λαμβάνει υπόψη το σύνολο της προσωπικότητά του και συνυπολογίζοντας τις ατομικές διαφορές, τις προϋπάρχουσες

γνώσεις και εμπειρίες, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, το σημείο αφετηρίας τους, τα ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και στυλ μάθησης, παρέχονται από το σχολείο οι κατάλληλοι πόροι, τα μέσα, οι προσαρμογές και διαφοροποιήσεις και διαμορφώνονται μαθησιακά περιβάλλοντα και εμπειρίες, ατομικές και συλλογικές, που έχουν νόημα για το παιδί, προκειμένου να εκφράσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του είτε ακολουθώντας τα δικά του προσωπικά μονοπάτια είτε με τη διαμεσολάβηση των εμπειρότερων άλλων (δασκάλων-συνομηλίκων). Η φιλοσοφία μιας τέτοιας προσέγγισης συνάδει με τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης (Personalised Learning) και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Βασικό μέλημα αποτελεί η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης που λειτουργούν καλύτερα για τον/την καθένα/μιά μαθητή/ήτρια (Blackwell, Rossettim, 2014· Andreasson et al, 2013· Mitchell, et al, 2010· NCFSE, 2006· N. 3699/2008· Σφυρόερα, 2004). Για την υποστήριξη όλων των μαθητών/ητριών θα πρέπει να αξιοποιούνται παρεμβάσεις που αξιοποιούν τις βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (UDL) και τα πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης (multi-tiered system of supports/MTSS). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, αν και δεν θεωρείται ταυτόσημη με την προσωποποιημένη μάθηση, αποτελεί ισχυρό μέσο για την υποστήριξη διαφορετικών αναγκών (Victoria State Government, 2018· TLRP & ESRC, 2005· NJDOE, 2014· Unesco, 2012· Personalized Learning Foundation, 2012). Επίσης, είναι σημαντικό να επανεξετάζονται τα μέσα υποστήριξης που παρέχονται σε τακτική βάση για να διασφαλιστεί ότι οι προσαρμογές που γίνονται εξακολουθούν να είναι σχετικές και απαιτούνται για τον/την μαθητή/ήτρια να επιτύχει αποτελέσματα υψηλής ποιότητας ή εάν πρέπει να ενσωματωθούν περαιτέρω μέτρα στήριξης (Australian Government, Department of Education and Training, 2005).

Για την εφαρμογή της προσωποποιημένης μάθησης κατά την εφαρμογή του ΕΕΠ σε επίπεδο αξιολόγησης, σχεδιασμού, διδασκαλίας ακολουθούνται οι ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές που προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας αξιοποιούνται συνεργατικοί, διεπιστημονικοί μαθητοκεντρικοί σχεδιασμοί για να τεθούν οι κατάλληλοι ομαδικοί και ατομικοί μαθησιακοί στόχοι. Κατά τη διδασκαλία γίνονται προσαρμογές που αντιστοιχούν στις δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών/ητριών. Οι προσαρμογές μπορεί να είναι: α) καθολικές στρατηγικές διδασκαλίας και προσαρμογές, β) συμπληρωματικές και ουσιαστικές στρατηγικές και προσαρμογές, στην περίπτωση που κάποιοι μαθητές/ήτριες χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη, γ) εντατικές/συστηματικές στρατηγικές διδασκαλίας και εκτεταμένες/επιπρόσθετες και συνεχείς προσαρμογές, στην περίπτωση που έστω και λίγοι μαθητές/ήτριες χρειάζονται εκτενή υποστήριξη (Victoria State Government, 2018).

Η υλοποίηση των ιδιαίτερων ατομικών στόχων λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη που φοιτά το παιδί και μόνο, όταν κρίνεται παιδαγωγικά απαραίτητο, το ΕΕΠ υλοποιείται εκτός τάξης. Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα διαμορφώνεται στη βάση: α) των κοινών αναγκών, δηλαδή των αναγκών που είναι κοινές για όλους τους μαθητές, β) των ατομικών αναγκών, δηλαδή των αναγκών του κάθε μαθητή προσδιορισμένου ως μοναδική και ξεχωριστή προσωπικότητα και γ) των ειδικών αναγκών, δηλαδή αυτών που σχετίζονται με την αναπηρία του

μαθητή (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004:23). Το ΕΕΠ στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αποτελεί θεραπευτικό πρόγραμμα, αλλά προσλαμβάνει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση των Τ.Ε., όταν υπάρχουν μαθητές/τριες με αναπηρίες ή ιδιαιτερότητες, οι ατομικοί στόχοι που τίθενται από τις/τους δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) εντάσσονται στο ΕΕΠ του/της μαθητή/τριας, το οποίο θα πρέπει να υλοποιείται στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Η απόσυρση ενός/μιας μαθητή/ήτριας από την τάξη για «εξειδικευμένη υποστήριξη» που συχνά αποτελεί κύρια πρακτική στα τμήματα ένταξης, θα πρέπει να γίνεται με πολλή προσοχή και μόνο στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία και παιδαγωγικά ωφέλιμη για τον/την μαθητή/ήτρια, καθώς, όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, η αποσπασματική παρακολούθηση της γενικής τάξης προκαλεί σύγχυση στο/στη μαθητή/ήτρια που συχνά είναι απρόθυμος/η να παρακολουθήσει την εξατομικευμένη συνεδρία (Sebba et al., 1993).

1.3 Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

Έχουν δοθεί κατά καιρούς νομικοί, διοικητικοί, ιατρικοί/κλινικοί, ερευνητικοί ορισμοί αναφορικά με την αναπηρία που αφορούν στη λειτουργικότητα, στη βλάβη, στις μετρήσεις, στις ταξινομήσεις για την εξυπηρέτηση των διαφορετικών αναγκών των πεδίων που χρησιμοποιούν τον εν λόγω όρο. Είναι δύσκολο να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της αναπηρίας, γιατί αφενός αναφέρεται σε μια πολυπληθή, ανομοιογενή ομάδα ατόμων ως προς τα χαρακτηριστικά τους και αφετέρου ο/η καθένας/μιά αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την έννοια της αναπηρίας με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το λόγο χρήσης του (Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ο ορισμός που δίνει ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιείται από τον ορισμό του γιατρού, του ψυχολόγου, του κοινωνιολόγου ή ενός οποιουδήποτε ανθρώπου. Επίσης, διαφορετικά ερμηνεύεται η αναπηρία ακόμη και από άτομα που προέρχονται από τον ίδιο επιστημονικό χώρο, καθώς αυτό συνδέεται με την ιδεολογία, την κουλτούρα, τις πεποιθήσεις, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και το κοινωνικό σύστημα αξιών της κοινωνίας από την οποία προέρχεται ένα άτομο. Η αναπηρία για ορισμένους/ες (φαίνεται να αποτελούν την πλειοψηφία) είναι ένα σωματικό ή αισθητηριακό ή ψυχικό ή νοητικό έλλειμμα-απώλεια ή ένας συνδυασμός όλων με αποτέλεσμα το άτομο να δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Τα ανάπηρα άτομα προσδιορίζονται από τη μονιμότητα των χαρακτηριστικών τους. Για κάποιους άλλους (φαίνεται να αποτελούν τη συντριπτική μειοψηφία) η αναπηρία συνδέεται με την κοινωνία στην οποία λαμβάνει χώρα το φαινόμενο και τους φραγμούς που θέτει (Barton, 2003· Oliver, 1996· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Επίσης, δεν υπάρχει ουδέτερη γλώσσα στη συζήτηση για την αναπηρία καθώς οι διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις νοηματοδοτούν τη διαφορετικότητα του ορισμού. Άλλοτε, λοιπόν, προσδίδεται μια ιατρικής φύσης χροιά στην αναπη-

ρία και άλλοτε μια κοινωνικοπολιτική-πολιτισμική (Ντέρου-Ντεροπούλου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019).

Μια διαφορετική οπτική της αναπηρίας που απέχει από αυτή της βλάβης και της μειονεξίας παρουσιάζεται από το 1960 με την πολιτικοποίηση και κινητικότητα των αναπηρικών οργανώσεων καθώς και των πολιτικών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και προσδίδει στην αναπηρία κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς σύμφωνα με το αναπηρικό κίνημα (UPIAS 1976:3-4), η αναπηρία αφορά στη μειονεκτική θέση ή στον περιορισμό της δραστηριότητας που εκπορεύεται από τη σύγχρονη κοινωνική δομή, η οποία δίνει ελάχιστη ή καθόλου σημασία στα άτομα που φέρουν σωματικές βλάβες και αποκλείει την ισότιμη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Αυτός ο ορισμός αποτέλεσε τη βάση για την ανάδυση του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας που εστιάζει στους φραγμούς που θέτει η κοινωνία για συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ατόμων με αναπηρία (θα ακολουθήσει εκτενέστερη ανάλυση των τοποθετήσεων του μοντέλου στην επόμενη υποενότητα).

Υπάρχουν διαφορετικές επιστημονικές και θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς την ερμηνεία της αναπηρίας και τον τρόπο αντιμετώπισής της. Η ενταξιακή φιλοσοφία προϋποθέτει την προσέγγιση της αναπηρίας με βάση τις πολιτισμικές προσεγγίσεις και το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στους περιορισμούς που θέτει η κοινωνία στα ανάπηρα άτομα και όχι στο βαθμό και το είδος της αναπηρίας. Αυτό που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι πως στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η αναπηρία σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με τη βλάβη, ως όρος που χρησιμοποιείται στο χώρο της ιατρικής από επαγγελματίες υγείας και σχετίζεται με τη μη κανονικότητα, την ανικανότητα.

Τα βασικότερα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας είναι: **α) το ιατρικό-κλινικό μοντέλο** απόρροια του οποίου αποτελεί, **β) το ατομικό μοντέλο** που προσεγγίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία. (Thomas & Woods, 2003) και **γ) το κοινωνικό μοντέλο**. Λαμβάνοντας υπόψη την κρισιμότητα των προσεγγίσεων της αναπηρίας, καθώς η κάθε μία επιφέρει αντίστοιχες πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης (αλλά και σε όλους τους τομείς) και επηρεάζει την πρόοδο και τη ζωή γενικότερα των ατόμων με αναπηρία κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι βασικές θέσεις προσέγγισης της αναπηρίας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης.

1.3.1 Ιατρικό-κλινικό μοντέλο (medical model)

Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στο είδος και το βαθμό της αναπηρίας. Η προσέγγισή του είναι θεραπευτική. Είναι ακόμη και σήμερα το κυρίαρχο και στο χώρο της εκπαίδευσης, παρά την κριτική που έχει δεχτεί. Κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα ήταν το μοναδικό και ακολουθούσε την κυρίαρχη τάση της ιατρικής και της ιδεολογίας των δυτικών κοινωνιών. Η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα ατομικό που χρήζει θεραπείας. Αντιμετωπίζει το άτομο αποσπασματικά, μεμονωμένα και όχι σαν κοινωνικό ον, ως μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Ειδικότερα: α) εστιάζει στην ιατρική διάγνωση, β) ταξινομεί, διαχωρίζει και κάνει πρόγνωση με βάση το είδος της αναπηρίας, γ) ενισχύει το έλλειμμα και θέτει περιορισμούς στην

ανάπτυξη, δ) εστιάζει στην διερεύνηση και κατανόηση της ιατρικής διάγνωσης και όχι στην ολιστική προσέγγιση του ατόμου (Thomas & Woods, 2003).

Η κριτική που δέχτηκε αφορά: α) στην αντιμετώπιση του ατόμου ως ιατρική περίπτωση, β) στη θεώρηση της ίδιας της αναπηρίας ως αιτία των προβλημάτων του ανάπηρου ατόμου, καθώς μετατοπίζεται η ευθύνη από την κοινωνία στο άτομο γ) στην ετικετοποίηση, το στιγματισμό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που συντηρεί το κλινικό μοντέλο, δ) τον περιορισμό της επιστημονικής εκπαιδευτικής ερευνητικής ενασχόληση και ε) την υπερεκτίμηση των ειδικών επιστημόνων ως αυθεντίες. Έτσι συντηρείται η άσκηση εξουσίας και ελέγχου των αδύναμων ομάδων που αποκλείονται από την παραγωγική διαδικασία και δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη. Επίσης, το κόστος των θεραπειών και των πρακτικών αποκατάστασης ενισχύει την εξουσία ακόμη περισσότερο. Η παραμέληση του ατόμου από την κοινωνία δεν αναγνωρίζεται από τους υποστηρικτές του ιατρικού μοντέλου (Barton, 1996, 1997, 1998, 2000· Filkeinstein, 1980· Abberley, 1997· Oliver & Barnes, 1998).

Εκτός από την αρνητική διάσταση που φαίνεται να έχει το ιατρικό μοντέλο, οι Thomas και Woods (2003), τονίζουν την ενεργητική διάσταση της διάγνωσης. Συγκεκριμένα: α) τα ανάπηρα άτομα και οι οικογένειές τους αναπτύσσουν υψηλότερες προσδοκίες, μέσω της θεραπείας και της κατανόησης της «βλάβης» τους και β) η διάγνωση αποτελεί υποστηρικτική πηγή φροντίδας για το ανάπηρο άτομο (ιατρική φροντίδα, ειδικές θεραπείες όπως λογοθεραπεία, εργοθεραπεία).

1.3.2 Ατομικό μοντέλο (individual model)

Το μοντέλο αυτό είναι απόρροια του ιατρικού και εντάσσεται σε αυτό. Το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα η προσέγγιση της ατομικής τραγωδίας ήταν εμφανή στην εκπαίδευση, στην ιατρική και ψυχολογική παρέμβαση, στα φιλανθρωπικά ιδρύματα. Επιπλέον, πολλοί ανάπηροι τοποθετούνταν σε ιδρύματα δήθεν για το καλό τους και για να μην αποτελούν «φορτίο» για τους άλλους. Η αναπηρία προσεγγίζεται ως προσωπική τραγωδία. Υπερτονίζεται η προσωπική ευθύνη του σωματικού ή νοητικού προβλήματος. Ειδικότερα, α) η αναπηρία βιώνεται με την ανάπτυξη ενοχικών συναισθημάτων (θεία δίκη), β) το άτομο αποτελεί πρόβλημα για την κοινωνία και τα υπόλοιπα μέλη της, γ) η κοινωνική του συμμετοχή και οι λειτουργίες του είναι περιορισμένες, δ) μειώνεται η συλλογική ευθύνη, ε) μετατοπίζει την ευθύνη στους γονείς και το ανάπηρο άτομο, ζ) ιατρικές γνώσεις και πρακτικές ορίζουν τη συγκεκριμένη θεραπεία, η) η ατομική ξεχωριστή παρέμβαση ενός/μιας ειδικού συνδέεται με την τυχόν εξέλιξη του ανάπηρου ατόμου και οποιοσδήποτε ειδικός επαγγελματίας ιδιοποιείται το «ατομικό του επίτευγμα», θ) το ανάπηρο άτομο εξαρτάται από το «ασθενικό-άνικανο σώμα ή μυαλό του» (Thomas & Woods, 2003).

Βέβαια, αυτή η προσέγγιση οδηγεί σε θεραπευτική-ιατρική αντιμετώπιση. Η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του είναι αρνητική και παραιτείται από τυχόν διεκδικήσεις και απαι-

τήσεις. Το μοντέλο αυτό υποτιμά την ανθρώπινη ύπαρξη και το άτομο ως ξεχωριστή οντότητα. Επιπλέον, επωμίζεται την αρνητική κριτική του ιατρικού μοντέλου.

1.3.3 Κοινωνικό μοντέλο (social model)

Το μοντέλο αυτό συμβαδίζει με το κίνημα των κινητικά αναπήρων (UPIAS) ενάντια στο διαχωρισμό διεκδικώντας τα δικαιώματά τους καθώς και την ίση μεταχείριση (Filkenstein, 1980· Oliver, 1996). Βασική θέση του κοινωνικού μοντέλου είναι η αναζήτηση των προβλημάτων του ανάπηρου ατόμου στην κοινωνία και στους περιορισμούς που δημιουργεί και όχι στις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Η αναπηρία θεωρείται κοινωνική κατασκευή. Το πρόβλημα μετατοπίζεται από το άτομο στην κοινωνία (Oliver, 1996a,b). Ωστόσο, μεταγενέστερα, το κοινωνικό μοντέλο με την αρχική του θεώρηση και σε συνδυασμό με τα επιστημονικά, τεχνολογικά, πολιτικά γεγονότα και επιτεύγματα δέχτηκε κάποιες κριτικές σε ορισμένα σημεία, αναπροσαρμόστηκε και επαναπροσδιορίστηκε διατηρώντας τη βασική του θέση ότι το άτομο και οι σωματικές ή νοητικές ιδιαιτερότητες-βλάβες δεν αποτελούν αιτία των προβλημάτων του, αλλά η ευθύνη μετατοπίζεται και ερευνάται στην κοινωνία, στις αξίες της, στον πολιτισμό της και στην οργάνωσή της (Morris, 1991· Shilling, 1996· Μακρυνιώτη, 2004). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία ορίζεται ως κοινωνική καταπίεση και όχι ως μια μορφή βλάβης (Abberley, 1987· Filkenstein, 1980, 1993· Oliver, 1990· Oliver, 1996a,b). Ειδικότερα, α) το άτομο παύει να αποτελεί πρόβλημα, β) η ευθύνη αφορά στη σύγχρονη κοινωνία και ιδεολογία (θεωρίες σώματος, body project, embodied deviance-σωματοποιημένη παρέκκλιση κ.ά.), γ) δίνεται έμφαση στις εργασιακές σχέσεις και στον οικονομικό αποκλεισμό των αναπήρων, δ) τονίζεται η σημασία των κοινωνικών περιορισμών και της κακής οργάνωσης και λειτουργίας μιας κοινωνίας (κτίρια, θεσμοί, αντιλήψεις για την αναπηρία, κ.ά.), ε) το κοινωνικό μοντέλο προωθεί ένα πιο ενταξιακό, δίκαιο κοινωνικό σύστημα, ζ) ενστερνίζεται την άποψη του μοντέρνου υλισμού που θεωρεί ως ανάπηρο/η αυτόν/ή που αποκλείεται από την παραγωγή, η) τονίζει τη σημασία της γλώσσας που χρησιμοποιείται και των Μ.Μ.Ε για τη συντήρηση των διακρίσεων, καθώς και το συσχετισμό του λόγου-γλώσσας με τις πεποιθήσεις του ατόμου που τη χειρίζεται, θ) είναι απαραίτητη οι εναλλακτικοί τρόποι παροχής υπηρεσιών και στήριξης των ανάπηρων ατόμων ανάλογα με τις ανάγκες τους (Μακρυνιώτη, 2004· Barton & Armstrong, 1999· Douglas et al, 1997· Oliver, 1996a,b· Shilling, 1996).

Το κοινωνικό μοντέλο, παρά την ενταξιακή προσέγγισή του, δέχτηκε κριτική. Συγκεκριμένα: α) θεωρείται περισσότερο ως μια ιδεολογική προσέγγιση και όχι ως πρακτική δυνατότητα, περιορίζει την ευκαιρία της διάγνωσης και απουσιάζει η πληροφόρηση και η κατανόηση της ατομικής ιατρικής τοποθέτησης, περιορίζει τις παροχές λόγω της έλλειψης ιατρικής διάγνωσης (Thomas και Wood, 2003), β) δέχτηκε κριτική από διάφορα κινήματα αναπήρων για το ζήτημα της ταυτότητας του ανάπηρου ατόμου, η οποία θεωρείται κοινωνική κατασκευή και είναι ευμετάβλητη, γ) το κοινωνικό μοντέλο κατηγορήθηκε ότι θα συντηρεί μια μορφή διάκρισης και

αποκλεισμού των αναπήρων και μειονοτικών ομάδων, δ) δεν αναφέρεται ο ρόλος του φύλου, της ηλικίας, της εθνικής ταυτότητας και της σεξουαλικής συμπεριφοράς και π'ως διαμορφώνεται από την κοινωνία, ε) το βρετανικό κοινωνικό μοντέλο θεωρήθηκε ως άκαμπτο και σκληρό-απόλυτο (strong) από μεταστουκτουραλιστές και μεταμοντέρνους ερευνητές που ενστερνίζονται τη βασική του θέση. Δεν μπορεί να αγνοηθούν οι εμπειρίες του ανάπηρου τόμου για το πώς βιώνει τη «βλάβη του» και την επιρροή που έχει σε ψυχολογικό επίπεδο και σωματικό (πόνος), ζ) τονίζεται η ανάγκη μιας επαρκέστερης και εναλλακτικής προσέγγισης της πολιτικής της αναπηρίας βασισμένη στον υλισμό της οντολογίας της ενσωμάτωσης-σωματοποίησης (Morris, 1991, 1993· Shakespeare & Watson 2002· Shakespeare, 2002).

Οι αρχικές θέσεις του κοινωνικού μοντέλου αποτέλεσαν μια εξαιρετική βάση για μια πολιτική τοποθέτηση της αναπηρίας. Σήμερα απαιτείται η γνώση και από άλλα κοινωνικά κινήματα και θεωρίες όπως αυτές των μεταστουκτουραλιστών και μεταμοντέρνων. Θεωρείται αναγκαία η θεώρηση πως όχι μόνο οι ανάπηροι, αλλά «ο καθένας έχει μια μορφή διαταραχής, ένα αδύνατο σημείο», η διαταραχή-βλάβη αποτελεί μια ανθρώπινη κατάσταση και είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρωπότητας (Shakespeare & Watson, 2002). Αυτή η προσέγγιση αποτελεί μια βαθιά ενόραση στην ανθρώπινη εμπειρία και μια σημαντική προοπτική για κατάλληλη ιατρική και κοινωνική παρέμβαση στον 21ο αιώνα. Στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου η ένταξη αποτελεί ηθική επιταγή, ως αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότιμη παροχή ευκαιριών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η ένταξη διευρύνεται και πέρα από την αναπηρία και συνδέεται με τη δημιουργία του «ενός σχολείου για όλους». Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και τοποθετήσεις κρίνεται σκόπιμο η ενταξιακή εκπαίδευση να δομείται στη βάση μιας κριτικής προσέγγισης των διαφορετικών τοποθετήσεων της αναπηρίας και της διαφορετικότητας ως μέρος της διαδικασίας αλλαγής και εξέλιξης κατά την οποία οι απαντήσεις σε ερωτήματα και προβληματισμούς που έχουν προαναφερθεί να αποτελέσουν ελπίδα για την προώθηση της ενταξιακής προοπτικής στο μέλλον (Barton, 2004).

1.4 Η βιωματική μάθηση στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία

Η βιωματική μάθηση, εκτός από τα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν τα οφέλη της ως προς την απόκτηση γνώσεων, προωθεί και την ευαισθητοποίηση των ατόμων σε καίρια ζητήματα ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Βάσει πολλών επιστημονικών θεωριών και ψυχολογικών μεθόδων ανάπτυξης της προσωπικότητας επιστημόνων από το χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας (Vygotsky, K. Lewin, C. Rogers, M. Lobrot, J. Moreno, F. Perls κ.ά.), η «εργασία» σε ομάδες εξελίσσει όλα τα μέλη και καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες.

Η σχολική τάξη αποτελεί μία ομάδα με μεταβλητή δυναμική και ο/η εκπαιδευτικός σε διπλό ρόλο (παιδαγωγός – εμπυχωτής), καλείται να διδάξει και να καλλιεργήσει έννοιες σεβασμού

και αποδοχής τόσο του «εαυτού» όσο και του «Άλλου». Η κεντρική μεθοδολογία των προτεινομένων δράσεων του παρόντος οδηγού βασίζεται στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, οι οποίες στηρίζονται στην ενεργό συμμετοχή και στις προσωπικές εμπειρίες των μελών μιας ομάδας είτε είναι παιδιά, είτε ενήλικες.

Οι μαθητές/ήτριες φέρουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, αναζητούν νοήματα μέσα από τους δεσμούς της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής και της κοινωνικής πραγματικότητας, ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και κινητοποιούνται για κοινωνική δράση. Στόχος, λοιπόν, είναι να αναπτύξουν τα παιδιά τη γνώση, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις συμπεριφορές, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, με δημοκρατικά ιδεώδη, γνωρίζοντας και προστατεύοντας τα δικαιώματά τους, αλλά και των άλλων. Με λίγα λόγια, υιοθετείται η λογική του παιδαγωγικού αξιώματος «μαθαίνουμε πράττοντας», μέσα από μια διαδικασία, η οποία περνά από τέσσερα στάδια, όπως τα περιγράφει ο D. Kolb, ο οποίος συνθέτοντας τους τρόπους θεώρησης της μάθησης των Dewey, Lewin και Piaget, κατέληξε στο κλασικό πλέον μοντέλο της βιωματικής εκπαίδευσης (Kelly, 1997):

1. Συγκεκριμένη εμπειρία (απλή παρόρμηση / αυθόρμητη διάθεση)
2. Στοχαστική παρατήρηση (προβληματισμός και ανάκληση πληροφοριών)
3. Σχηματισμός αφηρημένων εννοιών (γενίκευση που συμπυκνώνει τη σημασία / νόημα όλων των προηγούμενων)
4. Ενεργός πειραματισμός (εμπρόθετη δράση με σχέδιο και μέθοδο, βασισμένα στην πρόβλεψη πιθανών συνεπειών της δράσης αυτής, η οποία μπορεί να δημιουργήσει μια αιτιατή εμπειρία για μια καινούργια παρόρμηση, προκαλώντας έτσι ένα νέο κύκλο παρατήρησης – γνώσης – κρίσης κ.ο.κ.).

Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ενταγμένες στο παιδαγωγικό πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες βιώνουν εμπειρίες, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα που άπτονται της αναπηρίας και γενικότερα της διαφορετικότητας και, τέλος, την αποδοχή και την ισότιμη μεταχείριση των μελών της ετερογενούς σχολικής ομάδας. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας, σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2000), στοχεύει στη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης εμπειριών που θα διευκολύνουν τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων.

Όλες αυτές οι διεργασίες που πραγματοποιούνται βιώνοντας καταστάσεις, μπορούν να καταστήσουν τους μαθητές/τριες «ευαίσθητους/ες» απέναντι στον Άνθρωπο εν γένει, χωρίς να καλλιεργούνται διαχωριστικές γραμμές και διακρίσεις λόγω των διαφορών. Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη κοινωνικών δημοκρατικών συμπεριφορών, η άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η ενδυνάμωση της ομαδικότητας και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και η ενεργοποίηση σε θέματα αναπηρίας, είναι μερικοί από τους στόχους που έχουν οι βιωματικές δραστηριότητες του Οδηγού.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, βασικό και κεντρικό στόχο αποτελεί η ενδυνάμωση και

αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής τάξης, ώστε όλα τα παιδιά να λειτουργούν ως ομάδα. Εάν καταστεί αυτό εφικτό, θα αναπτυχθεί δυναμική συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοϋποστήριξης των μελών της.

Στοχεύοντας στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στην τάξη, στην οποία φοιτούν πολλοί/ές ή ακόμα και ένας/μία μαθητής/τρια με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και όλοι/ες οι «διαφορετικοί/ές» μαθητές/τριες, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να συνεργαστούν, αρχικά, να ορίσουν ένα άτυπο «συμβόλαιο» ουσιαστικής συνεργασίας και να συμφωνήσουν από κοινού στους στόχους και σε μία φιλοσοφία, ώστε να λειτουργούν οι ίδιοι/ες ως ομάδα. Για να διασφαλιστεί αυτό, θα πρέπει να κατανοηθεί ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες της τάξης σχετίζονται και με όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Στο νηπιαγωγείο συγκεκριμένα που η πρακτική της ένταξης λαμβάνει χώρα εντός της γενικής τάξης (ή τουλάχιστον με αυτόν τον τρόπο προτείνεται να λειτουργεί), ο/η μαθητής/τρια με αναπηρία θα πρέπει να αντιλαμβάνεται ως δασκάλους του και τους/τις δύο εκπαιδευτικούς, όπως και όλοι/ες οι υπόλοιποι/ες μαθητές/ήτριες να αντιλαμβάνονται ότι και ο/η ειδικός/ή παιδαγωγός είναι ένας/μία ισότιμος/η δάσκαλος/α στην τάξη τους.

Ως πρώτη αρχή, επομένως, θα πρέπει αυτό να συμφωνηθεί και να γίνει γνωστό και στους γονείς των μαθητών/τριών στην πρώτη συνάντηση. Το «Ένα Σχολείο για όλους», δεν επιτυγχάνεται, όταν οι ρόλοι είναι διαχωριστικοί ή δημιουργούνται υπο-ομάδες μέσα στην ευρύτερη ομάδα. Εναλλακτικές προσεγγίσεις είναι δυνατόν να λαμβάνουν χώρα, ώστε να εμπλέκεται ο μαθητικός πληθυσμός με ποικίλους τρόπους στις διαδικασίες. Οι βιωματικές δραστηριότητες που προτείνονται έχουν ευελιξία προσαρμογής, ανάλογα με τη σύσταση της ομάδας και τον αριθμό των μαθητών/τριών, ως προς τον τρόπο υλοποίησης και τη χρονική διάρκεια, καθώς και τη διαφοροποίηση των μέσων και των υλικών, ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα ή τάξη, στην οποία πραγματοποιείται.

1.5 Η παιδαγωγική αξία των παραμυθιών στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και στην καλλιέργεια ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο

Η μύηση του παιδιού από την πολύ μικρή του ηλικία στον έντεχνο λόγο, σύμφωνα με τις σύγχρονες αναφορές και τη διεθνή βιβλιογραφία, επηρεάζει θετικά και συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην καλλιέργεια αξιών, στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην υιοθέτηση στάσεων-συμπεριφορών, στην αισθητική καλλιέργεια, στην ψυχική ωρίμανση, στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στον πρώιμο γραμματισμό και στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας από την πρώιμη παιδική ηλικία κ.ά. Τα βιβλία παρομοιάζονται ως «καθρέφτες», μέσα από τους οποίους τα παιδιά βλέπουν χαρακτήρες που μοιάζουν με τους εαυτούς τους και μοιράζονται παρόμοια συναισθήματα και ίδιες εμπειρίες με

τις δικές τους. Από την άλλη, αποτελούν «παράθυρα», από τα οποία μαθαίνουν τα παιδιά για τον κόσμο τους κοιτάζοντας πέρα από το άμεσο περιβάλλον τους και βλέποντας γεγονότα που συμβαίνουν σε άλλες κοινότητες ή σε άλλα μέρη του κόσμου (Rudman & Pearce, 1988· Rudman, 1995· Blaska, 2004).

Καθώς η σύγχρονη κοινωνία διακρίνεται για την πολυπολιτισμικότητά της, πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τα στερεότυπα, να διδάξει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αποδοχή του «Άλλου» και να προωθήσει θετική στάση απέναντί του. Η παιδική λογοτεχνία συμβάλλει θετικά στην αποδοχή των διαφορετικών, στην προώθηση στάσεων, αξιών και μορφών συμπεριφοράς αποτελώντας μια πολύ σημαντική μορφή της κοινωνικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης (Worotyniec, 2004· Sonnenschein & Munsterman, 2002· Rohner & Rosberg, 2003).

Δεδομένου ότι ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης και συνοδεύονται από παράλληλη στήριξη στη γενική τάξη έχει αυξηθεί σημαντικά, δημιουργείται η ανάγκη ευαισθητοποίησης και κατανόησης των εν λόγω μαθητών/τριών από τους/τις συμμαθητές/τριες και τους/τις δασκάλους/ες τους. Ωστόσο, η ένταξη ενός/μιας μαθητή/τριας με αναπηρία δεν διασφαλίζει αυτόματα την αποδοχή και τη θετική αλληλεπίδρασή του/της με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αποτελέσματα διαφόρων ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι για τη θετική αλλαγή των στάσεων των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με αναπηρία χρειάζεται να εφαρμοστεί πρόγραμμα ενημέρωσης, εκπαίδευσης και εξοικείωσης με την αναπηρία, με στόχο τη διάλυση των μύθων, την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων και την απόρριψη των προκαταλήψεων απέναντι στην αναπηρία (McGregor & Forlin, 2005· Hay, Payne, & Chadwick, 2004· Bunch & Valeo, 2004· Buysse, Goldman, & Skinner, 2002· Roberts & Lindsell, 1997).

Ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στην κατανόηση και στην κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρία και της διαφορετικότητας αποτελεί η παιδική λογοτεχνία. Τα παιδιά και οι έφηβοι μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων έρχονται σε επαφή με ήρωες και χαρακτήρες με αναπηρία και διαφορετικότητα, μαθαίνουν για τις ομοιότητες μεταξύ των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των ηρώων, μπαίνουν στη θέση των «Άλλων» και σταδιακά τους αποδέχονται. Επίσης, έρχονται σε επαφή και αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται, καθώς ενημερώνονται και προετοιμάζονται καταλλήλως για τις ατομικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Αλλά και το ίδιο το παιδί με αναπηρία μέσα από την ανάγνωση των εν λόγω βιβλίων αναγνωρίζει τις ομοιότητες μεταξύ του εαυτού του και των χαρακτήρων με αναπηρία, αισθάνεται λιγότερο μόνο του, καλλιεργείται η προσωπική του ανάπτυξη και βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του. Είναι σημαντικό τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τα αντίστοιχα αναγνώσματα καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, έτσι ώστε, όταν έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν ή να υποδεχθούν κάποιο συμμαθητή/τρια τους με αναπηρία, να έχουν

την απαραίτητη σχετική γνώση και ευαισθητοποίηση (Kurtts & Gavigan, 2017· Wopperer, 2011· Dyches, Prater, & Jenson, 2006· Blaska, 2004· Rohner & Rosberg, 2003· Favazza & Odom, 1997· Bauer, Campbell, & Troxel, 1985).

1.5.1 Πώς απεικονίζονται τα άτομα με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία

Η εικόνα των ανάπηρων ηρώων στην παιδική λογοτεχνία αποτυπώνει τις αντιλήψεις της εποχής για την αναπηρία. Υποστηρίζεται πως, συνήθως, κατά το παρελθόν, ο ανάπηρος είχε ρόλο δευτερεύοντα ή συνιστούσε έναν από τους ήσσονες πρωταγωνιστές του έργου. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2005), ο αποκλεισμός και η απουσία μειονοτικών ομάδων από τα βιβλία ή η ανάθεση σε αυτές δευτερευόντων και υποδεέστερων ρόλων έχει σαφώς ιδεολογικό περιεχόμενο και αποτελεί εμφανή προκατάληψη εις βάρος τους. Ειδικότερα τον 19ο αιώνα, οι χαρακτήρες με αναπηρία χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στη λογοτεχνία είτε για να κάνουν τους αναγνώστες να αισθάνονται φιλανθρωπικά αισθήματα ή λύπηση για το άτομο με αναπηρία, είτε για να διδάξουν ηθική, δεδομένου ότι η αναπηρία θεωρείτο τιμωρία για κακή συμπεριφορά. Αντίστοιχα στον 20ό αιώνα, οι χαρακτήρες με αναπηρία χρησιμοποιήθηκαν για να τονισθεί η διαφορά μεταξύ των ατόμων με αναπηρία και των μη ανάπηρων χαρακτήρων ή για να επικριθεί η κακομεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Keith, 2001).

Στις μέρες μας, στα σύγχρονα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που περιλαμβάνουν χαρακτήρες με αναπηρία αντικατοπτρίζεται η εξέλιξη της κοινωνίας, με τάση για ένταξη, αποδοχή και κατανόηση των ατόμων με αναπηρία και διαφορετικότητα. Το παιδί με αναπηρία αποτελεί τον κεντρικό ήρωα και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των άλλων προσώπων. Σε αρκετά από αυτά τα βιβλία, οι συγγραφείς τους επιλέγουν να παρουσιάσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των παιδιών με αναπηρία, αλλά και την εικόνα που έχουν σχηματίσει για τον εαυτό τους. Ωστόσο, παρατηρείται ότι επικρατούν πολλά αρνητικά στερεότυπα και διακρίνονται τύποι χαρακτήρων που εμφανίζονται στη λογοτεχνία του παρελθόντος. Πολλά βιβλία εστιάζουν στη διαφοροποίηση των χαρακτήρων με αναπηρία και χωρίς αναπηρία, με αποτέλεσμα να ενισχύεται ο διαχωρισμός τους και να προωθείται ακόμη και η κοινωνική τους απομόνωση. Σε πολλά από αυτά τα αναγνώσματα, τα άτομα με αναπηρία άλλοτε προκαλούν τον οίκτο, άλλοτε είναι «κακοί» ή «υπερήρωες» και, κάποιες φορές, ανίκανα να συμμετάσχουν πλήρως στα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Άλλοτε πάλι η αναπηρία αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους που επισημαίνεται στον αναγνώστη, χωρίς να παρατηρείται μια ισορροπία ανάμεσα στις ικανότητες και στις αδυναμίες τους (Biklen & Bogdan, 1977· Blaska, 2004). Μια τάση που παρατηρείται στα σύγχρονα βιβλία είναι ότι το άτομο με αναπηρία χρειάζεται να κατορθώσει κάτι σημαντικό ή να αναδείξει μια ιδιαίτερη ικανότητά του, προκειμένου να γίνει αρεστό και αποδεκτό από τον περίγυρό του. Μια τέτοια οπτική ελλοχεύει πολλούς κινδύνους και παρερμηνείες, καθώς τα παιδιά χωρίς αναπηρία μπορεί να αναμένουν κάτι αντίστοιχο από τα ανάπηρα άτομα, προκειμένου να τα αποδεχθούν.

Στόχος των βιβλίων που πραγματεύονται την αποδοχή της αναπηρίας και της διαφορετικότητας είναι να συμβάλουν στην παύση της αναπαραγωγής ανάλογων κοινωνικών ανισοτήτων, στην εξάλειψη των στερεοτύπων και στη συστηματική διάκριση των ατόμων αυτών. Ο κεντρικός ήρωας ενός βιβλίου διαδραματίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο από τη στιγμή που θα εμφανιστεί στις πρώτες σελίδες και θα «σφηνωθεί» στο μυαλό μας για κάτι που έκανε (Κουράκη, 2008). Χρειάζεται, επομένως, ο χαρακτήρας με αναπηρία να είναι εστιασμένος στο ανθρώπινο στοιχείο, στα δυνατά σημεία, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του και όχι στην αναπηρία του. Με άλλα λόγια, είναι χρήσιμο να προβληθούν τα αδύνατα και τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητάς του με ρεαλισμό, ζωντάνια και πειστικότητα. Αυτό επιτρέπει στους αναγνώστες να αναγνωρίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που μπορεί να έχουν μαζί του. Επίσης, είναι εξαιρετικά σημαντικό να αντικατοπτρίζονται με ακρίβεια τα συναισθήματα που βιώνει ο κεντρικός ήρωας, όπως άγχος, απογοήτευση, φόβο, ματαίωση, αμηχανία κ.ά. Αυτό θα βοηθήσει τους αναγνώστες να κατανοήσουν τα συναισθήματα του ήρωα σε ένα βαθύτερο επίπεδο, να αναγνωρίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με αυτόν, να ταυτιστούν μαζί του και να τον αποδεχθούν. Επομένως, η παιδική λογοτεχνία που απεικονίζει χαρακτήρες με αναπηρία με την προαναφερόμενη προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ευαισθητοποίηση, την κατανόηση και την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία.

1.5.2 Κριτήρια για την επιλογή λογοτεχνικών βιβλίων που σχετίζονται με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα

Σύμφωνα με τους μελετητές, η ποιότητα ενός παιδικού βιβλίου κρίνεται από το κείμενο και την εικονογράφηση του, ενώ ο επιδέξιος συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών δίνει τη δυνατότητα στο/στη συγγραφέα να επικοινωνήσει με τον αναγνώστη (Prater, Dyches, & Johnstun, 2006). Τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής ενός ποιοτικού παιδικού βιβλίου αφορούν στην καταλληλότητα του θέματος, στην πλοκή, στην εικονογράφηση, στην επιλογή των χαρακτήρων, στην οπτική της αφήγησης, στο λογοτεχνικό ύφος, στην κατάλληλη γλωσσική έκφραση (λεξιλόγιο, σύνταξη, δομή, μορφές λόγου) (Dyches & Prater, 2000· Καρπόζηλου, 1994· Marshall, 1988). Η επιλογή και η χρήση των βιβλίων που αφορούν στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνεται κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η επιλογή ενός «καλού» λογοτεχνικού βιβλίου που αφορά στην αναπηρία και στη διαφορετικότητα πρέπει να πληροί τα βασικά λογοτεχνικά κριτήρια που προαναφέρθηκαν και να μην περιλαμβάνονται σε αυτό στερεοτυπίες, κατεστημένα πρότυπα και διδακτισμοί. Βασικός σκοπός της επιλογής του κατάλληλου αναγνώσματος είναι, κατά πρώτον, να εξυπηρετεί τους στόχους της ένταξης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, και, κατά δεύτερον, να προάγει την ταύτιση του αναγνώστη με τον ήρωα με αναπηρία. Ωστόσο, η απλή παρουσία σε μια ιστορία ενός χαρακτήρα με αναπηρία καθίσταται ανεπαρκής, διότι ο χαρακτήρας πρέπει να είναι αληθοφανής και πειστικός, με βάση την ηλικία, τη συμπεριφορά και τις πράξεις του. Επίσης,

πρέπει να αναδεικνύονται κάθε φορά τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, προκειμένου το παιδί να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα της έννοιας της αναπηρίας.

Βασικά κριτήρια επιλογής ενός τέτοιου βιβλίου αποτελούν, με βάση τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν την πλοκή της ιστορίας, τους χαρακτήρες, την εικονογράφηση και τη θεματική τους είναι: α) η προώθηση της ενσυναίσθησης και όχι του οίκτου, β) η αποδοχή και όχι η γελοιοποίηση του ατόμου με αναπηρία, γ) η προώθηση της θετικής εικόνας των αναπήρων, δ) η δυνατότητα να αποκτήσουν τα παιδιά ακριβή κατανόηση της αναπηρίας, ε) ο σεβασμός, στ) καλλιέργεια της στάσης για το άτομο με αναπηρία ότι είναι «ένας από εμάς» και όχι «ένας από αυτούς», ζ) γλώσσα εστιασμένη στο πρόσωπο και όχι στην αναπηρία, η) η περιγραφή του ανάπηρου σε ρεαλιστική διάσταση και όχι με υπεράνθρωπες ή κατώτερες δυνάμεις (Blaska, 2004, 1996). Ερωτήματα που σχετίζονται με την επιλογή ενός κατάλληλου βιβλίου για το σκοπό της ευαισθητοποίησης είναι: α) πώς απεικονίζεται ο χαρακτήρας με αναπηρία; β) πώς είναι η σχέση του με τα άλλα άτομα χωρίς αναπηρία; γ) ποια μηνύματα θέλει να δώσει το συγκεκριμένο βιβλίο και τι θέλει να επιτύχει; δ) βοηθά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών με σεβασμό προς την προσωπικότητα των αναπήρων; ε) προωθείται η ευαισθητοποίηση, κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας; στ) είναι σαφές το μήνυμα που θέλει να μεταφέρει ο συγγραφέας; ζ) τι συναίσθημα αφήνει μετά το τέλος της ανάγνωσης; η) η εικονογράφηση δημιουργεί συνειρμούς που προωθούν την αναπαραγωγή στερεοτύπων, το ύφος της εικονογράφησης απεικονίζει σωστά το χαρακτήρα, υπάρχει θετική απεικόνιση; θ) επιτυγχάνονται οι στόχοι επιλογής του; ι) δίνεται έμφαση στις ομοιότητες και όχι στις διαφορές των χαρακτήρων με αναπηρία; κ.ά. Επίσης, το βιβλίο που θα επιλεγεί θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο αναγνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και να έχει κατάλληλη για την ηλικία τους εικονογράφηση.

1.5.3 Διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι αξιοποίησης της λογοτεχνίας αναφορικά με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία

1.5.3.1 Η αξιοποίηση της βιβλιοθεραπείας

Με τον όρο «βιβλιοθεραπεία»² μπορεί να οριστεί εκείνη η παρέμβαση που χρησιμοποιεί τα λογοτεχνικά κείμενα με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, την αντιμετώπιση των προβλημάτων, τη διαχείριση διαφόρων δύσκολων καταστάσεων κ.ά. Οι λογοτεχνικές τεχνικές στοχεύουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, με τη συμβολή ενός μεσολαβητή κατάλληλα προετοιμασμένου.

Μερικοί από τους λόγους, για τους οποίους προτείνεται η χρήση της βιβλιοθεραπείας σε παιδιά είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στόχο: α) την αντιμετώπιση κοινωνικοσυναι-

² Πρώτοι οι αρχαίοι Έλληνες αναφέρθηκαν στο «βιβλίο» και στη «θεραπεία», καθώς από την αρχαιότητα η βιβλιοθήκη θεωρείτο ο θεραπευτικός χώρος της ψυχής. Το 300 π.Χ. συναντάται σε βιβλιοθήκη των Θηβών της Αιγύπτου η επιγραφή «Ψυχής Ιατρείον» (Galen & Johns, 1979. Rudman, Gagne, & Bernstein, 1993).

σθηματικών αναγκών και προβλημάτων (όπως για παράδειγμα, διαζύγιο γονέων, ανεργία γονέων, πένθος, φοβίες, υιοθεσία, διαχείριση θυμού, μονογονεϊκή οικογένεια, κακοποίηση, θυματοποίηση κ.ά.), β) την κατανόηση του εαυτού, γ) την ανάπτυξη και βελτίωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεικόνας, δ) την κατάκτηση ενσυναίσθησης, ε) τη συναισθηματική ωρίμανση, στ) την κάλυψη αναπτυξιακών αναγκών, ζ) τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων, η) την αποτροπή στρεσογόνων καταστάσεων, θ) την αναζήτηση λύσεων και την υιοθέτηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, ι) την επιβεβαίωση ότι δεν είναι το μοναδικό άτομο που αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο πρόβλημα, ια) τη δυνατότητα να εκφράσουν τα προβλήματά τους κ.ά. (Olsen, 2007· Stamps, 2003· Morawski & Gilbert, 2000· Sridhar & Vaughn, 2000· Pardeck, 2005, 1996, 1998, 1990, 1991, 1989· Pardeck & Pardeck, 1998· Aiex, 1996· Rubin, 1978).

Κατά καιρούς, η βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση έχει χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση με την ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων που προσεγγίζουν διάφορες θεματικές, όπως την κατανόηση της διαφορετικότητας, την αποδοχή των φυλετικών διακρίσεων, το σχολικό εκφοβισμό, το πένθος, το διαζύγιο κ.ά. (Ford, 2000· Ellias & Clabby, 1992). Ιδιαίτερα η βιβλιοθεραπεία με αναγνώσματα που αφορούν την αναπηρία και τη διαφορετικότητα χρησιμοποιείται κατά καιρούς με επιτυχία, προκειμένου να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας και γενικότερα στην αποδοχή της ετερότητας και της ανάπτυξης ενταξιακής κουλτούρας. Αντίστοιχες μελέτες αναδεικνύουν μάλιστα ότι η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας σε παιδιά χωρίς αναπηρίες αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς ήταν πιο πρόθυμα να μιλήσουν αβίαστα για τα συναισθήματά τους σχετικά με τις αναπηρίες, παρουσίαζαν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και οδηγούνταν πιο γρήγορα στην αποδοχή και κατανόηση των ατόμων με αναπηρίες (Inquinta & Hipsky, 2006· Kramer, 1999· McCarty & Chalmers, 1997· Orr και συν., 1997).

Τα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης είναι τα εξής: η ταύτιση (identification), η κάθαρση (catharsis) και η ενόραση (insight), ενώ έχει προστεθεί ένα ακόμα στάδιο, σύμφωνα με τη Stamps (2003), η γενίκευση (generalization). Ένα πρόγραμμα βιβλιοθεραπείας που θα υλοποιηθεί μέσα σε μια τάξη περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) την προ-ανάγνωση, β) την καθοδηγούμενη ανάγνωση, γ) τη συζήτηση και τον ενεργητικό διάλογο με τα παιδιά μετά από την ανάγνωση και δ) τις δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και ενίσχυσης, ε) τις δραστηριότητες επέκτασης και εδραίωσης των στόχων της βιβλιοθεραπείας μέσω δραστηριοτήτων, όπως τη ζωγραφική, τα παιχνίδια ρόλων, το θέατρο, τη δημιουργική γραφή, τη μουσική κ.ά. (Kurtts, & Gavigan, 2017; Herbert & Kent, 2000; Davis & Wilson, 1992; Laquinta & Hipsky, 2006; Pardeck & Pardeck, 1998).

Επομένως, η αξιοποίηση της βιβλιοθεραπευτικής τεχνικής με λογοτεχνικά αναγνώσματα που αφορούν στην αναπηρία και στη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους παρακάτω τρόπους:

► **1ο Στάδιο: Πριν την ανάγνωση του βιβλίου**

Ο/Η εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και την ατμόσφαιρα, πριν ακόμα ξεκινήσει η ανάγνωση του βιβλίου, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών να παρακολουθήσουν την αφήγηση της ιστορίας. Μια σειρά από ερωτήσεις που αφορούν στο εξώφυλλο και προϋδεάζουν για το περιεχόμενο του βιβλίου αποτελεί μια καλή αρχή για να κινήσει το ενδιαφέρον τους για το τι θα ακολουθήσει. Εάν ο ήρωας με αναπηρία του βιβλίου που έχει επιλεγεί είναι ίδιας ηλικίας και έχει παρόμοια ενδιαφέροντα με τα παιδιά, διευκολύνεται καλύτερα ο στόχος της βιβλιοθεραπείας και υπάρχει ευκολότερη ταύτιση μαζί του.

► **2ο Στάδιο: Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης**

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήσεις, για να διασφαλίσει την προσοχή των παιδιών, αλλά και για να τα κινητοποιήσει να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την ταύτιση των παιδιών με τον ήρωα. Η ταύτιση με τον κεντρικό ήρωα του βιβλίου και τα γεγονότα της ιστορίας πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου αλλά και μετά, κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολουθεί.

► **3ο Στάδιο: Επεξεργασία της ιστορίας**

Πραγματοποιείται η επεξεργασία της ιστορίας με την αναδιήγηση της πλοκής, την κατανόησή της μέσα από σχετικές ερωτήσεις και την αξιολόγηση των γεγονότων. Στο στάδιο αυτό, στόχος της βιβλιοθεραπείας είναι το παιδί να ταυτιστεί με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του κεντρικού ήρωα με αναπηρία, διότι μέσω της ταύτισης αυτής αντιλαμβάνεται ότι δεν έχει μόνο εκείνο προβλήματα και αντίστοιχα συναισθήματα, αλλά και άλλοι βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις. Το παιδί ανακαλεί δικές του παρόμοιες εμπειρίες και αντίστοιχα συναισθήματα και τα εκφράζει με λόγια (ή μέσω των τεχνών, όπως τη ζωγραφική). Η σύνδεση αυτή με τα δικά του συναισθήματα και τις αντίστοιχες εμπειρίες με εκείνες του ήρωα οδηγεί το παιδί στο επόμενο στάδιο της βιβλιοθεραπείας, στο στάδιο της *κάθαρσης*. Νιώθει ανακούφιση, γιατί αναγνωρίζει κοινά σημεία με τον ήρωα, βιώνει τις αγωνίες του και τα προβλήματά του και μοιράζεται τις ίδιες σκέψεις. Το παιδί αποκτά ενσυναίσθηση για τα προβλήματα του ήρωα και ψάχνει να βρει λύσεις και τρόπους επίλυσής τους. Επίσης, στο στάδιο αυτό, τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν άλλες πιθανές λύσεις στα πρόβλημα του ήρωα και να τις καταγράψουν (Olsen, 2007· Sullivan & Strang, 2002· Shechtman, 1999). Στο επόμενο στάδιο έρχεται η *ενόραση*. Το παιδί κατανοεί ότι το πρόβλημα του ήρωα μπορεί να λυθεί. Προετοιμάζεται, με άλλα λόγια, για να θέσει σε εφαρμογή συμπεριφορές και να επιλύσει ή να διαχειριστεί προβλήματα και δυσκολίες όμοιες με αυτές του ήρωα. Επιπλέον, επιτυγχάνεται η *γενίκευση*, συνειδητοποιώντας, δηλαδή, ότι και άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις και βιώνουν τα ίδια συναισθήματα με αυτό. Έτσι, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και ιδιαίτερα η κατανόηση και η αποδοχή της αναπηρίας και της διαφορετικότητας.

1.5.3.2 Τεχνικές αφήγησης, τρόποι παρουσίασης και επεξεργασίας ενός παραμυθιού

Προκειμένου να γίνει η αφήγηση ή η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου και να υλοποιηθούν οι ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες με βάση το κείμενο, χρειάζεται να έχει προηγηθεί μια οργάνωση από πλευράς του εκπαιδευτικού. Τα στάδια που προτείνονται παρακάτω είναι ενδεικτικά και μπορούν να εφαρμοστούν για όλα τα λογοτεχνικά βιβλία που θα επιλεγθούν.

► **Μορφές αφήγησης**

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει διαβάσει και μελετήσει εκ των προτέρων το παραμύθι ή την ιστορία που πρόκειται να παρουσιάσει στα παιδιά. Ωστόσο, χρειάζεται να επιλέξει εάν θα αφηγηθεί προφορικά την ιστορία ή θα τη διαβάσει μέσα από το βιβλίο.

■ **Προφορική αφήγηση ιστορίας ή παραμυθιού**

Η προφορική αφήγηση ενός παραμυθιού, σε σχέση με την απλή ανάγνωση, αποτελεί μια αυθόρμητη διαδικασία προσδίδοντας μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων (χεριών, σώματος, εκφράσεων προσώπου) και έκφρασης του/της αφηγητή/τριας μέσα στο χώρο παρέχοντάς του/της συγχρόνως τη δυνατότητα αυτοσχεδιασμού. Προϋποθέτει, ωστόσο, να είναι καλός/η γνώστης/τρια του κειμένου, να θυμάται τη βασική δομή του, να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα και να το διασκευάσει σωστά. Επίσης, του παρέχεται η δυνατότητα να προσθέσει ή να αφαιρέσει στοιχεία από το κείμενο, ακολουθώντας πάντα τη βασική πλοκή της ιστορίας. Εξίσου σημαντικά είναι και τα οφέλη για το παιδί, καθώς του δίνεται η δυνατότητα να φανταστεί τις εικόνες της ιστορίας και να πλάσει με τη φαντασία του τους ήρωες.

■ **Ανάγνωση ιστορίας ή παραμυθιού**

Η ανάγνωση της ιστορίας εξασφαλίζει την ακριβή απόδοση του κειμένου, προκειμένου να μη χαθεί η πλοκή και το νόημά του. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η εικονογράφηση, η οποία λειτουργεί ενισχυτικά και συμπληρωματικά για την κατανόηση της ιστορίας, ειδικά εάν απευθύνεται σε μικρότερης ηλικίας παιδιά και καλλιεργεί συγχρόνως και το αισθητικό κριτήριό τους.

► **Προετοιμασία του χώρου**

Η προετοιμασία του χώρου, όπου θα πραγματοποιηθεί η αφήγηση ενός παραμυθιού, είναι σημαντική, καθώς στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Η γωνιά της αφήγησης μπορεί να είναι στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή σε ένα σημείο μέσα στην τάξη που ο/η εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει εκ των προτέρων. Χρειάζεται να πραγματοποιηθεί η σκηνοθετική ρύθμιση του χώρου, όπως:

- ✓ σωστή τοποθέτηση της θέσης του/της αφηγητή/τριας, ώστε να έχουν όλα τα παιδιά οπτική επαφή μαζί του/της και να βλέπουν τις εικόνες του βιβλίου
- ✓ κατάλληλη διευθέτηση των αντικειμένων του χώρου και δημιουργία ατμόσφαιρας με μαξιλάρια, πάγκους ή χαλιά, για να καθίσουν άνετα όλα τα παιδιά

- ✓ χρήση κεριών και χαμηλού φωτισμού για τη δημιουργία κλίματος χαλάρωσης. Καλό θα είναι να μην υπάρχουν εξωτερικά ερεθίσματα, όπως έντονοι θόρυβοι και να επικρατεί ησυχία
- ✓ ήρεμη μουσική για δημιουργία ήρεμης ατμόσφαιρας
- ✓ χρήση εποπτικού υλικού, όπως εικόνες (σκηνές από την ιστορία-ήρωες), φιγούρες ή κούκλες ή κάποιο αντικείμενο σχετικό με την αφήγηση
- ✓ έναρξη αφήγησης με: 1) έμμετρο εισαγωγικό ποίημα (π.χ. Κόκκινη κλωστή δεμένη ή Το κουκί και το ρεβίθι κ.ά.), 2) κάποιο τραγούδι, 3) μια μουσική επένδυση, 4) την τεχνική της «ησυχόσκονης»-«παραμυθόσκονης» ή 5) τη χρήση άλλων «μαγικών» αντικειμένων, όπως κάποιο λούτρινο κουκλάκι, ραβδί κ.ά. Τα παραπάνω μέσα συνήθως χρησιμοποιούνται για μικρότερης ηλικίας παιδιά. Σε μεγαλύτερα παιδιά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μια κατάλληλη εισαγωγή για να τα προσελκύσει και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους.

Ωστόσο, μια σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη πριν την παρουσίαση ενός βιβλίου είναι η ετοιμότητα του παιδιού να παρακολουθήσει τη διαδικασία. Βασική προϋπόθεση είναι η αλληλεπίδρασή του με τον/την αφηγητή/τρια, ώστε να χτιστεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

► **Εισαγωγή στο βιβλίο**

Προτού ξεκινήσει η ανάγνωση ή η αφήγηση του βιβλίου, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το βιβλίο ως εξής:

- ✓ Παρουσιάζεται το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο
- ✓ Τα παιδιά εντοπίζουν το όνομα του συγγραφέα, του εικονογράφου, τον εκδοτικό οίκο κ.ά.
- ✓ Παρουσιάζονται κάποιες εικόνες του βιβλίου
- ✓ Τα παιδιά καλούνται να μαντέψουν το θέμα του βιβλίου.
- ✓ Τα παιδιά μπορεί να κληθούν να δώσουν προσοχή σε συγκεκριμένα σημεία του βιβλίου, όπως στο χαρακτήρα του ήρωα με αναπηρία και διαφορετικότητα, στα συναισθήματά του, στις αντιδράσεις του κ.ά.

► **Η παρουσίαση και η επεξεργασία του παραμυθιού**

▪ *Το ύψος και ο ρόλος του/της αφηγητή/τριας*

Μερικά βασικά στοιχεία που χρειάζεται να έχει ο/η αφηγητής/τρια της ιστορίας είναι τα εξής: 1) σωστή άρθρωση-προφορά (ορθοφωνία), 2) κατάλληλος τονισμός (χρώμα στην αφήγηση), 3) παύσεις –όπου χρειάζονται– για να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, 4) τόνος, ένταση και ύψος φωνής-χρωματισμός φωνής, 5) ένταση συναισθημάτων, 6) κινήσεις σώματος και χεριών (μιμητικότητα), 7) εκφράσεις προσώπου, 8) ύψος

(ειλικρινές-πειστικό), 9) ηχογλώσσα (αναπαράσταση φυσικών ήχων, όπως βροντές, καλπασμός αλόγου, άνεμος κ.ά.), 10) οπτική επαφή με το ακροατήριο, 11) κατάλληλο «στήσιμο» σώματος κ.ά.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του παραμυθιού, δίνεται σημασία στα εξής σημεία:

- ✓ Το βιβλίο διαβάζεται χωρίς διακοπή, έτσι ώστε τα παιδιά να κάνουν τη δική τους ερμηνεία;
- ✓ Το βιβλίο διαβάζεται για δεύτερη φορά, οπότε τα παιδιά καλούνται να επαναλάβουν την ιστορία και την πλοκή της και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως, για παράδειγμα, τι συνέβη στην ιστορία, πώς αισθάνεται ο ήρωας;
- ✓ Υποβάλλονται περιοδικά ερωτήσεις, έτσι ώστε ο/η εκπαιδευτικός να κρατά ενεργό το ενδιαφέρον των παιδιών και το επίπεδο κατανόησής τους;
- ✓ Παρέχεται επεξήγηση του λεξιλογίου ή των δύσκολων εννοιών, όπου κρίνεται απαραίτητο;
- ✓ Παρουσίαση εικόνων (εικόνες από το βιβλίο ή πάνω σε ταμπλό), κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή μετά την ανάγνωση, ως αφορμή για συζήτηση;
- ✓ Επισημαίνεται η εικονογράφηση, τι δείχνουν οι εικόνες και ποια μηνύματα περνούν (προάγουν);
- ✓ Το βιβλίο είναι διαθέσιμο να το ξαναδιαβάσουν τα παιδιά ή να το ξεφυλλίσουν, όποτε θελήσουν;
- ✓ Συζήτηση αναφορικά με τον ήρωα με την αναπηρία και τη διαφορετικότητα, τα συναισθήματά του, τις ομοιότητες και τις διαφορές του με τους άλλους χαρακτήρες. Δίνονται ακριβείς πληροφορίες για το είδος της αναπηρίας, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ήρωας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών αναφορικά με το θέμα στο διαδίκτυο ή σε παρόμοια βιβλία.

1.5.3.3 Το «Δραματικό Μοντέλο των Δρώσων Δυνάμεων»

Για την επεξεργασία των νοημάτων των παραμυθιών που αφορούν την αναπηρία και τη διαφορετικότητα αξιοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο το «Δραματικό Μοντέλο των Δρώσων Δυνάμεων» του Α. J. Greimas (1966). Το εν λόγω μοντέλο βασίζεται στη διερεύνηση των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ζευγών:

- Υποκείμενο-Αντικείμενο
- Υποκινητής-Αποδέκτης
- Βοηθός-Αντίμαχος

και καθίσταται η βάση, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει το πλαίσιο των ερωτήσεων κατανόησης και κριτικής ενεργοποίησης των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με το μοντέλο του Greimas, η ιστορία αποτελείται από τη δύναμη που κινεί τη δράση και συνήθως ταυτίζεται με τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας-εν προκειμένω το άτομο με αναπηρία (Υποκείμενο), τον Υποκινητή, την προσωποποιημένη ή μη δύναμη (ανάγκη, επιθυμία) που υποκινεί το Υποκείμενο στην αναζήτηση ενός αντικειμένου ή μιας αξίας (Αντικείμενο). Στόχος είναι το αντικείμενο. Ο αποδέκτης αναδεικνύει το αποτέλεσμα της δράσης του ήρωα: ποιος ωφελείται (ήρωας, κοινωνία, γονείς, σχολικό πλαίσιο κ.ά.). Ωστόσο, το Υποκείμενο, ο ήρωας δηλαδή έχει κατά τη διάρκεια της πλοκής της ιστορίας αντίστοιχα υποστηρικτές-φίλους (Βοηθούς) ή αντιπάλους και εμπόδια (Αντίμαχους).

Η ανάλυση και η επεξεργασία ενός παραμυθιού, με βάση το *Δραματικό Μοντέλο των Δρώσων Δυνάμεων*, συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στην ταύτιση των ανήλικων «αναγνωστών» με τους ήρωες και τις καταστάσεις του παραμυθιακού κόσμου, όσο και στην ερμηνεία του με πραγματικούς (κοινωνικούς και πολιτισμικούς) όρους παρέχοντας τη δυνατότητα εξαγωγής ειδικότερων και γενικότερων συμπερασμάτων για τον άνθρωπο, τη ζωή, την κοινωνία, τον πολιτισμό. Ειδικότερα, σε ένα παραμύθι που αφορά την αναπηρία και τη διαφορετικότητα, ο ήρωας με αναπηρία (υποκείμενο) έχει ως επιθυμία του ή την ανάγκη (αντικείμενο) την κατανόηση και αποδοχή από τους γύρω του. Ωστόσο, πολλές φορές, βρίσκει ως εμπόδιο την ίδια την κοινωνία, το σχολικό του περιβάλλον κ.ά. (αντίμαχο), λόγω έλλειψης προσβασιμότητας ή λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει (αντίστοιχη δράση στην «Ανάγνωση παραμυθιού: Ο Περπατούλης στον Πλανήτη των Ζουμ», σελ. 104-114 του Οδηγού).

Με βάση το «Μοντέλο των Δρώσων Δυνάμεων», η κατανόηση του παραμυθιού, η ταύτιση των παιδιών με τον ήρωα με αναπηρία και η αποδοχή του, επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά από ερωτήσεις που καλούνται τα παιδιά να σκεφτούν, να επεξεργαστούν και να απαντήσουν μόνα τους. Οι παρακάτω ερωτήσεις είναι ενδεικτικές και αποτελούν παραδείγματα, για να βοηθήσουν τόσο τον/την εκπαιδευτικό, όσο και τα παιδιά για την καλύτερη κατανόηση του παραμυθιού και σε καμιά περίπτωση δεν αποτελούν οδηγό που πρέπει να ακολουθείται κατά γράμμα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις χρειάζεται να είναι ανοιχτού τύπου και να προάγουν τον «ενεργητικό διάλογο» με τα παιδιά.

Ενδεικτικές ερωτήσεις, με βάση το «Μοντέλο των Δρώσων Δυνάμεων» αναφορικά με:

τον τίτλο του παραμυθιού³

- Ποιος είναι ο τίτλος του παραμυθιού που μόλις ακούσατε;
- Ποιο πιστεύετε ότι μπορεί να είναι το θέμα της ιστορίας βάσει του τίτλου;
- Αν δεν είχε αυτό τον τίτλο, τι άλλο τίτλο θα μπορούσε να έχει;
(ερώτηση αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης)

τον ήρωα με αναπηρία και τους υπόλοιπους χαρακτήρες της ιστορίας

- Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας;
- Μπορείτε να περιγράψετε πώς τον φαντάζεστε;
(προτού τα παιδιά δουν την εικονογράφηση)
- Αν δεν είχε αυτό τον τίτλο, τι άλλο τίτλο θα μπορούσε να έχει;
(ερώτηση αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης)
- Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της εμφάνισής του (μαλλιά, μάτια, ύψος, βάρος, χαρακτηριστικά –εκ γενετής– σημάδια, ρούχα, ηλικία, φύλο);
- Ποιες είναι οι προτιμήσεις του, τα χόμπι του, οι συνήθειές του;
- Ποιοι είναι οι υπόλοιποι ήρωες της ιστορίας;
Μπορείς να τους περιγράψεις με βάση την εξωτερική τους εμφάνιση;
Ποια στοιχεία της προσωπικότητάς τους σου έκαναν ιδιαίτερα εντύπωση;
- Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές του με τους άλλους ήρωες;
- Τι μπορούσε να κάνει με τον ίδιο τρόπο με αυτούς και τι με διαφορετικό;
- Του αρέσουν τα ίδια πράγματα με τους άλλους ήρωες του παραμυθιού;
- Σκεφτόμαστε όλοι με τον ίδιο τρόπο ή με διαφορετικό;
- Ποια είναι τα συναισθήματά του και πώς νιώθει;
Από πού το καταλαβαίνετε; Για ποιο λόγο αισθάνεται έτσι;
- Τι φαντάζεστε ότι θα μπορούσε να κάνει;
- Εσείς έχετε αισθανθεί με παρόμοιο τρόπο; Πότε;
- Τι ρόλο έχουν τα άλλα πρόσωπα της ιστορίας;
- Τι έλεγαν ή πώς σκέφτονταν οι άλλοι ήρωες;

τον κεντρικό ήρωα και τον χώρο-χρόνο εξέλιξης της δράσης

- Πού μένει;
- Πώς φαντάζεστε αυτό το μέρος;
- Εσείς πώς θα νιώθατε, αν ζούσατε σε αυτό το μέρος ή τόπο;
- Πότε έζησε ο ήρωας; Πότε συνέβη η ιστορία;
- Τι ηλικία πιστεύετε ότι έχει ο ήρωας;

3 Συμπληρωματικές στις ερωτήσεις από το μοντέλο.

το αντικείμενο

- Τι επιθυμεί / τι ζητάει / τι θέλει ο ήρωας της ιστορίας μας;
- Γιατί; (τι τον υποκινεί;)
- Πώς αισθάνεται (συναισθήματα);
- Τι είναι αυτό που τον εμποδίζει ή τον δυσκολεύει;
- Τι χρειάζεται;
- Εσείς πώς θα νιώθατε, αν ήσασταν στη θέση του;
- Έχετε αισθανθεί ποτέ το ίδιο;
- Τι πρέπει να κάνει ο ήρωας για να λύσει το πρόβλημα;
- Εσείς πώς θα μπορούσατε να τον βοηθήσετε;
- Τι άλλες λύσεις προτείνετε;

τον βοηθό ή φίλο του ήρωα

- Ποιος βοηθάει τον ήρωα;
- Πιστεύετε ότι ο ήρωας θα μπορούσε να λύσει μόνος του το πρόβλημα ή θα χρειαζόταν βοήθεια;
- Ποιες ικανότητες του χρησιμοποιεί ο βοηθός ή ο φίλος του ήρωα;
- Τι έκανε, για να βοηθήσει τον ήρωα; Πώς φαίνεται ότι είναι καλός φίλος;
- Γνωρίζετε κάποιον αντίστοιχα που έκανε κάτι καλό για ένα φίλο του;

τον αντίπαχο ή το εμπόδιο που συναντά

- Ποιος αντιμάχεται τον ήρωα ή του δημιουργεί πρόβλημα; Γιατί;
- Ποια είναι η αιτία της σύγκρουσης;
- Ποια μορφή έχει η σύγκρουση (λεκτική, σωματική, ψυχολογική, συμβολική);
- Ποια είναι τα αποτελέσματα;
- Ο/Οι αντίπαλος/οι τι ίδιο και τι διαφορετικό είχαν με τον ήρωα με αναπηρία;
- Τους άρεσαν τα ίδια πράγματα ή διαφορετικά;
- Θα πρέπει να αρέσουν σε όλους τα ίδια πράγματα;
- Πώς ένιωθαν για τον ήρωα; Τι έκαναν;
- Είχε φίλους/ες ο ήρωας;

το τέλος της ιστορίας

- Τι συνέβη στο τέλος της ιστορίας;
- Πώς καταφέρνει να ξεπεράσει τη δυσκολία ή τη σύγκρουση;
- Ήταν καλή ιδέα του ήρωα να κάνει...; Αν ναι, γιατί το πιστεύετε αυτό;
- Τι πιστεύετε ότι έγινε σωστά και τι λάθος;
- Συμφωνείτε με τη λύση που δόθηκε στο τέλος;
- Μπορείτε να σκεφτείτε μια εναλλακτική, καλύτερη κατά τη γνώμη σας λύση; Εάν δεν είχε δοθεί αυτή η λύση τι πιστεύετε ότι θα γινόταν;
- Τι άλλους τρόπους θα σκεφτόσασταν, ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα ή η σύγκρουση;
- Πώς νιώθει ο ήρωας στο τέλος της ιστορίας;
- Χρειάστηκε να αλλάξει κάτι; Αν ναι, πώς νιώθει ο ήρωας με αυτή την αλλαγή;
- Πώς νιώθουν οι φίλοι/ες του, οι γονείς του και οι υπόλοιποι/ες ήρωες/ίδες; Πώς νιώθετε εσείς;

1.6 Θεατρικό Παιχνίδι: Μια σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία

Το θεατρικό παιχνίδι (Θ. Π.) είναι μια μέθοδος επικοινωνίας και έκφρασης που προσεγγίζει τον άνθρωπο ολιστικά, δίνοντας σημασία τόσο στην ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση όσο και στο ίδιο του το σώμα. Βασίζεται εξίσου στην παιδαγωγική και στην τέχνη του θεάτρου, καθώς χρησιμοποιεί την παιδευτική αξία του θεάτρου για να αφυπνίσει τις καλλιτεχνικές και τις συναισθηματικές πτυχές των μελών μιας ομάδας. Λειτουργεί ως μέθοδος απελευθέρωσης και επικοινωνιακό εργαλείο. Δημιουργεί τον τόπο όπου ο/η καθένας/μια, παιδί ή ενήλικας/η, μπορεί να ανακαλύπτει και να εκφράζεται. Στο θεατρικό παιχνίδι ο/η παίκτης/τρια συνδέεται με τις δημιουργικές πλευρές της προσωπικότητάς του/της, επικοινωνεί μέσα από τα παιχνίδια τα συναισθήματά του/της, αναπτύσσει τις εκφραστικές ικανότητές του/της, τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, έχοντας ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη γνωριμία και το σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του εαυτού και του «Άλλου». Μέσα από τα κατάλληλα ερεθίσματα δίνονται ίσες ευκαιρίες στους παίκτες/τριες να δημιουργήσουν ελεύθερα με ποικίλους τρόπους, ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους.

Σύμφωνα με τις ισχύουσες θεωρίες μάθησης η απόκτηση της γνώσης, με παράλληλη ανάπτυξη ψυχοσυναισθηματικών λειτουργιών, προάγει τις ικανότητες του μαθητή/τριας (ιδιότητα) καθώς καλλιεργείται ως παιδί (φύση) στην ολότητά του ως νους-ψυχή-σώμα. Επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα αισθημάτων και αξιών και επηρεάζεται διαρκώς από τη διαδικασία διαμόρφωσης σχέσεων, η πρόταση του οδηγού, στηριζόμενη σε εφαρμογές σε πολλές ομάδες παιδιών μέσα στη σχολική πραγματικότητα αλλά και έξω από αυτήν, θέτει το Θεατρικό Παιχνίδι: α) ως εμψυχωτική διαδικασία με στόχο την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και β) ως μέθοδο που προσεγγίζει το διδακτικό αντικείμενο. Το θεατρικό παιχνίδι προσεγγίζει το παιδί τόσο παιδαγωγικά όσο και καλλιτεχνικά-αισθητικά. Είναι μια διαδικασία ΕΜΨΥΧΩΣΗΣ για μικρούς/ές και μεγάλους/ες που συντελεί στην ουσιαστικότερη επικοινωνία όλων των μελών μιας ομάδας. Εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής. Βοηθά στην ενεργοποίηση του παιδιού, στην καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης, στην απελευθέρωση της φαντασίας του, στην κοινωνικοποίησή του και στην εξοικείωσή του με την τέχνη. Το θεατρικό παιχνίδι, ενεργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φορτίου, των εντάσεων, της επιθετικότητας, της συνεργατικότητας, της κοινωνικοποίησης των παιδιών και των ενηλίκων καθώς επίσης ενεργεί και ως εργαλείο μάθησης. Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991:35) «η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης μέσα στο θεατρικό παιχνίδι χαλαρώνει, απελευθερώνει μέρος της δημιουργικότητας του παιδιού και προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις». Η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού αντιμετωπίζει το παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα. Από τα βασικά ζητούμενα είναι η διαμόρφωση καλλιτεχνικής συμπεριφοράς ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και το θέατρο.

Ο όρος «θεατρικό παιχνίδι» μπορεί να συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού, όπως το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το παιχνίδι με τα αντικείμενα κλπ.

Παράλληλα, και επειδή το θέατρο είναι μια τέχνη ολιστική, που αποτελεί τόπο συνάντησης όλων των τεχνών (μουσική, εικαστικά, χορός), το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει όλες τις καλλιτεχνικές διαθεσιμότητες παιδιών αλλά και ενηλίκων. Το παιδί, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ανακαλύπτει τον εαυτό του και τον κόσμο. Γιατί σκοπός του δεν είναι το παιδί να κάνει θέατρο αλλά με το θέατρο να το βοηθήσει να οδηγηθεί ομαλά και δημιουργικά στο επικοινωνιακό γεγονός που λέγεται ζωή.

Το Θεατρικό Παιχνίδι, λειτουργεί ως εμπυχωτική διαδικασία, βοηθητική στην ανάδυση της εκφραστικότητας καθώς εμπλέκει τους παίκτες/τριες δημιουργικά στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Δανείζεται τεχνικές από το θέατρο για να απελευθερώσει το παιδί πολλαπλά (φαντασία, δημιουργικότητα, συμβολική σκέψη, κριτικό στοχασμό, έκφραση – εκφρασιτικότητα). Το ενδιαφέρον δεν στηρίζεται στην παραγωγή «θεάματος» όπου τα παιδιά παρακολουθούν αμέτοχα τα συμβάντα. Το θέατρο προσεγγίζεται ως μία επικοινωνιακή κατάσταση όπου οι θεατές μετατρέπονται σε παίκτες/τριες, περνώντας από τη θέαση στη δράση.

Η δράση εξελίσσεται βασισμένη στην παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας. Είναι μια δημιουργική βιωματική κατάσταση που βοηθά τον άνθρωπο (παιδί- ενήλικα/η) να προβαίνει σε προσωπικές αναγωγές τόσο στις γνωστικές όσο και στις ψυχοσυναισθηματικές του δομές, δηλαδή στις εμπειρίες του. Αυτή η διαδικασία έχει σαν αποτέλεσμα, ώστε το πρόσωπο που δρα να ανακαλύπτει τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών, να παρατηρεί και να αναγνωρίζει τα στοιχεία τους προχωρώντας στην κατανόησή τους. Αυτή άλλωστε η δημιουργική, βιωματική και διαδραστική διαδικασία που εμπεριέχει τη ζωντάνια και τη χαρά της συμμετοχής στα πράγματα αποτελεί το πιο ενδιαφέρον, και βαθύτατα παιδαγωγικό, στοιχείο της μεθόδου του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής, που δεν περιορίζεται μόνο στις συγκεκριμένες ώρες του Αναλυτικού προγράμματος, το Θ.Π. θεωρεί ότι ο άνθρωπος διαμορφώνει την Αισθητική του μέσα από πολλαπλές προσεγγίσεις διαφορετικών πραγμάτων. Το καθετί υπόκειται σε μια Αισθητική και τα παιδιά και οι ενήλικες πρέπει να ασκούνται άλλοτε να την ανακαλύπτουν, άλλοτε να τη συνθέτουν και άλλοτε να την ανατρέπουν. Ένα βασικό ζητούμενο σε κάθε διδακτική προσέγγιση είναι η Αισθητική Διαμόρφωση του μαθήματος που σημαίνει ότι δημιουργούμε προϋποθέσεις στα παιδιά για κάτι που θα ασκήσει γοητεία, θα αυξήσει το ενδιαφέρον, θα δώσει χαρά. Ότι δηλαδή θα συμβεί κάτι διαφορετικό μέσα στην καθημερινή διδακτική πράξη που θα μετατρέψει το μάθημα σε παιχνίδι. Με την αισθητική διαμόρφωση του μαθήματος ο/η δάσκαλος/α- εμπυχωτής/τρια προσπαθεί να συγκινήσει το παιδί για να το οδηγήσει να βρει τρόπους θεώρησης των πραγμάτων μέσα από διάφορες και διαφορετικές οπτικές. Για να εμβυθύνει, να συμβολίσει, να κρίνει, να εκφράσει το συναισθηματικό του κόσμο. Έτσι, μέσω του Θ.Π. διαμορφώνεται μια σχέση ανάμεσα στον/στη μαθητή/τρια και τον/τη δάσκαλο/α καθώς αναπτύσσεται μεταξύ τους ένας κώδικας επικοινωνίας που στηρίζεται στο παιχνίδι και στο συναίσθημα.

Το παιχνίδι, που αποτελεί τον οικείο τρόπο που το παιδί γνωρίζει τον κόσμο, γίνεται από

τον/τη δάσκαλο/α μέσο για να το βοηθήσει σ' αυτήν την προσπάθεια. Ο/Η δάσκαλος/α γίνεται ένα πρόσωπο φιλικό που εμπνέει στο παιδί ασφάλεια, γιατί του δίνει ευκαιρίες να λειτουργεί με τρόπους που το ευχαριστούν. Το κάνει να νιώθει ότι εκείνος/η έρχεται στη θέση του αντιμετωπίζοντάς το σύμφωνα με τη φύση του και όχι με την ιδιότητά του. Όμως ο/η δάσκαλος/α προχωρά και πέρα από την απλή έννοια «παιχνίδι» και εισάγει στη σχέση την έννοια «Θεατρικό». Γιατί το θέατρο ως τέχνη καλύπτει την ανάγκη του ανθρώπου για θέαση και δράση και στον υποκειμενικό και στον αντικειμενικό κόσμο του. Το παιδί, αλλά και ο ενήλικας, εξωτερικεύει το συναίσθημά του μέσα από συμβολισμούς και αναπαραστάσεις που προκύπτουν από το παιχνίδι των ρόλων και φανερώνουν τι το απασχολεί (υποκειμενικός κόσμος). Στηρίζεται, λοιπόν, σε δικές του δυνάμεις και αναπτύσσει συμπεριφορές (μέσα από αυτούς του ρόλους) που αυθόρμητα και ελεύθερα εκφράζει, χωρίς τον φόβο πως κάποιος/α θα το κρίνει. Μ' αυτόν τον τρόπο αμβλύνονται οι ανασφάλειες και οι αναστολές του. Του δίνεται έτσι η ευκαιρία να νιώσει ότι και εκείνο μπορεί να αναπτύξει δικούς του μηχανισμούς στην εξεύρεση λύσεων, και με τις δράσεις του να προσδιορίσει θέσεις και να διαμορφώσει στάσεις στις σχέσεις του με τα πράγματα (αντικειμενικός κόσμος). Αίσθημα στο οποίο θα στηριχθεί για να τολμήσει περαιτέρω και έτσι να εξελιχθεί.

Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μια εμψυχωτική διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από τέσσερις φάσεις-στάδια:

Στην πρώτη Φάση (Απελευθέρωση) εντάσσονται δραστηριότητες έντονα αισθησιοκινητικές και έχουν σχέση με την ευαισθητοποίηση και συγκρότηση της ομάδας. Κάτω από την επίδραση ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού, ο/η παίκτης/τρια (παιδί ή ενήλικας/η) αποθέτει ένα μεγάλο μέρος του άγχους, του ψυχαναγκασμού και των φαντασιώσεων που τον/την κατέχουν. Ο/Η παίκτης/τρια που συμμετέχει στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, αρχίζει να δημιουργεί επαφή και επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας του/της, εκφράζει εσωτερικές ανάγκες του/της και διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του/της, καθώς του/της δίνεται η ευκαιρία να βγει από τους κατεστημένους κανόνες συμπεριφοράς που τον/την καθλώνουν και του/της δεσμεύουν τη φαντασία.

Στη δεύτερη Φάση (Αναπαραγωγή) του θεατρικού παιχνιδιού, κύρια θέση κατέχει το παιχνίδι ρόλων. Ο/Η παίκτης/τρια υιοθετώντας ρόλους που έχει ο/η ίδιος/α επιλέξει, φτάνει σε ένα βαθμό συνειδητοποίησης μιας κατάστασης και θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς αίσθησης, έκφρασης, σκέψης και συμπεριφοράς που φέρνουν τη φαντασία του/της αντιμέτωπη με την πραγματικότητα.

Στην τρίτη Φάση (Σύνθεση), οι παίκτες/τριες αρχίζουν να παρουσιάζουν τα θέματα που τους/τις απασχόλησαν και επεξεργάστηκαν. Όσες επιθυμίες και προβληματισμούς εξέφρασαν στις προηγούμενες φάσεις, τις σχηματοποιούν, τις συνθέτουν, τις οργανώνουν και τις παρουσιάζουν ως θεατρικό δρώμενο που έχει τη μορφή σκηνικού αυτοσχεδιασμού.

Στην τέταρτη Φάση (Ανάλυση) το παιχνίδι έχει πια τελειώσει και ο/η εμψυχωτής/τρια συ-

ζητά μαζί με την ομάδα για ό,τι προηγήθηκε. Στη φάση αυτή οι παίκτες/τριες έχουν τη δυνατότητα να συγκεκριμενοποιήσουν τις εμπειρίες τους, οργανώνοντας, αν θέλουν, ένα ολοκληρωμένο παραστασιακό γεγονός.

Τέλος, η μακρόχρονη περιπέτεια του «δημιουργικού ανθρώπου» κατέδειξε με απόλυτη ευκρίνεια ότι ο δρόμος που τον οδηγεί στη γνώση δεν είναι μόνο η νόηση αλλά και η αίσθηση. Έτσι το Θεατρικό Παιχνίδι στόχο έχει:

- Να εμπλέξει το άτομο στα πράγματα όχι μόνο νοητικά αλλά και με το συναίσθημα.
- Να καλλιεργήσει σ' αυτό τη συμβολική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία.
- Να αποτελέσει ερέθισμα για τον/την δάσκαλο/α στον επαναπροσδιορισμό της ουσίας στην παιδαγωγική πράξη.

1.7 Η αξιοποίηση της μουσικής στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία

Η τέχνη γενικά, διαθέτει τις ενοποιητικές εκείνες δυνάμεις και τη δυνατότητα, χωρίς άμεσες αναφορές, να συμβάλει στην άμβλυση των στερεοτύπων και να προκαλέσει ρωγμές στις προκαταλήψεις που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αλλαγή στάσεων και αξιών παιδιών, γονέων και διδασκόντων. Το αξίωμα «η τέχνη μάς κάνει καλύτερους» δεν έχει απόλυτη ισχύ, γιατί η συμβολή της είναι σχετική με τον τρόπο χειρισμού της, καθώς και το πλαίσιο λειτουργίας της. Βασικό ρόλο διαδραματίζει ο κατάλληλος χειρισμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς η τέχνη *per se* δεν είναι έξω από πολιτικές θεωρήσεις (Younker, 2011).

Οι μουσικές και κινητικές δραστηριότητες ειδικά, εξυπηρετούν το στόχο του εν λόγω οδηγού, καθώς η θεραπευτική και εκπαιδευτική αξία της μουσικής είναι κοινώς αποδεκτή και υποστηρίζεται ολοένα και περισσότερο από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία (Grenier, 2016· Sutela, Juntunen, & Ojala, 2016). Οι δραστηριότητες μουσικής και κινητικής αγωγής έχουν το πλεονέκτημα να αξιοποιούν ως ενιαίο σύνολο κινητικές, ακουστικές, απτικές, οπτικές και αισθητηριακές συνιστώσες με αποτέλεσμα να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας καθώς και στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο. Σε μια δραστηριότητα μουσικής και κινητικής αγωγής ο καθένας και η καθεμιά συμμετέχουν ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους. Η συμβολή όλων είναι σημαντική, μοναδική και αποκτά νόημα μέσα στο σύνολο ενισχύοντας τον πλουραλισμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι προσεγγίσεις του Παιδαγωγικού έργου Orff (Orff-Schulwerk) όχι μόνο για θέματα αναπηρίας αλλά και για μαθησιακές δυσκολίες.

Τόσο οι έρευνες της εθνομουσικολογίας, όσο και οι σύγχρονες απόψεις της μουσικής παιδαγωγικής έχουν αναδείξει τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η κίνηση στη συμμετοχική

δημιουργική απόλαυση της μουσικής, στον παιγνιώδη χαρακτήρα των διαφόρων προσεγγίσεων – εργαλείων για την επίτευξη εξωμουσικών στόχων, στην αισθητική καλλιέργεια των συμμετεχόντων και, τέλος, στη μουσική γνώση. Μια μουσική γνώση *Λαϊκής Μουσικής Παιδαγωγικής*⁴, «η οποία προσπαθεί να φέρει μαζί ανθρώπους για να συμπράξουν δημιουργικά και κριτικά, δίνοντας φωνή σε αυτές και αυτούς που είχαν έως τώρα εξαιρεθεί από τη δυνατότητα διαμόρφωσης της μουσικής φωνής τους» (Κανελλόπουλος, 2017).

Κατ' αντιστοιχία της *ομάδας συνεργατικής μάθησης* (Cooperative learning group) όπου βασική προϋπόθεση είναι η συνεργασία για την επίτευξη κοινού σκοπού, με *αποτελέσματα ευεργετικά για όλους* (Johnson & Johnson, 1999:68), η δημιουργική μουσική σύμπραξη μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες, όπου η αποδοχή και αλληλοκατανόηση βρίσκουν πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθούν. Όλοι και όλες σε μια τέτοια ομάδα ουσιαστικά γίνονται εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι απολαμβάνοντας την εμπειρία της αλληλοβοήθειας (Darrow, 2003:48-49). Η ανομοιογένεια των μελών μιας τέτοιας ομάδας, στην οποία συμμετέχουν παιδιά –ανάπηρα και μη– γονείς και εκπαιδευτικοί, δεν αποτελεί εμπόδιο, από τη στιγμή που ο καθένας και η καθεμία συμβάλλουν σε όλη τη διαδικασία, ανάλογα με τις ικανότητες και τις δυνατότητες που έχουν. Άλλωστε η συμμετοχή τους θα πρέπει να γίνεται στη βάση της καλλιέργειας της κριτικής δημιουργικότητας και να αγκαλιάζει όσους/ες θέλουν με δύναμη να προσπαθήσουν για ένα μουσικό δρώμενο. Βασικό ρόλο, βέβαια, θα παίξει ο «χειρισμός» του εκπαιδευτή-μέλους της ομάδας, ο οποίος δεν πρέπει να ξεχνά ότι η τέχνη δεν είναι ανεξάρτητη από πολιτικές θεωρήσεις και δεν μπορεί να σταθεί έξω από προκαταλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα.

Η χρήση της μουσικής και της κίνησης, αν και ασυνείδητα κάποιες φορές, αφορά πολλές, καθημερινές μας δραστηριότητες και σχετίζεται με «κάθε άνθρωπο, κάθε ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν κάποια αναπηρία ή διαταραχή» (Bean & Oldfield, 2006:6). Για αυτό το λόγο, δραστηριότητες και παιχνίδια Μουσικής και Κινητικής Αγωγής αποτελούν ένα προνομιακό πεδίο στο χώρο της εκπαίδευσης, με θεαματικά αποτελέσματα σε ομάδες ατόμων με αναπηρίες.

Οι σύγχρονες απόψεις σχετικά με την έννοια της μουσικής και κινητικής αγωγής δεν περιορίζονται σε τραγούδια ή ρυθμικά επαναλαμβανόμενα σχήματα αλλά επεκτείνονται και βασίζονται στη χρήση του ήχου και στα χαρακτηριστικά του, ως το πρωταρχικό υλικό της μουσικής. Είναι χαρακτηριστικό ότι η σύγχρονη λόγια μουσική παράδοση αλλά και οι προφορικές μουσικές παραδόσεις μας έχουν δώσει πάμπολλα παραδείγματα που αφορούν τη χρήση όλου του φάσματος του ήχου στις μουσικές παραγωγές (Τσαφταρίδης, 2015:161-162). Επομένως, οι ικανότητες των μελών της ομάδας που συμμετέχουν δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί ουσιαστικά γίνεται εξερεύνηση ενός στοιχειώδους τρόπου χρήσης της μουσικής (Bean & Oldfield, 2006). Επιπλέον, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες χρησιμοποιούνται κυρίως ως εργαλείο

4 Ο όρος εισάγεται και χρησιμοποιείται από τον Π. Κανελλόπουλο και δεν πρέπει να συνδέεται με τη λαϊκή μουσική αλλά με την έννοια του λαού σε αντιπαράβολή με την έννοια του όχλου, δηλαδή, μιας αντι-ελίτ λογικής.

«εξωμουσικών⁵» στόχων, όπως αλληλεπίδρασης, ανεκτικότητας, αυτοεκτίμησης, εμπιστοσύνης, σεβασμού κτλ.

Οι δραστηριότητες μουσικής και κινητικής αγωγής έχουν το πλεονέκτημα να αξιοποιούν ως ενιαίο σύνολο κινητικές, ακουστικές, απτικές, οπτικές και αισθητηριακές συνιστώσες, με αποτέλεσμα, να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην ευαισθητοποίηση θεμάτων αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, καθώς και στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο. Πολλές μελέτες και έρευνες έχουν τονίσει την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της ενταξιακής πρακτικής και στη μουσική εκπαίδευση⁶ και η προσβασιμότητα φαίνεται ως βασική συνθήκη, η οποία λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση (Wai-ye Wong & Pik-yuk Chik, 2016:205). Η προσβασιμότητα μάλιστα με δραστηριότητες Μουσικής και Κινητικής αγωγής, ενισχύεται από το γεγονός ότι όλοι/ες συνεργάζονται, για να πετύχουν το στόχο που, στην προκειμένη περίπτωση, είναι η μουσική πράξη βοηθώντας, σεβόμενοι και αλληλο-υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον (Sutela et al., 2016).

Σε μια δραστηριότητα μουσικής και κινητικής αγωγής, ο καθένας και η καθεμία συμμετέχουν ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Η συμβολή όλων είναι σημαντική, μοναδική και αποκτά νόημα μέσα στο σύνολο ενισχύοντας τον πλουραλισμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι προσεγγίσεις του Παιδαγωγικού έργου Orff (Orff-Schulwerk), όχι μόνο για θέματα αναπηρίας αλλά και για μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεικτικά, οι δραστηριότητες του οδηγού, περιλαμβάνουν:

- μουσικά-κινητικά συνεργατικά παιχνίδια, μη ανταγωνιστικά, με στόχο μια ομαδική παρουσίαση (ομαδική συμμετοχή με μεικτές ομάδες αναπήρων και μη)
- κατασκευές μουσικών οργάνων για εμπλουτισμό του μουσικού οργανολόγιου και χρήση των οργάνων αυτών στη μουσική πράξη, (με μεικτές ομάδες ανάπηρων και μη μαθητών ή και ενηλίκων)
- σύνθεση και αυτοσχεδιασμό, όπου τόσο η διαδικασία, όσο και το τελικό αποτέλεσμα πραγματώνονται μέσω της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής του άλλου.
- ηχοϊστορίες, όπου η αφήγηση ζωντανεύει και επενδύεται με ήχους από το στόμα, ηχηρές κινήσεις, αντικείμενα του χώρου και μουσικά όργανα από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τέλος
- ένα γλωσσάρι όρων, στο πλαίσιο της μουσικής και κινητικής αγωγής.

5 Σε αντιπαράθεση με τους μουσικούς στόχους, όπως είναι τα χαρακτηριστικά του ήχου, η φόρμα, η αρμονία, η μελωδική γραμμή κτλ.

6 Βλέπε χαρακτηριστικά Moscardini, L., Wilson, A., Hollstein, J., & Moscardini McKenna, Ch. (2015). *Reaching All Children: Developing Inclusive Music Education*. <https://strathprints.strath.ac.uk/57819/> και Jellison, J. A., & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education* 2015, 62(4), 325-331.

Όλα αυτά μάλιστα αφορούν όχι μόνο μικτές ομάδες ανάπηρων και μη μαθητών/τριών, αλλά και γονέων και εκπαιδευτικών, τις οποίες μάλιστα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να τις συνδυάσει με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

1.7.1 Πλαίσιο εφαρμογής δραστηριοτήτων

Είναι βασικό να αποσαφηνιστεί ότι οι δραστηριότητες αυτές αφορούν όχι μόνο μεικτές ομάδες ανάπηρων και μη μαθητών/τριών αλλά και γονέων και εκπαιδευτικών. Ακόμα και στην περίπτωση που οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονται ενδεικτικά σε συγκεκριμένη ομάδα ή στη συνεργασία διαφορετικών ομάδων, όπως για παράδειγμα, γονέων και εκπαιδευτικών, ο/η δημιουργικός/ή εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να τις προσαρμόσει για όποια ηλικιακή ομάδα κρίνει σκόπιμο και μάλιστα να τις συνδυάσει με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Οι προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες έχουν την ιδιαιτερότητα να μπορούν να υλοποιηθούν από διαφορετικούς/ές ηλικιακά συμμετέχοντες/ουσες. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της «δύναμης της τέχνης» είναι και η ευελιξία της να μπορεί να χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο για πολλαπλούς διδακτικούς στόχους. Για παράδειγμα, η κατασκευή ενός μουσικού οργάνου μπορεί να θέσει ως στόχους θέματα που αφορούν τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία, τη γεωγραφία, την οικολογία κλπ.

Οι περισσότερες δραστηριότητες εξυπηρετούν πολλούς στόχους, όπως το σεβασμό του άλλου, την κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας ή ιδιαιτερότητας, τη δημιουργία κλίματος ομάδας, αλλά και την ενίσχυση του πολιτιστικού κεφαλαίου καθώς και τις σχέσεις παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών. Οι στόχοι αυτοί αποτελούν και την κοινή συνισταμένη της κάθε μεικτής ομάδας και ενδυναμώνουν τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της.

Οι δραστηριότητες μουσικής και κινητικής αγωγής που προτείνονται στον οδηγό ακολουθούν εξελικτική πορεία. Αρχικά, στοχεύουν στο να έρθουν τα παιδιά (με και χωρίς αναπηρία), οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (ανάπηρων και μη παιδιών) σε επαφή με την έννοια της διαφορετικότητας, καθώς και με την εξοικείωση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Στη συνέχεια, μέσω των μουσικών και κινητικών δραστηριοτήτων, οδηγούνται στη γνωριμία με την αναπηρία, με απώτερο στόχο την αποδοχή της και την ανάπτυξη μιας ενταξιακής κουλτούρας, στο πλαίσιο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Οι δραστηριότητες αυτές, επομένως, είναι βασικά ταξινομημένες, σύμφωνα με τους «εξωμουσικούς» στόχους, για τους οποίους προτείνονται. Η έμφαση στους εξωμουσικούς στόχους δεν περιορίζει την αισθητική αναβάθμιση του πολιτιστικού κεφαλαίου μαθητών/τριών, γονιών και εκπαιδευτικών, αφού το μέσον, η μουσική και η κίνηση, είναι φορείς αισθητικών αξιών και στάσεων.

Όλες οι δραστηριότητες απευθύνονται τόσο στους/στις ειδικούς της μουσικής, όσο και στους/στις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς της τάξης, γιατί και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών

μπορούν να τις εμπλουτίσουν μέσω της δικής τους εμπειρίας και της επιστημονικής τους κατάρτισης. Οι γνώσεις, οι εμπειρίες αλλά και η θετική στάση του/της κάθε εκπαιδευτικού θα αποτελέσουν το συγκριτικό τους πλεονέκτημα, την αιχμή του δόρατος, για να «μετατρέψουν» την κάθε δραστηριότητα από άψυχα περιγράμματα σε παιγνιώδη δημιουργικά και αποτελεσματικά βιώματα. Κάθε κατηγορία μουσικών δραστηριοτήτων διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα:

1) Οι μουσικές και κινητικές δραστηριότητες και τα οργανωμένα σχέδια δράσης αποτελούνται από μουσικά παιχνίδια, με συγκεκριμένους εξωμουσικούς αλλά και μουσικούς στόχους. Ο διαχωρισμός των δύο αυτών στόχων δεν είναι εύκολος, αφού η μουσική δεν μπορεί να λειτουργήσει έξω από τα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα. Ο Sawhwick (2016:26), μάλιστα, αναφέρεται στη μουσική ως το (ένα) περίεργο φαινόμενο που μοιάζει με μια σαπουνόφουσκα, το οποίο χαίρεσαι να βλέπεις αλλά, αν πας να την αγγίξεις, μένει ένα «ελαφρώς υγρό τίποτα». Αν προεκτείνουμε αυτή την άποψη, ειδικά στο πλαίσιο της λειτουργίας της μουσικής και κινητικής αγωγής ως εργαλείο προσβασιμότητας, τα μουσικά στοιχεία-στόχοι, όπως ο ρυθμός, ο παλμός, η μελωδία, η αρμονία, τα είδη, τα ιδιώματα δεν μπορούν να απομονωθούν από τη συνεργατικότητα, τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, την αποδοχή της αναπηρίας, της αυτοεκτίμησης κλπ. Επομένως, μουσικοί και εξωμουσικοί στόχοι συνδιαλέγονται, προκαλούν ρωγμές στις προκαταλήψεις περί αναπηρίας και αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα ως μια πλουραλιστική και ανθρωπιστική οπτική. Οι μουσικές και κινητικές δραστηριότητες είναι παιχνίδια, τα οποία χρησιμοποιούνται τόσο για την εισαγωγή και κατανόηση μουσικών εννοιών, όσο και για τη δημιουργία κλίματος ομάδας. Η μουσική και η κίνηση λειτουργούν ως καταλύτες προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή ως παιχνίδια έχουν «αυστηρούς» κανόνες, οι οποίοι, όμως, γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Μοιράζονται πολλά από τα χαρακτηριστικά της έννοιας του παιχνιδιού (Αυγητίδου, 2015, Whitebread, Basilio, Kunalja and Verma, 2012) αλλά λόγω της μουσικής μπορούμε να τα συνοψίσουμε στα εξής:

- Είναι απλές δραστηριότητες, με αιχμή του δόρατος τη μουσική, σε συνδυασμό με (την) κίνηση.
- Έχουν παιγνιώδη, συμμετοχικό χαρακτήρα.
- Εξασφαλίζουν το κίνητρο, τη συναισθηματική εμπλοκή και τη συμμετοχή των παιδιών (Αυγητίδου, Καραγιώργου, Αλεξίου, & Καλανταρίδου, 2016).
- Συμβάλλουν αποφασιστικά στη δημιουργία του κλίματος ομάδας, στη συνεργασία των διαφορετικών ιδιαιτεροτήτων και στην αποδοχή του άλλου.
- Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων γίνεται ανάλογα με τις δυνατότητές τους χωρίς υποτίμηση των ιδιαιτεροτήτων τους.
- Λειτουργούν συνεργατικά και όχι ανταγωνιστικά.
- Συμβάλλουν στη δημιουργία του πολιτιστικού κεφαλαίου των συμμετεχόντων.

Τα ενδεικτικά παραδείγματα που αναφέρονται στο Β΄ Μέρος, οι διδάσκοντες/ουσες - μέλη

της ομάδας θα πρέπει να τα χρησιμοποιούν δημιουργικά προσαρμόζοντάς τα στη δυναμική της ομάδας που κάθε φορά διαθέτουν.

2) Οι κατασκευές μουσικών οργάνων με απλά υλικά αποτελούν μια ομαδική δραστηριότητα που μπορεί να εμπλέξει εκπαιδευτικούς, οικογενειακό περιβάλλον και τοπική κοινότητα και αφορά την κατασκευή των μουσικών οργάνων από τα ίδια τα παιδιά. Η διαδικασία αυτή είναι καθαρά εκπαιδευτική, στο πλαίσιο της μουσικής παιδαγωγικής και το παραγόμενο μουσικό όργανο αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο μουσικής δημιουργίας, αφού δεν πρόκειται για εικαστική παρέμβαση αλλά για ένα εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται άμεσα σε μουσικές δραστηριότητες (Τσαφταρίδης, 1995).

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο, θα πραγματοποιηθεί η δράση «κατασκευή μουσικών οργάνων», με την εμπλοκή τόσο των μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Επιπλέον, μπορεί να εμπλακεί και η τοπική κοινωνία, αφού τα υλικά για την κατασκευή δεν τα αγοράζουμε αλλά τα βρίσκουμε γύρω μας είτε ως ανακυκλώσιμα υλικά είτε ως υπολείμματα υλικών που χρησιμοποιούν οι διάφοροι επαγγελματίες της περιοχής. Για παράδειγμα, είναι δυνατή η προμήθεια υπολειμμάτων από πλαστικούς σωλήνες υδρορροής από υδραυλικούς, κομμάτια ξύλου από ξυλουργούς, μεταλλικά αντικείμενα από σιδεράδες ή αλουμινάδες, σωλήνες, καλώδια και μονωτικές ταινίες από ηλεκτρολόγους, χάρτινους κυλίνδρους από υφασματέμπορους ή ανθοπωλεία και άλλα πολλά.

Η σχολική τάξη ή ο αύλειος χώρος είναι το μέρος, όπου θα κατασκευαστούν τα όργανα και όχι ένα οργανωμένο εργαστήριο, όπου υπάρχουν όλα εκείνα τα εργαλεία που θα διευκολύνουν τη διαδικασία κατασκευής. Αυτό προϋποθέτει ότι η εργασία «εξ ανάγκης» είναι ομαδική, αφού δεν μπορείς να κόψεις ένα καλάμι, για παράδειγμα, αν κάποιος/α δεν το κρατήσει.

Ως αφόρμηση πριν την κατασκευή των μουσικών οργάνων μπορεί να αποτελέσει μια παρουσίαση από τον/την εκπαιδευτικό με οπτικοποιημένο υλικό ή video⁷ σχετικά με τα άτομα με αναπηρίες που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο. Μπορεί, για παράδειγμα, τα παιδιά να δουν το video με το trailer των Παραολυμπιακών Αγώνων [στον σύνδεσμο <https://www.youtube.com/watch?v=locLkk3aYlk>], όπου μουσικοί με αναπηρία παίζουν μουσικά όργανα σε μια μπάντα. Με αφορμή το video θα ακολουθήσει συζήτηση ευαισθητοποίησης, όπου τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν ότι και οι ανάπηροι/ες έχουν δυνατά σημεία και ικανότητες και μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν στην εκτέλεση/παίξιμο ενός μουσικού οργάνου και φυσικά στην κατασκευή του.

Στη συνέχεια, μαζί με τα παιδιά θα αποφασιστεί ποιο μουσικό όργανο θα κατασκευαστεί, ώστε να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν και τα άτομα με αναπηρίες. Για να ενισχυθεί η ομαδικότητα, τα εργαλεία θα πρέπει να είναι λιγότερα από τα παιδιά, ώστε να σχηματίζουν

⁷ Για παράδειγμα, το τραγούδι «Turn it Louder» της rock μπάντας Beethoven's Nightmare, που αποτελείται από κωφούς μουσικούς [στον σύνδεσμο https://www.youtube.com/watch?v=2Wkfl9GH_AI].

μικρές ομάδες. Εάν μάλιστα στο τμήμα υπάρχει κάποιος/α μαθητής/τρια με αναπηρία, η επιλογή του μουσικού οργάνου θα γίνει, ώστε να προορίζεται και γι' αυτόν/ήν τον/τη μαθητή/τρια. Στην κατασκευή των μουσικών οργάνων μπορούν να εμπλακούν και οι γονείς και, κατ' επέκταση, η ευρύτερη κοινωνία. Οι γονείς μπορούν είτε να προμηθευτούν τα υλικά που θα χρειαστούν, είτε να συμμετέχουν και οι ίδιοι στην κατασκευή των οργάνων. Στο τέλος αυτής της δράσης, μπορεί να πραγματοποιηθεί μια έκθεση για την κατασκευή των μουσικών οργάνων, στην οποία να εμπλακεί και η τοπική κοινωνία, για παράδειγμα, στον εκθεσιακό χώρο του δημαρχείου.

Η κατασκευή μουσικών οργάνων με απλά υλικά είναι μια κατά βάση χειροτεχνική διαδικασία, η οποία όμως εμπλέκει μια σειρά από νοητικές διεργασίες. Ο σχεδιασμός, η έρευνα, η ηχητική αλλά και η εικαστική αισθητική είναι μερικές από τις πλευρές που λειτουργούν και αναπτύσσονται, κατά τη διαδικασία κατασκευής του μουσικού οργάνου. Τρεις είναι οι βασικές προϋποθέσεις για την κατασκευή μουσικών οργάνων:

- α)** Τα υλικά τα βρίσκουμε και δεν τα αγοράζουμε. Έτσι, εμπλέκονται άμεσα γονείς, εκπαιδευτικοί, τοπική κοινωνία και φυσικά τα παιδιά.
- β)** Χρησιμοποιούμε όσο το δυνατόν λιγότερα εργαλεία, κυρίως για να αναπτύσσεται η φαντασία.
- γ)** Τα όργανα πρέπει να «παράγουν» ήχο και να χρησιμοποιούνται άμεσα σε ένα μουσικό δρώμενο.

Βασικά χαρακτηριστικά:

- ✓ η ομαδική εργασία, αφού η όλη διαδικασία γίνεται σε μια σχολική τάξη και όχι σε κάποιο εργαστήριο,
- ✓ λίγα εργαλεία που απαιτούνται, αφού δεν θα πρέπει να είναι περισσότερα από το ήμισυ των συμμετεχόντων,
- ✓ η ανακύκλωση υλικών και η οικονομία φυσικών υλικών, αφού δεν αγοράζουμε τίποτα αλλά χρησιμοποιούμε αντικείμενα και υλικά που βρίσκουμε,
- ✓ η διαθεματική προσέγγιση, επειδή πολλά σχολικά θέματα μπορούν να έχουν ως αφορμή ή κατάληξη την κατασκευή,
- ✓ η συνεργασία για την επίτευξη της κατασκευής μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής ιδεών, συλλογής υλικών και την ίδια τη διαδικασία κατασκευής,
- ✓ η χειροτεχνική διαδικασία κατασκευής, αφού η συμμετοχή παιδιών με αναπηρίες κάτω άκρων, προβλήματα ακοής, με ελαφρές νοητικές αναπηρίες δεν αποτελεί εμπόδιο για το τελικό προϊόν,
- ✓ η χαρά από τη χρονικά σύντομη διαδικασία ενός παραγόμενου προϊόντος, του μουσικού οργάνου και, τέλος,
- ✓ ο εμπλουτισμός του σχολικού μουσικού οργανολόγιου, αφού πολλά όργανα γίνονται με πολύ απλούς τρόπους και με πολύ καλά αποτελέσματα.

Οι διδάσκοντες/ουσες/μέλη της ομάδας θα πρέπει να χρησιμοποιούν τις κατασκευές δημιουργικά προσαρμόζοντάς τις στη δυναμική της ομάδας που κάθε φορά διαθέτουν. Όλες οι κατασκευές μπορούν να συνδεθούν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και με μαθησιακά αντικείμενα που υπάρχουν στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου, ανάλογα με τον μαθησιακό στόχο που έχει κάθε φορά ο/η εκπαιδευτικός της τάξης. Για παράδειγμα, αν ο μαθησιακός στόχος είναι η γλώσσα, μπορούν να γίνουν ενδεικτικά τα εξής:

- Γλώσσα – καταγραφή της όλης διαδικασίας από την αναζήτηση των υλικών έως την ολοκλήρωση του μουσικού οργάνου.
- Ιστορία, Γεωγραφία – ιστορικές και γεωγραφικές πληροφορίες σχετικά με το όργανο, τα υλικά αλλά και τα είδη μουσικής, τα οποία παίζονται με το συγκεκριμένο όργανο
- Μαθηματικά – εφαρμογή αριθμητικών πράξεων και υπολογισμών, σύνολα, συγκρίσεις
- Φυσικές επιστήμες – οικολογία και οικονομία υλικών, ιδιότητες των υλικών, ιδιότητες του ήχου.

Οι κατασκευές που προτείνονται έχουν συγκεκριμένα ονόματα και προέρχονται από συγκεκριμένες περιοχές αλλά τα παιδιά μπορούν να ονομάσουν τα όργανα αυτά, ανάλογα με το τι τους θυμίζει. Δεν απαιτούνται ειδικές γνώσεις για τις κατασκευές αλλά η αγάπη για τη δημιουργία. Είναι σημαντικό, όμως, να μην λαμβάνεται υπόψη ότι η κατασκευή είναι μέρος της μουσικής και όχι εικαστική παρέμβαση, επομένως η δραστηριότητα επικεντρώνεται στη δυνατότητα χρήσης του οργάνου και όχι στην εικαστική του εμφάνιση, η οποία, βέβαια, μπορεί να βελτιωθεί σε ένα δεύτερο στάδιο (Τσαφταρίδης, 2018).

3) Η σύνθεση και ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση ευρύτατα ως ένα εργαλείο βιωματικής σχέσης στη μουσική πράξη. Η εκτέλεση μιας μουσικής σύνθεσης ή ενός αυτοσχεδιασμού αποτελεί, επίσης, ένα σημαντικό εργαλείο συνεργασίας, δημοκρατικότητας, σεβασμού της ιδιαιτερότητας του άλλου, στοιχεία σημαντικά για ένα πρόγραμμα προσβασιμότητας.

Ένα από τα εμπόδια σε μια τέτοια διαδικασία φαίνεται να είναι η προκατάληψη απέναντι στη έννοια «σύνθεση», η οποία θα πρέπει μάλλον να αποδοθεί στην έμφαση που δινόταν παλαιότερα στη σχέση μουσικής δημιουργίας και του «μουσικού ταλέντου» (Τσαφταρίδης, 2005, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στερεί σε όλους/ες μας τη δυνατότητα χρήσης ενός σπουδαίου εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού εργαλείου χαράς και δημιουργικότητας.

Τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της συνθετικής διεργασίας αφορούν την επιλογή, τον συσχετισμό και τον μετασχηματισμό ήχων και ηχητικών σχηματισμών (Swanwick, 1994· Paynter, 1992). Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει η έννοια της πρόθεσης μετασχηματισμού και συνειδητής ακρόασης των ήχων, της πρόθεσης αναζήτησης, φαντασίας και εξερεύνησης ήχων και ηχητικών σχηματισμών (Murray & Schafer, 1986· Kanelloroulos, 1999, 2007), ώστε αυτό που παράγεται να μην είναι πια μια διάταξη ήχων αλλά μουσική.

Βέβαια, το ενδιαφέρον του εν λόγω οδηγού δεν αφορά τόσο στους «μουσικούς στόχους», όσο στους «εξωμουσικούς» όπως η συνεργασία, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του άλλου, η αποδοχή της αναπηρίας και όλα αυτά μέσα από τον παιγνιώδη χαρακτήρα της μουσικής, χωρίς το προαπαιτούμενο των «μουσικών γνώσεων» αλλά την ευαισθησία και τη δημιουργική διάθεση, τις οποίες διαθέτουμε όλοι μας.

4) Οι ηχοϊστορίες είναι αφήγηση, η οποία επενδύεται με ήχους, με αποτέλεσμα να παράγεται ένα πιο «ζωντανό» αποτέλεσμα, το οποίο αυξάνει την προσοχή των παιδιών και συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου. Σε κάθε αφήγηση υπάρχουν λέξεις ή φράσεις που παραπέμπουν άμεσα ή έμμεσα σε ένα ηχητικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, λέξεις, όπως βροχή, βροντή, δυνατός αέρας, φουρτουνιασμένη θάλασσα, κραυγή, κλάμα, σκύλος, γάτα κτλ. μάς παραπέμπουν άμεσα σε συγκεκριμένους ήχους. Έμμεσες αναφορές μπορούν να γίνονται με φράσεις, όπως μια χαρούμενη μέρα, ένας χορός σε μια γιορτή, μια ήρεμη θάλασσα, μια μέρα σκοτεινιασμένη. Έτσι, «η εικόνα οδηγεί στον ήχο», δηλαδή, προηγείται η αφήγηση (λέξη ή φράση) και ακολουθεί η αναπαραγωγή του ήχου.

Ενδιαφέρον έχει, όμως, και η αντίστροφη πορεία. Σε αυτή την περίπτωση, ο ήχος «μας θυμίζει» κάποια λέξη ή κάποια φράση και η ομάδα καλείται να φτιάξει μια ιστορία χρησιμοποιώντας λέξεις ή φράσεις από τους ήχους που έχει «ανακαλύψει».

