



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Διερεύνηση της επίδρασης
που ασκεί η κοινή συμμετοχή παιδιών με Νοητική Υστέρηση σε ένα
πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με παιδιά Γενικής
Αγωγής (Γ.Α), τόσο στο αίσθημα Αυτοεκτίμησης τους όσο και στο
αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας τους από μέρους των
παιδιών Γ.Α., των γονιών των παιδιών Γ.Α. και των εκπαιδευτικών.
Διερεύνηση των στάσεων απέναντι στην προοπτική Ένταξης των
παιδιών αυτών στο Γενικό Σχολείο.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΦΙΛΙΠΠΙΑΚΗ ΑΜΑΛΙΑ

**Επόπτρια: Επίκουρος Καθηγήτρια κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα
Συνεπόπτες: Επίκουρος Καθηγητής κ. Ανδρεαδάκης Νικόλαος
Επίκουρος Καθηγητής κ. Κουρκούτας Ηλίας**

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2009

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	19
1.1.1. Εννοιολογική Οριοθέτηση	19
1.1.1.1. Η πολλαπλή φυσιογνωμία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.)	19
1.1.1.2. Ορισμός της Π.Ε.	20
1.1.1.3. Αρχές της Π.Ε.	22
1.1.1.4. Αξίες της Π.Ε.	23
1.1.1.5. Στόχοι της Π.Ε.	24
1.1.1.6. Μέθοδοι της Π.Ε.	25
1.1.1.7. Προγράμματα Π.Ε.	27
1.1.2. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	30
1.2. Ειδική Αγωγή & Παιδαγωγική της Ένταξης	32
1.2.1. Ειδική Αγωγή	32
1.2.1.1. Εννοιολογική Οριοθέτηση	32
1.2.1.1. Θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής	33
1.2.1.2. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες – Ιστορική Εξέλιξη	34
1.2.2. Παιδαγωγική της Ένταξης	36
1.2.2.1. Ενοιολογική Οριοθέτηση	36
1.2.2.2. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ένταξης	36
1.2.2.3. Αρχές της Παιδαγωγικής της Ένταξης	38
1.2.2.4. Η Ένταξη στην Ευρώπη και στην Ελλάδα	39
1.2.2.5. Βασική Στρατηγική για την επίτευξη της Ένταξης: Υλοποίηση κοινών προγραμμάτων για όλους τους μαθητές	42
1.2.2.6. Διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	43

1.3.	Ένταξη παιδιών με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Υστέρηση	45
1.3.1	Νοητική Υστέρηση: Εννοιολογική Οριοθέτηση	45
1.3.2.	Γενικά χαρακτηριστικά της Νοητικής Υστέρησης	47
1.3.3.	Διαστάσεις του Προβλήματος	49
1.3.4.	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για παιδιά με Νοητική Υστέρηση	50
1.3.5.	Παιδιά με Νοητική Υστέρηση στο Γενικό Σχολείο	50
1.3.6.	Επιλογή στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος για παιδιά με νοητική υστέρηση προς την κατεύθυνση της Ένταξης. Πλαίσιο – Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος	53
1.3.7.	Θεμελιώδεις Διδακτικές Προϋποθέσεις	54
1.3.8.	Τομείς Προτεραιοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	55
1.3.9.	Στρατηγικές Διδασκαλίας προσανατολισμένες στην ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. και ειδικότερα των παιδιών με Νοητική Υστέρηση	57
	1.3.9.1. Συνυπάρχοντας...	57
	1.3.9.2. Διαφοροποίηση	59
1.3.10.	Βασικές Μέθοδοι Διδασκαλίας και Διδακτικές Στρατηγικές για την προσέγγιση παιδιών με ε.ε.α. και ειδικότερα παιδιών με Νοητική Υστέρηση	64
	1.3.10.1. Διδασκαλία προσανατολισμένη στη μέθοδο Project	65
1.4.	Αυτοεκτίμηση & Αποδοχή της Διαφορετικότητας	67
1.4.1.	Αυτοεκτίμηση: Εννοιολογική Οριοθέτηση	67
1.4.2.	Το αίσθημα της Αυτοεκτίμησης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	70
1.4.3.	Χτίζοντας την Αυτοεκτίμηση μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	72
	1.4.3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα εκείνων με ε.ε.α., μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	73
1.4.4.	Αποδοχή της Διαφορετικότητας: Εννοιολογική Οριοθέτηση	77
	1.4.4.1. Η Έννοια της Αποδοχής μέσα από μια ιστορική αναδρομή	77
	1.4.4.2. Μέθοδοι Αξιολόγησης της Αποδοχής	78
	1.4.4.3. Μελλοντικές Ερευνητικές Κατευθύνσεις	79
	1.4.4.4. Σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αποδοχής της Διαφορετικότητας	80
1.5.	Σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.)	81
1.5.1.	Κοινές Αρχές και Χαρακτηριστικά	84
1.5.2.	Κοινές Αξίες	87
1.5.3.	Κοινοί Στόχοι	90
1.5.4.	Κοινές Μέθοδοι	92

1.5.5.	Τι ισχύει στην Πράξη	97
1.5.5.1.	Δύο ενδεικτικές προσπάθειες αξιοποίησης της Π.Ε. στο χώρο της Ε.Α. από το χτες στο σήμερα	97
1.5.6.	Σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός Σχολικού Περιβάλλοντος (Outdoor Environmental education) και Ειδικής Αγωγής	101
1.5.6.1.	Επιχειρήματα για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (εκτός σχολικού περιβάλλοντος) στην Ειδική Αγωγή	105
1.5.7.	Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο Ένταξης των παιδιών με ε.ε.α.	106
1.5.8.	Η υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο της Σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής της Ένταξης	111
1.5.8.1.	Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) στην Ελλάδα	111

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1.	Προβληματική της Έρευνας	117
2.2.	Πρωτοτυπία – επικαιρότητα – αναγκαιότητα της έρευνας	118
2.3.	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	123
2.4.	Ερευνητικά Ερωτήματα	124
2.5.	Ερευνητική Στρατηγική και Μέσα Συλλογής δεδομένων	125
2.5.1.	Ερευνητική Στρατηγική: Έρευνα Δράσης	125
2.5.2.	Τα υποκείμενα της Έρευνας	132
2.5.3.	Μεθοδολογικά Εργαλεία	134
2.5.3.1.	Κοινωνιομετρική Μέθοδος	136
2.5.3.2.	Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης BASE	138
2.5.3.3.	Ερωτηματολόγιο	147
2.5.3.4.	Συμμετοχική Παρατήρηση	150
2.5.3.5.	Ημιδομημένη Συνέντευξη	151
2.5.3.6.	Ημερολόγιο Καταγραφής εμπειριών από τους μαθητές	151
2.5.3.7.	Δημιουργίες των παιδιών (έργα γραπτής και εικαστικής έκφρασης)	151
2.5.4.	Μέθοδοι Ανάλυσης Ερευνητικών Δεδομένων	152
2.6.	Δυσκολίες και Περιορισμοί της έρευνας	170

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1	Αποτελέσματα Κοινωνιομετρικής Μεθόδου	176
3.1.1.	Το Κοινωνικο-πολιτιστικό προφίλ της τάξης	176
3.1.2.	Αποτελέσματα Κοινωνιομετρικής Μεθόδου πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	179
3.1.3.	Σύγκριση των Αποτελεσμάτων της Κοινωνιομετρικής Μεθόδου πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	186
3.2.	Αποτελέσματα Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των παιδιών Ειδικής Αγωγής	188
3.2.1.	Περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της κλίμακας από τον 1 ^ο Αξιολογητή (τη δασκάλα της τάξης τους στο Ειδικό Σχολείο)	188
3.2.2.	Περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της κλίμακας από το 2 ^ο Αξιολογητή (δάσκαλο του ΣΤ1' τμήματος του Γενικού Σχολείου)	189
3.2.3.	Διαφοροποίηση μεταξύ 1 ^{ου} & 2 ^{ου} Αξιολογητή	191
3.3.	Αποτελέσματα Αξιολόγησης Στάσεων	193
3.3.1.	Στάσεις των παιδιών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) προς τα παιδιά Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.)	193
3.3.1.1.	Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων	193
3.3.1.2.	Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων	200
3.3.2.	Στάσεις των παιδιών Ε.Α. προς τα παιδιά Γ.Α.	206
3.3.2.1.	Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων	206
3.3.3.	Στάσεις των γονέων των παιδιών Γ.Α. προς τα παιδιά Ε.Α.	213
3.3.3.1.	Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων	213
3.3.3.2.	Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση αποτελεσμάτων	225
3.4.	Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου Γραπτών & Προφορικών Τεκμηρίων	231
3.4.1.	Ανάλυση Περιεχομένου Απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. στην ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου α' (2)	231
3.4.2.	Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών Ε.Α. στα πλαίσια ημιδομημένων συνέντευξεων	241
3.4.3.	Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. στην ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου γ' (2)	245
3.4.4.	Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Ε.Α. σε ερώτηση ανοιχτού τύπου	254

3.4.5.	Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε., στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης	258
3.4.6.	Ανάλυση Περιεχομένου των γραπτών κειμένων στο Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων των μαθητών Γ.Α.	276
3.4.7.	Ανάλυση Περιεχομένου έργων ζωγραφικής & σχετικών σχολίων μαθητών Γ.Α.	283
3.4.8	Ανάλυση Περιεχομένου έργων ζωγραφικής & σχετικών σχολίων μαθητών Ε.Α.	290
3.5.	Αποτελέσματα Συμμετοχικής Παρατήρησης	291
3.6.	Αποτελέσματα από τη συμμετοχή του ΣΤ' (σταχυολόγηση)	334
3.6.1.	Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ' τμήματος σε ερώτηση ανοιχτού τύπου	334
3.6.2.	Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ' τμήματος στην ερώτηση ανοιχτού τύπου	338

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1.	Ερμηνεία Αποτελεσμάτων	345
4.1.1.	Διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο	346
4.1.2.	Διαφοροποίηση του αισθήματος Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.	349
4.1.3.	Διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο	355
4.1.4.	Διαφοροποίηση των στάσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο	362
4.1.5.	Επίδραση στις στάσεις των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής	365
4.1.6	Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στους μαθητές Ε.Α. όσο και απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των μαθητών Γ.Α. και Ε.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μια Ενταξιακής Παιδαγωγικής	367
4.2.	Συμπεράσματα	370
4.3.	Προτάσεις	371

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κατάλογος Πινάκων

	Σελ.
Πίνακας 1: Βασικές Αρχές Διαφοροποίησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	59
Πίνακας 2: Το συνεχές των διαφοροποιήσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	109
Πίνακας 3: Προγράμματα Π.Ε. που έχουν γίνει σε σχολεία ΣΜΕΑ Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης στην Κρήτη την πενταετία 2002-2007	112
Πίνακας 4: (Συγκεντρωτικός) Γραμματικές γνώσεις της Μητέρας	176
Πίνακας 5: (Συγκεντρωτικός) Γραμματικές γνώσεις του Πατέρα	177
Πίνακας 6: (Συγκεντρωτικός) Επάγγελμα της Μητέρας	177
Πίνακας 7: (Συγκεντρωτικός) Επάγγελμα του Πατέρα	178
Πίνακας 8: Κοινωνιομετρικός Πίνακας πριν την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε.	180
Πίνακας 9: Κοινωνιομετρικός Πίνακας μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε.	182
Πίνακας 10: Αξιολόγηση Συνολικής Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή	188
Πίνακας 11: Αξιολόγηση Συνολικής Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή	190
Πίνακας 12: Διαφοροποίηση Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. μεταξύ 1 ^{ου} & 2 ^{ου} Αξιολογητή	191
Πίνακας 13: Συμφωνία Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α., πριν την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.	191
Πίνακας 14: Διαφωνία Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α., πριν την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.	192
Πίνακας 15: Συμφωνία Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α., μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.	192
Πίνακας 16: Διαφωνία Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α., μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.	192
Πίνακας 17: Απαντήσεις των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή V _{soc} : Κοινωνική Αποδοχή /ή μη Αποδοχή απέναντι στους μαθητές Ε.Α., πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	194
Πίνακας 18: Κατανομή μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή V _{soc} : Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή απέναντι στους μαθητές Ε.Α., πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	195
Πίνακας 19: Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή V _{incl} : Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	197
Πίνακας 20: Κατανομή μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή V _{incl} : Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	198
Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α., αναφορικά με το βαθμό αποδοχής της διαφορετικότητας των παιδιών Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής	

	σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	201
Πίνακας 22:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α., αναφορικά με το βαθμό Αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	204
Πίνακας 23:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α., αναφορικά με το βαθμό αποδοχής τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. (Vsoc), όσο και της προοπτικής της Ένταξης τους (Vincl). Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	205
Πίνακας 24:	Απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. σχετικά με την μεταβλητή Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής τους από τους μαθητές Γ.Α., πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	207
Πίνακας 25:	Κατανομή μαθητών Ε.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής τους από τους μαθητές Γ.Α., πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	208
Πίνακας 26:	Απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. σχετικά με την μεταβλητή Yincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	211
Πίνακας 27:	Κατανομή μαθητών Ε.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή Yincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	212
Πίνακας 28:	Απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή απέναντι τους μαθητές Ε.Α., πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	214
Πίνακας 29:	Κατανομή των γονιών των μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή απέναντι τους μαθητές Ε.Α., πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	215
Πίνακας 30:	Απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	219
Πίνακας 31:	Κατανομή των γονιών των μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης των μαθητών Ε.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα Π.Ε.	220
Πίνακας 32:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Π.Ε.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	226
Πίνακας 33:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό Αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	228
Πίνακας 34:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό αποδοχής τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. (Gsoc), όσο και της προοπτικής της Ένταξης τους (Gincl). Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	230
Πίνακας 35:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ1' τμήματος	233
Πίνακας 36:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ1' τμήματος	237

Πίνακας 37:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών Ε.Α	241
Πίνακας 38:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος	247
Πίνακας 39:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος	249
Πίνακας 40:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα γ΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος	251
Πίνακας 41:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας στην 1η Ερώτηση	260
Πίνακας 42:	Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 1η Παρέμβαση (Θεατρικό Παιχνίδι)	276
Πίνακας 43:	Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 2η Παρέμβαση (Επαφή με τη φύση – Παιχνίδι Ρόλων)	277
Πίνακας 44:	Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 3η Παρέμβαση (Χειρονακτική Δράση – Εργοθεραπεία)	278
Πίνακας 45:	Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 4η Παρέμβαση (Αισθητική Αγωγή)	280
Πίνακας 46:	Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 5η Παρέμβαση (Μελέτη Πεδίου – Υπαίθρια Διάλεξη – Αισθητική Αγωγή στη Φύση)	281
Πίνακας 47:	Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 6η Παρέμβαση (Μελέτη Πεδίου – Περιβαλλοντικά Παιχνίδια – Παιχνίδια στη φύση)	282
Πίνακας 48:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τα σχόλια των μαθητών της ΣΤ1΄ τάξεως που συνόδευαν τις ζωγραφιές τους πριν το Πρόγραμμα Π.Ε.	284
Πίνακας 49:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τα σχόλια των μαθητών της ΣΤ1΄ τάξεως που συνόδευαν τις ζωγραφιές τους μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.	287
Πίνακας 50:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ2΄ τμήματος	334
Πίνακας 51:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ2΄ τμήματος	337
Πίνακας 52:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ2΄ τμήματος	339
Πίνακας 53:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ2΄ τμήματος	340
Πίνακας 54:	Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα γ΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ2΄ τμήματος	341

Κατάλογος Πινάκων Παραρτήματος

Πίνακας Π ₁	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή πριν το πρόγραμμα
Πίνακας Π ₂	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή μετά το πρόγραμμα
Πίνακας Π ₃	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή πριν & μετά
Πίνακας Π ₄	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Μαθητική Δυναμικότητα
Πίνακας Π ₅	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Κοινωνική Προσαρμοστικότητα
Πίνακας Π ₆	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Επιτυχία / Αποτυχία
Πίνακας Π ₇	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Κοινωνική Αποδοχή
Πίνακας Π ₈	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 1 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Αυτοπεποίθηση
Πίνακας Π ₉	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή πριν το πρόγραμμα Π.Ε.
Πίνακας Π ₁₀	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή μετά το πρόγραμμα Π.Ε.
Πίνακας Π ₁₁	Αξιολόγηση από τον 2 ^ο Αξιολογητή πριν & μετά
Πίνακας Π ₁₂	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Μαθητική Δυναμικότητα
Πίνακας Π ₁₃	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Κοινωνική Προσαρμοστικότητα
Πίνακας Π ₁₄	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Επιτυχία / Αποτυχία
Πίνακας Π ₁₅	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Κοινωνική Αποδοχή
Πίνακας Π ₁₆	Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. από τον 2 ^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: Αυτοπεποίθηση
Πίνακας Π ₁₇	Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απαντήσεων, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή V _{soc} : Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή
Πίνακας Π ₁₈	Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απαντήσεων, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή V _{incl} : Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης
Πίνακας Π ₁₉	Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Ε.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απαντήσεων, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή Y _{soc} : Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής
Πίνακας Π ₂₀	Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Ε.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απαντήσεων, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή Y _{incl} : Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους

Πίνακας Π₂₁ Κατανομή Απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απαντήσεων, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή των μαθητών Ε.Α.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Έχοντας 16 χρόνια συνολικής υπηρεσίας στο χώρο της Γενικής Αγωγής (Γ.Α.), ο κόσμος της Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) φάνταζε για μένα πολύ μακρινός. Η αίσθηση που επικρατούσε διάχυτη ανάμεσα στους περισσότερους από μας (τους εκπαιδευτικούς Γ.Α.) ήταν ότι η Ε.Α. ήταν ένας κόσμος διαφορετικός από το δικό μας, όπου εμείς δεν θα θέλαμε ποτέ να βρεθούμε. Νιώθαμε ότι υπήρχε κάποιο χάσμα ανάμεσα στους δύο αυτούς χώρους, γιατί ακόμα και στην περίπτωση που συστεγαζόταν ένα Γενικό Σχολείο με ένα Ειδικό, δεν υπήρχε κάποια σταθερή γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας. Μόνο κάποιες αποσπασματικές προσπάθειες κατά καιρούς από κάποιους "ρομαντικούς" συναδέλφους. Με αποτέλεσμα η αίσθηση που είχαν οι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου (και πολύ περισσότερο ίσως οι ίδιοι οι μαθητές) ήταν ότι βρισκόταν στο περιθώριο της σχολικής ζωής που σε καμία περίπτωση δεν ήταν κοινή. Από συζητήσεις που είχα κάνει μαζί τους, διαπίστωσα ότι αισθανόταν απαξιωμένοι τόσο από τους άλλους εκπαιδευτικούς όσο και ευρύτερα από την πολιτεία. Από την άλλη μεριά σε συζητήσεις που είχα με συναδέλφους που υπηρετούσαν στη Γ.Α., δήλωναν ότι ούτως ή άλλως δεν είχαν εκπαιδευτεί στην Ε.Α., δεν είχαν ποτέ καμία σχετική επιμόρφωση και ως εκ τούτου δεν γνώριζαν πώς να προσεγγίσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι περιοριζόταν στο να επαναλαμβάνουν στερεότυπα κάποιες συστάσεις στα παιδιά της τάξης τους: "Μην πειράζετε αυτά τα παιδιά", "Μην τα κοροϊδεύετε"...σα να τους έλεγαν: "Απλά αγνοήστε τα!".

Όμως κάποτε, στην πορεία της εκπαιδευτικής μου καριέρας, έτυχε να έχω μια προσωπική εμπειρία με ένα παιδί που είχε χαρακτηριστεί άτομο με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς του, άνθρωποι πολύ δυναμικοί και διεκδικητικοί, απαίτησαν το παιδί αυτό να φοιτήσει στο Γενικό Σχολείο όπου τύγχανε να υπηρετώ κι εγώ. Ανακαλύπτοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες και χαρίσματα που είχε αυτό το παιδί, ευαισθητοποιήθηκα περισσότερο και ίσως ήταν η αφορμή για να νιώσω την ανάγκη να γνωρίσω από κοντά τι συμβαίνει στο χώρο της Ε.Α.. Έτσι ζήτησα απόσπαση και τοποθετήθηκα σε ένα Ειδικό Σχολείο το οποίο συστεγαζόταν με ένα Γενικό Σχολείο. Όμως γρήγορα διαπίστωσα ότι δεν υπήρχε καμία γέφυρα συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων. Απλά μοιραζόταν το ίδιο κτίριο.

Έπειτα από προσωπική αναζήτηση τόσο μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία όσο και μέσα από την ισχύουσα νομοθεσία, ασπάστηκα την ιδέα της "Ένταξης". Και λέω ιδέα, γιατί μέχρι τότε φάνταζε ως "Ουτοπία" μέσα στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θέλησα να γίνω ένας από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς που θα υποστήριζαν ενεργά την προοπτική της "Ένταξης" των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στην προσπάθεια μου αυτή προέκυψαν πολλά κρίσιμα και βασανιστικά ερωτήματα που ζητούσαν επιτακτικά κάποια απάντηση:

- Με ποια μέσα θα μπορούσε να επιτευχθεί;
- Ποια βήματα θα μπορούσαν να γίνουν στην πράξη προς αυτήν την κατεύθυνση;
- Πώς θα μπορούσαν να αρθούν οι προκαταλήψεις τόσο των παιδιών του Γενικού Σχολείου όσο και των γονιών τους...αλλά πολύ περισσότερο των ίδιων των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο χώρο της Γ.Α.;
- Πως θα μπορούσαν τα παιδιά Ε.Α. να βγουν από το περιθώριο της σχολικής ζωής, πως θα μπορούσαν να πιστέψουν στον εαυτό τους και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας αποκτήσει την απαιτούμενη αυτοεκτίμηση;

Έχοντας υλοποιήσει πολλά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στα 16 χρόνια υπηρεσίας μου στη Γ.Α., διαπίστωσα ότι η φιλοσοφία της Ένταξης πλησίαζε κατά πολύ τη φιλοσοφία της Π.Ε.. Έτσι στην προσπάθεια μου να απαντήσω τα προηγούμενα ερωτήματα, έθεσα επιπλέον κάποια καθοδηγητικά ερωτήματα;

- Θα μπορούσε η Π.Ε. να αξιοποιηθεί ως μέσον για την Ένταξη των παιδιών Ε.Α.;
- Θα μπορούσε να αποτελέσει μια νησίδα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα προς αυτήν τη κατεύθυνση;

Έτσι επέλεξα αυτά τα ερωτήματα να αποτελέσουν τη βάση της έρευνας που υλοποίησα ένα χρόνο αργότερα στα πλαίσια της φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, κατά το διάστημα 2006-2009. Ως ερευνητική στρατηγική επέλεξα την "Έρευνα Δράσης" θέλοντας να παραμείνω κοντά στα παιδιά ως ερευνήτρια εκπαιδευτικός, παρατηρώντας μέσα από την προσωπική μου συμμετοχή την κάθε τους αντίδραση. Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου σε συνεργασία με 3 εκπαιδευτικούς από το Γενικό Σχολείο, υλοποιήσαμε από κοινού ένα πρόγραμμα Π.Ε. όπου συμμετείχαν τα παιδιά της Στ'

Τάξης του Γενικού Σχολείου και όλα τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου. Όμως μόνο 5 απ' αυτά συμπεριλήφθησαν στο δείγμα της έρευνας (εκείνα που πλησίαζαν ηλικιακά περισσότερο στα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης και επίσης η διάγνωση που έφεραν της "Ελαφριά ή Μέτριας Νοητικής Υστέρησης", τους επέτρεπε να συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό στην κοινή προσπάθεια.

Θεωρώ ότι αυτή η "Έρευνα Δράσης" οδήγησε σε σημαντικά συμπεράσματα που πιστεύω ότι θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από όλους εκείνους που νοιάζονται για την εφαρμογή της "Παιδαγωγικής της Ένταξης" στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αλλά επιπλέον προσδοκώ η παρούσα έρευνα να αποτελέσει ένα κίνητρο, για όλους εκείνους που είτε δεν συμφωνούν είτε δηλώνουν ότι συμφωνούν (δυστυχώς όμως με αρκετή υποκρισία), που θα τους οδηγήσει σε σοβαρό προβληματισμό, ευαισθητοποίηση και αλλαγή στάσης απέναντι στην προοπτική της Ένταξης.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια της παρούσας εργασίας, επίκουρη καθηγήτρια κ. *Κλαιτζιδάκη Μαριάννα*, που πίστεψε από την αρχή ότι θα είχε επιστημονικό ενδιαφέρον η διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος, δείχνοντας μου στην πορεία αρκετή εμπιστοσύνη και στηρίζοντας την όλη προσπάθεια από την φάση της αναζήτησης σχετικής βιβλιογραφίας και το στάδιο της διερεύνησης των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων μέχρι το τελικό στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων. Οι επισημάνσεις της και οι διορθώσεις της ήταν καίριας σημασίας για τη διεξαγωγή της σχετικής έρευνας και τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Επιπλέον πολύτιμη ήταν και η υποστήριξη των επίκουρων καθηγητών κ. *Ανδρεαδάκη Νικόλαο* και κ. *Κουρκούτα Ηλία*, που ως συνεπόμετες της παρούσας εργασίας συνέβαλαν καθοριστικά, ο καθένας από τη δική του επιστημονική σκοπιά, σε όλη της πορεία διεξαγωγής και ολοκλήρωσης της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Θεωρώ επίσης χρέος μου να ευχαριστήσω τον κ. *Τζανάκη Κωνσταντίνο*, πρόεδρο του Μ.Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης για την έμπρακτη υποστήριξη του στην προσπάθεια μου για ακόμα πληρέστερη επιστημονική συγκρότηση μέσω της συμμετοχής μου σε βιωματικά σεμινάρια κατάρτισης.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους/τις επιστήμονες εκείνους που με βοήθησαν σημαντικά στην επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων για την διεξαγωγή της σχετικής έρευνας. Συγκεκριμένα την κ. *Μανιδάκη Κατερίνα* ψυχολόγο και συνεργάτη του Ψυχολογικού Κέντρου Αναπτυξιακών και Μαθησιακών

Δυσκολιών «ΑΡΣΗ» καθώς και την κ. *Γεωργιάδου Μαρία*, Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Κρήτης εκπαιδευτικό-ψυχολόγο του Κ.Δ.Α.Υ. Ρεθύμνου.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τους εκπαιδευτικούς που πίστεψαν στην αξία ενός τέτοιου εγχειρήματος και είτε συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. είτε βοήθησαν ως εξωτερικοί συνεργάτες στην υλοποίηση του προγράμματος. Συγκεκριμένα τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας:

- *Καλογιαννάκη Ειρήνη*, διευθύντρια του Ειδικού Σχολείου
- *Γιουλάκη Ελένη*, εκπαιδευτικός του Ειδικού Σχολείου
- *Λιάνα-Τολίκα Λουκία*, »
- *Σόπογλου Μαρία*, εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στο Ειδικό Σχολείο
- *Παναγιωτάκης Αλέξανδρος*, ψυχολόγος στο Ειδικό Σχολείο
- *Γαρεφαλάκη Σοφία*, εκπαιδευτικός βοηθός στο Ειδικό Σχολείο
- *Λαγουδιανάκης Κωνσταντίνος*, διευθυντής του Γενικού Σχολείου
- *Πατεράκης Κωνσταντίνος*, εκπαιδευτικός της ΣΤ₁΄ τάξης του Γενικού Σχολείου
- *Κυρίτση Χρυσάνθη*, εκπαιδευτικός της ΣΤ₂΄ τάξης του Γενικού Σχολείου

Καθώς επίσης και τους εξωτερικούς συνεργάτες:

- *Καγιαμπάκη Μαρία*, υποδιευθύντρια σε σχολείο Ειδικής Αγωγής και εμπνευστήρια θεατρικού παιχνιδιού
- *Σαμαρά Νικολέτα*, διευθύντρια σε Ειδικό Νηπιαγωγείο και εμπνευστήρια θεατρικού παιχνιδιού
- *Βασιλάκη Ασπασία*, Νηπιαγωγός και συγγραφέας βιβλίων σχετικών με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη Δημιουργική Γραφή
- Τους επιστήμονες του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας: *Ξηρουχάκη Σταύρο*, ορνιθολόγο, *Χατζηνικολάκη Ελένη* και *Αβραμάκη Μανώλη*, γεωπόνοι
- Τους καθηγητές των Τ.Ε.Ι. Κρήτης: κ. *Κυπριωτάκη Ζαχαρία*, γεωπόνο και κ. *Αλυσανδράκη Ελευθέριο*, εντομολόγο

Τέλος ευχαριστώ όλους εκείνους τους συναδέλφους που μοιράστηκαν μαζί μου τις ίδιες αγωνίες για το μέλλον της Ειδικής Αγωγής στη Ελλάδα και την ίδια θέληση να συμβάλουν θετικά προς την κατεύθυνση της Ένταξης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία που ζούμε, μια κοινωνία έντονης ανταγωνιστικότητας, ατομικισμού, περιθωριοποίησης, αποκλεισμού του διαφορετικού και μειωμένης κοινωνικής ευαισθησίας, όπου τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα οξύνονται καθημερινά η Εκπαίδευση καλείται για μια ακόμη φορά να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο. Εκπαίδευση όμως σημαίνει «κάνω το παιδί να σκέφτεται» (Παπάς, 1998), αναπτύσσοντας περισσότερο τις λογικές πεποιθήσεις παρά τις προκαταλήψεις. Σημαίνει ικανοποίηση κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών, και καλλιέργεια αξιών όπως αυτές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της αυτοεκτίμησης, του σεβασμού, κ.α.. Όμως ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην έννοια του σεβασμού σε αξίες που αφορούν τόσο τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, όσο και μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) εστιάζει το ενδιαφέρον της στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, ενώ η Εκπαίδευση της Ένταξης ή καλύτερα η Παιδαγωγική της Ένταξης επικεντρώνεται στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πρόκειται για δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουν πολλά κοινά σημεία σε ότι αφορά τις αξίες, τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις διδακτικές στρατηγικές. Και οι δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις αξιοποιούν τα βιώματα των μαθητών, προωθούν τη συνεργασία, υποστηρίζουν τη διαθετική προσέγγιση, εφαρμόζουν βιωματικές τεχνικές και κυρίως δεν απομονώνουν τους μαθητές μέσα στις σχολικές αίθουσες, αλλά αντίθετα δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας τόσο μεταξύ τους, όσο και μεταξύ του σχολείου και του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Μέσω της Π.Ε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται σε συλλογική προσπάθεια και συνεργατικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν ένα κλίμα επικοινωνίας και αποδοχής και τα ενδυναμώνουν συναισθηματικά (Maruschak, 1997, Healey et al., 2001).

Τέλος, η συμβολή της Π.Ε στην ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων και την καλλιέργεια ενός ενεργού και ευαίσθητου πολίτη δεν μπορεί παρά να λειτουργήσει καταλυτικά στην άρση προκαταλήψεων και αποκλεισμών για κάθε περιθωριοποιημένη κοινωνική ομάδα.

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η κοινή συμμετοχή παιδιών με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (κυρίως εκτός σχολείου) με παιδιά Γενικής Αγωγής, τόσο στο αίσθημα *Αυτοεκτίμησης* τους όσο και στο αίσθημα *Αποδοχής της Διαφορετικότητας* τους από μέρους των παιδιών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.), των γονιών των παιδιών Γ.Α. και των εκπαιδευτικών. Παράλληλα επιδίωξε να ανιχνεύσει και να καταγράψει τις στάσεις των παιδιών Γενικής Αγωγής και γονιών τους απέναντι στην προοπτική Ένταξης των παιδιών αυτών στο Γενικό Σχολείο, τόσο πριν την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε όσο και μετά την ολοκλήρωσή του, επιχειρώντας μια συγκριτική μελέτη. Τέλος επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης του προγράμματος σε ότι αφορά στην σκοπιμότητα και αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας παρέμβασης προς την κατεύθυνση της ένταξης των παιδιών Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) στο Γενικό Σχολείο.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η καταγραφή της θεωρητικής συγκρότησης του θέματος, στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή, η μελέτη και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται στο τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τη Συζήτηση και την Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Συγκεκριμένα στο πρώτο υποκεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση" καθώς και εννοιών που σχετίζονται άμεσα.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση των όρων "Ειδική Αγωγή" και "Παιδαγωγική της Ένταξης" καθώς και επιμέρους όρων που σχετίζονται στενά. Επιπλέον γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής της υπάρχουσας κατάστασης τόσο στην ελληνική Εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και στη διεθνή σε σχέση με την εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ένταξης.

Στο τρίτο υποκεφάλαιο επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "Νοητική Υστέρηση" (Ν.Υ.), οριοθετείται η κατηγορία της Μέτριας και Ελαφριάς Ν.Υ. και προτείνεται η εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθητών που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία.

Στο τέταρτο υποκεφάλαιο επιχειρείται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων "Διαφορετικότητα" και "Αυτοεκτίμηση" καθώς επίσης σκιαγραφείται και η σχέση τους με την Π.Ε.

Στο τέταρτο υποκεφάλαιο καταγράφεται η σχέση της Π.Ε με την Παιδαγωγική της Ένταξης, με βάση την ελληνική και κυρίως τη διεθνή βιβλιογραφία. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί το τεράστιο κενό που διαπιστώσαμε στη βιβλιογραφία στο χώρο της θεωρητικής σύνδεσης των δύο αυτών στρατηγικών. Κενό που διαπιστώθηκε όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράξη, αφού ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει ως τώρα προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης της Π.Ε ως μέσον για την εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ένταξης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, όπως προαναφέραμε, παρατίθεται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας, καταγράφονται η αναγκαιότητα, η σημαντικότητα, η πρωτοτυπία της, οι σκοποί και οι στόχοι της, τα διερευνητικά της ερωτήματα, η ερευνητική στρατηγική που επιλέχτηκε, τα μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς και οι μέθοδοι ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται με αναλυτικό τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας. Η μελέτη ολοκληρώνεται στο τέταρτο κεφάλαιο όπου καταγράφεται η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Στο τέλος της εργασίας έχει συμπεριληφθεί παράρτημα το οποίο περιέχει τον αναλυτικό σχεδιασμό του προγράμματος Π.Ε, αναλυτική περιγραφή των δέκα παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος Π.Ε., καθώς επίσης και οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των παρεμβάσεων. Επιπλέον στο παράρτημα παρατίθενται και τα γραπτά ερωτηματολόγια, όπως ακριβώς αποδόθηκαν στα παιδιά Γ.Α. και Ε.Α. καθώς και τους γονείς τους, τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα . Π.Ε

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ



1.1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1.1. Εννοιολογική Οριοθέτηση

1.1.1.1. Οι πολλαπλή φυσιογνωμία της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση", διαπιστώσαμε ότι έχουν δοθεί πολλοί και ποικίλοι ορισμοί που αντικατοπτρίζουν κάποια θεωρητική ασάφεια που έχει δώσει την αφορμή να ξεκινήσει έντονος προβληματισμός και συζήτηση σχετικά με την εννοιολογική της ταυτότητα¹.

Είναι σαφές ότι η ασάφεια ξεκινά από τη δυσκολία προσδιορισμού αυτής της ίδιας της έννοιας του **περιβάλλοντος**. Ο Ράπτης (2000) υποστηρίζει ότι οι ορισμοί που δίνονται για το περιβάλλον τη δεκαετία του εβδομήντα και στη διακήρυξη της Τιφλίδας είναι τόσο ευρείς ώστε να θεωρήσουμε ότι το περιβάλλον είναι τα πάντα.

Έτσι γεγονός παραμένει, όπως παρατηρεί ο Hungerford (1998), ότι η αποδοχή σύνθετων ορισμών για το περιβάλλον και ορισμών που αποδίδουν στην ΠΕ τα πάντα, πιθανώς την οδηγούν να καταστεί «ένα τίποτα για όλους» (nothing to anyone).

Ο Αθανασάκης (2005) τονίζει ότι δεν έχει ακόμα διαλευκανθεί η επιστημολογική ταυτότητα της Π.Ε., με αποτέλεσμα οποιαδήποτε περιβαλλοντική δραστηριότητα (φυσικής, χημείας, βιολογίας, γεωγραφίας, λαογραφίας, ιστορίας, κοινωνιολογίας κ.α.) να «χρεώνεται» στο χώρο της Π.Ε.. Συνηθίζεται επίσης να χαρακτηρίζεται ως προγράμματα Π.Ε., και μάλιστα αδιαμαρτύρητα από μέλη της ερευνητικής και πανεπιστημιακής κοινότητας, θέματα φυσικής, οικολογίας, κλιματολογίας, ωκεανογραφίας ή και άλλα θέματα από γνωστικές περιοχές των καθαρά περιβαλλοντικών επιστημών.

1. Στο μέτρο που δεχόμαστε ότι ένας ορισμός αποτελεί συνοπτική έκφραση της αναλυτικής ταυτότητας του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου

Έτσι η Π.Ε. εμφανίζεται σήμερα ως όρος πολλαπλών σημαινόμενων. Αναφέρεται σε υποθετικά διακριτό επιστημονικό πεδίο, σε εξίσου διακριτή εκπαιδευτική πρακτική αλλά και σε ευρύτερο ιδεολογικό ρεύμα-κίνηση (current) που έχει αναφορά σε ολόκληρο το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός ότι ενώ ως πρακτική βρίσκεται ήδη στην τέταρτη δεκαετία της ιστορίας της, αν δεν διαμορφώσει μια διακριτή επιστημονική ταυτότητα τότε υπάρχει κίνδυνος να περιοριστεί σε μια άτυπη πρακτική που θα υλοποιείται αυθόρμητα από πληθώρα ευαισθητοποιημένους πολίτες και εκπαιδευτικούς. Είναι, επομένως, φυσικό να καλείται να διαμορφώσει μια διακριτή φυσιογνωμία που θα την καταξιώσει ως επιστημονική θεωρία στο χώρο της εκπαίδευσης και θα την ενσωματώνει ως διακριτό επιστημονικό πεδίο στο ευρύτερο πλαίσιο της περιβαλλοντικής πολιτικής (Σοφούλης, Γαβριλάκης, 2001).

1.1.1.2. Ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Το 1970, στη Νεβάδα, δόθηκε ο ακόλουθος ορισμός της Π.Ε., που αποτέλεσε και τη βάση στην οποία στηρίχτηκαν, ως προς τη διατύπωση τους οι ορισμοί που ακολούθησαν: *«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία που οδηγεί, με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται, επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος»* (IUCN, 1970).

Το 1977, στην Τιφλίδα της Γεωργίας, διευκρινίζονται οι έννοιες, οι στόχοι και οι αρχές της Π.Ε.. Τότε δίνεται ο ακόλουθος ορισμός: *«Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια διαδικασία διαμόρφωσης ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματα του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται ατομικά και συλλογικά, για την επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και πρόληψη νέων»* (UNESCO, 1978).

Η μορφή της Π.Ε. δεν παραμένει στάσιμη, αλλά παρακολουθεί και αφομοιώνει όλες τις κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι ποτέ αποκομμένη από τη σύγχρονη

ανθρώπινη ζωή, να έχει συνέχεια και να ανταποκρίνεται σε όλες τις περιβαλλοντικές προκλήσεις. Έτσι όπως αναφέρει η Φλογαΐτη (1978), αφενός μεν επαναπροσδιορίζει τις κατευθύνσεις της, το περιεχόμενο και τις μεθόδους της, σύμφωνα με τη νέα κάθε φορά πραγματικότητα και τις καινούριες ανάγκες και προβληματικές που διαμορφώνονται, αφετέρου δε να διασφαλίζει τη συνεχή εκπαίδευση των ατόμων στη διάρκεια της ζωής τους, κινητοποιώντας όλες τις εκπαιδευτικές δομές, τυπικές και άτυπες. Μόνο μ' αυτόν τον τρόπο η Π.Ε. δεν θα ξεπερνιέται από τα γεγονότα, αλλά και θα προλαμβάνει μελλοντικές καταστάσεις που απειλούν την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής.

Σύμφωνα με τους Hungerford, Peyton και Wilke (1980), Π.Ε. είναι η διαδικασία, η οποία «...θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 1998). Η NAAEE (North American Association for Environmental Education), το 1992, αναγνωρίζει ότι η Π.Ε. είναι «...μια διεπιστημονική διαδικασία διαμόρφωσης πολιτών με συνειδητοποίηση–ευαισθητοποίηση (awareness) και γνώση για το περιβάλλον, τόσο το φυσικό, όσο και το ανθρωπογενές. Η συνειδητοποίηση και η γνώση θεωρούνται ως η απαραίτητη βάση για την επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και για την αποφυγή δημιουργίας νέων προβλημάτων» (Mrazek, 1993). Σύμφωνα με την Knapp, η Π.Ε., ορίζεται ως η διαδικασία εκείνη, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές «να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και των προβλημάτων του, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας, μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος και να αναπτύξουν την ικανότητα και την αποφασιστικότητα να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις» (Knapp, 2000).

Η WCED (World Commission on Environment and Development), (1987), αναφέρεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση «ως διαδικασία κατά την οποία τα άτομα και η κοινότητα ενημερώνονται όλο και περισσότερο για το περιβάλλον και αποκτούν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, πείρα και το απαραίτητο κριτικό πνεύμα που θα τους κάνει ικανούς να δράσουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για τη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων του παρόντος και του μέλλοντος» (WCED, 1987). Τονίζεται, επίσης, μεταξύ άλλων, ότι η Π.Ε. οφείλει να: εξετάζει το περιβάλλον στην ολότητά του (φυσικό και ανθρωπογενές, οικολογικό, πολιτικό, οικονομικό,

τεχνολογικό, κοινωνικό, νομικό, πολιτιστικό και αισθητικό), δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή για την πρόληψη και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά ζητήματα από μια παγκόσμια σκοπιά, ενώ παράλληλα να λαμβάνει υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες, εξετάζει τα σχέδια ανάπτυξης και της οικονομικής μεγέθυνσης από μια περιβαλλοντική σκοπιά, αναδεικνύει την αξία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας σε επίπεδο τοπικό και παγκόσμιο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 1998, ΠΕΕΚΠΕ, 1997).

1.1.1.3. Αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Π.Ε. οριοθετείται από ορισμένες βασικές κατευθυντήριες αρχές και χαρακτηριστικά, κυριότερα των οποίων είναι, ότι:

- αποτελεί μια διαρκή, δια βίου διαδικασία, σε όλα τα επίπεδα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία υιοθετεί διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας στοιχεία και από τις φυσικές και από τις κοινωνικές επιστήμες (Χρυσafiδης, 2002),
- προσεγγίζει και εξετάζει το περιβάλλον όχι μονοσήμαντα αλλά στην ολότητά του, ως φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό (Δημητρίου, 2005),
- προσανατολίζεται σε περιβαλλοντικά προβλήματα και οδηγεί σε εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία αντιμετώπισης ή και επίλυσής τους με τη χρήση ενεργητικών μεθόδων, συζήτηση-αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική επεξεργασία, παρέχοντας τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Unesco, 1999),
- έχει βιωματικό χαρακτήρα, που εξασφαλίζεται με τη μετακίνηση στο πεδίο μελέτης και σε διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους, με τη χρήση ποικιλίας εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, με κατάλληλη έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες και τις προσωπικές εμπειρίες (Frey, 1998),
- αναπτύσσει πολύπλευρα τη συμμετοχικότητα, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα και πηγές συλλογής στοιχείων και πληροφόρησης (Αναστασάτος, 2005),
- επικεντρώνεται στην παρούσα αλλά και μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος, στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2006),

- συσχετίζει την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, την απόκτηση γνώσεων, την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων και τη διασαφήνιση των αξιών, απευθυνόμενη σε όλους τους μαθητές όλων των ηλικιών (Αναστασάτος, 2005),
- τονίζει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και συνεπώς την ανάγκη ανάπτυξης συστημικής και κριτικής σκέψης και ικανοτήτων για την αναζήτηση αιτιών και λύσεων (Γεωργόπουλος, 2004),
- αναγνωρίζει την ισοτιμία των μελών της μαθητικής κοινότητας, αξιολογεί θετικά τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής εμπειρίας, την ενσωματώνει λειτουργικά στην εκπαιδευτική πράξη, οδηγώντας, έτσι, στη συγκρότηση σχέσεων διυποκειμενικής αναγνώρισης, οι οποίες στηρίζουν και προωθούν την κοινωνική ένταξη και συνοχή,
- προωθεί το άνοιγμα και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και ζωή (Γκόβαρης, 2005).

1.1.1.4. Αξίες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνιστά μια "δια βίου" εκπαίδευση με ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων και πολυσύνθετων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η Π.Ε. εξ ορισμού είναι η διαδικασία εκείνη, μέσω της οποίας τόσο το άτομο όσο και οι κοινωνικές ομάδες οδηγούνται στην αναγνώριση αξιών και στη διασαφήνιση εννοιών, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος (Βαβουγιός, Ξανθάκου, Καΐλα, 2005). Αποτελεί όργανο για *«την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων, ρατσιστικών, πολιτικών και οικονομικών»* (Unesco, 1978).

Διαδραματίζει, μεταξύ άλλων, σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης νέων αξιών και στάσεων στους αυριανούς πολίτες, βάσει των οποίων η λήψη αποφάσεων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο θα έχει ως γνώμονα την ανάληψη δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος. Δεν είναι, λοιπόν, αξιολογικά ουδέτερη. Προβάλλει αξίες, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς της, μεταξύ των οποίων είναι η ανεκτικότητα, η οποία προωθεί το σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου, η αλληλεγγύη, απέναντι και μεταξύ του ανθρώπου και

της φύσης, η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ειρήνης, η αξία της ελευθερίας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αυτονομία, η ατομική και συλλογική υπευθυνότητα (Γεωργόπουλος, 2002. Δημητρίου, 2005, Λιαράκου, 2002).

Συντείνει στη διαμόρφωση πολιτών με συνείδηση του ότι οι πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων: *«...βρίσκονται στις σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος με τη φύση και τους συνανθρώπους του, αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του στο πολυπολιτισμικό και κοινωνικό γίγνεσθαι μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας σκέψης, λόγου και δράσης»*, με αίσθηση της περιβαλλοντικής τους ευθύνης, με ανάπτυξη συνεργατικού και συμβιωτικού περιβαλλοντικού ήθους. Χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία θα εξασφαλίσουν και θα διατηρήσουν μια υψηλή ποιότητα ζωής ταυτόχρονα με μια υψηλή ποιότητα περιβάλλοντος (Γεωργόπουλος, 2002. Καΐλα κ.ά., 2005).

1.1.1. 5. Στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι στόχοι της Π.Ε. φαίνεται να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της μάθησης: α) το *γνωστικό τομέα*, της επίκτητης γνώσης που αποκτά το άτομο κατά την πραγματοποίηση ενός προγράμματος, β) το *συναισθηματικό τομέα*, της δημιουργίας νέων στάσεων και αξιών απέναντι στο περιβάλλον για την προστασία και τη βελτίωση του, γ) τον *ψυχοκινητικό τομέα*, που έχει σχέση με την αξιοποίηση των ταλέντων, των κλίσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που συμμετέχουν στις δραστηριότητες της Π.Ε. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι η Π.Ε. δεν είναι ένα ακόμη μάθημα αλλά εκπαιδευτική διαδικασία, που διαποτίζει όλα τα μαθήματα και περιλαμβάνει απλές και σύνθετες δραστηριότητες. Παράλληλα παίζει το ρόλο του μεσολαβητή, προσπαθώντας από τη μια να κάνει το σχολικό πρόγραμμα πιο ενεργητικό, πιο βιωματικό και επομένως ελκυστικό και από την άλλη, μέσα από την επικαιρότητα του οικολογικού προβληματισμού, να αναζητήσει λύσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα με την υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στα προγράμματα της (Αθανασάκης, Κουσουρήs, 1999).

Ως εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη/καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων οι οποίες είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του

περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό/κοινωνικό επίπεδο. Αποσκοπεί, δηλαδή, στην αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των ατόμων με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους, στη διαμόρφωση πολιτών με εγρήγορση, οι οποίοι έχουν ικανότητα στην έρευνα, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη δράση (Γεωργόπουλος, 2000).

Το πεδίο της Π.Ε. θεμελιώθηκε πάνω σε ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως ορίστηκαν στη συνδιάσκεψη του Βελιγραδίου και υιοθετήθηκαν από το συνέδριο της Τιφλίδας, οι οποίοι συγκεκριμενοποιούνται ως εξής:

- α. ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα και προβλήματα του συνολικού περιβάλλοντος
- β. γνώση και συνειδητοποίηση του περιβάλλοντος ως ενιαίου συνόλου, του ρόλου που παίζει ο άνθρωπος στη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων και της αναγκαιότητας για υπεύθυνη συμπεριφορά
- γ. ικανότητες και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του περιβάλλοντος
- δ. ανάπτυξη ευθύνης και ενεργούς συμμετοχικότητας για την πρόληψη και επίλυσή τους
- ε. στάσεις θετικές ως προς το περιβάλλον και ενδιαφέρον για την προστασία του
- στ. ανάπτυξη ικανότητας αξιολόγησης των περιβαλλοντικών παραμέτρων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως προς οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (Παπαδημητρίου, 1998, Ράπτης, 2000, Unesco, 1999).

1.1.1.6. Μέθοδοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι παιδαγωγικές διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι πολλές και η κατηγοριοποίησή τους στην ελληνική βιβλιογραφία ποικίλει. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αναπτύσσει και προωθεί καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές. Οι μέθοδοι, οι οποίες χρησιμοποιούνται σήμερα διεθνώς, για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δεν είναι ειδικές. Είναι οι μέθοδοι τις οποίες εκφράζουν οι σύγχρονες διδακτικές αρχές και τις οποίες χρησιμοποιεί η

Πειραματική Παιδαγωγική στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής προσέγγισης καλλιεργώντας τις θυμικές και νοητικές ικανότητες του μαθητή.

Διάφορες μορφές εφαρμογής της Π.Ε. έχουν αναπτυχθεί όπως δραστηριότητες στα πλαίσια μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος, δραστηριότητες διεπιστημονικές μερικών ημερών ή μεγάλης διάρκειας. Ο χρόνος, ο οποίος διατίθεται καθορίζεται από το σχολείο ανάλογα με τις δυνατότητες της κάθε τάξης. Υπάρχουν συντονισμένες ενέργειες για συνολική - ολιστική προσέγγιση του θέματος και συνεργασία από ομάδα εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων (team teaching).

Μεθοδολογικά, οι φάσεις, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν οι παραπάνω διαδικασίες -χωρίς αυτό το σχήμα να θεωρείται πρότυπο για αυστηρή τήρηση ούτε της σειράς ούτε των σταδίων που προτείνονται-, είναι οι ακόλουθες (Γαρδέλη, 1989): **α)** Οργάνωση του Προγράμματος για να καθοριστεί ο χώρος και το θέμα που θα μελετηθεί και ο τρόπος προσέγγισης των θεμάτων **β)** Αυτοοργάνωση και ευαισθητοποίηση για την πρόκληση ενδιαφέροντος και συμμετοχής **γ)** Ανακάλυψη **δ)** Μελέτη - κριτική ανάλυση επεξεργασία και σύνθεση των συγκεντρωμένων στοιχείων (Αθανασάκης, 1987) **ε)** Προετοιμασία – Παρουσίαση και **στ)** Αξιολόγηση.

Οι κυριότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι:

- Επίλυση Προβλήματος
- Συζήτηση
- Αντιπαράθεση
- Καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία
- Αποσαφήνιση αξιών
- Δραστηριότητες προσομοίωσης-Παιχνίδια
- Παιχνίδια ρόλων
- Περιπτωσιακή μελέτη (Case study)
- Πειραματική μέθοδος
- Διεκπεραίωση Προγράμματος (Project)
- Επισκόπηση
- Μελέτη πεδίου
- Περιβαλλοντικά μονοπάτια
- Μουρμουρητά (Buzz Activity)
- Καταιγισμός ιδεών (Brain Storming)
- Διάλεξη

- Χρήση οπτικοακουστικών μέσων, (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Η κυριότερη εφαρμοζόμενη μεθοδολογική προσέγγιση για την κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων είναι η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας και η μέθοδος λύσης προβλημάτων (**problem solving method**), η οποία υποστηρίχθηκε από τον J.Dewey και αναλύθηκε από πολλούς νεότερους παιδαγωγούς, λειτουργεί δε στα πλαίσια της μεθόδου των βιωμάτων (**project**) (Σωτηράκου & Χαλκιά, 2003). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι «η μέθοδος Project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διαδικασία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν» (Frey, 1986). Για την εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει έναν τρόπο ομαδικής εργασίας, στην οποία εμπλέκονται αποφασιστικά όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Όλοι μαζί αποφασίζουν το θέμα που θα τους απασχολήσει, προγραμματίζουν τα βήματα της έρευνάς τους, διεξάγουν από μόνοι τους τις ενέργειες που απαιτούνται για να δοθούν οι απαντήσεις στο πρόβλημα, αναθεωρούν πιθανές αρχικές τους σκέψεις, καταλήγουν τέλος σε αποτελέσματα που τα αξιολογούν. Κοινοποιούν τις εμπειρίες τους στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δημητρίου, Ηλιοπούλου, 2005).

1.1.1.7. Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σε κάθε περίπτωση, ένα πρόγραμμα Π.Ε. δεν είναι μια απλή περιγραφή ή καταγραφή στοιχείων. Περιλαμβάνει μια σειρά υποθεμάτων, ακολουθεί τη διεπιστημονική προσέγγιση, σχεδιάζεται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό και την περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου υιοθετώντας προτάσεις των μαθητών, δομείται γύρω από σκοπούς και στόχους της Π.Ε., υλοποιείται μέσω μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόζονται στην Π.Ε., είναι μια σύνθεση δραστηριοτήτων, ένα σχέδιο δράσης με σκοπό τη μάθηση και την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών (Καλαϊτζίδης, Ουζούνης, 2000). Ωστόσο, οι εξειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών δεν εξασφαλίζουν σε κάθε περίπτωση την αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και δεν εγείρουν το γενικότερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον (Pante, 2001). Τα περισσότερα περιβαλλοντικά προγράμματα στηρίζονται στην πρακτική ενασχόληση των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον και παράλληλα τροφοδοτούν με νέες διαστάσεις τη σκέψη και τη συναισθηματική εμπλοκή τους. Παρότι η γνώση που λαμβάνουν οι μαθητές θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την περιβαλλοντική

ευαισθητοποίηση, η ειδικότερη σχέση της με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι υπό διερεύνηση και δεν έχει το χαρακτήρα αιτίου-αποτελέσματος (Dimopoulos & Pantis, 2003, Morrone et al., 2001).

Οι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαπιστώνουν ότι η μάθηση δεν τους προσφέρεται έτοιμη, αλλά μαθαίνουν και χαίρονται την ανακαλυπτική μάθηση, όχι μέσω του «δασκαλέματος» ή της νουθεσίας αλλά μέσω της δράσης. Δέχονται πληροφορίες με ένα διαφορετικό τρόπο, διδάσκονται με νέες τεχνικές μεθόδους, ενθαρρύνονται αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Κατανοούν καλύτερα τον ρόλο των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, αποκτούν το συναίσθημα της συνεργασίας και αλληλεγγύης μέσω των συλλογικών εργασιών που γίνονται, εξασκούνται στη λήψη αποφάσεων, διαμορφώνουν μια θετική στάση ζωής απέναντι στο περιβάλλον, αναπτύσσοντας ευσυνείδητη, ελεύθερη και υπεύθυνη προσωπικότητα. Απουσιάζει απ' αυτούς το έντονο άγχος της αξιολόγησης και της μάθησης, επικρατεί συνεργατικό κλίμα ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Με όλα αυτά ο μαθητής προβληματίζεται, ευαισθητοποιείται και έτσι μπορεί να παίξει το ρόλο του «συνειδητού πολίτη» της αυριανής κοινωνίας. Ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες σημαντικές στο να συγκεντρώνει υλικό και πληροφορίες, να παρατηρεί χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του, να πειραματίζεται και να ελέγχει τις υποθέσεις, να κρατά σημειώσεις, να οργανώνει να ταξινομεί και να μελετά καλύτερα αυτά που τον ενδιαφέρουν. Να κάνει διαπιστώσεις για ομοιότητες και διαφορές, να βγάζει συμπεράσματα χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και να φτάνει σε λύσεις. Επίσης, να προβλέπει σταθμίζοντας τα δεδομένα και με βάση αυτά να προβλέπει μελλοντικές καταστάσεις (Rickinson, 2001, Hawthorne & Alabaster, 1999).

Έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2000-2002 ανάμεσα σε 165 εκπαιδευτικούς σε διάφορες περιοχές της χώρας, έδειξε ότι παρόλο το έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τα περιβαλλοντικά θέματα, η ανεπαρκής παιδαγωγική και διδακτική ενημέρωσή τους, κυρίως ως προς την ανάπτυξη της μεθόδου των βιωμάτων (project), τους αποτρέπει στο να αναλάβουν την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων (Σωτηράκου, Χαλκιά, 2003).

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης γίνονται αποδεκτά με θέρμη από την σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στο κάλεσμα των Σχολικών Δραστηριοτήτων, αφού μέσω αυτών απελευθερώνονται η δημιουργικότητα, η φαντασία και η ευαισθησία τους. Σε διημερίδα του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρθηκε ότι η οργάνωση παρόμοιων προγραμμάτων συμβάλει:

- στην αναβάθμιση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών στα κοινωνικά τεκταινόμενα και ταυτόχρονα, στο άνοιγμα του σχολείου προς νέους ορίζοντες, αδιανόητους σε άλλες περιπτώσεις
- στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και των καθηγητών για τη σχολική ζωή
- στη συνεργασιμότητα των μαθητών διαφορετικής γεωγραφικής προέλευσης.
- στη μείωση της σχολικής αποτυχίας
- στην εν γένει βελτίωση της “εικόνας” του σχολείου στη συνείδηση όλων των σχετικών με την εκπαίδευση κοινωνικών ομάδων, μαθητών, διδασκόντων, γονέων κτλ. (Βίκα – Γκιζελή & Μακρίδη 1999).

Σε άλλη εργασία, αναφέρεται πως η εμπειρία από την υλοποίηση παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δείχνει ότι οι μαθητές:

- συνάπτουν παιδαγωγικό συμβόλαιο με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και πέρα από μια περίοδο ύφεσης (κοιλιάς) και δυσπιστίας είναι κατά κανόνα συνεπείς στην εργασία και τα καθήκοντα τους
- ασχολούνται με τη συλλογή δεδομένων εκτός σχολείου με μεγάλη ευχαρίστηση.
- είναι ένθερμοι στην εργασία εκτός τάξης.
- διερευνούν το θέμα τους με ευρηματικότητα και ζήλο
- ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα των εργασιών τους και για την παρουσίαση της ομάδας τους (Γαλανοπούλου, 2001).

Τέλος, η συμβολή της υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνίσταται επιγραμματικά στα εξής: Η ενεργός μάθηση και η εργασία σε ομάδες, στις οποίες στηρίζονται τα προγράμματα αυτά, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, όπως συνεργασιμότητα, δημιουργικότητα, φαντασία κ.ά, που απαιτεί το σημερινό εργασιακό περιβάλλον. Η διαθεματικότητα των προγραμμάτων οδηγεί σε συνδυασμό γνώσεων με αποτέλεσμα η κατακερματισμένη σχολική γνώση να ενοποιείται και να συσχετίζεται με την καθημερινότητα και την πραγματική ζωή. Η μαθητοκεντρική μέθοδος υλοποίησης των προγραμμάτων ενεργοποιεί το μαθητή, απομακρύνοντας τον από την παθητικότητα και τον οδηγεί να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Η σωστή υλοποίηση των προγραμμάτων προτρέπει το μαθητή στο να

ανατρέχει σε πηγές γνώσεις, να συζητά, να προβληματίζεται, να αξιολογεί πληροφορίες και να αναπτύσσει πρωτοβουλίες (Δαφέρμος, 2002).

Η Π.Ε. πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο και πρωταρχικό τμήμα των σχολικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και βασική φροντίδα των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να είναι η διεξαγωγή ερευνών, οι οποίες θα ξεκινούν από το κοινό σημείο επαφής των περιβαλλοντικών επιστημών, της παιδαγωγικής διδακτικής και των κοινωνικών ζητημάτων με στόχο την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση των μαθητών/ριων σε κρίσιμα οικολογικά και περιβαλλοντικά θέματα (Σπυροπούλου, 2001α).

1.1.2. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εφαρμογή του θεσμού της Π.Ε. στη χώρα μας, συνάντησε πολλές δυσκολίες στην ένταξή του στο επίσημο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα και στις μορφές της παραδοσιακής παιδαγωγικής ιδεολογίας. Επιπλέον, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν ήταν εύκολο να απαλλαγούν από τη μετωπική και την από καθέδρας παραδοσιακή μονολογική διδασκαλία και να γίνουν συνεργάτες με τους μαθητές τους ώστε η απόκτηση των γνώσεων να γίνεται με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και μάθησης, οι οποίες διαμορφώνονται με τη δυαδική συμμετοχή και των δύο συντελεστών της αγωγής, του μαθητή και του δασκάλου (Τρομπούκης, 2003).

Όσον αφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση η οποία ακολουθείται κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία της Π.Ε. αποτέλεσε την πρώτη θεσμική δυνατότητα για μαθητοκεντρικές εφαρμογές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ράπτης, 2000). Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο συγκεκριμένο θέμα από τη μια μεριά μέσω εγκυκλίων (Γ7/89821/2004, 113/Γ1/952/2001) αλλά και με τα νέα αναλυτικά προγράμματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002) προτρέπει στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. με την μέθοδο project, από την άλλη όμως η κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική του ελληνικού σχολείου συνεχίζει να έχει δασκαλοκεντρικά χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια η Π.Ε. βρίσκεται προφανώς σε αναντιστοιχία με το υπόλοιπο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκτός ίσως από την περίπτωση της ένταξης της Π.Ε. στην Ευέλικτη Ζώνη Σχολικών Δραστηριοτήτων (Βαχτσεβάνου, Παπαδόπουλος, 2006).

Η Σπυροπούλου² (2001) σε σχετική εργασία έκανε μια προσπάθεια αποτίμησης της πορείας της Π.Ε τη δεκαετία 1991-2000 μέσα από μια σταχυολόγηση άρθρων και ερευνών σχετικών με την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., καθώς επίσης και την καταγραφή απόψεων και προτάσεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα από σχετική μελέτη των στοιχείων που συγκέντρωσε, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι προκύπτει η ανάγκη να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι δυσκολίες υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε., η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως οι προτάσεις των υπευθύνων της Π.Ε. και των εκπαιδευτικών σε ένα προσεχή σχεδιασμό/ επαναπροσδιορισμό της Π.Ε.. Επίσης υποστηρίζει ότι η Π.Ε. πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των σχολικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. **Επιπλέον βασική φροντίδα των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να είναι η διεξαγωγή σχετικών ερευνών.**

2. Η κ. Σπυροπούλου είναι μόνιμη πάρεδρος Π.Ε. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

1.2. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

1.2.1. Ειδική Αγωγή

1.2.1.1. Εννοιολογική Οριοθέτηση

Στο ελλαδικό χώρο ο πρώτος ορισμός της «Ειδικής Αγωγής» προέρχεται από τη Ρόζα Ιμβριώτη. Το 1939 η Ιμβριώτη, με τον όρο «θεραπευτική Αγωγή», εισάγει την «επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και η ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς». Είναι ενδιαφέρον ότι στον ορισμό αυτό επισημαίνονται οι κοινωνικοί παράγοντες, κάτι που δεν συμβαίνει με τους νόμους για την Ε.Α.. Στις μέρες μας ισχύει ακόμα ο ορισμός για την Ε.Α. , όπως προκύπτει από το νόμο 1148/81, όπου αναφέρεται ως σκοπός «η παροχή Ειδικής Αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζώην και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα» (ΦΕΚ 80/31.3.81, τ. Α΄, κεφ. Α, άρθρο 1).

Στο διεθνή χώρο συναντάμε πληθώρα ορισμών για την Ε.Α.. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον ορισμό που δίνει ο S. Tomlinson (1986), βασισμένο σε μια κοινωνιολογική προσέγγιση: «Η Ειδική Αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που αποφέρει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό».

Σήμερα αποφεύγεται η χρήση ενός γενικευμένου ορισμού της Ε.Α., με το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζει το μαθητή με ειδικές ανάγκες όπως κάθε μαθητή, ως πολύπλευρη προσωπικότητα και όχι ως μαθητή με εμφανή ή όχι την αναπηρία.

Αυτό δεν σημαίνει, βεβαίως, ότι η αναπηρία δεν υφίσταται ή δεν λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και στη διδακτική πράξη. Δεν επικεντρωνόμαστε όμως σ' αυτή. Επιπλέον, η προσωπικότητα του μαθητή δεν αναγνωρίζεται πια ως αποκλειστικά «προβληματική» και «αποκλίνουσα», αλλά γίνεται σεβαστή όπως έχει. Γενικότερα, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές με

αναπηρίες δεν αντιμετωπίζονται πια ως ελλειμματικές προσωπικότητες ή ως άτομα που πρέπει να αποποιηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αλλά, όπως οι υπόλοιποι μαθητές, ως ξεχωριστές οντότητες, οι οποίες δημιουργούν ένα ανομοιογενές σύνολο (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000Α).

Η Ε.Α. είναι κλάδος των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και, όπως όλες οι Επιστήμες κάτω από αυτή την μεγάλη ομπρέλα, αντικείμενο μελέτης από επιστημολογικής πλευράς, έχουν τον άνθρωπο μέσα από μια προσέγγιση με ψυχολογική, κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση.

1.2.1.2. Θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής

Τα τελευταία χρόνια, παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ανάγκη ή χαρακτηριστικό, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα για πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση-προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής **Ένταξης** των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, Α., 2000Α).

Ένα σημαντικό βήμα στο χώρο της Ε.Α. στην Ελλάδα αποτελεί και το νέο νομοσχέδιο που ψηφίστηκε στις 20/9/2008. Μέχρι την ψήφιση του νομοσχεδίου, τα ζητήματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αντιμετωπίζονταν με μερικά άρθρα του γενικού νόμου 1143/1981, με πέντε άρθρα του γενικού νόμου 2817/2000, με μια τροπολογία του γενικού νόμου 3194/2003 και με περίπου 350 εξουσιοδοτικές διατάξεις. Στόχος του νέου νόμου είναι η προώθηση της Ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, σε εναρμόνιση με την παγκόσμια εκπαιδευτική αναγκαιότητα: *«Ο νέος νόμος αποτελεί μια ολοκληρωμένη νομοθετική προσπάθεια, η οποία κωδικοποιεί τις θετικές από τις υφιστάμενες διατάξεις, εκσυγχρονίζει, επικαιροποιεί και συμπληρώνει το θεσμικό πλαίσιο, χαράσσοντας μια εθνική στρατηγική για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, με βάση τα διεθνώς αναγνωρισμένα στοιχεία»*, τόνισε από το βήμα της Βουλής ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κ. Ευριπίδης Στυλιανίδης και συμπλήρωσε ότι ο νόμος αυτός *«...μετεξελίσσει το εκπαιδευτικό μας μοντέλο από κατηγορικό που ήταν σε ενταξιακό, προωθώντας τη συνεκπαίδευση. Διαμορφώνει ένα σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο, που συμπληρωμένο από εφαρμοσμένες*

πολιτικές, χτυπά τη σχολική διαρροή των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για μόρφωση και δουλειά».

Η βασική καινοτομία του νέου σχεδίου νόμου είναι ότι για πρώτη φορά αναφέρεται όχι απλά στην ειδική αγωγή, αλλά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και θεσπίζει την υποχρεωτικότητά της. Αυτό ήταν επί δεκαετίες πραγματικότητα στις εξελιγμένες χώρες του κόσμου, επιταγή των διεθνών συνθηκών και συμβάσεων για τα δικαιώματα του ανθρώπου και το κεντρικότερο αίτημα του αναπηρικού κινήματος της χώρας μας. Για πρώτη φορά προσδιορίζεται μια εθνική πολιτική για τους μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία προωθεί τη συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο μέσω μέτρων ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές με διάφορες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Καθορίζεται με ακρίβεια ποιοι είναι οι δικαιούχοι της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και διασφαλίζεται για αυτούς η ισότητα των ευκαιριών τόσο για μάθηση όσο και για επαγγελματική αποκατάσταση.

Για πρώτη φορά, επίσης, αναγνωρίζονται οι μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ως δικαιούχοι ειδικής εκπαίδευσης, όπως γίνεται διεθνώς και προβλέπεται η τροποποιημένη εκπαιδευτική τους υποστήριξη. Τέλος, για πρώτη φορά αναγνωρίζονται οι μαθητές με σύνθετες συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά λόγω γονεϊκής παραμέλησης ή βίας, ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.2.1.3. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες – Ιστορική Εξέλιξη

Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2000Α), ήδη την τελευταία δεκαπενταετία η τάση της κοινωνικής πολιτικής σε πολλά κράτη ήταν να προωθεί την ένταξη και τη συμμετοχή και να αντιτίθεται στον αποκλεισμό. Σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. επιχειρείται η δημιουργία κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Παρ' όλη, ωστόσο, την καλοπροαίρετη σχετική ρητορική, σε πολλές χώρες και ιδιαίτερα στην Ελλάδα η πραγματική κατάσταση δεν μπορεί παρά να δημιουργεί ανησυχία. Στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές αυτοί είναι σχεδόν αδύνατον να τύχουν μιας επαρκούς και ισότιμης εκπαίδευσης. Όμως αυτό, σύμφωνα με τον Hegarty (1990) συμβαίνει και σε άλλες χώρες, τόσο αναπτυγμένες όσο και αναπτυσσόμενες.

Έτσι, παρ' όλες της προσπάθειες της Ε.Ε. για την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά την ενίσχυση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, υπάρχουν ακόμα σοβαροί λόγοι ανησυχίας αφού ολοένα και περισσότεροι μαθητές αποκλείονται από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών, λόγω της ύπαρξης στερεοτύπων και προκαταλήψεων που υπάρχουν ακόμα και σήμερα στην αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η Ε.Α. έχει συνδεθεί με «ιδρύματα» ή με κλειστά σχολεία που παρέχουν μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης, βασισμένης στον οίκτο και όχι στους γενικούς στόχους της εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000Α).

Η ευρεία εφαρμογή της ενσωμάτωσης σε συνδυασμό με ριζοσπαστικότερες θεωρήσεις οδήγησαν στη επικράτηση του όρου «inclusion» που μεταφράζεται ως «ένταξη» με την έννοια της εξασφάλισης ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Στο ελληνικό σχολείο και στην εκπαιδευτική νομοθεσία ο όρος «ένταξη» είναι ο επικρατέστερος παρόλο που η φιλοσοφία και η πρακτική της Ένταξης δεν έχει ακόμα εδραιωθεί στη χώρα μας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Τελευταία η επιστημονική κοινότητα χρησιμοποιεί τον όρο «**inclusive education**» που αποδίδεται ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή συνοπτικότερα ως «**συνεκπαίδευση**».

Η βασικά διαφορά μεταξύ των όρων «ένταξη» και «συνεκπαίδευση» είναι ότι ο πρώτος μιλάει για προσπάθεια συμπόρευσης με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και αναλυτικό πρόγραμμα ενώ ο δεύτερος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαδικασία επανεξέτασης των αξιών, των στόχων και των πρακτικών της γενικής εκπαίδευσης με στόχο την αναδόμηση των σχολείων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών.

Ο όρος **inclusive education**, κατά τον Ainscow (1997), σηματοδοτεί τη μετατροπή των υπάρχουσών δομών προς την κατεύθυνση της μετάβασης από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Αυτή η αναγκαιότητα οδήγησε στην διαμόρφωση της **Παιδαγωγικής της Ένταξης**.

1.2.2. Παιδαγωγική της Ένταξης

1.2.2.1. Εννοιολογική Οριοθέτηση

Η Παιδαγωγική της Ένταξης δεν αποτελεί έναν ιδιαίτερο κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης ή της Ειδικής Παιδαγωγικής, αλλά πρόκειται για μια παιδαγωγική πρόταση. Με τον όρο «Παιδαγωγική της Ένταξης» ορίζεται το σύνολο των παιδαγωγικών θεωρήσεων και πρακτικών οι οποίες αποσκοπούν στην αναγνώριση και το σεβασμό του δικαιώματος της διαφορετικότητας, στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους. Μέσω της Παιδαγωγικής της Ένταξης επιχειρείται να ανατραπούν κάθε είδους θεσμοί και εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες παρεμποδίζουν την ουσιαστική πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα πολιτισμικά και μορφωτικά αγαθά, όπως για παράδειγμα είναι ο θεσμός του σχολικού διαχωρισμού. Έτσι προτείνει την μετάβαση από το «Σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους». Μέσω της κοινής ζωής και μάθησης προάγεται η αλληλοκατανόηση, ενδυναμώνεται η ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα, οικοδομείται ο σεβασμός για τον Άλλο και διασφαλίζεται η αρμονική συμβίωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

1.2.2.2. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Παιδαγωγικής της Ένταξης

Για να εφαρμοστεί όμως η Παιδαγωγική της Ένταξης απαιτείται ο επανακαθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, η ενεργητικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων και των κοινωνικών φορέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Τι οφείλει όμως να παρέχει το Σχολείο εκείνο που εφαρμόζει την Παιδαγωγική της Ένταξης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες; Οφείλει να:

- Παρέχει πολύ περισσότερες ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους και να εξισορροπήσουν τις αδυναμίες τους.

- Εξασφαλίζει ένα τέτοιο συναισθηματικό κλίμα μέσα στο οποίο θα επιλύονται πολύ πιο εύκολα τα διάφορα συναισθηματικά προβλήματα και θα ενισχύεται πολύ περισσότερο το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης.
- Παρέχει περισσότερες δυνατότητες για αυτοπραγμάτωση, ώστε να κερδίσουν οι μαθητές περισσότερη ελευθερία για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- Προτρέπει τους μαθητές να δρουν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν στην λήψη των αποφάσεων και στην οργάνωση της σχολικής ζωής.

Η εφαρμογή βέβαια της Παιδαγωγικής της Ένταξης προϋποθέτει σοβαρές αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία παρέχοντας όλα εκείνα τα απαραίτητα διδακτικά και υποστηρικτικά μέσα που θα ανταποκρίνονται σε κάθε μορφή «αναπηρίας». Απαιτείται ακόμα η ανάπτυξη μεθόδων που θα στοχεύουν στη εσωτερική **διαφοροποίηση**, στον προσανατολισμό στην πρακτική και όχι στη θεωρία και στη δημιουργία μεικτών ομάδων εργασίας (Σούλης, 2003).

Η Παιδαγωγική της Ένταξης, ως νέα εκπαιδευτική πρόταση, δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των παιδιών γενικής αγωγής με σκοπό την δημιουργία μιας ανοιχτής κοινωνίας που θα χαρακτηρίζεται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη. Για να είναι όμως επιτυχής η αλληλεπίδραση απαιτούνται βαθιές και ουσιαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο όσων διδάσκονται, στις μεθόδους και τα διδακτικά μέσα (Νομικού, 2006).

Έτσι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να ακολουθήσει ορισμένες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που συνιστούν και την Παιδαγωγική της Ένταξης. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να επινοηθεί μια παιδαγωγική προσέγγιση ειδική για τους μαθητές αυτούς. Κάτι τέτοιο θα προωθούσε ένα διαχωρισμό, ενώ αυτό που χρειάζεται για την ένταξη είναι η δημιουργία «καταστάσεων κοινής ζωής και μάθησης» (Καΐλα κ.α. 1994) για όλους τους μαθητές. Δεν υπάρχει λοιπόν ειδική Ενταξιακή Παιδαγωγική, αλλά το ζητούμενο είναι να εφαρμοστούν παιδαγωγικές στρατηγικές που θα προάγουν την αγωγή όλων των μαθητών, είτε παρουσιάζουν κάποιες ειδικές ανάγκες είτε όχι (Λιαράκου 2002).

Η Παιδαγωγική της Ένταξης, σύμφωνα με τον Sehrbrock (2000), αντιμετωπίζει το σχολείο όχι μόνο ως χώρο μάθησης αλλά ως χώρο ζωής, και τη σχολική τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον. Δεν βασίζεται μόνο στα σχολικά βιβλία,

χρησιμοποιεί ποικίλο υλικό, ενώ η διδασκαλία δεν ακολουθεί τα στεγανά των τριών τετάρτων αλλά είναι μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας. Παράλληλα προωθείται η ομαδική εργασία και η μάθηση σε ετερογενείς ομάδες ως προς το χρόνο και τις επιδόσεις.

Οι γενικές αυτές αρχές που διέπουν την Παιδαγωγική της Ένταξης μετουσιώνονται σε αναλυτικά προγράμματα τα οποία, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000Α), χαρακτηρίζονται από συνάφεια με την καθημερινή ζωή και τα κοινωνικά δεδομένα, ισορροπία ως προς το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, γνώση που δεν κατηγοριοποιείται σε βασικά και δευτερεύοντα μαθήματα και διαφοροποίηση παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας.

Οι Downs και Williams (1994), συμπέραναν ότι η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται περισσότερο από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος των στάσεων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα «τυπικά» σχολεία. Τα προγράμματα ένταξης όταν σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σωστά μπορούν να προσφέρουν, όχι μόνο ακαδημαϊκά, αλλά και κοινωνικά οφέλη σε όλους τους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτά. Το σχολείο αποκτά τον ουμανιστικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει. Σημειώνονται βελτίωση κι εμπλουτισμός των διδακτικών μεθόδων, ενίσχυση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ενίσχυση κι άλλων παιδιών από τα εντασσόμενα, διεύρυνση του ορίζοντα των αντιλήψεων όλων των μαθητών, βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της **αυτοεκτίμησης** του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, **αποδοχή της διαφορετικότητας** από όλα τα μέλη της τάξης και ανάπτυξη της κοινωνικής γνώσης (Spartali, 2001).

1.2.2.3. Αρχές της Παιδαγωγικής της Ένταξης

Σύμφωνα με το Κέντρο Σπουδών Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (CSIE, 1999) η φιλοσοφία της ένταξης βασίζεται στις παρακάτω αρχές:

- α)** όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση
- β)** τα παιδιά δεν πρέπει να κατηγοριοποιούνται ή να διαχωρίζονται με το να εξαιρούνται από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες λόγω κάποιας αναπηρίας

γ) ενήλικες με αναπηρίες που έτυχαν ειδικής εκπαίδευσης απαιτούν το τέλος αυτού του διαχωρισμού

δ) δεν υπάρχουν νόμιμοι λόγοι για τον διαχωρισμό των παιδιών στην εκπαίδευση

ε) έρευνες έχουν δείξει ότι όλα τα παιδιά λειτουργούν καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά σε χώρους ένταξης

στ) δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη διδασκαλία σε ένα ειδικό σχολείο που να μην μπορεί να γίνει σε ένα γενικό σχολείο

ζ) ο διαχωρισμός μαθαίνει στα παιδιά να είναι επιφυλακτικά, αδαή και καλλιεργεί προκαταλήψεις

η) όλα τα παιδιά χρειάζονται μια εκπαίδευση που θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνανθρώπους τους και θα τα προετοιμάσει για την ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο

θ) η εκπαιδευτική ένταξη προσφέρει την προοπτική να μειωθεί ο φόβος και η άγνοια προς τις αναπηρίες και να κτιστεί η φιλία ο σεβασμός και η κατανόηση προς τα άτομα με αναπηρίες.

Η ευελιξία και η διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ένα από τα κεντρικά ζητήματα της σχολικής ένταξης, σύμφωνα με την έκθεση της (UNESCO, 2000). Αρκετές τεχνικές έχουν παρουσιασθεί στη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τις απαραίτητες προσαρμογές που πρέπει να γίνουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και στις διδακτικές μεθόδους όσον αφορά την Ειδική Αγωγή (Block & Conatser, 1999).

1.2.2.4. Η Ένταξη στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

Η Παιδαγωγική της Ένταξης όμως δύσκολα βρίσκει τη θέση της στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών, αφού η πραγμάτωση της προσκρούει στην οργάνωση και τη δομή λειτουργίας του σχολείου, έτσι όπως αποκρυσταλλώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Τζουριάδου 1997, Ζώνιου-Σιδέρη 2000Α, Sehrbrock 2000, Tilstone 2000).

Στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολλές σημαντικές μεταρρυθμίσεις στην ειδική εκπαίδευση ενώ ορισμένες χώρες υιοθετούν ριζοσπαστικές πολιτικές συνεκπαίδευσης (Watkins, 2004). Οι διαφορές στα επίσημα στοιχεία για την ειδική εκπαίδευση αντανακλούν τις διαφορές μεταξύ των χωρών,

τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και στις διαδικασίες αξιολόγησης, υποστήριξης, παροχών και χρηματοδότησης. Χώρες με παράδοση στην ένταξη, όπως η Βρετανία και η Σουηδία, επιλέγουν να κατηγοριοποιούν μόνο τα παιδιά με τις πιο απαιτητικές ανάγκες και όχι όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που στηρίζουν με τη συνήθη υποδομή των σχολείων τους.

Στην Ελλάδα μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνονται προσπάθειες για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης: αύξηση των μονάδων ειδικής αγωγής κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, θεσμικές μεταρρυθμίσεις, ενίσχυση της κατάρτισης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αύξηση υποστηρικτικού προσωπικού, αναβάθμιση της επιστημονικής έρευνας αναφορικά με τα ΑΜΕΑ (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2004). Παράλληλα ενδυναμώνεται το αναπηρικό κίνημα και διαμορφώνεται κλίμα μεγαλύτερης αποδοχής και θετικότερης στάσης κοινωνικού συνόλου απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Ο Νόμος 1143/81 «Περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες» αποτελεί την απαρχή μιας κοινωνικής πολιτικής για την προώθηση των αρχών της ισονομίας και της ισότητας. Με το νόμο πλαίσιο 1566/85 υιοθετείται θεσμικά η Ένταξη και εδραιώθηκε με το Ν. 2817/2000. Ο τελευταίος νόμος έγινε για να βελτιωθεί περαιτέρω ο θεσμός της ένταξης στο πλαίσιο της εναρμόνισης της χώρας μας με τα δεδομένα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Οι περισσότερες μονάδες όπου παρέχεται ειδική αγωγή είναι τα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων παρά τα αυτόνομα ειδικά σχολεία. Στο σχολείο εφαρμόζεται επίσης αδιευκρίνιστος αριθμός προγραμμάτων συνεκπαίδευσης όπου ο γενικός και ειδικός εκπαιδευτικός συνεργάζονται και στηρίζουν παιδιά με αναπηρίες στην κανονική τάξη.

Αξιόπιστα στοιχεία που αφορούν τα άτομα με αναπηρίες στην Ελλάδα δεν υπάρχουν, αλλά υπολογίζεται σε 10-15% του συνολικού πληθυσμού. Οι καταγεγραμμένοι μαθητές με πιστοποιημένες αναπηρίες ανέρχονται μόλις σε 21.017, ποσοστό 1,5% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού εκ των οποίων τέσσερις στους πέντε φοιτούν σε γενικά σχολεία. Η βασική υποστήριξη που δέχονται οι μαθητές αυτοί είναι στο πλαίσιο των τμημάτων Ένταξης που λειτουργούν κυρίως στα Γενικά δημοτικά σχολεία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πλειονότητα των καταγεγραμμένων παιδιών δεν δέχονται ουσιαστική βοήθεια παρά μόνο διευκολύνσεις στις εξετάσεις. Οι μη καταγεγραμμένοι μαθητές με ειδικές ανάγκες τοποθετούνται στη γενική τάξη χωρίς καμία υποστήριξη.

Πέρα όμως από την έλλειψη των απαραίτητων νομοθετικών διαταγμάτων, μια σειρά από λόγους έκανε αδύνατη την υλοποίηση της Ένταξης στην χώρα μας. Κυρίως δεν είχε προετοιμαστεί το έδαφος για μια τέτοιου είδους εκπαιδευτική αλλαγή, αφού ούτε τα κοινωνικά δεδομένα προέτρεπαν προς αυτήν την κατεύθυνση. Κάποιοι από τους βασικούς παράγοντες που αποτελούν φραγμό στην επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. είναι:

- **Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν απροετοίμαστοι, επιφυλακτικοί και απρόθυμοι να υιοθετήσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις που θα διευκόλυναν την ένταξη των παιδιών αυτών (Papadopoulos, 1992).

- **Οι αντιλήψεις των γονέων και των παιδιών**

Συχνά οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α. καθώς και τα ίδια τα παιδιά τους είναι αρνητικοί απέναντι στην ένταξη θεωρώντας ότι η μαθησιακή διαδικασία παρακωλύεται από του μαθητές με σοβαρές ανάγκες.

- **Εκπαιδευτικό πρόγραμμα και παροχές**

Κλειστά προγράμματα με προδιαγραμμένη πορεία, πληθώρα ύλης, αδιαφοροποίητη διδασκαλία και υλικό, ασφυκτικά χρονικά πλαίσια και ελλείψεις σε υποστηρικτικές υπηρεσίες και παροχές δεν ευνοούν την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες(Papadopoulos,1997).

- **Προσβασιμότητα**

Συχνά οι χώροι μάθησης μέσα και έξω από το σχολείο δεν είναι προσβάσιμοι και φιλικόι προς τους μαθητές με ε.ε.α.

Τα κενά και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο θεσμός της Ένταξης και η περιορισμένη έως ανύπαρκτη και άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων Ένταξης, δεν επιτρέπουν να θεωρείται ότι στην Ελλάδα η κοινωνική και σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντική προτεραιότητα. Στην ουσία πρόκειται μάλλον για πολιτικές εξαγγελίες παρά για ρεαλιστικές πρακτικές. Οι λόγοι για αυτήν την αναντιστοιχία είναι πολλοί. Γενικότερα όμως ο σημαντικότερος λόγος είναι η θεώρηση και η εφαρμογή της Ένταξης από την Πολιτεία αποσπασματικά και όχι στα πλαίσια ενός γενικότερου κοινωνικού μετασχηματισμού που θα παραπέμπει σε μια κοινωνία συνοχής και συνεργασίας. Σε μια κοινωνία όπου επικρατεί ένα αυστηρά ανταγωνιστικό

εκπαιδευτικό σύστημα, η Ένταξη καταλήγει να θεωρείται έκφραση κοινωνικής πρόνοιας και φιλανθρωπίας με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται ο επιδιωκόμενος στόχος που είναι ο σεβασμός και η αλληλοαποδοχή μεταξύ των ατόμων. Έτσι η προοπτική της Ένταξης μπορεί να είναι εφικτή μόνο αν εξασφαλιστεί η δόμηση μιας κοινωνίας με λιγότερες φοβίες και προκαταλήψεις στο κέντρο της οποίας θα βρίσκεται ο άνθρωπος (Σούλης, 2003).

1.2.2.5. Βασική στρατηγική για την επίτευξη της Ένταξης : Υλοποίηση κοινών προγραμμάτων για όλους τους μαθητές

Σε κάθε προσπάθεια επίτευξης της Ένταξης, ως της πλέον πιο σύγχρονης πρότασης στο χώρο της Ε.Α., σημαντικότεροι παράγοντες είναι τόσο τα παιδιά γενικής αγωγής και ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν μέσα στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας στηρίζοντας την ένταξη των παιδιών ειδικής αγωγής, καθώς και ο εκπαιδευτικός μέσα από το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στα πλαίσια της ευέλικτης υλοποίησης στρατηγικών που προωθούν την διαδικασία της Ένταξης.

Βασική στρατηγική στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) είναι η υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλους. Όπως όλα τα παιδιά έτσι και οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν την ανάγκη να επικοινωνούν, να κάνουν φίλιες και να γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους. Συχνά όμως δεν καταφέρνουν να κοινωνικοποιηθούν αποτελεσματικά και να ενταχθούν με επιτυχία στο γενικό σχολείο.

Η εκτεταμένη συστέγαση των ειδικών και γενικών σχολείων στην Ελλάδα προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για υλοποίηση κοινών προγραμμάτων που θα ενδυναμώσουν τόσο τη σχολική όσο και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η εφαρμογή κοινών προγραμμάτων απαιτεί πριν από όλα προετοιμασία και ευαισθητοποίηση των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Σε δραστηριότητες μεικτών ομάδων, η συγκρότηση κοινών ομάδων παιδιών ειδικής αγωγής και παιδιών γενικής αγωγής που ήδη γνωρίζονται μεταξύ τους, βοηθάει στη γρήγορη και αποτελεσματική προσαρμογή τους. Όπου δεν υπάρχει στενή αλληλεπίδραση οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθήσουν ένα κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και επικοινωνίας. Για την καλύτερη της αντιμετώπιση της ανομοιογένειας των παιδιών που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα, οι μαθητές

μπορούν να συμμετέχουν σε ποικίλα συνεργατικά σχήματα. Το συνηθέστερο και ίσως πιο αποτελεσματικό σχήμα είναι:

- Οι *ανομοιογενείς ομάδες* 4-6 μαθητών που συνεργάζονται ισότιμα και με βάση τις ικανότητες τους για την επίτευξη κοινών στόχων (cooperative learning).

Παρά την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την συγκρότηση τέτοιων ομάδων, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί στην εφαρμογή της γιατί θεωρούν επίπονες τέτοιες στρατηγικές όσο και γιατί φοβούνται τις αντιδράσεις από μερίδα γονέων. Ωστόσο οι μαθητές που εργάζονται σε ομάδες και κυρίως εκείνοι με ε.ε.α. κερδίζουν κυρίως στο κοινωνικό-συναισθηματικό πεδίο.

Είναι σημαντικό τα παιδιά να εμπλέκονται σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με επικοινωνιακό πλαίσιο ώστε να έχουν πραγματικό λόγο για να έρθουν σε επαφή και να συνεργαστούν. Όμως ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία της συνεργατικής συμμετοχής σε ομάδες κατά την υλοποίηση κοινών προγραμμάτων είναι η **Διαφοροποίηση**.

1.2.2.6. Διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος για τα παιδιά με ε.ε.α.

Οι προσαρμογές του Α.Π. αναφέρονται σε τρόπους που χρησιμοποιούνται για να γίνει το πρόγραμμα πιο «προσβάσιμο» για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο όρος αναφέρεται σε κάθε τροποποίηση που γίνεται για να ταιριάζουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων στο ίδιο μάθημα, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό εφικτό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετάσχουν στο ίδιο πρόγραμμα σε διαφορετικά όμως επίπεδα δυσκολίας από τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πολυδιάστατο Α.Π. (multilevel curriculum) και το αλληλοκαλυπτόμενο Α.Π. (curricular overlapping) (Cipani, 1995. Downs & Williams, 1994).

Στο πολυδιάστατο Α.Π., μέσα στην ίδια θεματική ενότητα του Α.Π., αναγνωρίζονται διαφορετικοί στόχοι και προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών. Έτσι, διαφορετικοί στόχοι για κάθε μαθητή μπορούν να επιτευχθούν μέσα στο ίδιο μάθημα και στις ίδιες δραστηριότητες. Ο όρος αλληλοκαλυπτόμενο Α.Π., αναφέρεται στην τεχνική του να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές μαζί στην ίδια ομαδική δραστηριότητα αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές να

εξασκούνται σε διαφορετικούς στόχους που μπορεί να προέρχονται ακόμα και από διαφορετικές θεματικές ενότητες του Α.Π.

Η μεταρρύθμιση ή αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων για την Ε.Α. αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εκπαίδευσης. Για να μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για επιτυχημένη σχολική ένταξη όλων των παιδιών, θα πρέπει να θέσουμε ως προϋπόθεση το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων που θα δημιουργηθούν έχοντας ως βασικό κριτήριο όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων αλλά τη *διαφορετική υπόσταση* του κάθε παιδιού. Τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να συντάσσονται έχοντας υπόψη τέσσερις βασικούς παράγοντες:

- α) την κοινωνία και τις απαιτήσεις της
- β) τα πολιτισμικά αγαθά
- γ) τα νέα επιστημονικά δεδομένα
- δ) το άτομο και τις ανάγκες του (Lieberman & Houston-Wilson, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, για την ένταξη οι στόχοι μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης, η μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και η αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να αναπροσαρμοσθούν και να διέπονται από:

- ✓ Εύρος
- ✓ συνάφεια με την καθημερινή ζωή και τα κοινωνικά δεδομένα
- ✓ ισορροπία ως προς το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και
- ✓ *διαφοροποίηση* του παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας για να δοθεί δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στη γνώση μέσα από ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα Α.Π. πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη διαφορετικότητα από την αρχή του σχεδιασμού τους και να δίνουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης στη διδασκαλία και στα προγράμματα. Η διαφοροποίηση πρέπει να ιδωθεί ως μια παιδαγωγική στρατηγική η οποία λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα όλων των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η *Διαφοροποίηση* δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή με ε.ε.α. να συμμετέχει σε πρόγραμμα που είναι κατάλληλο και αντίστοιχο των δυνατοτήτων του. Η διαφοροποίηση πρέπει να εφαρμόζεται συνειδητά και προγραμματισμένα και να μην προκύπτει απλά ως έμπνευση της στιγμής. Η διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου πλαισίου μάθησης είναι μια διαρκής διαδικασία που προϋποθέτει καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος και ευελιξία διδακτικών προσεγγίσεων.

Ένα πρόγραμμα μπορεί να διαφοροποιηθεί μέσα από προσαρμογές σε επίπεδο (Gross, 1993, Westwood, 2003, Tomlinson, 2004, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004):

- Διδακτικών στόχων και γνωστικού περιεχομένου
- Διδακτικής προσέγγισης
- Οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος
- Μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού
- Αξιολόγησης προγράμματος

Ειδικότερα είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται:

- Παροχή ίσων ευκαιριών για επιτυχία

Όμως η ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. μέσω της συμμετοχής τους σε κοινά προγράμματα δεν σημαίνει απαραίτητα την κατάρτιση νέων προγραμμάτων, αφού ήδη υπάρχουν **αξιόλογα προγράμματα στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**. Η μόνη ίσως απαίτηση είναι η διαφοροποίηση των ήδη προσφερομένων προγραμμάτων (Ricker & Daudi, 1997).

1.3. ΎΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΤΡΙΑ ΚΑΙ ΕΛΑΦΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

1.3.1. Νοητική Υστέρηση: Εννοιολογική Οριοθέτηση

Ο προσδιορισμός και η ταξινόμηση της διαγνωστικής κατηγορίας «νοητική υστέρηση» έχει αποτελέσει και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτικής αντιπαράθεσης. Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα αυτό έχει προσελκύσει το διεθνές ενδιαφέρον προκειμένου να υιοθετηθεί ένας γενικότερα αποδεκτός και σαφέστερος εννοιολογικός προσδιορισμός.

Οι πρώτοι προσδιορισμοί αφορούσαν μόνο στην ενήλικη περίοδο των ατόμων, γεγονός που δυσκόλευε το έργο και τις προσπάθειες των ειδικών οι οποίοι εργαζόταν με παιδιά.

Ο Tredgold (1937), για παράδειγμα, περιέγραψε την ενήλικη συμπεριφορά σε γενικές γραμμές όταν προσδιόρισε τη νοητική υστέρηση σαν μια κατάσταση ατελούς

νοητικής ανάπτυξης, έτσι ώστε το άτομο να είναι ανίκανο να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να μην μπορεί να αποφύγει τη φροντίδα και την επίβλεψη από εξωτερικούς παράγοντες.

Στην Αμερική ο πλέον αποδεκτός ορισμός της νοητικής υστέρησης είναι αυτός που δίνει η Αμερικάνικη Εταιρεία για την Νοητική Ανεπάρκεια (A.A.M.R., 1992), σύμφωνα με τον οποίο:

« Η Νοητική Υστέρηση αναφέρεται σε ουσιώδεις περιορισμούς της κείμενης λειτουργικότητας του ατόμου. Τη χαρακτηρίζει σημαντική και κάτω του μέσου όρου νοητική λειτουργία, η οποία όμως θα πρέπει να σχετίζεται με δύο ή περισσότερα περιοριστικά στοιχεία από τα ακόλουθα πεδία βιοτικών προσαρμοστικών ικανοτήτων: όπως η επικοινωνία, η αυτοεξυπηρέτηση, αυτοσυντήρηση, κοινωνικές ικανότητες, βιοτική χρήση της κοινότητας, αυτοδιάθεση, συντήρηση της προσωπικής υγείας – υγιεινής και ασφάλειας, λειτουργικές σχολικές ικανότητες (βασικές γνώσεις γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής), εργασία και ψυχαγωγία. Η νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να είναι εμφανής πριν από την ηλικία των δεκαοχτώ χρόνων» (Ξηρομερίτη, 1997).

Άλλοι προσδιορισμοί έχουν διατυπωθεί σύμφωνα με την διανοητική ικανότητα του ατόμου, η οποία αξιολογείται με σταθμισμένες δοκιμασίες.

Η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε γενική νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από καθυστέρηση προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης.

Το εννοιολογικό χάος που παρουσιάζει η προσπάθεια προσδιορισμού της Νοητικής Υστέρησης (N.Y.) οφείλεται και στη μεγάλη ετερογένεια που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι ενήλικες με N.Y.. Το ίδιο χάος παρατηρείται και στην προσπάθεια ταξινόμησης των παιδιών ανάλογα με το βαθμό της νοητική στους υστέρησης. Το 1954 η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (W.H.O., 1968) απάλειψε τους υβριστικούς χαρακτηρισμούς idiot, imbecile, moron και τους αντικατέστησε με τις πιο ανθρώπινες κατηγορίες: Ελαφριά, Μέτρια και Σοβαρή υπολειτουργικότητα. Μια τέτοια ταξινόμηση συμπεριλαμβάνεται και στον προσδιορισμό του Αμερικάνικου συνδέσμου για την Νοητική Ανεπάρκεια, που ορίζει 4 κατηγορίες: της βαθιάς, σοβαρής, μέτριας και ελαφριάς νοητικής υστέρησης, με δείκτη 20 και κάτω, 20-34, 35-49, 50-70, αντίστοιχα. Η ταξινόμηση αυτή χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα.

Η πλειονότητα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση περικλείονται στις κατηγορίες ελαφριάς και μέτριας νοητικής υστέρησης.

Οι μαθητές με **ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση** σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους:

- μαθαίνουν με βραδύτερο ρυθμό
- προσλαμβάνουν περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες
- έχουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση
- παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη και στη μνήμη
- έχουν περιορισμένες ικανότητες συλλογισμού και λύσης προβληματικών καταστάσεων
- παρουσιάζουν δυσκολίες στο συνδυασμό, στη μεταφορά και στη γενίκευση των πληροφοριών και των γνώσεων που τους παρέχονται
- έχουν συνήθως δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό και στη λεπτή κινητικότητα
- έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας
- παρουσιάζουν συχνά **χαμηλή αυτοεκτίμηση** και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες
- Ορισμένα παιδιά με νοητική υστέρηση μπορεί επίσης να παρουσιάζουν συνοδευτικές αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες και προβλήματα υγείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2004)

1.3.2. Γενικά χαρακτηριστικά της Νοητικής Υστέρησης

Μια από τις βασικότερες γνωστικές διεργασίες του ανθρώπου είναι η ικανότητα του να κατανοεί τα στοιχεία που του δίνονται, να τα οργανώνει και να τα αξιολογεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει δημιουργικά σε διαφορετικά πλαίσια. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση φαίνεται ότι δυσκολεύονται να ενεργοποιήσουν και να εφαρμόσουν αυθόρμητα ή/και αυτόματα κάποιες γνωστικές συμπεριφορές ή, σε άλλες περιπτώσεις, οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν δεν επαρκούν για την αποτελεσματική επίλυση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων (Feuerstein, 1979). Πολλές φορές αδυνατούν να δομήσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες και να τις επεξεργαστούν αυτόνομα, ώστε να περάσουν στο επόμενο στάδιο μάθησης και μετασχηματισμού.

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση στις γνωστικές λειτουργίες μπορούν να αναλυθούν συσχετιζόμενες με τις τρεις φάσεις της διανοητικής πράξης: α) τη φάση πρόκτησης των πληροφοριών, β) τη φάση της επεξεργασίας, και γ) τη φάση της αντίδρασης / ανταπόκρισης.

Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, διαδοχικά σε αυτές τις τρεις φάσεις, είναι:

- ✓ Ανοργάνωτη, παρορμητική και μη συστηματική συμπεριφορά
- ✓ Αδυναμία κατανόησης χρονικών εννοιών
- ✓ Αδυναμία συγκράτησης συγκεκριμένων σταθερών, όπως σχήμα, ποσότητα, μέγεθος, προσανατολισμός
- ✓ Αδυναμία ταυτόχρονης θεώρησης δύο ή περισσότερων πηγών πληροφοριών
- ✓ Δυσκολίες στη χωρική οργάνωση
- ✓ Αδυναμία οριοθέτησης ενός πραγματικού προβλήματος/ ερεθίσματος
- ✓ Αδυναμία επιλογής σχετικών και μη σχετικών με το ερέθισμα στοιχείων
- ✓ Έλλειψη αυθόρμητης συγκριτικής συμπεριφοράς
- ✓ Αποσπασματική σύλληψη της πραγματικότητας
- ✓ Έλλειψη ή αδυναμία ανάπτυξης υποθετικών στρατηγικών
- ✓ Έλλειψη οργανωτικής συμπεριφοράς – αδυναμία σχεδιασμού
- ✓ Εγωκεντρική επικοινωνιακή συμπεριφορά
- ✓ Δυσκολίες στην προβολή σχέσεων
- ✓ Τυχαίες απαντήσεις
- ✓ Έλλειψη συγκεκριμένων γλωσσικών εργαλείων για την έκφραση και ανάπτυξη εννοιών
- ✓ Παρορμητική συμπεριφορά κ.τ.λ. (Feuerstein, 1979)

Ιδιαίτερα στο Συναισθηματικό – Κοινωνικό τομέα καταγράφονται πολύ έντονα τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Μειωμένη ικανότητα προσαρμοστικής συμπεριφοράς
- ✓ Επιθετικότητα
- ✓ Ευερεθιστικότητα
- ✓ Υψηλό επίπεδο άγχους
- ✓ Έλλειψη συνεργατικότητας
- ✓ **Μειωμένη αυτοεκτίμηση** (Δημητροπούλου Κ., Ρεκούτης. Π., 2005)

1.3.3. Διαστάσεις του Προβλήματος

- Συχνά το ποσοστό εμφάνισης ποικίλλει από χώρα σε χώρα, ή από περιοχή σε περιοχή. Αυτό συνήθως οφείλεται όχι μόνο στα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται αλλά και στις προτεραιότητες που οι εκπαιδευτικές αρχές θέτουν, καθώς και στους πόρους που εξασφαλίζουν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με νοητική υστέρηση.
- Στην Ελλάδα, από τους 13.595 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2% των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 0,07% των μαθητών δευτεροβάθμιας) που δέχονται υποστηρικτική βοήθεια σε ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη κατά το 1999-2000, οι 2.469 (18,16%) είναι καταγεγραμμένοι ως έχοντες νοητική υστέρηση (ΚΕΕ, 2002). Η πλειονότητα αυτών των παιδιών εκπαιδεύεται σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Πολλά όμως παιδιά με νοητική υστέρηση στη χώρα μας δεν είναι καταγεγραμμένα και πιθανόν φοιτούν στο γενικό σχολείο χωρίς ιδιαίτερη στήριξη.
- Οι μαθητές με νοητική υστέρηση ωφελούνται από τη συναναστροφή με συνομηλίκους τους και μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στο γενικό σχολείο με την παροχή της ανάλογης στήριξης και προσαρμογής των προγραμμάτων, των υλικών και του τρόπου αξιολόγησης που γενικά εφαρμόζεται. Για αρκετούς μαθητές όμως απαιτούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις του κοινού σχολικού προγράμματος – συχνά από εξειδικευμένο προσωπικό και σε ξεχωριστό χώρο – ενώ αυξανόμενες ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται σε μεγαλύτερους μαθητές, σε τομείς όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση σε καταστάσεις καθημερινής ζωής.
- Σε κάθε περίπτωση, η απόφαση για το πού και το πώς θα εκπαιδευτεί το κάθε παιδί θα πρέπει να λαμβάνεται σύμφωνα με το κριτήριο του «λιγότερο περιοριστικού πλαισίου», εκεί δηλαδή που θα έχει τις καλύτερες και ευνοϊκότερες ευκαιρίες μάθησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2004).

1.3.4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για παιδιά με Νοητική Υστέρηση

Ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα» αναφέρεται στο σύνολο των σκοπών και των στόχων που θέτει το σχολείο στα πλαίσια της συνειδητής και προγραμματισμένης προσπάθειας- πρόκλησης και παραγωγής εκπαιδευτικού- μαθησιακού έργου (Δήμου, 1996), έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ικανότητες, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα τα βοηθήσουν να λειτουργούν ως ανεξάρτητα και αυτοδύναμα άτομα και να επικοινωνούν επαρκώς με το άμεσο περιβάλλον. Συγκεκριμένα, με το Αναλυτικό Πρόγραμμα που αναφέρεται στην εκπαίδευση παιδιών που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση επιχειρείται:

- α) Η κατάκτηση ικανού αριθμού γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα μπορούν εύκολα να μεταβιβάζονται και να εφαρμόζονται σε καταστάσεις της καθημερινής πραγματικότητας και σε μελλοντικές καταστάσεις σ' ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον.
- β) Η κατάκτηση της γλώσσας στα πλαίσια των δυνατοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του κάθε παιδιού με νοητική υστέρηση.
- γ) Η κατανόηση της πραγματικότητας και η αυτόνομη διαβίωση μέσα στον κόσμο που καλούνται να ζήσουν.
- δ) Η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας με ταυτόχρονη προαγωγή της λογικής σκέψης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταπεξέρχονται σε απαιτήσεις και προσδοκίες.
- ε) Η βαθμιαία κοινωνικοποίηση, ώστε αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με πρόσωπα και καταστάσεις του επικοινωνιακού τους περιγύρου.

1.3.5. Παιδιά με Νοητική Υστέρηση στο Γενικό Σχολείο

Στις μέρες μας, είναι πλέον λίγα τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, τα οποία αμφισβητούν την αναγκαιότητα της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κυρίως διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς την δυνατότητα πλήρους εφαρμογής της, εάν δηλαδή η ένταξη αφορά όλα τα παιδιά, ακόμα και αυτά με σοβαρές μορφές «αναπηρίας». Αυτή η αντίληψη οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις

ισχύουσες κοινωνικές προκαταλήψεις για την «αναπηρία» και ιδιαίτερα για την «νοητική υστέρηση» (Τζουριάδου, 2000).

Αν και θεωρητικά φαίνεται δυνατή και πραγματοποιήσιμη η Ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες ανεξάρτητα από τη μορφή και τη βαρύτητα της «αναπηρίας» τους, στην πράξη όμως για κάποια παιδιά είναι πολύ πιο δύσκολη η προσπάθεια ένταξης τους. Γενικότερα, τα παιδιά με ελαφριά και μέτρια **νοητική υστέρηση** και με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν πολύ περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες φοίτησης σε ένα «γενικό» σχολείο και ακόμα περισσότερες σε ένα σχολείο στο χώρο της Προσχολικής ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρά της δύσκαμπτης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σούλης, 2003).

Όμως για να μετατραπεί τα «γενικό» Δημοτικό Σχολείο σε ένα Σχολείο για όλα τα παιδιά με ή χωρίς νοητική υστέρηση, επιβάλλεται να ισχύουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις, όπως:

α) *Διδασκαλία* στο τμήμα όπου εφαρμόζεται πρόγραμμα ένταξης θα πρέπει να προσανατολίζεται σε δραστηριότητες και σχέδια δράσης βιωματικού χαρακτήρα. Με αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες όλων των μαθητών ανεξάρτητα των ιδιαιτεροτήτων τους. Μέσω του κοινού περιεχομένου διδασκαλίας, παρέχεται η δυνατότητα εσωτερικής διαφοροποίησης. Οι μαθητές με νοητική υστέρηση σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους χρειάζονται την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στο διαφορετικό επίπεδο τους καθώς και περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωσή τους (Τάφα, 1997).

β) *Περιεχόμενο και στόχοι* μάθησης, οι οποίοι δεν συμπεριλαμβάνονται στο γενικό σχολικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου αλλά που θεωρούνται απαραίτητοι για την υποστήριξη των μαθητών με νοητική υστέρηση, εξασφαλίζονται με την μορφή υποστηρικτικής εξατομικευμένης διδασκαλίας.

γ) *Η κοινή σχολική ζωή* παρέχει πλήθος ερεθισμάτων στους μαθητές με νοητική υστέρηση αφού η συναναστροφή με τους υπόλοιπους συνομήλικους συμμαθητές τους, τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και να διευρύνουν τους ορίζοντες δράσης τους, έχοντας την υποστήριξη τους.

δ) *Η συνεργασία των μαθητών* που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση με τους υπόλοιπους μαθητές επιτρέπει την απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την καθημερινή ζωή.

ε) *Η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων* είναι εξίσου σημαντική με την απόκτηση γνώσεων. Η συμμετοχή των μαθητών με νοητική υστέρηση σε κοινές

δραστηριότητες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, εξασφαλίζει την δόμηση κοινωνικών σχέσεων.

στ) Όσο σημαντικό είναι για τους μαθητές με νοητική υστέρηση το ερώτημα τι ωφελούνται από την ένταξη, εξίσου σημαντικό είναι και για τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες το ερώτημα ποια πλεονεκτήματα προκύπτουν από την κοινή τους σχολική ζωή με μαθητές που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση. Προσεκτικές παρατηρήσεις και επιστημονικές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι και αντιδρούν άμεσα απέναντι σε αδικίες που προκύπτουν στα πλαίσια της κοινής τους σχολικής ζωής, καθώς και απέναντι σε συναισθηματικές καταστάσεις όπως λύπη, θυμό, απαισιοδοξία κ.α.. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές με νοητική υστέρηση είναι εκείνοι οι οποίοι θα συμπαρασταθούν πρώτοι όταν κάποιο παιδί αντιμετωπίσει μια τέτοια δύσκολη συναισθηματική κατάσταση. Αλλά και οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες αισθάνονται όμορφα όταν βοηθούν τους συμμαθητές τους με νοητική υστέρηση.

Οι μέχρι τώρα εμπειρίες τόσο στην Ευρώπη όσο και στις ΗΠΑ, οι οποίες προκύπτουν από την εφαρμογή προγραμμάτων Ένταξης για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας παιδαγωγικής πρότασης. Όμως στην Ελλάδα απουσιάζουν- αν και νομοθετικά προβλέπονται- έστω και σε πιλοτικό επίπεδο, ανάλογες προσπάθειες. Επομένως, απαιτείται η άμεση εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης, ***η επιστημονική μελέτη σε ερευνητικό επίπεδο, παιδαγωγικών προτάσεων και πρακτικών αναφορικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την διεξαγωγή μιας ενταξιακής προσπάθειας***, ώστε να οριοθετηθεί κάτω από ποιες προϋποθέσεις και συνθήκες μπορεί να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική και επιτυχής η ένταξη των μαθητών με νοητική υστέρηση στο Δημοτικό Σχολείο (Ε.Μ.Π., 2007).

1.3.6. Επιλογή στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος προς την κατεύθυνση της Ένταξης. Πλαίσιο – Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος

Κεντρικός σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης για παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση είναι η παιδαγωγική αυτοπραγμάτωση στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, η προσπάθεια κοινωνικής ένταξης των παιδιών με νοητική υστέρηση, θα πρέπει να έχει τους εξής στόχους (Σούλης, 2000):

- Αντίληψη του εαυτού και ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους και την ζωή
- Αυτοεξυπηρέτηση και αυτοπροστασία
- Αναγνώριση της θέσης τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και δημιουργία ανάλογων προϋποθέσεων διαβίωσης
- Προσανατολισμός στα κοινωνικά δρώμενα και συμμετοχή σε αυτά
- Αναγνώριση και διαμόρφωση του περιβάλλοντος

Κατά τον σχεδιασμό της στρατηγικής επίτευξης των παραπάνω στόχων θα πρέπει να αναζητούνται καθημερινές καταστάσεις τις οποίες πρόκειται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση στο παρόν ή το μέλλον. Τέτοιες καθημερινές καταστάσεις θα πρέπει είναι εκείνες οι οποίες (Σούλης, 2000):

- Προσφέρουν διαφορετικές και άμεσες εμπειρίες
- Αποτελούν τμήμα της καθημερινής ζωής των παιδιών αυτών
- Βοηθούν το παιδί να συνειδητοποιήσει το ρόλο του και την μοναδικότητα του στην καθημερινή ζωή.

Το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με νοητική υστέρηση καθορίζεται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών. Κατά τον Brennon (1998), οι ανάγκες αυτές διαγράφονται ως εξής:

- Η ανάγκη αυτοαντίληψης, αυτοεξυπηρέτησης, αυτοπροστασίας, αυτοελέγχου, έκφρασης.
- Η ανάγκη αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.
- Η ανάγκη αξιοπρεπούς διαβίωσης και επιβίωσης
- Η ανάγκη ύπαρξης οικογένειας
- Η ανάγκη ανάπτυξης υπευθυνότητας
- Η ανάγκη καλλιέργειας σεβασμού προς το περιβάλλον.

1.3.7. Θεμελιώδεις Διδακτικές Προϋποθέσεις

Για τον επιτυχή σχεδιασμό και την αποτελεσματική πραγματοποίηση του πλαισίου διδασκαλίας είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη ορισμένες βασικές προϋποθέσεις όπως:

- Η συστηματική χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
- Ο παιδοκεντρικός τρόπος σχεδιασμού της διδασκαλίας. Να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι δυνατότητες των παιδιών με νοητική υστέρηση, έτσι ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης του κάθε μαθητή.
- Βασική επιδίωξη ενός προγράμματος που σχεδιάζεται για παιδιά με νοητική υστέρηση, αλλά και γενικότερα κάθε διδακτικού προγράμματος, είναι ότι θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στη ζωή και στην καθημερινή πρακτική. Αυτή αποτελεί το σημαντικότερο κριτήριο επιτυχίας των διδακτικών στόχων. Επομένως η διδασκαλία που απευθύνεται στα παραπάνω παιδιά οφείλει να εμπεριέχει πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες.

Γενικότερα, οι διδακτικές αρχές που πρέπει να διέπουν την παιδαγωγική διδακτική διαδικασία είναι (Σούλης, 2000):

1. Τα Προγράμματα να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
2. Το διδακτικό πρόγραμμα να σχεδιάζεται με βάση το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή.
3. Η διδασκαλία να σηματοδοτείται από μια παιδοκεντρική αντίληψη.
4. Να χρησιμοποιούνται μέσα διδασκαλίας με προσεκτική και προγραμματισμένη επιλογή.
5. Να παρέχονται δεξιότητες χρήσιμες για την καθημερινή πρακτική.
6. Να επιχειρείται συχνή διαγνωστική αξιολόγηση και παιδαγωγική παρέμβαση.
7. Να επιδιώκεται η εμπέδωση, η εφαρμογή και η γενίκευση των γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω συχνής επανάληψης και εξάσκησης.

1.3.8. Τομείς Προτεραιοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Σύμφωνα με το έργο «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004), το Α.Π.Σ. θέτει κάποιους τόμεις προτεραιοτήτων που όμως δεν είναι εξαντλητικοί και περιοριστικοί, αλλά απλά και μόνο κατευθυντικοί ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να τους επεκτείνει σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με την προσωπική του αξιολόγηση και εκτίμηση, τα μέσα που διαθέτει το σχολείο και τις δυνατότητες που του παρέχονται. Ενδεικτικά οι τομείς προτεραιοτήτων που εξασφαλίζουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ένταξη των παιδιών με ελαφριά ή μέτρια νοητική υστέρηση, είναι:

- *Κοινωνική ολοκλήρωση*

Το σχολείο πρέπει να είναι οργανωμένο και δομημένο έτσι ώστε να προωθεί και να υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών – συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με νοητική υστέρηση – στις δραστηριότητες όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός – με ταυτόχρονη εμπλοκή και αλληλεπίδραση γονέων, εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας.

- *Κοινωνικότητα*

Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με νοητική υστέρηση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, με παράλληλες παρεμβάσεις όπου κρίνεται σκόπιμο, αποτελεί εγγύηση για την κοινωνική τους ένταξη. Για να είναι όμως επιτυχής μια τέτοια προσπάθεια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) πρέπει να φροντίσει για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Άμεσος στόχος, πάντοτε, παραμένει η ένταξη των παιδιών με νοητική υστέρηση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και κυρίως στη διαπροσωπική τους αλληλεπίδραση έχοντας πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση.

- *Συνεργασία*

Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινωνίας είναι θεμελιώδης αρχή του Α.Π.Σ. για τα παιδιά με ε.ε.α. και ειδικότερα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Οι ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες, βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και αν αντιμετωπίζουν από κοινού τα κοινά προβλήματα.

Η κατάκτηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αρμονική συνύπαρξη, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές

- *Συναισθηματική οργάνωση*

Η παροχή στους μαθητές με νοητική υστέρηση ευκαιριών επικοινωνίας και συνεργασίας, καλλιεργούν το αίσθημα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης τους. Το αίσθημα επάρκειας μέσα από την ενεργητική συμμετοχή συμβάλλει στην καλή συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με νοητική υστέρηση, στην καλλιέργεια της ψυχικής τους υγείας και της ένταξης τους στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

- *Δημιουργική έκφραση*

Το Α.Π.Σ. πρέπει να βοηθάει στην ανάπτυξη μιας διδασκαλίας που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση, όχι μόνο μέσα από τη συνήθη σχολική καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και μέσα στην ίδια τους την ζωή. Για αυτό χρειάζεται ενθάρρυνση των μαθητών να κατασκευάζουν, να σχεδιάζουν, να υποθέτουν και να φαντάζονται. Παράλληλα η αισθητική αγωγή βοηθάει την ανακάλυψη της δημιουργικής πλευράς του εαυτού τους και αναδεικνύει τις δημιουργικές πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού.

1.3.9. Στρατηγικές Διδασκαλίας προσανατολισμένες στην Ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. και ειδικότερα των παιδιών με νοητική υστέρηση

Οι σημαντικότερες τεχνικές διδακτικής προσέγγισης των παιδιών με ε.ε.α. προσανατολισμένες στην προοπτική της Ένταξης τους στο κανονικό σχολείο είναι εκείνες κατά τις οποίες δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά αυτά να συμμετέχουν από κοινού με "κανονικά" παιδιά, με ένα φυσικό και αβίαστο τρόπο, σε κοινά προγράμματα εκπαίδευσης. Όμως όσο σημαντική κι αν είναι η **συνύπαρξη** αυτή, σίγουρα δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση ενός τέτοιου κοινού προγράμματος είναι η εξασφάλιση της **Διαφοροποίησης** του γνωστικού περιεχομένου, των στόχων, των μεθόδων της διδασκαλίας κ.α.

1.3.9.1. Συνυπάρχοντας....

Σε δραστηριότητες μεικτών ομάδων, η ομαδοποίηση παιδιών με ε.ε.α. και μαθητών χωρίς ε.ε.α. που ήδη τους γνωρίζουν, βοηθάει στη γρήγορη και αποτελεσματική προσαρμογή τους.

Όπου δεν υπάρχει στενή αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθήσουν ένα κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και επικοινωνίας. Ένα κοινό πρόγραμμα Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και να αποτελέσει έτσι τη βάση για την ανάπτυξη μιας στενότερης επικοινωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων και να βοηθήσει τους απομονωμένους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Συχνά χρειάζεται η υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α., να γίνεται με ένα τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, επιλέγοντας μικρές ομάδες μαθητών (Briggs, 2004). Χρειάζεται όμως προσοχή ώστε τα "κανονικά" παιδιά να μην συμπεριφέρονται υπερπροστατευτικά απέναντι στα παιδιά με ε.ε.α., αλλά να συνεργάζονται ισότιμα.

Σύμφωνα με τους Ζγαντζούρη & Πουρκό (1997), θα μπορούσε κανείς να προτείνει για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. την καλλιέργεια της *ενσυναίσθησης* με την έννοια της διαπροσωπικής δράσης μέσα από την γνώση των συναισθημάτων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων, δίνοντας έμφαση σε σχετικές έννοιες, όπως σεβασμός, ζεστασιά και αυθεντικότητα. Η εκπαίδευση αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από:

- *Τεχνικές συνεργατικής μάθησης* μέσα από τις οποίες τα παιδιά διδάσκουν είτε στους συμμαθητές τους και διδάσκονται από αυτούς. Τέτοιες τεχνικές ενθαρρύνουν τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα τα παιδιά με ε.ε.α. αισθάνονται ότι συναλλάσσονται με τα υπόλοιπα παιδιά σε ισότιμη βάση με αποτέλεσμα να προάγεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους.
- *Τεχνικές παιζίσματος ρόλου (role play)* που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να βιώνουν τα γεγονότα από τη θέση του άλλου και στην καλλιέργεια μιας ενεργητικά δεκτικής κοινωνικής συμπεριφοράς.
- *Την εστίαση στη μάθηση μέσα από την δράση και την επικοινωνία* με αποτέλεσμα τα παιδιά μέσα από μια τέτοια διαδικασία μάθησης να παρουσιάζουν βελτίωση της ικανότητας για ανάληψη ευθύνης και υιοθέτηση ενεργητικού ρόλου μέσω της κοινωνικής συναλλαγής με συνομηλίκους τους.
- *Τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που προάγουν την ομαδικότητα και το μοίρασμα* μέσα από την βιωματική δράση, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση των παιδιών που παρουσιάζουν ε.ε.α.

Για τα παιδιά με νοητική υστέρηση, που χαρακτηρίζονται από σημαντικό έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων, ίσως χρειαστεί πιο συστηματική προετοιμασία από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, εργασιοθεραπευτή, κ.α.) σε τομείς όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία. Σχετικούς διδακτικούς στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες περιέχονται στο Αναλυτικό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής για παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2004).

Για καλύτερη αντιμετώπιση της ανομοιογένειας των παιδιών που παρακολουθούν ένα κοινό πρόγραμμα Εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ποικίλα συνεργατικά σχήματα, εταιρικά ή ομαδικά (Ε.Μ.Π., 2007). Δύο από τα συνηθέστερα σχήματα είναι:

- Οι ανομοιογενείς δυάδες όπου ικανότεροι μαθητές στηρίζουν «αδύνατους» συμμαθητές τους (peer-tutoring) και...
- Οι ανομοιογενείς ομάδες 4-6 μαθητών που συνεργάζονται ισότιμα και με βάση τις ικανότητές τους για την επίτευξη κοινών στόχων (cooperative learning).

Παρά την αποτελεσματικότητα τέτοιων ομαδοποιήσεων δεν είναι αρκετά διαδεδομένη στρατηγική στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας γιατί οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν επίπονη μια τέτοια στρατηγική αλλά και γιατί φοβούνται αντιδράσεις από μερίδα γονέων. Ωστόσο, οι μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων όταν εργάζονται σε ομάδες, κερδίζουν σε γνωστικό επίπεδο αλλά πολύ περισσότερο στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο.

Η αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας στρατηγικής εξαρτάται από το πόσο επιτυχημένη μπορεί να είναι η ομαδοποίηση των μαθητών και από την εξασφάλιση δεξιοτήτων συνεργατικής συμπεριφοράς (π.χ. δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, συλλογικής ευθύνης, συζήτησης, κ.α.)

Είναι σημαντικό τα παιδιά να εμπλέκονται σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με επικοινωνιακό πλαίσιο ώστε να έχουν κίνητρα να ερευνήσουν, να θέσουν ερωτήματα, να βρουν απαντήσεις, κ.τ.λ..

1.3.9.2. Διαφοροποίηση

Η *Διαφοροποίηση* δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συμμετέχει σε πρόγραμμα που είναι κατάλληλο και αντίστοιχο των δυνατοτήτων του, των ενδιαφερόντων του, της αναγκών του, κ.τ.λ.. Η διαφοροποίηση βέβαια δεν είναι προσέγγιση άγνωστη για τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει όμως να εφαρμόζεται συνειδητά και προγραμματισμένα και όχι να προκύπτει απλά σαν έμπνευση της στιγμής. Η διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου πλαισίου μάθησης είναι μια διαρκής διαδικασία που προϋποθέτει, ανάμεσα σε άλλα, καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος και του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, καθώς επίσης και ευελιξία διδακτικών προσεγγίσεων (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Βασικές Αρχές Διαφοροποίησης

- Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τα ουσιώδη σημεία του γνωστικού αντικειμένου.
- Ο εκπαιδευτικός κατανοεί, σέβεται και χτίζει πάνω στις διαφορές των μαθητών.
- Η αξιολόγηση και η διδασκαλία συνδέονται δυναμικά.
- Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει με ευελιξία το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας σύμφωνα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

Η επιλογή κατάλληλων διαφοροποιήσεων πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες και στις προτεραιότητες που ο εκπαιδευτικός θέτει κάθε φορά. Το προσωπικό που εμπλέκεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι εκ των προτέρων ενημερωμένο για τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με ε.ε.α. και την προηγούμενη σχετική εμπειρία.

Ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει προσαρμογές σε επίπεδο (Gross, 1993, Westwood, 2003, Tomlinson, 2004, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2004) :

- Διδακτικών στόχων και γνωστικού περιεχομένου
- Διδακτικών προσεγγίσεων
- Οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και μαθησιακού δυναμικού
- Μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού
- Αξιολόγησης μαθητών και προγράμματος

⇒ Διαφοροποίηση Διδακτικών Στόχων και Γνωστικού Περιεχομένου:

Σε κάποια προγράμματα μπορεί να μην απαιτείται σημαντική παρέκκλιση από τους συνήθεις στόχους για μαθητές με ήπιες δυσκολίες. Για μαθητές όμως με σημαντικότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα χρειαστεί μια ευρύτερη τροποποίηση στόχων με έμφαση σε γνώσεις και δεξιότητες πρωιμότερων σταδίων.

Για την προσαρμογή των βασικών ενός κοινού προγράμματος Εκπαίδευσης, που αναφέραμε παραπάνω, στις δυνατότητες των παιδιών με ε.ε.α. θα πρέπει να λάβουμε υπόψη κάποια βασικά χαρακτηριστικά τους (Αναστασίου, 1998, Λιβανίου, 2004), όπως:

Βασικά Χαρακτηριστικά των παιδιών με ε.ε.α.:

- Δεν μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν και να εκφραστούν προφορικά σε ικανοποιητικό για την ηλικία τους επίπεδο.
- Έχουν χαμηλά αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό.
- Αποθαρρύνονται εύκολα και γίνονται συναισθηματικά πολύ ευαίσθητα σε ότι αφορά τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.
- Εκφράζονται καλύτερα μέσα από την τέχνη: τη μουσική, τη μουσικοκινητική, το θεατρικό παιχνίδι, τη ζωγραφική, κ.α.
- Συχνά ονειροπολούν, αφαιρούνται και χάνουν την ακολουθία του χρόνου.
- Δυσκολεύονται πολύ στη συγκέντρωση της προσοχής.

- Μαθαίνουν καλύτερα μέσω της βιωματικής εμπειρίας.
- Ο βαθμός αποσυντονισμού τους αυξάνεται εντυπωσιακά με την σύγχυση, τη χρονική πίεση και τη συναισθηματική πίεση.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για τα παιδιά με νοητική υστέρηση

(Πολυχρονοπούλου, 2001, Τζουριάδου, 1995)

- Βραδύτερος ρυθμός μάθησης
- Μειωμένη πρόσληψη αφηρημένων εννοιών
- Μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση
- Περιορισμένη αντίληψη και μνήμη
- Περιορισμένες ικανότητες κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων καθημερινής ζωής
- Δυσκολίες μεταφοράς και γενίκευσης πληροφοριών και γνώσεων
- Δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό, στην αδρή και λεπτή κινητικότητα
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Αναποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες
- Ανώριμη συμπεριφορά
- Χαμηλή κοινωνική προσαρμοστικότητα

⇒ Διαφοροποίηση διδακτικών Προσεγγίσεων, Μαθησιακών Δραστηριοτήτων, Διδακτικού Υλικού και Αξιολόγησης Μαθητή και Προγράμματος:

Για την κατάρτιση και υλοποίηση διαφοροποιημένου προγράμματος ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει ένα ευρύ ρεπερτόριο διδακτικών στρατηγικών, όχι απαραίτητα εξειδικευμένων.

Επίσης προκειμένου να επιτύχει κατάλληλες τροποποιήσεις της διαδικασίας επίτευξης των στόχων ενός κοινού προγράμματος για την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. ώστε να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του, θα πρέπει να λάβει υπόψη του και να ακολουθήσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά την στήριξη αυτών των παιδιών (Μαυρομμάτη, 1995, Πολυχρονοπούλου, 2001, Λιβανίου, 2004).

Ενδεικτικά:

Γενικές κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτικούς:

- Ενίσχυση προσοχής και συγκέντρωσης.
- Έμφαση στην επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργικότητα.
- Σαφήνεια σε ερωτήσεις και εντολές.
- Επανάληψη και απλούστευση εντολών.
- Περισσότερο προφορικές παρά γραπτές οδηγίες.
- Οπτικοποιημένες οδηγίες.
- Προέλεγχος αναγκαίου εξοπλισμού και μαθησιακού υλικού.
- Συχνή σύνδεση με τα προηγούμενα και έλεγχος κατανόησης.
- Περισσότερος χρόνος για επεξεργασία δεδομένων, υλοποίηση δραστηριοτήτων, παράδοση εργασιών και ...ξεκούραση.
- Κατάλληλη επιλογή δραστηριοτήτων βιωματικής, ερευνητικής μάθησης και υλοποίηση τους κατά ομάδες.
- Συνεχή ενίσχυση κατά την πορεία κάποιας δραστηριότητας και επιβράβευση με σταθερότητα έπειτα από την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε βήματος ακόμα και του πιο μικρού βήματος προόδου.
- Εμπλοκή σε συνεργατικές διαδικασίες και επιλογή ρόλου που θα αναδεικνύει τις δυνατότητες τους και θα ελαχιστοποιεί τις αδυναμίες τους.
- Χρήση σχεδιαγραμμάτων, εικόνων, σκίτσων στο διδακτικό υλικό.
- Χρήση εποπτικών και οπτικοακουστικών μέσων καθώς και χρήση των νέων τεχνολογιών .
- Διακριτική βοήθεια από το δάσκαλο και τους συμμαθητές.
- Τόνωση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.
- Ενίσχυση της πολυαισθητηριακής αντίληψης συνδυάζοντας ακουστικά με οπτικά, κινητικά και αισθητικά ερεθίσματα.
- Ενημέρωση των υπολοίπων συνεργατών σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες αυτών των παιδιών.
- Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης και καταγραφής της επίδοσης (π.χ. παρατήρηση, προφορική παρουσίαση, χρήση υπολογιστή, συνεργατικές εργασίες, κ.α.)

Ιδιαίτερες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για παιδιά με νοητική υστέρηση

Οι μαθητές με νοητική υστέρηση ωφελούνται ιδιαίτερα όταν:

- Προσαρμόζεται το πρόγραμμα στο μαθησιακό τους επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους,
- Συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.
- Συσχετίζεται το διδακτικό αντικείμενο με προσωπικά βιώματα και το άμεσο περιβάλλον.
- Λειτουργικές γνώσεις και δεξιότητες διδάσκονται στα μικρότερα δυνατά βήματα.
- Αναλαμβάνουν υπεύθυνους ρόλους και ενδιαφέρουσες διαβαθμισμένες εργασίες.
- Ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης οδηγιών και δραστηριοτήτων.
- Λαμβάνουν απλές, μεμονωμένες οδηγίες.
- Χρησιμοποιούν χειροπιαστό υλικό και υποστηρικτική τεχνολογία.
- Παρέχεται αναγκαίος χρόνος κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Δίνονται συχνές ευκαιρίες για να βιώσουν την επιτυχία.
- Έχουν άμεση ανατροφοδότηση.
- Ενισχύεται συνεχώς η αυτοεκτίμηση τους.
- Εμπλέκονται σε μεικτές ομάδες μαθητών ενισχύοντας διαδικασίες επικοινωνίας.
- Ασκούνται σε κοινωνικές δεξιότητες.
- Δέχονται υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό.
- Μεγιστοποιείται η επαφή τους με το περιβάλλον και η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.

Οι δραστηριότητες και το διδακτικό υλικό πρέπει να συμβαδίζουν τόσο με το γνωστικό και ψυχοκινητικό επίπεδο των μαθητών όσο και με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα τους και τις ανάγκες τους.

1.3.10. Βασικές Μέθοδοι Διδασκαλίας και Διδακτικές Στρατηγικές για την προσέγγιση παιδιών με ε.ε.α. και ειδικότερα παιδιών με Νοητική Υστέρηση

Κατάλληλες Μέθοδοι Διδασκαλίας που επιτρέπουν την **συνύπαρξη** των παιδιών με ε.ε.α. και των ‘κανονικών’ παιδιών καθώς επίσης και τη **διαφοροποίηση** που αναφέρθηκε παραπάνω, είναι:

✓ *Σχέδιο Εργασίας (project)*

Η διδασκαλία που είναι προσανατολισμένη στη μέθοδο Project ανταποκρίνεται στην ανάγκη των παιδιών με ε.ε.α. να μαθαίνουν μέσω βιωμάτων και μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες καταστάσεις. Βασίζεται στα ενδιαφέροντα τους και στις απαιτήσεις των μαθητών (Kultusminister NRW, 1985).

✓ *Επίλυση προβλήματος (problem solving)*

✓ *Μελέτη πεδίου*

Οι χώροι μάθησης εκτός σχολικού συγκροτήματος προσφέρουν, κατά κανόνα, περισσότερες και ποικιλόμορφες δυνατότητες για απόκτηση άμεσων βιωματικών εμπειριών. Ένας τέτοιος χώρος θα μπορούσε να είναι και η Φύση (Σούλης,2000).

Οι κατευθύνσεις / δραστηριότητες στην Ε.Α., μέσα από προγράμματα ένταξης / ενσωμάτωσης, βασίζονται σε κάποιες βασικές προϋποθέσεις και παραδοχές που ούτως ή άλλως πρέπει να χαρακτηρίζουν το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ανεξαρτήτως αν αυτό απευθύνεται σε μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διασφάλιση της ύπαρξης ίσων ευκαιριών προϋποθέτει από τη μια την ενσωμάτωση των αρχών της Ε.Α. σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, και από την άλλη, τη λήψη μέτρων ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης / συνεκπαίδευσης.

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αποτελεσματικότητα της κλασσικής μαθησιακής διαδικασίας και να απαιτείται εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα. Έτσι:

- οι στόχοι πρέπει να είναι εξατομικευμένοι και όχι κοινοί για όλους τους μαθητές

- ο τρόπος διδασκαλίας και το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να προσαρμόζεται στις ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή και όχι στο «μέσο όρο» ικανοτήτων της τάξης
- η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να γίνεται σε συνάρτηση με τους ατομικούς στόχους του κάθε μαθητή και όχι με γενικά κριτήρια
- τέλος το περιεχόμενο και τα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων πρέπει να αποτελούν το μέσο για την επίτευξη των εξατομικευμένων στόχων του κάθε μαθητή και όχι αυτοσκοπό για τη διδασκαλία

1.3.10.1. Διδασκαλία προσανατολισμένη στη μέθοδο Project

Το μοντέλο διδασκαλίας που έχει αναδειχτεί τα τελευταία χρόνια ως βασική μέθοδος που εφαρμόζεται για την προσέγγιση παιδιών με νοητική υστέρηση είναι η Διδασκαλία προσανατολισμένη στη μέθοδο Project.

Η διδασκαλία που είναι προσανατολισμένη στη μέθοδο Project ανταποκρίνεται στην ανάγκη των παιδιών με ε.ε.α.. και ειδικότερα των παιδιών με νοητική υστέρηση, να μαθαίνουν μέσω βιωμάτων και μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορες καταστάσεις. Βασίζεται στα ενδιαφέροντα τους και στις απαιτήσεις των μαθητών (Σούλης, 2000).

Το μοντέλο αυτό λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη του το πώς μαθαίνει ένα παιδί με νοητική υστέρηση και προάγει την επικοινωνία. Αφετηρία του είναι οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες μάθησης του κάθε μαθητή. Επιλέγεται, ως διδακτική ενότητα, μια φυσική κατάσταση ζωής από το περιβάλλον των μαθητών και επιχειρείται να αναπτυχθούν ικανότητες δράσης μέσα σ' αυτή την κατάσταση. Η διδασκαλία του μαθήματος που είναι σχεδιασμένη με βάση τη μέθοδο Project επιδιώκει να καλλιεργήσει στους μαθητές μια «ανοιχτή» και αυτόνομη αντίδραση απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις ζωής.

Βέβαια η μέθοδος Project είναι μια μορφή αυτόνομης μάθησης που απαιτεί υψηλή λειτουργικότητα και ως εκ τούτου δεν μπορεί να εφαρμοστεί ως έχει για παιδιά με νοητική υστέρηση. Γι' αυτό προτείνεται ως κατάλληλο μοντέλο διδασκαλίας αυτό που προσανατολίζεται στη μέθοδο Project. Δηλαδή η κάθε διδακτική παρέμβαση ακολουθεί ένα σχεδιασμό που βασίζεται στις βασικές αρχές της μεθόδου Project (Σούλης, 2000).

Η προσανατολισμένη στη μέθοδο **Project** διδασκαλία:

- Είναι διδασκαλία που βασίζεται στη δράση (παρατήρηση, αναγνώριση, παραγωγή...)
- Είναι συνδεδεμένη με τη ζωή
- Είναι επαγωγική
- Επεξεργάζεται διάφορα θέματα
- Επικεντρώνεται στην ομαδική εργασία και καθιστά εφικτή την κοινωνική μάθηση
- Αποσκοπεί στη συστηματικοποίηση συμπεριφορών και στάσεων χρησιμοποιώντας πολλά παραδείγματα
- Έχει ως αφετηρία την κοινή εργασία σε ομάδα
- Κατευθύνεται προς την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου σκοπού
- Λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη τις δυνατότητες και τα πιθανά ενδιαφέροντα του μαθητή
- Σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό με βάση τις ανάγκες του μαθητή και τις πιθανότητες εκπλήρωσής τους (Σούλης, 2000).

Η χρονική διάρκεια ενός προγράμματος που είναι προσανατολισμένο στη μέθοδο Project μπορεί να κυμαίνεται από κάποιες ώρες που διατίθενται σε εβδομαδιαία βάση πάνω σε συγκεκριμένα θέματα, μέχρι σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (μήνα, τρίμηνο, εξάμηνο,...).

Στα πλαίσια ενός τέτοιου προγράμματος διδασκαλίας παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές με νοητική υστέρηση για θεματική διαφοροποίηση με βάση τις δυνατότητες τους, τα ενδιαφέροντα τους και τις ανάγκες τους. Οι μαθητές συνεργάζονται σε κοινές ομάδες εργασίας με 'κανονικούς' μαθητές και συνεισφέρουν σε ένα «κοινό» σκοπό. Αυτό το μοντέλο συμβάλει, ώστε οι μαθητές:

- να εργάζονται αυτόνομα και ενεργητικά
- μάθουν να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται
- να αισθάνονται υπερήφανοι για τη δουλειά τους
- να εκφράζουν τα ενδιαφέροντα τους, στα πλαίσια της σχέσης τους
- να μάθουν να επιλέγουν, αλλά και να μπορούν να υποστηρίξουν αντιστοίχως αυτές τις επιλογές
- να αποδέχονται τον εαυτό τους και τις επιθυμίες τους
- να αποκτήσουν αυτοσυνείδηση και να προβαίνουν σε αυτοκριτική

- να συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα (Σούλης, 2000)

Βασική προϋπόθεση όμως για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα διδασκαλίας για παιδιά με νοητική υστέρηση, προσανατολισμένο στη μέθοδο είναι να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός τόσο όσο χρειάζεται, αλλά και να εμπιστεύεται την αποφασιστικότητα και την αυτονομία του μαθητή τόσο όσο είναι δυνατόν (Σούλης, 2000) και να στοχεύει στην ενίσχυση της **αυτοεκτίμησης** τους.

1.4. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ & ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.4.1. Αυτοεκτίμηση: Εννοιολογική Οριοθέτηση

Κατά τον Coopersmith (1967), *«αυτοεκτίμηση είναι η προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του»*. Η εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ικανότητες του, αλλά και με την στάση των άλλων απέναντι του. Η αυτοεκτίμηση λοιπόν, δεν είναι έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά είναι αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών του και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Τανός, 1989).

Για τον Erikson (1975), η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει ένα δομικό συστατικό της προσωπικότητας και μια από τις δυνάμεις, οι οποίες επηρεάζουν καίρια τη συμπεριφορά. Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης είναι ρυθμιστικός για τη διασφάλιση της ψυχολογικής ισορροπίας, στη συγκρότηση μιας υγιούς, ρεαλιστικής και συνεπούς προσωπικότητας καθώς και στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Η σημασία της είναι πρωταρχική, αφού η θετική της όψη οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση και στη σχολική επιτυχία.

Οι σκοποί που θέτουν τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν είναι υψηλοί, έχουν υπέρμετρο άγχος, και φτωχή προσαρμογή. Διακρίνονται από παθητικότητα, δε διαθέτουν κριτική σκέψη και συμπεριφέρονται άβουλα, χωρίς προσωπικές φιλοδοξίες. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η χαμηλή ετοιμότητα για μάθηση και βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Οι παρελθούσες εμπειρίες και οι κοινωνικές συγκρίσεις καθορίζουν επίσης το επίπεδο φιλοδοξιών του ατόμου, το πρότυπο δηλαδή που αναμένει να προσεγγίσει καθώς και το επίπεδο δυσκολίας που είναι προδιατεθειμένο να αντιμετωπίσει κατά την εκτέλεση ενός καθήκοντος (Alexander-Passe, 2006).

Μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας καταγράφει ότι ένα πλήθος μεθόδων έχει χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης. Οι βαθύτερες και εσωτερικές δομές της εξετάστηκαν με ποιοτικά μοντέλα (Epstein,1973). Οι εξωτερικές και μετρήσιμες παράμετροι της αυτοεκτίμησης μελετήθηκαν με ποσοτικές διαδικασίες, όπως ερωτηματολόγια και πειράματα (Coopersmith,1967. Rosenberg,1965). Αρκετοί ψυχολόγοι έδειξαν πως οι αντιλήψεις των παιδιών για τις ικανότητες τους επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους άρα και το πώς μαθαίνουν από αυτές τις αλληλεπιδράσεις.

Στο χώρο της Εκπαίδευσης παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια στροφή από τη γνωστική μάθηση, στη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη, οι νέοι μέσω της εκπαίδευσης να μπορούν να αναπτύξουν όλες εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που θα του καταστήσουν ικανούς να προσαρμοστούν ικανοποιητικά στο περιβάλλον τους.

Οι ψυχοκοινωνικές αυτές δεξιότητες είναι πάρα πολλές και συμπεριλαμβάνονται στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman (1998) προσδιορίζει τη 'συναισθηματική νοημοσύνη' ως ένα είδος νοημοσύνης που εμπεριέχει τις ικανότητες του ατόμου να:

1. αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματα του.
2. τα χρησιμοποιεί για να διευκολύνει τη σκέψη του
3. κατανοεί τα συναισθήματα του
4. ρυθμίζει τα συναισθήματα για να προάγει τη συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη.

Κυρίαρχη έννοια στη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί η έννοια του εαυτού (self-concept). Αν και υπάρχει ασάφεια στον ακριβή προσδιορισμό της εξαιτίας του πολυσύνθετου περιεχομένου της, κατά γενική ομολογία η έννοια αυτή ταυτίζεται κυρίως με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και συνίσταται από δύο βασικά συστατικά: την αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και τη **αυτοεκτίμηση** (self-esteem).

Η *αυτοαντίληψη* είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και περιλαμβάνει τις απόψεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του.

Η *αυτοεκτίμηση* είναι συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και φανερώνει το βαθμό που αποδέχεται και επιδοκιμάζει κάποιος τον εαυτό του, είτε απόλυτα είτε σε σύγκριση με τους άλλους. Υπάρχει επομένως στενή σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, αφού η αυτοαντίληψη εκφράζει τις

απόψεις μας για τον εαυτό μας, ενώ η αυτοεκτίμηση αξιολογεί τις απόψεις αυτές. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί θεμελιώδη συναισθηματική ανάγκη του ανθρώπου. Συντελεί καθοριστικά στην πνευματική του ανάπτυξη και εξασφαλίζει την ψυχική του υγεία. Στη θεωρία του για αυτοπραγμάτωση, η ανάγκη του ατόμου να νιώθει άξιος, συγκαταλέγεται στις ανάγκες υψηλότερης στάθμης. Ακόμη, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, είναι αισιόδοξα, θέτουν δημιουργικούς στόχους και προσπαθούν να τους υλοποιήσουν, έχουν αυτοπειθαρχία, και αντιδρούν με σχετική αυτονομία. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί κατάθλιψη, άγχος, διαταραχές συμπεριφοράς, επιθετικότητα, κ.α. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού. Είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Με άλλα λόγια είναι το πώς το άτομο αξιολογεί την αυτοαντίληψή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον James, ορίζεται ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις του ατόμου. Στη θεωρία του Rogers, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον «ιδανικό εαυτό» και ο βαθμός αυτοεκτίμησης του ατόμου σχετίζεται με την ασυμφωνία ανάμεσα σε πραγματικό και ιδανικό εαυτό. Συνοπτικά, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική κρίση της αξίας που εκφράζεται στις στάσεις του ατόμου. Ο Rosenberg (1965), όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό. Η προσέγγιση του Ziller (1973), στην αυτοεκτίμηση γίνεται με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με σημαντικούς άλλους και η αυτοαξιολόγηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς. Εκτός από τις παραπάνω παλαιότερες, υπάρχουν ακόμα και πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης, όπως αυτή του N. Branden, σύμφωνα με τον οποίο, η αυτοεκτίμηση αποτελείται από «δύο αλληλοσυνδεδεμένες πλευρές» οι οποίες αποτελούν «κολώνες της υγιούς αυτοεκτίμησης». Πρόκειται για τον αυτοσεβασμό και την αυτοαποτελεσματικότητα (Branden, 2000: 43- 44).

Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της (Λεονταρή, 1998). Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον (σχέσεις, πρότυπα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προσδοκίες), το σχολείο και η σχολική κοινότητα (καθορίζει τα κριτήρια σύγκρισης με βάση τα οποία το παιδί θα προσδιορίσει την αυτοεκτίμηση του) καθώς

και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων, η οποία καθορίζει την αξιολόγηση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης που αναφέρθηκαν.

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, υψίστης σημασίας για την ψυχολογική και συναισθηματική προσαρμογή του ατόμου. Η επιτυχία ενός ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του, εξαρτάται από την αυτοεκτίμηση που αισθάνεται. Όμως, για να μπορέσει ένα παιδί να αξιολογήσει θετικά τον εαυτό του, θα πρέπει να τύχει εκτίμησης από πρόσωπα του περιβάλλοντος του που θεωρούνται σημαντικά. Στο χώρο του σχολείου τα πρόσωπα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, είναι οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι – συμμαθητές, ως "σημαντικοί άλλοι". Τόσο η ενθάρρυνση της αυτονομίας μέσα σε υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, όσο και η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων που να διέπονται από σεβασμό και αποδοχή της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, συμβάλουν καθοριστικά στην απόκτηση υψηλής αυτοεκτίμησης. Χαρακτηριστικά, η έρευνα του Lawrence (1988) έχει δείξει ότι οι μαθητές ηλικίας 8-11 ετών, επιδεικνύουν ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις απόψεις των συμμαθητών τους για το άτομο τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συνολική αξιολόγηση του εαυτού τους (Κόκκινος, 2004).

1.4.2. Το αίσθημα αυτοεκτίμησης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.)

Ιδιαίτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται αγάπη και επιβεβαίωση, χρειάζονται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ασφάλειας για να εκτιμήσουν την μοναδικότητά τους και την αξία τους. Η αυτοεκτίμηση χτίζεται και οικοδομείται σταθερά, αν κανείς νιώθει δυνατός στους παρακάτω τομείς:

- Αίσθηση ασφάλειας
- Αίσθηση ταυτότητας
- Αίσθηση ότι ανήκεις
- Αίσθηση του σκοπού
- Αίσθηση της επάρκειας

Ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ανέφικτο να δημιουργήσουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, χωρίς την αίσθηση ασφάλειας, ταυτότητας και κοινωνικής αποδοχής. Η ικανοποίηση της αίσθησης της κοινωνικής αποδοχής είναι εφικτή μέσω ορισμένων πρακτικών, όπως:

- Δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής
- Μείωση συναισθημάτων απομόνωσης
- Παροχή ευκαιριών για ανάδειξη της προσωπικής αξίας
- Ενθάρρυνση των δεσμών με την ομάδα

Για να νιώσουν τα παιδιά αυτά τη αίσθηση κοινωνικής αποδοχής, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η συμμετοχή σε κάποια ομάδα εργασίας, ικανοποιεί την ανάγκη των παιδιών αυτών να ανήκουν κάπου. Ο εκπαιδευτικός επίσης θα πρέπει να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές με ε.ε.α., ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να οδηγούνται στην επιτυχία και να ενισχύεται έτσι η αυτοεκτίμησή τους (Fontana, 1996).

Το σχολείο στα πλαίσια του κοινωνικοποιητικού του ρόλου, είναι ανάγκη να παρεμβαίνει αποτελεσματικά στην διαδικασία ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης. Όμως είναι γνωστό ότι το ελληνικό σχολείο με τον αυστηρά ακαδημαϊκό του προσανατολισμό και τον ανταγωνιστικό του χαρακτήρα, περισσότερο υπονομεύει παρά ενισχύει την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ιδιαίτερα αυτό παρατηρείται στο χώρο της *Εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, τα οποία παραμένουν στο περιθώριο της κοινής σχολικής ζωής με αποτέλεσμα συχνά να αναπτύσσουν επιθετική συμπεριφορά. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης, είναι να επιτρέπει ο εκπαιδευτικός σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ουσιαστική αυτονομία και δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους (Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Αναζητώντας κανείς χώρους στην εκπαιδευτική διαδικασία που να αφήνουν περιθώρια και να δίνουν ευκαιρίες για μια τέτοια ουσιαστική αυτονομία στη λήψη πρωτοβουλιών, διαπιστώνει ότι ένας τέτοιος πρόσφορος χώρος θα μπορούσε να είναι η **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**, αφού στη βάση του αξιακού της συστήματος βρίσκεται η αυτενέργεια των μαθητών.

1.4.3. Χτίζοντας την αυτοεκτίμηση μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Είναι γνωστό πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) στοχεύει κυρίως στην διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών θετικών προς το περιβάλλον. Ένα πρόγραμμα Π.Ε. δεν περιορίζεται απλά στην μετάδοση γνώσεων αλλά επιδιώκει την αλλαγή της συμπεριφοράς. Με καινοτόμους μεθόδους προωθείται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών μέσα από ομαδοσυνεργατικά σχήματα στοχεύοντας στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσα από την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα από της Π.Ε. επιδιώκεται η εκπαίδευση των παιδιών στον αυτοέλεγχο, στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων έτσι ώστε να γίνουν ικανοί να διαμορφώσουν ένα καλύτερο τρόπο ζωής. Η έννοια επομένως της αυτοεκτίμησης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για την επίτευξη των στόχων της Π.Ε..

Όπως διαπιστώνεται από την εμπειρία πολλών εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Π.Ε. παρατηρείται το φαινόμενο οι ίδιοι μαθητές που στα πλαίσια του κανονικού προγράμματος του σχολείου παρουσιάζουν απροθυμία και συχνά ακόμα και αποκλίνουσα συμπεριφορά, να συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε προγράμματα Π.Ε.. Και αυτό γιατί τα προγράμματα αυτά, εξαιτίας της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας τους, έχουν πολλές δυνατότητες στη προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, καλλιέργειας της αυτοπεποίθησης και σιγουριάς και στη διαμόρφωση υπεύθυνης συμπεριφοράς, στοιχείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης.

Είναι φυσικά αυτονόητο ότι η ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η αυτοεκτίμηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα πλαίσια κάποιου προγράμματος Π.Ε.. Η καλλιέργεια της πρέπει να αποτελεί διαρκή και συστηματική φροντίδα του σχολείου και του εκπαιδευτικού μέσα στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια ενός προγράμματος Π.Ε., ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Περισσότερο αποτελεσματική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης φαίνεται ότι είναι η αξιοποίηση των αντιδράσεων (response development) των μαθητών (συναισθημάτων, σκέψεων, προτάσεων, κ.λπ.) (Parrott, 1982). Εκτός από τον εκπαιδευτικό, αξιοποίηση των αντιδράσεων των παιδιών μπορεί να γίνει και μεταξύ

τους στα πλαίσια της ομάδας. Επιπλέον η παρουσίαση του προγράμματος Π.Ε. στον ευρύτερο κύκλο από τα ίδια τα παιδιά είναι μια σημαντική διαδικασία καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης τους (Καμαρινού, 2005).

Η Π.Ε. συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών, γιατί στόχο έχει μέσα από την συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, στα πλαίσια ενός προγράμματος Π.Ε., κανέναν μαθητή να μην αισθάνεται υποδεέστερος των άλλων, αλλά ο καθένας να μπορεί, μέσα από μια *διαφοροποιημένη προσέγγιση*, να δείξει στην ομάδα την ιδιαίτερη αξία του. Επίσης προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η ενίσχυση της χειρονακτικής εργασίας, που βοηθάει σε μια πιο άμεση επαφή του μαθητή με τη γνώση και επιπλέον οδηγεί στην επιβεβαίωση κάποιων ιδιαίτερων ικανοτήτων, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση του (Χρυσafίδης, 2005).

Επιπλέον, η Π.Ε. έχει ξεκάθαρο προσανατολισμό προς την βιωματική προσέγγιση της μάθησης, της οποίας οι στόχοι οδηγούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι στόχοι αυτοί, σύμφωνα με τις Katz & Chard (1995), είναι:

1. να αναπτυχθούν ολόπλευρα (δίνοντας έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική διάσταση)
2. να καλλιεργήσουν κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες, όπως να αξιολογούν τον εαυτό τους και τους άλλους, να ασκούνται σε λεπτούς και αδρούς χειρισμούς κ.λπ.
3. να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους
4. να κάνουν προσωπικές επιλογές έτσι ώστε να μάθουν να λειτουργούν και αυτόνομα
5. να νιώσουν υπεύθυνα, αλλά και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους, και
6. να αισθάνονται ικανοποίηση για την συμβολή τους σε ένα κοινό έργο.

Όλοι αυτοί οι στόχοι αποκτούν βαρύνουσα σημασία κατά την διαδικασία προσέγγισης των παιδιών με *ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.)*

1.4.3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα εκείνων με ε.ε.α., μέσα από την Π.Ε.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην περιορίζεται απλά και μόνο στο ρόλο του ως πηγή πληροφόρησης και όργανο ελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή,

αλλά να λειτουργεί και ως παράγοντας δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη. Οφείλει να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει (Ματσαγγούρας, 2000). Ιδιαίτερη προσπάθεια οφείλει να καταβάλλει για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ώστε να μην αισθάνονται απόρριψη.

Η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη ζωή και η οποία επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές δημιουργικές δραστηριότητες (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, αισθητική έκφραση, κ.τ.λ.). Όλες αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν αλλά και στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Επίσης, η ενεργή συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. και η ανάληψη δράσης προς την κατεύθυνση της επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων, προϋποθέτει υψηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι η απόκτηση της αποτελεί προαπαιτούμενο στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε.. Η μεθοδολογία της Π.Ε. προσφέρει ένα πλαίσιο στήριξης και αποδοχής για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για όσους έχουν ιδιαίτερη ανάγκη στήριξης όπως είναι οι μαθητές με ε.ε.α.. Δεν αποσκοπεί απλά στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για επιλογές που προασπίζουν και προάγουν την ψυχική και σωματική υγεία, την κοινωνική ευεξία καθώς και την ενεργό συμμετοχή και δράση σε ζητήματα περιβάλλοντος, μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση. Μέσα από τη δράση, το παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τους κανόνες και την ασφάλεια της ομάδας, το παιδί αποκτά περιθώρια για δημιουργικές πρωτοβουλίες, για ουσιαστική επικοινωνία σε ένα κλίμα συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού. Ανακαλύπτει τους δικούς του ορίζοντες και τον κόσμο, όχι μόνο όπως είναι, αλλά και όπως θα ήθελε να είναι (Βαχτσεβάνου, Χατζηνικολάου, 2004).

Στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλα κάποιες μεθοδολογικές τεχνικές που βοηθούν τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους με ε.ε.α. να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, να τα εκφράσουν, να αναπτύξουν καλές διαπροσωπικές γνώσεις και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση τους (Καμαρινού, 2000). Ενδεικτικά κάποιες απ' αυτές είναι:

1. *Παιχνίδια ρόλων*: Τα παιδιά υποδυόμενα κάποιους ρόλους, εμπλέκονται συναισθηματικά σε διάφορες καταστάσεις και έχουν την δυνατότητα με ευχάριστο τρόπο να εκφράζονται δημιουργικά, να αποκαλύπτουν ενδόμυχες επιθυμίες τους, εσωτερικές ανάγκες τους, εντάσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

2. *Καταιγισμός ιδεών*: Προτείνοντας διάφορες ιδέες για συγκεκριμένα θέματα, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά τόσο στη διαμόρφωση και τη λήψη αποφάσεων όσο και στην επίλυση προβλημάτων, διαδικασία που συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.
3. *Καλλιτεχνική έκφραση*: Μέσω δραστηριοτήτων αισθητικής έκφρασης, όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα αυτά που δυσκολεύονται να εκφραστούν με τον γραπτό ή προφορικό λόγο (όπως είναι τα παιδιά με ε.ε.α.), μπορούν να απεικονίσουν πολύ παραστατικά την συναισθηματική τους κατάσταση. Αυτή η δυνατότητα έκφρασης μπορεί, σε ένα κατάλληλο πλαίσιο αποδοχής, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση τους.
4. *Κατευθυνόμενη φαντασία*: Είναι μια νοερή διαδικασία κατά την οποία το παιδί ανακαλεί και βιώνει στη φαντασία του διάφορες καταστάσεις, ενισχύοντας έτσι την αυτογνωσία του και την συναισθηματική του ανάπτυξη. Ιδιαίτερα όταν αυτές οι καταστάσεις που βιώνει νοερά το παιδί είναι θετικές τότε τονώνεται σημαντικά η αυτοεκτίμηση του.
5. *Παιχνίδια*: η συμμετοχή των παιδιών σε κατάλληλα σχεδιασμένα παιχνίδια ενισχύει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Η Π.Ε., ως γνωστό, παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να αποκτήσει τις γνώσεις, αξίες, στάσεις, δεξιότητες και πρότυπα συμπεριφοράς που χρειάζονται, για να προστατεύσει και να βελτιώσει την ποιότητα του περιβάλλοντος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν την προσπάθεια είναι καθοριστικός, αφού δεν είναι απλά μια πηγή πληροφόρησης αλλά κυρίως παράγοντας δημιουργίας του κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη (Ματσαγκούρας, 2000). Όμως για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός, όσον αφορά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, θα πρέπει να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τον κάθε μαθητή και κυρίως από εκείνους τους μαθητές που παρουσιάζουν **ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**. Τέτοιοι μαθητές συχνά αισθάνονται ότι απορρίπτονται και υιοθετούν αξίες διαφορετικές από αυτές του σχολείου με σκοπό να διαφυλάξουν την ύπαρξη τους.

Για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, και ιδιαίτερα των «αδυνάτων», θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να:

- αναγνωρίζει την προσπάθεια που καταβάλει ο κάθε μαθητής και να την αποδέχεται χωρίς αρνητική κριτική

- παροτρύνει τον κάθε μαθητή να θέτει ρεαλιστικού στόχους
- δίνει στον κάθε μαθητή την ευκαιρία να βιώνει την επιτυχία
- δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη και να αποφεύγει τη δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού
- αποδέχεται το μαθητή ως προσωπικότητα ακόμη και όταν απορρίπτει τη συμπεριφορά του
- ενεργεί ο ίδιος ως πρότυπο
- ακούει όλους τους μαθητές (ενεργητική ακρόαση)
- είναι διακριτικός
- φροντίζει ώστε όλοι οι μαθητές να είναι αποδεκτοί από όλους
- δέχεται τα λάθη τους και να τους εμπνυχώνει
- δίνει πρωτοβουλίες και ευθύνες σε κάθε μαθητή κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gordon, 1999).

Στην Π.Ε. η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και ιδιαίτερα των «αδυνάτων», αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους. Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στην ίδια τη ζωή, μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, καταγισμός ιδεών, κ.α.) που προαπαιτούν αλλά και στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης με τον φυσικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο.

Στα πλαίσια της Π.Ε., προκειμένου ένας μαθητής να δράσει ενεργά προς την κατεύθυνση επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων θα πρέπει προηγουμένως να έχει κατακτήσει υψηλή αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα η απόκτηση της να αποτελεί πάλι προαπαιτούμενο στόχο της Π.Ε.. Η μεθοδολογία της Π.Ε. προσφέρει ένα πλαίσιο στήριξης και αποδοχής για τον κάθε μαθητή. Δεν αποσκοπεί μόνο στην μεταφορά γνώσεων αλλά κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ενεργό συμμετοχή και δράση σε ζητήματα περιβάλλοντος.

Μέσα από τη δράση, το παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τους κανόνες και την ασφάλεια της ομάδας, το κάθε παιδί αποκτά περιθώρια για όνειρα, δημιουργικές πρωτοβουλίες και ουσιαστική επικοινωνία χωρίς ανταγωνισμούς. Ανακαλύπτει τους δικούς του ορίζοντες και τον κόσμο, όχι μόνο όπως είναι, αλλά και όπως θα ήθελε να είναι (Βαχτσεβάνου, Χατζηνικολάου, 2004).

1.4.4. Αποδοχή της Διαφορετικότητας: Εννοιολογική Οριοθέτηση

1.4.4.1. Η έννοια της Αποδοχής μέσα από μια ιστορική αναδρομή

*« Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
Και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
Η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
Και να παραμένει αυτή.»*

ΕΛΥΤΗΣ

Ο ποιητικός λόγος του Ελύτη αναδεικνύει το πόσο αναγκαίος μας είναι ο Άλλος. Είναι αυτός που μας επιτρέπει μια ασφαλή πορεία προς αυτογνωσία. Όσο πιο οικείος και αποδεκτός μας γίνεται ο Άλλος, όσο πιο πολύ κατανοούμε τους λόγους – αιτίες του, τόσο περισσότερο κατανοούμε τον εαυτό μας και γνωρίζουμε τα όρια μας. Ο φόβος του Άλλου εκτοπίζεται από την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και η ζωή μας αποκτά νόημα.

Η Αποδοχή αποτελεί τη βάση της ενσυναίσθησης και είναι στενά συνδεδεμένη με την μη επικριτική στάση μας σε σχέση με τις ενέργειες και τα κίνητρα του ατόμου που έχουμε απέναντι μας, αποφεύγοντας να καταδικάζουμε ή να παραβλέπουμε τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή τις ενέργειες του (Rogers, 1951).

Ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί έχουν προβληματιστεί αρκετά από χρόνια πριν σχετικά με το γεγονός ότι κάποια παιδιά δεν μπορούν να ενταχθούν στην ομάδα των συνομήλικων τους, τόσο καλά όσο κάποια άλλα παιδιά.

Ήδη, από τα μέσα του 1930, είχε διατυπωθεί η υπόθεση ότι τα παιδιά που έχουν τέτοιες δυσκολίες ένταξης, έχουν περισσότερη πιθανότητα να παρουσιάσουν προβλήματα προσαρμογής (Koch, 1933). Τώρα, κοντά 80 χρόνια αργότερα, φαίνεται πως αυτοί οι προβληματισμοί, είναι ακόμα αρκετά βάσιμοι. Ένα σημαντικό πλήθος από επιστημονικά δεδομένα, που έχουν καταγραφεί στην πορεία πολλών δεκαετιών, αποκαλύπτουν ότι οι φτωχές σχέσεις κάποιων παιδιών με τους συνομήλικους τους, είναι ένας από τους πιο ασφαλείς δείκτες διάγνωσης και πρόγνωσης συνολικών μορφών δυσλειτουργίας (νοητικής, ψυχοκινητικής, συναισθηματικής, κοινωνικής κ.α.) όχι μόνο κατά την παιδική ηλικία αλλά και αργότερα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή (Ladd, 2005).

Η Helen Koch (1933) ήταν μία από τις πρώτες ερευνήτριες που μελέτησε τις σχέσεις των συμμαθητών σε μια τάξη. Υπέθεσε ότι "Μια ένδειξη της επιτυχίας με την οποία κάποιο παιδί παίρνει θέση σε μια κοινωνική ομάδα, είναι ο βαθμός στον οποίο γίνεται αποδεκτό από την ομάδα, και κατά προέκταση ο βαθμός που τα άλλα παιδιά συνεργάζονται και παίζουν μαζί του". Στο πέρασμα πολλών δεκαετιών, οι ερευνητές μετέφεραν αυτή τη διάσταση μέσα σε μια έννοια που αποκαλείται "**Σχολική Αποδοχή**" (Classroom peer group acceptance and rejection).

1.4.4.2. Μέθοδοι Αξιολόγησης της Αποδοχής

Επειδή η *Σχολική Αποδοχή* αναφέρεται στις σχέσεις ενός παιδιού με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας του, για να λειτουργήσει ως έννοια χρειάζεται οι ερευνητές να αποκτήσουν (για κάθε μέλος της ομάδας) πληροφορίες σχετικά με το ποιοι, περισσότερο ή λιγότερο, τους αρέσει να σχετίζονται μαζί του. Για να το πετύχουν αυτό οι ερευνητές τείνουν να εφαρμόσουν 2 μορφές Κοινωνιομετρίας: Rating and nomination methods (Ladd, Herald, Slutzky, & Andrews, 2004). Και οι δύο μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα και έχει αποδειχθεί ότι είναι αξιόπιστες και έγκυροι μέθοδοι για την αξιολόγηση της Σχολικής Αποδοχής. Όταν όμως, δεν είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν κοινωνιομετρικά δεδομένα, οι επιστήμονες βασίζονται επίσης σε μεθόδους όπως είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών και τα δεδομένα παρατήρησης (Ladd, in press). Όμως συγκριτικές αξιολογήσεις έχουν δείξει ότι υπάρχει μόνο μια μεσαίας τάξης συμφωνία μεταξύ των αναφορών των εκπαιδευτικών και εκείνων των ίδιων των συμμαθητών σχετικά με την *Αποδοχή*.

Το να μπει κανείς και να γίνει αποδεκτό μέλος σε μια ομάδα συμμαθητών είναι μια κοινωνική ανάγκη που όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν καθώς προχωρούν στην σχολική τους πορεία. Όμως για την καλύτερη κατανόηση του πώς τα παιδιά προσεγγίζουν μια ομάδα και πώς αποκτούν κάποια κοινωνική θέση μέσα σ' αυτήν την ομάδα, οι ερευνητές έχουν μελετήσει τους προγόνους της Σχολικής Αποδοχής. Στα μέσα του 1980, οι ερευνητές δημιούργησαν ομάδες παιχνιδιού όπου προσπάθησαν να εντάξουν δημοφιλή και μη δημοφιλή αγόρια, παρατηρώντας τις αντιδράσεις τους μέσα από μια σειρά παιχνιδιών. Οι Coie and Kupersmidt (1983) βρήκαν ότι τα μη αποδεκτά αγόρια αντιμετωπιζόταν από τους συμμαθητές τους ως προβληματικά, τείνοντας έτσι να είναι περισσότερο επιθετικά.

Επειδή οι ερευνητές τείνουν να ορίσουν την επιθετικότητα με τρόπους που είναι περισσότερο χαρακτηριστικοί στα αγόρια, εύκολα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια. Σταδιακά όμως, αυτά τα ευρήματα έχουν αμφισβητηθεί από έρευνες που δείχνουν ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο πιθανόν να εμπλακούν σε έμμεσες μορφές επιθετικότητας και πως η έμμεση επιθετικότητα συμβάλει περισσότερο και πιο μόνιμα στη *Σχολική Απόρριψη* (Crick & Grotpeter, 1995).

Επιπρόσθετα με τις επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, άλλες πλευρές των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της *Σχολικής Αποδοχής*. Ανάμεσα σε αυτές είναι η ντροπαλοσύνη, η χαμηλή κοινωνικότητα, οι φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες, η υπερκινητικότητα κ.α. (Ladd, 2005).

1.4.4.3. Μελλοντικές Ερευνητικές Κατευθύνσεις

Αν και η *Σχολική Αποδοχή* ως φαινόμενο, έχει μελετηθεί αρκετά, ένα μεγάλο μέρος της παραμένει να φωτιστεί "ερευνητικά". Είναι αναγκαίο να μελετηθεί η κοινωνική ζωή των παιδιών που έχουν βιώσει την *Σχολική Απόρριψη*. Για να κατανοήσει κανείς τους ορίζοντες και της συνέπειες της *Σχολικής Απόρριψης*, οι ερευνητές θα πρέπει να αναπτύξουν νέες μεθοδολογίες. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές έχουν προτείνει μεθόδους **Άμεσης Παρατήρησης** των μορφών *Σχολικής Αποδοχής* και βρήκαν ότι τέτοιες μετρήσεις προσφέρουν σημαντικότερη κατανόηση σχετικά με τη συχνότητα και τις μορφές *Απόρριψης* που βιώνουν τα παιδιά (Nelson et al., 2005).

Έχοντας δεδομένη την απόδειξη που έχει προκύψει στην σταθερότητα της *Σχολικής Απόρριψης* και τις συνδέσεις της με την κοινωνική και ψυχολογική απροσαρμοστικότητα, υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Ήδη κάποια προγράμματα έχουν παρουσιάσει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων συμπεριφοράς των παιδιών και της *Αποδοχής* τους (Ladd, Herald, Slutzky, & Andrews, 2004).

Απαιτούνται όμως περισσότερες έρευνες ως προέκταση των ήδη υπάρχουσών μελετών και ευρημάτων. Πολύ μεγαλύτερη ανάγκη υπάρχει να μελετηθεί πως μπορούμε να προσπαθήσουμε να προωθήσουμε την **Αποδοχή της Διαφορετικότητας** στις σχολικές ομάδες συνομήλικων.

1.4.4.4. Σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης & Αποδοχής της Διαφορετικότητας

Μία από τις αρχές που προβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η ανεκτικότητα, που ορίζεται ως αναγνώριση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων, των κοινωνιών και των πολιτισμών και η επιδίωξη της αμοιβαίας συνεργασίας για την εξεύρεση λύσεων στα περιβαλλοντικά προβλήματα σε μια ισότιμη βάση (Λιαράκου, 2002).

Όπως τονίζει ο Anton Neuhausler, για να αγαπήσει ένα παιδί οτιδήποτε (τον εαυτό του, τους άλλους, **το περιβάλλον**, κτλ.) πρέπει πρώτα να το αγαπήσουμε, πρέπει πρώτα να εισπράξει αγάπη και *αποδοχή*.

Άλλωστε η διαφορετικότητα κάποιων ατόμων δεν θα πρέπει να θεωρείται εμπόδιο για τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά δρώμενα, αλλά αντίθετα πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης αποδοχής από τον περίγυρο τους για να μπορέσει το σχολείο να αποκτήσει τον κοινωνικό χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχει.

Ενδεικτικά κάποια λογοτεχνικά έργα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι (Βαχτσεβάνου, Χατζηνικολάου, 2004):

Ηλιόπουλος, Β.. Ο τριγωνοψαρούλης. Πατάκης

Ντικεννο, Ζ.. Ένα τόσο δα ψαράκι, ένα τιποτάκι. Άγρας

Παπαθανασοπούλου, Μ.. Τι κι αν είμαι ασβός. Πατάκης

Τριβιζάς, Ε.. Ο φαλακρός σκατζόχοιρος. Κέδρος

Τριβιζάς, Ε.. Τα χρωματιστά κοράκια. Κέδρος

1.5. ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Π.Ε.) ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (Ε.Α)

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που του διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει»

Maria Montessori

Στη σύγχρονη εποχή ένα ζωντανό παράδειγμα για την σύνδεση της Π.Ε. με την Ε.Α. θα μπορούσε να είναι από μόνος του ο Βρετανός αστροφυσικός Στέφαν Χόκινγκ, ένας απελπιστικά παράλυτος επιστήμονας, που πρώτος ανακάλυψε την «τρύπα του όζοντος», και συνέβαλε έτσι στην διαδικασία αφύπνισης της οικολογικής συνείδησης της ανθρωπότητας. Αποτελεί την προσωποποίηση της δύναμης ενός ανθρώπου με ειδικές ανάγκες στο χώρο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

Η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφίβολα συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του, η οποία προσδιορίζεται από την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Με βάση τις αναδυόμενες σήμερα θεωρήσεις η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι και οι κοινωνίες μπορούν να φτάσουν τις πλήρεις δυνατότητές τους. Θεωρείται, επιπλέον, σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να προσεγγίζουν θέματα περιβάλλοντος, ανάπτυξης και κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς και για την προώθηση της αειφορικής ανάπτυξης, δηλαδή της ανάπτυξης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ανθρωπότητας σήμερα, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (Flogaitis, 1998. Unesco, 2001).

Ο δρόμος της βιώσιμης ανάπτυξης περνά μέσα από στάδια δημοκρατικών σχέσεων, σχέσεων αυτονομίας και σύμπλευσης του ατομικού με το κοινωνικό συμφέρον, απαιτώντας την κάλυψη των αναγκών όλων των ανθρώπων, μέσα από μια επαναθεώρηση αξιών, αποφάσεων, επιλογών, προτύπων, του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ο ανθρώπινος πολιτισμός (Fien, 1993).

Θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, να διαπραγματεύονται στο δικό τους

πλαίσιο αλλά και στο πλαίσιο των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες. (Reid, 2002. Roth, 1998). Η μετατροπή των υπάρχουσών δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000) που προσανατολίζεται στις εξής κατευθύνσεις:

↳ Στην παροχή ίσων ευκαιριών κοινωνικής εμβέλειας

Η *Περιβαλλοντική* και η *Ειδική Αγωγή*-υπό το πρίσμα της «παιδαγωγικής της ένταξης»- αποτελούν ισχυρά μέσα, προκειμένου να συμβάλλουν στη συνεργασία των ανθρώπων, στη διατήρηση της φυσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, στην κατάρρευση στερεότυπων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων, που θεωρούν τον άνθρωπο αφέντη της φύσης και το «διαφορετικό» ως απειλή (Δημητρίου, 2005, Οπρ, 1992, Φλογαΐτη, 2003).

↳ Στην ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων

Άλλωστε, η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων και δράσεων και στην καλλιέργεια ενός ενεργού και ευαίσθητου πολίτη, δεν μπορεί παρά να λειτουργήσει καταλυτικά στην άρση προκαταλήψεων και αποκλεισμών για κάθε περιθωριοποιημένη κοινωνική ομάδα, όπως είναι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Παπαδόπουλος, 2007)

Οι δυο αυτές κατευθύνσεις εκπαίδευσης φαίνεται ότι μοιράζονται ως βασικό ζητούμενο την οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών μεταξύ πολιτισμού και φύσης, ταυτότητας και ετερότητας, υποκειμένου και κοινωνίας, ομάδας και ατόμου. Ένας θεμελιώδης προβληματισμός, ουσιαστικής, επίσης, σημασίας για την παιδαγωγική πράξη, διαπερνά από κοινού την *Περιβαλλοντική* και την *Ειδική Αγωγή*. Αυτός είναι ο προσανατολισμός προς έναν κοινό ορίζοντα αρχών και αξιών, που τον χαρακτηρίζουν έννοιες όπως αυτές της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της άνευ όρων συμμετοχής, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα (Αναστασάτος, 2005. Ξανθάκου & Αναστόπουλος, ό.π).

Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι να ενισχύσει την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, της δημιουργίας υπεύθυνων πολιτών που θα είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της κοινωνίας και του κόσμου. Με την περιορισμένη και διαρκώς συρρικνούμενη ποσότητα των φυσικών πόρων στον πλανήτη μας, σε συνδυασμό με την εκτεταμένη αύξηση του πληθυσμού της γης, είναι επιβεβλημένη η ανάγκη να ενισχύσουμε την μάθηση μέσω και γύρω από το περιβάλλον, *για τον κάθε μαθητή και με τον κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τις ικανότητες του*, εάν θέλουμε να ελπίζουμε ότι θα καταφέρουμε να επιτύχουμε τον παραπάνω στόχο.

Η βιωματική αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον σίγουρα προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν και να ενδυναμώσουν την σχέση τους με αυτό. Προσωπικές εμπειρίες θα εξασφαλίσουν στους μαθητές τη βάση για να διαμορφώσουν τις στάσεις τους και τις αξίες τους απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Βασική προϋπόθεση είναι η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες Π.Ε. που θα έχουν οργανωθεί κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των όλων μαθητών, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Επίσης η συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες στη φύση, τους προσφέρει μια διαφορετική μαθησιακή εμπειρία από ότι η μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτή η μαθησιακή προσέγγιση είναι η απόλυτα αποτελεσματική (Ricker, Freeman, Hoy, 1996).

Εφόσον η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* επικεντρώνεται στη σχέση του ανθρώπου με το πολιτισμικό και βιοφυσικό του περιβάλλον και εφόσον η *Ειδική Αγωγή* εστιάζει στη παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, είναι φανερό ότι αυτές οι δυο εκπαιδευτικές διαστάσεις συγκλίνουν σε πολλά κοινά σημεία και μεταξύ τους υπάρχει αμφίδρομη σχέση και άμεση αλληλεπίδραση. Οι σχέσεις του ανθρώπου με τον άνθρωπο και το πολιτισμικό περιβάλλον, βρίσκονται στον πυρήνα τόσο της ειδικής όσο και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες να διακρίνονται από ευθύνη, εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον αποτελούν τη βασική σκοποθεσία και των δυο.

Ωστόσο, η περιβαλλοντική και η ειδική εκπαίδευση δεν σχετίζονται μόνο στους σκοπούς αλλά και στους στόχους, στις αρχές, και τις μεθόδους. Φαίνεται ότι

λειτουργούν συμπληρωματικά έχοντας ως στόχους την ολόπλευρη και ολιστική ανάπτυξη των μαθητών προς όφελος της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής τους στο κοινωνικό περιβάλλον, την ανάπτυξη και καλλιέργεια πολιτών που όχι μόνο δεν θα αποδέχονται παθητικά τη διαφορετικότητα, αλλά θα συνεργάζονται και θα συνδημιουργούν με τους συνανθρώπους τους προς την κατεύθυνση της δημοκρατίας, της ειρήνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με τον Βερνάδο (2006), η Π.Ε. μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές με ε.ε.α. και να ενδυναμώσει την ψυχοπαιδαγωγική τους προσέγγιση. Η Π.Ε. έχει αποδειχτεί πολύτιμη γιατί λειτουργεί ως αποθήκη ψυχικών δυνάμεων στην πορεία της ζωής τους. Τα παιδιά με ε.ε.α. δικαιούνται να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα Π.Ε.. Η συμμετοχή αυτή τους δίνει μια ακόμη ευκαιρία για συνεργασία με το κοινωνικό περιβάλλον, αναγνώριση και αποδοχή. Λειτουργούν ως μέλη ομάδας και υπακούουν σε κανόνες και υποχρεώσεις, γίνονται αυτόνομοι και ενεργοί πολίτες.

1.5.1. Κοινές αρχές και χαρακτηριστικά

Η Π.Ε. διαθέτει ορισμένες βασικές κατευθυντήριες αρχές και χαρακτηριστικά, κυριότερα των οποίων είναι, ότι:

- προσεγγίζει και εξετάζει το περιβάλλον όχι μονοσήμαντα αλλά στην ολότητά του, ως φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό (Δημητρίου, 2005)
- υιοθετεί διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας στοιχεία και από τις κοινωνικές επιστήμες (Χρυσοφίδης, 2002)
- προσανατολίζεται σε περιβαλλοντικά προβλήματα και οδηγεί σε εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία αντιμετώπισης ή και επίλυσής τους με τη χρήση ενεργητικών μεθόδων, συζήτηση-αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική επεξεργασία, παρέχοντας τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Unesco, 1999)
- έχει βιωματικό χαρακτήρα, που εξασφαλίζεται με τη μετακίνηση στο πεδίο μελέτης και σε διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους, με τη χρήση ποικιλίας εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, με κατάλληλη έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες και τις προσωπικές εμπειρίες (Frey, 1998)

- αναπτύσσει πολύπλευρα τη συμμετοχικότητα, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα και πηγές συλλογής στοιχείων και πληροφόρησης (Αναστασάτος, 2005)
- επικεντρώνεται στην παρούσα αλλά και μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος, στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2005)
- συσχετίζει την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, την απόκτηση γνώσεων, την ικανότητα για επίλυση προβλημάτων και τη διασαφήνιση των αξιών, απευθυνόμενη σε όλους τους μαθητές όλων των ηλικιών (Λιαράκου, 2000),
- τονίζει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και συνεπώς την ανάγκη ανάπτυξης συστημικής και κριτικής σκέψης και ικανοτήτων για την αναζήτηση αιτιών και λύσεων (Γεωργόπουλος, 2004),
- αναγνωρίζει την ισοτιμία των μελών της μαθητικής κοινότητας, αξιολογεί θετικά τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής εμπειρίας, την ενσωματώνει λειτουργικά στην εκπαιδευτική πράξη, οδηγώντας, έτσι, στη συγκρότηση σχέσεων διυποκειμενικής αναγνώρισης, οι οποίες στηρίζουν και προωθούν την κοινωνική ένταξη και συνοχή
- προωθεί το άνοιγμα και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και ζωή (Γκόβαρης, 2005)

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν την Π.Ε., η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ο προσδιορισμός τους και η διαμόρφωση του μοντέλου ανάλυσής τους προϋποθέτουν την αποτελεσματική ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (Δανασσής -Αφεντάκης, 1997). Η επιστημονική έρευνα πολλές φορές έχει καταδείξει τη διαλεκτική αυτή σχέση της Π.Ε. με την κριτική και τη δημιουργική σκέψη και μάλιστα έχει τονίσει τη διδακτική συμπίεση και των δύο (Howe & Warren, 1989). Οι βασικές κατευθυντήριες αρχές και χαρακτηριστικά της Ε.Α. πηγάζουν από τις γενικές αρχές της Εκπαίδευσης. Επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης

σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Οι κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας είναι:

- η παροχή γενικής παιδείας
- η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων των μαθητών, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο
- η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές
- η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας
- η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς
- η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας
- η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας
- η επαγγελματική κατάρτιση και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία
- η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη (ΥΠΕΠΘ, 2000)

Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση, την κοινωνία, τις εκάστοτε συνθήκες, όπως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση. Φαίνεται λοιπόν, ότι η Π.Ε. διασταυρώνεται σε πολλές από τις παραπάνω αρχές με την Ε.Α.. Σε κάθε περίπτωση, οι δυο αυτές εκπαιδευτικές διαστάσεις, προσεγγίζουν, επιδιώκουν και προσβλέπουν από κοινού σε μια εκπαίδευση ισότητας, ειρήνης, αλληλεγγύης και σεβασμού του «άλλου» ως πρόσωπο.

1.5.2. Κοινές αξίες

Οι απόψεις που διαμορφώνουν σήμερα οι μαθητές για τον κόσμο, η θεώρηση της φύσης και του περιβάλλοντος, η θεώρηση της θέσης του ανθρώπου στο φυσικο-ανθρωπο-πολιτισμικό σύστημα του κόσμου, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα αποτελέσουν τις αξίες του αυριανού κόσμου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναζητούνται δίοδοι για την εξελικτική πορεία του πολιτισμού, και την ανάδειξη αξιών, μέσα από την καλλιέργεια των μαθητών, τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση του κόσμου, η αναζήτηση των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών πτυχών των φαινομένων που εκδηλώνονται σε αυτόν. Επιδιώκεται, επίσης, η σύνθεση του κόσμου, η συνεργασία των ανθρώπων, η συμφιλίωση του ανθρώπου με τη φύση αλλά και με την κοινωνία ως οργανωμένο σύνολο. Οι επιδιώξεις αυτές απαιτούν αλλαγή στον τρόπο που βλέπουμε τη φύση, την κοινωνία, τον άνθρωπο αλλά και τον εαυτό μας. Το σχολείο είναι ο χώρος εκείνος, όπου παρέχεται η γνώση και μεταδίδονται κοινές αξίες σε όσους συμμετέχουν, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Επομένως, έχει μεγάλη σημασία να εξετάσουμε τις αξίες που καλλιεργεί και προωθεί μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες, προγράμματα κ.ά.

Η Π.Ε. συνιστά μια "δια βίου" εκπαίδευση με ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων και πολυσύνθετων περιβαλλοντικών προβλημάτων, μια *«διαδικασία κατά την οποία τα άτομα και η κοινότητα ενημερώνονται όλο και περισσότερο για το περιβάλλον και αποκτούν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, πείρα και το απαραίτητο κριτικό πνεύμα που θα τους κάνει ικανούς να δράσουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για τη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων του παρόντος και του μέλλοντος»* (WCED, 1987). Ποιες, ωστόσο, αξίες προάγει;

Η Π.Ε. διαδραματίζει, μεταξύ άλλων, σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης νέων αξιών και στάσεων στους αυριανούς πολίτες, βάσει των οποίων η λήψη αποφάσεων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο θα έχει ως γνώμονα την ανάληψη δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος. Αποτελεί όργανο για *«την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων»* (Unesco, 1978). Δεν είναι, λοιπόν, αξιολογικά ουδέτερη.

Προβάλλει αξίες, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς της, μεταξύ των οποίων είναι:

- η ανεκτικότητα
- ο σεβασμός στη διαφορετικότητα
- η αλληλεγγύη απέναντι και μεταξύ του ανθρώπου και της φύσης
- η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ειρήνης
- η αξία της ελευθερίας
- ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- η αυτονομία
- η ατομική και συλλογική υπευθυνότητα (Δημητρίου, 2005, Γεωργόπουλος, 2002, Λιαράκου, 2002).

Επιπλέον, η αγωγή στο σημερινό σχολείο επιβάλλει:

- την υπέρβαση της εσωστρέφειας
- την προώθηση της κατανόησης του «άλλου»
- την καλλιέργεια της άνευ όρων αποδοχής και ανοχής της διαφορετικότητας

Έτσι, η σύγχρονη τάση και της Ε.Α., ως αναπόσπαστο μέρος μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης ιδρύοντας σχολεία τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, υποβοηθούν τη μάθησή τους και ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Δηλαδή σχολεία συνεκπαίδευσης όπου «ο καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομηλίκους του και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Stainback & Stainback, 1990). Οι αξίες, οι οποίες προβάλλονται από την Ε.Α. και συνάδουν με το αξιολογικό σύστημα πάνω στο οποίο στηρίζεται η παιδαγωγική της ένταξης, είναι:

- η αλληλεγγύη
- η ανεκτικότητα
- η αυτονομία και
- η υπευθυνότητα.

Η αλληλεγγύη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την συνύπαρξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην σχολική τάξη, η ανεκτικότητα θέτει τις βάσεις για την συνεργασία όλων των μαθητών υπό την έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας και της αλληλοαποδοχής, η αυτονομία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την χειραφέτηση της αξιοπρέπειας των μαθητών και η υπευθυνότητα μετουσιώνεται στην ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολικό και στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Λιαράκου, ό.π.).

Η Ε.Α. δεν μπορεί βέβαια να δώσει ότι δεν υπάρχει, μπορεί όμως να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες δυνατότητες (Καλαντζής, 1984). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να πάνε να συνιστούν το «άλλο», στο σύγχρονο σχολείο. Τα σχολεία μας, θα πρέπει να αποκτήσουν τον ουμανιστικό χαρακτήρα που οφείλουν να έχουν, παίζοντας εποικοδομητικό ρόλο στη διατήρηση και ενδυνάμωση της αλληλοκατανόησης, προβάλλοντας την ανάγκη να ζει κανείς αρμονικά με τον «άλλο», προωθώντας την αλληλεγγύη και συμβάλλοντας στη διατήρηση της ειρήνης (Καΐλα, Θεοδοροπούλου, 1997).

Στο βαθμό, λοιπόν, που *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή* διατυπώνουν ως πρόσταγμα την ανάπτυξη και εδραίωση μιας νέας σχέσης μεταξύ ανθρώπου με άνθρωπο και ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία αποστασιοποιείται με βάση την ηθική, και εξετάζουν / επεξεργάζονται σύστοιχες έννοιες και αξίες, σημαντικές για τον 21ο αιώνα, όπως:

- αλληλεγγύη
- ανοχή
- σεβασμός στη διαφορετικότητα
- ευθύνη
- ενσυναίσθηση κ.ά.,

αναμένεται βάσιμα να οδηγήσουν σε αμφισβήτηση των παραδοσιακών συμπεριφορών, σε επαναθεώρηση του αξιακού κώδικα και στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής στάσης. Στάση, η οποία θα αποκαλύπτεται ενεργητικά στην αλληλεξαρτώμενη, συμπλεκτικά και δυναμικά, σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και θα υπηρετεί την ειρήνη, τη βιώσιμη ανάπτυξη και την αρμονία της φύσης και του ανθρώπου (Θεοδοροπούλου, 2005. Χατζηγεωργίου, 2003, Morin, 2001).

Στην κατεύθυνση αυτή η σύζευξη και η συνύφανση του δίπτυχου *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Ειδική Αγωγή* αναδεικνύει την πολλαπλή και δυναμική εσωτερική τους σχέση και δείχνει να είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αξιών και κανόνων όλων των μαθητών. Οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό του αξιακού τους χάρτη και στην αποκρυστάλλωση αξιών, οι οποίες περιλαμβάνουν την εκδήλωση ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής, προωθούν την ανάπτυξη ενός νέου περιβαλλοντικού ήθους και τη δημιουργία μιας διαφορετικού τύπου κοσμοαντίληψης, για ένα βιώσιμο πλανήτη με ενσυνείδητη και ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Θεοδοροπούλου, ό.π. Κοντάκος, Αναστασάτος, Ζούκης, 2005).

1.5.3. Κοινοί στόχοι

Στη συνδιάσκεψη του Βελιγραδίου διατυπώθηκαν για πρώτη φορά σε διεθνές επίπεδο και καταγράφηκαν σε μια διακήρυξη που ονομάστηκε «Χάρτα του Βελιγραδίου», η γενικότερη φιλοσοφία, οι στόχοι και οι κατευθυντήριες αρχές της Π.Ε, παράλληλα με διάφορες συστάσεις για την προώθησή της σε εθνικό επίπεδο. Τα παραπάνω αποτέλεσαν προπαρασκευαστικό σχέδιο στο οποίο, δύο χρόνια μετά, στο Συνέδριο της Τυφλίδας (1977), στηρίχθηκε η διαμόρφωση της διεθνούς πολιτικής για την ανάπτυξη της Π.Ε. (Unesco – Unep, 1983). Στην πολιτική αυτή στηρίχθηκαν τα επόμενα χρόνια τα κράτη μέλη για να δημιουργήσουν τη δική τους αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική και να σχεδιάσουν προγράμματα για την εισαγωγή και προώθηση της Π.Ε. στα σχολεία (Sterling, 1993).

Οι στόχοι της Π.Ε. όπως ορίστηκαν στη συνδιάσκεψη του Βελιγραδίου και υιοθετήθηκαν από το συνέδριο της Τυφλίδας, συγκεκριμενοποιούνται ως εξής:

- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σε θέματα και προβλήματα του συνολικού περιβάλλοντος
- γνώση και συνειδητοποίηση του περιβάλλοντος ως ενιαίου συνόλου, του ρόλου που παίζει ο άνθρωπος στη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων και της αναγκαιότητας για υπεύθυνη συμπεριφορά
- στάσεις θετικές ως προς το περιβάλλον και ενδιαφέρον για ενεργό συμμετοχή στην προστασία του
- ικανότητες και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του περιβάλλοντος
- ενεργό συμμετοχή στην πρόληψη και λύση τους (Unesco – Unep, 1978).

Οι παραπάνω στόχοι τείνουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία, με συνείδηση του γεγονότος ότι οι αιτίες των προβλημάτων, τα οποία αντιμετωπίζει το περιβάλλον, βρίσκονται στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και με το συνάνθρωπό του, αλλά και στη δημιουργία πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία (Λιαράκου, 2002).

Η Ε.Α., στο χώρο της οποίας υπάγονται και οι μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωρίζει σήμερα και κατοχυρώνει νομικά για κάθε μαθητή το ανθρώπινο δικαίωμα

να αναπτύξει ολόπλευρα, αρμονικά και ισόρροπα την προσωπικότητα του (άρθρο 26, Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου). Αυτό αποτελεί τον ουσιαστικό κοινωνικό λόγο να προσαρμοστεί η διδασκαλία και η μάθηση στην ιδιοτυπία του κάθε μαθητή, έτσι ώστε να αμβλυνθεί η ανισότητα των ευκαιριών.

Οι στόχοι της Ε.Α. διαμορφώνονται με βάση τις ενδοατομικές και διατομικές διαφορετικές προϋποθέσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για διδασκαλία και μάθηση. Η εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας αποβλέπει μακροπρόθεσμα στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, άμεσα όμως επιδιώκει ένα πολυδιάστατο πλέγμα σκοπών και στόχων, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι:

- *Ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων*, ώστε να εξασφαλίζεται κοινή, θεμελιώδης μόρφωση σ' όλους τους μαθητές, παράλληλα όμως προσαρμοσμένη στις υποκειμενικές προϋποθέσεις του κάθε μαθητή, έτσι ώστε του δίνει τη δυνατότητα να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα και να αναπτύσσει τις ικανότητες του
- *Κάλυψη των κενών μάθησης*, με εφαρμογή ειδικών μέτρων (επαναληπτικές, εμπειρωτικές ασκήσεις, φροντιστηριακά μαθήματα, ενισχυτική διδασκαλία κ.λπ.), για την άρση των δυσκολιών μάθησης και την αναπλήρωση των κενών
- *Πρώθηση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών*, ώστε με κατάλληλη παρακίνηση και δημιουργία ευκαιριών οι μαθητές να επιλέγουν δραστηριότητες, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργούν
- *Διευκόλυνση της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας*, ώστε να δημιουργούνται συνθήκες που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να εκδηλώσει και να δοκιμάσει τις ατομικές του ικανότητες και τον υποβοηθούν να αποκτήσει ένα υγιές αυτοσυναίσθημα μέσα από την αυτοκατανόηση και την αυτογνωσία του (Φλουρής, 1989)
- *Ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας και της κοινωνικής μάθησης*, ώστε να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να επικοινωνούν διαπροσωπικά, να παίρνουν κοινές αποφάσεις, να αλληλοβοηθούνται, να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η ικανότητα συνεργασίας και ενισχύεται η κοινωνική μάθηση.

Επιπλέον, στο χώρο της Ε.Α.δίνεται προτεραιότητα σε τομείς όπως η κοινωνική ολοκλήρωση, η συναισθηματική οργάνωση, η απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών και

κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, η καλλιέργεια του αισθήματος της επάρκειας, της ατομικής αξίας και αξιοπρέπειας, η ανάπτυξη της πρακτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων καθημερινής ζωής, η ενθάρρυνση των μαθητών για δημιουργική έκφραση.

Καταληκτικά, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η στοχοθεσία Π.Ε. και Ε.Α. επικεντρώνεται στη δημιουργία συνθηκών απρόσκοπτης ανάπτυξης του συνόλου των μαθητών, στην απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, οι οποίες να διακρίνονται από ευθύνη, εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον, στην αναγνώριση της ισοτιμίας των μελών της μαθητικής κοινότητας, στη νομιμοποίηση της διαφορετικότητας, οι οποίες στηρίζουν και προωθούν την κοινωνική ένταξη και συνοχή (Αναστασάτος, ό.π.. Γεωργόπουλος, 2004).

1.5.4. Κοινές Μέθοδοι

Το κυρίαρχο παιδαγωγικό πρότυπο συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως: α) ο αυξημένος ρόλος του εκπαιδευτικού (αποδίδοντας στο παραδοσιακό πρότυπο τον χαρακτηρισμό "δασκαλοκεντισμός", που καλείται να διεκπεραιώσει πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα), β) ο τεμαχισμός της μαθησιακής εμπειρίας σε μαθήματα, τα οποία πρέπει να συνθέσουν οι εκπαιδευόμενοι, γ) η τάση να αποκόβεται η μαθησιακή εμπειρία από το φυσικό περιβάλλον και την καθημερινή ζωή, δ) η διατήρηση των εκπαιδευόμενων σε μια παθητική στάση ακροατή, ε) η αξιολόγηση με κριτήρια "εξωτερικά", όπως η πειθαρχία ή οι βαθμοί και όχι με την ευχαρίστηση που προσφέρει η εμπειρία της επιτυχημένης μάθησης (Χατζηγεωργίου, 2003).

Η σχολική μάθηση είναι, σ' ένα γενικό επίπεδο, το προϊόν της δράσης του μαθητή απέναντι στη διδασκόμενη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση του με τον δάσκαλο και τους άλλους μαθητές στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας της τάξης. Μέσα στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας ο μαθητής αποκτά περισσότερες ή λιγότερες γνώσεις, επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει, εκδηλώνει δυνατότητες ή αδυναμίες. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα υποδεικνύει ότι η διαδικασία της τάξης έχει πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα από ό,τι το σύνολο των υπόλοιπων σχολικών σχέσεων και δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία της γνώσης ακολουθεί έναν αυστηρό διαχωρισμό σε γνωστικά αντικείμενα, η επιλογή των

οποίων γίνεται σύμφωνα με ακαδημαϊκά κριτήρια, ενώ αξία δίνεται στη θεωρητική, αντικειμενική γνώση, η οποία και θεωρείται ανώτερη από άλλου είδους γνώσεις όπως οι διεπιστημονικές, πρακτικές, τοπικές ή οι γνώσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή (Παπαδημητρίου 1998). Με βάση τα παραπάνω, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται ελάχιστα από τη μαθησιακή διαδικασία και η επίδοσή τους κυμαίνεται στα κατώτερα επίπεδα της κατανομής της σχολικής επίδοσης με ορατό τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας.

Μια καλή μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με το Meister (Meister 2000), πρέπει να επιχειρεί να στηρίζει και να προωθήσει με διαφορετικό τρόπο τους ιδιαίτερους στόχους και τις ικανότητες των μαθητών, συναρτάται από τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους και τα βοηθά να αναπτύξουν τις δικές τους ικανότητες, παρακινεί την αυτενέργεια και την αυτονομία και προάγει την κοινωνική μάθηση, το αλληλοενδιαφέρον και την αλληλοβοήθεια, καθιστά δυνατή την ενεργητική μάθηση και την απόκτηση συναισθηματικών εμπειριών παράλληλα με τις πραγματικές και κοινωνικές εμπειρίες

Οι παιδαγωγικές διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι πολλές και η κατηγοριοποίησή τους ποικίλει (Giolitto, 1982). Ωστόσο, η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (projects) και η μέθοδος επίλυσης προβλήματος (problem solving), οι οποίες απορρέουν από τη Γενική Διδακτική καθώς και η μελέτη πεδίου φαίνεται ότι συγκεντρώνουν την καθολική αποδοχή.

Σχέδιο Εργασίας (project)

Η ανάπτυξη και υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας ακολουθεί σε γενικές γραμμές την εξής πορεία : Επιλογή του θέματος - Καθορισμός στόχων - Σχεδιασμός της εργασίας και συγκρότηση ολιγομελών ομάδων - Ανάθεση και υλοποίηση των εργασιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο - Συζήτηση αποτελεσμάτων και προγραμματισμός λήψης μέτρων - Παρουσίαση – Αξιολόγηση.

Τόσο στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όσο και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, έχει ιδιαίτερο νόημα και αξία η «μέθοδος των βιωμάτων», όπως αλλιώς λέγεται και η μέθοδος project, αφού η βιωματική συμμετοχή των μαθητών κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων. Εδώ θα ήταν σκόπιμο να παραθέσουμε ένα απόσπασμα από την ομιλία του Szczepanski Anders (2008) στα πλαίσια ενός σεμιναρίου με θέμα "Outdoor Environmental Education" στη Σουηδία τον Αύγουστο του 2008:

" WE NEED THE WHOLE BODY"

*Eyes can see, ears can hear
But hands know better how is to touch
Your skin knows better when somebody
is close.
You need your whole body to learn.
The brain can think and maybe
understand,*

*But your legs know better how it is to
walk,
Your back will know how it feels to
carry.
You need your whole body to learn.*

*If we are to learn the basics about our planet earth,
Then it is enough with words.
But if we must be able to feel closer to it,
We need the whole body to feel.*

Επίλυση προβλήματος (problem solving)

Στην εφαρμογή της επίλυσης προβλήματος ακολουθούνται σε γενικές γραμμές τα παρακάτω: Εντοπισμός και διερεύνηση του προβλήματος/ζητήματος - Καθορισμός στόχων για την επίλυση ή συμμετοχή στην επίλυση του προβλήματος - Διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων - Σύνταξη κριτηρίων για την επιλογή της πιθανής/ρεαλιστικής λύσης ή λύσεων - Επιλογή της κατάλληλης λύσης ή λύσεων σύμφωνα με τις αρχές της αιεφορίας - Συγκρότηση σχεδίου δράσης - Υλοποίηση της δράσης - Αξιολόγηση και επανατροφοδότηση της διαδικασίας.

Μελέτη πεδίου

Η μελέτη πεδίου οργανώνεται σε τέσσερα στάδια :

- Προετοιμασία εκπαιδευτικού: Προπαρασκευαστική επίσκεψη και εξοικείωση με το αντικείμενο μελέτης, αντιμετώπιση τυπικών διαδικασιών
- Προετοιμασία μαθητών: Διατύπωση στόχων, οργάνωση δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν, άντληση στοιχείων από πηγές πληροφόρησης
- Εργασία στο πεδίο: Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες, οι οποίοι αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες: Παρατήρηση, καταγραφή στοιχείων, φωτογράφιση, δειγματοληψία, εφόσον το υλικό δεν είναι σπάνιο
- Εργασία στην τάξη: Εκτέλεση πειραμάτων για την επαλήθευση ή απόρριψη υποθέσεων και στοιχείων, σύνθεση των στοιχείων, κοινοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οι παραπάνω μεθοδολογικές προσεγγίσεις πλαισιώνονται επίσης με ποικίλες διδασκτικές στρατηγικές, όπως:

- Ανίχνευση και τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών
- Μέθοδος έρευνας με υποβολή ερωτήσεων
- Πειραματική μέθοδος
- Ανάλυση και μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης
- Δραστηριότητες και παιχνίδια προσομοίωσης
- Πνευματική διέγερση,
- Αντιπαράθεση απόψεων
- Ανάδραση
- Παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση
- Κατασκευή εννοιολογικού χάρτη / χάρτη ιδεών
- Συγκεντρωτικός πίνακας (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993, Καλαϊτζίδης, Ουζούνης, 2000).

Επομένως, οι διδασκτικές μέθοδοι που επαγγέλλονται και εφαρμόζουν τόσο η Π.Ε. όσο και η Ε.Α. μέσα από την Παιδαγωγική της Ένταξης, φαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές όχι μόνο στη συνειδητοποίηση του επείγοντος χαρακτήρα των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και στην καταπολέμηση εγωπαθών αντιλήψεων και στην άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων τους απέναντι στο διαφορετικό «άλλο», οδηγώντας τους στη λήψη περισσότερο «ωφέλιμων» αποφάσεων και στην υιοθέτηση άμεσης και φιλικής προς το περιβάλλον στάσης και συμπεριφοράς αλλά και μιας κοινωνικής συμπεριφοράς που θα χαρακτηρίζεται από **ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα** (Χρυσυφίδης, 2002). Και οι δυο θεωρούν απαραίτητα, μέσω μιας ευδιάκριτης ακολουθίας ενεργειών και βιωμάτων, στον τομέα του περιεχομένου της μάθησης και στη μεθόδευση της διδασκαλίας τα ακόλουθα:

- *Συνάφεια με την καθημερινή ζωή*, η οποία σημαίνει επεξεργασία θεμάτων που αφορούν στο περιβάλλον και προέρχονται από την καθημερινή ζωή των μαθητών, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον και την προθυμία τους για μάθηση.
- *Διεπιστημονικότητα και πολύπλευρη καλλιέργεια δεξιοτήτων*. Όλα τα μαθήματα προσεγγίζονται διεπιστημονικά και αντιμετωπίζονται σε μια βάση ισοτιμίας, ώστε να επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1997)

- *Πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα*, ώστε μέσα από μια πορεία διερεύνησης, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές, οι μαθητές να αναπτύσσουν τις δικές τους μαθησιακές μεθόδους (Παπαδημητρίου, 1998)
- *Μάθηση προσανατολισμένη στην δράση*, ώστε να προωθείται η αυτονομία η ανεξαρτησία και η αυτοπεποίθηση όλων των μαθητών σε ένα πλαίσιο διερεύνησης και ανάληψης δράσης σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα που εξετάζονται (Ζώνιου – Σιδέρη 1998).
- *Ομαδική εργασία* ώστε μέσα από την συλλογική διερεύνηση περιβαλλοντικών προβλημάτων και αναζήτηση λύσεων σε αυτά, να προάγεται η γνώση και η σύμφιξη των κοινωνικών σχέσεων όλων των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να ασχολούνται, ανάλογα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, με διαφορετικές διαστάσεις του θέματος που μελετάται.

Αποσκοπούν στη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και συνείδηση και με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Με ομαδοκεντρική δράση, όχι μόνο αναβαθμίζουν τα αποτελέσματα της μάθησης, ως ευκαιρία ζύμωσης ποικίλων προτάσεων και προσεγγίσεων, αλλά ταυτόχρονα ενισχύουν τους κοινωνικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Χρυσυφίδης, ό.π.), για να δώσουν σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα ν' αναπτύξουν πλήρως τις ατομικές τους δυνατότητες (Μαυροπαλιάς, 2004, Σιδέρη, 1992).

Επομένως, η περιβαλλοντική μαθησιακή διαδικασία στην τάξη -μέσω της Π.Ε., η οποία ως αγωγή ευθύνης οδηγεί στη συνειδητή ανάληψη των ευθυνών, στη συμμετοχή στα κέντρα λήψης των αποφάσεων και στη δράση-, μπορεί να αποτελέσει βασικό πεδίο μελέτης των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική μάθηση και ακόμα περισσότερο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μπάρμπας, 2000), αφού η Π.Ε. είναι μια εκπαίδευση που ανατρέπει τον όρο της παραδοσιακής εκπαίδευσης "Μαθαίνω και Δέχομαι" και τον αντικαθιστά με τον όρο "Κατανοώ και Πράττω" (Gough, 1998, Orr, 1992).

1.5.5. Τι ισχύει στην πράξη;

Η πρακτική του εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος με προαιρετικού τύπου προγράμματα, όπως είναι τα προγράμματα Π.Ε., δεν αποτελεί κοινό τόπο στην ειδική εκπαίδευση και, συχνά οι μαθητές που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) στερούνται ευκαιριών συμμετοχής σε προγράμματα Π.Ε.. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι πρέπει με ιδιαίτερα λεπτούς χειρισμούς να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες προκύψουν και να επιφορτιστούν με τον επιπλέον φόρτο εργασίας που συνεπάγεται από την εφαρμογή ενός προγράμματος Π.Ε.. Αντιλαμβάνονται ότι στην πράξη η ενδεχόμενη εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος προϋποθέτει την προσαρμογή, τη διαφοροποίηση και τον εμπλουτισμό του, τόσο σε επίπεδο στοχοθεσίας όσο και σε επίπεδο δομής. Έτσι καλούνται να προβούν σε ένα εναλλακτικό σχεδιασμό του προγράμματος Π.Ε. ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών Ε.Α.. Αποτέλεσμα αυτού του προβληματισμού είναι να δείχνουν κάποια σχετική απροθυμία ανάληψης μιας τέτοιας ευθύνης ή ακόμα και αν εκδηλώσουν προθυμία, στην πράξη δυσκολεύονται να προσαρμόσουν προγράμματα Π.Ε. στις ανάγκες των μαθητών τους εξαιτίας της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης (Ημέλλου, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα συμβάλουν αποφασιστικά στην διαμόρφωση των αντίστοιχων αντιλήψεων των μαθητών τους. Συνήθως εφαρμόζονται κλειστά προγράμματα με προδιαγεγραμμένη πορεία, πληθώρα ύλης, αδιαφοροποίητη διδασκαλία και υλικό και ασφυκτικά χρονικά πλαίσια που εν τέλει δεν ευνοούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Papadopoulos, 1992).

1.5.5.1.Δύο ενδεικτικές προσπάθειες αξιοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στο χώρο της Ειδικής Αγωγής από το χτες στο σήμερα

Οι πρώτες προσπάθειες να αξιοποιηθεί η Π.Ε. στο χώρο της Ειδικής αγωγής ξεκίνησαν ήδη από την δεκαετία του '70. Σύμφωνα με τους Katz & Bushnell (1979) η Π.Ε. προσφέρει μια εναλλακτική στρατηγική για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, Εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα Π.Ε. που αφορούσε τόσο την φροντίδα των φυτών και των ζώων, όσο και τη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος. Το πρόγραμμα αυτό πρόσφερε ποικίλες ευκαιρίες για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και

των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών της ειδικής αγωγής και των "κανονικών" παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το οποίο αποδείχτηκε πολύ ωφέλιμο και για τις δύο πλευρές. Στις καθημερινές δραστηριότητες γινόταν κατάλληλες προσαρμογές και τροποποιήσεις ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών ειδικής αγωγής. Η πιο ενδιαφέρουσα παρατήρηση αφορούσε τα παιδιά που παρουσίαζαν επιθετικές μορφές συμπεριφοράς, και τα οποία εκδήλωναν μια ιδιαίτερη φροντίδα και τρυφερότητα προς τα ζώα. Σε μερικές περιπτώσεις τα "κανονικά" παιδιά δεν συμπεριφερόταν απέναντι στα ζώα με τον ίδιο ιδιαίτερο σεβασμό.

Ίσως λοιπόν ένας τρόπος για να μάθουν τα παιδιά ειδικής αγωγής κατάλληλους τρόπους αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά θα μπορούσε να βασιστεί στην ικανότητα που αναπτύσσουν να αλληλεπιδρούν με τα ζώα, αφού μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση δεν αντιστέκονται στην αποδοχή κάποιων κανόνων συμπεριφοράς.

.....
Μια πολύ πρόσφατη προσπάθεια αξιοποίησης της Π.Ε. στο χώρο της Ε.Α. υλοποιήθηκε στα πλαίσια της προ-έρευνας που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007 στο 1^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου με συντονίστρια την ίδια την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια και συγγραφέα της παρούσας εργασίας.

Συγκεκριμένα η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας, αφορούσε όλα τα παιδιά του Ειδικού σχολείου, 13 συνολικά, καθώς και τα παιδιά, 20 συνολικά, ενός τμήματος της Γ' τάξης του κανονικού σχολείου. Στο Ειδικό σχολείο φοιτούν κυρίως παιδιά που φέρουν την διάγνωση ελαφριάς και μέτριας νοητικής υστέρησης. Όμως κάποια απ' αυτά είχαν σοβαρές μορφές κινητικών και νοητικών δυσλειτουργιών με αποτέλεσμα να μην μπορούν εκ των πραγμάτων να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σε όλες τις φάσεις της εξέλιξης του και κυρίως στις μετακινήσεις εκτός τάξης. Το συγκεκριμένο τμήμα της Γ' τάξης επιλέχτηκε για δύο λόγους κυρίως: Την διάθεση που εκδήλωσε η εκπαιδευτικός της τάξης για συμμετοχή και συνεργασία καθώς και το γεγονός ότι το νοητικό επίπεδο των παιδιών του Ειδικού Σχολείου φαίνεται να συνάδει περισσότερο με το αντίστοιχο των 'κανονικών' παιδιών αυτής της ηλικίας.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην αναγκαιότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης προς την κατεύθυνση της Ένταξης ήταν οι πρώτες παρατηρήσεις που αφορούσαν την υπάρχουσα κατάσταση. Τα παιδιά εκδήλωναν μια έντονα επιθετική συμπεριφορά, είχαν συχνά ξεσπάσματα ακραίων αντιδράσεων, εκδηλώσεις υστερίας, και κυκλοθυμικές μορφές συμπεριφοράς (υστερικό κλάμα και γέλιο μαζί). Η σχέση τους με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου ήταν απογοητευτική. Συνήθως ήταν θύματα χλευασμού,

ενοχοποίησης και περιθωριοποίησης. Βρισκόταν συνεχώς σε άμυνα, με αποτέλεσμα να φτάνουν συχνά σε κατάσταση έξαρσης, χωρίς να είναι εύκολο για μας τους εκπαιδευτικούς να τα ηρεμήσουμε.

Στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής της Έρευνας, υλοποιήσαμε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, που αφορούσε την μέριμνα των ζώων και την έκφραση συναισθημάτων μέσω της επαφής με τα ζώα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν όλα τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου και τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος του κανονικού σχολείου. Το θέμα που επιλέξαμε ήταν: «**Δεν φοβάμαι να νοιαστώ...νιώθω και επικοινωνώ**». Δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να συμμετέχουν ισότιμα σε κοινές δραστηριότητες και να έρθουν σε ουσιαστική επαφή μεταξύ τους.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε καθ' όλη σχεδόν την διάρκεια του σχολικού έτους, όπου η επαφή με τα ζώα και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών των δύο πλευρών, ήταν καθημερινή. Επίσης σε καθημερινή σχεδόν βάση υλοποιούσαμε δραστηριότητες σχετικές με το πρόγραμμα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος μέσα από διαθεματική και βιωματική προσέγγιση. Όμως κάποιες δραστηριότητες που αφορούσαν κυρίως συνεργασία με άλλους φορείς εντός ή κυρίως εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, απαιτούσαν ιδιαίτερη προετοιμασία και χρονικά πιο απαιτητική οργάνωση, με αποτέλεσμα να υλοποιούνται σε πιο αραιά χρονικά διαστήματα, περίπου κάθε δεκαπενθήμερο.

Το περιεχόμενο και η μεθοδολογία του προγράμματος (Project) που υλοποιήσαμε αφορούσε τόσο το χώρο της Π.Ε. όσο και το χώρο της Αγωγής Υγείας. Το σχετικό με την Π.Ε. περιεχόμενο αφορούσε την μέριμνα των ζώων. Στόχος ήταν να αναθεωρήσουμε την σχέση μας με τα ζώα μέσα από μια περισσότερο οικοκεντρική σκοπιά. Ο Shepard, ένας σημαντικός περιβαλλοντολόγος και ανθρωπολόγος, αναφέρει πως το γεγονός ότι φυσικά και πολιτισμικά έχουμε περιθωριοποιήσει τα ζώα οδηγεί σε μια σύγκρουση αφού η ανθρώπινη γλώσσα, οι ιστορίες, τα παραμύθια, οι μύθοι σταθερά ανακαλούν τα ζώα. Υποστηρίζει ακόμα πως ίσως δεν απέχει πολύ η εποχή που τα ζώα δε θα είναι πια μέρος της καθημερινής μας εμπειρίας, χωρίς να είμαστε προετοιμασμένοι να πληρώσουμε το κόστος. Βασιστήκαμε σε μεγάλο βαθμό στο εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε από το σεμινάριο Π.Ε. που πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2000 στο Ποσειδί Χαλκιδικής με θέμα: «...για την εκπαίδευση στη μέριμνα των ζώων» από την αγγλική οργάνωση RSPCA (Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals) σε

συνεργασία με την Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. (Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) και το Κ.Π.Ε.(Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) Κορδελιού.

Ήταν άξιο προσοχής και διερεύνησης η σχέση που ανέπτυξαν μα τα ζώα. Στην ερώτηση γιατί δήλωναν ότι οι καλύτεροι τους φίλοι είναι τα ζώα, απαντούσαν ότι εκείνα τα δεχόταν όπως ήταν, δεν τα κορόιδευαν, δεν τα έβριζαν, δεν τα χτυπούσαν.

Κατά την πορεία εξέλιξης του προγράμματος διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες άρχιζαν να ξεθαρρεύουν απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου και να έχουν μια σταδιακά ισότιμη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, όπως αποτυπωνόταν κυρίως στα ατομικά φύλλα παρατήρησης Άρχισαν να νιώθουν ικανοποίηση όταν τα κατάφερναν και με την υποστήριξη των παιδιών της “κανονικής” τάξης, που η αυτοπεποίθησή τους σταδιακά ενισχυόταν. Τα “κανονικά” παιδιά από την άλλη μεριά, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες τους, να εκτιμήσουν τις ικανότητες τους με αποτέλεσμα σταδιακά να αυξάνεται τόσο το αίσθημα σεβασμού απέναντι σε αυτά τα ιδιαίτερα παιδιά, όσο και το αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας τους. Αυτή η διαφοροποίηση στη στάση τους αποτυπώθηκε κυρίως στις απαντήσεις που έδωσαν στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε πριν της έναρξης του προγράμματος και επαναλήφθηκε μετά την ολοκλήρωση του.

Κυρίαρχος στόχος ήταν η Ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο του κανονικού σχολείου, που επιχειρήθηκε μέσω της Π.Ε. και Αγωγής Υγείας με την υλοποίηση σχετικού προγράμματος.

Το Πρόγραμμα που υλοποιήθηκε είχε σημαντική επίδραση σε όλους τους συμμετέχοντες και επέφερε πολύ θετικά αποτελέσματα, όπως: α) Αύξηση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες β) Ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής της διαφορετικότητας εκ μέρους των παιδιών γενικής αγωγής γ) Μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των συναδέλφων, κ.α..

Επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό ο στόχος τόσο της Παιδαγωγικής της Ένταξης όσο και της Π.Ε., που είναι η μεταβολή της παραδοσιακής διδασκαλίας σε ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία.

1.5.6. Η Σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Outdoor Environmental Education) και Ειδικής Αγωγής

Ο ορισμός που προτείνει το Council on Outdoor Education (1989) για την Outdoor Education είναι: “Εκπαίδευση εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Outdoor Education) είναι η εκπαίδευση σχετικά με...και για το περιβάλλον εκτός σχολείου” (Outdoor education is education about and for the out-of-doors” (p. 31). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η “Εκπαίδευση εκτός σχολείου” σχετίζεται τόσο με το περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση, όσο και με τη θεματολογία.

Για μια περαιτέρω κατανόηση της έννοιας Outdoor Education μπορεί να αναπτυχθεί κάποιος προβληματισμός σχετικά με τη σχέση της με έννοιες όπως:

- Learning out of doors
- Outdoor learning
- Education out of doors
- Education in nature
- Authentic learning in landscapes
- The outdoors: a learning environment.

Πίσω από αυτήν την ποικιλία των εννοιών βρίσκονται διαφορετικές θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της Outdoor Education.

Από μια εκπαιδευτική προοπτική, τα κύρια συστατικά της Outdoor Education είναι: τα συναισθήματα (heart), οι δραστηριότητες (hands) και οι σκέψεις-γνώσεις (head).

Σε σχέση με την συναισθηματική διάσταση (heart), η έμφαση δίνεται στη καλλιέργεια αξιών και στάσεων, σε σχέση με την πρακτική διάσταση (hands) η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη ζωή και τέλος σε σχέση με την γνωστική διάσταση (head) η έμφαση δίνεται στην απόκτηση γνώσεων.

Το European Institute for Outdoor Education and Experiential Learning ορίζει την Outdoor Education ως ένα συνδυασμό από “υπαίθριες δραστηριότητες” “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” και “προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη”. Η σχέση μεταξύ αυτών των τριών διαστάσεων μπορεί να φανεί στο παρακάτω μοντέλο:

THE RANGE & SCOPE OF OUTDOOR EDUCATION



Higgins and Loynes (1997): On the Nature of Outdoor Education
In: A guide for Outdoor Education in Scotland

Σύμφωνα με τον Wilson (1994) η Εκπαίδευση εκτός σχολείου συχνότερα αναφέρεται περισσότερο ως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Outdoor Environmental Education), όπου η έμφαση δίνεται στην εστίαση της προσοχής και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το φυσικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την ομάδα του έργου “Learning in Motion” (LIM, 2007) η Outdoor Environmental Education συμπληρώνει τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και περιλαμβάνει τη χρήση του εξωτερικού περιβάλλοντος για να προσφέρει ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση της φύσης, της κοινωνικής ζωής ή κάποιων ιδιαίτερων φαινομένων κ.λπ. Χρησιμοποιείται επίσης για να διευκολύνει το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του ως βιολογική και κοινωνική ύπαρξη. Προσφέρει καινούριες προοπτικές σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουμε και αλληλεπιδρούμε με τους άλλους κατά τη διάρκεια της εκμάθησης.

Η βασική προσέγγιση της υπαίθριας μάθησης είναι η σωματική εμπειρία και οι πρακτικές παρατηρήσεις που προκύπτουν μέσα από πραγματικές καταστάσεις. Δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ της σωματικής εμπειρίας και της μάθησης μέσα από τα βιβλία και τονίζεται η σημασία του τόπου μάθησης.

Μέσα από τις υπαίθριες δραστηριότητες η υγεία των μαθητών επωφελείται με πολλούς τρόπους. Βελτιώνεται η ισορροπία και η κινητικότητα του σώματος, μειώνεται το άγχος και εξασφαλίζεται πνευματική ευεξία. Τα οφέλη αυτά, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα μάθησης, δίνουν μεγαλύτερη αξία στη συνολική εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής γίνεται δέκτης μιας πλούσιας συναισθηματικής εμπειρίας, η οποία συνδυάζεται με τη σωματική και την πνευματική δραστηριότητα.

Η μεταφορά του παραδοσιακού χώρου μάθησης, όπως είναι η αίθουσα διδασκαλίας, σε εξωτερικό περιβάλλον δημιουργεί νέες ευκαιρίες για τον δάσκαλο και τον μαθητή. Μπορεί να αποτελέσει μεγαλύτερη πρόκληση, αλλά και να προσφέρει ταυτόχρονα μεγαλύτερη ικανοποίηση. Η μεταφορά της διαδικασίας μάθησης στο εξωτερικό περιβάλλον βοηθάει επίσης στην κατάργηση της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου έργου δόθηκε ένας ιδιαίτερος ορισμός της Outdoor Environmental Education:

"Η εκπαίδευση εκτός σχολείου είναι μια μέθοδος μάθησης που χρησιμοποιεί και τις πέντε αισθήσεις. Πραγματοποιείται σε εξωτερικό χώρο, σε κάποιο φυσικό περιβάλλον, ή σε άλλους υπαίθριους χώρους μάθησης. Αποτελεί ιδανικό συμπλήρωμα της παραδοσιακής διδακτικής μεθόδου στην αίθουσα διδασκαλίας". (LIM, 2007).

Όμως κάποιος θα μπορούσε να αναρωτηθεί ποια είναι η σχέση μεταξύ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός σχολείου και της Ειδικής Αγωγής.

Δεν είναι τυχαίο ότι στα πλαίσια του έργου LIM (2007) επιστήμονες από 5 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, επικεντρώθηκαν αποκλειστικά στην θεραπευτική επίδραση που μπορεί να έχει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου στους μαθητές με νοητική υστέρηση.

Σύμφωνα με τον Thomas E, Smith (1990) τα τελευταία χρόνια στην Ειδική Αγωγή υπάρχει μια διαρκώς αυξανόμενη αναζήτηση εναλλακτικών πρακτικών και καινοτόμων προσεγγίσεων για την ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μία από τις περισσότερο υποσχόμενες εναλλακτικές προσεγγίσεις που έχει τόσο εκπαιδευτική όσο και θεραπευτική αξία, είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου καλύπτοντας θέματα σχετικά με το περιβάλλον και για το περιβάλλον. Σύμφωνα με τον ίδιο τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί σημαντική έμφαση στην βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση, παρέχοντας στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν μέσα από την επαφή και την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον. Μια προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση υλοποιήθηκε στο Κέντρο Συμπεριφορικής

Εκπαίδευσης (Behavior Education Center, in Wheeling, Illinois) με την επιστημονική καθοδήγηση του Thomas E, Smith. Στο κέντρο φοιτούσαν παιδιά με σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς και άλλα δευτερεύοντα προβλήματα, όπως νοητικές και μαθησιακές δυσκολίες. Το πρωταρχικό σύμπτωμα αυτών των παιδιών ήταν η πολύ χαμηλή αυτοαντίληψη που είχαν. Στο κέντρο εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός σχολικού περιβάλλοντος για περίπου 10 μήνες και έπειτα από διεξοδική αξιολόγηση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εργάστηκαν προς την σωστή κατεύθυνση στην προσπάθεια τους να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη αυτών των παιδιών και να θεραπεύσουν κάποιες σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς.

Ερευνητές και θεωρητικοί, οι οποίοι έχουν μελετήσει τις ψυχολογικές επιδράσεις της φύσης, συχνά μας παρέχουν ενδιαφέρουσες ιδέες, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ της κατανόησης και της φροντίδας του φυσικού περιβάλλοντος και της κατανόησης και της φροντίδας προς τους άλλους (Campbell & Moyers, 1988; Partridge, 1984). Καθώς πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και μαθησιακές αδυναμίες, ενισχύοντας την δημιουργική ενασχόληση με το περιβάλλον, ίσως είναι ένας τρόπος να αναπτύξουν περισσότερο το θετικό αυτοσυναίσθημα βελτιώνοντας τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

Αν και ένας από τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός σχολείου είναι η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, επιπλέον φαίνεται ότι ένας σημαντικός στόχος είναι και η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό μας και στους άλλους.

Τα ευρήματα της έρευνας των Crompton & Sellar (1981) που αφορούσε την επίδραση των εμπειριών που προσφέρει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου στο συναισθηματικό τομέα, υποστηρίζουν γενικά ότι οι εμπειρίες αυτές βοηθούν στην θετική συναισθηματική ανάπτυξη ενδυναμώνοντας ειδικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όπως το αυτοσυναίσθημα, τον εσωτερικό έλεγχο, τη κοινωνική αλληλεπίδραση (Burgus-Bammel & Bammel, 1990; Long, 1986), τη φυλετική ενσωμάτωση (Crompton & Sellar, 1981), τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή (Sharp, 1968) καθώς και τη στάση απέναντι στο σχολείο (Hammerman & Hammerman, 1973). Έτσι κάποιος θα μπορούσε να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου θα μπορούσε να προσφέρει πολλά στην Ειδική Αγωγή.

Σύμφωνα με τον Wilson (1994) η Εκπαίδευση εκτός σχολείου μπορεί να περιλαμβάνει πολλές απλές εκδρομές σε μια ευρεία ποικιλία από χώρους εκτός σχολείου. Σχετικά με το περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση εκτός σχολείου καθώς και

η μεθοδολογία της διδασκαλίας προσφέρει ποικιλία από άμεσες μαθησιακές εμπειρίες. Όμως η βιωματική και η άμεση μαθησιακή προσέγγιση αποτελεί τη βάση για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η Ειδική Αγωγή επιπλέον στοχεύει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, η οποία επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω της βιωματικής συμμετοχής σε δραστηριότητες εκτός σχολείου.

1.5.6.1. Επιχειρήματα για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (εκτός σχολικού περιβάλλοντος) στην Ειδική Αγωγή

Σύμφωνα με τον Wilson (1994) τα επιχειρήματα για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, είναι τα ακόλουθα:

✓ Οι σκοποί και οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής φαίνεται να επικεντρώνονται στις ιδιαίτερες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες παρά στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και ικανοτήτων. Αυτός ο προσανατολισμός φαίνεται να ταιριάζει με εκείνον της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) εκτός σχολείου που αποσκοπεί στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης.

✓ Το 2^ο επιχείρημα αφορά τα κίνητρα της Π.Ε. εκτός σχολείου. Πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκουν το παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον όχι το πιο φιλικό που θα μπορούσε να είναι. Σχετικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εμπειρίες σε μια διαδικασία εκπαίδευσης εκτός σχολείου, έχουν θετική επίδραση στη σχολική παρακολούθηση και επίδοση (Crompton & Sellar, 1981; Hammerman & Hammerman, 1973).

✓ Ένα 3^ο επιχείρημα αφορά την δυνατότητα της Π.Ε. εκτός σχολείου να εξασφαλίσει σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες σε όποιο χώρο μελέτης είναι κατάλληλος για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών ειδικής αγωγής, όπως υποστηρίζει το Council on Outdoor Education (1989, p.31). Το φυσικό περιβάλλον, το χώμα, το νερό, ο αέρας, τα ζώα, τα φυτά, κ.α. θα μπορούσε να είναι ένα βασικό πεδίο μελέτης και υλοποίησης δραστηριοτήτων, Άλλωστε το φυσικό περιβάλλον είναι κατάλληλο για όλες τις ηλικίες και όλα τα επίπεδα ικανοτήτων, ιδιαίτερα ιδανικό όμως για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

✓ Το τελευταίο πολύ ισχυρό επιχείρημα έχει να κάνει με την σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Για χάρη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζούμε, οφείλουμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γιατί δεν θα μπορούσαμε να αντέξουμε στο μέλλον την παραμέληση του.

Όμως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου δεν έχει τύχει ιδιαίτερης προσοχής στα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα πολλών χωρών. Έτσι κυρίως όμως τα παιδιά ειδική αγωγής είναι περισσότερο πιθανόν να μείνουν αποκλεισμένα από τις εμπειρίες που προσφέρει Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αυτό φαίνεται σε μεγάλο βαθμό κυρίως στην έλλειψη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου. Σύμφωνα όμως με νέα ερευνητικά δεδομένα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου μπορεί να είναι η πρόκληση του μέλλοντος.

1.5.7. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο Ένταξης των παιδιών με ε.ε.α.

"Where Do I Go?"

<i>If this is not a place where tears are understood,</i>	<i>Where do I go to speak?</i>
<i>Where do I go to cry?</i>	<i>If this is not a place where you'll accept me as I am,</i>
<i>If this is not a place where my spirit can take wing,</i>	<i>Where can I go to be?</i>
<i>Where do I go to fly?</i>	<i>If this is not a place where I can try, and learn, and</i>
<i>If this is not a place where my questions can be asked,</i>	<i>grow,</i>
<i>Where do I go to seek?</i>	<i>Where can I just be me? "</i>
<i>If this is not a place where my feelings can be heard,</i>	

Ken Medema

Learning Disabled student

Η Π.Ε. ως φορέας του συνόλου σχεδόν των αξιών και των χαρακτηριστικών μιας «παιδαγωγικής της ένταξης», η οποία προσκρούει στην οργάνωση και δομή λειτουργίας του σημερινού σχολείου έτσι όπως αποκρυσταλλώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Τζουριάδου 1997), μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο διευκολύνοντας την ουσιαστική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αντιμετωπίζοντάς το όχι μόνο ως χώρο μάθησης αλλά ως χώρο ζωής και την σχολική τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον, προωθώντας την ομαδική εργασία και τη μάθηση μέσα από ετερογενείς ομάδες (Sturomski, 2002).

Μπορεί να αποτελέσει -μέσα από τα προγράμματά της-, έναν ιδιαιτέρως προνομιούχο χώρο για την υλοποίηση της ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σύγχρονο σχολείο, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες τους και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής σε αυτά βοηθώντας στην οργάνωση ενός

μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές οικοδομούν ή οικειοποιούνται και μετασχηματίζουν νοήματα σχετικά με ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα συμμετέχοντας και συνεισφέροντας στην κοινωνία.

Με σοβαρή, συστηματική και βαθιά περιβαλλοντική αγωγή και εκπαίδευση από το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον και για χάρη του περιβάλλοντος (Ξανθάκου κ.ά., 2005), με βιωματικό, εργαστηριακό, διερευνητικό, διεπιστημονικό και μεθοδολογικό τρόπο μπορεί να διαμορφωθούν βαθιά, στέρεα και αποτελεσματικά στον τρόπο ζωής, οι τάσεις, οι στάσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα πρότυπα, αλλά και οι αντιστάσεις των μελλοντικών πολιτών, για να προσπαθήσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την οικολογική κρίση, υιοθετώντας με σύνεση και ευθύνη τις αρχές, τα οράματα και τις επιδιώξεις μιας ουσιαστικής και πραγματικής βιώσιμης ανάπτυξης (Κόκοτας, 2003. Αθανασάκης, 2000).

Η μάθηση που προκύπτει από τη συνεργασία και την από κοινού γνωστική διαδικασία δεν περιλαμβάνει την στείρα λήψη ή μετάδοση από κάποιο εξωτερικό πρότυπο. Αυτό σημαίνει ότι δάσκαλοι και μαθητές -με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-, συμμετέχοντας σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες οικειοποιούνται πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα βάζουν τη δική τους σφραγίδα/μετασχηματίζουν αυτές τις δραστηριότητες ανάλογα με την προσωπική τους ιστορία, προσβλέποντας στην ανάπτυξη και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πράξης ικανής να άρει κάθε μορφή άνισης μεταχείρισης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού του «διαφορετικού». Το σχολείο μπορεί να προσφέρει με το συγχρωτισμό φυσικούς τρόπους επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και κίνητρα για κοινωνικές μαθήσεις και να συμβάλλει με την ένταξη και ενσωμάτωση σε αυτό όλων των παιδιών σε μια πλειόμορφη κοινωνία, όπου η διαφορά σαν γνώρισμα αποτελεί στοιχείο "κανονικότητας".

Έπειτα από την καθιέρωση του θεσμού της Π.Ε. τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας, ξεκίνησαν να εφαρμόζονται πολλά προγράμματα Π.Ε. τα οποία θα μπορούσαν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση της Ένταξης.

Η προοπτική να αξιοποιηθεί η ήδη υπάρχουσα πείρα από την εφαρμογή του θεσμού της Π.Ε. και στην προσπάθεια πραγμάτωσης της "ένταξης" ως την πλέον σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση στο χώρο της Ε.Α., γίνεται ακόμα πιο εφικτή καθώς η μετάβαση από την Π.Ε. σε μια "ενταξιακή" Π.Ε. «**inclusive environmental education**», δεν απαιτεί σημαντικές αλλαγές (Λιαράκου, 2002).

Άλλωστε, όπως τονίζουν οι Ricker & Daudi (1997), «Δεν υπάρχει λόγος να ξαναεφεύρουμε τον τροχό αναπτύσσοντας καινούρια προγράμματα για ενταξιακές

ομάδες μαθητών, τη στιγμή που υπάρχουν ήδη πολλά εξαιρετικά προγράμματα Π.Ε.Η μόνη απαίτηση είναι ίσως η ανάγκη να τροποποιήσουμε τις δραστηριότητες ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να συμμετάσχουν πλήρως στο πρόγραμμα». Τονίζουν ότι βιωματικές, πρακτικές δραστηριότητες Π.Ε. μπορούν να προσφέρουν ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης για τους μαθητές πέρα από την τάξη που ίσως είναι ένα περιοριστικό περιβάλλον σε αντίθεση με το εξωτερικό περιβάλλον .

Άλλωστε σύμφωνα με τον Heimlich (1996) ένα σπουδαίο συστατικό μέρος της Π.Ε. είναι η έκθεση των μαθητών στη φύση και στο περιβάλλον πέρα από την τάξη. Για τους μαθητές ειδικής αγωγής ίσως αυτό να σημαίνει ένα νέο ολιστικό τρόπο μάθησης. Η δυνατότητα να βιώσουν κάποιες εμπειρίες έξω από τους παραδοσιακούς μαθησιακούς χώρους, μπορεί να δημιουργήσει προκλήσεις για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Βασική προϋπόθεση όμως είναι να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός ισότιμη πρόσβαση στην συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. για ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες, όπως και για έναν "φυσιολογικό" μαθητή , χωρίς να χάσει την ουσία της μάθησης. Η ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ειδικής αγωγής και κατάλληλες προσαρμογές στις δραστηριότητες Π.Ε. που υλοποιούνται είναι συχνά αρκετά απλό.

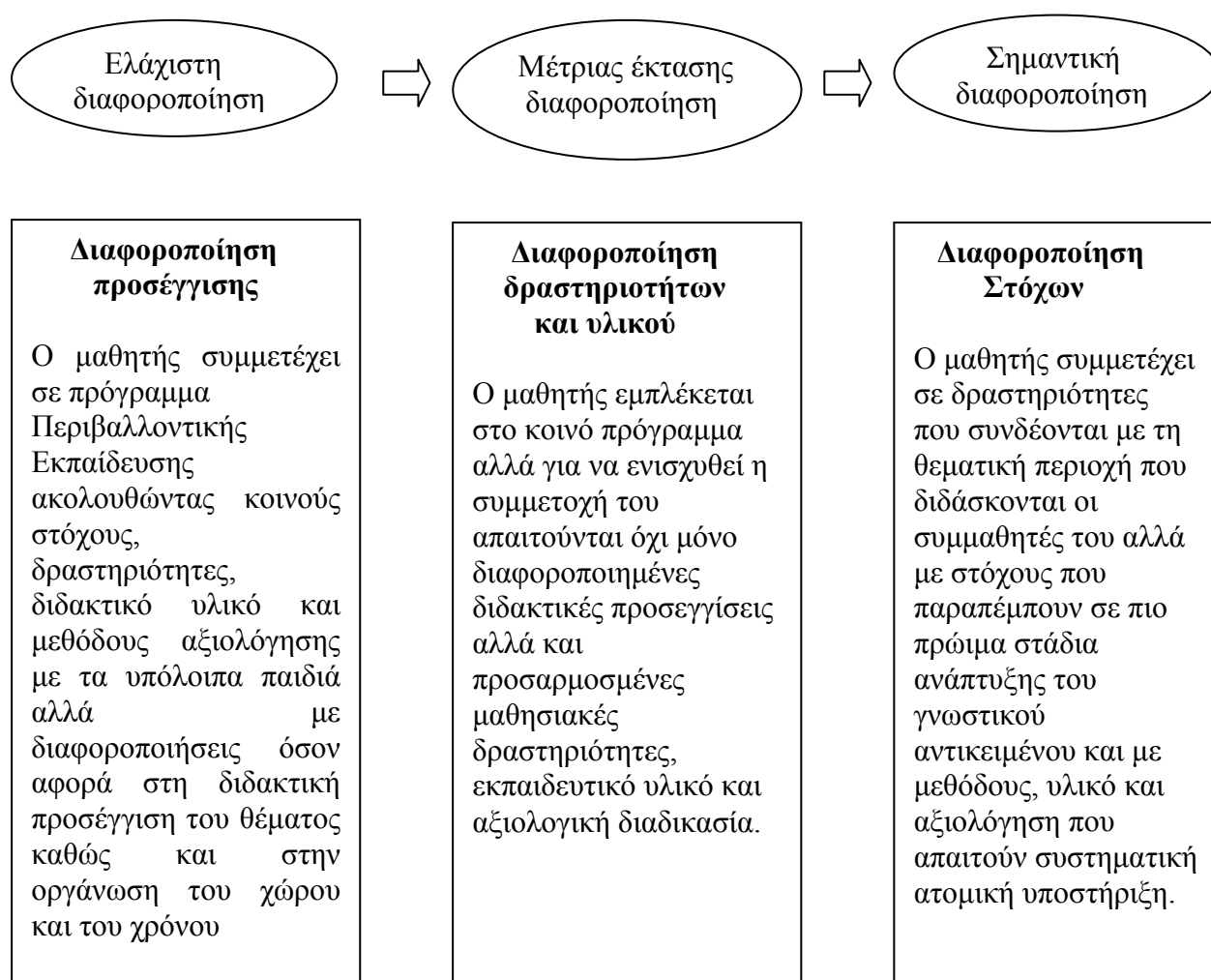
Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. για μαθητές Ε.Α. απαιτεί επιδέξια και ευέλικτη οργάνωση για να ανταποκριθεί στην ιδιαίτερη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, στα πολύ διαφορετικά επίπεδα γνωστικής και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Οι έντονα αποκλίνουσες μαθησιακές ανάγκες απαιτούν διαφοροποίηση στη θεματολογία και τη διδακτική προσέγγιση. Απαιτείται πιο ανοιχτός προγραμματισμός από εκείνον που μπορεί να ισχύει στα «κανονικά» σχολεία (Αντωνάτου, 2006).

Μέλημα όσων σχεδιάζουν προγράμματα Π.Ε. για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) θα πρέπει να είναι να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις και να θέσουν τις κατάλληλες προτεραιότητες σύμφωνα με το ποια περιεχόμενα έχουν ζωτική σημασία για το παρόν και το μέλλον των μαθητών αυτών (Horvath, 1978). Στο πεδίο της Ε.Α., ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζει τον κάθε μαθητή σαν η κάθε δραστηριότητα να είναι η τελευταία, αφού δεν υπάρχουν περιθώρια για περιττές διαδικασίες. Έτσι η θεματολογία θα πρέπει να έχει και ένα μια ξεκάθαρη ωφελμιστική αξία για τους μαθητές με ε.ε.α. (Αντωνάτου, 2006).

Η εκπαιδευτική **διαφοροποίηση** προγραμμάτων Π.Ε. εκτείνεται σε ένα συνεχές φάσμα που ξεκινά από περιορισμένες προσαρμογές διδακτικών ενεργειών και οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και καταλήγει σε απαιτητικότερες τροποποιήσεις τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των στόχων του προγράμματος.

Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, τις συνθήκες στην τάξη, τις απαιτήσεις του προγράμματος Π.Ε., μπορεί να πάρει διαφορετική μορφή και έκταση κάθε φορά.

Ο εκπαιδευτικός χωρίς προηγούμενη σχετική εμπειρία στην Π.Ε., χωρίς κατάρτιση και σχετική υποστήριξη, μπορεί να ξεκινήσει εφαρμόζοντας απλούστερες διαφοροποιήσεις και σταδιακά να προχωρά σε πιο εκτεταμένες μορφές διαφοροποίησης διευκολύνοντας έτσι όλο και περισσότερο την συμμετοχή των παιδιών με ε.ε.α. σε προγράμματα Π.Ε.:



Πίνακας 2: Το συνεχές των διαφοροποιήσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
 Προσαρμογή του πίνακα από το: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004)

Βέβαια είναι αυτονόητο ότι μέσα στον πραγματικό κόσμο που ζούμε, ίσως για κάποιο εκπαιδευτικό να μην είναι κατανοητό ή εφικτό πάντα να προσαρμόζει κατάλληλα το κάθε βήμα κάποιας δραστηριότητας. Όμως είναι σημαντικό να γίνει ξεκάθαρο ότι η όποια διαφοροποίηση εφαρμόζεται απλά και μόνο για να γίνει κάποια δραστηριότητα εφικτή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να διαφοροποιούνται οι στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Γενικά όμως η όποια διαφοροποίηση θα πρέπει να επιχειρείται μόνο όταν είναι απαραίτητο.

Στα πλαίσια της προσπάθειας διαφοροποίησης και κατάλληλης προσαρμογής των δραστηριοτήτων Π.Ε. προς την κατεύθυνση της Ένταξης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις μοναδικές ανάγκες του κάθε παιδιού και να προσαρμόσουν κατάλληλα τις δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν. Ακόμα θα πρέπει όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν την όποια διαφοροποίηση επιχειρηθεί. Γενικά:

Προετοιμάζοντας τους μαθητές χωρίς ε.ε.α. θα πρέπει να τους δίνονται:

- Γενική πληροφόρηση σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής
- Συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών ειδικής αγωγής που συμμετέχουν στο πρόγραμμα
- Την ευκαιρία μέσα από κάποιο παιχνίδι ρόλων να δοκιμάσουν την “αναπηρία”

Επίσης είναι σημαντικό να συμπεριλάβει ο εκπαιδευτικός όλους τους συμμετέχοντες μαθητές με ή χωρίς ε.ε.α. στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τις προσαρμογές, τους κανόνες και όποιες άλλες αλλαγές επιχειρηθούν, γιατί:

- Ο μαθητής με ε.ε.α. γνωρίζει τις ικανότητες του καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο
- Οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. αισθάνονται περισσότερο ότι συμμετέχουν μέσα από την διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που θα υλοποιηθούν
- Οι δραστηριότητες μπορεί να είναι περισσότερο επιτυχημένες αφού οι μαθητές συμμετέχουν από την αρχή, μέσα από την αρχική διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ricker, Freeman, Hoy, 1996).

1.5.8. Η υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο της Σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής της Ένταξης.

Τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας ενώ θεωρητικά υπάρχει αποδοχή της αναγκαιότητας της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση, στη πραγματικότητα δεν έχει γίνει επαρκής έρευνα για το ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές θα μπορούσαν να είναι τα μέσα ή τα εργαλεία για την προώθηση της ένταξης στην εκπαιδευτική πράξη.

Τα τελευταία έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται από την επιστημονική κοινότητα τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στη χώρα μας ότι η φιλοσοφία της Π.Ε. δε διαφέρει από τη φιλοσοφία της Παιδαγωγικής της Ένταξης, καθώς απώτερος στόχος και των δύο είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, με ισχυρό αίσθημα ευθύνης, αλληλοαποδοχής και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων. Όμως στην πραγματικότητα η σύνδεση της Π.Ε. με την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες πολύ απέχει από το να είναι αυτονόητη.

Ο Heimlich (1996) υποστηρίζει ότι ενώ υπάρχει τρομερή ποσότητα από καλές πληροφορίες στις επιστημονικές πηγές για ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, οι πληροφορίες σε σχέση με την Π.Ε. μόνο τελευταία υπάρχουν διαθέσιμες στο διεθνή χώρο.

Όμως η συσχέτιση της Ε.Α. με την Π.Ε. δεν είναι συχνή ούτε στην ελληνική πραγματικότητα. Το αντίθετο μάλιστα! Ο κάθε τομέας από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρείται αυτόνομος (Μπούτσκου, 2006) και ο συνδυασμός τους εγείρει πολλά ερωτήματα (Λιαράκου, 2002), όπως:

- Τη χρειάζονται τελικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες την Π.Ε.;
- Τι επίδραση ασκεί τελικά η ενασχόληση με ένα πρόγραμμα Π.Ε. στην ψυχολογία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και στις σχέσεις των παιδιών αυτών με τα παιδιά Γενικής Αγωγής;

1.5.8.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε κάποια συστηματική προσπάθεια υλοποίησης Προγραμμάτων Π.Ε. τόσο στα σχολεία Ε.Α. όσο και σε τμήματα συνεκπαίδευσης. Ενδεικτικά το έτος 2002-03 υλοποιήθηκαν 57 προγράμματα Π.Ε. σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2004). Πιο συγκεκριμένα

την ίδια σχολική χρονιά στην εκπαιδευτική περιφέρεια Θεσσαλίας το 50% των ειδικών σχολείων υλοποίησαν προγράμματα Π.Ε. (Καρναβάς, 2006). Επιπλέον, ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι στην Κρήτη την πενταετία 2002 -2007 υλοποιήθηκαν κάποια προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχολεία ΣΜΕΑ Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης (ελάχιστα, συγκριτικά με το αριθμό των σχολείων). Συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν 5 σε νηπιαγωγεία, 9 σε Δημοτικά Σχολεία και 4 σε μονάδες β/θμιας Εκπαίδευσης (από τα στοιχεία των γραφείων Π.Ε. της Κρήτης):

Πίνακας 3:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
που έχουν γίνει σε σχολεία ΣΜΕΑ Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης στην ΚΡΗΤΗ
την πενταετία 2002 - 2007

ΔΗΜΟΤΙΚΑ						
α/α	Σχολείο	Θέμα	Τάξεις	Αριθμός Μαθητών	Διάρκεια	Σχ. Έτος
6	3 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου	Από το σποράκι στο ψωμάκι	Προβαθμίδα Ι Προβαθμίδα ΙΙ	4 3	7 μήνες	2002-03
7	3 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου	Από το σποράκι στο ψωμάκι	Μέση Ι Μέση ΙΙ	3 3	7 μήνες	2002-03
8	3 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου	Από το σποράκι στο ψωμάκι	Ανωτέρα Κινητικών δυσκολιών	5 4	7 μήνες	2002-03
9	2 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου	Οι πράσινες γωνιές της γειτονιάς μου	I	4	7 μήνες	2004-05
10	1 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου	Από το στάρι στο ψωμί	Προβαθμίδα Ι & ΙΙ	14	8 μήνες	2005-06
11	1 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου	Έκφραση συναισθημάτων μέσω της επαφής με τα ζώα	Προβαθμίδα Ι & ΙΙ	9	8 μήνες	2006-07
12	3 ^ο Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ηρακλείου	Μύθι μύθι παραμύθι, το κουκί και το ρεβίθι	Ανωτέρα Κινητικών δυσκολιών	6	4 μήνες	2006-07
13	Ειδικό Δημοτικό Σχ. Χανίων	Ο κήπος μας	Όλες οι βαθμίδες	6	8 μήνες	2002-03
14	Ειδικό Δημοτικό Σχ. Ρέθυμνου	Το σποράκι πηγή ζωής	Όλες οι βαθμίδες	6	6 μήνες	2005-06

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ						
a/a	Σχολείο	Θέμα	Τάξεις	Αριθμός Μαθητών	Διάρκεια	Σχ. Έτος
1	3 ^ο Ειδικό Νηπιαγωγείο Ηρακλείου	Από το σποράκι στο ψωμί	1 ^ο	3	7 μήνες	2002-03
2	1 ^ο Ειδικό Νηπιαγωγείο Ηρακλείου	Από το σποράκι στο ψωμάκι	1 ^ο 2 ^ο	4 3	7 μήνες	2002-03
3	1 ^ο Ειδικό Νηπ/γείο Ηρακλείου	Το Σποράκι	1 ^ο 2 ^ο	6	7 μήνες	2004-05
4	1 ^ο Ειδικό Νηπ/γείο Ηρακλείου	Παραδοσιακή Κρητική Διατροφή	1 ^ο 2 ^ο	6	4 μήνες	2006-07
5	1 ^ο Ειδικό Νηπ/γείο Ηρακλείου	Προϊόντα Κρητικής Γης	1 ^ο 2 ^ο	6	4 μήνες	2006-07

Στο Ν. Λασιθίου δεν έχει τοποθετηθεί υπεύθυνη Π.Ε. και έτσι δεν υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία

Σ.Μ.Ε.Α. Β/βάθμιας Εκπαίδευσης						
a/a	Σχολείο	Θέμα	Τάξεις	Αριθ. Μαθη- τών	Διάρκεια	Σχ. Έτος
15	Ειδικό ΤΕΕ σε συνεργασία με το 5 ^ο ΕΠΑΛ Ηρακλείου		Όλα οι βαθμίδες		5 μήνες	2006-07
Στο Νομό Ρεθύμνου δεν υπάρχουν ΣΜΕΑ στη Β/βάθμια Εκπαίδευση						
Στο Νομό Χανίων δεν υλοποιήθηκε κάποιο Πρόγραμμα Π.Ε. την πενταετία 2002-07						
16	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σητείας	Αρωματικά φυτά και βότανα της Κρήτης	Όλες οι βαθμίδες	17	8 μήνες	2005-06
17	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σητείας	Μεσόγειος SOS	Όλες οι βαθμίδες	17	8 μήνες	2005-06

Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οργανώνουν και υλοποιούν τα προγράμματα Π.Ε. με εμπειρικό τρόπο χωρίς ενημέρωση για τις σύγχρονες προσεγγίσεις. Ακόμα πιστεύουν ότι πραγματικά οι μαθητές συμμετέχουν ευχάριστα. Σε τέτοιες δραστηριότητες και αναπτύσσουν σχετικές δεξιότητες. Επιπλέον θετική γνώμη έχουν και οι γονείς των παιδιών για τα προγράμματα Π.Ε. που υλοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων που δεν υλοποίησαν προγράμματα Π.Ε., δήλωσαν ότι δεν είχαν σχετική ενημέρωση και υποστήριξη. Παράλληλα υποστήριξαν ότι στο μαθητικό δυναμικό τους υπάρχουν παιδιά με τόσο σοβαρές ειδικές ανάγκες που δεν θα τα κατάφερναν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Σε ότι αφορά τις δυσκολίες εφαρμογής αναφέρονται ζητήματα όπως η έλλειψη υποστήριξης, υλικοτεχνικής υποδομής και πόρων, καθώς και δυσκολίες μετακινήσεων και γραφειοκρατικών διευθετήσεων (Συγγραφική Ομάδα Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Π.Ε., Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, 2007).

Σε έρευνα γύρω από τις δυσκολίες που τα ειδικά σχολεία συναντούν γενικότερα στην υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως απαιτούνται και σε ένα πρόγραμμα Π.Ε., (Πολυχρονοπούλου κ.α., 2000) αναδείχτηκαν τα παρακάτω:

- Έλλειψη κατάλληλων προγραμμάτων για μαθητές με ε.ε.α.
- Περιορισμένοι πόροι
- Δυσκολίες μεταφοράς και πρόσβασης
- Ανεπάρκεια συνοδών
- Φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα
- Ελλιπής ενημέρωση γύρω από εξωσχολικά προγράμματα

Τα πρώτα συμπεράσματα από την υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. πανελλαδικής εμβέλειας σε ειδικό σχολείο (Αναστασίου κ.α., 2004) σταχυολογούνται ως εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί αρχικά έδειξαν επιφυλακτικότητα όσον αφορά στη συμμετοχή τους.
- Η ευελιξία εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος μετέβαλε την επιφυλακτική στάση τους.
- Τα προβλήματα που προέκυψαν ήταν κυρίως οργανωτικής φύσης που όμως αντιμετωπίστηκαν ομαδικά.

- Τα έξοδα υλοποίησης ήταν περιορισμένα.
- Η προσαρμογή του δεδομένου προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών δεν παρουσίασε δυσκολίες.
 - Οι δραστηριότητες συνδέθηκαν με το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης συγκεκριμένων μαθητών.
 - Οι εμπλεκόμενοι μαθητές ξέφυγαν από τη σχολική ρουτίνα, κινητοποιήθηκαν, συμμετείχαν με ιδιαίτερη θέρμη, ενδυνάμωσαν την κοινωνικότητα τους,
 - Η εμπλοκή στο πρόγραμμα ενίσχυσε την ομαδικότητα και αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ



2.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Στην εκπαίδευση, ταυτόχρονα με την ανάπτυξη και εφαρμογή της Π.Ε. παρατηρείται και μια αλματώδης αύξηση της μελέτης και ενασχόλησης του χώρου της Ε.Α. προς την κατεύθυνση της παραδοχής ότι το σημερινό σχολείο θα έπρεπε να είναι ένα «σχολείο για όλους». Όμως διαπιστώνεται πως στην πραγματικότητα δεν προσφέρει επαρκείς ευκαιρίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) να διαπραγματεύονται στο δικό τους πλαίσιο αλλά και στο πλαίσιο των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες (Roth,1998. Wells,1999), διασφαλίζοντας έτσι τις απαραίτητες προϋποθέσεις ανάδειξης και αποδοχής της διαφορετικότητας και δίνοντάς τους τη δυνατότητα ν' αναπτύξουν πλήρως τις ατομικές τους δυνατότητες (Σιδέρη,1992).

Οι Stainback, Sainback, East & Sapon-Shevin (Knight 1999), υποστηρίζουν ότι «σκοπός της ενσωμάτωσης στο σύγχρονο σχολείο δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές, αλλά να επιτρέψει σε όλους τους μαθητές να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία επικυρώνει και εκτιμά την ατομικότητά τους».

Κι ενώ τα δύο αυτά διαφορετικά πεδία, της Π.Ε. και της Ε.Α., έχουν κατά κόρο μελετηθεί ξεχωριστά από τους επιστήμονες, παρατηρείται κενό στις ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες αφορούν την από κοινού μελέτη των δυο πεδίων. Πιστεύοντας, μάλιστα, ότι τα άτομα με ε.ε.α, είναι απολύτως ικανά για εμπλοκή σε κοινωνικά θέματα και προβληματισμούς, όπως τα περιβαλλοντικά ζητήματα, και ότι οι όποιες ειδικές ανάγκες τους δεν αποτελούν εμπόδιο για μια ουσιαστική συμμετοχή στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά δρώμενα, όπως είναι το ζητούμενο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, η από κοινού εξέταση της Π.Ε. και του χώρου της Ε.Α. κρίνεται αναγκαία.

Η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι εντάσσεται στη σύγχρονη προβληματική, αφού, παρατηρείται έλλειμμα στην βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο πεδίο συνάντησης της Π.Ε. με την Ε.Α..

Το σύγχρονο σχολείο ενώ τυπικά και με ρητορική δεινότητα εγγυάται τις αρχές της ισότητας και της ισονομίας (Νόμος1143/81), καθώς και ένα αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικές μεθόδους κοινές για όλους τους μαθητές, στην πραγματικότητα αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες τους. Η διδασκαλία της γνώσης ακολουθεί έναν αυστηρό διαχωρισμό σε γνωστικά αντικείμενα, η επιλογή των οποίων γίνεται σύμφωνα με ακαδημαϊκά κριτήρια, ενώ αξία δίνεται στη θεωρητική, αντικειμενική γνώση, η οποία και

θεωρείται ανώτερη από άλλου είδους γνώσεις όπως οι διεπιστημονικές, πρακτικές, τοπικές ή γνώσεις που αφορούν την καθημερινή ζωή (Παπαδημητρίου 1998).

Έτσι η δομή και οι αξίες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν εμπόδιο για την ουσιαστική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο μέσα σε αυτό το ίδιο σύστημα υπάρχουν κάποιες νησίδες που διέπονται από μια διαφορετική ιδεολογία και παιδαγωγικές αρχές που προσεγγίζουν κατά πού αυτές της Παιδαγωγικής της Ένταξης.

Μέσα από τη μελέτη του συστήματος αξιών στο οποίο βασίζεται η **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.)** προκύπτει η εκτίμηση ότι θα μπορούσε να αποτελέσει μια από αυτές τις νησίδες.

Η Π.Ε. προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ενεργό συμμετοχή, άμεση εμπειρία και εποικοδομητική μάθηση (Ricker & Daudi, 1997, European Commission, 2005). Η ευέλικτη και παιδοκεντρική φύση της Π.Ε., η επίκαιρη θεματολογία της, η συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή και το σχεδιασμό των προγραμμάτων Π.Ε., η διαθεματική προσέγγιση που εφαρμόζουν και η χαλαρότερη σύνδεση με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα παρέχουν στους μαθητές ειδικής αγωγής ισχυρά κίνητρα μάθησης και αυξανόμενες ευκαιρίες συμμετοχής και επιτυχίας. Μέσα από την Π.Ε. τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται σε συλλογική προσπάθεια και συνεργατικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν ένα κλίμα επικοινωνίας, αποδοχής και αλληλοβοήθειας, τα ενδυναμώνουν συναισθηματικά και τα βοηθούν να κοινωνικοποιηθούν και να εξασκήσουν με φυσικό τρόπο δεξιότητες αυτονομίας και καθημερινής ζωής. Επιπλέον η συμβολή της Π.Ε. στην ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων και δράσεων καθώς και στην καλλιέργεια ενός ενεργού και ευαίσθητου πολίτη δεν μπορεί παρά να λειτουργεί καταλυτικά στην άρση προκαταλήψεων και αποκλεισμών για κάθε περιθωριοποιημένη κοινωνική ομάδα.

2.2. ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ – ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας προκύπτει και από το γεγονός ότι τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο υπάρχει η διαπίστωση ότι υπάρχει κάποιο σοβαρό κενό σε ερευνητικό επίπεδο σε ότι αφορά την Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τα μεθοδολογικά εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Συγκεκριμένα ο Rose (2001) τονίζει ότι πρέπει να γίνει κατανοητή η ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην έρευνα για το ποια εκπαιδευτική πρόταση ή πρακτική

είναι περισσότερο εφικτή και αποτελεσματική μέσα σε μια ενταξιακή τάξη. Παρουσιάζει την αντίφαση ανάμεσα στο γεγονός ότι έχουν γίνει και δημοσιευτεί πολλές μελέτες για την αναγκαιότητα ύπαρξης της ενταξιακής εκπαίδευσης, όμως δεν έχει πραγματοποιηθεί επαρκής έρευνα στο διεθνή χώρο, που θα μπορούσε να τεκμηριώσει το αν και σε ποιο βαθμό κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική (ίσως για παράδειγμα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) μπορεί να είναι αποτελεσματική προς την κατεύθυνση της προώθησης και της ενίσχυσης της Ένταξης.

Η Tilstone (2000) επισημαίνει πως παρόλο που η ένταξη μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι πλήρως θεμελιωμένη νομοθετικά τόσο στη Μεγάλη Βρετανία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η ένταξη στην εκπαιδευτική πράξη παραμένει προβληματική. Τονίζει πως ενώ οι εκπαιδευτικοί και άλλοι αρμόδιοι φορείς αποδέχονται γενικά τις ανθρωπιστικές διαστάσεις της ένταξης, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής κάποιων μεθόδων, (ίσως για παράδειγμα η εφαρμογή προγραμμάτων Π.Ε.), παραμένει ελλιπής.

Ο ίδιος προβληματισμός τίθεται και από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα στην χώρα μας. Ο Βεργίδης (1995) τονίζει πως στην αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ίσως για παράδειγμα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) είναι αναγκαία η ποιοτική έρευνα και η ανάλυση των έμμεσων και μη μετρήσιμων αποτελεσμάτων, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Εάν η έρευνα που προτείνεται οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η ενασχόληση με ένα πρόγραμμα Π.Ε. έχει θετική επίδραση στις σχέσεις των μαθητών Ε.Α. τόσο με τους μαθητές Γ.Α. όσο και με το τοπικό περιβάλλον, τότε μπορεί να συμβάλλει προς την κατεύθυνση της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις γενικής αγωγής όπου βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική και δημιουργική συνύπαρξη τους θα είναι η δημιουργία σχέσεων που θα βασίζονται, όχι στη συμπόνια των μη αναπήρων παιδιών απέναντι στα ανάπηρα, αλλά στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Έτσι λοιπόν αν η έρευνα που προτείνεται καταλήξει στην επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων τότε μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών αρχών και στρατηγικών που βασίζονται σε ένα κοινό αξιολογικό πλαίσιο αξιών της **Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης** και της **Παιδαγωγικής της Ένταξης** των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

Άλλωστε εκπαίδευση μπορεί να γίνει το καλύτερο μέσο για το μετασχηματισμό μιας κοινωνίας, αρκεί να μην είναι δέσμια στους μηχανισμούς αναπαραγωγής της. Αντίθετα οφείλει να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα που δημιουργούνται και να είναι ανοιχτή σε προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση τους (Νομικού 2006). Έτσι θα επιτύχει να εξελιχθούν οι μαθητές σε πολίτες με περιβαλλοντική και κοινωνική συνείδηση, που θα είναι σε θέση να αντιπαρατεθούν σε στερεότυπα και προκαταλήψεις (Φλογαΐτη & Βασάλα 1999).

Έπειτα από συστηματική και διεξοδική μελέτη της συσχέτισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση στην σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης μέσα από την αναζήτηση και μελέτη των διαθέσιμων βιβλιογραφικών πηγών, προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης της θέσης της Π.Ε. στο χώρο της Ε.Α..

Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής διαπιστώθηκε ότι πολύ λίγα πράγματα έχουν γίνει και πολύ λιγότερα έχουν γραφτεί. Από αρκετούς ερευνητές, εκπαιδευτικούς και άλλα εμπλεκόμενα πρόσωπα έχει διαπιστωθεί σημαντική έλλειψη στο χώρο της βιβλιογραφίας σε ότι αφορά στη συσχέτιση αυτών των δύο σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Όπως αναφέρει η Λιαράκου (2002), η σύνδεση της Π.Ε. με την αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες πολύ απέχει από το να είναι αυτονόητη. Το αντίθετο μάλιστα... Άλλωστε, σύμφωνα με την Μπούτσκου (2006), παρόλο που η Π.Ε. και η Ε.Α. έχουν κοινές θεωρητικές πλατφόρμες, υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφίας που να τις συνδέει αφού ούτως ή άλλως η συσχέτιση της Ε.Α. με την Π.Ε. δεν είναι συχνή στην ελληνική πραγματικότητα αλλά αντίθετα ο κάθε τομέας θεωρείται αυτόνομος και ο συνδυασμός τους εγείρει πολλά ερωτήματα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις για την υπάρχουσα κατάσταση σε συνδυασμό με την ανάγκη, όπως καταγράφεται τα τελευταία χρόνια (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2004), για αναδιοργάνωση και βελτίωση της Ε.Α., αναδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σημασία μιας χαρτογράφησης, όπως αυτήν που θα επιχειρήσουμε στην παρούσα εργασία, του χώρου της Ε.Α. σε σχέση με την Π.Ε. .

Έπειτα από διεξοδική διερεύνηση της ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε το συμπέρασμα πως μόνο τα τελευταία χρόνια, και μάλιστα από το 2002 και έπειτα, έχει αρχίσει να γίνεται κάποια προσπάθεια σύνδεσης της Π.Ε. με την Ε.Α., τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογής προγραμμάτων Π.Ε. σε Σχολικές

Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Όμως υπάρχει παντελής έλλειψη από επιστημονικές έρευνες στο συγκεκριμένο χώρο.

Συγκεκριμένα στο χώρο της βιβλιογραφίας η μόνη επιστημονική θεωρητική μελέτη που έχει καταγραφεί είναι της Λιαράκου Γ. (2002) με τίτλο: *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση*, στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 104-110. Η κ. Λιαράκου τότε ήταν επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχοντας ειδίκευση στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Σήμερα την συγκεκριμένη έδρα κατέχει ο Αναπληρωτής καθηγητής Παρασκευόπουλος Στέφανος.

Στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΠΠΕ) του Πανεπιστημίου του Αιγαίου (23-25 Σεπτεμβρίου 2005) παρουσιάστηκαν κάποια Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΠΠΕ) που υλοποιήθηκαν σε Ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα:

- ✓ Στο 1^ο Ειδικό Δημ. Σχ. Παμμακαρίστου (παιδιά με αυτισμό) υλοποιήθηκε πρόγραμμα με τίτλο: *Θάλασσα- Πηγή Ζωής* από την υπεύθυνη παιδαγωγό Βαλατά Χ.
- ✓ Στο Ειδικό Δημ. Σχ. Σερρών υλοποιήθηκε ΣΠΠΕ με τίτλο: *Ο κήπος μας* από την υπεύθυνη παιδαγωγό Μπεκιαρίδου Α.

Κάποιες πρόδρομες ερευνητικές εργασίες παρουσιάστηκαν στο 2^ο Συνέδριο ΣΠΠΕ του Πανεπιστημίου του Αιγαίου (Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006), όπως εκείνη της Μπούτσκου Ε. με τίτλο: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: πρακτική εφαρμογή και προβληματισμοί*. Στο ίδιο συνέδριο παρουσιάστηκαν και κάποια προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιήθηκαν σε ειδικά σχολεία και κατατέθηκαν σχετικοί προβληματισμοί. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν τα εξής ΣΠΠΕ:

- ✓ Στο 6/θέσιο Ειδικό Δ.Σχ. του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών το σχ. έτος 2005-06 με θέμα: *“Βιώσιμες πόλεις – Ποιότητα ζωής”* από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό Αντωνάτου Χ..
- ✓ Στο Τμήμα Ένταξης του 18^{ου} Δημ. Σχ. Λάρισας το σχ. έτος 2005-06 με θέμα: *“Κυκλοφορώ με ασφάλεια στην πόλη μου- Ένταξη –Ενσωμάτωση Α.μ.ε.α.”*, από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό Ανθοπούλου Β.

Κάποιο άλλο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε σε ΣΜΕΑ και συγκεκριμένα στο Ειδικό Δημ. Σχ. της Ε.Λ.Ε.Π.Α.Π. το 2003 με τίτλο: «*Το Σποράκι Πηγή Ζωής*» από τις υπεύθυνες παιδαγωγούς Αναστασίου Κ., Γωνιά Κ., Ημέλλου Ο., κ.α. παρουσιάστηκε στο περιοδικό: *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.23, σελ.3-10.

Στο ίδιο περιοδικό παρουσιάστηκε και κάποια εργασία θεωρητικού περιεχομένου από την Ημέλλου Όλγα με τίτλο: *Εναλλακτικός Σχεδιασμός Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αχρηστεύοντας το Κρεβάτι του Προκρούστη* το έτος 2007, τ. 37, σελ. 23-35.

Επίσης τα τελευταία χρόνια άρχισαν να οργανώνονται κάποιες ημερίδες και σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με αντικείμενο αυτήν ακριβώς την συσχέτιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή. Συγκεκριμένα :

- ✓ Το Κ.Π.Ε. Καστοριάς διοργάνωσε το σχ. έτος 2006-07 σεμινάριο με θέμα: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή*. Στο σεμινάριο αυτό παρουσιάστηκε σχετική εισήγηση από την Υπ. Διδάκτωρ Λάππα Χ. με θέμα: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και σύνδρομο Down: μια πρώτη προσέγγιση*, η οποία αναρτήθηκε στις 12/02/2007 στην διεύθυνση: www.specialeducation.gr
- ✓ Το Κ.Π.Ε. Νεάπολης Κρήτης οργάνωσε τον Ιανουάριο του 2007 ημερίδα με αντίστοιχο θεματικό περιεχόμενο, όπου βασικές εισηγήτριες ήταν η Μπούτσκου Ε. με το ίδιο θέμα που είχε παρουσιάσει στο 2^ο Συνέδριο ΣΠΠΕ, καθώς και η Ημέλλου Ο. με θέμα:
Την συγκεκριμένη εισήγηση την δημοσίευσε και στο περιοδικό: *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (2007), τ.37, σελ. 23-35.
- ✓ Τέλος το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Εργαστήριο Γεωγραφίας & Ανάλυσης Χώρου) οργάνωσε σεμινάριο επιμόρφωσης “*Εκπαιδευτικών και Στελεχών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*” στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ II το οποίο σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί σε δύο τριήμερα. Το πρώτο τριήμερο που είχε θεωρητικό περιεχόμενο, ήδη διεξήχθη, ενώ το δεύτερο μέρος που θα έχει βιωματικό χαρακτήρα αναμένεται να διεξαχθεί το Μάιο του 2008.

Πρόσφατα, και συγκεκριμένα το Νοέμβριο του 2007, διεξήχθη το 3^ο Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε)

όπου παρουσιάστηκαν τρεις εισηγήσεις σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα:

- ✓ Εισήγηση με θέμα: *Η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, από τους: Παπαδόπουλος Α., Χατζή Μ., & Κόκκοτας Π..
- ✓ Εισήγηση με θέμα: *Συνεργασία νηπιαγωγείου με ειδικό σχολείο στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, από την εκπαιδευτικό Κατωπόδη Α..
- ✓ Εισήγηση με θέμα: *Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Αγωγής για μαθητές ειδικών σχολείων*, από την παιδαγωγική ομάδα του Κ.Π.Ε. Κλειτορίας.

Με την ευκαιρία να τονίσουμε ότι το Κ.Π.Ε. Κλειτορίας είναι το πρώτο Κ.Π.Ε. που σχεδίασε και εφαρμόζει πρόγραμμα ΠΕ για παιδιά με ειδικές ανάγκες μόλις τα τελευταία δύο χρόνια.

2.3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Έτσι, έπειτα από αυτήν την ανασκόπηση της υπάρχουσας κατάστασης στο επιστημονικό πεδίο συσχέτισης της Π.Ε. με την Ε.Α. στην ελληνική πραγματικότητα και την διαπίστωση ότι εκτός από το σημαντικό κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία, υπάρχει και παντελής έλλειψη ερευνητικών εργασιών, προέκυψε η ανάγκη για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας που ως **Σκοπό** είχε:

Να διερευνήσει την δυνατότητα να αξιοποιηθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ένταξη των μαθητών Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) στη Γενική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα **Στόχοι** της έρευνας ήταν να διερευνήσει το πώς η κοινή συμμετοχή μαθητών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) και μαθητών Ε.Α., σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. μπορεί να επηρεάσει:

- α)** Το συναίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.
- β)** Το συναίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας που νιώθουν τόσο οι μαθητές Γ.Α., όσο και οι γονείς τους, απέναντι στους μαθητές Ε.Α.

- γ) Τις στάσεις τόσο των παιδιών Γ.Α. και των γονιών τους όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, απέναντι στην προοπτική ένταξης των παιδιών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο
- δ) Τις σχέσεις των παιδιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής που συμμετέχουν σε ένα κοινό πρόγραμμα Π.Ε., τόσο μεταξύ τους, όσο και μεταξύ αυτών και του τοπικού περιβάλλοντος (γονείς, εκπαιδευτικούς, τοπική κοινωνία)

2.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Επειδή επιλέξαμε να ακολουθήσουμε την Έρευνα Δράσης ως πιο αποτελεσματική μορφή έρευνας για το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, δεσμευτήκαμε να ακολουθήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής έρευνας. Ένα απ' αυτά είναι η *σπειροειδής της διάταξη*. Αυτό σημαίνει ότι αποτελείται από ένα σύνολο φάσεων και βημάτων που αλληλοσχετίζονται χωρίς ένα συγκεκριμένο τέλος. Έτσι δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που οφείλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο *ερευνητικά ερωτήματα* που διατυπώνονται αδρά, προκειμένου να δίνουν έναν προσανατολισμό στην έρευνα, χωρίς όμως να την καθορίζουν και να την περιορίζουν. Ως τέτοια **ερευνητικά ερωτήματα** θέσαμε τα εξής:

- α) Η υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στο οποίο συμμετέχουν από κοινού και σε ισότιμη βάση μαθητές Γενικής και Ειδικής Αγωγής, ασκεί επίδραση στη στάση των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και απέναντι στην προοπτική της Ένταξής τους στο Γενικό Σχολείο;
- β) Η υλοποίηση ενός προγράμματος Π.Ε. στο οποίο συμμετέχουν από κοινού και σε ισότιμη βάση μαθητές Γενικής και Ειδικής Αγωγής, ασκεί επίδραση στο αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.;
- γ) Η υλοποίηση ενός κοινού προγράμματος Π.Ε. για μαθητές Γ.Α. και Ε.Α. ασκεί επίδραση τόσο στο αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Γ.Α.

απέναντι στους μαθητές Ε.Α. όσο και στη στάση τους απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ένταξιακής Παιδαγωγικής;

δ) Η υλοποίηση ενός κοινού προγράμματος Π.Ε. για μαθητές Γ.Α. και Ε.Α., ασκεί επίδραση στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ένταξιακής Παιδαγωγικής;

ε) Η υλοποίηση ενός κοινού προγράμματος Π.Ε. για παιδιά Γ.Α. και Ε.Α., ασκεί επίδραση στο αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και στη στάση τους απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Ε.Α., στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ένταξιακής Παιδαγωγικής;

στ) Η υλοποίηση ενός κοινού προγράμματος Π.Ε. για παιδιά Γ.Α. και Ε.Α., ασκεί επίδραση στη στάση των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α., στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ένταξιακής Παιδαγωγικής;

2.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.5.1. Ερευνητική Στρατηγική: Έρευνα Δράσης

Η έρευνα που υλοποιήθηκε για τον έλεγχο των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων ήταν μια "Έρευνα Δράσης" που στηρίχτηκε στην παρατήρηση, στους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα της υπογράφουσας που ήταν η υπεύθυνη υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας.

Επιλέχτηκε αυτή η μορφή έρευνας γιατί σύμφωνα με τον Zeichner (2006) οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να υψώσουν τη φωνή τους ενάντια σε όποια εκπαιδευτική πολιτική δεν θεωρούν επαρκή ώστε μέσα από την έρευνα τους να έχουν ένα σημαντικό ρόλο στον ευρύτερο αγώνα για τη δημιουργία ενός κόσμου όπου το κάθε παιδί θα έχει

το δικαίωμα για μια αξιοπρεπή ζωή. Σύμφωνα με τον ίδιο ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να ρωτάει καθημερινά: «Πώς εγώ μπορώ να βοηθήσω ως εκπαιδευτικός μέσα από την έρευνα, ώστε να φέρω την εκπαιδευτική πραγματικότητα πιο κοντά σε ένα τέτοιο κόσμο;».

Άλλωστε ο ίδιος ο Stenhouse (1975), εμπνευστής αυτής της μορφής έρευνας στα μέσα της δεκαετίας του '70, τοποθετεί στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας στο χώρο της εκπαίδευσης τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να κατανοήσει την πρακτική του και να συμβάλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Αυτή τη μορφή έρευνας αποσκοπεί στο να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Πρόκειται για ένα χάσμα που οξύνεται για δύο κυρίως λόγους. Από τη μια μεριά η εκπαιδευτική έρευνα που δεν συμβάλει πάντα στην αναβάθμιση της καθημερινής σχολικής πρακτικής και δεν ασχολείται όσο θα όφειλε με τα προβλήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό της πράξης και τα οποία μάλιστα συχνά απαξιώνει. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί μένουν περιχαρακωμένοι στο δικό τους καθημερινό κόσμο της απομονωμένης εμπειρίας.

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2006), η έρευνα δράσης μπορεί να φανεί ιδιαίτερα επωφελής κατά την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Άλλωστε η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει την τάση να αντιστέκεται σε κάθε καινοτομία, της οποίας η εφαρμογή απειλεί να αλλάξει τις παγιωμένες ισορροπίες μέσα στο σχολείο. Ακόμα και στην περίπτωση που κάποια καινοτομία σχεδιάζεται κεντρικά (από το ΥΠΕΠΘ, σε κάποιο ερευνητικό κέντρο ή ακόμη στο Πανεπιστήμιο), η αξιοποίηση της έρευνας δράσης μπορεί να διασφαλίσει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της καινοτομίας και να συμβάλει στην επιτυχή έκβαση της. Έτσι η καινοτόμος δράση μπορεί να εισαχθεί στο σχολείο δημιουργικά, προσαρμοσμένη στις εκάστοτε συνθήκες και ταυτόχρονα να μελετάται από τους εκπαιδευτικούς με τρόπο παραγωγικό που να οδηγεί στη διαρκή βελτίωση της, ακόμα και στην περίπτωση που σχεδιάζεται και καθοδηγείται από την επιστημονική κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Hoyle (1972a), δεν πρέπει να υποτιμάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή κάποιας καινοτομίας στη εκπαιδευτική διαδικασία αφού ο ρόλος του είναι σημαντικός για τρεις λόγους: α) Έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει ανεξάρτητα καινοτομίες σε επίπεδο τάξης β) Μπορεί να ενεργήσει ως «πρωτοπόρος» της καινοτομίας μεταξύ των συναδέλφων του γ) Τελικά είναι εκείνος ο οποίος θα πρέπει να πειραματιστεί με κάποια καινοτομίας σε επίπεδο τάξης.

Ούτως ή άλλως, σύμφωνα με τον ίδιο, η συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε έρευνα δράσης μέσα σε ένα έντονα τεχνοκρατικό κλίμα όπως αυτό που επικρατεί σήμερα στο ελληνικό σχολείο, αποτελεί από μόνη της μια πραγματική καινοτομία!

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή είναι να έχει το συντονισμό της έρευνας. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου έχει την ευθύνη να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέπουν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας. Επιδίωξη του σε όλη αυτήν την κοινή προσπάθεια θα πρέπει να είναι να επιτρέψει σε όλους τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ισότιμα σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, ώστε να νιώθουν ότι αποτελούν μέρος της ερευνητικής ομάδας. Έτσι κάθε δραστηριότητα στα πλαίσια του προγράμματος γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ό, τι αφορά τη μορφή και το περιεχόμενο της.

Τα σχολεία είναι περίπλοκα κοινωνικά συστήματα και δεν μπορεί κανείς εύκολα να εστιάσει σε μια μόνο παράμετρο και να θεωρήσει ότι όλες οι άλλες παράμετροι της κοινωνικής ζωής είναι εξισορροπημένες. Η έρευνα δράσης είναι ένας γενικός όρος που περιγράφει την διαδικασία σχεδιασμού, μετασχηματισμού και αξιολόγησης που κάνει αυτός που συμμετέχει και διαμορφώνει την έρευνα (Atweh, et al., 1998). Πρόκειται για μια προσέγγιση που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω, από τη βάση προς την κορυφή της ιεραρχίας (Camp & Kemmis, 1986). Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι και οι εκπαιδευτικοί της δράσης (Rose & Grosvenor, 2001).

Η έρευνα δράσης έχει στόχο τόσο να μειωθεί ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από την διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευση, αλλά και αντίθετα να αυξηθεί η συμμετοχή τους. Έτσι η έρευνα δράσης δεν τοποθετεί την πιθανότητα της αλλαγής στα πανεπιστήμια, αλλά στα σχολεία, γιατί το αν η θεωρητική παραίνεση ή η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται πρακτική ή όχι, αν εφαρμόζεται ή όχι, εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς (Armstrong & Moore, 2005). Είναι μια δημοκρατική διαδικασία που δίνει φωνή στους εκπαιδευτικούς και τους ενδυναμώνει.

Σύμφωνα με την Μπούτσκου (2006) η Ειδική Αγωγή βασίζεται στην καθημερινή παρατήρηση και διααντίδραση, την ενδοσκόπηση και κριτική αξιολόγηση ιδεών και πρακτικών. Οι δάσκαλοι/ες δεν είναι παθητικά όργανα εφαρμογής ενός αυστηρού αναλυτικού προγράμματος, αλλά έχουν την αυτονομία και ελευθερία να πράξουν κατά το δοκούν.

Μέσα από τη διερεύνηση, πολλά θέματα αναδομούνται και αναπάντεχα ερωτήματα εγείρονται, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πράξη να γίνεται μια αρένα διαμάχης αξιών

και μέσα από αυτή τη διαμάχη να αποκτάει νόημα. Η έρευνα δράσης καταγράφει και αξιολογεί την αλλαγή που συμβαίνει σε ένα σχολείο και ταυτόχρονα αποτελεί και ένα φορέα κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής (Μπούτσκου 2006).

Η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη. Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα κι εκείνος που δρα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που ερευνά. Σε συνεργασία με κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτήν την πραγματικότητα, τη διερευνούν με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες. Δηλαδή η έρευνα δράσης είναι μια μορφή συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο ερευνητικό πεδίο που ερευνάται.

Στην εκπαίδευση, η έρευνα δράσης εμπλέκει όχι μόνο τους διδάσκοντες και τους μαθητές, αλλά και άλλους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο, όπως γονείς, σχολικούς συμβούλους, τοπικές αρχές ή στελέχη της Διοίκησης. Οι εκπαιδευτικού ερευνητές, όπως ονομάζονται οι ερευνητές δράσης που ασχολούνται με την εκπαίδευση, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας αναλαμβάνοντας κεντρικό ρόλο, διατυπώνοντας όχι μόνο την άποψη τους για το εκπαιδευτικό έργο και τα προβλήματα που συναντούν αλλά και παρεμβαίνοντας προτείνοντας στρατηγικές αντιμετώπισης (Κατσαρού, Τσάφος, 2006).

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2006), τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής έρευνας είναι τα εξής:

α) Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αναθέτει στον εκπαιδευτικό διπλό ρόλο: είναι παράλληλα και διδάσκων και ερευνητής, δηλαδή συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα τη διερευνά. Όμως η εκπαιδευτική έρευνα δράσης δεν είναι μόνο μια συμμετοχική μορφή έρευνας. Εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια μορφή κοινωνικής δράσης, η έρευνα πρέπει να διενεργείται σε συνεργασία με άλλα μέλη της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους του εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, κ.α.), να είναι δηλαδή συνεργατική. Η συμμετοχή δηλαδή, που είναι η βασική προϋπόθεση για την διενέργεια της έρευνας δράσης, πρέπει να είναι συνεργατική συμμετοχή. Αυτό σημαίνει ότι η

συμμετοχική έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί μόνο μέσα σε κλίμα ανοιχτής ειλικρίνειας, καθώς και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων.

β) Η διαπλοκή έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης

Στην έρευνα δράσης, καθώς οι ερευνητές παρεμβαίνουν και διερευνούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά, είναι φυσικό να αξιοποιούν στην πράξη τα αποτελέσματα της έρευνας τους για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται. Το δέσιμο μάλιστα των όρων *Έρευνα* και *Δράση* υπογραμμίζει το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μορφής έρευνας, που είναι η δοκιμή των ιδεών στην πράξη ως μέσο βελτίωσης και ταυτόχρονα εμπλουτισμού της γνώσης. Έτσι η θεωρία δεν φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνεται και εμπλουτίζεται.

γ) Η σπειροειδής της διάταξη

Η έρευνα δράσης δεν είναι μια γραμμική μεθοδολογία που αρχίζει με σχεδιασμό για να καταλήξει σε μια αξιολόγηση που απλώς ερμηνεύει τη δράση αναδρομικά. Είναι περισσότερο μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Είναι επομένως εύλογο ο κάθε κύκλος να οδηγεί στον επόμενο, σε ένα πλαίσιο διαρκούς στοχασμού και αναστοχασμού. Έτσι η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια αέναη σειρά επάλληλων φάσεων όπου η κάθε φάση αποτελεί βελτίωση της προηγούμενης μέσω κριτικού στοχασμού. Αφετηρία πάντα στην έρευνα δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, η οποία χρειάζεται παρέμβαση για να αντιμετωπιστεί.

δ) Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας

Η έρευνα δράσης, ως μια κριτική σπείρα κύκλων σχεδιασμού, παρατήρησης και αναστοχασμού, όχι απλώς προϋποθέτει τη στοχαστική διαδικασία, αλλά και οργανώνεται με βάση αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μια ερευνητική διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό, τι συμβαίνει στην σχολική πραγματικότητα. Η ίδια μάλιστα η ερευνητική διαδικασία προκαλεί ένα κριτικό διάλογο σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία, όμως πάντα μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς κριτικού στοχασμού.

ε) Η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθώντας να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αυτό που κυρίως ενδυναμώνει τον επαγγελματισμό τους, είναι ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, καθώς ανοίγουν ένα δρόμο αυτονομίας και διευρύνουν τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου και της δράσης τους, οπότε και της επαγγελματικής τους θέσης. Έτσι αλλάζει η

επαγγελματική τους αυτοεικόνα, αφού αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχουν γενικές λύσεις στα πρακτικά προβλήματα που μπορούν να αναζητηθούν σε θεωρίες έξω από τις συνθήκες της πράξης, αλλά ότι μπορούν να υπάρξουν προσωπικές ιδέες που μπορούν οι ίδιοι να δοκιμάσουν στην πράξη προκειμένου να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

στ) *Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση*

Ο εκπαιδευτικός ερευνητής ερευνά μια συγκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία θεωρεί μοναδική και πολυσύνθετη, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της πραγματικότητας που ερευνά. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής δεν ασχολείται με μεγάλα μεγέθη της εκπαίδευσης ούτε αναζητά κανονικότητες, δηλαδή γενικευμένα συμπεράσματα που μπορούν να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση. Δεν επιδιώκει να καταλήξει σε διατύπωση νόμων, οι οποίοι να εφαρμόζονται σε οποιοσδήποτε συνθήκες της εκπαίδευσης. Δεν αναζητά ομοιόμορφες και γενικευμένες λύσεις στις σύνθετες προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Αναζητά μόνο λύσεις κατάλληλες για την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνει ο ίδιος και που πιθανόν να βιώνουν και πολύ άλλοι εκπαιδευτικοί. Έτσι η έρευνα δράσης δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό *δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα*. Στα δείγματα των ποσοτικών ερευνών αντιπαραθέτει τη «περίπτωση μιας συγκεκριμένης τάξης» και στα γενικευμένα συμπεράσματα τα ερευνητικά πορίσματα. Χαρακτηριστικό στοιχείο της έρευνας δράσης είναι η ποικιλία των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για τη συλλογή των δεδομένων του.

Και τέλος σύμφωνα με τον Ovens (2006) δεν θα πρέπει ο ερευνητής να μπει στον πειρασμό να πιστέψει ότι η επιτυχία της έρευνας είναι να καταλήξει σε σωστά συμπεράσματα ή να αποδείξει ότι κάτι είναι σωστό. Η επιτυχία είναι να διαπιστώσει την πρόοδο στην πρακτική του.

Σύμφωνα με τον Elliott (1983), δεδομένα κατά την Έρευνα Δράσης μπορεί να συλλέξει κανείς από πολλές πηγές: από αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, από αναφορές των μαθητών, από βιντεοσκοπήσεις, από μαγνητοφωνήσεις. Αυτή τη διασταύρωση πληροφοριών από πολλές πηγές την ονομάζουμε «Τριγωνισμό».

Σύμφωνα με την Noffke (1994), οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές (όπως ημερολόγιο εκπαιδευτικών και μαθητών, φωτογραφήσεις, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, ανοιχτή συμμετοχική παρατήρηση, κ.α.) όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές τεχνικές (όπως ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, κλειδές παρατήρησης, δομημένη συνέντευξη,

κ.α.). Έτσι ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν, συλλέγουν άλλοτε ποιοτικά δεδομένα, άλλοτε μετρήσιμα στοιχεία ή σε άλλες περιπτώσεις τολμούν συνδυασμούς ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται ενισχύει η μέθοδος του «τριγωνισμού», δηλαδή τουλάχιστον της τριπλής διασταύρωσης στοιχείων είτε με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων είτε με την άντληση των δεδομένων από διαφορετικές πηγές.

Ο Stenhouse (1975) τόνισε ότι είναι πολύ σημαντικό να δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματα κάθε Έρευνας Δράσης των εκπαιδευτικών:

- α) για να επωφελούνται άλλοι εκπαιδευτικοί από έρευνες μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων
- β) για να μπορούν οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών, οι πανεπιστημιακού ερευνητές και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής να ενσωματώνουν τη γνώση που παράγεται, μέσα από αυτές τις έρευνες δράσης, σε προγράμματα μαθημάτων για υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον ίδιο η Έρευνα Δράσης οφείλει να τροφοδοτεί τη δημόσια συζήτηση και τις μελέτες εκείνες, βάσει των οποίων διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική.

Στην Ελλάδα, αρχικά η στάση απέναντι σε αυτήν την εναλλακτική μορφή έρευνας ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτική. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του '80 κάνουν την εμφάνιση τους τα πρώτα ερευνητικά προγράμματα, που σχεδιάζονται και οργανώνονται αξιοποιώντας την Έρευνα Δράσης. Παράλληλα από τις αρχές της δεκαετίας του '90 αρχίζει μια ουσιαστική και συντονισμένη προσπάθεια ευρείας και πληρέστερης ενημέρωσης σχετικά με την Έρευνα Δράσης και τις δυνατότητες που ανοίγει στον εκπαιδευτικό χώρο, από το περιοδικό "*Εκπαιδευτική Κοινότητα*" το οποίο άνοιξε ένα ευρύ διάλογο με αφετηρία τα εισαγωγικά άρθρα του Μπαγάκη (1992, 1993). Ο ίδιος σε ένα απ' αυτά τα εισαγωγικά άρθρα, επισημαίνει τις δυνατότητες αξιοποίησης αυτής της μορφής έρευνας σε κάποιους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς τομείς όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η πρώτη Έρευνα Δράσης υλοποιήθηκε από την Καμαρινού (1995), η οποία αντιμετώπισε επιπρόσθετη δυσχέρεια λόγω της σχεδόν παντελούς έλλειψης, σε εκείνη τη φάση, σχετικών ερευνών και ανάλογων παιδαγωγικών παρεμβάσεων.

2.5.2. Τα υποκείμενα της έρευνας (participants)

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2006), η έρευνα δράσης δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στα δείγματα των ποσοτικών ερευνών αντιπαραθέτει τη «περίπτωση μιας συγκεκριμένης τάξης».

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν τα παιδιά (18 συνολικά) ενός τμήματος της ΣΤ΄ Τάξης του Γενικού Σχολείου και ένα σύνολο 5 παιδιών με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση (Ν.Υ.) που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο, το οποίο συστεγάζεται με το Γενικό. Στο συγκεκριμένο Ειδικό Σχολείο φοιτούν ακόμα παιδιά με κινητικές αναπηρίες, τα οποία δεν θα ήταν εύκολο να μετακινηθούν εκτός σχολείου, και πολύ περισσότερο στη φύση, αφού δεν υπάρχουν πάντα οι κατάλληλες προϋποθέσεις (προσβασιμότητα, κ.λπ.). Επιπλέον φοιτούν παιδιά με διάγνωση "Αυτισμού" τα οποία δεν είναι εύκολο να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Επιπλέον δεν επιλέχθηκαν παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση γιατί δεν θα ήταν εύκολο να επικοινωνήσουν με τα παιδιά Γενικά Αγωγής. Ειδικότερα στο συγκεκριμένο Ειδικό Σχολείο, σύμφωνα με τις εκθέσεις αξιολόγησης του ΚΔΑΥ, τα 13 παιδιά που φοιτούν συνολικά έχουν διάγνωση:

- ✓ Νοητική Υστέρηση (ελαφριά έως μέτρια) \Rightarrow 8
- ✓ Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Αυτισμός) \Rightarrow 3, και
- ✓ Διάσπαση Προσοχή και Μαθησιακές Δυσκολίες \Rightarrow 2

Όμως στα περισσότερα παιδιά εμφανίζονται και άλλα συγγενή χαρακτηριστικά που δημιουργούν ένα φάσμα πολλαπλών δυσχερειών. Έτσι κάποια παιδιά, έκτος από την κύρια διάγνωση του ΚΔΑΥ, παρουσιάζουν ταυτόχρονα και δυσκολίες λόγου, υπερκινητικότητα, κινητικές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές. Όμως όλα τα παιδιά έχουν κριθεί **εκπαιδεύσιμα**.

Από τα 13 αυτά παιδιά, επελέγησαν τα 5 (που φοιτούν στην Ανώτερη Βαθμίδα) για να συμμετέχουν στην έρευνα. Συγκεκριμένα επελέγησαν τα εξής παιδιά:

- ✓ Ο **Ν.Δ.** με Ελαφριά Νοητική Υστέρηση και Κινητικές Δυσκολίες, 12 ετών
- ✓ Ο **Σ.Τ.** με Μέτρια Νοητική Υστέρηση, 13 ετών
- ✓ Ο **Μ.Χ.** με Ελαφριά Νοητική Υστέρηση, Μαθησιακές Δυσκολίες και Συναισθηματικές διαταραχές, 12 ετών

- ✓ Ο **K.M.** με Μέτρια Νοητική Υστέρηση και Συναισθηματικές διαταραχές, 13 ετών
- ✓ Η **A.X.** με Μέτρια Νοητική Υστέρηση, 13 ετών

Επιπλέον για την έρευνα επελέγη το συγκεκριμένο τμήμα της ΣΤ΄ τάξης με βάση τα εξής κριτήρια:

- ✓ τα προηγούμενα χρόνια είχε γίνει μια προσπάθεια συνεκπαίδευσης σε αυτό το τμήμα των συγκεκριμένων παιδιών με νοητική υστέρηση που συμμετείχαν στην έρευνα. Μια προσπάθεια όμως που δεν είχε ευδοωθεί ποτέ παρά τις όποιες προσπάθειες του εκπαιδευτικού της τάξης

- ✓ στο συγκεκριμένο τμήμα της ΣΤ΄ παρέμενε ο ίδιος δάσκαλος που είχε και τα προηγούμενα χρόνια δεχτεί τα συγκεκριμένα παιδιά του Ειδικού Σχολείου στην τάξη του και είχε προσπαθήσει αρκετά για την ένταξη τους. Με τον ίδιο εκπαιδευτικό είχε γίνει η συζήτηση και η προετοιμασία ένα χρόνο πριν προκειμένου να δεχτεί να συμμετάσχει στην έρευνα, με την προοπτική ότι θα παρέμενε δάσκαλος του συγκεκριμένου τμήματος και την επόμενη χρονιά. Άλλωστε, ήταν ο μοναδικός συνάδελφος, που είχε δηλώσει με σιγουριά πιο τμήμα θα αναλάμβανε την επόμενη χρονιά που θα διεξαγόταν η έρευνα. Οι υπόλοιποι συνάδελφοι δεν είχαν καταλήξει ακόμα, οπότε δεν ήταν εφικτή κάποια προ-συνεννόηση μαζί τους.

- ✓ τα παιδιά του τμήματος ταίριαζαν περισσότερο στην χρονολογική ηλικία με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου που επελέγησαν στη έρευνα και τα οποία ήταν από 11 έως 13 ετών περίπου. Έτσι οι όποιες διαφορές στο δείκτη νοημοσύνης τους θα μπορούσαν να αποδοθούν περισσότερο στην διαφορά της νοητικής ηλικίας που υπήρχε μεταξύ τους και όχι της χρονολογικής.

Τα συγκεκριμένα παιδιά του Ειδικού Σχολείου επελέγησαν να συμμετέχουν στην έρευνα γιατί:

- ✓ ήταν τα μόνα παιδιά με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση που βρισκόταν στην συγκεκριμένη ηλικία. Η επιλογή των παιδιών με ειδικές ανάγκες που ανήκουν στην συγκεκριμένη κατηγορία των παιδιών με νοητική υστέρηση επελέγη με τα κριτήρια την δυνατότητα τους να συμμετέχουν σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες στο εξωτερικό κυρίως περιβάλλον σε κάποια ισότιμη βάση με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου. Και αυτό γιατί δεν υστερούσαν κινητικά, και άρα μπορούσαν να συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες. Επιπλέον η επικοινωνία τους με το εξωτερικό περιβάλλον είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο και έτσι θα ήταν εύλογη και η

επικοινωνία η δική μας μαζί τους. Ακόμα έχουν σχετικά ανεπτυγμένη την ικανότητα του λόγου, άρα θα μπορούσαν και τα παιδιά του Γενικού Σχολείου να επικοινωνήσουν λεκτικά μαζί τους.

✓ τα συγκεκριμένα παιδιά τα ανέλαβε μια συνάδελφος που ήταν διευθύντρια του Ειδικού Σχολείου, και ούτως ή άλλως ήταν η δασκάλα τους και τα προηγούμενα δύο χρόνια. Εκείνη είχε επιχειρήσει και την συνεκπαίδευση τους στο συγκεκριμένο τμήμα του Γενικού Σχολείου που επελέγη για την έρευνα.

2.5.3. Μεθοδολογικά εργαλεία (instruments)

Σύμφωνα με την Noffke (1994), σε μια έρευνα δράσης ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές συλλέγουν άλλοτε ποιοτικά δεδομένα, άλλοτε μετρήσιμα στοιχεία ή σε άλλες περιπτώσεις τολμούν συνδυασμούς ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων.

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων (εργαλείων) συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα επιλέξαμε τα εξής μεθοδολογικά εργαλεία:

- α)** Κοινωνιομετρική Μέθοδος (Δελτία Προτίμησης)
- β)** Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.
- γ)** Ερωτηματολόγια α', β' και γ' (προς τους μαθητές Γ.Α., προς τους μαθητές Ε.Α. και προς τους γονείς των μαθητών Γ.Α. αντίστοιχα)
- δ)** Ζωγραφιές και Σχόλια των μαθητών Γ.Α. και Ε.Α. (προσδοκίες αρχικά και αποτίμηση μετά)
- ε)** Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων (καταγραφή εμπειριών και συναισθημάτων) από τους μαθητές Γ.Α.
- στ)** Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης της Ερευνήτριας
- ζ)** Ημιδομημένη συνέντευξη των Εκπαιδευτικών της Π.Ο.
- η)** Ερώτηση Ανοιχτού τύπου στους γονείς των μαθητών Ε.Α.

Σχηματικά, η εφαρμογή της μεθοδολογικής στρατηγικής παρουσιάζεται στο εξής σχεδιάγραμμα:

Στρατηγική Έρευνας (Research Plan)

3 μήνες

ΠΡΙΝ

ΜΕΤΑ

- ⇒ Κοινωνιομετρική Μέθοδος (Δελτία Προτίμησης)
- ⇒ Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.
- ⇒ Ερωτηματολόγιο α'(1) (προς τους μαθητές Γ.Α.)
- ⇒ Ερωτηματολόγιο β'(1) (προς τους μαθητές Ε.Α.)
- ⇒ Ερωτηματολόγιο γ'(1) (προς τους γονείς των μαθητών Γ.Α.)
- ⇒ Ζωγραφιές & Σχόλια μαθητών Γ.Α. και Ε.Α. (Προσδοκίες)

Πρόγραμμα Π.Ε.

- ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ**
- ⇒ Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων των μαθητών Γ.Α.
 - ⇒ Ημερολόγιο Συμμετοχικής Παρατήρησης της Ερευνήτριας
 - ⇒ Ημιδομημένες Συνεντεύξεις των μαθητών Ε.Α.

- ⇒ Κοινωνιομετρική Μέθοδος (Δελτία Προτίμησης)
 - ⇒ Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.
 - ⇒ Ερωτηματολόγιο α'(2) (προς τους μαθητές Γ.Α.)
 - ⇒ Ερωτηματολόγιο β'(2) (προς τους μαθητές Ε.Α.)
 - ⇒ Ερωτηματολόγιο γ'(2) (προς τους γονείς των μαθητών Γ.Α.)
 - ⇒ Ζωγραφιές & Σχόλια μαθητών Γ.Α. και Ε.Α. (Αποτίμηση)
- Επιπλέον**
- ⇒ Ερώτηση Ανοιχτού τύπου στους Γονείς των μαθητών Ε.Α.
 - ⇒ Ημιδομημένη Συνέντευξη των εκπαιδευτικών της Π.Ο.

2.5.3.1. Κοινωνιομετρική μέθοδος

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί η θέση των μαθητών Ε.Α. μέσα στη συγκεκριμένη τάξη της ΣΤ΄ του Γενικού Σχολείου που επιλέχτηκε για την έρευνα και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, θεωρήθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί η Κοινωνιομετρική Μέθοδος ως σημαντική μέθοδος διερεύνησης της δυναμικής της τάξης (Πυργιωτάκης, 2001), πριν και μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.).

Η Κοινωνιομετρική Μέθοδος, εμπνευστής της οποίας ήταν ο J. L. Moreno (1976), θα φέρει στο φως τις πραγματικές σχέσεις των μαθητών της τάξης συνεκπαίδευσης, μεταξύ τους. Η μέθοδος εφαρμόστηκε πριν την έναρξη υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. και επαναλήφθηκε μετά την ολοκλήρωση του για να καταγραφεί η όποια αλλαγή στις σχέσεις των μαθητών της τάξης συνεκπαίδευσης και να αναδειχτεί η όποια επίδραση έχει ασκηθεί από συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε..

Τον Σεπτέμβριο, πριν την έναρξη του προγράμματος Π.Ε., δόθηκαν στους μαθητές Δελτία Προτίμησης (βλ. παράρτημα) στα οποία καλούνταν να απαντήσουν σε ένα εντελώς υποθετικό ερώτημα και ως εκ τούτου τα παιδιά απάντησαν με βάση τις προτιμήσεις που ήδη είχαν μεταξύ τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις που ήδη είχαν αναπτυχθεί ανάμεσα τους. Αυτό ήταν και το ζητούμενο, καθώς επιδίωξη της έρευνας ήταν να διαγνωστούν οι ήδη παγιωμένες θέσεις των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.. Συγκεκριμένα δόθηκε σε όλα τα παιδιά ένα φύλλο χαρτί (Δελτίο Προτίμησης) όπου κλήθηκαν να γράψουν αρχικά το όνομα τους και στη συνέχεια να απαντήσουν ελεύθερα στο ερώτημα: *«Κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής εκδρομής της τάξης μας, στα πλαίσια ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, βρισκόμαστε στην εξοχή! Ξεκινάμε κάποια δραστηριότητα όπου πρέπει να επιλέξεις έως 3 παιδιά για να συνεργαστείτε μαζί, ως ομάδα. Γράψε τα ονόματα των παιδιών που θα επέλεγες»*. Μετά από λίγο ζητήθηκε από τα παιδιά να γυρίσουν το φύλλο τους και να περιμένουν. Αφού τελείωσε και το τελευταίο παιδί, έχοντας όλα τα παιδιά αναποδογυρισμένα τα δελτία προτίμησης τους, ζητήθηκε προαιρετικά (αν υπάρχει η ανάγκη) να γράψουν στην τελευταία γραμμή το όνομα όποιου ή όποιων συμμαθητών τους δεν θα επέλεγαν ποτέ. Έπειτα από την παρέλευση κάποιου εύλογου χρόνου, ζητείται από τα παιδιά να παραδώσουν τα δελτία τους. Επρόκειτο έτσι για μια έμμεση ψηφοφορία, δηλωτική των συναισθημάτων τους απέναντι στους συμμαθητές τους.

Στη συνέχεια ακολουθεί η επεξεργασία των δεδομένων των Δελτίων Προτίμησης σύμφωνα με τη μεθοδολογία που υποδεικνύει ο Πυργιωτάκης (2001) σχηματίζοντας τα σχετικά κοινωνιογράμματα και κοινωνιογραφήματα που προτείνει. Συγκεκριμένα τα Δελτία Προτίμησης αριθμούνται από το 1 έως το 23, όσα είναι και τα παιδιά της τάξης συνεκπαίδευσης. Έπειτα, για πρακτικούς λόγους, οι προτιμήσεις όλων των παιδιών (θετικές και αρνητικές) παρουσιάζονται συγκεντρωτικά και οπτικοποιημένα σε ένα πίνακα με τόσες γραμμές και στήλες όσα είναι και τα παιδιά. Οι θετικές προτιμήσεις καταγράφονται με το σύμβολο (+) και οι αρνητικές με το σύμβολο (-). Έτσι, επιτυγχάνεται ο σχηματισμός του Κοινωνιομετρικού Πίνακα (Πίνακας 8), όπου έχει επιτευχθεί η σύμπτυξη όλων των δεδομένων με ευανάγνωστο και παραστατικό τρόπο.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος δόθηκαν ξανά στους μαθητές αντίστοιχα Δελτία Προτίμησης (βλ. παράρτημα), μόνο που αυτή τη φορά το ερώτημα δεν ήταν υποθετικό αλλά βασιζόταν στις πραγματικές σχέσεις που είχαν ήδη διαμορφωθεί μεταξύ των παιδιών κατά την διάρκεια του προγράμματος. Συγκεκριμένα οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: *«Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συμμετείχες έως τώρα, με ποια παιδιά σου άρεσε να συνεργάζεσαι μαζί τους στην ίδια ομάδα ;. Γράψε τα ονόματα των παιδιών (έως 3) που θα επέλεγες»*. Έπειτα από την επεξεργασία των δεδομένων των Δελτίων Προτίμησης, και την επανάληψη της όλης διαδικασίας όπως και πριν την έναρξη του προγράμματος, προέκυψε ένας δεύτερος Κοινωνιομετρικός Πίνακας (Πίνακας 9).

Μετά τη συγκέντρωση όλων των στοιχείων στους δύο Κοινωνιομετρικούς Πίνακες, ακολουθεί ο σχηματισμός των αντίστοιχων Κοινωνιογραφημάτων 1 & 2. Ο Κοινωνιομετρικός Πίνακας δείχνει την ποσότητα των κοινωνικών σχέσεων, δηλαδή πόσες θετικές και πόσες αρνητικές προτιμήσεις δέχτηκε ο κάθε μαθητής. Δεν είναι όμως εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη διαπλοκή των σχέσεων (ποιός προτιμά ποιόν και ποιός απορρίπτει ποιόν). Αυτό μπορεί να φανεί ευκολότερα μόνο από το Κοινωνιογράφημα, δηλαδή τη γραφική παράσταση των θετικών και αρνητικών προτιμήσεων. Συγκεκριμένα με τριγωνικό σχήμα παριστάνεται το αγόρι ενώ με κυκλικό το κορίτσι. Σε κάθε σχήμα υπάρχει ένθετο ένα κεφαλαίο T. Πάνω από την οριζόντια γραμμή του T αναγράφεται ο αύξων αριθμός του μαθητή, ενώ στην αριστερή γωνία ο αριθμός των θετικών προτιμήσεων και στη δεξιά ο αριθμός των αρνητικών προτιμήσεων. Έπειτα οι προτιμήσεις καταγράφονται με τόξα. Το τόξο με τη συνεχόμενη γραμμή υποδηλώνει θετική προτίμηση με αποδέκτη αυτόν στον οποίο

καταλήγει η αιχμή του τόξου. Το τόξο με διπλή αιχμή και παχιά συνεχόμενη γραμμή σημαίνει αμοιβαία θετική προτίμηση. Το τόξο με διακεκομμένη γραμμή φανερώνει αρνητική προτίμηση και το τόξο με διακεκομμένη γραμμή, που καταλήγει σε διπλή αιχμή, σημαίνει αμοιβαία απόρριψη. Για πρακτικούς λόγους, σύμφωνα με το Moreno (1976), τοποθετούμε στο κέντρο του Κοινωνιογραφήματος τους μαθητές εκείνους που συγκεντρώνουν τις περισσότερες προτιμήσεις και στην περιφέρεια εκείνους που συγκεντρώνουν τις λιγότερες. Με βάση τον συμβολισμό αυτό σχηματίζεται το Κοινωνιογράφημα (δηλαδή η γραφική παράσταση των στοιχείων που περιέχει ο κοινωνιομετρικός πίνακας) που μπορεί να δώσει μια πληρέστερη εικόνα για τη διαπλοκή των σχέσεων μεταξύ των μαθητών της τάξης.

Έτσι συγκρίνοντας τις προτιμήσεις των μαθητών όπως καταγράφηκαν στα Δελτία Προτίμησης πριν και μετά το πρόγραμμα, μπορεί να αξιολογηθεί η όποια αλλαγή προέκυψε στις σχέσεις τους κατά την διάρκεια εφαρμογής τους προγράμματος.

2.5.3.2. Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης: BASE

Ανάμεσα σε πολλές κλίμακες Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης (Rating Scales of Self-Esteem) που υπάρχουν διαθέσιμες στη διεθνή βιβλιογραφία, επιλέχτηκε εκείνη των Coopersmith, S & Gilberts, R. (1984) γνωστή ως BASE (Behavioral Academic Self-Esteem) ως η πιο απλή, κατανοητή και πρόσφορη για τα παιδιά εκείνα του Ειδικού Σχολείου που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα, με δεδομένο ότι αυτά τα παιδιά φέρουν διάγνωση μέτριας ή ελαφριάς νοητικής υστέρησης. Πρόκειται για μια κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης που επικεντρώνεται ειδικά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Συνολικά περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις (items).

ΔΟΜΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ:

Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση των items, βασίζονται στη θεωρία του Coopersmith για την Αυτοεκτίμηση και τονίζουν τα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματα της αυτοεκτίμησης των παιδιών όπως καταγράφεται στη σχολική (academic) τους επίδοση. Έτσι προέκυψε και ο όρος “Academic Self-Esteem). Στην κλίμακα BASE καταγράφονται οι εξής παράγοντες:

1. *Student Initiative*: Κατά την απόδοση του όρου στα ελληνικά έχει επιλεγεί ο όρος *Μαθητική Δυναμικότητα*. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στο πόσο συχνά ο

μαθητής συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες, παίρνει αποφάσεις, προσφέρει νέες ιδέες, προσφέρεται εθελοντικά να συμμετέχει και υποβάλει ερωτήσεις όταν αυτό απαιτείται. Ο παράγοντας αυτός αντλεί πληροφορίες για την επάρκεια και την προθυμία του μαθητή να εντάξει τον εαυτό του στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, ένα παιδί με υψηλή αυτοεκτίμηση, τείνει να μοιράζεται τις σκέψεις του και τα συναισθήματα του με τους συμμαθητές του, ακόμα και τους δασκάλους του. Αντίθετα ένα παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται από την τάση να εκφράζεται εσωτερικά, να αποκρύπτει τα συναισθήματα του, να δέχεται υποδείξεις χωρίς να ρωτάει, να χρειάζεται διαρκώς υποστήριξη από τους άλλους και να περιμένει από εκείνους να του ορίσουν κατευθύνσεις και να πάρουν αποφάσεις που το αφορούν.

2. *Social Attention*: Κατά την απόδοση του όρου στα ελληνικά έχει επιλεγεί ο όρος *Κοινωνική Προσαρμοστικότητα*. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στο πόσο καλά ο μαθητής εντάσσεται στο περιβάλλον της τάξης. Υποδεικνύει το πόσο καλά ο μαθητής εκφράζει τέτοιες μορφές συμπεριφοράς που να διευκολύνουν την σχολική μάθηση, το πόσο είναι κατάλληλα ήσυχος μέσα στην τάξη, το πόσο με ανάρμοστο τρόπο προσπαθεί να κερδίσει την προσοχή των άλλων και το πόσο συνεργάζεται με τους συμμαθητές του σε ομάδες. Μερικά παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν μια ελαφριά πτώση σε αυτόν τον παράγοντα, συγκριτικά με τους άλλους παράγοντες, λόγω του υψηλού επιπέδου ενεργητικότητας, διαχυτικότητας και ενθουσιασμού τους για μάθηση.

3. *Success / Failure*: Κατά την απόδοση του όρου στα ελληνικά έχει επιλεγεί ο όρος *Επιτυχία / Αποτυχία*. Ο παράγοντας αυτός αξιολογεί το πόσο επιτυχημένα κάποιος μαθητής διαχειρίζεται την αποτυχία, την αρνητική κριτική, τη διόρθωση, την επίπληξη καθώς και κάθε αντίδραση που μπορεί να την εκλάβει ως αρνητική. Μερικά παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να παρουσιάζουν ένα μέτριο επίπεδο σε αυτόν τον παράγοντα γιατί έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν πολύ δυναμικά τον όποιο κριτή τους και να απαιτούν εξηγήσεις για την όποια αρνητική κριτική. Υψηλές επιδόσεις σε αυτόν τον παράγοντα που συνδυάζονται με χαμηλές αποδόσεις στους άλλους παράγοντες, ίσως να υποδεικνύει μια στάση άμυνας, όπως στην περίπτωση που κάποιο παιδί δέχεται την κριτική από τους δασκάλους του χωρίς καμία έκφραση συναισθήματος. Επίσης χαμηλές επιδόσεις σε αυτόν τον παράγοντα, σημαίνει ότι το παιδί αυτό είναι ιδιαίτερα ευάλωτο ότι έχει ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στην κριτική και έντονο το φόβο της αποτυχίας.

4. *Social Attraction*: Κατά την απόδοση του όρου στα ελληνικά έχει επιλεγεί ο όρος *Κοινωνική Αποδοχή*. Ο παράγοντας αυτός αξιολογεί το πόσο συμβιβάσιμος με τους συμμαθητές του είναι κάποιος μαθητής, συμπεριλαμβανομένης την δυναμικότητα του μαθητή απέναντι στους συμμαθητές του. Καταγράφει επίσης το ρόλο του μαθητή ανάμεσα τους στην διάρκεια του παιχνιδιού ή της κοινής σχολικής τους εργασίας, καθώς επίσης και την αυτό-αξιολόγηση του ίδιου του παιδιού. Παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν Κοινωνική Αποδοχή, αμετάβλητα πάνω από το μέσο όρο ή αρκετά υψηλή.

5. *Self – Confidence*: Κατά την απόδοση του όρου στα ελληνικά έχει επιλεγεί ο όρος *Αυτοπεποίθηση*. Ο παράγοντας αυτός αξιολογεί το επίπεδο της λεκτικής έκφρασης του μαθητή σχετικά με την εκπλήρωση των σχολικών προσδοκιών του. Η γλωσσική αυτή έκφραση αναφέρεται στη γνώμη, στην αυτό-αξιολόγηση και στις προσδοκίες του σχετικά με την παρούσα και μελλοντική σχολική του επίδοση.

Κατά την αξιολόγηση της συνολικής Σχολικής Αυτοεκτίμησης, καταγράφεται η συνολική βαθμολογία της κλίμακας BASE, που είναι το σύνολο της βαθμολογίας των πέντε επιμέρους παραγόντων, και υποδεικνύει το συνολικό επίπεδο της σχολικής αυτοεκτίμησης όπως καταγράφεται από την κρίση των παρατηρητών σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Όμως επειδή για τον κάθε παράγοντα η αυτοεκτίμηση του παιδιού κυμαίνεται αξιολογικά μεταξύ υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης, η συνολική του Σχολική Αυτοεκτίμηση όπως καταγράφεται στην κλίμακα BASE διακρίνεται επίσης με όμοιο τρόπο σε τρία επίπεδα: Χαμηλή, Μέτρια, Υψηλή.

ΧΟΡΗΓΗΣΗ:

Επειδή η κλίμακα απαιτεί παρατηρητές που να κρίνουν τα παιδιά με ευαισθησία, η χορήγηση της και η χρήση της θα έπρεπε να προσεγγίζεται πολύ προσεκτικά και με περισσή σκέψη. Ο παρατηρητής χρειάζεται να είναι οικείος στα παιδιά στα πλαίσια ποικίλων καταστάσεων ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να καταγράφουν αξιόπιστα τις αντιδράσεις των παιδιών. Ένα μίνιμουμ από πέντε έως έξι εβδομάδες αλληλεπίδρασης του αξιολογητή με τα παιδιά μέσα στην τάξη είναι απαραίτητο για την αξιοπιστία της κλίμακας.

Βέβαια θα πρέπει να έχει κανείς υπόψη του τα γενικά προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση οποιασδήποτε κλίμακας αξιολόγησης. Ο Anastasi (1976) αναφέρει μερικές πιθανές αιτίες λανθασμένης εκτίμησης:

1. Οι περιγραφές των συμπεριφορών που αξιολογούνται ή η σημασία των ερωτήσεων μπορεί να είναι ασαφείς.

2. Οι εκτιμήσεις μπορεί να είναι μην είναι ακριβείς αν ο παρατηρητής δεν αξιολογήσει τον μαθητή σε καταστάσεις όπου οι συμπεριφορές είναι πιθανόν να εκφραστούν στα πλαίσια κάποιων περιπτώσεων πάνω από μια χρονική περίοδο.

3. Οι αξιολογητές ίσως υποκύπτουν στην επίδραση κάποιου “φωτοστέφανου” που τους κάνει να ταλαντεύονται όταν ευκαιριακά ελάχιστες τέτοιες συμπεριφορές που φέρουν το “φωτοστέφανο” μπορούν να επηρεάσουν την εκτίμηση τους για κάποιες άλλες μόνιμες συμπεριφορές.

4. Συχνά κάποιος αξιολογητής είναι απρόθυμος να καταγράψει οποιαδήποτε αρνητική ή χαμηλή αξιολόγηση.

5. Το λάθος της κεντρικής τάσης ίσως υποβόσκει στις αξιολογήσεις αφού οι αξιολογητές τείνουν καταγράφουν τις μεσαίες επιλογές και να αποφεύγουν τα άκρα σε κάποια κλίμακα.

Οι συγγραφείς της κλίμακας BASE προχώρησαν σε συστηματικές προσπάθειες προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν την επιρροή όλως αυτών των παραγόντων που οδηγούν σε λανθασμένη αξιολόγηση. Οι χρήστες της κλίμακας θα πρέπει ούτως ή άλλως να γνωρίζουν ότι τέτοια λάθη είναι δυνατόν να συμβούν κατά τη χρήση οποιασδήποτε κλίμακας. Όμως γνωρίζοντας τις πηγές ενδεχόμενου λάθους μπορούν να έχουν υψηλή αίσθηση εγρήγορσης ώστε να αποφύγουν την εμφάνισή τους.

Όταν αξιολογείται κάποιο παιδί οι παρατηρητές θα πρέπει να εργάζονται σε ένα ήσυχο περιβάλλον αφήνοντας αρκετό χρόνο για κάθε ερώτηση ώστε να ενεργοποιηθούν μνήμες του μαθητή σε ανάλογες καταστάσεις. Επίσης ο παρατηρητής θα πρέπει να αξιολογεί τις αντιδράσεις που αυθόρμητα εμφανίζονται πρώτες και όχι αυτές που υπόκεινται σε νοητική επεξεργασία. Οι περισσότεροι αξιολογητές χρειάζονται περίπου τρία έως πέντε λεπτά για να αξιολογήσουν το κάθε παιδί.

Η αξιολόγηση στην κλίμακα BASE βασίζεται στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων συμπεριφορών: Κάποια ερώτηση αξιολογείται με το βαθμό **1** αν το παιδί ποτέ δεν εκφράζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αν την εκφράζει σπάνια, τότε καταγράφεται ο βαθμός **2**. Αν μερικές φορές, ο βαθμός **3**. Αν συχνά, ο βαθμός **4** και αν πάντα, ο βαθμός **5**. Αν κάποιος παρατηρητής δεν είναι βέβαιος για την αξιολόγηση του σε κάποια συγκεκριμένη ερώτηση, τότε το καλύτερο θα ήταν να έδινε το βαθμό **3**. Το μέσον της κλίμακας υποδηλώνει ότι κάποια μορφή συμπεριφοράς δεν είναι πολύ συχνή ή ιδιαίτερα χαρακτηριστική του παιδιού.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ BASE Items

Προκειμένου οι αξιολογητές να προβούν σε όσον το δυνατόν πιο έγκυρη αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης κάποιου παιδιού, θα πρέπει να έχουν κατά νου την παρακάτω περιγραφή της συμπεριφοράς του σε κάθε μια από τις 16 σχετικές ερωτήσεις της κλίμακας:

1. Το παιδί είναι πρόθυμο να αναλάβει νέα καθήκοντα. Υψηλή βαθμολογία καταγράφεται στους μαθητές εκείνους που αναλαμβάνουν νέα καθήκοντα με δική τους πρωτοβουλία για παράδειγμα, χωρίς ιδιαίτερη παρότρυνση ή ενθάρρυνση από τους άλλους. Ενώ χαμηλή αξιολόγηση καταγράφεται στους μαθητές που αποφεύγουν την ανάληψη νέων καθηκόντων.

2. Το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που τον αφορούν, όπως για παράδειγμα να θέσει στόχους να κάνει επιλογές σχετικά με το τι θέλει ή τι δεν θα ήθελε ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα. Υψηλή βαθμολογία καταγράφεται στους μαθητές εκείνους οι οποίοι παίρνουν άνετα προσωπικές αποφάσεις υπολογίζοντας τις συνέπειες τους και δεχόμενοι την ευθύνη των επιλογών τους. Ενώ χαμηλή βαθμολογία καταγράφεται στους μαθητές εκείνους οι οποίοι έχουν δυσκολία στην λήψη αποφάσεων.

3. Το παιδί παρουσιάζει την ικανότητα αυτό-καθοδήγησης και ανεξαρτησίας κατά την συμμετοχή του σε δραστηριότητες. Υψηλή βαθμολογία θα έπρεπε να καταγράφεται στους μαθητές εκείνους που δείχνουν ότι τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τα προσωπικά τους πιστεύω και οι προσωπικές τους κλίσεις, τους υποκινούν κατά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων και οι οποίοι κατέχουν τις ικανότητες να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες αυτές χωρίς υποστήριξη. Τα παιδιά που είναι πολύ αυθόρμητα και ενοχλητικά ή μη ρεαλιστικά σε ότι αφορά τις ικανότητες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση κάποιας δραστηριότητας θα πρέπει να λαμβάνουν χαμηλή βαθμολογία.

4. Το παιδί εισάγει νέες ιδέες σχετικά με σχολικές δραστηριότητες και σχέδια δράσης. Οι μαθητές που συνεισφέρουν με νέες ιδέες και εποικοδομητικές παρεμβάσεις κατά τη σχολική εργασία θα πρέπει να λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία. Ενώ χαμηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που εξαρτώνται από τους άλλους και περιμένουν από εκείνους να ανακαλύψουν τις ιδέες και τα μέσα για την ολοκλήρωση νέων δραστηριοτήτων.

5. Το παιδί ρωτάει όταν δεν καταλαβαίνει κάτι. Υψηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που υποβάλουν σχετικές ερωτήσεις προκειμένου να

εξασφαλίσουν την πλήρη κατανόηση με αποτέλεσμα να βελτιώνουν την ποιότητα της συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες. Ενώ χαμηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που κάνουν ελάχιστες ή περιττές ή ακόμα και άσχετες ερωτήσεις σχετικά με τη δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν.

6. Το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές σε οποιαδήποτε διαδικασία. Όταν η σχολική ρουτίνα αλλάξει αναπάντεχα τότε κάποια παιδιά προσαρμόζονται εύκολα εάν τους δοθούν όλες οι απαραίτητες εξηγήσεις σχετικά με τη αλλαγή αυτή και επιπλέον τους δοθεί και κάποια υποστήριξη. Τυπικά αυτά τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία. Ενώ χαμηλή θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά εκείνα που είναι υπερβολικά επιφυλακτικά, ευερέθιστα και χωρίς έλεγχο κατά την διάρκεια τέτοιων αλλαγών.

7. Το παιδί είναι ήσυχο στην τάξη, μιλάει όταν είναι η σειρά του και πάντα με τον ενδεδειγμένο τρόπο. Υψηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που παρακολουθούν προσεκτικά, που ακούνε τους άλλους, που ανταποκρίνονται επαρκώς στις ερωτήσεις και που προσφέρουν τη γνώμη τους με τέτοιο τρόπο που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ενώ χαμηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που δύσκολα παρακολουθούν και ακούνε τους άλλους και των οποίων η συμπεριφορά διαταράσσει τη μαθησιακή διαδικασία.

8. Το παιδί μιλάει θετικά για τις σχολικές δραστηριότητες. Το παιδί που μιλάει θετικά για τις σχολικές δραστηριότητες στους δασκάλους του, στους γονείς του και στους φίλους του θα πρέπει να λαμβάνει υψηλή βαθμολογία. Ενώ χαμηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στο παιδί εκείνο που υποβιβάζει τις προσπάθειες του ή μιλάει αρνητικά για την συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες.

9. Το παιδί συνεργάζεται με τους συμμαθητές του. Τα παιδιά που είναι άνετα και βολικά κατά την αλληλεπίδραση τους με τους άλλους θα πρέπει να λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία. Ενώ χαμηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που είναι σωματικά ή λεκτικά βίαιοι ή στους μαθητές εκείνους που είναι απομονωμένοι στον εαυτό τους και οι οποίοι αποφεύγουν τη συνεργασία κατά την συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες.

10. Το παιδί διαχειρίζεται τα λάθη του και τις αποτυχίες του εύκολα και άνετα. Υψηλή βαθμολογία θα πρέπει να καταγράφεται στους μαθητές εκείνους που αποδέχονται την ήττα τους όταν συναγωνίζονται με τους συμμαθητές τους και διορθώνουν τα λάθη τους κατά την σχολική τους εργασία. Ενώ χαμηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που δεν ολοκληρώνουν τη σχολική τους

εργασία, που προβάλλουν δικαιολογίες, που αποδίδουν το φταίξιμο στους άλλους και αποφεύγουν την ευθύνη για κάποιο λάθος τους ή αποτυχία τους.

11. Το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις. Υψηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές που δείχνουν ότι δέχονται την εποικοδομητική κριτική και την όποια διόρθωση στις σχολικές τους εργασίες, προσαρμόζονται θετικά και ωφελούνται από αυτές. Ενώ χαμηλή βαθμολογία θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές εκείνους που αντιδρούν αμυντικά και δεν μπορούν να ωφεληθούν από την όποια πληροφόρηση σχετικά με τα λάθη τους.

12. Η παρέα του παιδιού είναι επιθυμητή από τους συμμαθητές του. Εάν τα άλλα παιδιά ελκύονται από το παιδί το οποίο αξιολογείται, επιλέγουν το παιδί στις ομάδες τους και θέλουν τη φιλία του, τότε θα πρέπει να αποδίδεται υψηλή βαθμολογία. Όμως εάν το παιδί δεν είναι αρκετά αποδεκτό, είναι η τελευταία επιλογή ως συνεργάτης σε κάποια σχολική δραστηριότητα ή σε ομάδες συναγωνισμού και γενικά φαίνεται να δέχεται απόρριψη από τους συμμαθητές του, τότε θα πρέπει να καταγράφεται χαμηλή βαθμολογία.

13. Το παιδί λειτουργεί ως αρχηγός στις ομάδες συνομηλίκων. Εάν τα άλλα παιδιά βλέπουν το παιδί που αξιολογείται ως μία πηγή ενέργειας και ιδεών ή ως κάποιον που μπορεί να ενώσει ή να εμπνεύσει την ομάδα, τότε θα πρέπει να αποδίδεται υψηλή βαθμολογία. Ενώ αν τα άλλα παιδιά αντιμετωπίζουν αυτό το παιδί ως κάποιον που δεν διαθέτει τέτοιες ικανότητες, τότε θα πρέπει να καταγράφεται χαμηλή βαθμολογία.

14. Το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με γενικά θετικούς όρους. Υψηλή βαθμολογία θα πρέπει να αποδίδεται στα παιδιά εκείνα που περιγράφουν τους εαυτούς τους ως άξιους, αγαπητούς και ενεργητικούς. Ενώ χαμηλή βαθμολογία ταιριάζει στους μαθητές εκείνους που λένε: “Δεν ξέρω πως”, “Δεν μπορώ να το κάνω αυτό”, “Κανένας δεν συμπαθεί” ή συχνά υποστηρίζουν ότι κατά λανθασμένα τους αποδίδεται το φταίξιμο για πράγματα που δεν έκαναν.

15. Το παιδί πρόθυμα εκφράζει τις απόψεις του. Τα παιδιά που ελεύθερα εκφράζουν τις απόψεις τους στα πλαίσια κάποιας ομάδας και μιλάνε ανοιχτά για τις προσωπικές τους σκέψεις και συναισθήματα, θα πρέπει να λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία. Ενώ χαμηλή θα πρέπει να αποδίδεται στους μαθητές εκείνους που είναι απρόθυμοι να μοιραστούν τις απόψεις τους και τα συναισθήματα τους στα πλαίσια κάποιας σχολικής ομάδας.

16. Το παιδί αποδίδει αξία στην εργασία του και στη συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες. Οι μαθητές που μιλάνε ανοιχτά και θετικά για την προσωπική ή την

ομαδική εργασία τους και για τις φιλίες τους, θα πρέπει να λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία. Ενώ οι μαθητές εκείνοι που δεν εκτιμούν τα θετικά αποτελέσματα της ατομικής ή ομαδικής προσπάθειας τους σε σχολικές δραστηριότητες, θα πρέπει να λαμβάνουν χαμηλή βαθμολογία.

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Το σκορ στην κλίμακα μπορεί να υπολογιστεί με το χέρι ή με σχετική επεξεργασία στον υπολογιστή. Η βαθμολόγηση με το χέρι είναι αρκετά απλά διαδικασία και τα αποτελέσματα είναι άμεσα διαθέσιμα. Ενώ η επεξεργασία στον υπολογιστή εξασφαλίζει ένα συνολικό προφίλ της τάξης και καταγράφονται τα ποσοστά της Αυτοεκτίμησης για το συνολικό σκορ και για το σκορ σε κάθε παράγοντα χωριστά. Όταν η επεξεργασία γίνεται στον υπολογιστή τότε μειώνεται η πιθανότητα του λάθους και αυξάνεται η εγκυρότητα της κλίμακας. Για τον υπολογισμό με το χέρι απλά προστίθεται η βαθμολογία για κάθε παράγοντα χωριστά και έπειτα συνολικά και για τους πέντε παράγοντες. Σύμφωνα με την κλίμακα BASE η αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης θα πρέπει να βασίζεται στους πίνακες 1 & 2 (Table 1 & 2), όπου έχουν καθοριστεί και καταχωρηθεί τα διαστήματα αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης:

TABLE 1: CLASSIFICATIONS OF ACADEMIC SELF-ESTEEM AND THEIR RESPECTIVE RANGES FOR MALE STUDENTS

Levels of Academic Self Esteem	Student Initiative	Social Attention	Success / Failure	Social Attraction	Self Confidence	BASE TOTAL
High Self Esteem	26-30	14-15	10	14-15	10	67-80
Moderate Self Esteem	16-25	7-13	5-9	7-13	5-9	45-66
Low Self Esteem	6-15	4-6	2-4	3-6	2-4	16-44
Means	20.46	10.58	7.2	9.99	7.14	55.20
S.D.'s	4.78	2.27	1.71	2.36	1.59	10.69

TABLE 2: CLASSIFICATIONS OF ACADEMIC SELF-ESTEEM AND THEIR RESPECTIVE RANGES FOR FEMALE STUDENTS

Levels of Academic Self Esteem	Student Initiative	Social Attention	Success / Failure	Social Attraction	Self Confidence	BASE TOTAL
High Self Esteem	26-30	14-15	10	13-15	10	69-80
Moderate Self Esteem	17-25	9-13	5-9	8-12	5-9	48-68
Low Self Esteem	6-16	3-8	2-4	3-7	2-4	16-47
Means	21.47	11.42	7.40	10.17	7.19	57.65
S.D.'s	4.49	2.18	1.59	2.26	1.56	10.18

Για παράδειγμα ας υποθέσουμε ότι ένα κορίτσι συγκεντρώνει την εξής βαθμολογία στις 16 ερωτήσεις της κλίμακας: Για τον παράγοντα *Μαθητική Δυναμικότητα* καταγράφεται η εξής βαθμολογία: 4, 4, 5, 4, 5 και 3. Για την *Κοινωνική Προσαρμοστικότητα*: 1,2, και 3. Για την *Επιτυχία/Αποτυχία*: 1, 1. Για την *Κοινωνική Αποδοχή*: 1, 2 και 1 και για την *Αυτοπεποίθηση*: 5,4. Η βαθμολογία για τους πέντε αυτούς παράγοντες αθροίζεται για το κάθε παράγοντα χωριστά και έπειτα συγκεντρωτικά για τον υπολογισμό του συνολικού σκορ. Έτσι καταγράφονται τα εξής σκορ: *Μαθητική Δυναμικότητα*:25, *Κοινωνική Προσαρμοστικότητα*:5, *Επιτυχία/Αποτυχία*:2, *Κοινωνική Αποδοχή*:4, *Αυτοπεποίθηση*:9 και το *Συνολικό BASE σκορ*: 45.

Σύμφωνα με το Table 2, ο αξιολογητής ελέγχει τη κατάλληλη στήλη και βρίσκει το διάστημα στο οποίο συμπεριλαμβάνεται το σκορ που έχει υπολογίσει. Έτσι για τον παράγοντα *Μαθητική Δυναμικότητα* το σκορ πέφτει στο διάστημα που αναφέρεται σε ένα Μέτριο Επίπεδο Αυτοεκτίμησης. Επίσης φαίνεται ότι αυτό το σκορ των 25 μονάδων είναι περίπου στο μέσο όρο σε σύγκριση με την ομάδα των μαθητών βάση της οποίας υπολογίστηκαν τα σκορ της κλίμακας *BASE* και καταγράφηκαν στο Table 2.

Για την Αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα χορηγήθηκε εις διπλούν: τόσο από την δασκάλα της τάξης τους (Βαθμίδα ΙΙΙ) όσο και από το δάσκαλο της ΣΤ΄ τμήματος του Γενικού Σχολείου ο οποίος γνώριζε καλά τα παιδιά αφού ούτως ή άλλως παρακολουθούσαν κάποιες ώρες τα τελευταία τρία χρόνια στην τάξη του. Επίσης χορηγήθηκε **πριν** και **μετά** το πρόγραμμα.

Έτσι, σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες αξιολογικής κατάταξης που έχουν καθοριστεί θα αξιολογηθεί το Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. που συμμετείχαν στην έρευνα, σε δύο χρονικές φάσεις: **Πριν** και **Μετά** το πρόγραμμα. Για την Αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης στην παρούσα έρευνα, επιλέχτηκε η διαδικασία καταγραφής του σκορ με το χέρι, αφού η αξιολόγηση αφορά μόνο τους 5 μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν.

2.5.3.3. Ερωτηματολόγιο

Ως ένα επιπλέον εργαλείο διερεύνησης των στάσεων των μαθητών Γ.Α. καθώς και των γονιών τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α. (αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας), όσο και των στάσεων των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α., επιλέχτηκε το **Ερωτηματολόγιο**.

Άλλωστε, σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006) το ερωτηματολόγιο είναι η κατεξοχήν τεχνική συλλογής δεδομένων στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών μ' ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες. Πρόκειται δε για ένα όργανο έρευνας με το οποίο συγκεντρώνονται έμμεσα, πολλές και ποικίλες πληροφορίες σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο, σύμφωνα με τον ίδιο, παρά τις όποιες ενδογενείς αδυναμίες του, μπορεί να δώσει σημαντικές και έγκυρες ερευνητικές πληροφορίες για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν άμεσα. Οι ερωτήσεις αναφέρονται σε γνώσεις, γνώμες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, συναισθήματα, προσδοκίες, στάσεις, αξίες και γενικά σε χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των ερωτηθέντων σε προκαθορισμένες καταστάσεις.

Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που προσαρμόστηκε κατάλληλα στην παρούσα έρευνα, βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση (“A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap”) by Gash (1993) αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000).

Η κλίμακα: “A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap” είναι ένα ερευνητικό εργαλείο διερεύνησης των στάσεων των παιδιών απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση που εφαρμόστηκε από τον Hugh Gash για πρώτη φορά το 1993 και το οποίο αναπροσαρμόστηκε από τον ίδιο κατάλληλα το 2000 για την διερεύνηση των στάσεων των παιδιών απέναντι σε παιδιά με σύνδρομο Down. Η σχετική έρευνα εφαρμόστηκε από τον ίδιο και τους συνεργάτες του σε Ιρλανδία, Γαλλία, Πορτογαλία και Ισπανία. Η έρευνα αφορούσε ένα δείγμα 805 παιδιών που ήταν ισότιμα κατανομημένο ανά χώρα ανάλογα με το φύλο, την τάξη και τον τύπο του σχολείου (inclusive or non-inclusive). Από την σχετική έρευνα προέκυψαν σημαντικές διαφορές για την κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με τρεις εξαρτημένες μεταβλητές: Την κοινωνική αποδοχή, την στάση απέναντι στην προοπτική Ένταξης και τη χρήση αρνητικών λέξεων κατά την περιγραφή των παιδιών με σύνδρομο Down.

Ανάμεσα στις κλίμακες Αξιολόγησης της Αποδοχής της διαφορετικότητας (Rating Scales of Diversity Acceptance) που υπάρχουν διαθέσιμες στη διεθνή βιβλιογραφία και μελετήθηκαν, επιλέχτηκε εκείνη του Gash, (1993), διότι έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει εφαρμοστεί για πρώτη φορά στην Ελλάδα από τους Γεωργιάδη, Μ. & Κουρκούτα, Η. σε διδακτορική διατριβή (σε εξέλιξη). Επιπλέον κρίθηκε ως η πιο απλή, κατανοητή και πρόσφορη για τα παιδιά εκείνα του Ειδικού Σχολείου που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα, με δεδομένο ότι αυτά τα παιδιά φέρουν διάγνωση μέτριας ή ελαφριάς νοητικής υστέρησης, αφού περιλαμβάνει 20 πολύ απλές ερωτήσεις που αφορούν την απλή καθημερινότητα τους και οι απαντήσεις τους αφορούν επίσης μια απλή τρίβαθμη κλίμακα (Ναι-Μερικές φορές-Όχι).

Στην παρούσα έρευνα διαμορφώθηκαν τρία ανάλογα ερωτηματολόγια (βλ. παράρτημα), βασισμένα πάνω στο αντίστοιχο του Hugh Gash:

- **Ερωτηματολόγιο α΄:** για τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.
- **Ερωτηματολόγιο β΄:** για τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α.. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ένα αντίστροφο εργαλείο αξιολόγησης της σχέσης μεταξύ των “κανονικών”

μαθητών και των μαθητών με νοητική υστέρηση από μια αντίστροφη οπτική γωνία, αποτέλεσμα της προσπάθειας να αξιολογηθεί η στάση των μαθητών με νοητικής υστέρησης απέναντι στα «κανονικά» παιδιά.

- **Ερωτηματολόγιο γ΄:** για τη διερεύνηση των στάσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.

Τα ερωτηματολόγια αυτά δόθηκαν, πριν και μετά το πρόγραμμα, τόσο στους μαθητές Γ.Α. (ΣΤ1΄ τμήμα: 18 παιδιά), όσο και στους μαθητές Ε.Α. (Ανώτερη βαθμίδα: 5 παιδιά), καθώς επίσης και στους γονείς των μαθητών Γ.Α. (17 γονείς, αφού υπήρχαν 2 δίδυμα αδέρφια στο ΣΤ1΄ Τμήμα), προκειμένου να διερευνηθεί η όποια διαφοροποίηση των Στάσεων τους σε σχέση με τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα (βλ. σελ. 124).

Τόσο οι μαθητές Γ.Α. και Ε.Α. όσο και οι γονείς των μαθητών Γ.Α., σε κάθε ερώτηση καλούνταν να επιλέξουν μια από τις τρεις διαθέσιμες απαντήσεις:

- ✓ 1. "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"
- ✓ 2. "Μερικές φορές/Ισως",
- ✓ 3. "Σίγουρα Όχι/Ποτέ".

Εκτός από τις 20 ερωτήσεις που βασίστηκαν στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων του Gash, μετά την υλοποίηση του προγράμματος προστέθηκε και μια επιπλέον ερώτηση ανοιχτού τύπου όπου ζητήθηκε η καταγραφή συναισθημάτων και εμπειριών τόσο από τους μαθητές που συμμετείχαν όσο και από τους γονείς τους, καθώς και η διατύπωση απόψεων σχετικά με το όλο εγχείρημα. Στους μαθητές Γ.Α. τέθηκε το εξής ζητούμενο: *«Θα σε παρακαλούσαμε να εκφράσεις ελεύθερα τη γνώμη σου για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για τη συμμετοχή σου από κοινού σ' αυτό το πρόγραμμα με κάποια παιδιά του Ειδικού Σχολείου (σε ότι αφορά τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που νομίζεις ότι είχε, τόσο σε σχέση με εσάς τα παιδιά του Γενικού σχολείου όσο και σε σχέση με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου)»*. Επιπλέον στους γονείς τους τέθηκε αντίστοιχα το εξής ζητούμενο: *«Θα σας παρακαλούσαμε να εκφράσετε ελεύθερα τη γνώμη σας για το όλο εγχείρημα που υλοποιήθηκε, και συγκεκριμένα για την κοινή συμμετοχή των δικών σας παιδιών με κάποια παιδιά του Ειδικού Σχολείου σε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (σχετικά με το αν επέφερε κάποια θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα τόσο σε σχέση με τα δικά σας παιδιά όσο και σε σχέση με τα παιδιά Ειδικής Αγωγής που συμμετείχαν).*

2.5.3.4. Συμμετοχική παρατήρηση

Τα παραπάνω μέσα συλλογής δεδομένων για να αποδώσουν καλύτερα και ταυτόχρονα να υποστηριχθούν αποτελεσματικότερα τα ευρήματα τους, συμπληρώθηκαν υποβοηθητικά και από την μέθοδο της **Συμμετοχικής παρατήρησης** καθώς η υπογράφουσα (ως ερευνήτρια) αλλά και οι εκπαιδευτικοί της τάξης συμμετείχαν στην όποια δράση υλοποιήθηκε.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2006), η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτοτελώς ως κύρια μέθοδος στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα ή ως δευτερεύουσα μέθοδος για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγει ο ερευνητής με τη χρήση άλλων μεθόδων και τεχνικών έρευνας. Η παρατήρηση μπορεί να οριστεί ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή συνομιλιών, κινήσεων εκφράσεων προσώπου, στάσεων και γενικά μορφών συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας, που εκδηλώνονται σε διάφορους χώρους και χρονικές στιγμές χωρίς καμία πρόθεση τροποποίησης τους από μέρος του ερευνητή. Περιλαμβάνει επίσης την περιγραφή αντιδράσεων ενός παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών ή μιας ολόκληρης τάξης σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα.

Στην παρούσα έρευνα, ανάμεσα στις μορφές παρατήρησης που καταγράφονται από το Βάμβουκα (2006), επιλέχτηκε η μορφή της *Συμμετοχικής Παρατήρησης*. Η συμμετοχική παρατήρηση, που πρωταρχικά εφάρμοσαν εθνολόγοι και ηθολόγοι, συνίσταται στο να ζει ο παρατηρητής – ερευνητής τη ζωή της ομάδας που μελετά, να συμμετέχει αβίαστα στις δραστηριότητες των μελών της ομάδας, να συμμερίζεται τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά τους, τοποθετώντας τις αντιδράσεις τους στο πραγματικό χωροχρονικό τους περιβάλλον. Τα όποια μειονεκτήματα της *Συμμετοχικής Παρατήρησης*, μπορούν να περιοριστούν αν ο ερευνητής σεβαστεί κάποιες βασικές αρχές, όπως: α) Πρέπει να εξηγήσει το ρόλο του, το στόχο του και πολύ γενικά, χωρίς να δώσει λεπτομέρειες, τη μέθοδο του β) να δείχνει φιλικό ενδιαφέρον σε όλα τα μέλη της ομάδας και να προσέχει τις δραστηριότητες όλων γ) να μη φείδεται χρόνου, αφού η συμμετοχική παρατήρηση αποδίδει καρπούς μόνο όταν ο ερευνητής ζήσει για κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας του δ) να μην παίρνει θέση ή το μέρος τους ενός ή του άλλου σε περίπτωση διαφωνίας ή σύγκρουσης μεταξύ τους (Βάμβουκας, 2006).

Τις σημειώσεις τις καταγράψαμε αμέσως μετά από κάθε δραστηριότητα αφού η καταγραφή βασιζόταν κυρίως στη μνήμη μας και έτσι δεν υπήρχαν περιθώρια για οπουδήποτε χρονική καθυστέρηση αφού αυτό εγκυμονούσε τον κίνδυνο να εξασθενήσει η μνήμη μας και να μας διαφύγουν κάποια σημαντικά στοιχεία. Επιπλέον η παρατήρηση μεταγενέστερα βασίστηκε και στην οπτικοακουστική καταγραφή της κάθε δραστηριότητας.

2.5.3.5. Ημιδομημένη συνέντευξη

Ως συμπληρωματικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχτηκε η **Ημιδομημένη συνέντευξη**, τόσο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία δεν μπορούσαν με άνεση να εκφραστούν γραπτά, όσο και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε.. Στα πλαίσια της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους μαθητές Ε.Α. να εκφράσουν τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματα τους κατά την διάρκεια της κάθε κοινής δράσης (εκπαιδευτικής παρέμβασης) με τους μαθητές Γ.Α.. Επίσης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν στις εμπειρίες που αποκόμισαν από την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., όσο και να εκφράσουν τη γνώμη τους αναφορικά με συγκεκριμένα ζητήματα της έρευνας.

2.5.3.6. Ημερολόγιο καταγραφής εμπειριών από τους μαθητές

Τα παιδιά της ΣΤ΄ Τάξης που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Π.Ε., κατέγραφαν σε ημερολόγιο τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους έπειτα από κάθε παρέμβαση. Αυτό το ημερολόγιο το ενημέρωναν στο σπίτι ελεύθερα, χωρίς κάποιο έλεγχο, προκειμένου να γράφουν ανάλογα με την διάθεση τους, χωρίς να το θεωρούν ως καταναγκαστική σχολική εργασία.

2.5.3.7. Δημιουργίες των παιδιών (έργα γραπτής & εικαστικής έκφρασης)

Λίγες μέρες πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα Π.Ε. δόθηκαν στα παιδιά λευκές κόλες χαρτιού όπου τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν με κάποια ζωγραφιά και λίγα λόγια το

πώς ένιωθαν που θα συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα και τι περίμεναν απ' αυτήν την συμμετοχή τους. Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα Π.Ε. τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν ξανά με κάποια ζωγραφιά και λίγα λόγια το πώς ένιωσαν που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα και τι αποκόμισαν απ' αυτήν την συμμετοχή τους (γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες, εκπλήρωση προσδοκιών, κα.). Τόσο πριν όσο και μετά δόθηκε στα παιδιά το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής στην έκφραση.

2.5.4. Μέθοδοι Ανάλυσης Ερευνητικών Δεδομένων

Η μεθοδολογική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων: **α. Κοινωνιομετρική μέθοδος** και **β. Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης**, έγινε με βάση την διαδικασία που προτείνουν οι συγγραφείς τους (Πυργιωτάκης, 2001 και Coopersmith, S & Gilberts, R. (1984) αντίστοιχα) και περιγράφεται αναλυτικά σε διαφορετική ενότητα.

Η μεθοδολογική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τη χρήση του **Ερωτηματολογίου**, ως μέσου συλλογής δεδομένων, έγινε ως εξής:

- ❖ Η Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. και των γονιών τους στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου που συμπεριλήφθηκε στα ερωτηματολόγια α' (2) και γ'(2) αντίστοιχα που δόθηκαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Π.Ε., υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της "Ανάλυσης Περιεχομένου" όπως καταγράφεται παρακάτω στην ενότητα που αφορά τη Μεθοδολογική Επεξεργασία Γραπτών & Προφορικών Τεκμηρίων.
- ❖ Η Ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών Ειδικής Αγωγής που δόθηκαν στις 20 ερωτήσεις των ερωτηματολογίων β', τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα, έγινε περιγραφικά αφού τα παιδιά ήταν μόλις 5 και δεν θα μπορούσε να γίνει με τη διαδικασία της Επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης.
- ❖ Η Ανάλυση των απαντήσεων τόσο των μαθητών Γ.Α. όσο και των γονιών που δόθηκαν στις 20 ερωτήσεις των ερωτηματολογίων α' και β' αντίστοιχα, τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα, έγινε τόσο περιγραφικά όσο και με βάση την Επαγωγική Στατιστική αφού το δείγμα ήταν επαρκές (18 παιδιά και 17 γονείς αντίστοιχα).

Κατά την διαδικασία της **Επαγωγικής Στατιστικής Ανάλυσης**, για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων **πριν** και **μετά**, κατά την εφαρμογή κάποιας πειραματικής στρατηγικής, κρίνεται ως πιο κατάλληλο στατιστικό κριτήριο το παραμετρικό t-test για επαναληπτικές μετρήσεις.

Κατά την διαδικασία της **Περιγραφικής Ανάλυσης** των δεδομένων των **Ερωτηματολογίων α', β' και γ'**, τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα, ακολουθήθηκε η διαδικασία σύνθεσης 2 νέων εξαρτημένων συνθετικών μεταβλητών, όπως προτείνει στην έρευνα του Gash (2000): Η Μεταβλητή: **Κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή** και η Μεταβλητή: **Στάση υπέρ/ ή κατά της Ένταξης** των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο. Στην έρευνα του Gash, ελέγχτηκε η εσωτερική συνάφεια (reliability: internal consistency) για την κάθε συνθετική μεταβλητή και προέκυψε ότι ο δείκτης Cronbach's α για την μεταβλητή **Κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή** ήταν 0,69 και για την μεταβλητή **Στάση υπέρ/ ή κατά της Ένταξης** ήταν 0,64. Στην προσπάθεια να αυξηθεί ο δείκτης Cronbach's α με την ανακατανομή των 20 αρχικών μεταβλητών, αυτό στάθηκε αδύνατον.

Στην παρούσα έρευνα, οι δύο αυτές συνθετικές μεταβλητές ορίστηκαν ως εξής:

Για το ερωτηματολόγιο α' (που δόθηκε στους μαθητές Γ.Α.):

⇒ **Vsoc: Κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση:** Δώδεκα (12) από τις είκοσι μεταβλητές βρέθηκαν ότι μπορούν να συνθέσουν την συνθετική μεταβλητή **Vsoc: Κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή**. Οι δώδεκα αυτές μεταβλητές αφορούν τις ερωτήσεις: **1**⇒ Χαμογελάς σε..., **2**⇒ Θα καθόσουν..., **3**⇒Κουβεντιάζεις το διάλειμμα..., **4**⇒Θα έλεγες μυστικά..., **5**⇒ Θα τον/την έκανες φίλο/-η..., **6**⇒Θα τον καλούσες σπίτι..., **7**⇒Θα δάνειζες..., **8**⇒Θα πήγαινες..., **9**⇒ Θα θύμωνες μαζί του αν δεν τηρούσε..., **10**⇒Θα τον/την καλούσες στο πάρτι σου..., **12**⇒ θα τον/την διάλεγες στην ομάδα σου..., **14**⇒ Θα σε πείραζε αν τον/την κορόιδευαν....

⇒ **Vincl: Στάση υπέρ/ ή κατά της Ένταξης αυτών των μαθητών στο Γενικό Σχολείο:** Έξι (6) από τις είκοσι μεταβλητές βρέθηκαν ότι μπορούν να συνθέσουν την συνθετική μεταβλητή **Vincl: Υπέρ/ ή κατά της Ένταξης**. Οι έξι αυτές μεταβλητές αφορούν τις ερωτήσεις: **11**⇒Ικανότητα να ασχοληθούν με τα ίδιες δραστηριότητες..., **15**⇒Ικανότητα στα Μαθηματικά..., **16**⇒Ικανότητα στο

διάβασμα..., **18**⇒Ικανότητα συνύπαρξης στην ίδια τάξη...., **19**⇒Φοίτηση σε ξεχωριστή τάξη...., **20**⇒Φοίτηση σε ξεχωριστό Σχολείο....

Οι μεταβλητές 9, 19 και 20 ανακωδικοποιήθηκαν ως εξής: Ναι = Όχι, Όχι = Ναι ($1 \Rightarrow 3$, $2 \Rightarrow 2$, $3 \Rightarrow 1$) προκειμένου να συμβάλουν θετικά στις αντίστοιχες συνθετικές μεταβλητές. Έτσι αν κάποιος μαθητής απαντούσε «Ναι», κατά την διαδικασία βαθμολογικής αξιολόγησης των απαντήσεων, η απάντηση του εκλαμβάνεται ως «Όχι», και αντίστροφα.

Κατά την ερμηνεία των δύο συνθετικών μεταβλητών **Vsoc** και **Vincl**, οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν ως εξής:

- ✓ **Απάντηση 1:** "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**"
- ✓ **Απάντηση 2:** "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**", και
- ✓ **Απάντηση 3:** "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**"

Έτσι όσο υψηλότερη βαθμολογία προέκυπτε για κάποιο μαθητή τόσο πιο θετική ήταν η στάση κοινωνικής αποδοχής του απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση και η στάση του απέναντι στην προοπτική ένταξης αυτών των μαθητών στο Γενικό σχολείο.

⇒ **Αξιολόγηση Vsoc: Κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση:**

Αν αξιολογήσουμε συνολικά την συνθετική μεταβλητή **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή**, τότε αν όλοι οι μαθητές επέλεξαν την **Απάντηση 3:** "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 12 επιμέρους μεταβλητές, θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=18×3×12=648**, εάν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 2:** "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**", θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο= 18×2×12=432**, και τέλος αν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 1:** "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=18×1×12=216**.

Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για όλους τους μαθητές από το 216 έως το 648, προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 216 έως 360, τότε θεωρείται ότι το αίσθημα κοινωνικής αποδοχής του συνόλου των μαθητών της ΣΤ1΄ τάξης απέναντι στους μαθητές Ε.Α. είναι χαμηλό, εάν είναι από 361 έως 504 τότε θεωρείται μέτριο, και εάν είναι από 505 έως 648, τότε θεωρείται υψηλό. Έτσι:

- ✓ Η **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Χαμηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 216-360
- ✓ Η **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Μέτρια** όταν έχουμε Σύνολο: 361-504
- ✓ Η **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Υψηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 505-648

Αν αξιολογήσουμε βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή** για τον κάθε μαθητή χωριστά, τότε προκύπτει η εξής αξιολόγηση: Αν επέλεγε την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 12 επιμέρους μεταβλητές **V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V12, V14**, τότε θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=12×3=36**, εάν επέλεγε την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**" και στις 12 επιμέρους μεταβλητές τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=12×2=24** και τέλος εάν επέλεγε την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=12×1=12**. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή από το 12 έως το 36, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 12 έως 20, τότε θεωρείται ότι το αίσθημα κοινωνικής αποδοχής του μαθητή απέναντι στους μαθητές Ε.Α. είναι χαμηλό, εάν είναι από 21 έως 28 τότε θεωρείται μέτριο, και εάν είναι από 29 έως 36, τότε θεωρείται υψηλό. Έτσι:

- ✓ Η **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Χαμηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 12-20
- ✓ Η **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Μέτρια** όταν έχουμε Σύνολο: 21-28
- ✓ Η **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Υψηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 29-36.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V12, V14**, τότε θα μπορούσε να γίνει η εξής αξιολογική κατανομή:

Εάν και οι 18 μαθητές έδιναν την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=18×1=18, εάν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=18×2=36 και τέλος αν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=18×3=54. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για την κάθε επιμέρους μεταβλητή από το 18 έως το 54, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 18 έως 30, τότε θεωρείται ότι το σύνολο των μαθητών της ΣΤ1' απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση που προσδιορίζει την

συγκεκριμένη μεταβλητή, εάν είναι από 31 έως 42 τότε θεωρείται ότι απάντησαν ουδέτερα, και εάν είναι από 43 έως 54, τότε θεωρείται ότι απάντησαν θετικά. Έτσι για την κάθε επιμέρους μεταβλητή θεωρείται ότι:

- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 18-30
- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 31-42
- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 43-54

⇒ **Αξιολόγηση Vincl: Στάση υπέρ/ ή κατά της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο**

Αν αξιολογήσουμε συνολικά την συνθετική μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**, τότε αν όλοι οι μαθητές επέλεξαν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 6 επιμέρους μεταβλητές, θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=18×3×6=324**, εάν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**", θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=18×2×6=216**, και τέλος αν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=18×1×6=108**.

Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για όλους τους μαθητές από το 108 έως το 324, προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 108 έως 180, τότε θεωρείται ότι η στάση του συνόλου των μαθητών της ΣΤ1' τάξης απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α., είναι αρνητική, εάν είναι από 181 έως 252, τότε θεωρείται ουδέτερη, και εάν είναι από 253 έως 324, τότε θεωρείται θετική. Έτσι:

- ✓ Η **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 108-180
- ✓ Η **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 181-252
- ✓ Η **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 253-324

Αν αξιολογήσουμε βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** για τον κάθε μαθητή χωριστά τότε προκύπτει η εξής αξιολόγηση: Αν επέλεγε την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 6

επιμέρους μεταβλητές **V11, V15, V16, V18, V19, V20**, τότε θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: $\text{Σύνολο}=6 \times 3=18$, εάν επέλεγε την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**" και στις 6 επιμέρους μεταβλητές τότε θα προέκυπτε $\text{Σύνολο}=6 \times 2=12$ και τέλος εάν επέλεγε την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε $\text{Σύνολο}=6 \times 1=6$. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή από το 6 έως το 18, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 6 έως 10, τότε θεωρείται ότι η στάση του απέναντι στην προοπτική ένταξης των μαθητών με νοητική υστέρηση στο Γενικό σχολείο είναι Αρνητική, εάν είναι από 11 έως 14 τότε θεωρείται Ουδέτερη, και εάν είναι από 15 έως 18, τότε θεωρείται Θετική. Έτσι:

- ✓ Η **Vincl**: **Στάση υπέρ της Ένταξης** ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 6-10
- ✓ Η **Vincl**: **Στάση υπέρ της Ένταξης** ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 11-14
- ✓ Η **Vincl**: **Στάση υπέρ της Ένταξης** ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 15-18

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **V11, V15, V16, V18, V19, V20**, τότε θα μπορούσε να γίνει η εξής αξιολογική κατανομή:

Εάν και οι 18 μαθητές έδιναν την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε $\text{Σύνολο}=18 \times 1=18$, εάν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**", τότε θα προέκυπτε $\text{Σύνολο}=18 \times 2=36$ και τέλος αν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**", τότε θα προέκυπτε $\text{Σύνολο}=18 \times 3=54$. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για την κάθε επιμέρους μεταβλητή από το 18 έως το 54, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 18 έως 30, τότε θεωρείται ότι το σύνολο των μαθητών της ΣΤ1' απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση που προσδιορίζει την συγκεκριμένη μεταβλητή, εάν είναι από 31 έως 42 τότε θεωρείται ότι απάντησαν ουδέτερα, και εάν είναι από 43 έως 54, τότε θεωρείται ότι απάντησαν θετικά. Έτσι για την κάθε επιμέρους μεταβλητή θεωρείται ότι:

- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 18-30
- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 31-42
- Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 43-54

Για το Ερωτηματολόγιο β' (που δόθηκε στους μαθητές Ε.Α.):

- ⇒ **Ysoc**: Αίσθημα Αποδοχής απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και ανάγκη για την αποδοχή τη δική τους από τους "κανονικούς" μαθητές. Δώδεκα (12) από τις είκοσι μεταβλητές βρέθηκαν ότι μπορούν να συνθέσουν την συνθετική μεταβλητή **Ysoc**: Ανάγκη για κοινωνική αποδοχή. Οι δώδεκα αυτές μεταβλητές αφορούν τις ερωτήσεις: **1**⇒ Χαμογελάς σε..., **2**⇒ Θα ήθελες να καθόταν μαζί σου..., **3**⇒ Θα ήθελες να κουβεντιάζεις το διάλειμμα..., **4**⇒ Θα έλεγες μυστικά..., **5**⇒ Θα τον/την έκανες φίλο/-η..., **6**⇒ Θα τον καλούσες σπίτι..., **7**⇒ Θα δάνειζες..., **8**⇒ Θα πήγαινες..., **9**⇒ Θα ήθελες να συμμετέχεις μαζί τους σε κοινά παιχνίδια..., **10**⇒ Θα τον/την καλούσες στο πάρτι σου..., **12**⇒ θα τον/την διάλεγες στην ομάδα σου..., **14**⇒ Θα ήθελες να κάνεις παρέα μαζί τους ακόμα και αν....
- ⇒ **Yincl**: Η στάση τους υπέρ/ ή κατά της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο. Έξι (6) από τις είκοσι μεταβλητές βρέθηκαν ότι μπορούν να συνθέσουν την συνθετική μεταβλητή **Yincl**: Υπέρ/ ή κατά της Ένταξης. Οι έξι αυτές μεταβλητές αφορούν τις ερωτήσεις: **11**⇒ Ικανότητα να ασχοληθούν με τα ίδιες δραστηριότητες..., **15**⇒ Ικανότητα παρακολούθησης των ίδιων μαθημάτων..., **16**⇒ Ικανότητα στο διάβασμα..., **18**⇒ Ικανότητα συνύπαρξης στην ίδια τάξη..., **19**⇒ Δυσaráεσκεια για τη φοίτηση σε ξεχωριστή τάξη ..., **20**⇒ Κοινή συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες

Κατά την ερμηνεία των δύο συνθετικών μεταβλητών **Ysoc** και **Yincl**, οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν ως εξής:

- ✓ **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**"
- ✓ **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**", και
- ✓ **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**"

Έτσι όσο υψηλότερη βαθμολογία προέκυπτε για κάποιο μαθητή τόσο πιο θετική ήταν το αίσθημα αποδοχής του απέναντι στα παιδιά Γ.Α. και η ανάγκη της δικής του αποδοχής απ' αυτά, καθώς επίσης και η στάση του απέναντι στην προοπτική ένταξης τους στο Γενικό σχολείο.

⇒ **Αξιολόγηση Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής**

Αν αξιολογήσουμε συνολικά την συνθετική μεταβλητή **Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής**, τότε αν όλοι οι μαθητές επέλεξαν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 12 επιμέρους μεταβλητές, θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=5×3×12=180**, εάν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**", θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο= 5×2×12=120**, και τέλος αν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=5×1×12=60**.

Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για όλους τους μαθητές από το 60 έως το 180, προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 60 έως 100, τότε θεωρείται ότι το αίσθημα αποδοχής των παιδιών Ειδικής Αγωγής απέναντι στους μαθητές Γ.Α. (και η ανάγκη της δικής τους αποδοχής απ' αυτά) είναι χαμηλό, εάν είναι από 101 έως 140 τότε θεωρείται μέτριο, και εάν είναι από 141 έως 180, τότε θεωρείται υψηλό. Έτσι:

- ✓ Η **Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** ορίζεται **Χαμηλό**, όταν έχουμε Σύνολο: 60-100
- ✓ Η **Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** ορίζεται **Μέτριο**, όταν έχουμε Σύνολο: 101-140
- ✓ Η **Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** ορίζεται **Υψηλό**, όταν έχουμε Σύνολο: 141-180

Αν αξιολογήσουμε βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** για τον κάθε μαθητή χωριστά, τότε προκύπτει η εξής αξιολόγηση: Αν επέλεγε την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 12 επιμέρους μεταβλητές **Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14**, τότε θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=12×3=36**, εάν επέλεγε την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**" και στις 12 επιμέρους μεταβλητές τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=12×2=24** και τέλος εάν επέλεγε την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=12×1=12**. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή από το 12 έως το 36, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 12 έως 20, τότε θεωρείται ότι το αίσθημα Αποδοχής του μαθητή απέναντι στους μαθητές Γ.Α. είναι χαμηλό (καθώς επίσης και η ανάγκη της δικής του αποδοχής απ' αυτά), εάν είναι από 21 έως 28 τότε θεωρείται μέτριο, και εάν είναι από 29 έως 36, τότε θεωρείται υψηλό. Έτσι:

- ✓ Το **Y_{soc}: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** ορίζεται **Χαμηλό** όταν έχουμε Σύνολο: 12-20
- ✓ Το **Y_{soc}: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** ορίζεται **Μέτριο** όταν έχουμε Σύνολο: 21-28
- ✓ Το **Y_{soc}: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** ορίζεται **Υψηλό** όταν έχουμε Σύνολο: 29-36.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14**, τότε θα μπορούσε να γίνει η εξής αξιολογική κατανομή:

Εάν και οι 5 μαθητές έδιναν την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=5×1=5, εάν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=5×2=10 και τέλος αν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=5×3=15. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για την κάθε επιμέρους μεταβλητή από το 5 έως το 15, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 5 έως 8,3, τότε θεωρείται ότι το σύνολο των μαθητών Ε.Α. απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση που προσδιορίζει την συγκεκριμένη μεταβλητή, εάν είναι από 8,4 έως 11,6 τότε θεωρείται ότι απάντησαν ουδέτερα, και εάν είναι από 11,7 έως 15, τότε θεωρείται ότι απάντησαν θετικά. Έτσι για την κάθε επιμέρους μεταβλητή θεωρείται ότι:

- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 5 - 8,3
- ✓ Η συνολική απάντηση ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 8,4 - 11,6
- ✓ Η συνολική απάντηση ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 11,7 - 15

⇒ **Αξιολόγηση Y_{incl}: Στάση υπέρ/ ή κατά της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο**

Αν αξιολογήσουμε συνολικά την συνθετική μεταβλητή **Y_{incl}: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**, τότε αν όλοι οι μαθητές επέλεξαν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 6 επιμέρους μεταβλητές, θα προέκυπτε σύνολο

βαθμολογίας: $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=5\times 3\times 6=90$, εάν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**", θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=5\times 2\times 6=60$, και τέλος αν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=5\times 1\times 6=30$.

Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για όλους τους μαθητές από το 30 έως το 90, προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 30 έως 50, τότε θεωρείται ότι η στάση του συνόλου των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο είναι αρνητική, εάν είναι από 51 έως 70, τότε θεωρείται ουδέτερη, και εάν είναι από 71 έως 90, τότε θεωρείται θετική. Έτσι:

- ✓ Η **Yincl**: **Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** ορίζεται **Χαμηλή** όταν έχουμε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron$: 30-50
- ✓ Η **Yincl**: **Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** ορίζεται **Μέτρια** όταν έχουμε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron$: 51-70
- ✓ Η **Yincl**: **Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** ορίζεται **Υψηλή** όταν έχουμε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron$: 71-90

Αν αξιολογήσουμε βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Yincl**: **Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** για τον κάθε μαθητή χωριστά τότε προκύπτει η εξής αξιολόγηση: Αν επέλεγε την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 6 επιμέρους μεταβλητές **Y11, Y15, Y16, Y18, Y19, Y20**, τότε θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=6\times 3=18$, εάν επέλεγε την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**" και στις 6 επιμέρους μεταβλητές τότε θα προέκυπτε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=6\times 2=12$ και τέλος εάν επέλεγε την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=6\times 1=6$. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή από το 6 έως το 18, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 6 έως 10, τότε θεωρείται ότι η στάση του απέναντι στην προοπτική ένταξης του στο Γενικό σχολείο είναι Αρνητική, εάν είναι από 11 έως 14 τότε θεωρείται Ουδέτερη, και εάν είναι από 15 έως 18, τότε θεωρείται Θετική. Έτσι:

- ✓ Η **Yincl**: **Στάση υπέρ της Ένταξης τους** ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 6-10
- ✓ Η **Yincl**: **Στάση υπέρ της Ένταξης τους** ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο:11-14
- ✓ Η **Yincl**: **Στάση υπέρ της Ένταξης τους** ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 15-18

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **Y11, Y15, Y16, Y18, Y19, Y20**, τότε θα μπορούσε να γίνει η εξής αξιολογική κατανομή:

Εάν και οι 5 μαθητές έδιναν την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=5×1=5, εάν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=5×2=10 και τέλος αν όλοι οι μαθητές έδιναν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο=5×3=15. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για την κάθε επιμέρους μεταβλητή από το 5 έως το 15, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 5 έως 8,3, τότε θεωρείται ότι το σύνολο των μαθητών Ε.Α., απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση που προσδιορίζει την συγκεκριμένη μεταβλητή, εάν είναι από 8,4 έως 11,6 τότε θεωρείται ότι απάντησαν ουδέτερα, και εάν είναι από 11,7 έως 15, τότε θεωρείται ότι απάντησαν θετικά. Έτσι για την κάθε επιμέρους μεταβλητή θεωρείται ότι:

- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 5 - 8,3
- ✓ Η συνολική απάντηση ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 8,4 - 11,6
- ✓ Η συνολική απάντηση ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 11,7 - 15

Για το Ερωτηματολόγιο γ' (που δόθηκε στους γονείς των μαθητών Γ.Α.):

- ⇒ **Gsoc**: Η κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση. Δώδεκα (10) από τις είκοσι μεταβλητές βρέθηκαν ότι μπορούν να συνθέσουν την συνθετική μεταβλητή **Gsoc**: κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή. Οι οκτώ αυτές μεταβλητές αφορούν τις ερωτήσεις: **1** ⇒ Θα σας ενοχλούσε αν το

παιδί σας ερχόταν παρέα κάθε πρωί στο σχολείο μαζί με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά..., **2**⇒ ...καθόταν μαζί στο ίδιο θρανία ..., **3**⇒...αν έπαιζε μαζί τους το διάλειμμα..., **4**⇒...αν έκανε φίλο του κάποιο απ' αυτά τα παιδιά... **5**⇒ Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά σπίτι σας..., **6**⇒Θα θέλατε το παιδί σας να πήγαινε στο πάρτι κάποιου... ..., **7**⇒Θα καλούσατε στο πάρτι του παιδιού σας κάποιο....., **10**⇒Θα σας πείραζε αν το παιδί σας κορόιδευε...**19**⇒ Θα σας ενοχλούσε αν εσείς συμμετείχατε μαζί με του γονείς των παιδιών Ε.Α. και τα παιδιά τους σε μια κοινή σχολική εκδρομή... **20**⇒Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας εμφανιζόταν σε μια θεατρική σκηνή μαζί με αυτά τα παιδιά....

⇒ **Gincl**: Η στάση υπέρ/ ή κατά της Ένταξης αυτών των παιδιών στο Γενικό Σχολείο. Οι έξι (8) από τις είκοσι μεταβλητές βρέθηκαν ότι μπορούν να συνθέσουν την συνθετική μεταβλητή **Gincl**: Υπέρ/ ή κατά της Ένταξης. Οι οκτώ αυτές μεταβλητές αφορούν τις ερωτήσεις: **8**⇒Ικανότητα να ασχοληθούν με τα ίδιες δραστηριότητες..., **11**⇒Ικανότητα στα Μαθήματα..., **12**⇒Ικανότητα στο διάβασμα..., **14**⇒Ικανότητα συνύπαρξης στην ίδια τάξη....., **15**⇒Φοίτηση σε ξεχωριστή τάξη..., **16**⇒Φοίτηση σε ξεχωριστό Σχολείο....**17**⇒Θα σας ενοχλούσε αν ο δάσκαλος της τάξης αφιέρωνε...**18**⇒ Θα σας ενοχλούσε αν κάποια απ' αυτά τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα κοινό πρόγραμμα...

Οι μεταβλητές 1, 2, 3, 4, 15, 16, 17, 18, 19 και 20 ανακωδικοποιήθηκαν ως εξής: Ναι = Όχι, Όχι = Ναι (1⇒3, 2⇒2, 3⇒1)προκειμένου να συμβάλουν θετικά στις αντίστοιχες συνθετικές μεταβλητές. Έτσι, αν κάποιος γονιός απαντούσε «Ναι», κατά την διαδικασία βαθμολογικής αξιολόγησης των απαντήσεων, η απάντηση του εκλαμβάνονταν ως «Όχι», και αντίστροφα.

Κατά την ερμηνεία των δύο συνθετικών μεταβλητών **Gsoc** και **Gincl**, οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν ως εξής:

- ✓ **Απάντηση 1:** "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**"
- ✓ **Απάντηση 2:** "Μερικές φορές/Ισως", με το βαθμό "**Δύο**", και
- ✓ **Απάντηση 3:** "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**"

Έτσι όσο υψηλότερη βαθμολογία προέκυπτε για κάποιο γονέα τόσο πιο θετική ήταν η στάση κοινωνικής αποδοχής του απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση και η στάση του απέναντι στην προοπτική ένταξης αυτών των παιδιών στο Γενικό σχολείο.

Οι γονείς που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ήταν 17 συνολικά , αφού στο συγκεκριμένο τμήμα της Έκτης Τάξης υπάρχουν δύο αδέρφια δίδυμα.

⇒ **Αξιολόγηση Gsoc: Κοινωνική αποδοχή/ ή μη αποδοχή απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση:**

Αν αξιολογήσουμε συνολικά την συνθετική μεταβλητή **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή**, τότε αν όλοι οι γονείς επέλεξαν την **Απάντηση 3:** "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 10 επιμέρους μεταβλητές, θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=17×3×10=510**, εάν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 2:** "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**", θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο= 17×2×10=340**, και τέλος αν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 1:** "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=17×1×10=170**.

Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για όλους τους μαθητές από το 170 έως το 510, προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 170 έως 283, τότε θεωρείται ότι το αίσθημα κοινωνικής αποδοχής του συνόλου των γονιών των μαθητών της ΣΤ1΄ τάξης απέναντι στους μαθητές Ε.Α., είναι χαμηλό, εάν είναι από 284 έως 397 τότε θεωρείται μέτριο, και εάν είναι από 398 έως 510, τότε θεωρείται υψηλό. Έτσι:

- ✓ Η **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Χαμηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 170-283
- ✓ Η **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Μέτρια** όταν έχουμε Σύνολο: 284-397
- ✓ Η **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Υψηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 397-510

Αν αξιολογήσουμε βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή** για τον κάθε γονέα χωριστά, τότε προκύπτει η εξής αξιολόγηση: Αν επέλεγε την **Απάντηση 3:** "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**" και στις 10 επιμέρους μεταβλητές **G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G10, G19, G20**, τότε θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: **Σύνολο=10×3=30**, εάν επέλεγε την **Απάντηση 2:** "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**" και στις 10 επιμέρους μεταβλητές τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=10×2=20** και τέλος εάν επέλεγε την **Απάντηση 1:** "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε **Σύνολο=10×1=10**. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή από το 10 έως το 30, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 10 έως 16, τότε θεωρείται ότι το αίσθημα κοινωνικής αποδοχής του μαθητή απέναντι στους μαθητές Ε.Α. είναι χαμηλό, εάν είναι από 17 έως 23 τότε θεωρείται μέτριο, και εάν είναι από 24 έως 30, τότε θεωρείται υψηλό.

Έτσι:

- ✓ Η **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Χαμηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 10 - 16
- ✓ Η **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Μέτρια** όταν έχουμε Σύνολο: 17 - 23
- ✓ Η **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή** ορίζεται **Υψηλή** όταν έχουμε Σύνολο: 24 - 30.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G10, G19, G20**, τότε θα μπορούσε να γίνει η εξής αξιολογική κατανομή:

Εάν και οι 17 γονείς έδιναν την **Απάντηση 1: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ"**, με το βαθμό **"Ένα"**, τότε θα προέκυπτε Σύνολο= $17 \times 1 = 17$, εάν όλοι οι γονείς έδιναν την **Απάντηση 2: "Μερικές φορές/Ίσως"**, με το βαθμό **"Δύο"**, τότε θα προέκυπτε Σύνολο= $17 \times 2 = 34$ και τέλος αν όλοι οι γονείς έδιναν την **Απάντηση 3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"** με το βαθμό **"Τρία"**, τότε θα προέκυπτε Σύνολο= $17 \times 3 = 51$. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για την κάθε επιμέρους μεταβλητή από το 17 έως το 51, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 17 έως 28, τότε θεωρείται ότι το σύνολο των παιδιών της ΣΤ1' απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση που προσδιορίζει την συγκεκριμένη μεταβλητή, εάν είναι από 29 έως 39 τότε θεωρείται ότι απάντησαν ουδέτερα, και εάν είναι από 40 έως 51, τότε θεωρείται ότι απάντησαν θετικά. Έτσι για την κάθε επιμέρους μεταβλητή θεωρείται ότι:

- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 17 -28
- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 29 -39
- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 40 – 51

⇒ **Αξιολόγηση Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης των μαθητών με Νοητική Υστέρηση στο Γενικό Σχολείο:**

Αν αξιολογήσουμε συνολικά την συνθετική μεταβλητή **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**, τότε αν όλοι οι γονείς επέλεξαν την **Απάντηση 3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"** με το βαθμό **"Τρία"** και στις 8 επιμέρους μεταβλητές, θα προέκυπτε σύνολο

βαθμολογίας: $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=17\times 3\times 8=408$, εάν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "Δύο", θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=17\times 2\times 8=272$, και τέλος αν επέλεξαν όλοι την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "Ένα", τότε θα προέκυπτε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=17\times 1\times 8=136$.

Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για όλους τους μαθητές από το 136 έως το 408, προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 136 έως 226, τότε θεωρείται ότι η στάση του συνόλου των γονιών των μαθητών της ΣΤ1΄ τάξης απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α., είναι αρνητική, εάν είναι από 227 έως 317, τότε θεωρείται ουδέτερη, και εάν είναι από 318 έως 408, τότε θεωρείται θετική. Έτσι:

- ✓ Η **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron: 136 - 226$
- ✓ Η **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron: 227 - 317$
- ✓ Η **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron: 318 - 408$

Αν αξιολογήσουμε βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** για τον κάθε γονέα χωριστά τότε προκύπτει η εξής αξιολόγηση: Αν επέλεγε την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "Τρία" και στις 8 επιμέρους μεταβλητές **G8, G11, G12, G14, G15, G16, G17, V18**, τότε θα προέκυπτε σύνολο βαθμολογίας: $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=8\times 3=24$, εάν επέλεγε την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "Δύο" και στις 8 επιμέρους μεταβλητές τότε θα προέκυπτε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=8\times 2=16$ και τέλος εάν επέλεγε την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "Ένα", τότε θα προέκυπτε $\Sigma\acute{\nu}\omicron\lambda\omicron=8\times 1=8$. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή από το 8 έως το 24, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 8 έως 13, τότε θεωρείται ότι η στάση του απέναντι στην προοπτική ένταξης των παιδιών με νοητική υστέρηση στο Γενικό σχολείο είναι Αρνητική, εάν είναι από 14 έως 18 τότε θεωρείται Ουδέτερη, και εάν είναι από 19 έως 24, τότε θεωρείται Θετική. Έτσι:

- ✓ Η **Gincl** ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 8 - 13
- ✓ Η **Gincl** ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 14 - 18
- ✓ Η **Gincl** ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 19 - 24

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **G8, G11, G12, G14, G15, G16, G17, G18**, τότε θα μπορούσε να γίνει η εξής αξιολογική κατανομή:

Εάν και οι 17 γονείς έδιναν την **Απάντηση 1**: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ", με το βαθμό "**Ένα**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο= $17 \times 1 = 17$, εάν όλοι οι γονείς έδιναν την **Απάντηση 2**: "Μερικές φορές/Ίσως", με το βαθμό "**Δύο**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο= $17 \times 2 = 34$ και τέλος αν όλοι οι γονείς έδιναν την **Απάντηση 3**: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα" με το βαθμό "**Τρία**", τότε θα προέκυπτε Σύνολο= $17 \times 3 = 51$. Ορίζοντας τρία ισομερή διαστήματα συνολικής αξιολόγησης για την κάθε επιμέρους μεταβλητή από το 17 έως το 51, τότε προκύπτουν τα εξής διαστήματα:

Εάν η συνολική βαθμολογία είναι από 17 έως 28, τότε θεωρείται ότι το σύνολο των γονιών απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση που προσδιορίζει την συγκεκριμένη μεταβλητή, εάν είναι από 29 έως 39 τότε θεωρείται ότι απάντησαν ουδέτερα, και εάν είναι από 40 έως 51, τότε θεωρείται ότι απάντησαν θετικά. Έτσι για την κάθε επιμέρους μεταβλητή θεωρείται ότι:

- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Αρνητική** όταν έχουμε Σύνολο: 17 -28
- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Ουδέτερη** όταν έχουμε Σύνολο: 29 -39
- ✓ Η συνολική απάντηση της τάξης ορίζεται **Θετική** όταν έχουμε Σύνολο: 40 - 51

~ • ~ • ~ • ~ • ~ • ~ • ~

Η μεθοδολογική επεξεργασία όλων των γραπτών & προφορικών τεκμηρίων (δεδομένα από την εφαρμογή των εξής μεθοδολογικά εργαλείων: **Συμμετοχική παρατήρηση, Ημιδομημένη συνέντευξη, Ημερολόγιο καταγραφής εμπειριών από τους μαθητές, Γραπτά κείμενα και ζωγραφιές των παιδιών**), όπως τα ελεύθερα κείμενα των παιδιών, οι απαντήσεις των παιδιών και των γονέων τους στις ανοιχτές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν, όσο και οι απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, υλοποιήθηκε με την τεχνική της **Ανάλυσης Περιεχομένου** αφού

σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006), όταν το υλικό που αναλύεται δεν είναι διαθέσιμο, αλλά ο ερευνητής προκαλεί την παραγωγή του, τότε γίνεται λόγος για *τεχνική ανάλυση περιεχομένου*.

Η κατηγοριοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), έτσι όπως περιγράφεται από το Βάμβουκα (Βάμβουκας, 1998). Η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη για επεξεργασία ποιοτικού υλικού και αποσκοπεί στον μετασχηματισμό ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά και συνεπώς μετρήσιμα.

Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006), κατά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου επιχειρείται η μετατροπή ποιοτικού υλικού σε μετρήσιμες μονάδες. Επειδή το περιεχόμενο ενός κειμένου δε συνίσταται σε «φυσικές» μονάδες που θα ήταν μετρήσιμες, χρησιμοποιούνται οι «ενότητες ανάλυσης». Αυτές αποτελούν συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου, στα οποία ερευνάται η εμφάνιση ή η αναφορά των ζητούμενων μεταβλητών. Ανάλογα με την ενότητα ανάλυσης που υιοθετείται για την μελέτη του περιεχομένου, γίνεται λόγος για *λεξιλογική, φραστική και θεματική ή σημασιολογική ανάλυση*. Στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες η μορφή ανάλυσης που χρησιμοποιείται πιο συχνά είναι η *θεματική ή σημασιολογική ανάλυση*.

Έτσι και στην παρούσα έρευνα επελέγη αυτή η μορφή ανάλυσης και ως "**Ενότητα Ανάλυσης**" λαμβάνεται η σημασία της ομάδας των λέξεων. Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006) η υιοθέτηση της σημασίας ως ενότητας ανάλυσης βασίζεται στην ιδέα ότι ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κενών του ενδιαφέροντος, των γνώμων, των πεποιθήσεων, των φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μια ομάδας ατόμων. Η σημασιολογική ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες και νοήματα που σχετίζονται με το αντικείμενο της μελέτης. Στη σημασιολογική ανάλυση του περιεχομένου ως ενότητας μπορεί να χρησιμοποιείται η φράση (τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή το θέμα (τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα). Σημαντικός σταθμός επίσης στη διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου είναι και ο ορισμός της "Μονάδας Μέτρησης". Η *ενότητα ανάλυσης* αναφέρεται στα σημασιολογικά στοιχεία του περιεχομένου, ενώ η *μονάδα μέτρησης* αφορά τον τρόπο μέτρησης αυτών των σημασιολογικών στοιχείων. Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006) ανάλογα με το σκοπό της έρευνας μπορεί να υιοθετηθεί και να χρησιμοποιηθεί ως μονάδα μέτρησης: *α) Η συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων*. Η ενότητα δηλαδή ανάλυσης μετράται τόσες φορές όσες χρησιμοποιείται από το άτομο ή τα άτομα της ομάδας των οποίων η γλωσσική

παραγωγή αναλύεται. β) Ο αριθμός των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται. Στην περίπτωση αυτή η ενότητα ανάλυσης -λέξη, φράση, θέμα- μετράται μόνο μια φορά στη γλωσσική παραγωγή κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισης της στο αναλυόμενο τεκμήριο.

Στην παρούσα έρευνα επελέγη ως "**Μονάδα Μέτρησης**" η δεύτερη μορφή, δηλαδή: "*Ο αριθμός των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται*".

Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006), μετά τον καθορισμό και την επιλογή της ενότητας ανάλυσης και της μονάδας μέτρησης, για την αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου του υλικού της επικοινωνίας και τη ποσοτικοποίηση του απαιτείται η δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών. Οι κατηγορίες ταξινόμησης κάνουν διακριτή την ανάλυση και προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα. Η ταξινόμηση των ενοτήτων ανάλυσης γίνεται με δύο κυρίως τύπους κριτηρίων, τα τυπικά και τα σημασιολογικά. Στην παρούσα έρευνα επελέγη ο δεύτερος τύπος κριτηρίων, σύμφωνα με τον οποίο οι ενότητες ανάλυσης ταξινομούνται σε κατηγορίες με βάση το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Για να είναι έγκυρο και αποτελεσματικό το σύστημα της κατηγοριοποίησης, πρέπει σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006), να θεμελιώνεται στους εξής κανόνες:

- α) της αντικειμενικότητας
- β) της εξαντλητικότητας
- γ) της καταλληλότητας
- δ) του αμοιβαίου αποκλεισμού

Έτσι στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να δημιουργηθούν κατηγορίες που να είναι «εξαντλητικές και αμοιβαία αποκλειόμενες» (Βάμβουκας, 2006), δηλαδή όλες οι ενότητες ανάλυσης να μπορούν να υπαχθούν σε αυτές και μια ενότητα ανάλυσης να μην κωδικοποιείται συγχρόνως σε δύο κατηγορίες. Έτσι κάθε ενότητα ανάλυσης (λέξη, φράση, πρόταση), ανάλογα με το σημασιολογικό της περιεχόμενο, ταξινομήθηκε σε μια μόνο κατηγορία. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια οι κατηγορίες ανάλυσης να είναι κατάλληλες, δηλαδή να ταιριάζουν με τους στόχους της έρευνας.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι «εξ ορισμού αντικειμενική» (Βάμβουκας, 1998). Αυτό σημαίνει ότι η ταξινόμηση ενός σημασιολογικού στοιχείου στην άλφα ή βήτα κατηγορία δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα εκείνου που το ταξινομεί.

Στην προσπάθεια να επιτευχθεί μεγαλύτερη αξιοπιστία στον καθορισμό του συστήματος κατηγοριοποίησης (intercoder reliability), επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία έπειτα από την παρέλευση ενός ικανού χρονικού διαστήματος (1 μήνας), και διαπιστώθηκε ένας βαθμός συμφωνίας 85%, ο οποίος θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός στο χώρο των ποιοτικών μελετών.

2.6. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δυσκολίες σε σχέση με την μορφή έρευνας:

Μια σοβαρή δυσκολία στην επιλογή της Έρευνας Δράσης ως την μορφή έρευνας που επιλέχτηκε, αποτέλεσε το γεγονός ότι υπάρχει παγιωμένη η αντίληψη πως ο εκπαιδευτικός ο οποίος χρησιμοποιεί ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις που δεν οδηγούν σε γενικεύσεις αλλά σε υποθετικά συμπεράσματα και θέτει διαφορετικά κριτήρια για την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας πέρα από αυτά της υψηλής επίδοσης και της αποτελεσματικότητας, αρθρώνει λόγο διαφορετικό που σύμφωνα με την κυρίαρχη ερευνητική και διδακτική κουλτούρα, θεωρείται αντιεπιστημονικός.

Δυσκολίες σε σχέση με εμένα προσωπικά ως ερευνήτρια:

Στο Ειδικό σχολείο που επελέγη για την εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας, υπηρετούσα ένα χρόνο πριν. Στη συνέχεια πήρα εκπαιδευτική άδεια για να παρακολουθήσω το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου. Αυτό ενόχλησε ιδιαίτερα τους συναδέλφους γιατί για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (3 μήνες) η θέση μου παρέμεινε κενή, αφού η υπηρεσία αδυνατούσε να καλύψει τη θέση με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Έτσι οι συνάδελφοι μου χρέωσαν προσωπικά την όλη διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Αυτό είχε ως συνέπεια, όταν κάποια στιγμή επανήλθα ζητώντας να υλοποιήσω την συγκεκριμένη Έρευνα Δράσης, οι συνάδελφοι να έχουν δικαιολογημένα μια ιδιαίτερα επιφυλακτική στάση απέναντι μου.

Δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου:

Κάποια σοβαρή δυσκολία που προέκυψε είχε να κάνει με την κυρίαρχη αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία είναι ατομική ευθύνη δική τους. Έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει συνηθίσει να είναι μόνος του μέσα στην τάξη και αυτήν την μοναξιά οι περισσότεροι συνάδελφοι την βιώνουν ως ασφάλεια. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα δεν καλλιεργήθηκε αρκετά έως σήμερα το συνεργατικό εκείνο κλίμα που θα επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να ανοίξουν την παραδοσιακά κλειστή πόρτα της αίθουσας

διδασκαλίας και να διακινδυνεύσουν την ασφάλεια που τους παρέχει. Έτσι είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να μην υιοθετούν εύκολα συνεργατικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Οι πρακτικές της έρευνας δράσης συχνά αντιπαλεύουν τις συνήθειες εκπαιδευτικές πρακτικές. Άλλωστε σύμφωνα με τον Perez (2006), όσο λιγότερη αυτοπεποίθηση έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για την παιδαγωγική τους πρακτική, όσο λιγότερο ανοιχτοί είναι ως άτομα σε παιδαγωγικές καινοτομίες και όσο λιγότερο αποτελούν ως σύνολο, μια ομάδα που επιδεικνύει συνοχή, συνεργασία και υποστήριξη, τόσο πιο δύσκολο είναι να επιτευχτεί η Έρευνα Δράσης με προοπτική την όποια αλλαγή πρακτικής και με τόσο περισσότερη αβεβαιότητα και άγχος συνοδεύεται η όποια συνεργασία προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η όποια αλλαγή προτεινόταν, συνοδευόταν συνήθως από αγωνία και ανασφάλεια. Πολύ περισσότερο δε, η διευθύντρια του Σχολείου ήταν πολύ δύσπιστη, προβάλλοντας σοβαρούς ενδοιασμούς και ανησυχίες. Χρειάστηκε, αρκετούς μήνες πριν ξεκινήσει η έρευνα, διεξοδική ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας προκειμένου να πειστεί για τη χρησιμότητα της. Έτσι με συγκρατημένη διάθεση δέχτηκε τελικά τη συνεργασία, θέτοντας όμως τους όρους της.

Με αυτό το δεδομένο, ακολούθησε σχολαστικός προγραμματισμός της Έρευνας. Με την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς, η διευθύντρια πρόβαλε πολλά ερωτηματικά πρακτικής φύσεως σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο. Για παράδειγμα:

- ✓ "Ποιός θα αναλάβει την τυπική ευθύνη για τη μετακίνηση των παιδιών εκτός σχολείου, αφού εσύ δεν έχεις οργανική θέση στο σχολείο μας;"
- ✓ "Ποιός θα καλύψει το κόστος της μετακίνησης τους, αφού οι οικογένειες τους είναι χαμηλής οικονομικής στάθμης;"
- ✓ "Νομικά, πόσο κατοχυρωμένοι θα είμαστε για την συμμετοχή των παιδιών σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. όταν η εκπαιδευτικός που θα έχει την ευθύνη του συντονισμού, δεν θα υπηρετεί οργανικά στο σχολείο μας;"
- ✓ "Πώς θα αποδεχτούν οι γονείς των 'κανονικών' παιδιών τη συμμετοχή των δικών μας παιδιών στο πρόγραμμα; Μήπως υπάρξει ιδιαίτερη προκατάληψη σε βάρος τους;"
- ✓ "Μήπως είναι καλύτερο όλες οι δραστηριότητες να γίνουν εντός σχολείου, αφού θεωρούμε παρακινδυνευμένο να βγαίνουν εκτός και ίσως να μην θέλουμε να αναλάβουμε την νομική ευθύνη να τα συνοδεύσουμε;"

Έτσι ζήτησαν την συνδρομή του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού, ώστε να βρεθεί κάποια υπηρεσιακή λύση απέναντι σε αυτό το αδιέξοδο στο οποίο είχαμε φτάσει. Εγκαίρως βέβαια (από το καλοκαίρι ακόμα), ο Διευθυντής Εκπαίδευσης είχε ενημερωθεί σχετικά με την προοπτική υλοποίησης της συγκεκριμένης έρευνα, και είχε εξασφαλιστεί προκαταβολικά την συγκατάθεση του. Έτσι γνωρίζοντας ήδη σχετικά, προσπάθησε να κατευνάσει τις ανησυχίες τους και να βρει την "χρυσή τομή", ώστε τόσο η έρευνα να υλοποιηθεί απρόσκοπτα, όσο και οι επιφυλάξεις που είχαν να υποχωρήσουν. Χρειάστηκε ακόμα, και η παρέμβαση του Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του νομού, προκειμένου να τους πείσει (αφού ήδη είχε πειστεί ο ίδιος, έπειτα από σχετική ενημέρωση), ότι αυτή η προσπάθεια θα ήταν ουσιαστικά για το καλό των παιδιών, και ότι ναι μεν με την συμμετοχή τους εξυπηρετούσαν τη διεξαγωγή της έρευνας, όμως στην ουσία η όλη προσπάθεια μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει για τα ίδια τα παιδιά, και αυτό τελικά ίσως ήταν το πιο σημαντικό!

Έτσι λοιπόν υπογράφηκε τελικά το πρακτικό της υλοποίησης του Προγράμματος Π.Ε. και κατατέθηκε στην υπηρεσία μας προς έγκριση. Επιτέλους ο δρόμος φαινόταν να είχε ανοίξει...! Ξαφνικά το ΠΥΣΠΕ (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) αποφάσισε πως στη θέση της Διευθύντριας έπρεπε να τοποθετηθεί κάποια άλλη συνάδελφος (με περισσότερα μόρια) από κάποιο άλλο σχολείο, που είχε ζητήσει με αίτηση μετάθεσης την συγκεκριμένη θέση. Έτσι για μια ακόμα φορά προέκυψε μια αναπάντεχη ανατροπή σχετικά με την υλοποίηση της έρευνας. Ξανά κινδύνεψε να τιναχτεί στον αέρα η όλη προσπάθεια, αφού η νέα διευθύντρια δεν γνώριζε σχετικά και χρειαζόταν αρκετός χρόνος για να πειστεί και να δώσει την συγκατάθεση της. Όμως ήδη τα χρονικά περιθώρια είχαν στενέψει, αφού από την αρχή ο χρονικός προγραμματισμός ήταν πολύ αυστηρός, και ήδη είχε χαθεί πολύτιμος χρόνος στις γραφειοκρατικές και τυπικές διαδικασίες. Τελικά, με κάποια μεγάλη χρονική καθυστέρηση, ξεκίνησε η υλοποίηση του προγράμματος. Όμως ο χρόνος άρχισε να πιέζει ασφυκτικά, αφού το χρονικό πλαίσιο ήταν ήδη πολύ στενό. Έτσι, ενώ είχε προγραμματιστεί μια παρέμβαση κάθε βδομάδα, χρειάστηκε τελικά να γίνουν ακόμα και δύο καθώς επίσης και ημέρα Κυριακή. Επιπλέον προς το τέλος του προγράμματος αφιερώναμε ένα δίωρο, καθημερινά πια, με την συνακόλουθη "αγωνία" ότι χανόταν μαθήματα και έτσι η μαθησιακή πρόοδος των παιδιών θα έμενε πίσω.

Δυσκολίες σε σχέση με τους Γονείς των παιδιών:

Μια άλλη σοβαρή δυσκολία ήταν η αντίδραση κάποιων γονιών των "κανονικών" παιδιών, που ευθέως έθεσαν το ερώτημα: "Μα τι έχουν να κερδίσουν τα παιδιά μας από τη συνεργασία τους με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου; Μήπως είναι εις βάρος τους αυτή η συνεργασία; Μήπως έχει αντίκτυπο στη μαθησιακή τους πρόοδο;". Χρειάστηκε να γίνει κάποια συνάντηση και διεξοδική συζήτηση μαζί τους, προκειμένου να πειστούν ότι τα παιδιά τους μόνο όφελος θα μπορούσαν να έχουν από την κοινή συμμετοχή τους με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου σε ένα Πρόγραμμα Π.Ε.. Τελικά δέχτηκαν, θέτοντας όμως σοβαρές επιφυλάξεις. Άλλο ένα στοίχημα λοιπόν έπρεπε να κερδηθεί.

Μια επιπλέον ανατροπή του σχεδιασμού, που προέκυψε στην πορεία και δυσκόλεψε πάρα πολύ την διεξαγωγή της έρευνας, ήταν το γεγονός ότι κάποιοι γονείς του τμήματος της ΣΤ₂' , αντέδρασαν στην πορεία, βλέποντας την τόσο δημιουργική και ενθουσιώδη συμμετοχή των παιδιών του τμήματος ΣΤ₁' που είχε επιλεγεί αρχικά ως ερευνητική ομάδα, απαιτώντας να συμμετέχουν και τα δικά τους παιδιά. Το ίδιο ζήτησαν τελικά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου για τα παιδιά εκείνα που δεν είχαν επιλεγεί αρχικά να συμμετέχουν στην ερευνητική ομάδα. Έτσι, με παρέμβαση του Διευθυντή του Γενικού Σχολείου, τέθηκε το αίτημα να συμμετέχουν επιπλέον τα 18 παιδιά του ΣΤ₂' και τα υπόλοιπα 9 παιδιά της μεσαίας και κατώτερης βαθμίδας του Ειδικού Σχολείου. Έτσι μη θέλοντας να αποκλειστεί κανένα από τα παιδιά που ήθελαν τόσο πολύ να συμμετέχουν σε μια τέτοια προσπάθεια, αποφασίστηκε τελικά η συμμετοχή όλων αυτών των παιδιών.

Όμως προέκυψε μια σοβαρή δυσλειτουργία, αφού ο αρχικός σχεδιασμός είχε γίνει για μια ερευνητική ομάδα 23 ατόμων (18 του ΣΤ₁' και 5 παιδιών Ε.Α.)...και ξαφνικά μετά τις δύο πρώτες παρεμβάσεις, έπρεπε να τροποποιηθεί ο σχεδιασμός για να χωρέσουν 50 παιδιά! Έτσι για παράδειγμα, όταν σε κάποια δραστηριότητα (π.χ. έρευνα πεδίου) οι εξωτερικοί συνεργάτες - ερευνητές έθεταν ως όριο ένα αριθμό παιδιών γύρω στα 20, έπρεπε αυτόματα να διαμορφωθεί έτσι το πρόγραμμα ώστε ταυτόχρονα να απασχοληθούν σε κάποια παράλληλη δραστηριότητα τα υπόλοιπα παιδιά και να επαναληφθούν οι δραστηριότητες ώστε όλα τα παιδιά να παρακολουθήσουν όλες τις δραστηριότητες. Αυτό είχε ως συνέπεια να ζητείται από τους ερευνητές να υλοποιούν την κάθε δράση δύο φορές ή όταν επρόκειτο για δράση που γινόταν στο σχολείο, έπρεπε να επαναλαμβάνεται χωριστά για το κάθε τμήμα. Άρα αυτό σήμαινε διπλάσιο

χρόνο προγραμματισμού και διπλάσιο χρόνο υλοποίησης των δράσεων... σε ένα χρονικό πλαίσιο που ήδη ήταν πολύ ασφυκτικό από την αρχή.

Δυσκολίες Πρακτικής Φύσεως:

Επίσης, κάποιες επιπλέον σοβαρές δυσκολίες ήταν:

- ✓ το κόστος της συμμετοχής των παιδιών στο πρόγραμμα, αφού η Υπηρεσία ενέκρινε ένα ιδιαίτερα χαμηλό προϋπολογισμό για την υλοποίηση του προγράμματος και, όπως προανέφερα, ιδιαίτερα για τους γονείς των παιδιών του Ειδικού Σχολείου θα ήταν ένα επιπλέον οικονομικό βάρος που δύσκολα θα μπορούσαν να επωμιστούν. Έτσι χρειάστηκε ένας "αγώνας δρόμου" για τη εξασφάλιση κάποιων χρημάτων και υπηρεσιών με τη μορφή χορηγιών καθώς επίσης και τη μορφή αφιλοκερδούς προσφοράς υπηρεσιών και προσωπικής εργασίας.
- ✓ το γεγονός ότι δεν υπήρχαν καθόλου διαθέσιμοι χώροι στο δικό μας σχολείο για την υλοποίηση δραστηριοτήτων, αφού το σχολείο μας είχε κατασκευαστεί "τον καιρό εκείνο" και μάλιστα λειτουργούσε ως φυλακή την περίοδο της Γερμανικής Κατοχής (μικρές αίθουσες σαν κελιά, ανύπαρκτοι σχεδόν υπαίθριοι χώροι, κάγκελα παντού...). Έτσι, χρειάστηκε να συνεργαστούμε με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, προκείμενου να μας φιλοξενήσουν σε χώρους δικούς τους, είτε για το θεατρικό παιχνίδι, είτε για τις επιστημονικές διαλέξεις, είτε για την τελική εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος. Διανύσαμε έτσι χιλιόμετρα με τα πόδια πηγαίνοντας από το ένα σχολείο στο άλλο, σα "ξεριζωμένοι", χωρίς πατρίδα!

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ



3.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Με τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τη εφαρμογή της μεθόδου πριν και μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε., σχηματίστηκαν οι κοινωνιομετρικοί πίνακες 8 & 9, καθώς και τα κοινωνιογραφήματα 1 & 2.

Στην πορεία θα επιχειρηθεί ανάλυση των δεδομένων τόσο των κοινωνιομετρικών πινάκων όσο και των κοινωνιογραφημάτων, μόνο ως προς τους μαθητές Ε.Α. (που θεωρούμε ότι αποτελούν μια ιδιαίτερη υποομάδα μέσα στην ομάδα των μαθητών Γ.Α.) αφού το ζητούμενο της έρευνας είναι η διερεύνηση της θέσης των μαθητών Ε.Α. σε μια τάξη Γ.Α.

3.1.1. Το κοινωνικο-πολιτιστικό προφίλ της τάξης

Προτού επιχειρηθεί η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων, θεωρείται σκόπιμο να διερευνηθεί η κοινωνική δομή της τάξης και το κοινωνικό-πολιτιστικό προφίλ των μαθητών. Έτσι για να διαμορφωθεί μια πληρέστερη γενική εικόνα του συνόλου των μαθητών θα πρέπει να καταγραφούν κάποια στοιχεία όπως το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα τους, η σύνθεση της οικογένειας κ.τ.λ.. Έτσι θα υπάρχουν στη συνέχεια περισσότερες δυνατότητες με βάση το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο της τάξης, να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί η συμπεριφορά των παιδιών. Με βάση του στοιχεία που συγκεντρώθηκαν σε ειδικά Δελτία Ταυτότητας (βλ. παράρτημα) για το κάθε παιδί χωριστά, σχηματίστηκαν συγκεντρωτικοί πίνακες οι οποίοι δίνουν το συνολικό προφίλ της τάξης. Συγκεκριμένα ο πίνακας 4 & 5 δείχνουν τις Γραμματικές γνώσεις των γονιών των όλων των μαθητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, ενώ οι πίνακες 6 & 7 δείχνουν το Επάγγελμα τους:

Πίνακας 4: (Συγκεντρωτικός) Γραμματικές γνώσεις της Μητέρας

	Παιδιά Γ. Α.	Παιδιά Ε.Α.	Σύνολο
Πτυχιούχοι ΑΤ	12 70,6%	0 0%	12 54,5%
Πτυχιούχοι ΑΡ	3 17,6%	0 0%	3 13,6%
Απόφοιτοι Λυκείου	1 5,9%	1 20%	2 9%
Απόφοιτοι Γυμνασίου	0 0%	2 40%	2 9%
Απόφοιτοι Δημοτικού	1 5,9%	1 20%	2 9%
Δεν πήγαν σχολείο	0 0%	1 20%	1 4,5%
Σύνολο	17 100%	5 100%	22 100%

Πίνακας 5: (Συγκεντρωτικός) Γραμματικές γνώσεις της Πατέρα

	Παιδιά Γ. Α.	Παιδιά Ε.Α.	Σύνολο
Πτυχιούχοι ΑΤ	10 58,8%	0 0%	10 45,5%
Πτυχιούχοι ΑΡ	5 29%	1 20%	6 27%
Απόφοιτοι Λυκείου	2 11,8%	0 0%	2 9%
Απόφοιτοι Γυμνασίου	0 0%	0 0%	0 0%
Απόφοιτοι Δημοτικού	0 0%	3 60%	3 13,6%
Δεν πήγαν σχολείο	0 0%	1 20%	1 4,5%
Σύνολο	17 100%	5 100%	22 100%

ΑΤ: Ανώτατη Σχολή (Α.Ε.Ι.)
ΑΡ: Ανώτερη Σχολή (Τ.Ε.Ι.)

Γ.Α.: Γενικής Αγωγής
Ε.Α.: Ειδικής Αγωγής

Πίνακας 6: (Συγκεντρωτικός) Επάγγελμα της Μητέρας

	Παιδιά Γ. Α.	Παιδιά Ε.Α.	Σύνολο
Ελεύθεροι Επαγγελματίες (Γιατροί, Δικηγόροι, Μηχανικοί, κτλ.)	5 27,8%	0 0%	5 21,7%
Δημόσιοι υπάλληλοι (Εκπαιδευτικοί, Τραπεζικοί, Αστυνομικοί κτλ.)	7 41,1%	0 0%	7 31,8%
Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	1 5,5%	0 0%	1 4,3%
Επιχειρηματίες (Εμποροι, Ξενοδόχοι, Εστιάτορες, κτλ.)	2 11,1%	1 20%	3 13%
Εργάτριες, Αγρότισσες, Καθαρίστριες	1 5,5%	4 80%	5 21,7%
Οικιακά	1 5,5%	0 0%	1 4,3%
Σύνολο	17 100%	5 100%	22 100%

Πίνακας 7: (Συγκεντρωτικός) Επάγγελμα του Πατέρα

	Παιδιά Γ. Α.	Παιδιά Ε.Α.	Σύνολο
Ελεύθεροι Επαγγελματίες (Γιατροί, Δικηγόροι, Μηχανικοί, κτλ.)	5 27,8%	0 0%	5 21,7%
Δημόσιοι υπάλληλοι (Εκπαιδευτικοί, Τραπεζικοί, Αστυνομικοί κτλ.)	7 41,1%	0 0%	7 31,8%
Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	1 5,5%	0 0%	1 4,3%
Επιχειρηματίες (Εμποροι, Ξενοδόχοι, Εστιάτορες, κτλ.)	3 16,7%	1 20%	4 17,4%
Εργάτες, Αγρότες, Καθαριστές	1 5,5%	4 80%	5 21,7%
Σύνολο	17 100%	5 100%	22 100%

Σύμφωνα με τα δεδομένα που καταγράφηκαν στους πίνακες 4 & 5, προκύπτει ότι οι 12 από τις 17 μητέρες των μαθητών Γ.Α. (70,6%) είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, ενώ 3 από τις 17 (17,6%) είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ. Αντίθετα **καμία** μητέρα μαθητή Ε.Α. δεν έχει πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Μία μητέρα μαθητή Γ.Α. είναι απόφοιτη Λυκείου και μία είναι απόφοιτη Δημοτικού (η οποία τυγχάνει να είναι μητέρα μαθητή από την Αλβανία). Από τις 5 μητέρες των μαθητών Ε.Α. 1 είναι απόφοιτη Λυκείου, 1 Γυμνασίου, 1 Δημοτικού ενώ 1 δεν πήγε καθόλου σχολείο.

Επίσης για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών Γ.Α. προκύπτει ότι είναι υψηλό όπως κι εκείνο των μητέρων αφού 10 από τους 17 (55,5%) είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, ενώ 5 από τους 17 (27,8) είναι απόφοιτοι ΤΕΙ και όλοι οι υπόλοιποι είναι απόφοιτοι Λυκείου. Μάλιστα κανένας πατέρας δεν έχει γραμματικές γνώσεις παρακάτω από το επίπεδο του Γυμνασίου. Αντίθετα για τους πατέρες των παιδιών Ε.Α. προκύπτει ότι 3 από τους 5 είναι απόφοιτοι Δημοτικού, 1 δεν πήγε καθόλου σχολείο, ενώ ο πιο μορφωμένος είναι απόφοιτος ΤΕΙ.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα δεδομένα που καταγράφηκαν στους πίνακες 6 & 7 προκύπτει ότι οι μητέρες των μαθητών Γ.Α. ότι στην πλειοψηφία τους, και συγκεκριμένα 7 από τις 17 (41,1%) είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ 5 από τις 17 (27,8%) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες (γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί, κτλ.). Αντίθετα, για τις μητέρες των μαθητών Ε.Α. προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία Δημόσια ή Ιδιωτική Υπάλληλος και καμία ελεύθερη επαγγελματίας, ενώ οι 4 από τις 5 είναι εργάτριες, εκτός από μια που εργάζεται στη μικρή οικογενειακή τους επιχείρηση.

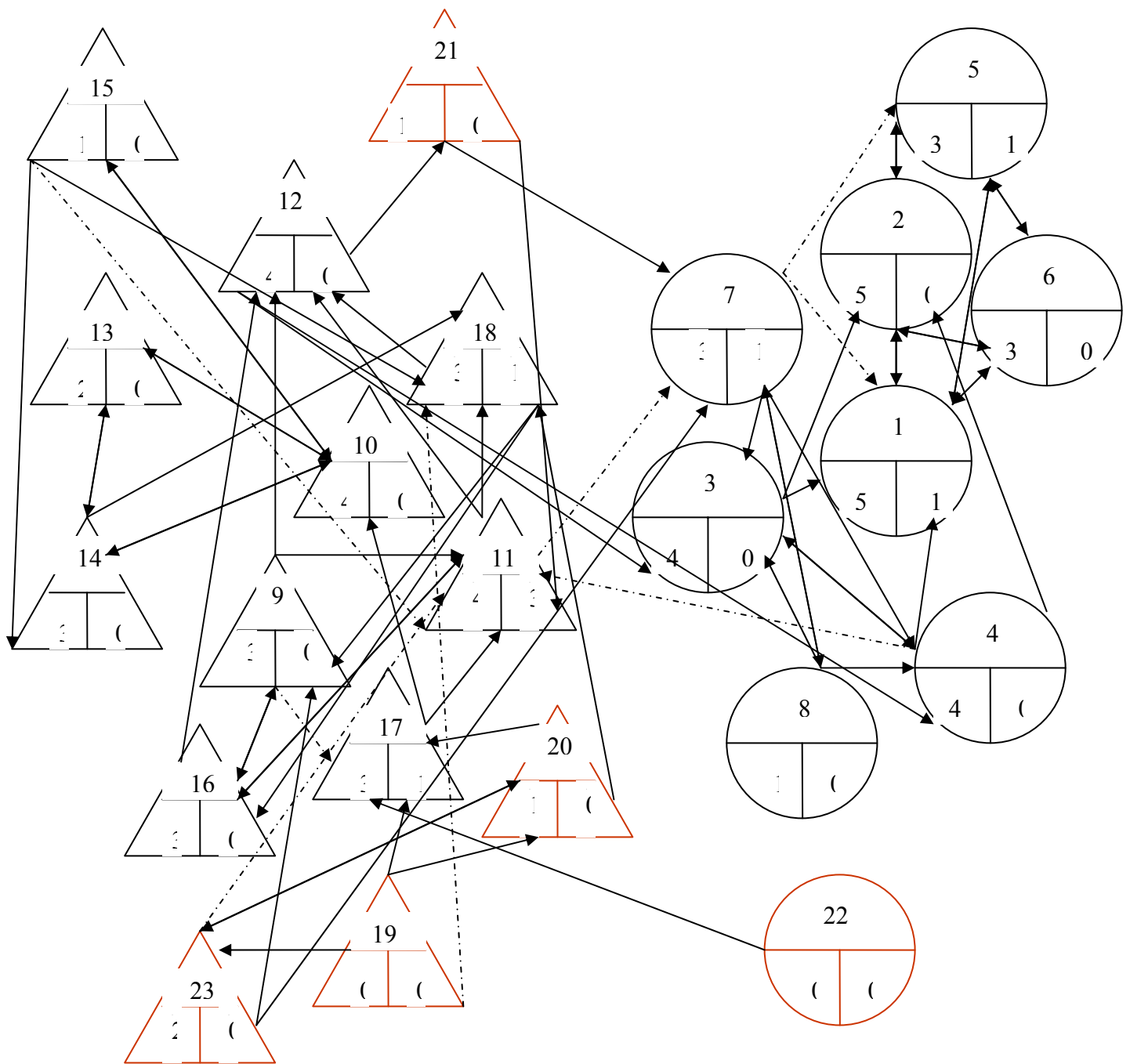
Επίσης προκύπτει ότι οι πατέρες των μαθητών Γ.Α. στην πλειοψηφία τους, και συγκεκριμένα οι 7 από τους 17 (41,1%) είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ 5 από τους 17 (27,8%) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες (γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί, κτλ.). Άρα στην πλειοψηφία τους, όπως και οι μητέρες τους, σε συνολικό ποσοστό 69%, έχουν ένα υψηλό επαγγελματικό επίπεδο. Αντίθετα για τους πατέρες των μαθητών Ε.Α. προκύπτει ότι οι 4 από τους 5 είναι εργάτες, εκτός από έναν που έχει μια μικρή οικογενειακή επιχείρηση.

3.1.2. Αποτελέσματα Κοινωνιομετρικής μεθόδου ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ το πρόγραμμα Π.Ε.

Στους Κοινωνιομετρικούς Πίνακα 8 & 9 καταγράφονται οι θετικές και αρνητικές προτιμήσεις πριν και μετά το πρόγραμμα., ενώ στα Κοινωνιογραφήματα 1 & 2 καταγράφεται με σχηματικό τρόπο, σε μορφή γραφικής παράστασης, το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών της τάξης συνεκπαίδευσης, επίσης πριν και μετά το Πρόγραμμα. Με κόκκινο χρώμα γραμματοσειράς παριστάνονται οι μαθητές Ε.Α. για να είναι πιο ευδιάκριτη η θέση τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων τους στην τάξη συνεκπαίδευσης και να είναι πιο εύκολο να μελετηθεί.

Πίνακας 8: Κοινωνιομετρικός Πίνακας πριν την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε.

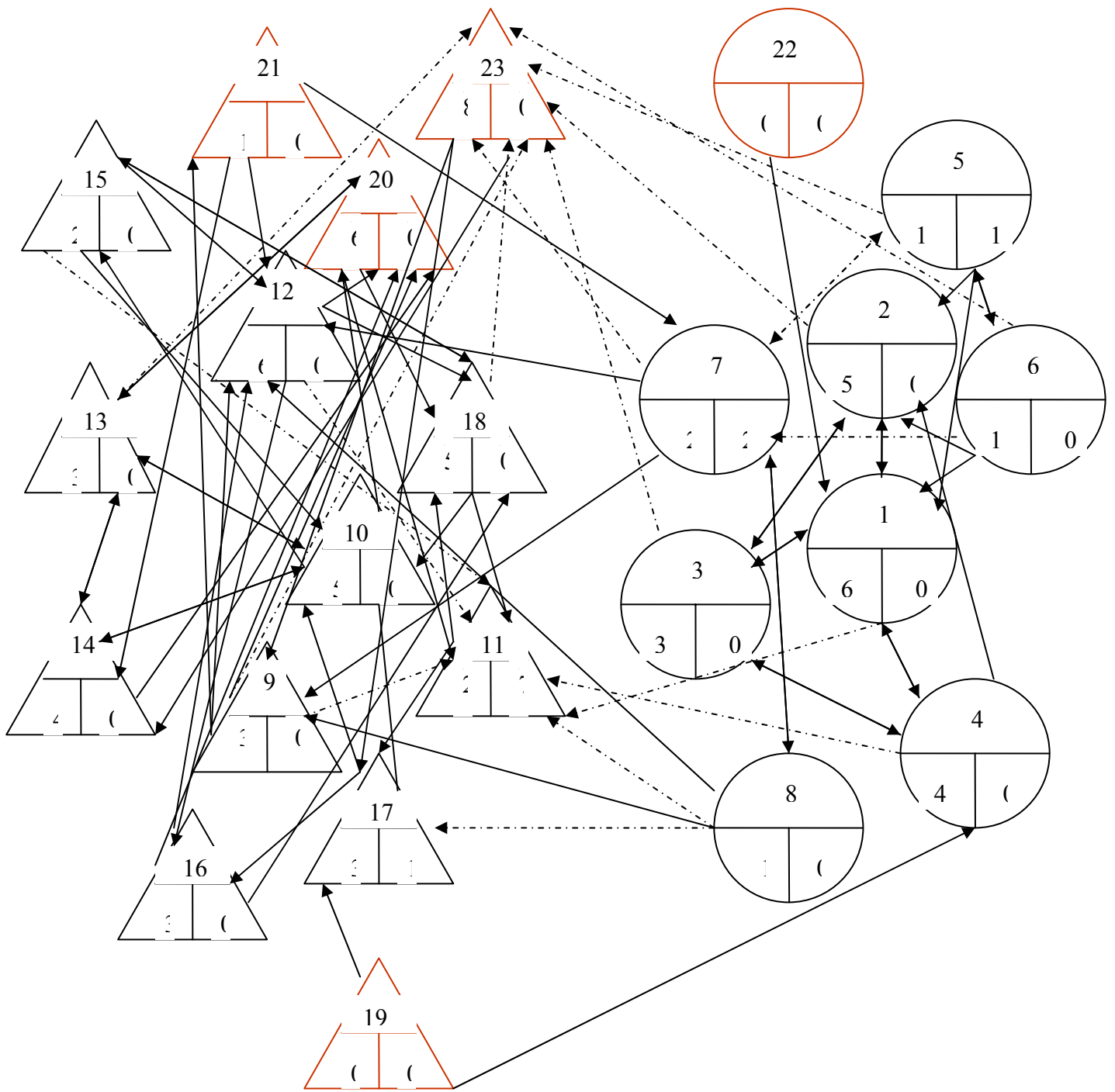
Ψηφίζεται ↕ ιεραρχία ↕	Ψηφίζεται ↕																							Έδωσε Συνολικά				
	1. Γεωργία Α.	2. Ελένη Α.	3. Κωνσταντίνα Κ.	4. Μαρία Σ.	5. Νικόλ Χ.	6. Φελίνα Χ.	7. Χριστίνα Χ.	8. Χρυσάνθη Μ.	9. Άγγελος Δ.	10. Ανδρέας Φ.	11. Αντώνης Κ.	12. Βαγγέλης Μ.	13. Γρηγόρης Φ.	14. Λευτέρης Τ.	15. Μάνος Μ.	16. Μανόλης Α.	17. Ντάνιελ Ν.	18. Στέφανος Κ	19. Ν. Δ.	20. Κ. Μ.	21. Σ. Τ.	22. Α. Χ.	23. Μ. Χ.	+	-	±		
1. Γεωργία Α.	■	+			+	+																			3	0	3	
2. Ελένη Α.	+	■			+	+																				3	0	3
3. Κωνστ/να Κ.	+	+	■	+																						3	0	3
4. Μαρία Σ.	+	+	+	■						-																3	1	4
5. Νικόλ Χ.	+	+			■	+																				3	0	3
6. Φελίνα Χ.	+	+			+	■																				3	0	3
7. Χριστίνα Χ.	-		+	+	-		■	+																		3	2	5
8. Χρυσάνθη Μ.			+	+			+	■																		3	0	3
9. Άγγελος Δ.									■	+	+					+	-									3	1	4
10. Ανδρέας Φ.										■		+	+	+												3	0	3
11. Αντώνης Κ.							-				■	+				+		+								3	1	4
12. Βαγγέλης Μ			+	+								■									+					3	0	3
13. Γρηγόρης Φ										+			■	+												2	0	2
14. Λευτέρης Τ										+				■							+					3	0	3
15. Μάνος Μ.										+	-			+	■					+						3	1	4
16. Μανόλης Α.									+	+	+					■										3	0	3
17. Ντάνιελ Ν.									+	+							■									2	0	2
18. Στέφανος Κ.									+		+							■								3	0	3
19. Ν. Δ																	+	-	■	+			+			3	1	4
20. Κ. Μ.																	+	+		■			+			3	0	3
21. Σ. Τ.							+			+											■					2	0	2
22. Α. Χ.																	+					■				1	0	1
23. Μ. Χ.							+	+		-										+			■			3	1	4
Θετικά +	5	5	4	4	3	3	3	1	3	4	4	4	2	3	1	3	3	3	0	1	1	0	2	62				
Αρνητικά -	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0		9			
Συνολικά ±	6	5	4	4	4	3	4	1	3	4	7	4	2	3	1	3	4	4	0	1	1	0	2				71	



Κοινωνιογράφημα 1: Σχηματική απεικόνιση των προτιμήσεων **πριν** το πρόγραμμα Π.Ε.

Πίνακας 9: Κοινωνιομετρικός Πίνακας της τάξης Συνεκπαίδευσης **μετά** την ολοκλήρωση του προγράμματος Π.Ε.

επιφύλιη ↕	Ψηφίζεται ↕																							Έδωσε Συνολικά			
	1. Γεωργία Α	2. Ελένη Α.	3. Κωνσταντίνα Κ.	4. Μαρία Σ.	5. Νικόλ Χ.	6. Φελίνα Χ.	7. Χριστίνα Χ.	8. Χρυσάνθη Μ.	9. Άγγελος Δ.	10. Ανδρέας Φ.	11. Αντώνης Κ.	12. Βαγγέλης Μ.	13. Γρηγόρης Φ.	14. Λευτέρης Τ.	15. Μάνος Μ.	16. Μανόλης Α.	17. Ντάνιελ Ν.	18. Στέφανος Κ.	19. Ν. Δ.	20. Κ. Μ.	21. Σ. Τ.	22. Α. Χ.	23. Μ. Χ.	+	-	±	
1. Γεωργία Α		+	+	+							-													3	1	4	
2. Ελένη Α.	+		+	+																				-	3	1	4
3. Κωνστ/να Κ.	+	+		+																				-	3	1	4
4. Μαρία Σ.	+	+	+								-														3	1	4
5. Νικόλ Χ.	+	+				+	-																	-	3	2	5
6. Φελίνα Χ.	+	+			+		-																	-	3	1	4
7. Χριστίνα Χ					-			+	+			+												-	3	2	5
8. Χρυσάνθη Μ							+		+		-	+					-								3	2	5
9. Άγγελος Δ											-	+							+	+				-	3	2	5
10. Ανδρέας Φ.													+	+	+										3	0	3
11. Αντώνης Κ.															+	+	+								3	0	3
12. Βαγγέλης Μ																+	+		+						3	1	4
13. Γρηγόρης Φ										+				+						+				-	3	1	4
14. Λευτέρης Τ										+			+							+					3	0	3
15. Μάνος Μ.										+	-	+					+								3	1	4
16. Μανόλης Α.												+					+		+						3	0	3
17. Ντάνιελ Ν.										+					+				+						3	0	3
18. Στέφανος Κ.										+	+				+									-	3	1	4
19. Ν. Δ				+													+								2	0	2
20. Κ. Μ.											+	+						+							3	0	3
21. Σ. Τ.								+				+	+												3	0	3
22. Α. Χ.	+																								1	0	1
23. Μ. Χ.									+		-		+				+								3	1	4
Θετικά +	6	5	3	4	1	1	2	1	3	5	2	6	3	4	2	3	3	5	0	6	1	0	0		74		
Αρνητικά -	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	8		11	
Συνολικά ±	6	5	3	4	2	1	4	1	3	5	9	6	3	4	2	3	4	5	0	6	1	0	8				85



Κοινωνιογράφημα 2:Σχηματική απεικόνιση των προτιμήσεων **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε.

Εξετάζοντας τα στοιχεία που μας δίνει **Κοινωνιομετρικός πίνακας 8**, αντλούμε τις εξής πληροφορίες:

☞ Ο **K.M.** (No 20) ήταν ένας μαθητής που περνούσε σχεδόν απαρατήρητος αφού συγκεντρώνει μόνο μια θετική προτίμηση (και μάλιστα από παιδί της δικής E.A.) και καμία αρνητική. Όμως ο ίδιος επιλέγει 2 παιδιά Γ.Α. (No 17 & No 18) και ένα παιδί E.A. (No 23).

☞ Ο **M.X.** (No 23) ήταν ένας μαθητής που αγνοούνταν εντελώς από τους μαθητές Γ.Α. αφού δεν εκφράζεται καμία προτίμηση απέναντι του, ούτε θετική ούτε αρνητική. Αντίθετα από τους 5 μαθητές E.A. δέχεται 2 θετικές προτιμήσεις. Ο ίδιος όμως, εκτός από ένα μαθητή E.A. (No 20), επιλέγει με θετική προτίμηση και δύο μαθητές Γ.Α. (No 9 & No 7). Είναι όμως αξιοσημείωτο ότι εκφράζει αρνητική προτίμηση για ένα μαθητή της "κανονικής" τάξης (No 11), το οποίο έχει μια στάση χλευασμού απέναντι στα παιδιά E.A.

☞ Η **A.X.** (No 22) ήταν επίσης μια μαθήτρια που η παρουσία της φαινόταν να είναι μόνο "φυσική" μέσα στην τάξη συνεκπαίδευσης. Δεν εκφράστηκε καμία απολύτως προτίμηση απέναντι της, ούτε θετική ούτε αρνητική, ούτε από τα παιδιά Γ.Α. ούτε από τα παιδιά E.A.. Η ίδια εξέφρασε δειλά μια θετική προτίμηση απέναντι σε ένα μαθητή της "κανονικής" τάξης (No 17), που τύχαινε να είναι και ένα ωραίο αγόρι. Επιπλέον ο συγκεκριμένος μαθητής είχε από την αρχή μια στάση αποδοχής απέναντι στα παιδιά E.A.

☞ Ο **N.A.** (No 19) όπως και η E.X. ήταν επίσης ένας μαθητής που η παρουσία του φαινόταν να είναι μόνο "φυσική" μέσα στην τάξη συνεκπαίδευσης. Καμία προτίμηση από κανέναν! Ο ίδιος εξέφρασε θετική προτίμηση απέναντι σε δύο παιδιά της δικής του "Ειδικής" τάξης (No 20 & No 23) καθώς επίσης και για τον ίδιο (όπως και η A.X.) μαθητή της "κανονικής" τάξης (No 17), ο οποίος μάλιστα είχε από την αρχή μια στάση αποδοχής απέναντι στα παιδιά E.A.

☞ Ο **Σ.Τ.** (No 21) ήταν ένας μαθητής που περνούσε σχεδόν απαρατήρητος αφού συγκεντρώνει μόνο μια θετική προτίμηση και καμία αρνητική. Ο ίδιος επιλέγει με θετική προτίμηση δύο μαθητές της "κανονικής" τάξης (No 7 & No 11).

Εξετάζοντας τα στοιχεία που μας δίνει ο **Κοινωνιομετρικός πίνακας 9**, αντλούμε τις εξής πληροφορίες:

☞ Ο **K.M.** (No 20) είναι ένας ιδιαίτερα δημοφιλής μαθητής μέσα στην τάξη αφού συγκεντρώνει 6 θετικές προτιμήσεις (από τα αγόρια της τάξης) και καμία αρνητική

προτίμηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι εκείνος επιλέγει με θετική προτίμηση το παιδί (No 11) που σχεδόν όλοι οι άλλοι απορρίπτουν καθώς επίσης και το πιο ντροπαλό παιδί της τάξης (No 13) που κι εκείνο βρίσκεται στο περιθώριο των θετικών προτιμήσεων. Επιλέγει όμως και ένα δημοφιλές παιδί (No 18).

☞ Ο Μ.Χ. (No 23) είναι ο «αποδιοπομπαίος τράγος» της τάξης αφού συγκεντρώνει 8 αρνητικές προτιμήσεις (κυρίως από τα κορίτσια) και καμία θετική. Ο ίδιος εκφράζει θετική προτίμηση για τρία παιδιά με χαμηλό προφίλ (No, 9, No 14, No 17) και αρνητική προτίμηση για τον επίσης «αποδιοπομπαίο τράγο» της τάξης (No 11).

☞ Η Λ.Χ. (No 22) είναι μια μαθήτρια που φαίνεται να περνάει εντελώς απαρατήρητη αφού δεν ασχολείται κανείς μαζί της. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι δεν συγκεντρώνει καμία (ούτε θετική, ούτε αρνητική) προτίμηση. Η ίδια δεν εκφράζει καμία απολύτως αρνητική προτίμηση, ενώ επιπλέον εκφράζει θετική προτίμηση για την πιο δημοφιλή μαθήτρια της τάξης (No 1).

☞ Ο Ν.Δ. (No 19) είναι επίσης ένας μαθητής που φαίνεται να περνάει εντελώς απαρατήρητος αφού ούτε με εκείνον φαίνεται να ασχολείται κανείς (0 αρνητικές και 0 θετικές προτιμήσεις). Ο ίδιος, όπως και η Ε.Χ., δεν εκφράζει καμία αρνητική προτίμηση ενώ εκφράζει θετική για δύο μαθητές με μέτρια κοινωνική αποδοχή στην τάξη (No 4, No 17).

☞ Ο Σ.Τ. (No 21) είναι επίσης ένα παιδί που η θέση του είναι περίπου η ίδια με τα δύο προηγούμενα παιδιά (1 θετική προτίμηση και καμία αρνητική). Ούτε ο Σ.Τ., (όπως και η Λ.Χ.) εκφράζει κάποια αρνητική προτίμηση ενώ επίσης εκφράζει την θετική του προτίμηση για τον πιο δημοφιλή μαθητή της τάξης (No 12), και για δύο παιδιά με μέτρια κοινωνική αποδοχή μέσα στην τάξη (No 7, No 14).

Γενικά:

Παρατηρείται το γεγονός ότι τα παιδιά Ε.Α εκφράζουν θετική προτίμηση μόνο για τα παιδιά Γ.Α. και καμία απολύτως προτίμηση για τα παιδιά της δικής τους υποομάδας. Επίσης διαπιστώνουμε ότι δεν εκφράζουν καμία αρνητική προτίμηση για κανέναν.

Στο Παράρτημα περιλαμβάνεται η Ανάλυση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της Κοινωνιομετρικής Μεθόδου πριν και μετά το πρόγραμμα, με βάση στοιχεία της συμμετοχικής παρατήρησης.

3.1.3. Σύγκριση των Αποτελεσμάτων της Κοινωνιομετρικής Μεθόδου ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ το Πρόγραμμα Π.Ε.

(ως προς την Διαφοροποίηση της θέσης των παιδιών Ε.Α. μέσα στην τάξη Συνεκπαίδευσης Πριν και Μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.)

Αναλυτικά τα **Συμπεράσματα** που προκύπτουν για το κάθε παιδί χωριστά, από την εφαρμογή της Κοινωνιομετρικής Μεθόδου πριν και μετά το πρόγραμμα, υποβοηθούμενης και από τη Συμμετοχική Παρατήρηση της ερευνήτριας, είναι τα εξής:

☞ Η **Λ.Χ.** δεν κατάφερε να βελτιώσει την κοινωνική της θέση μέσα στην ομάδα της "κανονικής" τάξης, παρότι στην πορεία, από τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης, φάνηκε να συμμετέχει πιο ενεργά στην συγκεκριμένη ομάδα, να απολαμβάνει περισσότερο την συναναστροφή της με τα άλλα παιδιά και να εκφράζεται θετικά απέναντι τους. Όμως τα κορίτσια της "κανονικής" τάξης, είχαν δημιουργήσει ήδη ένα ισχυρό συνδετικό ιστό μεταξύ τους που δεν άφηναν περιθώριο για να εισχωρήσει και η **Λ.Χ.** μέσα στην τόσο "κλειστή" υποομάδα τους.

☞ Ο **Ν.Δ.** αντιμετώπισε την ίδια αδυναμία Παρέμεινε στο περιθώριο της "κανονικής" τάξης και μετά την τρίμηνη συνύπαρξη του, στα πλαίσια του Προγράμματος Π.Ε., με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, παρότι κι εκείνος φάνηκε από τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης, σταδιακά να ξεθαρρεύει, κάνοντας "περίεργα" αστεία με ένα δικό του ιδιαίτερο τρόπο, προκειμένου να προκαλέσει την προσοχή των άλλων παιδιών. Παρότι σταδιακά άρχισε να εκδηλώνει αυθόρμητα τη θέληση του να συμμετέχει στις κοινές δραστηριότητες και να επιδιώκει την επαφή και τη συνεργασία με τα "κανονικά" παιδιά, δυστυχώς φαίνεται πως δεν κατάφερε να κερδίσει την αποδοχή τους. Αν επιχειρούσε κανείς να ερμηνεύσει αυτήν την αδυναμία (εκτός από την περιορισμένη χρονική διάρκεια του προγράμματος) θα μπορούσε να υποθέσει ότι ίσως αυτά τα "ιδιαίτερα" αστεία του **Ν.Δ.** να έκαναν τα "κανονικά" παιδιά να κρατάνε μια επιφυλακτική στάση απέναντι του. Φάνηκε λοιπόν ότι εκείνος ήθελε πάρα πολύ να ενταχθεί στην ομάδα της "κανονικής" τάξης αλλά δεν κατάφερε να βρει έναν αποτελεσματικό τρόπο.

☞ Ο **Σ.Τ.** φαίνεται, όπως και οι δύο προηγούμενοι μαθητές, να έχει την ίδια τύχη. Παρότι "μόχθησε" πραγματικά για να γίνει αποδεκτός από τα παιδιά της "κανονικής"

τάξης, δεν κατάφερε να βελτιώσει την κοινωνική του θέση. Παρέμεινε στο περιθώριο της τάξης, παρότι η αυτοεκτίμηση του φάνηκε στην πορεία να ισχυροποιείται, και αυτό το εξέφρασε με τη μεγάλη του διάθεση να συμμετέχει ενεργά και να αναλαμβάνει σταδιακά κάποιες πρωτοβουλίες.

Ψ Ο Μ.Χ. ήταν ο μαθητής εκείνος που ενώ η αυτοπεποίθηση του φάνηκε να ισχυροποιείται σημαντικά, δυστυχώς δεν βρήκε τον κατάλληλο τρόπο για να την εκφράσει θετικά. Έτσι άρχισε να γίνεται τόσο εκδηλωτικός απέναντι στα "κανονικά" παιδιά, που έφτασε ακριβώς στο αντίθετο αποτέλεσμα. Εξέφραζε δυστυχώς αυτήν του την εκδηλωτικότητα με "κακόγουστα" πειράγματα, τέτοια που αντί να κερδίσει την εύνοια των άλλων παιδιών, που τόσο επιδίωκε, κέρδισε τελικά την πλήρη απόρριψη τους. Έτσι στιγματίστηκε στην πορεία ως το "μαύρο πρόβατο" που όλοι ήθελαν να αποφύγουν.

Ψ Ο Κ.Μ. ήταν η μεγάλη έκπληξη! Η τόσο θετική και ευγενική στάση του απέναντι στα "κανονικά" παιδιά, οδήγησε στην πλήρη σχεδόν αποδοχή του. Επιδίωξε πολύ δυναμικά την ένταξη του στην "κανονική" τάξη, όμως με έναν τρόπο τόσο διακριτικό και τόσο συναισθηματικό...που κέρδισε εύκολα την εύνοια των άλλων παιδιών, με αποτέλεσμα τα αγόρια της "κανονικής" τάξης να τον εντάξουν στο κέντρο της υποομάδας τους ...και ο Κ.Μ. να αναδειχτεί το "αστέρι" της τάξης!

Συγκρίνοντας τα δεδομένα που έχουν καταγραφεί στους δύο Κοινωνιομετρικούς πίνακες ως προς τη θέση των μαθητών Ε.Α. στην ομάδα της "κανονικής" τάξης, προκύπτει η εξής Γενική Διαπίστωση:

- ❖ Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές Ε.Α. δεν κατάφεραν να βελτιώσουν την κοινωνική θέση τους μέσα στην ομάδα της "κανονικής" τάξης. Από τους 5 μαθητές μόνο ο 1 κατάφερε, όχι μόνο να βελτιώσει την κοινωνική του θέση μέσα στην "κανονική" τάξη, αλλά και να εξελιχτεί σε έναν από τους πιο δημοφιλείς μαθητές.

3.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης της Αυτοεκτίμησης BASE των Coppersmith, S & Gilberts, R. (1984), στους 5 μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Π.Ε. σύμφωνα με την διαδικασία που περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας.

3.2.1. Αποτελέσματα της εφαρμογής της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης από τον 1^ο Αξιολογητή (τη δασκάλα της τάξης τους στο Ειδικό Σχολείο)

Αναλυτικά η βαθμολογία που υπολογίστηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών Ε.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα, καταγράφεται στους πίνακες Π₁ και Π₂ αντίστοιχα που έχουν συμπεριληφθεί στο Παράρτημα.

Εάν αθροίσουμε τη βαθμολογία για τον κάθε μαθητή χωριστά και για τον κάθε ένα από τους 5 παράγοντες της Αυτοεκτίμησης χωριστά, τότε προκύπτουν οι εξής πίνακες Π₃, Π₄, Π₅, Π₆, Π₇, και Π₈ που επίσης συμπεριλαμβάνονται στο Παράρτημα.

Αν στη συνέχεια υπολογίσουμε τη συνολική βαθμολογία (BASE TOTAL), προκύπτει η Αξιολόγηση της Συνολικής Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. **Πριν** και **Μετά** το Πρόγραμμα από τον 1ο Αξιολογητή, σύμφωνα με τον Πίνακα 10:

Πίνακας 10: Αξιολόγηση Συνολικής Αυτοεκτίμησης Πριν και Μετά από τον 1^ο Αξιολογητή

TOTAL BASE Μαθητές	Συνολική Αυτοεκτίμηση		Συνολική Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Λ.Χ.	37	48	Χαμηλή	Μέτρια
Μ.Χ	48	52	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	42	51	Χαμηλή	Μέτρια
Σ.Τ.	44	56	Χαμηλή	Μέτρια
Κ.Μ.	55	58	Μέτρια	Μέτρια

Από τον πίνακα 10 που μας δίνει την Αξιολόγηση της Συνολικής Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. **πριν** και **μετά** το πρόγραμμα, σύμφωνα με την αξιολόγηση της δασκάλας της τάξης τους, προκύπτει η διαπίστωση ότι:

Για 3 μαθητές (Λ.Χ., Ν.Δ., Σ.Τ.) από τους 5 που συμμετείχαν συνολικά, ενώ πριν την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. και με βάση την κλίμακα BASE, η Αυτοεκτίμηση τους χαρακτηρίστηκε ως **Χαμηλή**, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος κρίθηκε ως **Μέτρια**. Υπήρξε λοιπόν κάποια μετακίνηση από το ένα επίπεδο στο άλλο προς την θετική κατεύθυνση.

Για τους υπόλοιπους 2 μαθητές (Μ.Χ., Κ.Μ.) αν και υπήρξε διαφοροποίηση, στο σύνολο της βαθμολογίας, πάλι προς την θετική κατεύθυνση, (από 48 σε 52 και από 55 σε 58 αντίστοιχα) σύμφωνα με την κατάταξη της Αυτοεκτίμησης που προτείνει η κλίμακα BASE, και οι δύο κατατάσσονται σε Μέτριο επίπεδο Αυτοεκτίμησης τόσο πριν όσο και μετά.

3.2.2. Αποτελέσματα της εφαρμογής της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης από το 2^ο Αξιολογητή (δάσκαλο του ΣΤ₁ τμήματος του Γενικού Σχολείου)

Αναλυτικά η βαθμολογία που υπολογίστηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών Ε.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα, καταγράφεται στους πίνακες Π₉ και Π₁₀ αντίστοιχα που έχουν συμπεριληφθεί στο Παράρτημα.

Εάν αθροίσουμε τη βαθμολογία για τον κάθε μαθητή χωριστά και για τον κάθε ένα από τους 5 παράγοντες της Αυτοεκτίμησης χωριστά, τότε προκύπτουν οι εξής πίνακες Π₁₁, Π₁₂, Π₁₃, Π₁₄, Π₁₅, και Π₁₆ που επίσης συμπεριλαμβάνονται στο Παράρτημα.

Αν στη συνέχεια υπολογίσουμε τη συνολική βαθμολογία (BASE TOTAL), προκύπτει η Αξιολόγηση της Συνολικής Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. **Πριν** και **Μετά** το Πρόγραμμα από τον 2^ο Αξιολογητή, σύμφωνα με τον Πίνακα 11:

Πίνακας 11: Αξιολόγηση Συνολικής Αυτοεκτίμησης Πριν και Μετά από τον 2^ο Αξιολογητή

TOTAL BASE Μαθητές	Συνολική Αυτοεκτίμηση		Συνολική Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Λ.Χ.	37	70	Χαμηλή	Υψηλή
Μ.Χ	47	68	Μέτρια	Υψηλή
Ν.Δ.	49	67	Μέτρια	Υψηλή
Σ.Τ.	57	73	Μέτρια	Υψηλή
Κ.Μ.	61	66	Μέτρια	Μέτρια

Από τον πίνακα 11 που μας δίνει την Συνολική Αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. **πριν** και **μετά** το πρόγραμμα, σύμφωνα με την αξιολόγηση του δασκάλου της ΣΤ΄ τάξης, προκύπτει η διαπίστωση ότι:

Για 4 μαθητές (Λ.Χ., Μ.Χ., Ν.Δ., Σ.Τ.) από τους 5 που συμμετείχαν συνολικά, ενώ **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. και με βάση την κλίμακα BASE, η αυτοεκτίμηση τους χαρακτηρίστηκε ως **Χαμηλή** (Λ.Χ.) ή **Μέτρια** (Μ.Χ., Ν.Δ., Σ.Τ.), **μετά** από την ολοκλήρωση του προγράμματος αξιολογήθηκε ως **Υψηλή**. Υπήρξε λοιπόν κάποια μετακίνηση από το ένα επίπεδο στο άλλο προς την θετική κατεύθυνση.

Για τον πέμπτο μαθητή (Κ.Μ.) αν και υπήρξε διαφοροποίηση, στο σύνολο της βαθμολογίας, πάλι προς την θετική κατεύθυνση, (από 61 σε 66) σύμφωνα με την κατάταξη της Αυτοεκτίμησης που προτείνει η κλίμακα BASE, κατατάσσεται σε *Μέτριο επίπεδο Αυτοεκτίμησης* τόσο πριν όσο και μετά.

3.2.3. Σύγκριση Αποτελεσμάτων μεταξύ 1^{ου} & 2^{ου} Αξιολογητή

Ο Πίνακας 12 που μας δίνει την Διαφοροποίηση των Αξιολογήσεων της Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. μεταξύ των του 1^{ου} και του 2^{ου} Αξιολογητή (της δασκάλας της τάξης τους και του δασκάλου του τμήματος της ΣΤ΄ τάξης, αντίστοιχα).

Πίνακας 12: Διαφοροποίηση μεταξύ 1^{ου} & 2^{ου} Αξιολογητή

TOTAL BASE Μαθητές	Συνολική Αυτοεκτίμηση 1 ^{ος} Αξιολογητής		Συνολική Αυτοεκτίμηση 2 ^{ος} Αξιολογητής		Συνολική Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης 1 ^{ου} Αξιολογητή		Συνολική Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης 2 ^{ου} Αξιολογητή	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Λ.Χ.	37	48	37	70	Χαμηλή	Μέτρια	Χαμηλή	Υψηλή
Μ.Χ.	48	52	47	68	Μέτρια	Μέτρια	Μέτρια	Υψηλή
Ν.Δ.	42	51	49	67	Χαμηλή	Μέτρια	Μέτρια	Υψηλή
Σ.Τ.	44	56	57	73	Χαμηλή	Μέτρια	Μέτρια	Υψηλή
Κ.Μ.	55	58	61	66	Μέτρια	Μέτρια	Μέτρια	Μέτρια

Σύμφωνα με τα δεδομένα που καταγράφονται στον πίνακα 12 προκύπτει η διαπίστωση ότι κατά την πρώτη Αξιολόγηση ΠΡΙΝ την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε., συμφωνούν μόνο για τους 3 μαθητές:

Πίνακας 13: Συμφωνία Αξιολογητών πριν την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

	1 ^{ος} Αξιολογητής	2 ^{ος} Αξιολογητής
Λ.Χ.	Χαμηλή	Χαμηλή
Μ.Χ.	Μέτρια	Μέτρια
Κ.Μ.	Μέτρια	Μέτρια

Ενώ διαφωνούν για 2 μαθητές:

Πίνακας 14: Διαφωνία Αξιολογητών πριν την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

	1 ^{ος} Αξιολογητής	2 ^{ος} Αξιολογητής
Ν.Δ.	Χαμηλή	Μέτρια
Σ.Τ.	Χαμηλή	Μέτρια

Ενώ κατά την δεύτερη Αξιολόγηση **ΜΕΤΑ** την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε., συμφωνούν για 1 μαθητή:

Πίνακας 15: Συμφωνία Αξιολογητών μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

	1 ^{ος} Αξιολογητής	2 ^{ος} Αξιολογητής
Κ.Μ.	Μέτρια	Μέτρια

Ενώ διαφωνούν για τους υπόλοιπους 4 μαθητές:

Πίνακας 16: Διαφωνία Αξιολογητών μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

	1 ^{ος} Αξιολογητής	2 ^{ος} Αξιολογητής
Ν.Δ.	Μέτρια	Υψηλή
Σ.Τ.	Μέτρια	Υψηλή
Λ.Χ.	Μέτρια	Υψηλή
Μ.Χ.	Μέτρια	Υψηλή

Γενικά όμως και οι δύο Αξιολογητές συμφωνούν ότι υπήρξε κάποια μετακίνηση από ένα συγκεκριμένο επίπεδο Αυτοεκτίμησης στο αμέσως επόμενο (προς την θετική κατεύθυνση) ο μεν πρώτος για 3 από τους 5 μαθητές και ο δεύτερος για 4 από τους 5 μαθητές, ενώ για έναν μαθητή (Κ.Μ.) συμφωνούν ότι ενώ υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην συνολική βαθμολογία, παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο Αυτοεκτίμησης πριν και μετά το Πρόγραμμα.

3.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ

3.3.1 Στάσεις των μαθητών Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) προς τους μαθητές Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.)

3.3.1.1. Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων

↪ **Μεταβλητή V_{soc}: Κοινωνική αποδοχή / ή μη αποδοχή απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση**

Στην προσπάθεια να καταγραφούν και να αξιολογηθούν συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των μαθητών Γ.Α. στις ερωτήσεις που συνθέτουν την μεταβλητή **V_{soc}: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 152), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε., διαμορφώθηκε ο *Πίνακας 17*.

Αξιολογώντας βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **V_{soc}: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή** για τον κάθε μαθητή χωριστά, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 152), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε διαμορφώθηκε ο *Πίνακας 18*.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V12, V14**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 153), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε, διαμορφώθηκε ο *Πίνακας Π₁₇* (βλ. Παράρτημα)

Πίνακας 17: Απαντήσεις των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή **V9oc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή πριν και μετά** την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε.

Μαθητές ΣΤ1'	V9oc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή																								Σύνολο	
	V1		V2		V3		V4		V5		V6		V7		V8		V9 Recoded		V10		V12		V14			
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1.	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	32	35
2.	3	2	1	3	2	2	1	1	2	3	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	3	3	3	24	30
3.	3	2	2	3	2	2	1	3	1	3	1	2	1	3	3	2	2	3	1	2	1	3	3	3	21	31
4.	2	3	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	3	3	18	22
5.	3	3	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	24	29
6.	3	3	1	3	2	3	1	2	1	3	1	1	1	3	1	3	3	3	1	2	1	3	3	3	19	32
7.	3	3	2	3	2	2	1	3	3	2	1	1	2	1	3	3	2	3	1	1	2	2	3	3	25	27
8.	3	3	1	2	2	2	1	2	1	3	1	2	1	2	1	3	3	3	1	2	1	3	3	3	19	30
9.	2	3	2	2	1	2	3	2	2	3	1	2	3	2	2	3	3	3	1	2	1	3	2	3	23	30
10.	2	3	1	3	2	3	1	2	1	3	1	1	1	3	1	2	3	3	1	2	1	3	1	3	16	31
11.	3	1	2	1	2	2	1	1	3	2	2	1	3	1	2	2	3	2	2	1	2	2	3	2	28	18
12.	3	3	1	3	2	2	2	2	2	3	1	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	26	32
13.	3	3	3	2	2	3	1	1	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	31	31
14.	3	3	2	2	3	3	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	1	1	3	3	3	3	28	30
15.	3	3	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	2	3	2	2	3	2	1	1	3	3	3	3	27	25
16.	3	3	2	3	2	2	1	2	2	1	1	2	3	2	3	2	3	3	1	1	3	3	3	3	27	27
17.	3	3	2	3	2	3	1	3	2	3	1	2	1	3	2	3	3	3	1	1	2	3	3	3	23	33
18.	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	3	31	26
Σύνολο	51	50	33	44	36	42	25	35	36	46	24	30	37	44	39	45	50	49	25	31	35	50	51	53	442	519

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ

❖ **Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 17, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (σελ. 152), πριν το Πρόγραμμα Π.Ε. το σύνολο των μαθητών Γ.Α. εκδήλωσε **Μέτρια Κοινωνική Αποδοχή** (Σύνολο=442) απέναντι στους μαθητές Ε.Α., ενώ **μετά** την ολοκλήρωση του εκδήλωσε **Υψηλή Κοινωνική Αποδοχή** (Σύνολο: 519). Άρα προέκυψε **διαφοροποίηση προς τη θετική κατεύθυνση, κατά 77 μονάδες.****

Πίνακας 18: Κατανομή μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή** πριν και μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

	Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή						Σύνολο
	Χαμηλή		Μέτρια		Υψηλή		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
Μαθητές ΣΤΓ'	4 22%	1 5%	11 61%	5 28%	3 17%	12 67%	18 100%

Έτσι από τα δεδομένα του Πίνακα 18, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ.152), προκύπτει ότι από το σύνολο των 18 μαθητών Γ.Α.:

⇒ **Πριν**, οι 4 (**22%**) εκδήλωσαν **Χαμηλό αίσθημα κοινωνικής αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Ε.Α., ενώ **μετά** μόνο 1 (**5%**) τοποθετήθηκε Αρνητικά. Δηλαδή: **Μείωση κατά 17%**.

⇒ **Πριν**, οι 11 (**61%**) εκδήλωσαν **Μέτρια κοινωνική αποδοχή**, ενώ **μετά** μόνο οι 5 (**28%**) τοποθετήθηκαν Ουδέτερα. Δηλαδή: **Μείωση κατά 33%**.

Τέλος:

⇒ **Πριν**, οι 3 (**17%**) εκδήλωσαν **Υψηλή κοινωνική αποδοχή**, ενώ **μετά** αυξήθηκαν και έφτασαν στους 12 (**67%**). Δηλαδή: **Αύξηση κατά 50%**.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ

❖ **Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. (61%) εκδήλωσε **Μέτρια Κοινωνική Αποδοχή** απέναντι στους μαθητές Ε.Α., ενώ **μετά η πλειοψηφία των μαθητών (67%) εκδήλωσε **Υψηλή Κοινωνική Αποδοχή.******

Επιπλέον από τον Πίνακα 17 και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που ορίστηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (σελ.153), προκύπτει ότι:

ΠΡΙΝ την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε.:

Απάντησαν **Θετικά** μόνο σε 3 ερωτήσεις (1,2,14), ενώ **Αρνητικά** απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 4: Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;
- ✓ Ερώτηση 6: Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα;
- ✓ Ερώτηση 12: Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα;

Ενώ:

ΜΕΤΑ την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε.:

Απάντησαν **Θετικά** σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις, εκτός από 2 που απάντησαν **Αρνητικά**:

- ✓ Ερώτηση 6: Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα;
- ✓ Ερώτηση 9: Θα θύμωνες μαζί τους αν δεν τηρούσαν τους κανόνες ενός παιχνιδιού;

➤ **Μεταβλητή Vincl: στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης των μαθητών με Νοητική Υστέρηση στο Γενικό Σχολείο**

Στην προσπάθεια να καταγραφούν και να αξιολογηθούν συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των μαθητών Γ.Α στις ερωτήσεις που συνθέτουν την μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 154), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα, διαμορφώθηκε ο Πίνακας 19.

Αξιολογώντας βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** για τον κάθε μαθητή χωριστά, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 154), διαμορφώθηκε ο Πίνακας 20.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **V11, V15, V16, V18, V19, V20**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 155), διαμορφώθηκε ο Πίνακας Π₁₈ (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 19: Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης πριν και μετά** την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε.

Μαθητές ΣΤ1΄	Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης												Σύνολο	
	V11		V15		V16		V18		V19 Recoded		V20 Recoded			
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1.	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	14	16
2.	2	3	2	3	1	2	1	3	3	3	3	3	12	17
3.	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	14	15
4.	2	3	2	2	1	1	2	3	3	3	1	3	11	15
5.	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	14	15
6.	2	3	2	2	2	3	2	3	1	3	2	3	11	17
7.	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	13	18
8.	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	11	14
9.	3	3	2	2	3	1	3	2	3	2	3	3	17	13
10.	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	2	3	11	17
11.	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	1	17	12
12.	2	3	1	3	2	3	2	3	1	3	3	3	11	18
13.	2	3	2	3	1	3	2	2	3	3	3	3	13	17
14.	3	3	2	3	2	1	2	3	1	3	3	3	13	16
15.	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	14	16
16.	3	3	2	3	2	1	2	2	2	3	2	3	13	15
17.	2	3	2	3	1	3	2	3	2	2	3	3	12	17
18.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	16	16
Σύνολο	44	53	37	46	35	38	39	45	37	50	45	52	237	284

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ

❖ Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 19 και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα Αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ.154), πριν το Πρόγραμμα Π.Ε. το σύνολο των μαθητών Γ.Α. εκδήλωσε **Ουδέτερη Στάση** απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. (Σύνολο: 237), ενώ μετά το πρόγραμμα, εκδήλωσε **Θετική Στάση** (Σύνολο=284). Άρα προέκυψε **διαφοροποίηση προς τη θετική κατεύθυνση, κατά 47 μονάδες.**

Πίνακας 20: Κατανομή μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** πριν και μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

	Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης						Σύνολο
	Αρνητική		Ουδέτερη		Θετική		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
Μαθητές ΣΤ1'	0 0%	0 0%	15 83%	3 17%	3 17%	15 83%	18 100%

Έτσι από τα δεδομένα του Πίνακα 20, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ. 154), προκύπτει ότι από το σύνολο των 18 μαθητών Γ.Α.:

- ⇒ Πριν, κανένας μαθητής (**0%**) δεν εκδήλωσε **Αρνητική στάση απέναντι στην προοπτική Ένταξης** των μαθητών με νοητική υστέρηση στο Γενικό Σχολείο, ενώ **μετά** το πρόγραμμα δεν σημειώθηκε καμιά διαφοροποίηση (πάλι 0%).
- ⇒ Πριν, οι 15 από τους 18 μαθητές (**83%**) εκδήλωσαν **Ουδέτερη Στάση**, ενώ **μετά** το πρόγραμμα μόνο οι 3 (**17%**) τοποθετήθηκαν Ουδέτερα. Δηλαδή: **Μείωση κατά 66%**. Τέλος:
- ⇒ Πριν, οι 3 από τους 18 μαθητές (**17%**) εκδήλωσαν **Θετική Στάση**, ενώ **μετά** το πρόγραμμα αυξήθηκαν και έφτασαν στους 15 (**83%**). Δηλαδή **Αύξηση κατά 66%**.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ

- ❖ *Πριν το πρόγραμμα η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. (83%) εκδήλωσε Ουδέτερη στάση απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών με νοητική υστέρηση στο Γενικό Σχολείο, , ενώ μετά η ίδια πλειοψηφία (83%) εκδήλωσε Θετική στάση.*

Επιπλέον από τον Πίνακα 19 και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που ορίστηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ. 155), προκύπτει ότι:

ΠΡΙΝ την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε.:

Απάντησαν **Ουδέτερα** σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ **Αρνητικά** απάντησαν μόνο στην ερώτηση:

- ✓ Ερώτηση 20: Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

- ❖ *Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. (61%) δίνει μια ουδέτερη απάντηση σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική υστέρηση θα μπορούσαν να ενταχθούν ικανοποιητικά στην τάξη τους ή αν θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο.*

Όμως σε κάθε περίπτωση:

- ❖ *Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. (61%) πιστεύει ότι δεν θα έπρεπε τα παιδιά αυτά να απομονωθούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούσαν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες.*

Ενώ:

ΜΕΤΑ την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε.:

Απάντησαν **Θετικά** στις ερωτήσεις 11,15,18, Ουδέτερη Απάντηση έδωσαν μόνο στην ερώτηση 16, ενώ **Αρνητικά** απάντησαν στις ερωτήσεις 19 και 20:

- ✓ Ερώτηση 19: Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;
- ✓ Ερώτηση 20: Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;

Άρα:

- ❖ *Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. (78%) δίνει μια Αρνητική απάντηση σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική υστέρηση θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο.*
- ❖ *Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. (94%) πιστεύει ότι δεν θα έπρεπε τα παιδιά αυτά να απομονωθούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούσαν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες.*

3.3.1.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η Ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. που δόθηκαν στις 20 σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου α', θα μπορούσε να γίνει με βάση την επαγωγική στατιστική αφού το δείγμα ήταν επαρκές (18 παιδιά). Η επαγωγική ανάλυση με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη αξιοπιστία στην ανάλυση των δεδομένων

Για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων πριν και μετά, κατά την εφαρμογή κάποιας πειραματικής στρατηγικής, κρίνεται ως πιο κατάλληλο στατιστικό κριτήριο το παραμετρικό t-test για επαναληπτικές μετρήσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από αυτήν την ανάλυση, καταγράφονται στους πίνακες που ακολουθούν για τις συνθετικές μεταβλητές **Vsoc=Κοινωνική Αποδοχή/ ή μη Αποδοχή**, **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**, καθώς και για το σύνολο **Vsynolo =Vsoc + Vincl**, αντίστοιχα:

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή / ή μη Αποδοχή						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P
1. Χαμογελάς σε αυτά τα παιδιά κάθε πρωί;	2,83	0,38	2,78	0,55	0,352	.727
2. Ζητάς ή θα ζητούσες από κάποιο παιδί να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο;	1,83	0,71	2,44	0,62	-2,765	.009
3. Κουβεντιάζεις μαζί τους τα διαλείμματα;	2,00	0,49	2,33	0,49	-2,062	.047
4. Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;	1,39	0,70	1,94	0,73	-2,342	.025
5. Θα έκανες κάποιο φίλο / -η σου;	2,00	0,69	2,56	0,62	-2,557	.015
6. Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα;	1,33	0,49	1,67	0,59	-1,844	.074
7. Θα δάνειζες σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ένα από τα αγαπημένα σου λογοτεχνικά βιβλία;	2,06	0,94	2,44	0,78	-1,350	.186
8. Θα πήγαινες στο πάρτι κάποιου απ' αυτά τα παιδιά αν σε καλούσε;	2,17	0,71	2,50	0,51	-1,617	.115
9. Θα θύμωνες μαζί τους αν δεν τηρούσαν τους κανόνες ενός παιχνιδιού;	2,78	0,55	2,72	0,58	0,297	.768
10. Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι σου, μαζί με όλους τους άλλους φίλους σου;	1,39	0,61	1,72	0,67	-1,565	.127
12. Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα;	1,94	0,87	2,78	0,43	-3,638	.001
14. Θα σε πείραζε αν κάποιο άλλο παιδί τα κορόιδευε;	2,83	0,51	2,94	0,24	-0,833	.411
ΣΥΝΟΛΟ	24,56	4,68	28,83	4,06	-2,928	.006

Δεδομένου ότι η απαντήσεις των μαθητών καταχωρήθηκαν σε τρίβαθμη κλίμακα (με κατηγορίες «1=Σίγουρα Όχι/Ποτέ», «2=Ισως/Μερικές Φορές» και «3=Σίγουρα Ναι/Πάντα»), θεωρήσαμε ότι οι 3 αυτές κατηγορίες προσδιορίζουν αντίστοιχα και τη Στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών Ε.Α. (Αρνητική, Ουδέτερη, Θετική).

Με βάση τα στατιστικά δεδομένα του παραπάνω πίνακα και συγκρίνοντας τους μέσους όρους του βαθμού αποδοχής από μέρους των μαθητών Γ.Α της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα, προκύπτει διαφορά προς την θετική κατεύθυνση σε σχέση με όλες σχεδόν (εκτός από την V1) τις επιμέρους μεταβλητές (V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V12, V14), καθώς επίσης και σε σχέση με τη συνθετική μεταβλητή Vsoc.

Όμως ελέγχοντας το επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας ($< 0,05$), προκύπτει ότι:

- ✓ **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των μέσων όρων του βαθμού αποδοχής από μέρους των μαθητών Γ.Α., της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα, ως προς τις επιμέρους μεταβλητές:

V2 (Ζητάς ή θα ζητούσες από κάποιο παιδί να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο ;)

V3 (Κουβεντιάζεις μαζί τους τα διαλείμματα ;)

V4 (Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ;)

V5 (Θα έκανες κάποιο φίλο / -η σου ;)

V12 (Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα ;)

- ✓ καθώς επίσης και ως προς τη συνθετική μεταβλητή:

Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή / ή μη Αποδοχή ($t(34) = -2,928, p = .006 < .05$)

Η διαφορά καταγράφεται υπέρ της θετικής στάσης των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αφού περισσότεροι μαθητές εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι τους έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος του βαθμού αποδοχής τους απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών Ε.Α., μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε 28,83 ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος καταγράφηκε στο 24,56.

Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό Αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	P
11. Νομίζεις ότι θα μπορούσαν αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με σας τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη;	2,44	0,51	2,94	0,24	3,768	.001
15. Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά στα μαθήματα, όπως εσείς;	2,06	0,42	2,56	0,51	-3,218	.003
16. Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με εσάς;	1,94	0,64	2,11	0,76	-0,713	.481
18. Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με σας;	2,17	0,62	2,50	0,51	-1,758	.088
19. Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;	2,06	0,73	2,78	0,43	-3,639	.001
20. Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;	2,56	0,71	2,89	0,47	-1,668	.105
ΣΥΝΟΛΟ	13,22	1,99	15,78	1,63	-4,220	.000

Δεδομένου ότι η απαντήσεις των μαθητών καταχωρήθηκαν σε τρίβαθμη κλίμακα (με κατηγορίες «1=Σίγουρα Όχι/Ποτέ», «2=Ίσως/Μερικές Φορές» και «3=Σίγουρα Ναι/Πάντα»), θεωρήσαμε ότι οι 3 αυτές κατηγορίες προσδιορίζουν αντίστοιχα και τη Στάση τους απέναντι στην προοπτική Ένταξης των παιδιών Ειδικής Αγωγής (Αρνητική, Ουδέτερη, Θετική).

Με βάση τα στατιστικά δεδομένα του παραπάνω πίνακα και συγκρίνοντας τους μέσους όρους του βαθμού αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α., από μέρους των μαθητών Γ.Α. πριν και μετά το πρόγραμμα, προκύπτει διαφορά προς την θετική κατεύθυνση σε σχέση με όλες τις επιμέρους μεταβλητές (V11, V15, V16, V18, V19, V20) καθώς και σε σχέση με τη συνθετική μεταβλητή Vincl.

Όμως ελέγχοντας το επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας ($< 0,05$), προκύπτει ότι:

- ✓ υπάρχει **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των μέσων όρων του βαθμού αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α., από μέρους των μαθητών Γ.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα, ως προς τις επιμέρους μεταβλητές:

V11 (Νομίζεις ότι θα μπορούσαν αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με σας τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη ;)

V15 (Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά στα μαθήματα, όπως εσείς ;)

V19 (Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο ;)

- ✓ καθώς και ως προς τη συνθετική μεταβλητή:

Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης ($t(34) = -4,220, p = .000 < .05$)

Η διαφορά καταγράφεται υπέρ της θετικής στάσης των μαθητών Γ.Α. απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αφού περισσότεροι μαθητές εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στην προοπτική της Ένταξης τους έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος του βαθμού αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α., από μέρους των μαθητών Γ.Α., μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε 15,78 ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος καταγράφηκε στο 13,22.

Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό αποδοχής τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. (Vsoc), όσο και της προοπτικής της Ένταξης τους (Vincl). Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Vsynolo= Vsoc + Vincl:						
Βαθμός Συνολικής Αποδοχής	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P
		37,78	6,005	44,61	5,101	-3,679

Από τα στατιστικά δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι:

- ✓ υπάρχει **στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των μέσων όρων του βαθμού Συνολικής Αποδοχής από μέρους των μαθητών Γ.Α., τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. όσο και της προοπτική Ένταξης τους, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε.:

$$\mathbf{Vsynolo = Vsoc + Vincl: (t(34) = -3,679, p=.001 < .05)}$$

Η διαφορά καταγράφεται υπέρ της θετικής στάσης των μαθητών Γ.Α. απέναντι τόσο στην διαφορετικότητα των μαθητών Ε.Α. όσο και στην προοπτική Ένταξης τους, μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αφού περισσότεροι μαθητές εκδήλωσαν θετική στάση έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος του βαθμού συνολικής αποδοχής από μέρους των μαθητών Γ.Α. τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. όσο και της προοπτικής Ένταξης τους, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε 44,61 ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος καταγράφηκε στο 37,78.

3.3.2. Στάσεις των μαθητών Ε.Α. προς τους μαθητές Γ.Α.

3.3.2.1. Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων

↪ **Μεταβλητή Y_{soc}: Αίσθημα Αποδοχής / ή μη Αποδοχής απέναντι στους μαθητές Γ.Α. & Ανάγκη Αποδοχής τους απ' αυτούς**

Στην προσπάθεια να καταγραφούν και να αξιολογηθούν συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. στις ερωτήσεις που συνθέτουν την μεταβλητή **Y_{soc}: Αίσθημα Αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Γ.Α. & **Ανάγκη Αποδοχής** δική τους από τους "κανονικούς" μαθητές, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 157), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε., διαμορφώθηκε ο Πίνακας 24.

Αξιολογώντας βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Y_{soc}: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** για τον κάθε μαθητή χωριστά, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 157), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε. διαμορφώθηκε ο Πίνακας 25.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 158), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε. διαμορφώθηκε ο Πίνακας Π₁₉ (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 24: Απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. σχετικά με την μεταβλητή **Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** τους από τους μαθητές Γ.Α., **πριν** και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε.

Μαθητές Ειδικής Αγωγής	Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής																								Σύνολο	
	Y1		Y2		Y3		Y4		Y5		Y6		Y7		Y8		Y9		Y10		Y12		Y14			
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1.	1	2	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	30	27
2.	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	32	35
3.	3	2	3	3	2	3	3	1	3	2	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	2	33	21
4.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	35	31
5.	1	2	3	2	2	2	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	31	15
Σύνολο	10	12	15	12	11	14	11	9	15	11	15	11	9	9	15	10	15	9	$\frac{1}{5}$	11	15	13	15	8	161	129

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ

❖ Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 24, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ 156)., **πριν** το Πρόγραμμα Π.Ε. το σύνολο των μαθητών Γ.Α. εκδήλωσε **Υψηλό αίσθημα Αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Γ.Α. καθώς και **Ισχυρή Ανάγκη Αποδοχής** απ' αυτά **πριν** ξεκινήσει το Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Σύνολο=161), ενώ **μετά** την ολοκλήρωση του προγράμματος Π.Ε. εκδήλωσαν **Μέτριο αίσθημα Αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Γ.Α., καθώς και **Μέτρια Ανάγκη Αποδοχής** απ' αυτά (Σύνολο=129). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι προέκυψε **διαφοροποίηση** (μείωση) **κατά 32 μονάδες.**

Πίνακας 25: Κατανομή μαθητών Ε.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή **Υσο:** **Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής** από τους μαθητές Γ.Α., **πριν** και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε.

	Υσο: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής						Σύνολο
	Χαμηλή		Μέτρια		Υψηλή		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
Μαθητές Ειδικής Αγωγής	0 0%	1 20%	0 0%	2 40%	5 100%	2 40%	5 100%

Έτσι από τα δεδομένα του Πίνακα 25, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ. 157), προκύπτει ότι από το σύνολο των 5 μαθητών Ε.Α.:

⇒ **Πριν**, όλοι στο σύνολο τους (**100%**) εκδήλωσαν **Υψηλό Αίσθημα Αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Γ.Α., και **Ισχυρή Ανάγκη Αποδοχής** απ' αυτούς, ενώ:

⇒ **Μετά** την ολοκλήρωση του:

- Ο 1 από τους 5 (**20%**) εκδήλωσε **Χαμηλό Αίσθημα Αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και **Ασθενή Ανάγκη Αποδοχής** απ' αυτούς
- Οι 2 από τους 5 (**40%**) εκδήλωσαν **Μέτριο Αίσθημα Αποδοχής** απέναντι τους και **Μέτρια Ανάγκη Αποδοχής**, ενώ
- Οι 2 από τους 5 (**40%**) εκδήλωσαν **Υψηλό Αίσθημα Αποδοχής** απέναντι τους και **ισχυρή Ανάγκη Αποδοχής** απ' αυτούς.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ

❖ *Ενώ πριν, το σύνολο των μαθητών Ε.Α. (100%) εξέφραζαν ένα Υψηλό Αίσθημα Αποδοχής απέναντι στους μαθητές Γ.Α. & Υψηλή Ανάγκη Αποδοχής απ' αυτούς, το ποσοστό αυτό μειώθηκε κατά 60%, μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος*

Επιπλέον από τον Πίνακα 24 και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που ορίστηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (σελ.158), προκύπτει ότι:

⇒ ΠΡΙΝ την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε.:

Δεν απάντησαν **Αρνητικά** σε καμία ερώτηση, ενώ **Ουδέτερα** απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 1: Χαμογελάς σε αυτά τα παιδιά κάθε πρωί;
- ✓ Ερώτηση 3: Θα ήθελες να κουβεντιάσεις μαζί τους τα διαλείμματα;
- ✓ Ερώτηση 4: Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;
- ✓ Ερώτηση 7: Θα δάνειζες σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ένα από τα αγαπημένα σου βιβλία ή παιχνίδια;

⇒ ΜΕΤΑ την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε.:

Απάντησαν **Θετικά** στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 1: Χαμογελάς σε αυτά τα παιδιά κάθε πρωί;
- ✓ Ερώτηση 2: Θα ήθελες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο;
- ✓ Ερώτηση 3: Θα ήθελες να κουβεντιάσεις μαζί τους τα διαλείμματα;
- ✓ Ερώτηση 12: Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα;

Ενώ **Ουδέτερα** απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 4: Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;
- ✓ Ερώτηση 5: Θα έκανες κάποιο φίλο / -η σου;
- ✓ Ερώτηση 6: Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα;
- ✓ Ερώτηση 7: Θα δάνειζες σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ένα από τα αγαπημένα σου βιβλία ή παιχνίδια;
- ✓ Ερώτηση 8: Θα πήγαινες στο πάρτι κάποιου απ' αυτά τα παιδιά αν σε καλούσε;
- ✓ Ερώτηση 9: Θα ήθελες να συμμετέχεις μαζί τους σε κοινά παιχνίδια τα διαλείμματα, ακόμα κι αν θύμωναν μαζί σου στην περίπτωση που δεν ακολουθούσες πιστά τους κανόνες;

- ✓ Ερώτηση 10: Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι σου, μαζί με όλους τους άλλους φίλους σου;

Και μόνο στην τελευταία ερώτηση απάντησαν **Αρνητικά**:

- ✓ Ερώτηση 14: Θα ήθελες να κάνεις παρέα με αυτά τα παιδιά ακόμα κι αν υπήρχε κίνδυνος να σε κοροϊδέψουν;

Συγκρίνοντας τα παραπάνω στοιχεία τόσο **πριν** όσο και **μετά** την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε. διαπιστώνεται ότι **προέκυψε κάποια αξιολογική διαφοροποίηση**, αφού:

- ❖ *Πριν, το σύνολο των μαθητών Ε.Α. (100%) εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στους μαθητές Γ.Α., δηλώνοντας ότι θα ήθελαν κάποιο απ' αυτά τα παιδιά να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο, ότι θα ήθελαν τη φιλία τους και ότι θα τα καλούσαν σπίτι τους ή θα πήγαιναν στο δικό τους σπίτι ανεπιφύλακτα και τέλος ότι θα έκαναν παρέα μαζί τους χωρίς καμία προϋπόθεση, ακόμα κι αν αυτά τα παιδιά τα κοροϊδεύουν. Όμως...*
- ❖ *Μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. εκδηλώνουν κάποια επιφυλακτικότητα απέναντι τους ως προς το αν θα ήθελαν την φιλία τους άνευ προϋποθέσεων, αν θα τα καλούσαν σπίτι τους ή αν θα πήγαιναν στο δικό τους σπίτι.*

Όμως το σημαντικότερο είναι ότι:

- ❖ *Τώρα πια στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι δεν θα ήθελαν την παρέα τους αν έπεφταν θύματα χλευασμού απ' αυτά τα παιδιά*

↳ Yincl: στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους

Στην προσπάθεια να καταγραφούν και να αξιολογηθούν συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. στις ερωτήσεις που συνθέτουν την μεταβλητή **Yincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 159), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα, διαμορφώθηκε ο Πίνακας 26.

Αξιολογώντας βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Yincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους**, για τον κάθε μαθητή χωριστά, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 160), διαμορφώθηκε ο Πίνακας 27.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **V11, V15, V16, V18, V19, V20**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 160), διαμορφώθηκε ο Πίνακας Π₂₀ (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 26: Απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. σχετικά με την μεταβλητή **Yincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** στο Γενικό Σχολείο, **πριν** και **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε.

Μαθητές Ειδικής Αγωγής	Yincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους												Σύνολο		
	Y11		Y15		Y16		Y18		Y19		V20				
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
1.	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	18	17
2.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	18
3.	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	16	18
4.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	18	18
5.	3	2	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	18	11
Σύνολο	15	14	15	13	13	12	15	13	15	15	15	15	15	88	82

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ:

❖ Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 26, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 158), όλοι οι μαθητές Ε.Α. στο σύνολο τους, εκδήλωσαν **Θετική Στάση** απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους, **πριν** το πρόγραμμα (Σύνολο: 88), όπως επίσης **Θετική Στάση** (Σύνολο=82) εκδήλωσαν και **μετά**. Συγκρίνοντας την συνολική βαθμολογία **πριν** και **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε. για την μεταβλητή **Yincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους**, διαπιστώνουμε ότι **δεν** προέκυψε αξιόλογη διαφοροποίηση.

Πίνακας 27: Κατανομή μαθητών Ε.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή **Yinc1**: **Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** στο Γενικό Σχολείο, **πριν** και **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε.

	Yinc1: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους						Σύνολο
	Αρνητική		Ουδέτερη		Θετική		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
Μαθητές Ειδικής Αγωγής	0 0%	0 0%	0 0%	1 20%	5 100%	4 80%	5 100%

Έτσι από τα δεδομένα του Πίνακα 27, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ. 159), προκύπτει ότι:

- ❖ Όλοι οι μαθητές Ε.Α. (100%) εκδήλωσαν **Θετική στάση απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους** στο Γενικό Σχολείο, **πριν** το πρόγραμμα, ενώ **Θετική στάση** εκδήλωσαν και **μετά** την ολοκλήρωση του, όχι όμως στο σύνολο τους, αλλά 4 στους 5(80%). Συγκρίνοντας τη στάση τους όπως καταγράφηκε πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. διαπιστώνεται ότι **δεν προέκυψε αξιολογη διαφοροποίηση**, αφού διαφοροποιήθηκε η στάση μόνο ενός μαθητή.

Αναλυτικά από τον Πίνακα 26 και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που ορίστηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ. 160), προκύπτει ότι:

ΠΡΙΝ την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε.:

- ❖ Όλοι οι μαθητές Ε.Α. (100%) δηλώνουν ότι τους **ενοχλεί** που είναι σε **ξεχωριστή τάξη** μέσα στο ίδιο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδιά, αφού πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με τους μαθητές του Γενικού Σχολείου, να παρακολουθήσουν τα ίδια μαθήματα με εκείνα έχοντας την κατάλληλη βοήθεια και να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες, εκφράζοντας ταυτόχρονα την επιθυμία τους να συμμετέχουν σε ένα κοινό πρόγραμμα Π.Ε..

ΜΕΤΑ την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε.:

- ❖ Όλοι οι μαθητές Ε.Α. (100%), δηλώνουν ότι τους ενοχλεί που είναι σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδιά, εκφράζοντας ταυτόχρονα την ικανοποίηση τους που συμμετείχαν σε ένα κοινό πρόγραμμα Π.Ε. με τους μαθητές Γ.Α.
- ❖ Επιπλέον 4 από τους 5 μαθητές Ε.Α. (80%), πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με τους μαθητές του Γενικού Σχολείου, να παρακολουθήσουν τα ίδια μαθήματα με εκείνα έχοντας την κατάλληλη βοήθεια, να διαβάσουν τα ίδια βιβλία και να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες.

3.3.3. Στάσεις των γονέων των παιδιών Γ.Α. προς τους μαθητές Ε.Α.

3.3.1.1. Περιγραφική Ανάλυση των αποτελεσμάτων

↪ **Μεταβλητή Gsoc: Κοινωνική αποδοχή / ή μη αποδοχή απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση**

Στην προσπάθεια να καταγραφούν και να αξιολογηθούν συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α. στις ερωτήσεις που συνθέτουν την μεταβλητή **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 162), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε., διαμορφώθηκε ο *Πίνακας 28*.

Αξιολογώντας βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή** για τον κάθε γονιό χωριστά, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 162), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε. διαμορφώθηκε ο *Πίνακας 29*.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G10, G19, G20**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 163), τόσο **πριν** όσο και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε. διαμορφώθηκε ο *Πίνακας Π₂₁* (βλ. Παράρτημα)

Πίνακας 28: Απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή**, απέναντι τους μαθητές Ε.Α., πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε

		Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή																					
Γονείς Μαθητών ΣΤ1'	G1 Recoded		G2 Recoded		G3 Recoded		G4 Recoded		G5		G6		G7		G10		G19 Recoded		G20 Recoded		Σύνολο		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
1.	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	23	29
2.	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1	1	2	1	2	1	3	2	3	3	3	21	24	
3.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	29	30	
4.	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	29	23		
5.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	28	30		
6.	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	1	2	3	3	3	3	3	24	28		
7.	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1	3	3	3	3	3	24	25		
8.	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	29	29		
9.	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	30	25		
10.	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	1	2	1	3	3	3	3	3	27	25		
11.	3	3	1	2	2	3	1	3	1	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	21	28		
12.	3	3	2	2	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	25	26		
13.	3	3	2	2	2	3	2	3	2	1	2	1	2	1	3	3	3	3	3	24	23		
14.	3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	1	3	1	2	1	3	3	3	3	22	27		
15.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	26	30		
16.	3	3	2	2	3	3	3	3	1	2	1	2	1	2	3	1	3	3	3	23	24		
17.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	27	30		
Σύνολο	49	51	41	42	49	50	48	50	32	37	35	40	30	37	47	47	50	51	51	51	432	456	

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ:

❖ Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 28, , και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (σελ. 162), **πριν** το Πρόγραμμα Π.Ε. το σύνολο των γονιών των μαθητών Γ.Α., εκδήλωσε **Υψηλή Κοινωνική Αποδοχή** (Σύνολο=432) απέναντι στα στους μαθητές Ε.Α. **πριν** το πρόγραμμα.. Επίσης **Υψηλή Κοινωνική Αποδοχή** (Σύνολο: 456) εκδήλωσε και **μετά** την ολοκλήρωση του. Διαπιστώνουμε όμως ότι προέκυψε κάποια **διαφοροποίηση προς τη θετική κατεύθυνση**, κατά 24 μονάδες, δηλαδή κάποια **ενίσχυση της κοινωνικής αποδοχής**.

Πίνακας 29: Κατανομή των γονιών των μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή**, απέναντι στους μαθητές Ε.Α. **πριν** και **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε.

	Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή						Σύνολο
	Χαμηλή		Μέτρια		Υψηλή		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
Γονείς Μαθητών ΣΤ1´	0 0%	0 0%	5 29%	2 12%	12 71%	15 88%	17 100%

Έτσι από τα δεδομένα του Πίνακα 29, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ.162), προκύπτει ότι από το σύνολο των 17 γονιών των μαθητών Γ.Α.:

❖ Από 5 (29%) που εκδήλωσαν **Μέτριο αίσθημα κοινωνικής αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Ε.Α. **πριν** το Πρόγραμμα Π.Ε., **μειώθηκαν** στους 2 (12%) **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε. Δηλαδή: **Μείωση κατά 17%**

ενώ:

❖ Από 12 (71%) που εκδήλωσαν **Θετικό αίσθημα κοινωνικής αποδοχής** απέναντι στους μαθητές Ε.Α **πριν** το Πρόγραμμα Π.Ε., **αυξήθηκαν** και έφτασαν στους 15 (88%). Δηλαδή: **Αύξηση κατά 17%**.

Επιπλέον από τον Πίνακα 28 και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που ορίστηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (σελ.163), προκύπτει ότι:

ΠΡΙΝ την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε.:

Θετικά απάντησαν μόνο στην:

- ✓ Ερώτηση 10: Θα σας πείραζε αν το παιδί σας τα κορόιδευε;

Ενώ:

Αρνητικά απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 1: Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας ερχόταν κάθε πρωί στο σχολείο παρέα με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;
- ✓ Ερώτηση 2: Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας καθόταν μαζί με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο ίδιο θρανίο;
- ✓ Ερώτηση 3: Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έπαιζε με αυτά τα παιδιά κάποια διαλείμματα;
- ✓ Ερώτηση 4: Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έκανε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά φίλο/ -η του/της;
- ✓ Ερώτηση 19: Θα σας ενοχλούσε να συμμετέχετε σε μια κοινή σχ. Εκδρομή αναψυχής μαζί με αυτά τα παιδιά και τους γονείς τους;
- ✓ Ερώτηση 20: Θα σας ενοχλούσε να εμφανιζόταν το παιδί σας σε μια θεατρική σκηνή μαζί με αυτά τα παιδιά σε μια εκπαιδευτική εκδήλωση;

Και τέλος:

Ουδέτερα απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 5: Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σας, για να παίξει με το παιδί σας κάποιο απόγευμα;
- ✓ Ερώτηση 6: Θα θέλατε το παιδί σας να πήγαινε στο πάρτι κάποιου απ' αυτά τα παιδιά, αν το καλούσε;
- ✓ Ερώτηση 7: Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι γενεθλίων του παιδιού σας, μαζί με τους άλλους φίλους του;

Συγκρίνοντας τα δεδομένα όπως διαμορφώθηκαν **πριν** και **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε., διαπιστώνεται ότι προέκυψε κάποια διαφοροποίηση, αφού:

- ❖ *Ενισχύθηκαν οι αρνητικές απαντήσεις τους στις ερωτήσεις:*
 - ✓ Ερώτηση 1 (Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας ερχόταν κάθε πρωί στο σχολείο παρέα με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;), κατά 2 μονάδες
 - ✓ Ερώτηση 2 (Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας καθόταν μαζί με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο ίδιο θρανίο;), κατά 1 μονάδα
 - ✓ Ερώτηση 3 (Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έπαιζε με αυτά τα παιδιά κάποια διαλείμματα;), κατά 5 μονάδες
 - ✓ Ερώτηση 4 (Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έκανε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά φίλο/ -η του/της;), κατά 2 μονάδες
 - ✓ Ερώτηση 19 (Θα σας ενοχλούσε να συμμετέχετε σε μια κοινή σχ. Εκδρομή αναψυχής μαζί με αυτά τα παιδιά και τους γονείς τους;), κατά 1 μονάδα
- ❖ *Ενισχύθηκαν οι ουδέτερες απαντήσεις τους προς τη θετική κατεύθυνση, στις ερωτήσεις:*
 - ✓ Ερώτηση 5 (Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σας, για να παίξει με το παιδί σας κάποιο απόγευμα;), κατά 5 μονάδες
 - ✓ Ερώτηση 7 (Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι γενεθλίων του παιδιού σας, μαζί με τους άλλους φίλους του;), κατά 7 μονάδες

Ενώ:

- ❖ *Στην Ερώτηση 6 (Θα θέλατε το παιδί σας να πήγαινε στο πάρτι κάποιου απ' αυτά τα παιδιά, αν το καλούσε;), από ουδέτερη που ήταν αρχικά η απάντηση τους μετασηματίστηκε σε θετική*

Έτσι:

- ❖ *Μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., αυξήθηκε το ποσοστό των γονιών των μαθητών Γ.Α. που δείχνουν κάποια θετική στάση απέναντι στα παιδιά με **Νοητική Υστέρηση** που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο, αφού περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι δεν θα τους ενοχλούσε αν το παιδί τους ερχόταν κάθε πρωί στο σχολείο παρέα με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά, αν καθόταν μαζί στο ίδιο θρανίο, αν έπαιζε μαζί τους κάποια διαλείμματα, αν δημιουργούσε κάποια φίλια μαζί τους, αν συμμετείχε μαζί τους σε κάποια εκδήλωση ή σε κάποια σχολική εκδρομή παρέα με τους γονείς τους.*

Επιπλέον:

- ❖ *Μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., μειώθηκε το ποσοστό των γονιών των μαθητών Γ.Α. που δείχνουν επιφυλακτικότητα ως προς το ενδεχόμενο τα παιδιά τους να έχουν μια ιδιαίτερα στενή σχέση με αυτά τα παιδιά, αφού λιγότεροι γονείς εκφράζουν επιφύλαξη ως προς την περίπτωση να καλέσουν κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι τους.*

Τέλος:

- ❖ *Μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., η πλειοψηφία των γονέων, από αρνητική στάση που είχαν αρχικά απέναντι στο ενδεχόμενο το παιδί τους να πήγαινε στο πάρτι κάποιου από τα παιδιά του Ειδικού σχολείου, εκδήλωσαν τελικά κάποια θετική στάση.*

↳ Μεταβλητή Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης των μαθητών με Νοητική Υστέρηση στο Γενικό Σχολείο

Στην προσπάθεια να καταγραφούν και να αξιολογηθούν συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α στις ερωτήσεις που συνθέτουν την μεταβλητή **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** των μαθητών Ε.Α., σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 164), τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα, διαμορφώθηκε ο Πίνακας 30.

Αξιολογώντας βαθμολογικά την συνθετική μεταβλητή **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** των μαθητών Ε.Α, για τον κάθε γονιό χωριστά, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 164), διαμορφώθηκε ο Πίνακας 31.

Εξετάζοντας χωριστά την κάθε επιμέρους μεταβλητή **G8, G11, G12, G14, G15, G16, G17, G18**, σύμφωνα με τη διαδικασία αξιολόγησης που περιγράφεται στο κεφάλαιο Μεθοδολογίας (σελ. 165), διαμορφώθηκε ο Πίνακας Π₂₂ (βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 30: Απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α. σχετικά με την μεταβλητή **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο,, πριν και μετά το πρόγραμμα Π.Ε.

Γονείς Μαθητών ΣΤ1΄	Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης																Σύνολο	
	G8		G11		G12		G14		G15 Recoded		G16 Recoded		G17 Recoded		G18 Recoded			
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1.	2	2	1	2	1	2	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	16	20
2.	2	1	2	2	3	2	3	3	1	2	1	3	3	3	3	2	18	18
3.	2	2	2	2	1	3	1	2	1	2	2	2	2	3	3	3	14	19
4.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	18	18
5.	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	21	18
6.	2	2	2	2	1	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	19	21
7.	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	3	3	3	3	13	18
8.	3	2	2	3	2	2	1	3	1	2	2	3	2	3	2	3	15	21
9.	2	2	2	3	2	2	2	1	1	2	1	2	3	3	3	3	16	18
10.	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	3	3	17	17
11.	2	2	1	3	1	3	1	2	1	2	2	2	1	3	2	3	11	20
12.	2	3	3	2	3	2	3	2	1	2	1	3	3	3	3	3	19	20
13.	2	2	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	2	3	3	3	18	20
14.	1	3	1	2	1	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3	3	16	20
15.	2	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	3	3	3	3	3	16	23
16.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	3	3	17	17
17.	1	2	1	3	2	2	1	3	1	2	3	3	2	3	3	3	14	21
Σύνολο	32	35	30	38	31	38	32	40	25	34	36	42	43	51	49	51	278	329

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ

❖ Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 30, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα Αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ.164), συγκρίνοντας την συνολική βαθμολογία **πριν** και **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε. για την μεταβλητή **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**, διαπιστώνουμε μια **διαφοροποίηση κατά 51 μονάδες**. Έτσι ενώ το σύνολο των γονιών των μαθητών Γ.Α. εκδήλωνε **πριν** το Πρόγραμμα Π.Ε. **μια Ουδέτερη Στάση** (Σύνολο: 278), απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α., **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε., εκδήλωσε **Θετική Στάση** (Σύνολο=329).

Πίνακας 31: Κατανομή των γονιών των μαθητών Γ.Α. με βάση τις απαντήσεις τους σχετικά με τη μεταβλητή **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης** των μαθητών Ε.Α. **πριν** και **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε.

	Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης						Σύνολο
	Αρνητική		Ουδέτερη		Θετική		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
Γονείς Μαθητών ΣΤ1΄	2 12%	0 0%	12 70%	7 41%	3 18%	10 59%	17 100%

Έτσι από τα δεδομένα του Πίνακα 31, και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που αναφέρονται στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ. 164), προκύπτει ότι από το σύνολο των 17 γονέων των μαθητών Γ.Α.:

- ⇒ **Πριν**, οι 2 από τους 17 γονείς (**12%**) εκδήλωσε **Αρνητική Στάση απέναντι στην προοπτική Ένταξης** των παιδιών με νοητική υστέρηση στο Γενικό Σχολείο, ενώ **μετά** κανένας γονέας δεν τοποθετήθηκε αρνητικά (**0%**).
- ⇒ **Πριν**, οι 12 από τους 17 γονείς (**70%**) εκδήλωσε **Ουδέτερη Στάση**, ενώ **μετά** μόνο οι 7 από τους 17 (**41%**) τοποθετήθηκαν ουδέτερα. Δηλαδή: **Μείωση κατά 29%**. Τέλος:

⇒ **Πριν**, οι 3 από τους 17 γονείς (**18%**) εκδήλωσε **Θετική** στάση, ενώ **μετά** 10 από τους 17 (**59%**) τοποθετήθηκαν θετικά. Δηλαδή **Αύξηση κατά 41%**.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ:

❖ ***Η πλειοψηφία των γονιών των μαθητών Γ.Α. (70%) εκδήλωσε Ουδέτερη στάση απέναντι στην προοπτική Ένταξης των παιδιών με νοητική υστέρηση στο Γενικό Σχολείο, πριν το πρόγραμμα, ενώ μετά η πλειοψηφία τους (59%) εκδήλωσε Θετική στάση.***

Επιπλέον από τον Πίνακα 30 και σύμφωνα με τα ισομερή διαστήματα αξιολόγησης που ορίστηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Σελ. 165), προκύπτει ότι:

ΠΡΙΝ την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε.:

Ουδέτερα απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 8: Νομίζετε ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη του παιδιού σας;
- ✓ Ερώτηση 11: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο στα μαθήματα, όπως το παιδί σας;
- ✓ Ερώτηση 12: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με το παιδί σας;
- ✓ Ερώτηση 14: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με το παιδί σας;
- ✓ Ερώτηση 16: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;

Θετικά απάντησαν μόνο στην ερώτηση:

- ✓ Ερώτηση 15: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;

Ενώ:

Αρνητικά απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 17: Θα σας ενοχλούσε αν ο δάσκαλος της τάξης του παιδιού σας αφιέρωνε χρόνο και σ' αυτά τα παιδιά στη διάρκεια του μαθήματος;
- ✓ Ερώτηση 18: Θα σας ενοχλούσε κάποια απ' αυτά τα παιδιά να συμμετείχαν μαζί με το παιδί σας σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

❖ *Η πλειοψηφία των γονιών των μαθητών Γ.Α. δείχνουν να μην τους ενοχλεί το ενδεχόμενο τα παιδιά αυτά να συμμετέχουν σε κάποιο κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μαζί με τα δικά τους παιδιά και ο δάσκαλος της τάξης να τους αφιέρωνε κάποιο χρόνο, όμως μάλλον ευκαιριακά και όχι σε μόνιμη βάση*

Αφού:

❖ *Η πλειοψηφία των γονιών των μαθητών Γ.Α. δείχνουν κάποια επιφυλακτικότητα σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική υστέρηση θα μπορούσαν να ενταχθούν ικανοποιητικά στην τάξη των παιδιών τους, αφού εκδηλώνουν ουδέτερη στάση σχετικά με το αν τα παιδιά αυτά μπορούν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες, και να παρακολουθήσουν τα ίδια μαθήματα με τα παιδιά τους*

Επιπλέον

❖ *Η πλειοψηφία των γονέων (29% ουδέτερα & 29% θετικά), δείχνουν κάποια συγκρατημένη συμφωνία με το ενδεχόμενο τα παιδιά αυτά να φοιτούν σε **Ειδικό Σχολείο** όπου θα φοιτούσαν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες.*

Όμως σε κάθε περίπτωση:

❖ *Η πλειοψηφία των γονέων (64%) δηλώνουν την **πεποίθηση** τους ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε ούτως ή άλλως να φοιτούν σε **ξεχωριστή τάξη***

Ενώ:

ΜΕΤΑ την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε.:

Ουδέτερα απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 8: Νομίζετε ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη του παιδιού σας;
- ✓ Ερώτηση 11: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο στα μαθήματα, όπως το παιδί σας;
- ✓ Ερώτηση 12: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με το παιδί σας;
- ✓ Ερώτηση 15: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;

Αρνητικά απάντησαν στις ερωτήσεις:

- ✓ Ερώτηση 16: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;
- ✓ Ερώτηση 17: Σας ενόχλησε που ο δάσκαλος της τάξης του παιδιού σας ίσως αφιέρωσε κάποιο χρόνο και σ' αυτά τα παιδιά στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος;
- ✓ Ερώτηση 18: Σας ενόχλησε που κάποια απ' αυτά τα παιδιά συμμετείχαν μαζί με το παιδί σας σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Ενώ:

Θετικά απάντησαν μόνο στην ερώτηση:

- ✓ Ερώτηση 14: Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με το παιδί σας;

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

❖ *Η συντριπτική πλειοψηφία των γονιών (94%), δηλώνουν ότι δεν τους ενόχλησε καθόλου που κάποια από τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. μαζί με τα δικά τους παιδιά και που ο δάσκαλος της τάξης τους αφιέρωσε κάποιο χρόνο στην διάρκεια του προγράμματος, όμως μάλλον ευκαιριακά και όχι σε μόνιμη βάση*

Αφού:

❖ *Το σύνολο των γονιών (100%), εκδηλώνουν ουδέτερη στάση σχετικά με το αν τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη, εκφράζοντας κάποια επιφυλακτικότητα σχετικά με την ένταξη αυτών των παιδιών στο Γενικό Σχολείο, αφού πιστεύουν πως ίσως τα παιδιά αυτά να μην μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες, και να παρακολουθήσουν τα ίδια μαθήματα με τα δικά τους παιδιά.*

Επιπλέον

❖ *Η πλειοψηφία των γονέων (53% ουδέτερα & 47% αρνητικά), δείχνουν κάποια συγκρατημένη αντίρρηση με το ενδεχόμενο τα παιδιά αυτά να φοιτούν σε Ειδικό Σχολείο (μη συστεγαζόμενο) όπου θα φοιτούσαν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες.*

Συγκρίνοντας τα δεδομένα όπως διαμορφώθηκαν πριν και μετά το πρόγραμμα, διαπιστώνεται ότι προέκυψε κάποια διαφοροποίηση, αφού:

- ❖ *Ενισχύθηκαν οι αρνητικές απαντήσεις τους στις ερωτήσεις:*
- ✓ **Ερώτηση 17** (Σας ενόχλησε που ο δάσκαλος της τάξης του παιδιού σας ίσως αφιέρωσε κάποιο χρόνο και σ' αυτά τα παιδιά στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος;), αφού **το ποσοστό των γονιών που απάντησαν αρνητικά** από 59%, **αυξήθηκε** και έφτασε στο 100%
- ✓ **Ερώτηση 18** (Σας ενόχλησε που κάποια απ' αυτά τα παιδιά συμμετείχαν μαζί με το παιδί σας σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα;), αφού **το ποσοστό των γονιών που απάντησαν αρνητικά** από 88%, **αυξήθηκε** και έφτασε στο 94%

- ❖ *Ενισχύθηκαν οι ουδέτερες απαντήσεις τους προς τη θετική κατεύθυνση, στις ερωτήσεις:*
- ✓ **Ερώτηση 8** (Νομίζετε ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη του παιδιού σας;), αφού **το ποσοστό των γονιών που απάντησαν θετικά** από 6%, **αυξήθηκε** και έφτασε στο 18%
- ✓ **Ερώτηση 11** (Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο στα μαθήματα, όπως το παιδί σας;), αφού **το ποσοστό των γονιών που απάντησαν θετικά** από 12%, **αυξήθηκε** και έφτασε στο 29%
- ✓ **Ερώτηση 12** (Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με το παιδί σας;), αφού **το ποσοστό των γονιών που απάντησαν αρνητικά** από 41%, **μειώθηκε** και έφτασε στο 0%

Ενώ:

- ❖ Στην **Ερώτηση 14** (Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με το παιδί σας;), **από ουδέτερη που ήταν αρχικά η απάντηση τους μετασηματίστηκε σε θετική**, αφού **το ποσοστό των γονιών που απάντησαν θετικά** από 24%, **αυξήθηκε** και έφτασε στο 41%
- ❖ Στην **Ερώτηση 15** (Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;), **από θετική που ήταν αρχικά η απάντηση τους μετασηματίστηκε σε Ουδέτερη**, αφού **το ποσοστό των γονιών που απάντησαν θετικά**, από 64% **μειώθηκε** και έφτασε στο 0%
- ❖ Στην **Ερώτηση 16** (Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;), **από Ουδέτερη που ήταν αρχικά η απάντηση τους μετασηματίστηκε σε**

Αρνητική, αφού το ποσοστό των γονιών που απάντησαν Θετικά, από 29% μειώθηκε και έφτασε στο 0%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

❖ *Μετά το πρόγραμμα Π.Ε., αυξήθηκε το ποσοστό των γονιών των μαθητών Γ.Α. που δείχνουν κάποια θετική στάση απέναντι στο ενδεχόμενο τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση να ενταχθούν κανονικά στην τάξη όπου φοιτούν τα δικά τους παιδιά.*

Επιπλέον:

❖ *Μετά το πρόγραμμα Π.Ε., μειώθηκε το ποσοστό των γονιών των μαθητών Γ.Α. που δείχνουν επιφυλακτικότητα σχετικά με το αν τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες από κοινού με τα δικά τους παιδιά και αν θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα ίδια μαθήματα έχοντας την κατάλληλη υποστήριξη*

Ακόμα:

❖ *Μετά το πρόγραμμα Π.Ε., η πλειοψηφία των γονέων, από ουδέτερη στάση που είχαν αρχικά απέναντι στο ενδεχόμενο τα παιδιά με νοητική υστέρηση να φοιτούν σε Ειδικό Σχολείο (μη συστεγαζόμενο) όπου θα φοιτούσαν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες, εκδήλωσαν τελικά Αρνητική στάση.*

3.3.3.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η Ανάλυση των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. που δόθηκαν στις 20 σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου γ', θα μπορούσε να γίνει με βάση την επαγωγική στατιστική όπως έγινε και για το ερωτηματολόγιο α', επιλέγοντας ομοίως το στατιστικό κριτήριο t-test.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από αυτήν την ανάλυση, καταγράφονται στους πίνακες που ακολουθούν για τις συνθετικές μεταβλητές **Gsoc=Κοινωνική Αποδοχή/ ή μη Αποδοχή**, **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**, καθώς και για το σύνολο **Gsynolo =Gsoc + Gincl**, αντίστοιχα:

Πίνακας 32

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Π.Ε.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή / ή μη Αποδοχή						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P
1. Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας ερχόταν κάθε πρωί στο σχολείο παρέα με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;	2,88	0,33	3,00	0,00	-1,461	.154
2. Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας καθόταν μαζί με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο ίδιο θρανίο;	2,41	0,62	2,47	0,51	-0,302	.765
3. Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έπαιζε με αυτά τα παιδιά κάποια διαλείμματα;	2,88	0,33	2,94	0,24	-0,590	.559
4. Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έκανε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά φίλο/ -η του/της;	2,82	0,53	3,00	0,00	-1,376	.178
5. Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σας, για να παίξει με το παιδί σας κάποιο απόγευμα;	1,88	0,78	2,18	0,64	-1,204	.237
6. Θα θέλατε το παιδί σας να πήγαινε στο πάρτι κάποιου απ' αυτά τα παιδιά, αν το καλούσε;	2,06	0,90	2,35	0,79	-1,015	.318
7. Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι γενεθλίων του παιδιού σας, μαζί με τους άλλους φίλους του;	1,76	0,75	2,18	0,81	-1,537	.134
10. Θα σας πείραζε αν το παιδί σας τα κορόιδευε;	2,76	0,66	2,76	0,66	0,000	1,000
19. Θα σας ενοχλούσε να συμμετέχετε σε μια κοινή σχ. Εκδρομή αναψυχής μαζί με αυτά τα παιδιά και τους γονείς τους;	2,94	0,24	3,00	0,00	-1,000	.325
20. Θα σας ενοχλούσε να εμφανιζόταν το παιδί σας σε μια θεατρική σκηνή μαζί με αυτά τα παιδιά σε μια εκπαιδευτική εκδήλωση;	3,00	0,00	3,00	0,00	*	*
ΣΥΝΟΛΟ	15,53	2,72	16,06	1,85	-0,663	.512

* t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0

Δεδομένου ότι η απαντήσεις των γονιών των μαθητών καταχωρήθηκαν σε τρίβαθμη κλίμακα (με κατηγορίες «1=Σίγουρα Όχι/Ποτέ», «2=Ίσως/Μερικές Φορές» και «3=Σίγουρα Ναι/Πάντα»), θεωρήσαμε ότι οι 3 αυτές κατηγορίες προσδιορίζουν αντίστοιχα και τη Στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών Ειδικής Αγωγής (Αρνητική, Ουδέτερη, Θετική).

Με βάση τα στατιστικά δεδομένα του παραπάνω πίνακα και συγκρίνοντας τους μέσους όρους του βαθμού αποδοχής από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α. πριν και μετά το πρόγραμμα, της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α., προκύπτει διαφορά προς την θετική κατεύθυνση σε σχέση με όλες σχεδόν (εκτός από την G20 που οι μέσοι όροι πριν και μετά είναι οι ίδιοι) τις επιμέρους μεταβλητές (G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G10, G19), καθώς επίσης και σε σχέση με τη συνθετική μεταβλητή Gsoc.

Η διαφορά καταγράφεται υπέρ της θετικής στάσης των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε., αφού περισσότεροι γονείς εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι τους έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος του βαθμού αποδοχής τους απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών Ε.Α., μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε 16,06 ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος καταγράφηκε στο 15,53.

Όμως ελέγχοντας το επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας ($< 0,05$), προκύπτει ότι:

- ✓ **Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των μέσων όρων του βαθμού αποδοχής από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α. της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα για καμία από τις επιμέρους μεταβλητές, καθώς επίσης
- ✓ ούτε και ως προς τη συνθετική μεταβλητή:

Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή / ή μη Αποδοχή ($t(32) = -0,663, p = .512 > .05$)

Πίνακας 33

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό Αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης						
ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	P
8. Νομίζετε ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη του παιδιού σας;	1,88	0,49	2,06	0,56	-0,986	.331
11. Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο στα μαθήματα, όπως το παιδί σας, έχοντας την κατάλληλη υποστήριξη;	1,76	0,66	2,24	0,56	-2,230	.033
12. Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με το παιδί σας;	1,82	0,81	2,24	0,44	-1,846	.074
14. Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με το παιδί σας, έχοντας παράλληλη υποστήριξη;	1,88	0,78	2,35	0,61	-1,962	.059
15. Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;	1,47	0,72	2,00	0,00	-3,043	.005
16. Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;	2,12	0,86	2,47	0,51	-1,455	.155
17. Σας ενόχλησε που ο δάσκαλος της τάξης του παιδιού σας ίσως αφιέρωσε κάποιο χρόνο και σ' αυτά τα παιδιά στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος;	2,53	0,62	3,00	0,00	-3,108	.004
18. Σας ενόχλησε που κάποια απ' αυτά τα παιδιά συμμετείχαν μαζί με το παιδί σας σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα;	2,88	0,33	2,94	0,24	-0,590	.559
ΣΥΝΟΛΟ	14,35	2,89	14,47	1,13	-0,156	.877

Δεδομένου ότι και οι απαντήσεις των γονιών καταχωρήθηκαν σε τρίβαθμη κλίμακα (με κατηγορίες «1=Σίγουρα Όχι/Ποτέ», «2=Ίσως/Μερικές Φορές» και «3=Σίγουρα Ναι/Πάντα»), θεωρήσαμε ότι οι 3 αυτές κατηγορίες προσδιορίζουν αντίστοιχα και τη Στάση τους απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. (Αρνητική, Ουδέτερη, Θετική).

Με βάση τα στατιστικά δεδομένα του παραπάνω πίνακα και συγκρίνοντας τους μέσους όρους του βαθμού αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α., από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα, προκύπτει διαφορά προς την θετική κατεύθυνση σε σχέση με όλες τις επιμέρους μεταβλητές (G8, G11, G12, G14, G15, G16, G17, G18), καθώς και σε σχέση με τη συνθετική μεταβλητή Gincl.

Η όποια διαφορά καταγράφεται υπέρ της θετικής στάσης των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α., μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε., αφού περισσότεροι γονείς εκδήλωσαν θετική στάση απέναντι στην προοπτική της Ένταξης τους έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος του βαθμού αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α, από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α., μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε 14,47 ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος καταγράφηκε στο 14,35.

Όμως ελέγχοντας το επίπεδο Στατιστικής Σημαντικότητας ($< 0,05$), προκύπτει ότι:

- ✓ **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των μέσων όρων του βαθμού αποδοχής της προοπτικής Ένταξης των μαθητών Ε.Α., από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α., πριν και μετά το πρόγραμμα, ως προς τις επιμέρους μεταβλητές:

G11 (Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο στα μαθήματα, όπως το παιδί σας, έχοντας την κατάλληλη υποστήριξη ;)

G15 (Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο ;)

G17 (Σας ενόχλησε που ο δάσκαλος της τάξης του παιδιού σας ίσως αφιέρωσε κάποιο χρόνο και σ' αυτά τα παιδιά στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος ;)

- ✓ **Όχι όμως** και ως προς τη συνθετική μεταβλητή:

Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης ($t(32) = -0,156, p = .877 > .05$)

Πίνακας 34

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό αποδοχής τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. (Gsoc), όσο και της προοπτικής της Ένταξης τους (Gincl). Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Gsynolo= Gsoc + Gincl:						
Βαθμός Συνολικής Αποδοχής	ΠΡΙΝ		ΜΕΤΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P
		29,88	4,77	30,53	2,79	-0,483

Από τα στατιστικά δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι:

- ✓ Καταγράφεται κάποια μικρή διαφορά υπέρ της θετικής στάσης των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι τόσο στην διαφορετικότητα των μαθητών Ε.Α. όσο και στην προοπτική Ένταξης τους, μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε., αφού περισσότεροι γονείς εκδήλωσαν θετική στάση έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος του βαθμού συνολικής αποδοχής από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α. τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. όσο και της προοπτικής Ένταξης τους, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος βρέθηκε 30,53, ενώ πριν την έναρξη του προγράμματος καταγράφηκε στο 29,88.

Όμως:

- ✓ Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων του βαθμού Συνολικής Αποδοχής από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α., τόσο της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. όσο και της προοπτική Ένταξης τους, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος:

$$\mathbf{Gsynolo = Gsoc + Gincl: (t (32) = -0,483 p=.632 > .05)}$$

3.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΓΡΑΠΤΩΝ & ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΤΕΚΜΗΡΙΩΝ

Στη φάση της συλλογής δεδομένων για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καταγράφηκαν τα εξής τεκμήρια:

- Απαντήσεις μαθητών της Γενικής Αγωγής (Γ.Α.) στην τελευταία ερώτηση (ανοιχτού τύπου) στα πλαίσια του Ερωτηματολογίου α' (2^ο)
- Απαντήσεις των μαθητών Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.) στα πλαίσια της συνέντευξης
- Απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α. στην τελευταία ερώτηση (ανοιχτού τύπου) στα πλαίσια του Ερωτηματολογίου γ' (2^ο)
- Απαντήσεις των γονιών των μαθητών Ε.Α. σε ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου
- Απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε., στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης στην οποία συμμετείχαν.

~:~:~:~:~:~:~:~:~

3.4.1. Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων μαθητών Γ.Α. στην ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου α'(2)

Η Ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές της ΣΤ' τάξης του Γενικού Σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν η εξής:

«Θα μπορούσες να εκφράσεις ελεύθερα τη γνώμη σου για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για τη συμμετοχή σου από κοινού σ' αυτό το πρόγραμμα με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου (σε ό, τι αφορά τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που νομίζεις ότι είχε, τόσο σε σχέση με εσάς τα παιδιά του Γενικού Σχολείου όσο και σε σχέση με τα παιδιά του Ειδικού σχολείου;»

Η ερώτηση αυτή δόθηκε τόσο στα παιδιά του ΣΤ' ₁ τμήματος (που συμμετείχαν από την αρχή στο πρόγραμμα Π.Ε.) όσο και στα παιδιά του ΣΤ' ₂ τμήματος που μπήκαν στο πρόγραμμα από την 3^η παρέμβαση και έπειτα. Τα αποτελέσματα από την Ανάλυση

Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ΄₂ τμήματος, καταγράφονται σε ξεχωριστή ενότητα στο τέλος του κεφαλαίου.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε να αναλυθούν οι απόψεις των μαθητών με βάση τους εξής άξονες Ανάλυσης Περιεχομένου:

α΄: την επίδραση που νομίζουν ότι υπήρξε στη συναισθηματική τους κατάσταση σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Π.Ε. (...κυρίως τι ένιωσαν)

β΄: την επίδραση που νομίζουν ότι είχε η συμμετοχή των μαθητών του Ειδικού Σχολείου (από κοινού μαζί τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε.), στη συναισθηματική τους κατάσταση;

⇒ Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, σχετικά με τον πρώτο **α΄ άξονα** που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. **Θετική Κρίση** απέναντι γενικά στα παιδιά Ε.Α. αλλά και απέναντι στα συγκεκριμένα παιδιά
2. **Θετικά συναισθήματα** (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, κα.)
3. **Ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής** (φιλία, μοίρασμα προβλημάτων, αλληλοϋποστήριξη, κα.)
4. **Προσωπικό Κέρδος** (ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τα συναισθήματα τους και τις ικανότητες τους, ευκαιρία να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, κα.)
5. **Κατάκτηση δεξιοτήτων Προσέγγισης** (από αρνητική εντύπωση, φόβο, διστακτικότητα, επιφύλαξη στην αρχή, σε αντιστροφή των συναισθημάτων και σταδιακή θετική προσέγγιση)
6. **Πίστη για την αναγκαιότητα υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. και επιθυμία να συνεχιστεί** (ευχή να είχε υλοποιηθεί νωρίτερα, ευχή να υλοποιούνται πιο συχνά τέτοια προγράμματα, ευχή να συνεχιστεί περισσότερο το συγκεκριμένο πρόγραμμα)

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 6 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των παιδιών σε ότι αφορά στη συγκεκριμένη ερώτηση ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε, αφού όλα σχεδόν τα παιδιά εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* στην συναισθηματική τους κατάσταση κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένα παιδί δεν κάνει αναφορά σε *Αρνητική Επίδραση*, ενώ από το σύνολο των 36 μαθητών και των δύο τμημάτων της ΣΤ΄ τάξης, μόνο 1 δεν απάντησε καθόλου. Οι υπόλοιποι εκφράστηκαν θετικά.

Πίνακας 35: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ₁΄ τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Θετική Κρίση απέναντι σε συγκεκριμένα παιδιά Ε.Α.	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής	Προσωπικό Κέρδος	Κατάκτηση δεξιοτήτων Προσέγγισης	Επιθυμία συνέχισης του προγράμματος Π.Ε.
Ενότητες Ανάλυσης (30)	3	6	9	8	3	7
Ποσοστό Μαθητών της ΣΤ₁΄	17%	33%	50%	44%	17%	39%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Σε ένα ποσοστό 17% των μαθητών του ΣΤ₁΄, **εκφράζουν θετική κρίση** απέναντι γενικά στους μαθητές Ε.Α., αλλά και απέναντι σε συγκεκριμένα παιδιά Ε.Α.:

«Βρίσκω το Κ.Μ. *πολύ καλό παιδί* και πάντα έτοιμος να βοηθήσει τους πάντες»,

«Ο Μ.Χ. *πάλι είναι καλό παιδί...*»

(ΣΤ₁΄-6)

«...πιο πολύ συμπάθησα τον Σ.Τ. γιατί ήταν *πολύ καλό παιδί*»

(ΣΤ₁΄ -2)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 33% των μαθητών του ΣΤ₁΄, αναφέρουν ότι **βίωσαν θετικά συναισθήματα** σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές Ε.Α.:

«...είμαι *ευχαριστημένος* με τη συνεργασία των παιδιών του Ειδικού Σχολείου...*εμείς χαιρόμασταν πολύ που αυτά τα παιδιά είχαν αλλάξει*»

(ΣΤ₁'-1)

«Νιώθω μεγάλη χαρά που συνεργάστηκα με αυτά τα παιδιά, διότι περάσαμε υπέροχα μαζί...είμαι ενθουσιασμένη γι' αυτό»

(ΣΤ₁'-3)

«Χάρηκα που συνεργάστηκα με τα άλλα παιδιά...»

(ΣΤ₁'-11)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 50% των μαθητών του ΣΤ₁' , δηλώνουν ότι **ενισχύθηκε το αίσθημα της αποδοχής τους** απέναντι στους μαθητές Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.:

«Πιστεύω ότι η συνεργασία με τα παιδιά Ε.Α. με βοήθησε να καταλάβω πως εμείς και αυτά τα παιδιά δεν έχουμε καμία διαφορά, πως είμαστε ένα!»

(ΣΤ₁'-2)

«Κατά τη διάρκεια του προγράμματος γίναμε φίλοι μαζί τους...συνεργαστήκαμε και δημιουργήσαμε μια καλή παρέα.»

(ΣΤ₁'-5)

«...μας έκαναν να τα αγαπήσουμε και να τα βοηθάμε...τους συμπαθώ όλους»

(ΣΤ₁'-8)

«...με αποτέλεσμα τώρα να είμαστε φίλοι»

(ΣΤ₁'-9)

«Πιστεύω ότι αυτό το πρόγραμμα Π.Ε. μας έφερε πιο κοντά εμάς και τα ειδικά παιδιά και έτσι αποκτήσαμε κι εμείς νέους φίλους...»

(ΣΤ₁'-13)

«Στην αρχή του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα παιδιά αυτά μου φαινόταν λίγο παράξενα, δεν τα γνώριζα πολύ καλά, γι' αυτό και δεν είχα άποψη, αλλά δεν μου φαινόταν πολύ καλά. Με τον καιρό είδα πως τελικά και εμείς είμαστε σχεδόν ίδιοι και πως αυτά τα παιδιά έχουν τις ικανότητες μας, το μυαλό μας και μπορούν να κάνουν ό, τι κάνουμε και εμείς»

(ΣΤ₁'-14)

«Το πρόγραμμα Π.Ε. μας βοήθησε αρκετά...να γίνουμε φίλοι. Σίγουρα χρειαζόμασταν μια ώθηση. Πιστεύω πως η γνώμη όλων των παιδιών έχει αλλάξει για αυτά τα παιδιά...φυσικά προς το καλύτερο. Εμείς απλά χρειαζόμασταν αυτήν

την απόδειξη πως τα παιδιά αυτά δεν είναι καθόλου διαφορετικά από εμάς...ίσως βέβαια να είναι, αλλά εξαιρετικά λιγότερο από όσο πιστεύαμε. Σας ευχαριστώ που με βοηθήσατε να κάνω φίλους αυτά τα υπέροχα παιδιά»

(ΣΤ₁'-17)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 44% των μαθητών του ΣΤ₁', δηλώνουν ότι **κέρδισαν** σημαντικό όφελος (γνώσεις, θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες αλληλοκατανόησης και συνεργασίας) από τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές Ε.Α.:

«Κέρδισα τη συνεργασία τους και έμαθα πολλά πράγματα για αυτά τα παιδιά»

(ΣΤ₁'-3)

«Κερδίσαμε την εμπιστοσύνη τους, ανταλλάξαμε απόψεις...»

(ΣΤ₁'-5)

«...όλοι εμείς κερδίσαμε γνώσεις, συναισθήματα, φίλους.»

(ΣΤ₁'-7)

«...όλοι κερδίσαμε πράγματα...εκείνα μας έμαθαν πολλά...»

(ΣΤ₁'-8)

«Μάθαμε πολλά πράγματα ο ένας από τον άλλον με αποτέλεσμα η συνεργασία μας να είναι άψογη...Μάθαμε το χαρακτήρα τους και την καλοσύνη τους»

(ΣΤ₁'-9)

«Κέρδισα έστω και λίγη από τη συμπάθεια τους...»

(ΣΤ₂'-17)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 17% των μαθητών ου ΣΤ₁', δηλώνουν ότι ενώ στην αρχή δεν ήξεραν πώς να πλησιάσουν τα παιδιά Ε.Α., ένιωθαν άγνοια και διστακτικότητα, στην πορεία όμως άρχισαν να τα γνωρίζουν και να τα πλησιάζουν, **αποκτώντας δεξιότητες προσέγγισης:**

«Αν και στην αρχή ήταν λίγο δύσκολα γιατί δεν ξέραμε τι να κάνουμε ή πώς να αντιδράσουμε ο ένας απέναντι στον άλλον, τελικά τα καταφέραμε ...με επιτυχία...»

(ΣΤ₁'-5)

«Οφείλω βέβαια να ομολογήσω ότι η αρχή ήταν δύσκολη και για μας, διότι δεν ξέραμε πώς να φερθούμε σε αυτά...όμως πλησιαστήκαμε πιο πολύ και αρχίσαμε να γνωριζόμαστε μεταξύ μας...»

(ΣΤ₁'-9)

«...το κυριότερο είναι ότι *κάποια παιδιά φοβόταν* τα παιδιά της κυρίας Ε., κάτι που *δεν γίνεται τώρα*»

(ΣΤ₁'-12)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 39% των μαθητών του ΣΤ₁', εκφράζουν την **πίστη τους για την αναγκαιότητα υλοποίησης του προγράμματος**, την δυσαρέσκεια τους που δεν είχε γίνει πρωτύτερα καμία προσπάθεια να συνεργαστούν ισότιμα με τους μαθητές Ε.Α., την **επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα Π.Ε.** ή να επαναληφθεί και την ευχή να γίνονται πιο συχνά σε όλα τα σχολεία τέτοια κοινά προγράμματα:

«Είμαι πολύ *λυπημένη που τελειώνει* τόσο γρήγορα το πρόγραμμα Π.Ε....»

(ΣΤ₁'-5)

«Πάντως η συνεργασία μας ήταν τέλεια και *θα ήθελα να συνεχιστεί...*»

(ΣΤ₁'-6)

«Θα ήθελα να *συνεχιστεί το πρόγραμμα Π.Ε.* για να έχουμε λίγο χρόνο ακόμα να μάθει ο ένας τον άλλον»

(ΣΤ₁'-8)

«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να *το ξανακάνουμε...*»

(ΣΤ₁'-9)

«Ίσως αυτό το πρόγραμμα να *έπρεπε να είχε γίνει πιο νωρίς*, γιατί έτσι θα είχαμε χρόνο να γνωρίσουμε τα παιδιά αυτά ακόμα καλύτερα και εκείνα εμάς...Μακάρι *όλοι οι δάσκαλοι να έκαναν τέτοια προγράμματα* ώστε να εξαφανιστεί η αντιπάθεια –ας πούμε- απέναντι σε αυτά τα παιδιά.»

(ΣΤ₁'-17)

«*Ελπίζω να συνεχιστεί το πρόγραμμα...*γιατί τότε ίσως τα "άλλα" παιδιά να μην νιώθουν πια μόνα τους και απομακρυσμένα από τη μαθητική ζωή την κανονική»

(ΣΤ₂'-5)

- ⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με το δεύτερο β' άξονα που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση)

2. Ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης (πρωτοβουλίες συμμετοχής, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους)
3. Κέρδος (τη φιλία, τη συνεργασία, την αγάπη, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή των άλλων παιδιών)
4. Κατάκτηση δεξιοτήτων Προσέγγισης (ενώ στην αρχή, νιώθοντας ντροπή και φόβο δεν μιλούσαν καθόλου, σταδιακά άρχισαν να πλησιάζουν τ' άλλα παιδιά επιδιώκοντας τη φιλία τους).

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 4 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των μαθητών σε ότι αφορά το δεύτερο σκέλος της συγκεκριμένης ερώτησης ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε (σχετικά με την επίδραση που υπήρξε στην συναισθηματική κατάσταση των μαθητών του Ειδικού Σχολείου), αφού όλοι σχεδόν οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* στην συναισθηματική τους κατάσταση κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένα παιδί δεν κάνει αναφορά σε *Αρνητική Επίδραση*, ενώ από το σύνολο των 36 μαθητών και των δύο τμημάτων της ΣΤ' τάξης, μόνο 1 δεν απάντησε καθόλου. Οι υπόλοιποι εκφράστηκαν θετικά.

Πίνακας 36: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης			
	1.	2.	3.	4.
	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του αισθήματος Αυτοεκτίμησης	Κέρδος	Κατάκτηση δεξιοτήτων Προσέγγισης
Ενότητες Ανάλυσης (13)	2	3	6	5
Ποσοστό Μαθητών της ΣΤ₁'	11%	17%	33%	28%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Σε ένα ποσοστό 11% των μαθητών του ΣΤ₁', αναφέρουν τη διαπίστωση τους ότι οι μαθητές Ε.Α. **βίωσαν θετικά συναισθήματα** σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν μαζί τους:

«Σιγά – σιγά περνούσε ο καιρός και τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου φαινόταν *χαρούμενα*. Είχαμε δει μια διαφορά στα πρόσωπα τους. Δεν βλέπαμε πια μια ομίχλη να σκεπάζει τα πρόσωπα τους όπως παλιά, αλλά βλέπαμε χαμογελαστούς ήλιους.» (ΣΤ1'-1)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 17% των μαθητών ου ΣΤ1', εκφράζουν τη διαπίστωση πως **ενισχύθηκε το αίσθημα Αυτοεκτίμησης** των μαθητών Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.:

«Έδειξαν την μια πλευρά του *κουράγιου τους*, που είναι η...συνέχεια...» (ΣΤ1'-7)

«Ήταν σημαντικό για αυτά τα παιδιά να νιώσουν ότι *δεν είναι στο περιθώριο* και ότι θα μπορούσαν να κάνουν φίλους παιδιά σαν εμάς, γιατί αυτό *τους έδωσε δύναμη...*» (ΣΤ1'-17)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 33% των μαθητών του ΣΤ1', αναφέρουν τη διαπίστωση τους ότι οι μαθητές Ε.Α. **κέρδισαν σημαντικό όφελος** (εμπιστοσύνη, φιλία, θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες κατανόησης και αποδοχής) σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν μαζί τους:

«Σίγουρα *κέρδισαν* μια θέση στην καρδιά μας...» (ΣΤ1'-7)

«Όλοι *κερδίσαμε πράγματα...* Εκείνα έμαθαν να κάνουν φίλους...τα βοηθήσαμε να μας εμπιστεύονται και να μας λένε τα προβλήματα τους ώστε να τα λύνουμε μαζί» (ΣΤ1'-8)

«...*ήρθαμε πιο κοντά* με τα ειδικά παιδιά...που απέκτησαν νέους φίλους» (ΣΤ1'-13)

«...τα παιδιά αυτά *είχαν την ευκαιρία να μας μιλήσουν* γιατί όπως και να το κάνουμε...ποτέ δεν τους την είχαμε δώσει» (ΣΤ1'-17)

- ❖ Σε ένα ποσοστό 28% των μαθητών του ΣΤ1΄, εκφράζουν τη διαπίστωση τους ότι οι μαθητές Ε.Α. κατάφεραν σιγά – σιγά να ξεπεράσουν τη ντροπή, το φόβο και τη διστακτικότητα που είχαν απέναντι τους στην αρχή και να τα πλησιάσουν σταδιακά, **αποκτώντας δεξιότητες προσέγγισης** με στόχο την επιδίωξη της φιλία τους:

«Πιστεύω πως προσπάθησαν πολύ να μας πλησιάσουν και να μας μιλήσουν αλλά πιστεύω ότι τώρα τελευταία έχουν αποκτήσει θάρρος και πιστεύω πως είναι καλύτεροι φίλοι από εμάς»

(ΣΤ1΄-2)

«...η αρχή ήταν δύσκολη και για αυτά τα παιδιά... διότι δεν ήξεραν πώς να φερθούν σε εμάς...όμως σιγά - σιγά πλησιαστήκαμε πιο πολύ...»

(ΣΤ1΄-9)

«Στην πρώτη εκδρομή αυτά ντρεπόταν πολύ, δεν μιλούσαν, δεν προσπαθούσαν να μας κάνουν φίλους...αισθανόμουν πως φοβόταν. Στη δεύτερη ήταν κάπως καλύτερα, γελούσαν πιο πολύ, ερχόταν όλο και πιο κοντά, δεν έχαναν ευκαιρία... και τελικά έκαναν πολλούς φίλους»

(ΣΤ1΄-14)

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

Συγκρίνοντας τα ποσοστά του συνόλου των μαθητών της ΣΤ1΄ τμήματος έτσι όπως καταγράφηκαν στους δύο πίνακες που αφορούν τους δύο άξονες ανάλυσης α΄ και β΄, διαπιστώνει κανείς ότι:

- ❖ Ότι οι περισσότεροι μαθητές της ΣΤ1΄ τάξης αναφέρθηκαν κυρίως στο πρώτο μέρος της ερώτησης ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε (δηλαδή σε σχέση με την δική τους συναισθηματική κατάσταση) και πολύ λιγότεροι αναφέρθηκαν στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης (δηλαδή στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών Ε.Α.). Αυτό πιθανόν να υποδηλώνει την αίσθηση τους ότι συναισθηματική κατάσταση η δική τους είναι περισσότερο άξια λόγου σε σχέση με την αντίστοιχη των μαθητών Ε.Α. και έτσι δεν μπήκαν στη διαδικασία να προσέξουν και να προβληματιστούν σχετικά με την επίδραση που είχε η κοινή συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, στον ψυχισμό των μαθητών Ε.Α.

- ❖ Σε σχέση με την δική τους συναισθηματική κατάσταση, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών της ΣΤ1΄ τάξης (50%) αναφέρθηκε στην Ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α..
- ❖ Σε σχέση με τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών Ε.Α., το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος (33%) αναφέρθηκαν στο συναισθηματικό κέρδος (εμπιστοσύνη, κατανόηση, φιλία, αποδοχή, κα.) που θεώρησαν ότι αποκόμισαν αυτά τα παιδιά.

3.4.2. Ανάλυση Περιεχομένου των Απαντήσεων των μαθητών Ε.Α. στα πλαίσια ημιδομημένων συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια και έπειτα από την λήξη του προγράμματος Π.Ε.

⇒ Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Θετική Αίσθηση (Μου άρεσε...) από την επαφή τους με τη φύση
2. Θετική Αίσθηση από την επαφή τους με διάφορα υλικά και την χρήση τους για δημιουργική έκφραση
3. Θετική Αίσθηση από την επαφή με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου (συνεργασία, παρέα, παιχνίδι, φιλίες)
4. Θετικά Συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, ανάγκη προσφοράς, περηφάνια, κα.)

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 4 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική έκφραση των μαθητών Ε.Α., αφού όλοι εκφράζουν θετικές εμπειρίες και συναισθήματα που βίωσαν κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους με τους μαθητές Γ.Α. στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένας μαθητής δεν κάνει αναφορά σε κάποια Αρνητική εμπειρία ή συναίσθημα.

Πινάκας 37: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών Ε.Α.

	Κατηγορίες Ανάλυσης			
	1.	2.	3.	4.
	Θετική Αίσθηση από την επαφή με τη φύση	Θετική Αίσθηση από την επαφή με υλικά	Θετική Αίσθηση από την επαφή με τα' άλλα παιδιά	Θετικά συναισθήματα
Ενότητες Ανάλυσης (39)	9	4	21	5
Ποσοστό Αναφορών	23%	10%	54%	13%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 23% των αναφορών των μαθητών Ε.Α., αντανakλούν τη Θετική Αίσθηση που αποκόμισαν από την επαφή τους με τη φύση:

«Μου άρεσε η απελευθέρωση των πουλιών», «Μου άρεσε που μάζευα κουκουνάκια, γιατί μ' αρέσει να τα παίζω»,

(Σ.Τ.)

«...μου άρεσε που είδα το γυπαετό να απελευθερώνεται» «Μου άρεσε που μάζευα κουκουνάκια»

(Κ.Μ.)

«Ένιωσα πολύ ωραία που ήμουν στην εξοχή...», «Μου άρεσε η ησυχία της φύσης και χαλάρωσα»

(Ν.Δ.)

«Μου άρεσε που πήγαμε και είδαμε φύλλα, δέντρα, λουλούδια και το βουνό...»

(Λ.Χ.)

«Μου άρεσε στο δάσος που πήγαμε μαζί με τη μητέρα μου και τον πατέρα μου», «Είδα και τον αετό να απελευθερώνεται και ένοιωσα υπέροχα κοντά του...τον είδα να φεύγει...»

(Μ.Χ.)

- ❖ Ένα ποσοστό 10% των αναφορών των μαθητών Ε.Α., αντανakλούν τη Θετική Αίσθηση που αποκόμισαν από την επαφή τους με διάφορα υλικά και εργαλεία και την χρήση τους για δημιουργική έκφραση:

«Μου άρεσε αυτό που φτιάχναμε τα δεντράκια με κουκουνάκια»

(Σ.Τ.)

«Ένιωσα πολύ ωραία ...που σκάψαμε ...βάλαμε παντζάρια, νερό...»

(Ν.Δ.)

«Ένιωσα καλά γιατί με βελανίδια έφτιαξα χριστουγεννιάτικα στολίδια», «Μου άρεσε που φτιάξαμε κουλουράκια»

(Μ.Χ.)

- ❖ Ένα ποσοστό 54% των αναφορών των μαθητών Ε.Α., αντανακλούν μια Θετική Αίσθηση που αποκόμισαν από την επαφή τους με τους μαθητές του Γενικού Σχολείου (συνεργασία, παρέα, παιχνίδι, φιλίες, κα.)

«Παίζαμε με τη Χριστίνα και το Βαγγέλη,....Μου άρεσε που έπαιζα με τα παιδιά του “κανονικού” σχολείου», «Μου άρεσε που ήμασταν μια παρέα», «Ένιωθα καλύτερα που ήμουν σε μια ομάδα παιδιών», «Μου άρεσε που καθίσαμε και φάγαμε μαζί»

(Σ.Τ.)

«Ένιωσα ότι είχα ένα φίλο κοντά μου...», «...που έκανα παρέα με αγόρια και με κορίτσια του κανονικού», «Ένιωσα καλά που με κέρασε ένα κορίτσι του κ. Κώστα...ήθελα να την κεράσω κι εγώ, αλλά δεν είχα πολλά πράγματα αλλιώς θα της έδινα...», «Ένιωσα καλά με όλα τα παιδιά....που ήμουν με ομάδα παιδιών»

(Κ.Μ.)

«Αισθάνθηκα όμορφα που ήμουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά...», «Μου άρεσε η επαφή με τα άλλα παιδιά και η φιλία που δημιουργήθηκε μαζί τους», «Μου άρεσε που συνεργάστηκα με τον φίλο μου τον Ντανιέλ, που μου έδινε το σκαπέτι και τη τσουγκράνα», «Μου άρεσε που κάναμε κάποιες δραστηριότητες μαζί, με το φίλο μου κάναμε κουλουράκια...», «Μου άρεσε που χορέψαμε με τα άλλα παιδιά», «Δέθηκα πιο πολύ με τα υπόλοιπα παιδιά και τώρα τα γνωρίζω, τους μιλάω περισσότερο το διάλειμα στην αυλή», «Αισθάνθηκα πιο κοντά με τα παιδιά και τους ανοίγομε περισσότερο»

(Ν.Δ.)

«Αισθανόμουν μια χαρά γιατί μου άρεσε που ήμουν με άλλα παιδιά, και γνώρισα τη Γωγώ από την τάξη του κ. Κώστα», «Μου άρεσε που έκανα τα ίδια πράγματα που έκαναν και τα άλλα παιδιά», «Παίζαμε κνηγητό και κρυφτό...», «Ένιωσα χαρούμενη που στη γιορτή ήταν κι άλλα παιδιά που έπαιζαν άλλους ρόλους», «Μου άρεσε που βρισκόμουν ανάμεσα σε παιδιά γιατί περάσαμε ωραία»

(Λ.Χ.)

«Μου άρεσε που έπαιζα με τα άλλα παιδιά», «Μου άρεσε που κάναμε κάτι όλοι μαζί.»

(Μ.Χ.)

- ❖ Ένα ποσοστό 13% των αναφορών των μαθητών Ε.Α., εκφράζουν τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν:

«Ένιωσα καλύτερα...», «Ένιωσα ικανοποίηση...», «Ένιωσα ευχάριστα...»

(Σ.Τ.)

«Ένιωσα πολύ χαρούμενη και ευτυχισμένη που ήρθαν οι δικοί μου και με είδαν στη γιορτή. Μου άρεσε που ήρθε τόσο κόσμος να με δει...»

(Λ.Χ.)

«Νιώθω όμορφα που πήρα μέρος στο πρόγραμμα...και θα 'θελα να ξαναπάρω μέρος»

(Μ.Χ.)

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ **Η πλειοψηφία των αναφορών (54)** που έκαναν οι μαθητές Ε.Α., στα πλαίσια της συνέντευξης τους από τον ψυχολόγο του σχολείου, **αφορούσε τη Θετική Αίσθηση που αποκόμισαν από την επαφή τους με τους μαθητές Γ.Α.** μέσα από την κοινή συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε.

- ❖ **Επιπλέον ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (23%) των αναφορών των μαθητών Ε.Α., αφορούσε την Θετική Αίσθηση που αποκόμισαν από την επαφή τους με τη φύση.**

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ:

Οι επαφή με τη φύση τα χαλαρώνει και τα ηρεμεί. Το ίδιο και οι δράσεις που γίνονται στο φυσικό περιβάλλον. Η κοινή δράση ενώνει και δημιουργεί χώρο για φιλικές συναναστροφές και κοινωνική αλληλεπίδραση. Η προσομοίωση σε κοινωνικό επίπεδο μεταφέρεται και τις άλλες ώρες στο σχολείο.

Μια κοινή επίσκεψη λειτουργεί και σε συναισθηματικό επίπεδο. Κάνει το παιδί πιο δεκτικό στην παρέα και πιο διαχυτικό στην έκφραση των συναισθημάτων του. Η συνεργασία στις δράσεις προάγει την ανάπτυξη φιλικών συναισθημάτων και επιφέρει μείωση των εντάσεων. Τα παιδιά νοιώθουν ότι είναι όπως και τα υπόλοιπα μέσα από την κοινή δραστηριοποίηση σε πλαίσιο. Η οργάνωση δράσεων λειτουργεί στην κοινωνική ένταξη των μαθητών Ε.Α.. Οι οργανωμένες δράσεις για το περιβάλλον και τη φύση βοηθούν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών Ε.Α.. Νοιώθουν πιο άνετα, πιο χαλαρά γνωρίζονται με τα παιδιά του 'κανονικού' σχολείου και λειτουργούν

καλύτερα. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων γίνεται ευκολότερα μέσα από τα παιχνίδια με τα υπόλοιπα παιδιά και την επίτευξη κοινών στόχων. Αρκεί οι δράσεις να είναι στοχευμένες και δομημένες.

Τα συναισθήματα των παιδιών ήταν πολύ θετικά και ευχάριστα. Η επαφή τους με τα παιδιά του 'κανονικού' τα ενθουσίασε. Η επικοινωνία λειτούργησε πολύ καλά. Η ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών τους, τα βοήθησε να ενταχθούν κοινωνικά και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις που τις έχουν ανάγκη.

Η επαφή με τη φύση τα εντυπωσίασε γιατί ο συνδυασμός της κίνησης και της αφής τους δημιουργεί χαλάρωση και ζεστά συναισθήματα. Το παιχνίδι τα κοινωνικοποιεί και τα εντάσσει πιο ομαλά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η δημιουργία τους δίνει περισσότερη αυτοπεποίθηση και αίσθημα ότι μπορούν να κάνουν πράγματα. Η κοινή δραστηριότητα με τα άλλα παιδιά τα κάνει να αισθάνονται ότι δεν είναι διαφορετικά αλλά είναι όπως και τα άλλα παιδιά, Το ότι αποδέχονται τους άλλους τα βοηθά να αποδεχτούν καλύτερα και τον εαυτό τους.

3.4.3. Ανάλυση Περιεχομένου των Απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. στην ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου γ'(2)

Η Ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι γονείς των της μαθητών ΣΤ' τάξης του Γενικού Σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα, μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε., ήταν η εξής:

«Θα μπορούσατε να εκφράσετε ελεύθερα τη γνώμη σας για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για την συμμετοχή των δικών σας παιδιών από κοινού σ' αυτό το πρόγραμμα με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου (σε ό, τι αφορά τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που νομίζετε ότι είχε, τόσο σε σχέση με τα δικά σας παιδιά όσο και σε σχέση με τα παιδιά Ειδικής Αγωγής που συμμετείχαν;»

Στην παραπάνω ερώτηση ανοιχτού τύπου, απάντησαν τόσο οι γονείς των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος (που συμμετείχαν από την αρχή στο πρόγραμμα), όσο και οι γονείς των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος (που μπήκαν στο πρόγραμμα από την 3^η παρέμβαση και έπειτα). Ακόμα από το σύνολο των 17 γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος οι 4 δεν απάντησαν καθόλου, ενώ από τους 17 γονείς των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος (υπάρχουν

δυο δίδυμα αδέρφια), δεν απάντησαν καθόλου οι έξι (6). Τα αποτελέσματα από την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ΄₂ τμήματος, καταγράφονται σε ξεχωριστή ενότητα στο τέλος του κεφαλαίου.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε να αναλυθούν οι απόψεις των γονιών με βάση τους εξής άξονες ανάλυσης περιεχομένου:

α΄: την ψυχοκοινωνική επίδραση που νομίζουν ότι υπήρξε στην ψυχολογία των δικών τους παιδιών σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Π.Ε.

β΄: την ψυχοκοινωνική επίδραση που νομίζουν ότι είχε στην ψυχολογία των μαθητών του Ειδικού Σχολείου η συμμετοχή τους από κοινού με τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε.

γ΄: την επίδραση που νομίζουν ότι υπήρξε σε σχέση με τις αντιλήψεις τους και τη στάση τη δική τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και στην Εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο

⇒ **α΄: Κατά της διαδικασίας της Ανάλυσης Περιεχομένου, σχετικά με τον πρώτο α΄ άξονα που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:**

1. Θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, κα.)
2. Ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής απέναντι στα παιδιά Ειδικής Αγωγής (φιλία, μοίρασμα προβλημάτων, αλληλοϋποστήριξη, κα.)
3. Κέρδος (ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τα συναισθήματα τους και τις ικανότητες των μαθητών Ε.Α., ευκαιρία να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, κα.)

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 3 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των γονιών σε ότι αφορά στη συγκεκριμένη ερώτηση ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε, αφού όλοι σχεδόν οι γονείς εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των παιδιών τους κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένας γονιός δεν έκανε αναφορά σε *Αρνητική Επίδραση*.

Πίνακας 38: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α΄ της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης		
	1.	2.	3.
	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής	Κέρδος
Ενότητες Ανάλυσης (15)	2	2	11
Ποσοστό Γονιών των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος	12%	12%	65%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 12% των γονιών των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι **τα παιδιά τους βίωσαν θετικά συναισθήματα** κατά την διάρκεια της κοινής τους συμμετοχής στο πρόγραμμα με τα παιδιά τους Ειδικού Σχολείου:

«Στο παιδί μου άρεσε πολύ αυτή η συνεργασία και το παιχνίδι μαζί τους»...

(Γονέας ΣΤ1΄-8)

«Κάθε φορά, μετά από κάθε μάθημα, μου εξιστορούσε με λεπτομέρειες τι συνέβη και έλαμπε το πρόσωπο του όταν ήταν χαρούμενος....»

(Γονέας ΣΤ1΄-9)

- ❖ Ένα ποσοστό 12% των γονιών των μαθητών του ΣΤ1΄ τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι **ενισχύθηκε το αίσθημα της αποδοχής των παιδιών τους** απέναντι στα παιδιά Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.:

«Ήταν μια σπουδαία προσπάθεια που βοήθησε όλα τα παιδιά να κατανοήσουν, να αποδεχτούν, να συνυπάρξουν μεταξύ τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά από κοινού»

(Γονέας ΣΤ1΄-6)

«Το δικό μου παιδί στο παρελθόν αντιμετώπιζε τα παιδιά αυτά με συμπόνια και κατανόηση. Κατά την διάρκεια του εγχειρήματος σταμάτησε να νιώθει οίκτο. Πίστεψε στη συνεργασία, στη συμμετοχή και στην ομαλή

συμβίωση...*Συμφιλιώθηκε με την ιδέα ότι ο κόσμος μας αποτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους. Όλα είναι παιδιά και αυτό δεν αλλάζει. Όλα έχουν ανάγκη από φιλία, χαρά, παιχνίδι, ΧΕΙΡΟΚΡΟΤΗΜΑ*»

(Γονέας ΣΤ₁'-9)

«Έγινε κατανοητό σε μας και τα παιδιά μας ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να κάνουν πράγματα αλλά και να νιώσουν πράγματα και πως αν τους δώσουμε το χέρι μας μπορούμε να τα βγάλουμε από την κοινωνική απομόνωση, να τους διώξουμε το φόβο και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, να τους δώσουμε θάρρος και στήριξη ώστε να καλλιεργήσουν στο έπακρο τις ικανότητες τους»

(Γονέας ΣΤ₁'-13)

- ❖ Ένα ποσοστό 65% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά τους **κέρδισαν σημαντικό όφελος** από την κοινή συμμετοχή τους με τα παιδιά Ε.Α. στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε.:

«Πιστεύω ότι ήταν μια υπέροχη ευκαιρία συνεργατικότητας και συνεκπαίδευσης των παιδιών μας με τα 'ιδιαίτερα' παιδιά & αντιστρόφως»

(Γονέας ΣΤ₁'-2)

«Αυτό που βγήκε από το όλο εγχείρημα ήταν πολύ επικοινωνιακό για τα παιδιά μας. Έμαθαν τι θα πει δύναμη ψυχής, είδαν τα προβλήματα σε σχέση με άλλα παιδιά και οικογένειες, και αυτό τους έδωσε μεγαλύτερο θάρρος να αντιμετωπίσουν προβλήματα και καταστάσεις. Πήραν δύναμη....να αγωνίζονται»

(Γονέας ΣΤ₁'-5)

«Πιστεύω ότι το ίδιο το παιδί μου έμαθε αρκετά από την επαφή του με αυτά τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου»

(Γονέας ΣΤ₁'-8)

«Για τα παιδιά της ΣΤ' ήταν μια εμπειρία που τα επηρέασε θετικά και θα τα σημαδεύει πάντα»

(Γονέας ΣΤ₁'-9)

«Είναι σημαντικό να γίνονται τέτοια προγράμματα γιατί δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά μας να καταλάβουν πόσο σημαντική βοήθεια είναι να βρίσκονται 'δίπλα' σε αυτά τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα, και να αντιληφθούν ότι δυστυχώς υπάρχουν και αυτά τα προβλήματα στην κοινωνία που ζούμε και ότι θα μπορούσαν να βρίσκονται και στο σπίτι μας»

(Γονέας ΣΤ₁'-12)

«Η συμμετοχή στο ίδιο πρόγραμμα ήταν ένα πολύ σημαντικό βήμα ώστε αυτές οι δύο ομάδες που συμβιώνουν στον ίδιο χώρο να έρθουν κοντύτερα, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να εκφράσουν συναισθήματα και φιλίες»

(Γονέας ΣΤ₁'-13)

⇒ β': Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με το δεύτερο β' άξονα που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση)
2. Ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης (πρωτοβουλίες συμμετοχής, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους)
3. Κέρδος (τη φιλία, τη συνεργασία, την αγάπη, την εμπιστοσύνη, την αποδοχή των άλλων παιδιών)

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 3 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των γονιών σε ότι αφορά το δεύτερο σκέλος της συγκεκριμένης ερώτησης ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε (σχετικά με την επίδραση που υπήρξε στην συναισθηματική κατάσταση των παιδιών του Ειδικού Σχολείου), αφού όλοι σχεδόν οι γονείς εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* στην συναισθηματική τους κατάσταση κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί με τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένας γονιός δεν έκανε αναφορά σε *Αρνητική Επίδραση*.

Πίνακας 39: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης		
	1.	2.	3.
	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του αισθήματος Αυτοεκτίμησης	Κέρδος
Ενότητες Ανάλυσης (12)	2	2	8
Ποσοστό Γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος	12%	12%	47%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 12% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι **τα παιδιά Ε.Α. βίωσαν θετικά συναισθήματα** κατά τη διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο πρόγραμμα μαζί με τα δικά τους παιδιά:

«...βλέπω την αντίδραση των παιδιών αυτών όταν συναντούν το παιδί μου εντός ή εκτός σχολείου»

(Γονέας ΣΤ₁'-4)

«Αυτή η κοινή συμμετοχή τους, έδωσε ίσως τη μοναξιά τους, τα έκανε να νιώσουν αλλιώς, πιο γεμάτα, πιο χαρούμενα»

(Γονέας ΣΤ₁'-9)

- ❖ Ένα ποσοστό 12% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' εκφράζουν τη διαπίστωση πως **ενισχύθηκε το αίσθημα Αυτοεκτίμησης** των παιδιών Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί με τα παιδιά τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.:

«Όσο για τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου το όλο εγχείρημα τα ενθάρρυνε να συμμετέχουν ενεργά κοινωνικά και να νιώσουν ότι τα σέβονται και ότι η κοινωνία τα αγκαλιάζει»

(Γονέας ΣΤ₁'-2)

«Κατάλαβαν ότι μπορούν να έχουν ίση μεταχείριση με τ' άλλα παιδιά και να μην αισθάνονται μειονεκτικά νιώθοντας ότι έχουν κάποιο πρόβλημα. Κατάλαβαν το νόημα της συνεργασίας και ότι έχουν το δικαίωμα να ευχαριστηθούν πολλά πράγματα στη ζωή τους»

(Γονέας ΣΤ₁'-5)

- ❖ Ένα ποσοστό 47% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁', εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά Ε.Α. που συμμετείχαν στο πρόγραμμα από κοινού με τα δικά τους παιδιά **κέρδισαν σημαντικό όφελος:**

«Είναι σημαντικό να γίνονται τέτοιες προσπάθειες γιατί βοηθούν ιδιαίτερα στην κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών»

(Γονέας ΣΤ₁'-12)

«Η συμμετοχή στο ίδιο πρόγραμμα ήταν ένα πολύ σημαντικό βήμα ώστε αυτές οι δύο ομάδες που συμβιώνουν στον ίδιο χώρο να έρθουν κοντύτερα, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να εκφράσουν συναισθήματα και φιλίες»

(Γονέας ΣΤ₁'-13)

⇒ γ': Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με το δεύτερο γ' άξονα που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Θετικά συναισθήματα (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, συγκίνηση, κα.)
2. Αποδοχή του όλου εγχειρήματος και έκφραση επιδοκμασίας (Ευχαριστούμε!)
3. Συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας τέτοιων παρεμβάσεων σε ότι αφορά τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου (έκφραση της πίστης για ανάγκη συνέχισης και γενίκευσης τέτοιων προσπαθειών και έκφραση απογοήτευσης που δεν υπάρχει σταθερό υπόβαθρο)
4. Κέρδος (ευκαιρία να γνωρίσουμε καλύτερα αυτά τα παιδιά, ευκαιρία να προβληματιστούμε, να αντιληφθούμε, να εκτιμήσουμε, να γίνουμε καλύτεροι, κα.)

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 4 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των γονιών σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις στάσεις τις δικές τους απέναντι στα παιδιά Ε.Α. και στην Εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο αφού όλοι σχεδόν οι γονείς εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* και στη δική τους ψυχολογία κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους μαζί με τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένας γονιός δεν έκανε αναφορά σε *Αρνητική Επίδραση*.

Πίνακας 40: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα γ' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ1' τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης			
	1.	2.	3.	4.
	Θετικά συναισθήματα	Αποδοχή του όλου εγχειρήματος	Συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας τέτοιων παρεμβάσεων	Προσωπικό Κέρδος
Ενότητες Ανάλυσης (24)	3	12	6	3
Ποσοστό Γονιών του ΣΤ1' τμήματος	18%	76%	35%	18%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 18% των γονιών των μαθητών του ΣΤ1' τμήματος, δηλώνουν ότι **οι ίδιοι βίωσαν θετικά συναισθήματα** κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε.

«Είμαι χαρούμενος που το παιδί μου συμμετείχε στο πρόγραμμα»

(Γονέας ΣΤ1'-4)

«Μου άρεσε που το παιδί μου συμμετείχε σ' αυτό το πρόγραμμα»

(Γονέας ΣΤ1'-8)

«Ίσως χάρηκα...Ένιωσα ικανοποίηση. Γιατί; Ήμουν από τους τυχερούς γονείς.

Έχω ένα παιδί που ευτυχώς δεν έχει τέτοιου είδους προβλήματα»

(Γονέας ΣΤ1'-9)

- ❖ Ένα ποσοστό 76% των γονιών των μαθητών του ΣΤ1' τμήματος, **εκφράζουν την αμέριστη αποδοχή της όλης προσπάθειας** και εκφράζουν τόσο την επιδοκμασία τους όσο και την ανάγκη να ευχαριστήσουν τους εκπαιδευτικούς για την όλη προσπάθεια:

«Το όλο λοιπόν αυτό εγχείρημα συντελεί στο κοινωνικό έργο του σχολείου αλλά και γνωστικά ενθαρρύνει τα δικά μας παιδιά να βρίσκουν λύσεις και να βοηθούν τα "υπόλοιπα" ιδιαίτερων ικανοτήτων παιδιά»

(Γονέας ΣΤ1'-2)

«Ευχαριστούμε για τις όμορφες συγκινητικές στιγμές»

(Γονέας ΣΤ1'-5)

«Από την πρώτη στιγμή μέχρι το τέλος του εγχειρήματος σας, από το άκουσμα μέχρι και το τελευταίο δάκρυ στο τέλος της παράστασης, ένιωσα περιέργεια, πόνο και επιφύλαξη. Το θεώρησα αρχικά δύσκολο και στο τέλος σχεδόν αδύνατον. Κι όμως είχε ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ! Ήταν ΕΡΓΟ-ΚΑΤΟΡΘΩΜΑ!»

(Γονέας ΣΤ1'-9)

«Ο ρατσισμός δεν κληρονομείται από τους γονείς αλλά διδάσκεται. Κάθε προσπάθεια που γίνεται είναι καλοδεχούμενη αρκεί εμείς οι γονείς να μην έχουμε προκαταλήψεις ή φόβο για το πόσο ασφαλής είναι η συναναστροφή των δικών μας παιδιών με των άλλων ή την ιδέα (την πλέον εγωιστική) ότι τα δικά μας παιδιά είναι ανώτερα και ακόμα χειρότερα πως δεν μπορούν να διδαχτούν τίποτα από τα παιδιά εκείνα που απλά έτυχε να γεννηθούν με κάποιες ιδιαιτερότητες.»

(Γονέας ΣΤ1'-16)

- ❖ Ένα ποσοστό 35% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος, δηλώνουν **την πεποίθησή τους για την αναγκαιότητα τέτοιων παρεμβάσεων**, την ανάγκη να συνεχιστούν σε μόνιμοι βάση, αλλά και να γενικευτούν τέτοιες προσπάθειες, καθώς και την απογοήτευσή τους που δεν υπάρχει σταθερό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

«Μακάρι να συνεχιστεί η προσπάθεια!!»

(Γονέας ΣΤ₁'-6)

«Ήταν θετική η όλη προσέγγιση, όμως κάπως ευκαιριακή *αφού δεν υπάρχει σταθερό υπόβαθρο*»

(Γονέας ΣΤ₁'-7)

«Να υπάρξουν ανάλογες προσπάθειες και στο μέλλον»

(Γονέας ΣΤ₁'-11)

«*Μακάρι τέτοιες προσπάθειες να μην μείνουν μια μελέτη αλλά να προχωρήσουν σε συστηματική εφαρμογή με στοχευμένες προσπάθειες* ώστε τα παιδιά αυτά να γίνουν ενεργά μέλη στην κοινωνία μας στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους, να εξασφαλίσουν τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις της κοινωνίας απέναντί τους ώστε να απαλύνουμε την αγωνία των δικών τους για την τύχη και το μέλλον τους»

(Γονέας ΣΤ₁'-13)

«*Συνεχίστε....ακόμα κι όταν τελειώσουν όλες οι έρευνες και όλες οι μεταπτυχιακές εργασίες*»

(Γονέας ΣΤ₁'-16)

- ❖ Ένα ποσοστό 18% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' και 24% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος, δηλώνουν ότι είχαν **προσωπικό κέρδος** από την όλη προσπάθεια:

«Θεωρώ ότι ήταν *ένα θετικό βήμα για τους γονείς* ώστε να αποκτήσουν μια ευκαιρία αποδοχής»

(Γονέας ΣΤ₁'-7)

«*Πιστεύω ότι όλοι γίναμε καλύτεροι. Μιλήσαμε ελεύθερα γι' αυτήν την ομάδα της κοινωνίας, δεχτήκαμε τις υποχρεώσεις μας απέναντι σε αυτά τα παιδιά και τα βάλουμε στην καρδιά μας...*»

(Γονέας ΣΤ₁'-13)

3.4.4. Ανάλυση Περιεχομένου των Απαντήσεων των γονιών των μαθητών της Ε.Α. σε ερώτηση ανοιχτού τύπου

Η Ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι γονείς των 5 μαθητών Ε.Α. που συμμετείχαν στην έρευνα, μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε., ήταν η εξής:

«Θα μπορούσατε να εκφράσετε ελεύθερα τη γνώμη σας για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για την συμμετοχή των δικών σας παιδιών από κοινού σ' αυτό το πρόγραμμα με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου (σε ό, τι αφορά τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που νομίζετε ότι επέφερε, τόσο σε σχέση με τα δικά σας παιδιά όσο και σε σχέση με τα παιδιά Γενικής Αγωγής που συμμετείχαν);»

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε να αναλυθούν οι απόψεις των γονιών με βάση τους εξής άξονες ανάλυσης περιεχομένου:

- α':** την ψυχοκοινωνική επίδραση που νομίζουν ότι υπήρξε στην ψυχολογία των δικών τους παιδιών σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Π.Ε.
- β':** την επίδραση που νομίζουν ότι υπήρξε σε σχέση με την δική τους ψυχολογία και την στάση τους απέναντι στην υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της ένταξης των παιδιών τους

⇒ **Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με τον πρώτο α' άξονα που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:**

1. Θετικά συναισθήματα και θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών τους (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, βελτίωση συμπεριφοράς, κα.)
2. Κέρδος (ευκαιρία να συνεργαστούν με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου., ευκαιρία να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, την αποδοχή τους, κα.)

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 2 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των γονιών σε ότι αφορά στη συγκεκριμένη ερώτηση ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε, αφού και οι 5 γονείς εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των παιδιών τους κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους με τα παιδιά

του Γενικού Σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένας από τους 5 γονείς δεν έκανε αναφορά σε *Αρνητική Επίδραση*.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Τρεις (3) γονείς εκφράζουν την διαπίστωση ότι **τα παιδιά τους βίωσαν θετικά συναισθήματα, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση τους, το αίσθημα της αποδοχής τους και άλλαξαν τη συμπεριφορά τους προς το καλύτερο** κατά την διάρκεια της κοινής τους συμμετοχής στο πρόγραμμα με μαθητές Γ.Α.:

«Το διάστημα που έλαβε το παιδί μου μέρος στο πρόγραμμα...μίλησε με τους φίλους του...ένιωσε πολύ διαφορετικός και τους έλεγε ότι δεν μπορείτε εσείς παιδιά να κάνετε αυτά που κάνω εγώ....Επίσης ένιωθε μεγάλη ικανοποίηση για ό, τι έκανε και μιλούσε διαρκώς για αυτό»

(Γονέας Ε.Α.-2)

«Στα παιδιά μας άρεσε πάρα πολύ που συμμετείχαν σε όλες αυτές τις δραστηριότητες...Το δικό μου παιδί έχει μάθει πολλά και η συμπεριφορά του έγινε πολύ καλύτερη»

(Γονέας Ε.Α.-3)

«Η επαφή τους με τα ζώα αλλά και η ενασχόληση τους με τα φυτά, το φύτεμα, το πότισμα, το σκάλισμα, ήταν κάτι που τους άρεσε πάρα πολύ αλλά και τα έκανε πιο υπεύθυνα για κάτι που ξεκίνησαν αυτά και είχαν την ευθύνη για την εξέλιξη τους.»

(Γονέας Ε.Α.-5)

- ❖ Δύο (2) γονείς εξέφρασαν την άποψη ότι τα παιδιά τους κέρδισαν μια πολύ σημαντική εμπειρία συνεργασίας και συνύπαρξης με τους μαθητές Γ.Α.:

«Τα παιδιά μας μάθανε να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά»

(Γονέας Ε.Α.-3)

« Ως μέσον η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι αρκετά απλή και άμεση που άφησε περιθώρια στα παιδιά του Ειδικού Σχολείου αλλά και του Γενικού να προσεγγίσουν το ένα το άλλο.»

(Γονέας Ε.Α.-4)

⇒ β': Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με το δεύτερο β' άξονα που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Θετικά συναισθήματα και ενίσχυση της ψυχικής τους δύναμης αλλά και της ελπίδας τους (χαρά, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, συγκίνηση, ελπίδα, κα.)
2. Αποδοχή του όλου εγχειρήματος και έκφραση επιδοκimasίας (Ευχαριστούμε!)
3. Έκφραση της αναγκαιότητας τέτοιων παρεμβάσεων σε ότι αφορά τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου (έκφραση της πίστης για ανάγκη συνέχισης και γενίκευσης τέτοιων προσπαθειών).

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 3 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των γονιών σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις στάσεις τις δικές τους απέναντι στην Εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της Ένταξης των παιδιών τους στο Γενικό Σχολείο αφού και οι 5 γονείς εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* και στη δική τους ψυχολογία κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής των παιδιών τους μαζί με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένας από τους 5 γονείς δεν έκανε αναφορά σε *Αρνητική Επίδραση*.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Δύο (2) γονείς δήλωσαν ότι **οι ίδιοι βίωσαν θετικά συναισθήματα και ενισχύθηκε η ψυχική τους δύναμη και η ελπίδα τους για το καλύτερο**, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε.

«Η όλη προσπάθεια σας για την ένταξη των παιδιών του Ειδικού Σχολείου στη μικρή κοινωνία του σχολείου, μας βρίσκει *απόλυτα ευχαριστημένους με ζωντανή την ελπίδα της κοινωνικοποίησης των δικών μας παιδιών.*»

(Γονέας Ε.Α.-4)

«Για μας τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, *αυτή ή προσπάθεια ήταν μια πολύ τονωτική ένεση για τον ψυχικό μας κόσμο που είναι επιβαρυσμένος με πολλά προβλήματα και σκέψεις.* Το να βλέπουμε τα παιδιά μας να μπορούν να παίρνουν μέρος σε τόσες δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο με όλα τα άλλα παιδιά, χωρίς διαχωρισμούς, *μας δίνει τη δύναμη να συνεχίσουμε να προσπαθούμε για την καλύτερη μελλοντική τους εξέλιξη.*»

(Γονέας Ε.Α.-5)

- ❖ Όλοι οι γονείς (5 συνολικά) εξέφρασαν την αμέριστη αποδοχή της όλης προσπάθειας καθώς επίσης και την θερμή επιδοκιμασία της:

«Θετικότετη η συνύπαρξη παιδιών Γενικού και Ειδικού Σχολείου, επί της ουσίας»

(Γονέας Ε.Α.-1)

«Ευχαριστούμε πολύ!»

(Γονέας Ε.Α.-2)

«Πολύ σημαντική προσπάθεια. Κατά τη γνώμη μου επέφερε θετικά αποτελέσματα σε όλα τα παιδιά»

(Γονέας Ε.Α.-3)

«Επικροτούμε και συμμετέχουμε απόλυτα ως γονείς σε όλη αυτήν την προσπάθεια σας, όχι ανώνυμα αλλά επώνυμα, διότι αποδεχόμαστε, αγαπάμε και προσπαθούμε για τα παιδιά μας...και όταν οι προσπάθειες αυτές γίνονται συλλογικά, φέρνουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Ευχαριστούμε!»

(Γονέας Ε.Α.-4)

«Ήταν μια υπέροχη προσπάθεια τόσο για το δικό μου παιδί όσο και για όλα τα παιδιά τόσο του Ειδικού όσο και του Γενικού Σχολείου. Καταφέρατε να ενώσετε τα δύο σχολεία και να συνυπάρξουν και έξω από το σχολικό περιβάλλον πάρα πολύ καλά χωρίς διακρίσεις....Όσο για το μέσον, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση νομίζω ότι ήταν το καλύτερο που θα μπορούσε να γίνει αφού στα παιδιά αρέσει η ύπαιθρος, τα δέντρα, τα πουλιά και γενικά ότι έχει να κάνει με τη φύση.»

(Γονέας Ε.Α.-5)

- ❖ Δύο (2) γονείς τόνισαν την ανάγκη που υποστηρίζουν για συνέχιση και γενίκευση τέτοιων προσπαθειών σε μόνιμη βάση:

«...αυτή η συνύπαρξη είναι κάτι που θα πρέπει να συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια του έτους για να γίνεται πιο εύκολη η ένταξη των παιδιών του Ειδικού Σχολείου αλλά και πιο ανοιχτή η αποδοχή από τα παιδιά του Γενικού Σχολείου»

(Γονέας Ε.Α.-1)

«Μακάρι να ακολουθήσουν και άλλα τέτοια προγράμματα στο μέλλον και εύχομαι να συνεχιστεί αυτή η υπέροχη προσπάθεια για όλα τα παιδιά»

(Γονέας Ε.Α.-5)

3.4.5. Ανάλυση Περιεχομένου των Απαντήσεων των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε., στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης

Οι Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε., στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης, ήταν οι εξής:

- 1^η:** Πριν ξεκινήσει αυτή η προσπάθεια συμμετοχής των παιδιών Ειδικής Αγωγής σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από κοινού με κάποια παιδιά του Γενικού σχολείου, πως βλέπατε αυτήν την προοπτική;
- 2^η:** Πιστεύετε ότι αντιμετωπίστηκαν κάποιες σοβαρές δυσκολίες είτε στην αρχή είτε κατά την πορεία της όλης προσπάθειας; Κι αν ναι, ποιες θεωρείτε ότι υπήρξαν οι σημαντικότερες δυσκολίες τόσο για μας τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά;
- 3^η:** Πώς πιστεύετε ότι οι γονείς των παιδιών Γενικής Αγωγής αντιμετώπισαν αρχικά μια τέτοια προοπτική συνεργασίας; Θεωρείτε ότι στην πορεία του προγράμματος διαφοροποιήθηκε η στάση τους ως ένα βαθμό;
- 4^η:** Πώς είδατε αντίστοιχα τη στάση των γονιών των παιδιών Ειδικής Αγωγής από την αρχή έως το τέλος της παρέμβασης μας; Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην πορεία;
- 5^η:** Πιστεύετε ότι διαφοροποιήθηκε στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος η στάση των παιδιών Γενικής Αγωγής απέναντι στα παιδιά του Ειδικού Σχολείου σε ότι αφορά στο αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας τους; Κι αν ναι, πως πιστεύετε ότι εκδηλώθηκε αυτή η διαφοροποίηση;
- 6^η:** Πιστεύετε ότι κατά την πορεία του προγράμματος διαφοροποιήθηκε το αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών Ειδικής Αγωγής; Κι αν ναι, ποια θεωρείται ότι είναι τα σημαντικότερα στοιχεία αυτής της διαφοροποίησης;

7^η: Θεωρείτε ότι θα μπορούσε μόνιμα στο μέλλον να εφαρμοστεί (είτε άτυπα είτε θεσμοθετημένα πλέον) κάποια εκπαιδευτική πρακτική συνεργασίας των παιδιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής προς την κατεύθυνση της Ένταξης;

~:~:~:~:~:~:~:~:~

1^η ΕΡΩΤΗΣΗ

Πριν ξεκινήσει αυτή η προσπάθεια συμμετοχής των παιδιών Ειδικής Αγωγής σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από κοινού με κάποια παιδιά του Γενικού σχολείου, πως βλέπατε αυτήν την προοπτική;

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου" των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην **1^η Ερώτηση**, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Θετική Στάση χωρίς επιφυλάξεις απέναντι στην προοπτική υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος Π.Ε., και έκφραση της άποψης ότι θα έπρεπε αυτές οι προσπάθειες να είναι πιο συχνές είτε σε μόνιμη βάση ή ακόμα περισσότερο να οδηγήσουν στην πλήρη ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο.
2. Επιφυλακτική Στάση προς την θετική όμως κατεύθυνση

Διαπιστώνει κανείς ότι και οι 2 κατηγορίες αντανakλούν μια θετική τοποθέτηση όλων (συνολικά 9) των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στη συγκεκριμένη ερώτηση, αφού οι επτά (7) εκφράζουν την άποψη ότι είδαν από την αρχή απόλυτα θετικά την προοπτική της κοινής συμμετοχής τους των μαθητών Γ.Α. με τους μαθητές Ε.Α. στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. και μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τέθηκαν θετικά απέναντι σε αυτήν την προοπτική έχοντας όμως κάποιες επιφυλάξεις.

Πίνακας 41: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας στην 1^η Ερώτηση

	Κατηγορίες Ανάλυσης	
	1.	2.
	Θετική Στάση	Επιφυλακτική Στάση
Ενότητες Ανάλυσης (9)	7	2
Ποσοστό Εκπαιδευτικών	78%	22%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

❖ Ένα ποσοστό 78% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι από την αρχή είχαν Θετική Στάση, χωρίς επιφυλάξεις, απέναντι στην προοπτική υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος Π.Ε., και κάποιοι διατυπώνουν την άποψη ότι θα έπρεπε αυτές οι προσπάθειες να είναι πιο συχνές είτε σε μόνιμη βάση ή ακόμα περισσότερο να οδηγήσουν στην πλήρη ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο:

«Θετικά, πολύ θετικά !!! Η συνεργασία αυτή θα πρέπει να είναι πιο συχνή- πολύ πιο συχνή!!!»

(Βοηθός Ε.Α.)

«Με θετικό μάτι! Πιστεύω ότι τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου έπρεπε να βρίσκονται σε τάξεις του κανονικού σχολείου και απλά να υποστηρίζονται από Ειδικούς μέσα στα Γενικά σχολεία.»

(Ψυχολόγος Ε.Α.)

«Πάρα πολύ θετικά!»

(Εκπαιδευτικός (Φ.Α.) Φυσικής Αγωγής στο Ειδικό Σχολείο)

«Από την εμπειρία μου γνωρίζω ότι οποιαδήποτε επικοινωνία των παιδιών Ειδικής Αγωγής με τα παιδιά του “κανονικού” σχολείου έχει θετικά αποτελέσματα. Επομένως, σίγουρα με αισιοδοξία και “θετική ματιά” είδα εξ’ αρχής το συγκεκριμένο πρόγραμμα.»

(Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής 2^η Ε.Α.)

«Προσωπικά πιστεύω ότι ένα από τα ζητούμενα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής για τους εκπαιδευτικούς είναι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων προκειμένου οι μαθητές της Ειδικής Αγωγής να βρίσκονται σε επαφή και να αλληλεπιδρούν με μαθητές των σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, προσπάθειες και εγχειρήματα, όπως το συγκεκριμένο, μόνο θετικά μπορούν να ειπωθούν από τους εκπαιδευτικούς.»

(Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής 3^η Ε.Α.)

«Πολύ ενδιαφέρουσα!!!»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₁)

«Γέλια οι αθρώποι πεθυμούν

Κι ευκούνται και τα θένε

Μα ζούνε και εμπόδια που “ειδικά” τα λένε

Παιδιά κι ανάγκες ειδικές βγορίζουνε στη ζήση

Όπου νεδιάζει πρόβλημα, ανεζητά και λύση»

(Διευθυντής του 7^{ου} Δ. Σχ.)

❖ Ένα ποσοστό 22% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι είχαν κάποια Επιφυλακτική Στάση αρχικά απέναντι στην προοπτική υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος Π.Ε.:

«Θεωρούσα, στηριζόμενη σε προηγούμενη εμπειρία, ότι τα αποτελέσματα της προσπάθειας δεν θα ήταν θετικά!»

(Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής 1^η Ε.Α.

που τα παιδιά της συμμετείχαν

στην ερευνητική ομάδα)

«Ήμουν πολύ επιφυλακτική! Προσωπικά πιστεύω πως δεν ήμουν ψυχολογικά προετοιμασμένη. Έτσι δεν αφιέρωνα αρκετό χρόνο...»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₂)

2^η ΕΡΩΤΗΣΗ

Πιστεύετε ότι αντιμετωπίστηκαν κάποιες σοβαρές δυσκολίες είτε στην αρχή είτε κατά την πορεία της όλης προσπάθειας; Κι αν ναι, ποιες θεωρείτε ότι υπήρξαν οι σημαντικότερες δυσκολίες τόσο για μας τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά;

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου" των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην **2^η Ερώτηση** , διαπιστώθηκε ότι:

❖ 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αντιλήφθηκαν κάποια ιδιαίτερη δυσκολία:

«Δεν θεωρώ ότι υπήρξαν σοβαρές δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς , ούτε για τα παιδιά.»

(Βοηθός Ε.Α.)

«Δεν υπήρξαν ιδιαίτερες δυσκολίες, ούτε για τους εκπαιδευτικούς. ούτε για τα παιδιά. Τα παιδιά του “κανονικού” σχολείου ένιωσαν στην πορεία πλήρη αποδοχή των παιδιών του Ειδικού Σχολείου.»

(Ψυχολόγος Ε.Α.)

«Δεν αντιλήφθηκα σοβαρές δυσκολίες.»

(Εκπαιδευτικός Φ.Α.)

«Δεν μπορώ να γνωρίζω συγκεκριμένα και ειδικά το τι συνέβη σε όλες τις φάσεις εξέλιξης του προγράμματος αφού συμμετοχή η δική μου και της τάξης μου αφορούσε μόνο κάποιες συγκεκριμένες δράσεις.

Γενικά όμως, δεν μου δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι υπήρξαν σοβαρές δυσκολίες κατά την υλοποίηση του προγράμματος.»

(Εκπαιδευτικός 3^η Ε.Α.)

«Το Έβδομο και ειδικό στο ίδιο τυλιγάδι
Κύκλο Ζωής τυλίσσουνε αντάμι και ομάδι
Κύκλο Ζωής αρχίζουνε κι από το Καλημέρα
Φαίνεται πως ηλιόχαρη θα ‘ναι η πάσα μέρα»

(Διευθυντής του 7^{ου} Δ. Σχ.)

«Δεν νομίζω ότι προέκυψαν σημαντικές δυσκολίες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν με ενδιαφέρον την από κοινού προσπάθεια των παιδιών Ε.Α. και των παιδιών του Γενικού Σχολείου για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος.»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₁)

❖ ενώ 3 αναφέρθηκαν σε κάποιες δυσκολίες είτε πρακτικής κυρίως φύσεως (έλλειψη χρόνου, υψηλό κόστος, υπερβολικός φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών) είτε ψυχολογικής (φόβος, ανασφάλεια):

«Υπήρχαν κατά τη γνώμη μου αρκετές δυσκολίες, περισσότερες στην αρχή, λιγότερες στη συνέχεια, που είχαν να κάνουν με την προσέγγιση των παιδιών της μιας ομάδας προς τα παιδιά της άλλης ομάδας.»

Τα παιδιά του Γενικού Σχολείου πιστεύω πως ένιωθαν σοβαρή αμηχανία γιατί θεωρούσαν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου είναι ούτως ή άλλως πολύ δύσκολη. Στο σχολικό πρόγραμμα του Γενικού Σχολείου δεν υπάρχει, δυστυχώς χρόνος για τέτοιου είδους συνεργασία!

Η μεγαλύτερη δυσκολία των εκπαιδευτικών του Ειδικού Σχολείου ήταν ο φόβος μήπως τα παιδιά νιώσουν απόρριψη και απογοητευτούν εντελώς. Τον ίδιο φόβο είχαμε και για τους γονείς τους.»

(Εκπαιδευτικός 1^η Ε.Α.)

«Δυσκολίες ιδιαίτερες και μάλιστα σοβαρές δεν νομίζω ότι αντιμετωπίσαμε. Αντιμετωπίσαμε μόνο πρακτικές δυσκολίες, π.χ. μετακινήσεις, κόστος κ.λπ.»

(Εκπαιδευτικός 2^η Ε.Α.)

«Θεωρώ ότι ένας σοβαρός ανασταλτικός παράγοντας ήταν ο υπερβολικός φόρτος εργασίας που είχα λόγω του προγράμματος των μαθημάτων και έτσι δεν αφιέρωνα αρκετό χρόνο ώστε να συζητήσω περισσότερο με τους μαθητές μου για να προετοιμαστούν καλύτερα γι' αυτήν την πρωτόγνωρη εμπειρία. Μια καλή «δικαιολογία» νομίζω ότι ήταν η μη έγκαιρη συμμετοχή μας στο πρόγραμμα.»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₂)

3^η ΕΡΩΤΗΣΗ

Πώς πιστεύετε ότι οι γονείς των παιδιών Γενικής Αγωγής αντιμετώπισαν αρχικά μια τέτοια προοπτική συνεργασίας; Θεωρείτε ότι στην πορεία του προγράμματος διαφοροποιήθηκε η στάση τους ως ένα βαθμό;

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου" των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην **3^η Ερώτηση** , διαπιστώθηκε ότι:

❖ 3 εκπαιδευτικοί δεν αντιλήφθηκαν καμία αντίρρηση και καμία δυσαρέσκεια από την πλευρά των γονιών:

«Πιστεύω ότι στην πορεία οι γονείς των παιδιών Γενικής Αγωγής δεν είχαν πια κανένα πρόβλημα για το πρόγραμμα- συνεργασία των παιδιών τους με μας.»

(Βοηθός Ε.Α.)

«Δεν αντιλήφθηκα να έχουν κάποιο πρόβλημα οι γονείς των παιδιών Γενικής εκπαίδευσης.»

(Ψυχολόγος)

«Του γέλιου και τση συντρομής είναι διαλαλητάδες

Του 7^ο Δημοτικού γονέοι, μαθητάδες.

Κλουθούνε κι οι γονέοι ντως με ανοιχτή αγκάλη

Η Αμαλία ορδινιά και τσ' έκτης οι δασκάλοι

Μιας Κυριακής η ταχινή θερμοκαλημερίζει

το πρόγραμμα συγκάρταλο όλο μονιταρίζει.

Ψηλά στα' Αρχάνες, στο Φουρνί, παιδιά και οι γονέοι

το θάμα είναι η εσμιγιά σση φύσης το χαέρι»

(Διευθυντής του 7^{ου} Δ. Σχ.)

❖ Μία (1) εκπαιδευτικός Ε.Α. ενώ δεν διαπίστωσε κάποια δυσαρέσκεια από την πλευρά των γονιών των μαθητών Γ.Α., εντούτοις εκφράζει την πεποίθηση ότι στην

ουσία τα στερεότυπα που ήδη υπάρχουν δεν είναι εύκολο να διαφοροποιηθούν με παρεμβάσεις τόσο μικρής χρονικής διάρκειας (μόλις τρεις μήνες):

«Επειδή δεν υπηρετούσα στο συγκεκριμένο σχολείο πιο πριν και το πρόγραμμα άρχισε αμέσως με την έναρξη της σχολικής χρονιάς δεν πρόλαβα να αντιληφθώ την στάση των γονιών πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα. Αυτήν την δυνατότητα την είχα κατά την πορεία του προγράμματος και κατά την διάρκεια της τελικής εκδήλωσης που είχα την ευκαιρία να συνομιλήσω μαζί τους. Διαπίστωσα έτσι ότι ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι για την συμμετοχή των παιδιών τους. *Βέβαια πιστεύω ότι οι στάσεις και τα στερεότυπα δεν διαφοροποιούνται πολύ γρήγορα. Χρειάζεται συνεχής και συστηματική δουλειά, στοχευμένες δράσεις και αρκετός χρόνος!!!*»

(Εκπαιδευτικός Φ.Α.)

❖ Μία (1) εκπαιδευτικός ενώ δηλώνει ότι οι γονείς εξέφρασαν γενικά θετική στάση απέναντι στην όλη προσπάθεια, εντούτοις διέκρινε και κάποιο προβληματισμό από μέρους τους για το πώς θα λειτουργήσει στο μέλλον ο θεσμός της Συνεκπαίδευσης:

«Δεν μπορώ να έχω συγκεκριμένη άποψη, καθώς δεν ήρθα σε ιδιαίτερη επαφή με τους γονείς των παιδιών Γενικής Αγωγής. Κρίνοντας όμως από την τελική εκδήλωση, θα έλεγα πως δεν τους είδα αρνητικά προδιατεθειμένους, ούτε όμως και με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Για παράδειγμα αναφέρω την γενικά θετική διάθεση δύο γονέων με τους οποίους συνομίλησα, που όμως ταυτόχρονα *εξέφρασαν και τον προβληματισμό τους για το πώς θα μπορούσε να «δουλέψει» η Συνεκπαίδευση.*»

(Εκπαιδευτικός 3^η Ε.Α.)

❖ Τρεις (3) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στην αρχή τουλάχιστον υπήρχε επιφυλακτικότητα από μέρους των γονέων που στην πορεία όμως πιστεύουν ότι υποχώρησε:

«*Πιστεύω ότι πραγματικά υπήρξαν γονείς που αυτή η προσπάθεια δεν τους άρεσε καθόλου. Στην πορεία όμως πιστεύω, ότι η πλειοψηφία των γονέων διαμόρφωσε μια θετική στάση. Στην πορεία του προγράμματος και μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωση του, θεωρώ ότι και οι πιο αρνητικοί γονείς πείστηκαν και διαφοροποίησαν τη στάση τους. Αυτό φάνηκε από την καθολική συμμετοχή των γονέων στις διάφορες*

εκδηλώσεις, από το θερμό χειροκρότημα στα παιδιά του Ειδικού σχολείου, αλλά και από τις προσωπικές συζητήσεις που είχα μαζί τους, όπου εξέφρασαν την άποψη ότι η προσπάθεια αυτή ήταν εξαιρετικά θετική και σίγουρα άξιζε τον κόπο.»

(Εκπαιδευτικός 1^η Ε.Α.)

«Οι γονείς των παιδιών της Γενικής αγωγής πιστεύω ότι, τουλάχιστον ορισμένοι, είχαν τις αντιρρήσεις τους. Πιστεύω όμως ότι διαφοροποιήθηκαν με την ολοκλήρωση του προγράμματος.»

(Εκπαιδευτικός 2^η Ε.Α.)

«Απ' την αρχή του προγράμματος, που έγινε κάποια ενημερωτική συνάντηση, οι γονείς συμφώνησαν στην πλειοψηφία τους να υλοποιηθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και μέσα κα έξω από το Σχολείο. Ίσως βέβαια ορισμένοι να είχαν κάποια επιφυλακτικότητα, όμως στην πορεία και στο τέλος όλοι έμειναν κατενθουσιασμένοι!»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₁)

4^η ΕΡΩΤΗΣΗ

Πώς είδατε αντίστοιχα τη στάση των γονιών των παιδιών Ειδικής Αγωγής από την αρχή έως το τέλος της παρέμβασης μας; Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην πορεία;

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου" των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην **4^η Ερώτηση**, διαπιστώθηκε ότι:

❖ Έξι (6) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν διέκριναν καμία αντίρρηση από την πλευρά των γονιών των μαθητών της Ε.Α. απέναντι στην όλη προσπάθεια. Αντίθετα μάλιστα η στάση τους ήταν πολύ θετική:

«Θεωρώ ότι οι γονείς των παιδιών Ειδικής Αγωγής χάρηκαν πολύ με τη συνεργασία αυτή των παιδιών τους με τα παιδιά του “κανονικού” σχολείου.»

(Βοηθός Ε.Α.)

«Πολύ περισσότερο οι γονείς των παιδιών Ειδικής Αγωγής δεν είχαν κανένα πρόβλημα από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος.»

(Ψυχολόγος Ε.Α.)

«Ήταν πολύ χαρούμενοι για την συμμετοχή των παιδιών τους και πολύ συγκινημένοι!»

(Εκπαιδευτικός Φ.Α.)

«Οι γονείς των παιδιών Ειδικής Αγωγής ευθύς εξ' αρχής είδαν θετικά την όλη προσπάθεια και αυτή η θετική στάση συνεχίστηκε μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος.»

(Εκπαιδευτικός 2η Ε.Α.)

«Η στάση των γονιών των παιδιών Ε.Α. ήταν από την αρχή θετική!»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ1)

❖ Δύο εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου ενώ δηλώνουν πως γενικά διαπίστωσαν μια θετική στάση των γονέων απέναντι στην όλη προσπάθεια, εντούτοις θεωρούν ότι υπήρχε και κάποια αγωνία, ανασφάλεια και φόβος:

«Η στάση των γονέων των παιδιών Ειδικής Αγωγής ήταν βέβαια θετική, γιατί συμμετέχοντας τα παιδιά τους σε κοινά προγράμματα αποδεικνύουν στους άλλους ότι το παιδί τους μπορεί να αποδώσει το ίδιο καλά όπως και τα παιδιά του Γενικού Σχολείου. Πιστεύω όμως ότι, στην αρχή τουλάχιστον, *θα είχαν μεγάλη αγωνία μήπως διαψευστούν, μήπως τα παιδιά τους δεν τα καταφέρουν αρκετά καλά, μήπως νιώσουν απόρριψη.*»

(Εκπαιδευτικός 1^η Ε.Α.)

«Νομίζω πως οι περισσότεροι γονείς ήταν από την αρχή θετικά τοποθετημένοι απέναντι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Το γεγονός όμως ότι η υλοποίηση του προγράμματος γινόταν κατά ένα μεγάλο μέρος του έξω από το σχολείο, αρχικά προβλημάτισε κάποιους γονείς σε ότι αφορά το πώς θα μπορούσαν να μετακινηθούν τα παιδιά τους και αν θα μπορούσαν να "λειτουργήσουν" χωρίς να δημιουργηθούν

προβλήματα (αναφέρω για παράδειγμα την περίπτωση παιδιού που φοβόταν να ανέβει στο λεωφορείο. Ένα φόβο που στην πορεία ξεπέρασε).

Καθώς όμως προχωρούσε το πρόγραμμα, νομίζω πως γινόταν όλο και πιο χαλαροί και φτάνοντας να συμμετέχουν και οι ίδιοι με μεγάλη ευχαρίστηση. Στην τελική εκδήλωση, η ικανοποίηση τους ήταν ιδιαίτερα έκδηλη.»

(Εκπαιδευτικός 3^η Ε.Α.)

5^η ΕΡΩΤΗΣΗ

Πιστεύετε ότι διαφοροποιήθηκε στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος η στάση των παιδιών Γενικής Αγωγής απέναντι στα παιδιά του Ειδικού Σχολείου σε ότι αφορά στο αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας τους; Κι αν ναι, πως πιστεύετε ότι εκδηλώθηκε αυτή η διαφοροποίηση;

⇒ . Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου" των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην **5^η Ερώτηση** , διαπιστώθηκε ότι:

❖ Επτά (7) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαπίστωσαν σημαντική διαφοροποίηση στη στάση των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. στην πορεία του προγράμματος Π.Ε.. Πιστεύουν ότι ενισχύθηκε το αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. με αποτέλεσμα να μην περιοριστούν μόνο σε μια απλή γνωριμία και προσέγγιση αλλά να προχωρήσουν στη δημιουργία σχέσεων φιλίας και αλληλεγγύης:

«Θεωρώ ότι τα παιδιά Γενικής Αγωγής έχουν αποδεχτεί πια τη διαφορετικότητα των παιδιών του Ειδικού Σχολείου. Τα παιδιά του “κανονικού” σχολείου είχαν την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά με μας, να δουλέψουν για ένα κοινό στόχο, να συνεργαστούν και πάνω απ’ όλα να γίνουν φίλοι.»

(Βοηθός Ε.Α.)

«Πιστεύω ότι μετά από αυτό το πρόγραμμα Π.Ε. τα παιδιά της Γενικής εκπαίδευσης έχουν αποδεχτεί πλήρως την διαφορετικότητα των παιδιών Ειδικής Αγωγής. Αυτή η αποδοχή ενισχύθηκε σημαντικά με την υλοποίηση αυτού του κοινού προγράμματος.»

(Ψυχολόγος Ε.Α.)

«Κάποια παιδιά μέσα από το πρόγραμμα έκαναν το πρώτο τους βήμα, σκέφτηκαν, προβληματίστηκαν, ένιωσαν...! Κάποια άλλα εξοικειώθηκαν περισσότερο με το «διαφορετικό», επικοινωνήσαν καλύτερα, μοιράστηκαν περισσότερο. Όμως σίγουρα όλα τα παιδιά ωφελήθηκαν. Έτσι γενικά διαπίστωσα μια αύξηση της αλληλεγγύης τους προς τα παιδιά Ε.Α.»

(Εκπαιδευτικός Φ.Α.)

«Στην πορεία του προγράμματος και μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωση του, θεωρώ ότι και οι πιο αρνητικοί γονείς πείστηκαν και διαφοροποίησαν τη στάση τους. Την ίδια διαφοροποίηση διαπίστωσα και στην στάση των παιδιών τους σε ότι αφορά το αίσθημα αποδοχής των παιδιών Ε.Α.»

(Εκπαιδευτικός 1^η Ε.Α.)

«Στην πορεία του προγράμματος η στάση των παιδιών της Γενικής Αγωγής απέναντι στα παιδιά του Ειδικού Σχολείου εξελίχτηκε θετικά. Όλα τα παιδιά ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα, δέχτηκαν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου με αγάπη, συνεργάστηκαν μαζί τους ισότιμα, και στο τέλος φαινόταν να είναι όλοι μια συμπαγής ομάδα που δεν ξεχώριζε κανείς. Ήταν μια ομάδα παιδιών που έπαιζαν μαζί ξένοιαστα, γέλαγαν ευτυχισμένα, συμμετείχαν με ενθουσιασμό σε όλες τις δράσεις και ανέβηκαν όλα μαζί στην σκηνή για την τελική παρουσίαση τους προγράμματος. Το δέσιμο, οι παρέες και οι φιλίες ήταν πλέον ολοφάνερες.»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₁)

«Αρχικά πιστεύω πως αυτό το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήταν ένα μάθημα για κοινωνική συμπεριφορά, συνεργασία, κατανόηση της διαφορετικότητας και αποδοχής του «άλλου» όπως είναι. Τα παιδιά μου σίγουρα βγήκαν πιο ώριμα από αυτή τη συνεργασία. Στην αρχή ήταν επιφυλακτικά και νόμιζαν πως δεν θα μπορούσαν να συνεργαστούν με αυτά τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής. Έμαθαν όμως πως μπορούν να συνεργαστούν μαθαίνοντας μέσα από τις διάφορες κοινές δραστηριότητες και ότι θα ήθελαν να το είχαν κάνει νωρίτερα ή να μπορούσαν να το επαναλάβουν. Αυτό που αποκόμισα όμως τελικά ήταν ότι οι μαθητές μου έχουν πια μια «ανοιχτή» αγκαλιά για αυτά τα παιδιά κι ας μην ήξεραν στην αρχή να δείξουν

έμπρακτα την αποδοχή τους και τόσο αποτελεσματικά όσο θα θέλαμε εμείς. Στην πορεία όμως οι ζωγραφιές τους και τα κείμενα τους, νομίζω πως ήταν οι καλύτερες αποδείξεις της αποδοχής που ένιωσαν.»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₂)

*«Πρόγραμμα περιβάλλοντος στη φύση τ' αργαστήρι
και ξόμπλια τ' ανυφαντικού, για τα παιδιά χαΐρι.
Το 1^ο Ειδικό σκολειό που 'ναι στο ίδιο χτίρι
εκάμανε ντο αδελφό και όχι μουσαφίρη*

*Τσι σπόρους του προγράμματος δε τζ' έχει πιάσει ξέρα
Παιδιά του Εβδόμου πιάσανε του Ειδικού τη χέρα
Αδελφικό Δημοτικό ανοίγει την αγκάλη*

Το πρόγραμμα «Κύκλος Ζωής» να ανοίξει το βουργιάλι»

(Διευθυντής του 7^{ου} Δ. Σχ.)

❖ Δύο (2) εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι ενώ θεωρούν σημαντική την συμβολή του συγκεκριμένου προγράμματος στην ενίσχυση του αισθήματος αποδοχής της διαφορετικότητας από μέρους των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α., εντούτοις εκφράζουν την πεποίθηση ότι ο χρόνος ήταν πολύ περιορισμένος και ότι προκειμένου να υπάρξει μια σταθερή διαφοροποίηση στάσεων και συμπεριφορών, θα πρέπει να γίνονται στοχευμένες προσπάθειες όχι ευκαιριακά αλλά σε μόνιμη βάση:

«Τα παιδιά Γενικής Αγωγής πιστεύω ότι «βγήκαν» κερδισμένα γιατί ευαισθητοποιήθηκαν περισσότερο, γνώρισαν τις ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες των παιδιών μας που ίσως δεν είχαν υπ' όψη τους και ορισμένα απ' αυτά άλλαξαν 'λίγο' τη συμπεριφορά τους. Πιστεύω ότι για να αλλάξει ουσιαστικά η στάση τους θα πρέπει να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος σε μόνιμη βάση, γιατί σίγουρα το χρονικό διάστημα των 3 μηνών ήταν αρκετά περιορισμένο.»

(Εκπαιδευτικός 2η Ε.Α.)

«Οι μαθητές του Σχολείου Γενικής Αγωγής είχαν την ευκαιρία μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όχι μόνο να "βλέπουν" τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου, αλλά και να συμμετέχουν από κοινού σε δραστηριότητες και δράσεις, γεγονός που τα έφερε πιο κοντά στο "διαφορετικό".

Σίγουρα η επαφή αυτή απομάκρυνε σημαντικά την αμηχανία και ενδεχόμενα και την προκατάληψη από τους μαθητές, όμως προσωπικά θεωρώ ότι χρειάζεται πολλή δουλειά ακόμα προς αυτήν την κατεύθυνση, για να μπορούμε να μιλάμε για διαφοροποίηση στάσεων και συμπεριφορών.»

(Εκπαιδευτικός 3^η Ε.Α).

6^η ΕΡΩΤΗΣΗ

Πιστεύετε ότι κατά την πορεία του προγράμματος διαφοροποιήθηκε το αίσθημα αυτοεκτίμηση των παιδιών Ειδικής Αγωγής; Κι αν ναι, ποια θεωρείται ότι είναι τα σημαντικότερα στοιχεία αυτής της διαφοροποίησης;

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου" των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην **6^η Ερώτηση**, διαπιστώθηκε ότι:

❖ Επτά (7) από τους 9 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. πιστεύουν ότι ενισχύθηκε το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους μαζί με τους μαθητές Γ.Α. στο πρόγραμμα Π.Ε.:

«Η αυτοεκτίμηση των παιδιών Ειδικής Αγωγής διαφοροποιήθηκε με την αποδοχή και το αγκάλιασμα που αισθάνθηκαν από τα παιδιά του Γενικού Σχολείου. Η ένταξη τους σε μια ομάδα και η ανάπτυξη φιλιών που δημιουργήθηκαν μέσα από τις κοινές δράσεις και το κοινό παιχνίδι, ενίσχυσε σημαντικά την αυτοεκτίμηση τους. Επίσης βοήθησε αρκετά η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ τους.»

(Ψυχολόγος)

«Κάθε επιτυχημένη δράση, όπως αυτή του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει. Στα παιδιά Ειδικής

Αγωγής παρατήρησα αύξηση της αυτοεκτίμησης τους, βελτίωση στην επικοινωνία τους, καλλιέργεια θετικού κλίματος δράσης με επιθυμία για συμμετοχή και κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια και ανάπτυξη της κοινωνικότητας τους.»

(Εκπαιδευτικός Φ.Α.)

«Τα παιδιά Ε.Α. ένιωσαν πολύ όμορφα σε όλα τα στάδια του προγράμματος. Την αρχή μπορεί να ένιωθαν άβολα και να δυσκολευόταν να "μπουν" στην ομάδα. Στην συνέχεια όμως συμμετείχαν ισότιμα και πολλές φορές μάλιστα ήταν οι "πρωταγωνιστές" ! Η θετική στάση των παιδιών του Γενικού Σχολείου σίγουρα τόνωσε πάρα πολύ την αυτοπεποίθησή τους.»

(Εκπαιδευτικός 1^η Ε.Α.)

«Τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου κατά την διάρκεια του προγράμματος πέρασαν πολύ όμορφα, δέχτηκαν με χαρά αυτή τη συνεργασία και σίγουρα ενισχύθηκε αρκετά η αυτοεκτίμηση τους.»

(Εκπαιδευτικός 2^η Ε.Α.)

*«Το πρόγραμμα «Κύκλος Ζωής» περίσσα έχει συντράμει
Παιδιά του ίδιου του θεού να νιώθουνε αντάμι
Ετσα λοής μονιτάρισμα και ο Θεός βλογά το
Κι ο άνθρωπος απού θωρεί σαφί θε να παινά το
Με γκαρδιακά αισθήματα γεμώνει το σκουτέλι
Και δικιμάζουν τα παδιά, κι' αυτά μια στάξη μέλι»*

(Διευθυντής του 7^{ου} Δ. Σχ.)

«Κατά την πορεία και μετά το τέλος της υλοποίησης του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα στην συμπεριφορά των παιδιών Ε.Α., ήταν ολοφάνερα. Στα διαλείμματα, στον περίβολο του σχολείου, όλα έψαχναν να βρουν τους νέους φίλους που απέκτησαν για να μιλήσουν, να παίξουν, να επικοινωνήσουν. Μας επισκεπτόταν καθημερινά στην τάξη μας και ρωτούσαν πότε θα είμαστε ξανά μαζί. Ήταν υπέροχο!»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ1)

«Για τα παιδιά της Ειδικής Αγωγής πιστεύω πως ενισχύθηκε το αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτό φαίνεται από τη συμπεριφορά τους κυρίως μετά το τέλος του προγράμματος: Συζητούν με τους δασκάλους και θέλουν να προκαλέσουν την προσοχή μας με τη θετική έννοια, εκφράζουν την επιθυμία διαρκώς να έρθουν στην αίθουσα διδασκαλίας μας και χαμογελούν όποτε μας συναντούν στους διαδρόμους του σχολείου. Το σίγουρο είναι ότι με τέτοιες μορφές συνεργασίας τα παιδιά αυτά δεν περνούν πια απαρατήρητα για μας τους εκπαιδευτικούς του «κανονικού» σχολείου.»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₂)

- ❖ Ένας δεν απάντησε, ενώ κάποιος άλλος δήλωσε πως μπορεί να υπήρξε κάποια ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, όμως πιστεύει ότι προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη σιγουριά προς αυτήν την κατεύθυνση χρειάζεται πολύ περισσότερος χρόνος και σταθερή δουλειά:

«Θεωρώ πως μέσα από την επαφή και αλληλεπίδραση (κυρίως στις παιγνιώδεις δραστηριότητες), οι μαθητές του Ειδικού Σχολείου έγιναν μέλη μιας ευρύτερης ομάδας παιδιών. Μέσα σ' αυτή την ομάδα ακολούθησαν τους κανόνες, έπαιξαν, συμμετείχαν από κοινού και ισότιμα με τα άλλα παιδιά σε όλες τις δραστηριότητες. Δεδομένης της δυσκολίας των περισσότερων μαθητών για κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικό παιχνίδι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε μια σημαντική ευκαιρία για να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριο των συμπεριφορών τους, αλλά και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και εμπειρίες.

Όμως, για να μπορούμε να μιλάμε με σιγουριά για διαφοροποίηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών Ε.Α., απαιτείται η εφαρμογή προγραμμάτων με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια (σε ετήσια βάση) και σταθερότητα στην εφαρμογή τους στην πορεία της μαθητικής τους ζωής, και όχι ευκαιριακά.»

(Εκπαιδευτικός 3^η Ε.Α.)

7^η ΕΡΩΤΗΣΗ

Θεωρείτε ότι θα μπορούσε μόνιμα στο μέλλον να εφαρμοστεί (είτε άτυπα είτε θεσμοθετημένα πλέον) κάποια εκπαιδευτική πρακτική συνεργασίας των παιδιών Γενικής και Ειδικής Αγωγής προς την κατεύθυνση της Ένταξης;

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου" των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην 7^η Ερώτηση, διαπιστώθηκε ότι:

❖ Επτά από τους 9 εκπαιδευτικούς (2 δεν απάντησαν) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δήλωσαν ότι θεωρούν αναγκαία την θεσμοθέτηση της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο με δεδομένο ότι θα υπάρξουν οι κατάλληλες υποδομές, η κατάλληλη στελέχωση των σχολείων από ειδικούς και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

«Πιστεύω χρόνια τώρα ότι θα έπρεπε να βρίσκονται όλα τα παιδιά στο κανονικό πλαίσιο και απλά να υποστηρίζονται από ειδικούς μέσα στο “κανονικό” σχολείο. Οι ειδικοί αυτοί θα πρέπει να είναι: ειδικός παιδαγωγός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός φυσιοθεραπευτής, λογοπεδικός, εργασιοθεραπευτής. Να διαφοροποιείται η εκπαίδευση μέσα στην κανονική τάξη για να μην δημιουργούνται κατηγοριοποιήσεις παιδιών και αισθήματα αρνητικά για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πρέπει να αλλάξει η όλη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ώστε να δίνεται βάρος στη διαφορετικότητα, στην αποδοχή όλων και στην ενσωμάτωση των παιδιών Ειδικής Αγωγής και όχι μόνο στη γνωστική τους ανάπτυξη. Το σχολείο πρέπει να γίνει ανθρωποκεντρικό με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών σε όλους τους τομείς.»

(Ψυχολόγος)

«Ναι!!! Αν υπάρχουν οι σωστές προϋποθέσεις, εμείς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούμε γέφυρες και να γκρεμίζουμε φράγματα, όπως λέει και ένα τραγούδι των «Αερικών»!!!»

(Εκπαιδευτικός Φ.Α.)

«Θεωρώ ότι είναι μια επιτακτική αναγκαιότητα πρώτης προτεραιότητας και μάλιστα θεσμοθετημένα! Η πορεία της εκπαίδευσης χωρίς προκαταλήψεις, ετικέτες και διαφοροποιήσεις, προάγει την ευαισθησία και την ανθρωπιά όλων μας.»

(Εκπαιδευτικός 1^η Ε.Α.)

«Σίγουρα θα μπορούσε, αν υπήρχαν σοβαρές θεσμοθετημένες αλλαγές στην εκπαίδευση.»

(Εκπαιδευτικός 2^η Ε.Α.)

«Αυτό αποτελεί το κύριο ζητούμενο: Δηλαδή η εκπόνηση προγραμμάτων συνεργασίας σε μόνιμη βάση (π.χ. τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα) μεταξύ μαθητών Γενικής & Ειδικής Αγωγής καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους. Αυτό θα ήταν καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και για την άρση των προκαταλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα.

Δυστυχώς θεωρώ ότι είμαστε πολύ μακριά από μια προοπτική Ένταξης και Συνεκπαίδευσης των μαθητών Ε.Α., καθώς δεν υπάρχει το υπόβαθρο (κοινωνικό, επιστημονικό, νομικό κ.α.), αλλά ούτε και οι υποδομές για την υλοποίηση μιας τέτοιας προοπτικής»

(Εκπαιδευτικός 3^η Ε.Α.)

«Πιστεύω ότι όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα, γι' αυτό θεωρώ ότι η συνεργασία των παιδιών Γενικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής είναι αναγκαία! Εύχομαι κάποτε να γίνει ένα μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₁)

«Αρχικά πιστεύω πως για να υπάρξει μια μόνιμη πρακτική συνεργασίας, χρειάζεται άμεσα εμείς οι δάσκαλοι του...Γενικού Σχολείου να έχουμε μια μεγαλύτερη εκπαίδευση σε θέματα...συμπεριφοράς ώστε να μπορέσουμε να περάσουμε και στην τάξη μας την ευαισθησία για την αποδοχή των «διαφορετικών» παιδιών. Θα ήταν μια ιδανική προϋπόθεση! Όμως ακόμα και αν δεν υπάρξει αυτή η προϋπόθεση, θεωρώ ότι ανάλογες προσπάθειες σε μόνιμη βάση θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με την κατάλληλη βέβαια προετοιμασία ώστε η «Ευέλικτη Ζώνη» να γίνει ...μια Ευέλικτη ζεστή αγκαλιά σεβασμού, αγάπης, συνεργασίας και αλληλοεκτίμησης.»

(Εκπαιδευτικός ΣΤ₂)

3.4.6. Ανάλυση Περιχυμένου των γραπτών κειμένων στο Ημερολόγιο δραστηριοτήτων των μαθητών Γ.Α.

Οι μαθητές της Στ΄ Τάξης που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Π.Ε., είχαν δημιουργήσει ένα καλαίσθητο Ημερολόγιο πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα με σκοπό να καταγράφουν τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους έπειτα από κάθε παρέμβαση. Αυτό το ημερολόγιο το ενημέρωναν στο σπίτι ελεύθερα, χωρίς κάποιο έλεγχο, προκειμένου να γράφουν ανάλογα με την διάθεση τους, χωρίς να το θεωρούν ως καταναγκαστική σχολική εργασία. Έτσι από τους 18 μαθητές, κάποια έγγραφαν ανελλιπώς, κάποιοι περιστασιακά και κάποιοι δεν ασχολήθηκαν καθόλου. Επίσης ενώ ξεκίνησαν να γράφουν περισσότεροι στην αρχή, φάνηκε πως στην πορεία κουράστηκαν, αφού ο αριθμός των μαθητών που έγγραφαν στο ημερολόγιο τους ακολούθησε μια φθίνουσα πορεία μέχρι που στο τέλος άρχισαν να το ξεχνούν και σε κάποιες παρεμβάσεις στο τέλος, σχεδόν κανένα παιδί δεν ενημέρωνε πια το ημερολόγιο του.

Κατά την Ανάλυση Περιεχομένου των γραπτών τους καθορίστηκαν 2 κατηγορίες κάθε φορά:

1. Αναφορά στις δραστηριότητες αυτές καθαυτές
2. Αναφορά στα παιδιά Ε.Α. που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα

Αναλυτικά:

⇒ 1^η Παρέμβαση: Θεατρικό Παιχνίδι

Πίνακας 42: Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 1^η Παρέμβαση (Θεατρικό Παιχνίδι)

	Κατηγορίες Ανάλυσης	
	Αναφορά στις δραστηριότητες καθαυτές	Αναφορά στα παιδιά Ε.Α.
Σύνολο μαθητών που έγγραφαν Ημερολόγιο (8)	8	0
Ποσοστό	100%	0%

Έγραψαν 8 μαθητές συνολικά. Απ' αυτούς, κανένας δεν αναφέρθηκε στους μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν, ενώ και οι 8 αναφέρθηκαν (με θετικά και αρνητικά συναισθήματα) στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενδεικτικά:

«...και κάναμε θεατρικό. Στο τέλος όταν ήταν να φύγουμε ένιωσα και χαρά και λύπη. Χαρά νιώσαμε επειδή περάσαμε καταπληκτικά και λύπη γιατί όταν ήταν να φύγουμε εμείς θέλαμε να καθόμασταν κι άλλο»

(ΣΤ'-H1-1)

«Ένιωσα μεγάλη χαρά γιατί το θέμα μας ήταν τα ζώα...Με ενόχλησαν όμως δύο παιδιά της τάξης μας που έκαναν φασαρία»

(ΣΤ'-H1-2)

«Μπήκαμε στο χώρο της χαράς και της ευτυχίας...Οι νεράιδες και τα ξωτικά μας βοήθησαν να προσαρμοστούμε. Ένιωσα χαρά και ευγνωμοσύνη από αυτήν την πρώτη μας δραστηριότητα»

(ΣΤ'-H1-8)

⇒ 2^η Παρέμβαση: Επαφή με τη φύση – Παιχνίδι Ρόλων

Πίνακας 43: Κατανομή μαθητών ΣΤ¹ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 2^η Παρέμβαση (Επαφή με τη φύση – Παιχνίδι Ρόλων)

	Κατηγορίες Ανάλυσης	
	Αναφορά στις δραστηριότητες καθαυτές	Αναφορά στα παιδιά Ε.Α.
Σύνολο μαθητών που έγραψαν Ημερολόγιο (14)	14	4
Ποσοστό	100%	26%

Έγραψαν 14 μαθητές συνολικά. Απ' αυτά:

⇒ 4 αναφέρθηκαν στους μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν:

«...έμαθα περισσότερα για τη φύση και κέρδισα τη φιλία και τη συντροφιά των παιδιών της κ. Ελένης»

(ΣΤ'-H2-7)

«Κέρδισα πολλές γνώσεις και χάρηκα που τα παιδιά του διπλανού σχολείου ήταν τόσο συνεργάσιμα»

(ΣΤ'-H2-8)

«Κέρδισα μια πολύ καλή συνεργασία με τα παιδιά του άλλου σχολείου»
(ΣΤ'-H2-11)

«Σήμερα πήγαμε εκδρομή στα Σπήλια με τα παιδιά της κ. Ελένης και περάσαμε πολύ ωραία. Είμαι πολύ χαρούμενη. Τα παιδιά αυτά είναι πολύ καλά!»
(ΣΤ'-H2-6)

⇒ ενώ και τα 14 αναφέρθηκαν (με θετικά και αρνητικά συναισθήματα) στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενδεικτικά:

«Σήμερα πήγαμε στα Σπήλια. Ένιωσα χαρά και ενθουσιασμό... Παίξαμε ένα θεατρικό και εγώ ήμουν οικολόγος»
(ΣΤ'-H2-1)

«Πέρασα φανταστικά και ελπίζω να συνεχίσουμε να κάνουμε τέτοιες εκδρομές και αν παίζουμε τέτοια θεατρικά παιχνίδια»
(ΣΤ'-H2-5)

«...παίξαμε θεατρικό. Μου άρεσε πάρα πολύ γιατί μπήκαμε στο πετσί του ρόλου μας»
(ΣΤ'-H2-7)

«Μαζέψαμε φυτά για το φυτολόγιο της τάξης. Ήταν μια φανταστική εμπειρία!»
(ΣΤ'-H2-13)

⇒ 3^η Παρέμβαση: Χειρονακτική Δράση – Εργοθεραπεία (Κηπουρική)

Πίνακας 44: Κατανομή μαθητών ΣΤ1' τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 3^η Παρέμβαση (Χειρονακτική Δράση – Εργοθεραπεία)

	Κατηγορίες Ανάλυσης	
	Αναφορά στις δραστηριότητες καθαυτές	Αναφορά στα παιδιά Ε.Α.
Σύνολο μαθητών που έγραψαν Ημερολόγιο (12)	13	11
Ποσοστό	100%	85%

Έγραψαν 13 μαθητές συνολικά. Απ' αυτά:

⇒ 11 αναφέρθηκαν στους μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν. Ενδεικτικά:

«...η συνεργασία με τα άλλα παιδιά ήταν πολύ ωραία»

(ΣΤ'-H3-3)

«Τα άλλα παιδιά ήταν φρόνιμα και μας βοήθησαν αρκετά...ήταν πολύ ωραία που συνεργαστήκαμε μαζί τους»

(ΣΤ'-H3-6)

«...έμαθα να φυτεύω, να σκαλίζω και να ποτίζω τα φυτά αλλά και κέρδισα την εμπιστοσύνη των άλλων παιδιών και την αγάπη τους»

(ΣΤ'-H3-7)

«Κέρδισα τη αγάπη και τη συνεργασία των άλλων παιδιών και είμαι σίγουρη ότι αν τα καταφέρνουμε πάντα έτσι μέχρι το τέλος του προγράμματος, θα γίνουμε καλύτεροι»

(ΣΤ'-H3-8)

«Μου άρεσε πολύ η συνεργασία μου με τα άλλα παιδιά γιατί μερικές φορές φαινόταν να ξέρουν πιο πολλά από εμάς»

(ΣΤ'-H3-10)

⇒ ενώ και οι 13 αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενδεικτικά:

«Μετά εγώ και ο Ν.Δ. από την 'άλλη' τάξη ποτίσαμε τα λαχανικά και γίναμε λούτσα. Έμαθα να καλλιεργώ...»

(ΣΤ'-H3-2)

«...οργώσαμε το χωράφι μας και φυτέψαμε ...Ένιωσα χαρά γιατί γνωρίσαμε μια νέα εμπειρία»

(ΣΤ'-H3-5)

«...μου έκανε εντύπωση το πώς μπορούμε εμείς τα παιδιά που δεν είμαστε γεωπόνοι με λίγη προσπάθεια και συνεργασία να τα καταφέρουμε όλα»

(ΣΤ'-H3-8)

⇒ 4^η Παρέμβαση: Αισθητική Αγωγή

Πίνακας 45: Κατανομή μαθητών ΣΤ₁ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 4^η Παρέμβαση (Αισθητική Αγωγή)

	Κατηγορίες Ανάλυσης	
	Αναφορά στις δραστηριότητες καθαντές	Αναφορά στα παιδιά Ε.Α.
Σύνολο μαθητών που έγραψαν Ημερολόγιο (7)	7	4
Ποσοστό	100%	57%

Έγραψαν 7 μαθητές συνολικά. Απ' αυτά:

⇒ 4 αναφέρθηκαν στους μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν. Ενδεικτικά:

«Για μια ακόμη φορά μου άρεσε που συνεργάστηκα με τα υπόλοιπα παιδιά και εντυπωσιάστηκα από τις ζωγραφιές τους»

(ΣΤ'-H4-2)

«Κατάφερα να κερδίσω τη συνεργασία με τα άλλα παιδιά και να τα κάνω χαρούμενα. Ένιωσα ευτυχισμένος»

(ΣΤ'-H4-6)

⇒ ενώ και τα 7 αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενδεικτικά:

«Σήμερα πήγαμε στο εργαστήριο μας...Ζωγραφίσαμε τις γλάστρες μας και γράψαμε τα ονόματα μας πάνω στο ξύλο με πυρογράφο...Μου αρέσει πολύ το Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης! Θα ήθελα να συνεχίσουμε έτσι!»

(ΣΤ'-H4-3)

«Σήμερα πήγαμε στην αίθουσα εικαστικών και ζωγραφίσαμε...Πέρασα πολύ ωραία παίζοντας με τα χρώματα και δημιουργώντας...»

(ΣΤ'-H4-6)

⇒ 5^η Παρέμβαση: Μελέτη Πεδίου – Υπαίθρια Διάλεξη – Αισθητική Αγωγή στη Φύση

Πίνακας 46: Κατανομή μαθητών ΣΤ1΄ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 5^η Παρέμβαση (Μελέτη Πεδίου – Υπαίθρια Διάλεξη – Αισθητική Αγωγή στη Φύση)

	Κατηγορίες Ανάλυσης	
	Αναφορά στις δραστηριότητες καθαυτές	Αναφορά στα παιδιά Ειδικής Αγωγής
Σύνολο μαθητών που έγραψαν Ημερολόγιο (5)	5	3
Ποσοστό	100%	60%

Έγραψαν 5 μαθητές συνολικά. Απ' αυτά:

⇒ 3 αναφέρθηκαν στους μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν. Ενδεικτικά:

«Τα παιδιά της κ. Ελένης μας βοήθησαν πάρα πολύ και περάσαμε πολύ ωραία μαζί»
(ΣΤ΄-Η5-2)

«Μου άρεσε πάρα πολύ η συνεργασία μου με 'όλα' τα παιδιά»
(ΣΤ΄-Η5-5)

⇒ ενώ και οι 5 αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενδεικτικά:

«Το θέμα ήταν πολύ ωραίο και ο ένας έσπρωχνε τον άλλο για να δούμε το γυπαετό. Νιώσαμε χαρά και λύπη...»
(ΣΤ΄-Η5-1)

«Όταν βγήκε από το κλουβί και άνοιξε τα φτερά του μείναμε όλοι με τοπ στόμα ανοιχτό.»
(ΣΤ΄-Η5-3)

«Μας πήρε ένα μικρό φορτηγάκι και ανεβήκαμε στο βουνό Γιούχτα για να ελευθερώσουμε ένα γυπαετό. Περιμέναμε αλλά δεν πέταξε...»
(ΣΤ΄-Η5-4)

⇒ 6^η Παρέμβαση: Μελέτη Πεδίου – Περιβαλλοντικά Παιχνίδια – Παιχνίδια στη φύση

Πίνακας 47: Κατανομή μαθητών ΣΤ₁ τάξης κατά Κατηγορίες Ανάλυσης σε σχέση με την καταγραφή εντυπώσεων στο Ημερολόγιο τους κατά την 6^η Παρέμβαση (Μελέτη Πεδίου – Περιβαλλοντικά Παιχνίδια – Παιχνίδια στη φύση)

	Κατηγορίες Ανάλυσης	
	Αναφορά στις δραστηριότητες καθαυτές	Αναφορά στα παιδιά Ε.Α.
Σύνολο μαθητών που έγραψαν Ημερολόγιο (5)	5	3
Ποσοστό	100%	60%

Έγραψαν 5 μαθητές συνολικά. Απ' αυτά:

⇒ 3 αναφέρθηκαν στους μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν. Ενδεικτικά:

«Ένωσα χαρά γιατί γίναμε πάλι 'ένα' με τα παιδιά της κ. Ελένης»

(ΣΤ'-H6-1)

«Ένωσα ευχαριστημένη γιατί 'όλα' τα παιδιά, με βάση την ιστορία του θεατρικού παιχνιδιού, συνεργαστήκαμε για να σώσουμε τον ήλιο.»

(ΣΤ'-H6-3)

⇒ ενώ και τα 5 αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ενδεικτικά:

«Αυτή η εκδρομή ήταν κάπως διαφορετική γιατί ήρθαν και οι γονείς...έμαθα πολλά πράγματα για τη γλωρίδα και την πανίδα»

(ΣΤ'-H6-1)

«Ο κ. Ζαχαρίας μας ξενάγησε και μας έδειξε πολλά φυτά...ο κ. Λευτέρης μας έδειξε πώς να μαζέψουμε διάφορα ζουζούνια, αλλά φυσικά μετά τα αφήσαμε ελεύθερα»

(ΣΤ'-H6-4)

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ:

❖ Από την Ανάλυση Περιεχομένου διαπιστώνεται ότι αυξάνεται σταδιακά και σταθεροποιείται στο 60% το ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης που αναφέρονται στους μαθητές Ε.Α. κατά την καταγραφή εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων, στο ημερολόγιο τους. Έτσι ενώ μετά την 1^η παρέμβαση κανένας μαθητής δεν έκανε καμία αναφορά, το ποσοστό των μαθητών που εκφράστηκαν θετικά, αυξήθηκε στην 2^η, 3^η και 4^η παρέμβαση (29%, 83% και 57% αντίστοιχα), και σταθεροποιήθηκε στο 60% στις επόμενες δύο, την 5^η και 6^η παρέμβαση.

3.4.7. Ανάλυση Περιεχομένου των έργων ζωγραφικής & σχετικών σχολίων των μαθητών Γ.Α.

Πριν το Πρόγραμμα

Λίγες μέρες πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα Π.Ε. δόθηκαν στους μαθητές λευκές κόλες χαρτιού όπου τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν με κάποια ζωγραφιά και λίγα λόγια το πώς ένιωθαν που θα συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα και τι περίμεναν απ' αυτήν την συμμετοχή τους. Αν κάποιος μαθητής ζητούσε και δεύτερη ή τρίτη κόλα για να εκφραστεί καλλιτεχνικά του δινόταν το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής στην έκφραση. Έτσι συνολικά προέκυψαν 29 ζωγραφιές ενώ οι μαθητές ήταν 18.

⇒ Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου των σχολίων που συνόδευαν τις ζωγραφιές, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. **Προσδοκίες** σχετικά με την προοπτική της συμμετοχής τους σε αυτό καθεαυτό το πρόγραμμα Π.Ε.
2. **Προσδοκίες** σχετικά με την προοπτική της συνεργασίας τους με τους μαθητές Ε.Α.
3. **Συναισθήματα** σχετικά με την προοπτική της συνεργασίας τους με τους μαθητές Ε.Α.

Κατά την Ανάλυση Περιεχομένου με βάση τις 3 παραπάνω κατηγορίες ανάλυσης, διαπιστώνει κανείς με μια πρώτη ματιά ότι και οι 3 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των παιδιών σε ότι αφορά τις προσδοκίες και τα συναισθήματα τους, αφού όλα σχεδόν τα παιδιά εκφράζουν θετικές προσδοκίες και θετικά συναισθήματα. Μόνο 1 παιδί εξέφρασε κάποιο αρνητικό συναίσθημα (**άγχος** για τη συνεργασία του με τα παιδιά

Ε.Α.) και επίσης μόνο 1 μαθητής εξέφρασε κάποιο ουδέτερο συναίσθημα (**περιέργεια** να γνωρίσει τους μαθητές Ε.Α.). Ακόμα σε ότι αφορά τα συναισθήματα που εξέφρασαν, όλα είχαν σχέση με την προοπτική της συνεργασίας τους με τους μαθητές Ε.Α. και κανένα δεν σχετιζόταν απλά και μόνο με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Π.Ε. αυτό καθαυτό.

Πίνακας 48: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τα σχόλια των μαθητών της ΣΤ1΄ τάξεως που συνόδευαν τις ζωγραφιές τους **πριν** το Πρόγραμμα Π.Ε.

	Κατηγορίες Ανάλυσης		
	1. Προσδοκίες από το πρόγραμμα Π.Ε.	2. Προσδοκίες από τη συνεργασία με τα παιδιά Ε.Α.	3. Συναισθήματα σχετικά με την προοπτική συνεργασίας με τα παιδιά Ε.Α.
Ενότητες Ανάλυσης (56)	15	28	13
Ποσοστό	27%	50%	23%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

❖ Το μεγαλύτερο ποσοστό 50% των Ενοτήτων Ανάλυσης αφορά τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με την προοπτική της συνεργασίας τους με τους μαθητές Ε.Α., ενώ ένα ποσοστό 27% αφορά τις προσδοκίες των μαθητών σχετικά με την προοπτική της συμμετοχής τους σε αυτό καθαυτό το πρόγραμμα Π.Ε. και ένα ποσοστό 23% αφορά τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την προοπτική της συνεργασίας τους με τους μαθητές Ε.Α..

Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα από τα σχόλια που συνόδευαν τις ζωγραφιές των παιδιών:

❖ Σχετικά με τις Προσδοκίες από το πρόγραμμα Π.Ε:

«Θα ήθελα περισσότερες περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές εκδρομές...Να μάθω τι σημαίνει φροντίδα και αγάπη για το περιβάλλον»

(Z-1π)

«Θα ήθελα περισσότερες εκδρομές και επισκέψεις σε διάφορα μουσεία»

(Z-2π)

❖ Σχετικά με τις Προσδοκίες από τη συνεργασία τους με τα παιδιά Ε.Α.:

«Ένα φωτεινό μονοπάτι που πρέπει να περάσω»

(Z-1π)

«Εύχομαι και ελπίζω μα γίνουμε φίλοι»

(Z-3π)

«Νομίζω ότι θα κάνουμε αυτά τα παιδιά ΧΑΡΟΥΜΕΝΑ και θα δημιουργηθεί ένα ωραίο κλίμα ανάμεσα μας... Θα ήθελα να είμαστε ώριμοι για να πετύχει η συνεργασία»

(Z-4π)

«Να μάθω από τα παιδιά αυτά τι σημαίνει φιλία»

(Z-5π)

«Περιμένω να προσπαθήσουν να συνεργαστούν κι εκείνα μ' εμάς όπως και εμείς»

(Z-14π)

«Περιμένω άριστη συνεργασία... με τα 'άλλα' παιδιά θα γίνουμε ένα»

(Z-22π)

«Περιμένω να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να γίνουμε φίλοι»

(Z-23π)

- ❖ Σχετικά με τα Συναισθήματα που αφορούσαν την προοπτική συνεργασίας με τους μαθητές Ε.Α.:

«Περιέργεια»

(Z-1π)

«Άγχος»

(Z-1π)

«Είναι υπέροχο που θα συνεργαστούμε με τα 'άλλα' παιδιά.»

(Z-3π)

«Νιώθω πολύ ωραία που θα συνεργαστούμε!»

(Z-4π)

«Νιώθω περισσότερο ενδιαφέρον για 'αυτά' τα παιδιά»

(Z-12π)

Ζωγραφιές

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης στην προσπάθεια να αποτυπώσουν εικαστικά τις προσδοκίες τους και τα συναισθήματα τους σχετικά με την προοπτική της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και της συνεργασίας τους με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου, επέλεξαν ζωνρά και χαρούμενα χρώματα. Κάποια από τα σχέδια που ζωγράφισαν ήταν:

- ✓ Πολύχρωμη ομπρέλα στη βροχή...
Ερμηνεία του παιδιού: Το παιδί δήλωσε πως με αυτή τη ζωγραφιά εννοεί πως κάτω από την ομπρέλα της συνεργασίας μπορούν να περπατήσουν μαζί ακόμα και μέσα στη βροχή.
- ✓ Λουλούδια...Καρδούλες...Μπαλόνια..
Ερμηνεία των παιδιών: Τα παιδιά δήλωσαν πως τα λουλούδια εκφράζουν τη χαρά και τον ενθουσιασμό τους, οι καρδούλες τα συναισθήματα φιλίας που ένιωθαν απέναντι στα παιδιά Ε.Α. και τα μπαλόνια την αισιόδοξη διάθεση τους.
- ✓ Παιδιά που κρατάνε χέρι χέρι...
Ερμηνεία των παιδιών: Δήλωσαν ότι έτσι ήθελαν να εκφράσουν την διάθεση συνεργασίας που είχαν με τα παιδιά Ε.Α., θέλοντας να τους πιάσουν το χέρι για να προχωρήσουν μαζί...
- ✓ Ήλιος...
Ερμηνεία των παιδιών: Δήλωσαν ότι ο ήλιος εκφράζει το αίσθημα ελπίδας για ένα μέλλον φωτεινό για όλα τα παιδιά
- ✓ Σχολείο...
Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε ότι το σχολείο που ζωγράφισε εκφράζει την ευχή του να υπάρξει ένα κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά.

Μετά το Πρόγραμμα

Αφού ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα Π.Ε. δόθηκαν στους μαθητές λευκές κόλες χαρτιού όπου τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν με κάποια ζωγραφιά και λίγα λόγια το πώς ένιωσαν που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα και τι αποκόμισαν απ' αυτήν την συμμετοχή τους (γνώσεις, εμπειρίες, δεξιότητες, εκπλήρωση προσδοκιών, κα.). Πάλι δόθηκε το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής στην έκφραση.

- ⇒ Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου των σχολίων που συνόδευαν τις ζωγραφιές, καθορίστηκαν οι εξής κατηγορίες:
 1. **Κέρδος** από τη συμμετοχή τους σε αυτό καθεαυτό το πρόγραμμα Π.Ε.
 2. **Κέρδος** από τη συνεργασία τους με τους μαθητές Ε.Α.
 3. **Συναισθήματα** σχετικά με τη συμμετοχή τους σε αυτό καθεαυτό το πρόγραμμα Π.Ε.
 4. **Συναισθήματα** σχετικά με την συνεργασία τους με τους μαθητές Ε.Α.

Κατά την Ανάλυση Περιεχομένου με βάση τις 4 παραπάνω κατηγορίες ανάλυσης, διαπιστώνει κανείς με μια πρώτη ματιά ότι και οι 4 κατηγορίες αντανακλούν μια θετική τοποθέτηση των παιδιών σε ότι αφορά το τι αποκόμισαν και το πώς ένιωσαν, αφού όλοι σχεδόν οι μαθητές εκφράζουν θετικές εμπειρίες και θετικά συναισθήματα.

Πίνακας 49: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τα σχόλια των μαθητών της ΣΤ1 τάξεως που συνόδευαν τις ζωγραφιές τους μετά το Πρόγραμμα Π.Ε.

	Κατηγορίες Ανάλυσης			
	1. Κέρδος από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα Π.Ε.	2. Κέρδος από τη συνεργασία με τα παιδιά Ε.Α.	3. Συναισθήματα σχετικά με την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα	4. Συναισθήματα σχετικά με την συνεργασία τους με τα παιδιά Ε.Α
Ενότητες Ανάλυσης (43)	13	13	5	12
Ποσοστό	<i>30%</i>	<i>30%</i>	<i>12%</i>	<i>28%</i>

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ισότιμο ποσοστό 30% των Ενοτήτων Ανάλυσης αφορά τόσο το κέρδος που αποκόμισαν οι μαθητές Γ.Α. από την συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Π.Ε., όσο και από τη συνεργασία τους με τους μαθητές Ε.Α.. Αυτό ίσως υποδηλώνει το γεγονός ότι για εκείνα ήταν το ίδιο σημαντική τόσο η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα όσο και η συνεργασία τους με τα παιδιά Ε.Α..
- ❖ Σε ό,τι αφορά τα συναισθήματα που βίωσαν το ένα διπλάσιο περίπου ποσοστό των Ενοτήτων Ανάλυσης (28% σε σύγκριση με το 12%) σχετίζονται με την επαφή τους και τη συνεργασία τους με τους μαθητές Ε.Α.. Αυτό ίσως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι ήταν η πρώτη φορά που τους δόθηκε αυτή η ευκαιρία καθ' όλη την διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, και έτσι βίωσαν πολύ έντονα συναισθήματα.

Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα από τα σχόλια που συνόδευαν τις ζωγραφιές των παιδιών:

- ❖ Σχετικά με το Κέρδος που αποκόμισαν από το πρόγραμμα Π.Ε:
«Κέρδισα πολλές γνώσεις και έμαθα για τα φυτά, τα ζώα κα.»

(Ζ-10μ)

«Κέρδισα ώρες διασκέδασης...έμαθα πολλά φυτά...»

(Z-12μ)

«Έμαθα πως πρέπει να προσέχουμε το περιβάλλον και να το αγαπάμε...αλλιώς εγώ δεν θα ξαναδώ τον φίλο μου τον αετό να πετά στον ουρανό ευτυχισμένος που γύρισε στην πραγματική του ζωή...μακριά από εκείνο το τυραννικό κλουβί...και ποτέ κανείς δεν πρόκειται να τον ξαναδεί...ούτε κανένα άλλο ζώο...»

(Z-14μ)

«Κέρδισα όμορφες εμπειρίες και περισσότερες γνώσεις για το περιβάλλον»

(Z-17μ)

«Κέρδισα στιγμές χαράς και δημιουργικότητας»

(Z-18μ)

«Πέρασα το φωτεινό μονοπάτι της χαράς και της δημιουργικότητας...»

(Z-20μ)

❖ Σχετικά με το Κέρδος που αποκόμισαν από τη συνεργασία τους με τα παιδιά Ε.Α.:

«Εγώ κέρδισα καινούριους φίλους που απ' αυτούς έμαθα τι θα πει αγάπη, συμπόνια και φυσικά συνεργασία»

(Z-1μ)

«Έμαθα πώς να τους συμπεριφέρομαι...»

(Z-7μ)

«Κέρδισα την εμπιστοσύνη αυτών των παιδιών. Έμαθα, δίδαξα, διδάχτηκα»

(Z-8μ)

«Αλλάξαμε γνώμη για αυτά τα παιδιά»

(Z-20μ)

❖ Σχετικά με τα Συναισθήματα που βίωσαν κατά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό καθεαυτό:

«Ένιωσα πολύ χαρά που βοήθησα το περιβάλλον»

(Z-17μ)

«Ένιωσα πιο ελεύθερος στο περιβάλλον»

(Z-18μ)

❖ Σχετικά με τα Συναισθήματα που βίωσαν κατά την συνεργασία τους με τα παιδιά Ε.Α.:

«Κατά την διάρκεια αυτής της συνεργασίας...ένιωσα συγκίνηση αλλά και χαρά που συνεργάστηκα μ' αυτά τα παιδιά»

(Z-1μ)

«Ένιωσα αισθήματα φιλίας»

(Z-8μ)

«Χαρά, ελπίδα»

(Z-20μ)

Ζωγραφιές

Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στην προσπάθεια να αποτυπώσουν εικαστικά ότι αποκόμισαν από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τη συνεργασία τους με τους μαθητές Ε.Α., καθώς και τα συναισθήματα που βίωσαν, επέλεξαν ξανά ζωηρά και χαρούμενα χρώματα. Κάποια από τα σχέδια που ζωγράρισαν ήταν:

- ✓ Παιδιά να κρατάνε μπαλόνια που τα αρχικά τους σχημάτιζαν τη λέξη ΦΙΛΙΑ...
Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε πως έτσι ήθελε να εκφράσει την πίστη του πως όταν όλα τα παιδιά είναι δίπλα δίπλα με μια σχέση φιλίας μεταξύ τους τότε νιώθουν ένα αίσθημα αισιοδοξίας να τα απογειώνει...
- ✓ Λουλούδια, καρδούλες, αστεράκια...
Ερμηνεία των παιδιών: Δήλωσαν ότι έτσι ήθελαν να εκφράσουν τα συναισθήματα της χαράς, της ικανοποίησης και του ενθουσιασμού που ένιωθαν
- ✓ Ένα σπίτι μέσα στο χειμώνα...
Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε πως έτσι ήθελε να εκφράσει την πίστη του ότι θα πρέπει να υπάρχει μια κοινή στέγη για όλα τα παιδιά που να τα προστατεύει από τις αντίξοες συνθήκες του περιβάλλοντος...
- ✓ Χαρούμενα προσωπάκια...
Ερμηνεία των παιδιών: Δήλωσαν ότι έτσι ήθελαν να εκφράσουν τα θετικά συναισθήματα που ένιωθαν
- ✓ Τρένο....
Ερμηνεία των παιδιών: Δήλωσαν ότι έτσι ήθελαν να εκφράσουν την πεποίθηση τους ότι οι προσδοκίες που είχαν, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκόμισαν καθώς και τα συναισθήματα που βίωσαν...έμοιαζαν με βαγόνια του ίδιου τρένου: του τρένου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

3.4.8. Ανάλυση Περιεχομένου των έργων ζωγραφικής & σχετικών σχολίων των μαθητών Ε.Α.

Οι 5 μαθητές του Ειδικού Σχολείου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Π.Ε. στις ζωγραφίες τους εξέφρασαν θετικά συναισθήματα και αισιόδοξα μηνύματα:

«Ένιωσα χαρά...σε ένα κύκλο ζωής»

(Δ.Χ.)

«Πέρασα καλά...Όλοι μια γροθιά»

(Σ.Τ.)

«Ένιωσα πολύ ♥ γιατί ένας κύκλος ζωής ☺»

(Ν.Δ.)

«Κέρδισα την παρέα...Βγάλαμε φωτογραφία όλοι μαζί...Χαρά...Συνέχεια Περιβαλλοντικής...»

(Κ.Μ.)

Ζωγραφιές

- ✓ Ο Δ.Χ. ζωγράφησε δύο χαρούμενα παιδιά, δίπλα δίπλα, με ανοιχτά τα χέρια και γύρω απ' αυτά σχεδίασε ένα κλειστό πλαίσιο σα να ήθελε να τα προσδιορίσει το χώρο τους.

Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε ότι αυτά τα δύο παιδιά ήταν ο ίδιος και ο φίλος του από την ΣΤ' τάξη που είναι πολύ αγαπημένοι και χαρούμενοι.

- ✓ Ο Σ.Τ. ζωγράφησε ένα κύκλο ζωής....

- ✓ Ο Ν.Δ. ζωγράφησε μια καρδούλα και ένα χαρούμενο προσωπάκι...

Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε ότι ήθελε να εκφράσει την αγάπη που ένιωθε από τα παιδιά της ΣΤ' Τάξης και παράλληλα τη χαρά που ένιωθε λόγω της φιλίας που είχε δημιουργηθεί μεταξύ τους

- ✓ Ο Κ.Μ. ζωγράφησε έναν ήλιο όπου στη μέση σχεδίασε δύο χαρούμενα παιδιά δίπλα δίπλα και στις ακτίνες του ήλιου έγραψε: "Ένας κύκλος ζωής" .

Ερμηνεία του παιδιού: Δήλωσε ότι έτσι ήθελε να δείξει τη χαρά του που ήταν δίπλα στα υπόλοιπα παιδιά...μια χαρά που έμοιαζε με έναν λαμπερό ήλιο...('πηγή ζωής' σε ένα αέναο κύκλο ζωής)

3.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Στην προσπάθεια να υποστηριχθούν ακόμα πιο αποτελεσματικότερα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, συμπληρώθηκε υποβοηθητικά και από την μέθοδο της **Συμμετοχικής παρατήρησης** καθώς η υπογράφουσα (ως ερευνήτρια) αλλά και οι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας συμμετείχαν στην όποια δράση υλοποιήθηκε. Εδώ περιλαμβάνονται οι περιγραφές αντιδράσεων ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών ή μιας ολόκληρης τάξης σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα. Τις σημειώσεις τις καταγράφαμε αμέσως μετά από κάθε δραστηριότητα αφού η καταγραφή βασιζόταν κυρίως στη μνήμη μας και έτσι δεν υπήρχαν περιθώρια για οποιαδήποτε χρονική καθυστέρηση αφού αυτό εγκυμονούσε τον κίνδυνο να εξασθενίσει η μνήμη μας και να μας διαφύγουν κάποια σημαντικά στοιχεία. Επιπλέον η παρατήρηση μεταγενέστερα βασίστηκε και στην οπτικοακουστική καταγραφή της κάθε δραστηριότητας. Έτσι όλες οι σχετικές παρατηρήσεις καταγράφηκαν συστηματικά σε ένα Ημερολόγιο Παρατηρήσεων.

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε να αναλυθούν οι παρατηρήσεις μας με βάση τους εξής άξονες Διερεύνησης:

- α΄:** την επίδραση που είχε στο Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Π.Ε. από κοινού με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Γενικού Σχολείου.
- β΄:** την επίδραση που είχε στο αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α. η κοινή συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Π.Ε..
- γ΄:** την επίδραση που είχε στη στάση των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. η από κοινού συμμετοχή των παιδιών τους με τα παιδιά Ε.Α. στο πρόγραμμα Π.Ε..
- δ΄:** την επίδραση που είχε στην Ψυχολογία των γονιών των μαθητών Ε.Α. η από κοινού συμμετοχή των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. στο πρόγραμμα Π.Ε..
- ε΄:** την επίδραση που είχε η από κοινού υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος Π.Ε., στη στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. με τους μαθητές Γ.Α. και στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο.

⇒ Κατά της διαδικασία της διερεύνησης μας σχετικά με τον πρώτο **α' άξονα** που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής αφαιρετικές έννοιες:

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα)
2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες –Έκφραση μέσω της κίνησης
3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις)
4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (φυτά, ζώα) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά)
5. Μπροστά σε μια διληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές
6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων

⇒ Κατά της διαδικασία της διερεύνησης μας σχετικά με τον πρώτο **β' άξονα** που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής αφαιρετικές έννοιες:

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στα παιδιά Ε.Α.)
2. Επικοινωνία και Επαφή με τα παιδιά Ε.Α.
3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων

⇒ Κατά της διαδικασία της διερεύνησης μας σχετικά με τον πρώτο **γ' άξονα** που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής αφαιρετικές έννοιες:

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στα παιδιά Ε.Α.)
2. Επικοινωνία και Επαφή με τα παιδιά Ε.Α. και τους γονείς τους
3. Προσωπική συμμετοχή στο Πρόγραμμα

⇒ Κατά της διαδικασία της διερεύνησης μας σχετικά με τον πρώτο **δ' άξονα** που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής αφαιρετικές έννοιες:

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα)
2. Επικοινωνία και Επαφή με τα παιδιά Γενικής Αγωγής και τους γονείς τους
3. Προσωπική συμμετοχή στο Πρόγραμμα

⇒ Κατά της διαδικασίας της διερεύνησης μας σχετικά με τον πρώτο ε' άξονα που ορίστηκε για της ανάγκες της έρευνας, καθορίστηκαν οι εξής αφαιρετικές έννοιες:

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα)
2. Προσωπική συμμετοχή στο πρόγραμμα

Έτσι κατά την διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου θα έχουμε ως άξονες αναφοράς τις παραπάνω Κλείδες Παρατήρησης. Αναλυτικά:

3 / 10 /2008 ⇒ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1^η: ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

⇒ **α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.**

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Στην έκφραση του προσώπου τους αποτυπώθηκαν διαδοχικά τα εξής συναισθήματα: αμηχανία, έκπληξη, χαρά, ενθουσιασμός.

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες –Έκφραση μέσω της κίνησης:

Συμμετείχαν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα με δισταγμό στην αρχή, όμως όταν με έντεχνο τρόπο βρέθηκαν στις ίδιες ομάδες με τους μαθητές Γ.Α., εξέφρασαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό που εκδήλωσαν με αρκετά φασαριόζικο τρόπο (φωνές, χοροπηδητά, τύπανα, κα.).

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Στην αρχή όταν τους ζητήθηκε να σχηματίσουν δυάδες, αυθόρμητα τους μαθητές Ε.Α. σχημάτισαν ζευγάρια μεταξύ τους. Όταν τους ζητήθηκε να σχηματίσουν τετράδες, οι μαθητές Ε.Α. (αντίθετα από τους μαθητές Γ.Α.) δεν βιάστηκαν καθόλου. Κοίταζαν σα χαμένα γύρω-γύρω σα να έψαχναν κάτι...μέχρι που αντιλήφθηκαν ότι δεν είχαν άλλη επιλογή και κατέληξαν έπειτα από αρκετή ώρα να σχηματίσουν μεταξύ τους μια ομάδα. Αργότερα με ένα δήθεν τυχαίο τρόπο χωρίστηκαν σε 4 ομάδες, όμως εντέχνως φροντίσαμε να υπάρχει ένας μαθητής Ε.Α. σε κάθε ομάδα. Οι μαθητές Ε.Α. φάνηκαν να χαίρονται πάρα πολύ. Εκδήλωσαν τη χαρά τους με διάφορους τρόπους. Πήραν μουσικά όργανα και τα χτυπούσαν με ενθουσιασμό, διάλεξαν υφάσματα σε χαρούμενα χρώματα, αγκάλιασαν με στοργή τα αυτοσχέδια ζώα... Ακόμα προσπάθησαν να συμμετέχουν στην ομάδα τους κάνοντας ότι έκαναν

και τα υπόλοιπα παιδιά. Προσπάθησαν να τα προσεγγίσουν χωρίς αποτέλεσμα. Δε φάνηκε να καλλιεργείτε η παραμικρή σχέση

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά)

Συχνά απομονωνόταν και εκφραζόταν μοναχικά μέσα από διάφορα άψυχα υλικά (υφάσματα, μουσικά όργανα, κα.) ή φαινόταν να επικοινωνούν καλύτερα με τα ζώα που είχαν στην αγκαλιά τους.

5. Μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Θελήσαμε κατά την πορεία τα παιδιά να σχηματίσουν ζευγάρια, φροντίζοντας εντέχνως με ένα δήθεν τυχαίο τρόπο οι μαθητές Ε.Α. να βρεθούν δίπλα στους μαθητές Γ.Α., σχηματίζοντας ζευγάρια. Όμως σύντομα διαπιστώσαμε ότι στην πορεία, λόγω της ψυχρότητας με την οποία τα αντιμετώπισαν, οι μαθητές Ε.Α. βρέθηκαν να περπατάνε μόνοι τους, σα χαμένοι, δηλώνοντας ότι δεν ήξεραν σε ποια ζευγάρια ανήκουν. Έτσι είτε ερχόταν δίπλα μας, είτε έμεναν τελευταίοι ακολουθώντας το πλήθος.

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Αργότερα, επιστρέφοντας στο σχολείο μας, τους ζητήθηκε να εκφράσουν πως ένιωσαν. Όλοι οι μαθητές εξέφρασαν πολύ θετικά συναισθήματα: χαρά, αγάπη, ενθουσιασμό κ.α..

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Εξέφρασαν μια πολύ εμφανή ψυχρότητα απέναντι στους μαθητές Ε.Α., έως αδιαφορία θα έλεγε κανείς.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Στη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού τους ζητήθηκε να σχηματίσουν αυθόρμητα ζευγάρια. Σε ανύποπτο χρόνο είχαν σχηματίσει ζευγάρια μεταξύ τους, μην αφήνοντας περιθώρια στους μαθητές Ε.Α. να τα πλησιάσουν. Έπειτα τους ζητήθηκε να φτιάξουν τετράδες. Επαναλήφθηκε το ίδιο σκηνικό. Φάνηκε ξανά ότι φρόντισαν πολύ-πολύ βιαστικά να ενωθούν μεταξύ τους, τόσο στενά σα να μην ήθελαν να αφήσουν περιθώρια να εισχωρήσει και κάποιο μαθητή Ε.Α.. Οργάνωναν την ομάδα τους και τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι με τέτοιο τρόπο, ώστε έδειχναν πως αδιαφορούσαν εντελώς για τη συμμετοχή των μαθητών Ε.Α..

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Αργότερα, επιστρέφοντας στο σχολείο μας, όταν τους ζητήθηκε να εκφράσουν λεκτικά πως ένιωσαν, εξέφρασαν την έκπληξη τους πως μπόρεσαν να συμμετέχουν τόσο ενεργά οι μαθητές Ε.Α., δηλώνοντας πως ανακάλυψαν ότι έχουν δυνατότητες που δεν τις είχαν αντιληφθεί έως τότε.

⇒ γ' & δ' Άξονας παρατήρησης: Δεν συμμετείχαν γονείς

⇒ ε' Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Φαινόταν πολύ χαρούμενοι έχοντας όμως μια έκφραση επιφυλακτικότητας και ανησυχίας κυρίως κάποιοι εκπαιδευτικοί Ε.Α. με μεγάλη προϋπηρεσία στο χώρο.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικών Γ.Α. ήταν πολύ ικανοποιητική έως ενθουσιώδης, ενώ των εκπαιδευτικών Ε.Α. ήταν συγκρατημένη και συχνά αμήχανη.

8 / 10 /2008 ⇒ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2^η:
ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΗ ΦΥΣΗ - ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ

⇒ α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Πολύ χαρούμενα με έκδηλο ενθουσιασμό.

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες – Έκφραση μέσω της κίνησης:

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν από την αρχή με μεγάλη διάθεση στην όποια παράκληση απευθύναμε. Κατά την διάρκεια της πορείας τους στο Περιβαλλοντικό Μονοπάτι εκδήλωσαν ζωνρό ενδιαφέρον κάνοντας διαρκώς ερωτήσεις, συγκεντρώνοντας αρωματικά φυτά, φτιάχνοντας όμορφα μπουκέτα, κ.α.. Είναι αξιοσημείωτο ότι η συμμετοχή των μαθητών Ε.Α. ήταν το ίδιο ζωνρή που δεν φάνηκε καμία ιδιαίτερη διαφορά ανάμεσα σε εκείνα και στα "κανονικά" παιδιά. Μάλιστα οι ερευνητές του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας δεν κατάλαβαν ποια ήταν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου και στο τέλος ρώτησαν αν πράγματι υπήρχαν τέτοια παιδιά.

Όταν ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, έμεινε σε όλους η αίσθηση ότι οι μαθητές Ε.Α, αν και ήταν αρχικά πολύ συγκρατημένοι, στην πορεία με διαρκή παρότρυνση και

καθοδήγηση, συμμετείχαν στις ομάδες των υπόλοιπων παιδιών και μάλιστα φάνηκε να το χαίρονται αρκετά. Μπορεί να δίσταζαν να πάρουν το λόγο, αλλά με τη γλώσσα του σώματος φάνηκε να συμμετέχουν με πάθος, κάνοντας χειρονομίες, γελώντας με την ψυχή τους, κ.α.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Επειδή ούτως ή άλλως ήταν εμφανής η απροθυμία των μαθητών Γ.Α. να καθίσουν μαζί τους στο λεωφορείο, εκείνα αναπόφευκτα κάθισαν χωριστά και όλα μαζί μεταξύ τους. Επίσης κατά την διάρκεια της παρέμβασης ή όποια επικοινωνία υπήρξε μεταξύ τους δεν ήταν αυθόρμητη αλλά υπό τη συνεχή παρότρυνση τη δική μας.

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά):

Οι μαθητές Ε.Α. φάνηκε να επικοινωνούν πολύ αυθόρμητα και ζωνρά με τη φύση!

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένα παιδί το οποίο μέχρι εκείνη τη μέρα δεν μίλαγε σχεδόν καθόλου...στη διάρκεια της παραμονής μας στη φύση, ως δια μαγείας λύθηκε η γλώσσα του και απευθύνθηκε σε όλους προσωπικά, αποκαλώντας τους με το όνομα τους. Για πρώτη φορά μας φώναξε με το όνομα μας και μας μίλαγε σχεδόν ακατάπαυστα.

Ακόμα ένα παιδί που έκλαιγε συνέχεια καθ' όλη τη διάρκεια σχεδόν τη παραμονής του στο σχολείο, ζητώντας επίμονα τη μητέρα του...εκείνη τη μέρα έκλαιγε μόνο μέχρι να φτάσουμε στον προορισμό μας. Όταν φτάσαμε άρχισε να χαλαρώνει σιγά - σιγά και σε πολύ λίγη ώρα ξέχασε τη μαμά του, σταμάτησε να κλαψουρίζει και άρχισε να τρέχει χαρούμενα πέρα δώθε. Έπιασε από το χέρι ένα άλλο παιδί (που κι αυτό ήταν πάντα μόνο του) και άρχισαν να τρέχουν μαζί προς όλες τις κατευθύνσεις, γελώντας και παίζοντας.

5. Μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Μέσα στο λεωφορείο όταν έψαχναν σα χαμένα να βρουν πού θα καθίσουν...και ένιωσαν ότι ήταν ανεπιθύμητα δίπλα στους μαθητές Γ.Α., δεν διεκδίκησαν να καθίσουν μαζί τους αλλά κατέληξαν να καθίσουν όλα μαζί, χωριστά από τα υπόλοιπα παιδιά.

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Από την αρχή υπήρχε ένα διάχυτο κλίμα ενθουσιασμού. Δεν έπαψαν από το πρωί να ρωτάνε: «Κυρία, θα πάμε στην εξοχή;», «Κυρία, τι θα δούμε εκεί;» και να επαναλαμβάνουν στερεότυπα απευθυνόμενα σε όλα τα παιδιά του σχολείου: «Σήμερα θα πάμε στην εξοχή!!!».

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Φαινόταν να έχουν ένα παγερό βλέμμα απέναντι στους μαθητές Ε.Α. Έμεναν σχεδόν ανέκφραστα απέναντι τους.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Μέσα στο λεωφορείο αυθόρμητα πάλι (χωρίς καμία δική μας παρέμβαση) βιάστηκαν να καθίσουν όλα μαζί μην αφήνοντας χώρο στους μαθητές Ε.Α. να καθίσουν κοντά τους.

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Εξέφρασαν χαρά μόνο σε σχέση με τη συμμετοχή τους στις όποιες δραστηριότητες στην διάρκεια της παρέμβασης και καμία λεκτική έκφραση συναισθήματος απέναντι στους μαθητές Ε.Α.

⇒ **γ' & δ' Άξονας παρατήρησης: Δεν συμμετείχαν γονείς**

⇒ **ε' Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Φαινόταν όλοι πολύ χαρούμενοι, όμως κάποιοι εκπαιδευτικοί Ε.Α. με μεγάλη προϋπηρεσία στο χώρο είχαν μια έκφραση επιφυλακτικότητας και ανησυχίας, ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί στο χώρο της Ε.Α. φαινόταν να αντιμετωπίζουν πιο θετικά και πιο άνετα την κοινή συμμετοχή των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α. σε κοινές δραστηριότητες.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικών Γ.Α. και των νέων εκπαιδευτικών στο χώρο της Ε.Α. ήταν πολύ ικανοποιητική έως ενθουσιώδης, ενώ κάποιων εκπαιδευτικών Ε.Α. με μεγάλη προϋπηρεσία στο χώρο ήταν συγκρατημένη και συχνά αμήχανη.

17 / 10 /2008 ⇒ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3^η:

ΧΕΙΡΟΝΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ – ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ (ΚΗΠΟΥΡΙΚΗ)

⇒ **α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:**

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Στην αρχή τα πρώτα συναισθήματα που καταγράφηκαν στην έκφραση του προσώπου τους ήταν έκπληξη και αμηχανία, ενώ στην συνέχεια συγκρατημένη χαρά

που δίσταζαν να εκφράσουν με έκδηλο τρόπο. Όταν ολοκληρώθηκε η προσπάθεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που βίωσαν, επιλέγοντας την κατάλληλη φατσούλα που συναισθηματικά τα εξέφραζε περισσότερο. Εδώ οι μαθητές Ε.Α. δεν έδειξαν καμία διστακτικότητα. Επέλεξαν, χωρίς δεύτερη σκέψη, τη φατσούλα που εξέφραζε τον ενθουσιασμό τους και την περηφάνια τους.

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες – Έκφραση μέσω της κίνησης:

Τα παιδιά που πρώτα ανταποκρίθηκαν στην παρότρυνση να φέρουν σπόρους και φυτά για τη δημιουργία του δικού μας περιβολιού, ήταν οι μαθητές Ε.Α.. Τα δύο αδέρφια (που ο πατέρας τους είχε σκάψει το περιβόλι), έφεραν τα πρώτα μαρούλια, ενώ ο Κ.Μ. έφερε επιπλέον και γάντια, ώστε να είναι πανέτοιμος.

Όμως όταν έφτασε η ώρα της δράσης, συμμετείχαν με υπερβολική διστακτικότητα, και μόνο όταν κάποιος από τους εκπαιδευτικούς τα παρότρυνε. Σε κάποιες περιπτώσεις, χρειαζόταν να τα πιάσει κάποιος από το χέρι, ή να τους δώσει στο χέρι να κρατήσουν κάποιο εργαλείο ή φυτό, για να φυτέψουν. Ακόμα και όταν συμμετείχαν, έπειτα από σχετική παρότρυνση, εξακολουθούσαν να κοιτάζουν απορημένα και κάπως φοβισμένα, μήπως και δεν τα καταφέρουν. Μόνο όταν κάποιος εκπαιδευτικός τους έλεγε «Μπράβο!», φαινόταν να εκπλήσσονται ευχάριστα να πετύχαιναν κάτι απίστευτο. Κατά τη διάρκεια του "φυτέματος", παρέμεναν εντελώς αμίλητα, δείχνοντας να είναι αφοσιωμένα (με ανάμεικτα συναισθήματα φόβου και χαράς) στην όλη προσπάθεια που κατέβαλαν.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Περίμεναν παθητικά, αποτραβηγμένα από την ομάδα τους και δεν έπαιρναν το θάρρος να πλησιάσουν. Επίσης όταν κάποιοι ελάχιστοι μαθητές Γ.Α. τα πλησίαζαν για να τα βοηθήσουν, έδειχναν τόσο έκπληκτα που ανταποκρινόταν με έκδηλη αμηχανία.

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά):

Ήταν αξιοσημείωτο πόσο εκφραστικά γινόταν όταν ερχόταν σε επαφή με το χώμα, τα ζώφια που έβρισκαν κρυμμένα και τα φυτά που είτε ξερίζωναν ως αγριόχορτα είτε φύτευαν ως κηπευτικά. Για παράδειγμα ο Κ.Μ. ξεκίνησε να φυτεύει με τα γάντια... όταν όμως άρχισε να απολαμβάνει την όλη προσπάθεια, πέταξε τα γάντια και άρχισε να πιάνει με γυμνά χέρια τους σπόρους, τα φυτά... το χώμα, δείχνοντας ότι χαιρόταν απίστευτα που "λέρωνε" τα χέρια του.

5. Μπροστά σε μια διλημματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Όταν φτάσαμε στο χώρο του περιβολιού και ζητήσαμε από τους μαθητές να καθίσουν κατά ομάδες σε ένα σκιερό χώρο, οι μαθητές Ε.Α. "όλως τυχαίως" κάθισαν πάλι όλοι μαζί.

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Όταν ρωτήθηκαν πως ένιωθαν δήλωσαν με ενθουσιασμό ότι τους άρεσε πάρα πολύ και ένιωσαν μεγάλη χαρά.

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Όταν ολοκληρώθηκε η προσπάθεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα που βίωσαν, επιλέγοντας την κατάλληλη φατσούλα που συναισθηματικά τα εξέφραζε περισσότερο. Όλοι οι μαθητές, με ένα χαμόγελο μέχρι τα αυτιά, επέλεξαν φατσούλες με θετικά συναισθήματα και τις κόλλησαν στο αντίστοιχο ταμπλό.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Οι περισσότεροι μαθητές Γ.Α. ήταν τόσο πολύ αφοσιωμένοι στην τόσο ενδιαφέρουσα ενασχόληση τους, που αδιαφορούσαν για τη συμμετοχή των μαθητών Ε.Α., τα οποία περίμεναν απομονωμένα σε μια άκρη. Μόνο όταν κάποιος εκπαιδευτικός τους υποδείκνυε να δώσουν κάποιο από τα εργαλεία που είχαν και στους μαθητές Ε.Α., τότε μόνο το έκαναν, όμως με έκδηλη απροθυμία, και μόνο για να υπακούσουν στην σχετική υπόδειξη. Έτσι ο μαθητής Ε.Α. που συμμετείχε σε κάθε ομάδα έμενε τελευταίο, περιμένοντας υπομονετικά μέχρι να τελειώσουν όλα τα άλλα παιδιά ή μέχρι κάποιο παιδί να συγκινηθεί από την υπόδειξη του εκπαιδευτικού και του παραχωρήσει κάποιο χώρο και κάποιο, απαραίτητο για τη δουλειά, εργαλείο.

Όμως κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης, άρχισε να διαφαίνεται για πρώτη φορά η διάθεση, από κάποια ελάχιστα "κανονικά" παιδιά, να βοηθήσουν τους μαθητές Ε.Α., ώστε να τα καταφέρουν κι εκείνοι. Τους εξηγούσαν τι έπρεπε να κάνουν, τους έλεγαν μια καλή κουβέντα για να τα ενθαρρύνουν, ή τους πρότειναν να κάνουν κάτι μαζί (όπως: «Πάμε να φέρουμε νερό;»). Ήταν τα παιδιά αυτά που αρχικά κέρδισαν την εμπιστοσύνη των μαθητών Ε.Α. και ονομαστικά τα επέλεγαν, δηλώνοντας ότι θέλουν να γίνουν φίλοι τους.

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Εξέφρασαν χαρά μόνο σε σχέση με τη συμμετοχή τους στην όλη δραστηριότητα και καμία λεκτική έκφραση συναισθήματος απέναντι στους μαθητές Ε.Α.

⇒ **γ' & δ' Άξονας παρατήρησης:** Ως προς την έννοια της **Συμμετοχής στο πρόγραμμα:**

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων (του οποίου η πρόεδρος είχε παιδί στην ΣΤ' Τάξη που συμμετείχε στο πρόγραμμα Π.Ε.) δέχτηκε με χαρά να καλύψει το κόστος για τον καθαρισμό και την προετοιμασία του χώρου που είχε επιλεγεί ως ο πιο πρόσφορος για τη δημιουργία του σχολικού περιβολιού. Όμως δεν χρειάστηκε τελικά γιατί ένας πατέρας που έχει δύο από τα παιδιά του στο Ειδικό Σχολείο και που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, προσφέρθηκε οικειοθελώς και με μεγάλη προθυμία να προσφέρει την προσωπική του εργασία για μια βδομάδα συνολικά προκειμένου να κάνει την κατάλληλη προεργασία. Επίσης η μητέρα ενός παιδιού του Γενικού Σχολείου, που τυγχάνει να είναι γεωπόνος, δέχτηκε με μεγάλη χαρά να αφήσει εκείνη τη μέρα τη δουλειά της και να έρθει στο σχολείο, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να φυτέψουν. Επιπλέον διέθεσε από το κατάστημα της και ότι χρειαζόμασταν επιπλέον.

⇒ **ε' Άξονας παρατήρησης:** **Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Σχολείου έδειξαν πολύ ζωντανό ενθουσιασμό από την αρχή μέχρι το τέλος. Ενώ οι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου έδειξαν κάποιο δισταγμό αρχικά που όμως πολύ γρήγορα υποχώρησε και τη θέση του πήραν συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και περηφάνιας για τους μαθητές τους.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα:

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, άρχισε να φαίνεται καθαρά ότι το αρχικό κλίμα επιφυλακτικότητας είχε σχεδόν εντελώς αντιστραφεί. Οι εκπαιδευτικοί τόσο του Γενικού Σχολείου όσο και του Ειδικού, έδειξαν να συμμετέχουν με ιδιαίτερο κέφι. Η διευθύντρια του Ειδικού Σχολείου έφερε από το σπίτι της όλα τα απαραίτητα εργαλεία, εκδηλώνοντας ιδιαίτερο ενθουσιασμό κατά την διάρκεια της όλης προετοιμασίας. Όλοι συμμετείχαν ενεργά, σκάβοντας, φυτεύοντας, ποτίζοντας μαζί με τα παιδιά. Το κλίμα ενθουσιασμού που επικράτησε, θέλησαν να βιώσουν και

κάποιοι εκπαιδευτικοί του Γενικού Σχολείου που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα...όμως ήρθαν, ενθάρρυναν τα παιδιά, επικρότησαν την προσπάθεια τους και πείραξαν με χιούμορ τους συναδέλφους τους. Έτσι, γενικά, φάνηκε να δημιουργείται ένα κλίμα λαϊκού πανηγυριού!

24 / 10 /2008 ⇨ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4^η:

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

⇨ **α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:**

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Όταν ξεκίνησαν τη ζωγραφική και τη χειροτεχνία, οι μαθητές Ε.Α., αφοσιώθηκαν στη συγκεκριμένη ενασχόληση τους με την εικαστική έκφραση, με τόση προσοχή και αφοσίωση που το πάθος τους και η ικανοποίηση τους αποτυπωνόταν στην έκφραση του προσώπου τους.

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες –Έκφραση μέσω της κίνησης:

Είχαν το θάρρος να προσπαθήσουν μόνο τους προκειμένου να τα καταφέρουν. Το μόνο που ζητούσαν συχνά, ήταν επιβεβαίωση! Όχι όμως από τους συμμαθητές τους, αλλά από τους εκπαιδευτικούς.

Όταν φτάσαμε στη φάση που θα φτιάχναμε τις ξύλινες ταυτότητες, τόλμησαν να ζητήσουν να προσπαθήσουν μόνο τους, παρ' ότι φαινόταν αρκετά δύσκολο (γραφή με πυρογράφο πάνω στο ξύλο). Όμως το πάλεψαν και τελικά τα κατάφεραν! Συγκεκριμένα η Λ.Χ. δοκιμάζοντας μόνη της τα κατάφερε εξαιρετικά καλά. Στην προκειμένη περίπτωση όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι συμμαθήτριες της, της είπαν «Μπράβο Λ.!». Ο Σ.Τ. έδειχνε συνέχεια το αποτέλεσμα της δουλειάς του στον κ. Κώστα (τον εκπαιδευτικό που θαύμαζε περισσότερο), και τον ρωτούσε ξανά και ξανά: «Κύριε Κώστα, δείτε! Πώς σας φαίνεται;». Ο Μ.Χ., ενώ είναι ένα παιδί με αρκετά προκλητική και συχνά επιθετική συμπεριφορά, στην παρούσα δραστηριότητα φαινόταν τόσο ήρεμος και τόσο δημιουργικός που όλοι αναρωτιόμασταν τι είχε επιδράσει τόσο θετικά στη διάθεση του: Η εικαστική έκφραση; Η απαλή μουσική που ακουγόταν ως ηχητική υπόκρουση; Η από κοινού συμμετοχή του με τα υπόλοιπα παιδιά σε μια τέτοια δραστηριότητα; Ή τι άλλο θα μπορούσε να ήταν;

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Ο Ν.Δ. και ο Κ.Μ.. εκδήλωσαν από την αρχή την διάθεση τους να συμμετέχουν στην όλη δραστηριότητα. Στην διαδρομή (αφού το Εργαστήριο Εικαστικών βρίσκεται εκτός σχολείου), ο Ν.Δ. και ο Κ.Μ.. ήταν διαρκώς δίπλα μας, δείχνοντας κάποια ανασφάλεια να περπατήσουν μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν φτάσαμε στο εργαστήριο, ζήτησε ο καθένας τους να καθίσει με ένα συγκεκριμένο κορίτσι που προφανώς του άρεσε. Όμως, ενώ κάθισαν ο καθένας σε μια ομάδα "κανονικών" παιδιών, η συμμετοχή τους στην ομάδα περιορίστηκε μόνο στη φυσική τους παρουσία. Καθ' όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας, ήταν αφοσιωμένα με πάθος στην ενασχόληση τους με τα πινέλα και τα χρώματα. Είχαν διαρκώς χαμηλωμένο το βλέμμα τους και δεν εκδήλωσαν καμία πρωτοβουλία να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά.

Καθ' όλη την διάρκεια της προσπάθειας τους, δεν πήραν ποτέ την πρωτοβουλία να ζητήσουν βοήθεια από κάποιο συμμαθητή τους ή να ζητήσουν τη γνώμη τους για το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Βέβαια ένιωθαν καμάρι για ό,τι κατάφερναν να πετύχουν και είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι κάποια "κανονικά" παιδιά προσπάθησαν να τα εμψυχώσουν, λέγοντας τους: «Πολύ όμορφα ζωγραφίζεις!» ή «Είναι όμορφο αυτό που έκανες!». Τα παιδιά χαμογελούσαν αμήχανα.

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά):

Ήταν αξιοσημείωτη η ευχέρεια που εκδήλωναν στην έκφραση τους μέσω της επαφής τους με τα χρώματα και με φυσικά υλικά όπως το ξύλο. Επίσης ήταν συγκινητική η ιδιαίτερη ευαισθησία που εξέφραζαν μέσω της εικαστικής έκφρασης καθώς επίσης και μέσα από την αίσθηση της όσφρησης αφού τα συγκίνησε ιδιαίτερα η μυρουδιά του καμένου ξύλου.

5. Μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Στη συνάντηση προετοιμασίας που έγινε δύο μέρες πριν την συγκεκριμένη παρέμβαση, τους τέθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα αν θα συμμετείχαν στην συγκεκριμένη δράση προκειμένου να γίνει η σχετική προετοιμασία. Οι μαθητές Ε.Α. για μια ακόμα φορά εκδήλωσαν έντονη διστακτικότητα να συμμετέχουν. Για παράδειγμα ο Κ.Μ. έκρυψε το πρόσωπο του με το καπέλο του, έκλεισε τα αυτιά του με τα χέρια του, και παρίστανε πως δεν υπήρχε καν μέσα στην τάξη. Έδειχνε πως ούτε άκουγε, ούτε ήθελε να μιλήσει. Η Λ.Χ. μας κοιτούσε με ένα κάπως κενό και κάπως φοβισμένο βλέμμα, κουνώντας αρνητικά το κεφάλι της. Η δασκάλα τους προσπαθούσε να τα πείσει να έρθουν, λέγοντας τους ότι είναι υποχρεωτικό το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τελικά όμως, έπειτα από πιο

“ψύχραιμη” παρέμβαση κάποιων άλλων εκπαιδευτικών, τους δόθηκε να καταλάβουν ότι είναι αυστηρά προσωπική η απόφαση τους αν θέλουν να συμμετέχουν ή όχι, και ότι είναι ελεύθερα να εκφράσουν την όποια διάθεση τους. Έτσι, ζητήθηκε να συμμετέχουν μόνο όσοι μαθητές θα το ήθελαν πραγματικά. Όμως επηρεάζοντας το ένα το άλλο, αφού μεταξύ τους υπάρχει μεγάλη ομοψυχία, τελικά δεν εκδήλωσε κανένας μαθητής την επιθυμία να συμμετέχει.

Στην κυρίως όμως παρέμβαση που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, οι μαθητές Ε.Α. άφησαν καθαρά να εννοηθεί ότι ήθελαν πραγματικά να συμμετέχουν αλλά ένιωθαν πολύ φοβισμένοι (όπως και την προηγούμενη φορά που όμως δεν κατάφεραν τελικά να υπερβούν το φόβο τους ίσως μην έχοντας την απαραίτητη εμπύχωση). Έτσι με κάποια διστακτικότητα, σηκώθηκαν τελικά από τις θέσεις τους και μας ακολούθησαν στο χώρο του Εργαστηρίου, περπατώντας όμως πολύ κοντά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Στην ερώτηση μας πως ένιωσαν, δήλωσαν ότι τους άρεσε πάρα πολύ και ένιωσαν μεγάλη χαρά όταν τα άλλα παιδιά τους είπαν ότι ήταν πολύ όμορφα αυτά που είχαν φτιάξει.

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Φαινόταν να τα κοιτάζουν με έκπληξη και απορία σαν να αναρωτιόταν πως ήταν δυνατόν να συνεργάζονται μαζί τους τόσο καλά!

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Στην αρχή, όταν φτάσανε στον χώρο του εργαστηρίου, ήταν αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, για μια ακόμη φορά, σχημάτισαν τις δικές τους ομάδες (από κεκτημένη ταχύτητα), μην αφήνοντας χώρο για τους μαθητές Ε.Α. να καθίσουν δίπλα τους. Χρειάστηκε να παρέμβουμε διακριτικά ώστε να καθίσει τελικά ένας μαθητής Ε.Α. σε κάθε ομάδα. Επίσης σε ότι αφορά τη στάση τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α. κατά την διάρκεια της όλης δραστηριότητας, ενώ έδειχναν σχετική αδιαφορία για τη ύπαρξη αυτών των παιδιών στη ομάδα τους, δεν φάνηκε να εκδηλώνουν κάποια συγκεκριμένη αντίδραση “μη αποδοχής”. Αν έμπαινε κάποιος στην τάξη που δεν γνώριζε τους μαθητές, δεν θα διέκρινε σε κάθε ομάδα ποιος ήταν ο μαθητής Ε.Α..

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Στο τέλος της όλης παρέμβασης, οι περισσότερα μαθητές Γ.Α. εξέφρασαν την έκπληξη τους που οι μαθητές Ε.Α. ήταν οι πιο συνεργάσιμοι....

- ⇒ γ' & δ' Άξονας παρατήρησης: Δεν συμμετείχαν γονείς
- ⇒ ε' Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής πάλι εξέφρασαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό ενώ εκείνοι του Ειδικού Σχολείου κοιτούσαν τους μαθητές τους με κάποια επιφυλακτικότητα και ανησυχία ταυτόχρονα μήπως δεν τα καταφέρουν.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα:

Οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Σχολείου συμμετείχαν ζωηρά στην όλη δραστηριότητα. Έδιναν οδηγίες στα παιδιά, τα καθοδηγούσαν, βοηθούσαν τους μαθητές Ε.Α., τα επιβράβευαν λέγοντας τους διαρκώς «Μπράβο!», ζωγράφισαν και οι ίδιοι, λερώθηκαν με τα χρώματα και έδειξαν να το απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους. Ενώ οι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου δεν ενεπλάκησαν ιδιαίτερα στην όλη διαδικασία, σαν να ένιωθαν και οι ίδιοι κάποια ανασφάλεια να εκτεθούν πέρα από το χώρο του Ειδικού Σχολείου που είχαν συνηθίσει.

31 / 10 /2008 ⇒ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5^η:

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΔΙΟΥ & ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΔΙΑΛΕΞΗ – ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΦΥΣΗ

- ⇒ α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Από το πρωί εκείνης της μέρας, που θα πηγαίναμε εκδρομή, η χαρά και ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν ιδιαίτερα έκδηλος στην έκφραση του προσώπου τους. Ο ενθουσιασμός αυτός έμεινε αμείωτος και μάλιστα ενισχύθηκε σημαντικά κατά την διάρκεια της εκδρομής.

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες –Έκφραση μέσω της κίνησης:

Σε όλη τη διάρκεια της διάλεξης οι μαθητές Ε.Α., παρότι δεν φαινόταν να καταλαβαίνουν και πολλά πράγματα, παρακολουθούσαν με ζωηρό ενδιαφέρον και ρώταγαν διαρκώς ό,τι δεν καταλάβαιναν. Όμως οι ερωτήσεις τους φάνταζαν κάπως αστείες στους υπόλοιπους μαθητές, γιατί ρώταγαν πράγματα αυτονόητα. Η αίσθηση

όλων των εκπαιδευτικών ήταν ότι απλά με αυτόν τον τρόπο προσπαθούσαν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Μέσα στο λεωφορείο οι μαθητές Ε.Α. κάθισαν μαζί με τους μαθητές Γ.Α. Φαινόταν πολύ περήφανοι που καθόταν με τους συμμαθητές τους, του "κανονικού" σχολείου. Ο Κ.Μ.. κάθισε με ένα παιδί που ήταν υπερβολικά ζωηρό και διαρκώς τον πείραζε. Όταν τον ρωτήσαμε αν ήθελε να αλλάξει θέση, εκείνος δήλωσε ότι όλα ήταν μια χαρά και πως ο συμμαθητής του ήταν πολύ καλός μαζί του!

Όταν φτάσαμε στο "αρχαίο" θέατρο οι μαθητές Ε.Α. κάθισαν ξανά δίπλα στα "κανονικά" παιδιά και δεν δίσταζαν πια να τους απευθύνουν το λόγο για οτιδήποτε. Έβρισκαν "πολύτιμα ευρήματα", τα οποία με περηφάνια τα έδειχναν στους συμμαθητές τους και κάποια απ' αυτά μάλιστα τους τα χάρισαν απλόχερα. Όμως το σημαντικό ήταν ότι δεν δίστασαν να ζητήσουν βοήθεια από τους άλλους συμμαθητές τους ή να ζητήσουν τη γνώμη τους για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους. Περίμενα με τόση αγωνία ένα καλό λόγο!

Κατά την επιστροφή, μέσα στο λεωφορείο, όλα τα παιδιά φαινόταν εξαιρετικά χαρούμενα. Ο Κ.Μ.. μάλιστα ζήτησε να μιλήσει στο μικρόφωνο. Όταν το πήρε στα χέρια του, απεύθυνε χαιρετισμό σε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα στον "φίλο" του Λευτέρη που καθόταν μαζί του. Το ίδιο και ο Σ.Τ.. Χαιρέτησε ιδιαίτερος τη Χριστίνα γιατί κατά τη διάρκεια της εκδρομής του χαμογελούσε!

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά):

Αργότερα, όταν επιδόθηκαν στο κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, οι μαθητές Ε.Α. έδειξαν να ενθουσιάζονται υπερβολικά. Όταν έφτασε η ώρα της δημιουργίας, έπιασαν τον πηλό στα χέρια τους και εντυπωσιάστηκαν με τα σχήματα που μπορούσε να πάρει πλάθοντας τον με ιδιαίτερη φαντασία. Έπλαθαν τον πηλό, πρόσθεταν υλικά της φύσης και κάθε φορά η δημιουργία τους έπαιρνε και ένα διαφορετικό σχήμα...μέχρι που κατέληξαν σε ένα μοναδικό "ξωτικό", που ήταν κατάδικό τους.

Όταν έφτασε η ώρα της "Έρευνας Πεδίου", τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ κέφι. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ασχολήθηκαν εναλλάξ με τη μελέτη της εδαφόβιας ζωής και της ζωής στον ουρανό. Με ενθουσιασμό συγκέντρωσαν μια μοναδική συλλογή από ζουζούνια, σκουλήκια, προνύμφες, κ.α.. Ακόμα παρακολούθησαν με μεγάλη έκπληξη την απελευθέρωση ενός γυπαετού. Έμειναν επίσης εκστασιασμένα παρακολουθώντας τα τεράστια πουλιά που πετούσαν πάνω από τα κεφάλια τους

5. Μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Δεν βρέθηκαν μπροστά σε κάποια διλληματική κατάσταση.

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Επιστρέφοντας στο σχολείο και έπειτα από τη σχετική ερώτηση πώς ένιωσαν κατά τη συμμετοχή τους σε όλες τις δραστηριότητες στα πλαίσια εκείνης της εκδρομής, δήλωσαν με άνεση ότι τους άρεσε πάρα πολύ. Χαρακτηριστικά ο Σ.Τ. ανέφερε: «Μ' άρεσε η απελευθέρωση των πουλιών... Μ' άρεσε που φτιάχναμε ξωτικά με τα κουκουνάρια... Παίξαμε με τη Χριστίνα, το Βαγγέλη... Ένιωσα πολύ χαρούμενος... Μου άρεσε που έπαιξα με τα παιδιά του κ. Κώστα... που φτιάξαμε μαζί δεντράκια... Μ' άρεσε που ήμασταν παρέα με αυτά τα παιδιά. Ένιωσα μεγάλη ικανοποίηση... ένιωσα πολύ ευχάριστα...». Ο Κ.Μ. ανέφερε χαρακτηριστικά: «Μ' άρεσε που είδα το γυπαετό να απελευθερώνεται... που μάζευα κουκουνάρια... ένιωσα ότι είχα ένα φίλο κοντά μου... έκανα παρέα και με αγόρια και με κορίτσια του κ. Κώστα... ένα κορίτσι με κέρασε... και εγώ δεν είχα πιο πολλά πράγματα... αλλιώς θα της έδινα... Ένιωσα καλά που ήμουν με ομάδα παιδιών...».

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Σε όλη την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της συγκεκριμένης παρέμβασης παρακολουθούσαν τους μαθητές Ε.Α. με έκδηλο ενδιαφέρον και έκπληξη. Συχνά τους χαμογελούσαν με πολύ οικεία έκφραση.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Οι μαθητές Γ.Α. φαινόταν να ανταποκρίνονται θετικά απέναντι στους μαθητές Ε.Α.. Προσφέρθηκαν χωρίς καμία δική μας υπόδειξη να καθίσουν μαζί τους τόσο μέσα στο λεωφορείο όσο και κατά τη διάρκεια της υπαίθριας διάλεξης. Κάποιοι μαθητές μοιράστηκαν το φαγητό μαζί τους και επίσης δέχτηκαν εγκάρδια τα 'δώρα' που τους έκαναν τους μαθητές Ε.Α. Μόνο όταν έφτασε η ώρα να αναχωρήσουμε, προέκυψε ένα μελανό σημείο στη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α. Όταν τους είπαμε πως θα πρέπει να φύγουμε γιατί το λεωφορείο που παίρνει τους μαθητές Ε.Α. από το σχολείο έρχεται συγκεκριμένη ώρα, κάποια παιδιά αντέδρασαν με αγανάκτηση λέγοντας: «Αμάν πια!... Ας φύγουν αυτά! Εμείς τι φταίμε;»

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Όταν ρωτήθηκαν, επιστρέφοντας στο σχολείο, πως ένιωσαν απέναντι στους μαθητές Ε.Α. δήλωσαν ότι άρχισαν να νιώθουν κάποια οικειότητα μαζί τους και συμπάθεια ταυτόχρονα.

- ⇒ γ' & δ' Άξονας παρατήρησης: Δεν συμμετείχαν γονείς
- ⇒ δ' Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής εκδήλωσαν με πολύ εμφανή τρόπο την ικανοποίηση που ένιωθαν βλέποντας τους μαθητές τους να συμπεριφέρονται πιο οικεία στους μαθητές Ε.Α.. Παρακολουθούσαν τη μεταξύ τους επικοινωνία με μια έκφραση υπερηφάνειας για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς από μέρους των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. επίσης παρακολουθούσαν τους μαθητές τους με μια έκφραση υπερηφάνειας που άρχισαν να επικοινωνούν σιγά σιγά με τους μαθητές Γ.Α.. Επίσης βλέποντας τους μαθητές τους να χαίρονται τόσο πολύ αυτήν την επαφή με τα άλλα παιδιά και με τη φύση, εκδήλωσαν έντονη ικανοποίηση με ένα διαρκές πλατύ χαμόγελο.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα:

Αυτή τη φορά όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες με το ίδιο κέφι και τον ίδιο ενθουσιασμό. Βοηθούσαν και εμπύχωναν τους μαθητές ανεξάρτητα από το αν ήταν Ε.Α. ή Γ.Α.. Φαινόταν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι μαθητές είχαν γίνει μια ομοιόμορφη παρέα χωρίς κανένα διαχωριστικό όριο. Ενώ μέχρι τότε, έβλεπε κανείς τους εκπαιδευτικούς Γ.Α. μαζί και χωριστά σχεδόν τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. που φαινόταν σαν να είχαν δημιουργήσει τη δική τους υποομάδα.

2 / 11 /2008 ⇒ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6^η:

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΔΙΟΥ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗ ΦΥΣΗ

- ⇒ α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Όταν φτάσαμε στο σημείο που μας περίμεναν οι γονείς με τα παιδιά τους, συναντήσαμε απίστευτα χαρούμενα πρόσωπα. Η χαρά τους ήταν τόσο έκδηλη που δεν έβρισκαν τα κατάλληλα λόγια για να την εκφράσουν. Όμως ούτως ή άλλως δεν χρειαζόταν λόγια για να περιγράψουν αυτό που ένιωθαν. Ήταν αρκετή η λάμψη στα πρόσωπα τους. Φαινόταν σα να ήταν η πρώτη τους εκδρομή στην εξοχή. Οι γονείς ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά τους είχαν τέτοια αγωνία που σχεδόν δεν κοιμήθηκαν καθόλου όλη νύχτα.

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες – Έκφραση μέσω της κίνησης:

Όταν ξημέρωσε επιτέλους εκείνη η σημαντική μέρα, οι μαθητές Ε.Α. μαζί με τους γονείς τους, περίμεναν με ανυπομονησία, από τα ξημερώματα της Κυριακής, στο σημείο συνάντησης προκειμένου να περάσουμε να τα πάρουμε. Από την πρώτη στιγμή που ξεκινήσαμε, και καθ' όλη τη διάρκεια της διαδρομής, δεν σταμάτησαν καθόλου να ρωτάνε με ζωνρό ενδιαφέρον για ό,τι έβλεπαν από το παράθυρο του αυτοκινήτου: Για τα αμπέλια, τα χωράφια, τα δέντρα, τα βουνά...μιλώντας ακατάπαυστα.

Όταν φτάσαμε στον τόπο του τελικού προορισμού και είδαν τόσα παιδιά μαζεμένα εκεί, απόρησαν: «Μα πως ήρθαν τόσα παιδιά από το σχολείο εδώ;», «Μα σήμερα είναι Κυριακή...και η κυρία Ελένη είναι εδώ;», «Μα θα είμαστε μαζί με όλα αυτά τα παιδιά;».

Αργότερα όταν ακολούθησαν τον γεωπόνο – ερευνητή (κ. Κυπριωτάκη), για τη μελέτη της χλωρίδας, ήταν πάντα δίπλα του, δείχνοντας να τον παρακολουθούν με εξαιρετικό ενδιαφέρον. Τον κοιτούσαν στα μάτια, έκαναν διαρκώς ερωτήσεις και συμμετείχαν με πάθος στη συλλογή φυτών. Το ίδιο ενδιαφέρον εκδήλωσαν και κατά την έρευνα της εδαφόβιας ζωής με τον επιστήμονα – εντομολόγο (κ. Αλυσανδράκη). Επιδόθηκαν ξανά με πάθος στη συλλογή ζουζουνιών.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Εκδήλωσαν έντονα τη χαρά τους που βρισκόταν ξανά στην εξοχή με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου, και θέλοντας να εκφράσουν αυτήν τη χαρά έβρισκαν διάφορα υλικά της φύσης που τους τα χάριζαν σα να ήταν πολύτιμος θησαυρός. Έπαιξαν μαζί τους διάφορα παιχνίδια κατά την διάρκεια της ελεύθερης ώρας που είχαν μετά το φαγητό και φάνηκε να απολαμβάνουν αυτήν τη επικοινωνία πιο ελεύθερα μέσα στη φύση.

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά):

Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα, αφέθηκαν λίγο ελεύθερα να χαρούν τη φύση. Άρχισαν να τρέχουν προς όλες τις κατευθύνσεις, σα να τα άφηναν για πρώτη φορά ελεύθερα, έπειτα από μακροχρόνιο εγκλεισμό τους σε κάποιο κλουβί. Μάζευαν ότι έβρισκαν μπροστά τους, σα να ήταν ένας πολύτιμος θησαυρός (βελανίδια, φασκόμηλο, ρίγανη, λουλούδια, κ.α.). Άλλα έχωναν στις τσέπες τους και τις παραφούσκωναν και άλλα τα χάριζαν στα υπόλοιπα παιδιά και στις δασκάλες τους.

Επίσης όταν ήρθε η ώρα να εξερευνήσουν την εδαφόβια ζωή, όχι απλά καθόταν κάτω, αλλά σερνόταν με τα τέσσερα ψαχουλεύοντας στα χόρτα ή ξάπλωναν εντελώς κάτω. Μάλιστα αν τύχαινε να δουν κάποιο ζουζούνι, ζητωκραύγαζαν με ενθουσιασμό. Μάλιστα ένα παιδάκι που στο σχολείο φαίνεται εντελώς ανέκφραστο και χαμένο στον κόσμο του... όταν μια πεταλούδα κάθισε στον ώμο του, έμεινε εκστασιασμένο να την κοιτάζει και να ρωτάει: «Μα γιατί κάθισε στο χέρι μου;», «Διάλεξε εσένα γιατί σ' αγαπάει!», ήταν η απάντηση. Το παιδί ένιωθε τέτοια περηφάνια και τόση αυτοπεποίθηση (σα να ήταν το πιο εκλεκτό παιδί του Θεού), που συνέχισε να μονολογεί: «Μ' αγαπάει στ' αλήθεια!».).

Μάζευαν με πάθος διάφορα φυτά για το φυτολόγιο της τάξης. Ακόμα γέμισαν τις τσέπες τους, και τα καπέλα τους με διάφορα πολύτιμα ευρήματα. Ο Σ.Τ. είχε ξεχειλίσει όλες τις τσέπες του με ένα "πολύτιμο θησαυρό": Βελανίδια! Μάλιστα δήλωσε: «Θέλω να τα πάρω σπίτι μου αλλά φοβάμαι μήπως μου τα φάνε τα σκιουράκια», και μόνο όταν του είπαμε ότι δεν υπάρχουν στην Κρήτη σκιουράκια, ησύχασε.

Όταν έγινε η αλλαγή των ομάδων, ακολούθησαν με τον ίδιο ενθουσιασμό τον κ. Αλυσανδράκη. Και πάλι συμμετείχαν με πάθος σκύβοντας και ψάχνοντας ανάμεσα στα φύλλα, στις πέτρες...αλλά και μέσα στο χώμα. Κάθε φορά που έβρισκαν κάποιο πολύτιμο εύρημα (αραχνούλες, σαρανταποδαρούσες, σκαθαράκια, προνύμφες, κ.α), το τοποθετούσαν με ευλάβεια μέσα στο διάφανο πλαστικό ποτηράκι που είχαν, κλείνοντας το καλά για να μην τους φύγει.

Γενικά οι μαθητές Ε.Α. φαινόταν να νιώθουν τόσο άνετα στη φύση που δεν είχαν κανένα φόβο και κανένα ενδοιασμό στην έκφραση της ελευθερίας που ένιωθαν. Για παράδειγμα καθόταν άνετα σε όποια πέτρα έβρισκαν μπροστά τους ή ξάπλωναν πάνω στο χορτάρι χωρίς να φοβούνται τα ζουζούνια ή έχοντας την ανησυχία μήπως λερωθούν! Η διαφορά τους από τους μαθητές Γ.Α. στο βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων τους, ήταν τεράστια. Ενώ εκείνα έτρεχαν με ενθουσιασμό στη φύση και χαιρόταν με ό,τι έβλεπαν, με ό,τι μύριζαν, με ό,τι άκουγαν, με ό,τι άγγιζαν...τα

"κανονικά" παιδιά καθόταν άπραγα σα να βαριόταν κάπως στην αρχή, σα να μην είχαν τι να κάνουν στην εξοχή! Τα περισσότερα απ' αυτά πρόσεχαν που να καθίσουν ώστε να μην λερωθούν, που να ακουμπήσουν ώστε να μην τσιμπηθούν και κοιτώντας διαρκώς γύρω τους μήπως πεταχτεί κανένα ζουζούνι. Σε κάποιες περιπτώσεις τσίριζαν, όταν έβλεπαν κάποιο ζουζούνι δίπλα τους ή στη χειρότερη περίπτωση αν καθόταν κάποιο μικρούλι έντομο πάνω τους, ακόμα κι αν επρόκειτο για κάποια πεταλούδίτσα.

5. Μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Δεν βρέθηκαν σε μια τέτοια κατάσταση

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Από το πρωί που περάσαμε και τα πήραμε για να φτάσουμε στον προορισμό μας, δεν σταμάτησαν να εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους με αφοπλιστικά λόγια: «Κυρία, είναι η πρώτη φορά που πηγαίνουμε εκδρομή...», «Κυρία, δεν κοιμήθηκα όλη νύχτα από την αγωνία μου», «Στην αρχή νόμιζα ότι δεν θα έρθουμε και έκλαιγα συνέχεια!», «Αν δεν ερχόμασταν αύριο θα ήταν η πιο λυπημένη μέρα στο σχολείο!». Την πρώτη έκπληξη διαδέχτηκε ο ενθουσιασμός: «Πόσο χαίρομαι που βλέπω τη δασκάλα μου και την Κυριακή!», «Πόσο θα ήθελα να είμαι μαζί με αυτά τα παιδιά κάθε μέρα!», «Μα είναι τόσο όμορφα εδώ!».

Την επόμενη μέρα ήταν τόσο χαρούμενα που, από κεκτημένη ταχύτητα, αγκάλιαζαν τις δασκάλες τους, τις φιλούσαν και τις ρώταγαν ξανά και ξανά πότε θα ξαναπάμε στην εξοχή. Στη συζήτηση που είχαμε μέσα στην τάξη δήλωσαν ότι έγιναν φίλοι με κάποια παιδιά του "άλλου" σχολείου. Φάνηκε δε πως άρχισαν πλέον δειλά δειλά να επιλέγουν συγκεκριμένα παιδιά που θα ήθελαν να είναι φίλοι τους. Ανέφεραν συγκεκριμένα, κάποια παιδιά που στη διάρκεια της εκδρομής τους χαμογέλασαν, τους μίλησαν ή στην καλύτερη περίπτωση ενδιαφέρθηκαν γι' αυτά. Μάλιστα φάνηκε πως ήταν τόσο σημαντικό γι' αυτά τα παιδιά, που θυμόταν ακριβώς πόσες φορές συνέβη αυτό, πού ακριβώς και πότε ακριβώς. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Κυρία, ο Χριστίνα όταν είμαστε στον κύκλο μου χαμογέλασε δύο φορές», «Ο Λευτέρης με ρώτησε τι ομάδα είμαι», «Ο Βαγγέλης μου είπε να παίξω μαζί τους στην ομάδα» κ.τ.λ..

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Οι μαθητές Γ.Α. έδειχναν σα να μην είχαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό που βρισκόταν στην εξοχή, αφού όπως δήλωσαν ήταν η πολλοστή φορά που πήγαιναν εκδρομή... και έτσι τίποτα δεν φαινόταν να τους κάνει ιδιαίτερη εντύπωση στη φύση. Όμως φάνηκε στα πρόσωπα τους μια απίστευτη έκφραση έκπληξης και θαυμασμού ταυτόχρονα απέναντι στους μαθητές Ε.Α., βλέποντας τους να συμπεριφέρονται με τέτοια άνεση στη εξοχή και να νιώθουν τόση οικειότητα με όλα τα ζωντανά πλάσματα της φύσης.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.....και με τη φύση:

Οι μαθητές Γ.Α. φαινόταν να κρατούν μια απόσταση, τόσο από τον καθηγητή όσο και από τα "άλλα" παιδιά. Φαινόταν σα να συνομιλούσαν μυστικά μεταξύ τους, δημιουργώντας πηγαδάκια. Είχαν ελάχιστες ερωτήσεις να κάνουν στον κύριο καθηγητή... και μάλιστα κάποια απ' αυτά τα παιδιά ρώταγαν πότε θα γυρίσουμε πίσω να καθίσουν γιατί... κουράστηκαν. Όταν ο κ. Κυπριωτάκης τους είπε να καθίσουν κάτω να ξεκουραστούν λίγο, ακούγοντας ταυτόχρονα ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τα φυτά που φύονται ανάμεσα στις πέτρες, εκείνα δίστασαν να το κάνουν γιατί φοβόταν μήπως λερωθούν ή μήπως τα ακουμπήσει κάποιο ζουζούνι (ήθελαν να καθίσουν σε κανονικές καρέκλες). Σε αυτήν τη μορφή έρευνας παρουσίασαν ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία. Τα περισσότερα παιδιά όχι απλώς δεν έψαξαν να βρουν τέτοια ζώδια, αλλά όταν οι μαθητές Ε.Α. τους έδειχναν με περηφάνια την δική τους "πολύτιμη συλλογή", εκείνα τσίριζαν ή το έβαζαν στα πόδια. Και βέβαια σε καμία περίπτωση δεν δέχτηκαν ούτε καν να ακουμπήσουν κάποιο κυπελάκι, ακόμα κι αν αυτό ήταν κλειστό. Πόσο μάλιστα να πιάσουν με γυμνά χέρια κάποιο ζουζούνι, ακόμα και όταν ο κ. καθηγητής τα διαβεβαίωνε ότι ήταν εντελώς ακίνδυνο.

Βέβαια αξίζει να αναφέρουμε ότι παρατηρήσαμε ότι επιχείρησαν κάποια σημαντική προσέγγιση απέναντι στους μαθητές Ε.Α.. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κάποιες φορές τους μιλούσαν αρκετά οικεία, ανταποκρινόμενα στο λόγο που τους απεύθυναν αυτά τα παιδιά χαρίζοντας τους διάφορα "πολύτιμα ευρήματα", ρωτώντας τους αν τους άρεσαν και κάνοντας τους κάποιες ερωτήσεις πάνω στο αντικείμενο της έρευνας.

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Όταν ρωτήθηκαν, επιστρέφοντας στο σχολείο, πως ένιωσαν απέναντι στους μαθητές Ε.Α. δήλωσαν ότι είχαν την ευκαιρία να νιώσουν ακόμα πιο οικεία μαζί τους και να εκτιμήσουν ιδιαίτερα την ευαισθησία και την τρυφερότητα που εξέφραζαν απέναντι στα πλάσματα της φύσης.

⇒ **γ' Άξονας παρατήρησης: Στάση των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναίσθηματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και στους γονείς τους):

Επειδή ήταν η πρώτη φορά που συναντιόταν από τόσο κοντά, έπειτα από 6 χρόνια φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο., οι γονείς των μαθητών Γ.Α. (όσο και οι γονείς των μαθητών Ε.Α.) φαινόταν να νιώθουν άβολα. Τους κοιτούσαν με περιέργεια, σα να ήταν κάποιο αξιοθέατο και σα να ήθελαν να τους ρωτήσουν τόσα πολλά, αλλά δίσταζαν.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α. και τους γονείς τους:

Ενώ φάνηκε στην πορεία να εκδηλώνουν προθυμία να συμμετέχουν μαζί με τους γονείς των μαθητών του Ειδικού Σχολείου στην συγκεκριμένη εκδρομή, όταν τους έγινε πρόταση να μεταφέρουν τα παιδιά της Ε.Α.(και τους γονείς τους) που είχαν δυσκολία μετακίνησης,...κανένας δεν είχε χώρο στο αυτοκίνητο του.

Από ό,τι φάνηκε, μια συνάντηση δεν ήταν αρκετή για να σπάσει ο πάγος μεταξύ τους. Ήταν όμως μόνο η αρχή...αρκετή ίσως για να αντιληφθούν οι γονείς των "κανονικών" παιδιών ότι και οι γονείς των "άλλων" παιδιών είναι άνθρωποι με τις ίδιες ανάγκες και τις ίδιες επιθυμίες για τα παιδιά τους. Όμως είχαν μεγάλη δυσκολία να τους προσεγγίσουν και να συζητήσουν ελεύθερα μαζί τους. Έτσι κατέληξαν να ρωτάνε τις δασκάλες των παιδιών τους. «Μα αυτή η μητέρα γιατί φαίνεται να είναι τόσο φοβισμένη;», «Μα γιατί δεν μιλάνε καθόλου;», «Πώς να νιώθουν άραγε;», «Τα υπόλοιπα παιδιά τους είναι φυσιολογικά;», «Μα πως μπορούν να αντέχουν τέτοιο βάρος;»...και συνέχισαν εκφράζοντας την απίστευτη ικανοποίηση για την τύχη τους να έχουν "φυσιολογικά" παιδιά!

Επίσης στο τέλος της ημέρας, σαν κάτι να είχε αλλάξει κάτι στην ψυχολογία τους. Προσφέρθηκαν να πάρουν μαζί τους τους μαθητές Ε.Α. και τους γονείς τους...παρότι το πρωί δεν είχαν χώρο στο αυτοκίνητο τους! Επίσης όσα φαγητά είχαν περισσέψει... ευτυχώς με διακριτικό τρόπο δόθηκαν στους γονείς που μετέφεραν τους μαθητές Ε.Α., προκειμένου να τους τα δώσουν όταν θα έφταναν στο σπίτι τους, χωρίς να φανεί ως εκδήλωση "φιλανθρωπίας", λέγοντας τάχα πως όλα τα φαγητά στο τέλος μοιράστηκαν σε όλους.

3. Προσωπική συμμετοχή στο Πρόγραμμα:

Οι περισσότεροι γονείς των μαθητών Γ.Α. δεν φάνηκε να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μαζί με τα παιδιά τους.

Προτίμησαν να καθίσουν αναπαυτικά στις καρέκλες που είχαν τοποθετηθεί κάτω από τα δέντρα, στρώνοντας τα τραπέζια για το φαγητό προκαταβολικά. Καθ' όλη την διάρκεια των διάφορων δραστηριοτήτων οι περισσότεροι γονείς ξεκουραζόταν κάτω από τα δέντρα, κουβεντιάζοντας χαλαρά ή διαβάζοντας τη εφημερίδα τους ή ακόμα και ξαπλώνοντας για να κοιμηθούν. Πριν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα δήλωσαν ότι είχαν κουραστεί τόσο εκείνοι όσο και τα παιδιά τους. Έτσι άρχισαν λίγο πριν το θεατρικό παιχνίδι να ρωτάνε! «Πρέπει να κάνετε όλες τις δραστηριότητες που έχετε σχεδιάσει; Γιατί δεν αφήνετε τα υπόλοιπα να τα κάνετε αύριο στο σχολείο; κ.τ.λ.»

⇒ **δ' Άξονας παρατήρησης: Στάση των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην συνεργασία των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α..**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα)

Στην αρχή στην έκφραση του προσώπου τους αποτυπωνόταν ένα αίσθημα έκπληξης και αμηχανίας ταυτόχρονα. Στην πορεία όμως αυτή η αρχική αμηχανία φάνηκε να υποχωρεί δίνοντας τη θέση της σε συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης, συγκίνησης και ευγνωμοσύνης.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Γ.Α. και τους γονείς τους

Όταν φτάσαμε στο χώρο του προορισμού μας, ενώ κάθισαν όλοι μαζί στο ίδιο τραπέζι, ήταν έκδηλη η αμηχανία που ένιωθαν οι γονείς των μαθητών Ε.Α.. Καθόταν όλοι μαζί στην άκρη του τραπεζιού, δεν μίλαγαν σχεδόν καθόλου και απέφευγαν ακόμα και να κοιτάξουν τους άλλους γονείς στα μάτια.

Φάνηκε, μια συνάντηση δεν ήταν αρκετή για να σπάσει ο πάγος μεταξύ τους. Ήταν όμως μόνο η αρχή...αρκετή ίσως για τους γονείς των μαθητών Ε.Α., να αντιληφθούν ότι μπορούν να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο με τους "ευνοημένους από την τύχη" γονείς. Να αντιληφθούν ότι τα παιδιά τους μπορούν όχι απλά να συνεργαστούν με τα "κανονικά" παιδιά, αλλά και να συμμετέχουν από κοινού σε κοινές δραστηριότητες. Μάλιστα, όταν αντίκριζαν να συμβαίνει αυτό μπροστά στα μάτια τους, ένιωθαν τόση περηφάνια για τα παιδιά τους, που μια μητέρα δήλωσε συγκινημένη: «και μόνο που βλέπω το παιδί μου να συμμετέχει στην ίδια ομάδα με τα υπόλοιπα παιδιά, είναι αρκετό για να νιώθω πολύ μεγάλη ικανοποίηση!».

3. Προσωπική συμμετοχή στο Πρόγραμμα

Όταν ξεκινήσαμε την προσπάθεια οργάνωσης αυτής της Κυριακάτικης εκδρομής, οι γονείς των μαθητών Ε.Α. έπαιρναν τηλέφωνο στο σχολείο και δήλωναν ότι μάλλον δεν θα έρθουν, προβάλλοντας ποικίλους λόγους. Όμως η αίσθηση όλων των εκπαιδευτικών ήταν ότι οι γονείς δίσταζαν να εκτεθούν δημοσίως και να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο με τους γονείς των "κανονικών" παιδιών. Το ερώτημα ήταν: «Γιατί άραγε;»...Από ντροπή για την "μειονεκτικότητα" των δικών τους παιδιών; Από ανασφάλεια πιστεύοντας ότι θα νιώσουν άβολα και αμήχανα απέναντι στους "τυχερούς" γονείς; Από φόβο μήπως βρεθούν σε μειονεκτική θέση απέναντι σε αυτούς τους γονείς που ο Θεός τους ευλόγησε να έχουν "φυσιολογικά" παιδιά;

Χρειάστηκε να τους πάρουμε τηλέφωνο, προκειμένου να τους πείσουμε να συμμετάσχουν, εξηγώντας τους ότι είχαμε φροντίσει έτσι ώστε το κλίμα να ήταν πολύ θετικό για "όλους", ότι θα ήταν πολύ σημαντικό για τα παιδιά τους να περάσουν μια όμορφη και κυρίως δημιουργική μέρα στην εξοχή συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες. Άλλωστε τα ίδια τα παιδιά το ήθελαν πάρα πολύ! Όση ώρα μιλούσαμε στο τηλέφωνο με τους γονείς τους, είχαμε την αίσθηση, ακούγοντας τη φασαρία, ότι χοροπηδούσαν δίπλα τους, εκδηλώνοντας, με πολύ φασαριόζικο τρόπο, τον ενθουσιασμό τους. Σε αυτήν την τηλεφωνική συνομιλία εξέφρασαν ταπεινά τους λόγους που τους είχαν οδηγήσει στην απόφαση να μην δηλώσουν συμμετοχή:

- Νόμιζαν πως θα πλήρωναν
- Δεν είχαν μεταφορικό μέσο
- Είχαν πολλά παιδιά που δεν είχαν που να τα αφήσουν αφού νόμιζαν ότι έπρεπε να πάρουν μαζί τους μόνο το παιδί εκείνο που φοιτούσε στο σχολείο μας....

Όμως πίσω από όλες αυτές τις δυσκολίες που πρόβαλαν, διακρίναμε επιπλέον την έντονη επιφύλαξη τους να "εκτεθούν" μπροστά στα μάτια τόσων άλλων γονιών που είχαν την τύχη να έχουν απόλυτα "φυσιολογικά" παιδιά.

Προκειμένου να υπερβούμε όλα αυτά τα εμπόδια που προέβαλαν, τους εξηγήσαμε ότι δεν χρειαζόταν να καταβάλουν το παραμικρό αντίτιμο, ότι μπορούσαν να πάρουν όλα τα παιδιά τους και κυρίως ότι αναλαμβάναμε προσωπικά την ευθύνη να τους μεταφέρουμε στο συγκεκριμένο χώρο της εκδρομής.

Όταν ξημέρωσε επιτέλους εκείνη η σημαντική μέρα, οι μαθητές Ε.Α. μαζί με τους γονείς τους, περίμεναν με ανυπομονησία, από τα ξημερώματα της Κυριακής, στο σημείο συνάντησης προκειμένου να περάσουμε να τα πάρουμε. Φαινόταν να

νώθουν τόση υποχρέωση που εκδήλωναν έντονη αμηχανία. Σα να μην ήξεραν τι θα πουν και πώς να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη τους. Προσπάθησαν να ανταποδώσουν με...λίγη ρακί, λίγα λουλούδια και πολλά ευχαριστώ!

Στο ξεκίνημα του προγράμματος και κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας, οι γονείς των "κανονικών" παιδιών ακολούθησαν κάποια ξεναγό που θα τους έκανε ξενάγηση στον αρχαιολογικό χώρο Φουρνί (ο οποίος άνοιξε αποκλειστικά για τις ανάγκες του προγράμματος μας, έπειτα από σχετικό έγγραφο στην Εφορία Αρχαιοτήτων). Όμως οι γονείς των μαθητών Ε.Α. δεν ακολούθησαν τους άλλους γονείς, αλλά προτίμησαν μια μεγάλη ταπεινότητα, να ακολουθήσουν τα παιδιά τους, από την πρώτη δραστηριότητα και καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ακλουθώντας διακριτικά, προσπαθούσαν πότε να παρατηρήσουν τις αντιδράσεις των παιδιών τους, πότε να τα εμψυχώσουν...και καμιά φορά προσπαθούσαν να βοηθήσουν κάποια παιδιά (να βρουν ό,τι χρειαζόταν, εξηγώντας τους ξανά ό,τι δεν κατάλαβαν, προσέχοντας τα να μην γλιστρήσουν, κ.α.), ακόμα κι αν δεν ήταν τα δικά τους παιδιά. Μάλιστα η γιαγιά του Κ.Μ. ανέλαβε να φυλάει στην μεγάλη πάνινη τσάντα που είχε φέρει για να μαζέψει χόρτα, τα διάφορα φυτά που τα παιδιά μάζευαν με πάθος για το φυτολόγιο της τάξης.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα (έρευνα της εδαφόβιας ζωής), ακολούθησαν ξανά τα παιδιά τους. Τους έδειχναν ότι οι ίδιοι παρατηρούσαν και βοηθούσαν όλα τα παιδιά στην προσπάθεια τους να εμπλουτίσουν τη συλλογή τους. Είναι σίγουρα άξιο προσοχής ότι όλοι οι γονείς που ακολούθησαν και στις δύο ξεναγήσεις ήταν αποκλειστικά γονείς των παιδιών Ε.Α..

Αργότερα, στο Θεατρικό Παιχνίδι, είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι κάποια στιγμή, στο κύκλο μπήκαν και οι γονείς των μαθητών Ε.Α. έπειτα από παρότρυνση της εμψυχώτριας Θ.Π., αφού άλλωστε από την αρχή ήταν κοντά στον κύκλο κι έδειχναν ζωηρό ενδιαφέρον.

Όταν ολοκληρώθηκε το θεατρικό παιχνίδι αντίθετα από τους γονείς των μαθητών Γ.Α., οι γονείς των μαθητών Ε.Α. έδειχναν τη διάθεση να μείνουν περισσότερο, όχι μόνο μέχρι να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, αλλά εξέφρασαν την ευχή να βρεθεί τρόπος να παρατείνουμε τη διάρκεια της ημέρας, έτσι ώστε να διαρκέσει περισσότερο το πρόγραμμα.

⇒ **ε' Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Στην έκφραση όλων των εκπαιδευτικών είχε αποτυπωθεί το αίσθημα της απόλυτης ικανοποίησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν τον ενθουσιασμό τους για την ευκαιρία που τους δόθηκε να βρεθούν όλοι μαζί μεταξύ τους, εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά, σε ένα χώρο εκτός των ασφυκτικών ορίων του σχολείου.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα και επαφή με τους γονείς:

Συμμετείχαν με ιδιαίτερο κέφι σε όλες τις δραστηριότητες αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι μπόρεσαν να επικοινωνήσουν πιο ουσιαστικά τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς, σε μια πιο χαλαρή ατμόσφαιρα, χωρίς την πίεση του χρόνου, την ένταση της δουλειάς και τους αυστηρούς κανόνες που οριοθετούν τη θέση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά και τους γονείς τους. Σε αυτήν την συνάντηση οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν βρέθηκαν απέναντι προκειμένου να λογοδοτήσουν οι δε εκπαιδευτικοί για τη δουλειά τους και οι δε γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους. Βρέθηκαν δίπλα δίπλα όχι ως αυστηροί κριτές οι μεν απέναντι στους δε, αλλά ως συνοδοιπόροι και συνεργάτες στην μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Μάλιστα ήταν ιδιαίτερα χαρακτηριστική η εξομολόγηση της διευθύντριας του Ειδικού Σχολείου, πως ένιωσε μια πολύ μεγάλη χαρά, βλέποντας για πρώτη φορά στην μακρόχρονη καριέρα της, τους γονείς να βρίσκονται τόσο κοντά μεταξύ τους σε ένα χώρο χωρίς το αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Είδε για πρώτη φορά τους γονείς να βιώνουν μια τόσο έντονη ικανοποίηση από την ουσιαστική επικοινωνία που είχαν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς...και για πρώτη φορά τους είδε τόσο κοντά με τους γονείς των "κανονικών" παιδιών.

Ήταν τόσο έντονη η ικανοποίηση που ένιωθαν όλοι οι εκπαιδευτικοί απ' αυτήν την πρώτη διαφορετική εμπειρία που ένιωσαν, που απαίτησαν να επαναληφθεί το συντομότερο. Έτσι ο Διευθυντής του Γενικού Σχολείου φρόντισε να καλέσει στο χωριό του (την επόμενη Κυριακή κιόλας), τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα παιδιά των μεγάλων τάξεων με τους γονείς τους, προκειμένου να συμμετέχουν σε λαογραφικές δραστηριότητες που θα οργάνωνε ο πολιτιστικός σύλλογος του χωριού του, στον οποίο είναι μέλος. Όμως, το πιο σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να αναφέρουμε, είναι το γεγονός ότι ήταν η πρώτη φορά που σε μια εκδρομή τους "κανονικού" σχολείου θέλησαν να συμπεριλάβουν και το "ειδικό" σχολείο. Διαφάνηκε έτσι αμυδρά μια τάση να σπάσουν επιτέλους τα στεγανά όρια μεταξύ του "κανονικού" και του "ειδικού" σχολείου.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

⇨ **α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:**

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Έκδηλος ενθουσιασμός, κέφι, ζωντάνια, περηφάνια!

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες –Έκφραση μέσω της κίνησης:

Κατά την φάση των δοκιμασιών που αντιμετώπισαν, προκειμένου να τους επιτραπεί η είσοδος στο εργαστήριο Θ.Π. , όλα τα παιδιά γέλασαν με την ψυχή τους. Όμως το γέλιο των μαθητών Ε.Α. ήταν τόσο ενθουσιώδες, που ξεχώριζε! Και ενώ στην αρχή ήταν γενικά πολύ συγκρατημένα (ακόμα και το γέλιο τους), τώρα πια δεν είχαν κανένα ενδοιασμό να εκδηλώσουν το οποιοδήποτε συναίσθημα τους.

Σε όλη την διαδικασία της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές Ε.Α. προσπάθησαν να ανταποκριθούν με ιδιαίτερο ζήλο. Γονάτισαν με ευλάβεια και άρχισαν να γράφουν... Όταν ήρθε η ώρα να διαβάσουν τι έγραψαν, ανέλαβαν ξανά την ευθύνη (αφού ούτως ή άλλως τα υπόλοιπα παιδιά δεν αναγνώριζαν με ευκολία τον γραφικό τους χαρακτήρα). Με ιδιαίτερο καμάρι, και με ψηλά το κεφάλι, σηκώθηκαν όρθια και άρχισαν να διαβάζουν ότι είχαν γράψει.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Είναι αξιοσημείωτο ότι σε όλη τη διαδρομή μέχρι το εργαστήριο Θ.Π.. τα 2 μαθητές Ε.Α. έτρεχαν μπροστά με έκδηλη βιασύνη και ενθουσιασμό...ενώ τα υπόλοιπα έμειναν ανάμεσα στους μαθητές Γ.Α.. Δεν πήγαιναν πια, όπως στην αρχή, όλα μαζί σαν μια συμπαγής ομάδα!

Τώρα πια, οι μαθητές Ε.Α. ρωτούσαν καθημερινά με αγωνία αν θα πάω στην τάξη τους (ως συντονίστρια της έρευνας) να τα πάρω...γιατί ήξεραν αυτόματα πως όταν αυτό συνέβαινε, τότε η συνέχεια είναι πάντα μια ευχάριστη έκπληξη! Γνώριζαν πολύ καλά πια, πως υπάρχει ένα σίγουρα δεδομένο στο πρόγραμμα: ότι θα συνεργαζόταν με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης...και αυτό από μόνο του ήταν αρκετό για να νιώθουν ενθουσιασμένα.

Η σταδιακή μεταστροφή του συναισθηματικού κλίματος που έχει διαμορφωθεί στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών των δύο σχολείων, ήταν πια εμφανής! Στην αρχή, οι μαθητές Ε.Α. φοβόταν να βγουν από την τάξη τους, ήταν επιφυλακτικά και προσπαθούσαν με διάφορες δικαιολογίες να το αποφύγουν. Όμως

με τον καιρό, μέσα από την συνεργασία που είχαν στα πλαίσια του προγράμματος Π.Ε., απέκτησαν περισσότερη εμπιστοσύνη απέναντι στα "κανονικά" παιδιά, αλλά πολύ περισσότερο απέναντι στον εαυτό τους.

Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι κατά τη φάση της περιπλάνησης στο χώρο, για την ανακάλυψη της ομάδας τους, τα "κανονικά" παιδιά δήλωσαν ότι εμπιστεύτηκαν με σιγουριά τους μαθητές Ε.Α., αλλά πολύ περισσότερο οι μαθητές Ε.Α. δήλωσαν πως αφέθηκαν με τυφλή εμπιστοσύνη στα χέρια των "κανονικών" παιδιών, για να τα οδηγήσουν στον προορισμό τους. Όταν ρωτήθηκαν αν ένιωθαν πως ήταν στη σωστή ομάδα, κάποια από τα "κανονικά" παιδιά δήλωσαν πως θα τους ταίριαζε καλύτερα κάποια άλλη ομάδα, ενώ οι μαθητές Ε.Α. δήλωσαν με σιγουριά ότι ένιωθαν πολύ καλά στην ομάδα που βρέθηκαν (άλλωστε για αυτά ήταν αρκετό το γεγονός ότι ήταν ανάμεσα στα παιδιά εκείνα που ούτως ή άλλως θαύμαζαν).

Κατά την διάρκεια της δημιουργικής γραφής, όταν δυσκολευόταν να διαβάσουν, κάποιο από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, αναλάμβανε διακριτικά να τα βοηθήσει. Όταν ολοκλήρωναν την αποστολή τους, απολάμβαναν το χειροκρότημα, με μια απίστευτη έκφραση έκπληξης στο πρόσωπο τους...σα να μην είχαν συνηθίσει το χειροκρότημα!

Φαινόταν να έχει αναπτυχθεί πλέον τέτοια εμπιστοσύνη μεταξύ των παιδιών, που ο Κ.Μ. όταν κουράστηκε δεν δίστασε να ξαπλώσει στα πόδια ενός από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας του.

Επίσης, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι η εμψυχώτρια, που δεν γνώριζε τα παιδιά, δεν μπόρεσε να διακρίνει με ευκολία τους μαθητές Ε.Α.. Επίσης η ίδια δήλωσε πως έμεινε πολύ συγκινημένη από την εμπιστοσύνη που έδειξαν οι μαθητές Ε.Α. απέναντι στα "κανονικά" παιδιά, αφού δεν αμφέβαλαν ούτε για μια στιγμή ότι τα οδήγησαν στη σωστή ομάδα. Της έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι αφέθηκαν με τυφλή εμπιστοσύνη στην καθοδήγηση τους.

4. *Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά)*

Δεν υπήρξε επαφή με τη φύση και με διάφορα υλικά έκφρασης

5. *Μπροστά σε μια διλημματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:*

Όταν ολοκληρώθηκε η όλη δραστηριότητα, αφέθηκαν, ακούγοντας απαλή ρυθμική μουσική, ελεύθερα στο χώρο, να κινηθούν, να χορέψουν, να αγκαλιστούν...Μόνο τότε διαπιστώσαμε, για άλλη μια φορά, προς μεγάλη μας

απογοήτευση, ότι οι μαθητές Ε.Α. βρέθηκαν να κοιτάνε αμήχανα χωρίς να ξέρουν πώς να προσεγγίσουν τους μαθητές Γ.Α.. Έτσι κατέληξαν μετά από αρκετή ώρα να συγκροτήσουν πάλι μια ομάδα μεταξύ τους, σα να επέστρεφαν σε ένα πιο ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας. Αυτή η διαπίστωση μας οδήγησε στη σκέψη πως μόνο όταν εμείς οι εκπαιδευτικοί δημιουργούμε το κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των "κανονικών" παιδιών και των μαθητών Ε.Α., μόνο τότε τα τελευταία με κατάλληλη παρότρυνση και συναισθηματική υποστήριξη, ανταποκρίνονται θετικά με σταδιακά αυξανόμενο ενθουσιασμό. Όταν όμως αφήσουμε το κλίμα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών να αναπτυχθεί αυθόρμητα και αβίαστα, διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνονται συνήθως δύο ξεχωριστά πλαίσια επικοινωνίας. Εκείνο μεταξύ των "κανονικών" παιδιών και εκείνο μεταξύ των μαθητών Ε.Α..

6. Δεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Τη συγκεκριμένη μέρα που ήξεραν ότι θα πήγαινα στην τάξη τους να τα πάρω, από το πρωί ρωτούσαν με αγωνία: «Μα πότε θα έρθετε να μας πάρετε;». Το διάλλειμα, με έκδηλη απογοήτευση ρωτούσαν ξανά: «Μα γιατί δεν ήρθατε;». Ησύχασαν μόνο όταν πήραν τη διαβεβαίωση ότι αυτό θα συνέβαινε αμέσως μετά το διάλλειμα. Όμως τώρα είχαν το νου τους: Δεν με έχασαν καθόλου από τα μάτια τους. Όταν ολοκληρώθηκε η όλη δραστηριότητα και επέστρεψαν στην τάξη τους ρωτήθηκαν πως ένιωσαν. Η απαντήσεις τους ήταν αφοπλιστικές. Ανέφεραν ότι ένιωσαν μεγάλη περηφάνια γιατί κατάφεραν ό,τι και τα υπόλοιπα παιδιά. Με ενθουσιασμό μίλαγαν για την ομάδα τους, για το τι έγραψαν και για το πόσο καλά τους φέρθηκαν οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης.

⇒ **β΄ Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Κοιτούσαν με ειλικρινή συμπάθεια τους μαθητές Ε.Α. και έδειχναν να χαίρονται βλέποντας τα να τα καταφέρνουν τόσο καλά. Σα να καμάρωναν για την πρόοδο τους. Ταυτόχρονα έδειχναν ότι ένιωθαν ικανοποίηση που βοήθησαν με τον τρόπο τους έτσι ώστε οι μαθητές Ε.Α. να νιώθουν τόσο χαρούμενα και να εκφράζονται τόσο συγκινητικά.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Σε όλη την διαδικασία της δημιουργικής γραφής φαινόταν να έχουν αποδεχτεί τους μαθητές Ε.Α. στην ομάδα τους, και μάλιστα έκαναν και αξιοσημείωτη

προσπάθεια να τα εμπυχώσουν. Έτσι στις 4 από τις 5 ομάδες εμπιστεύτηκαν το μαθητή Ε.Α., που συμμετείχε στην ομάδα τους, να αναλάβει την ευθύνη να γράφει τις ιδέες των άλλων παιδιών.

Κάποια στιγμή ο Ν.Δ. κουράστηκε να κάθεται κάτω (λόγω κάποιων κινητικών δυσκολιών που έχει), και αποσύρθηκε από την ομάδα του για να καθίσει σε ένα καρεκλάκι στην άκρη της αίθουσας. Ήταν συγκινητικό που κάποιο παιδί σηκώθηκε, τον έπιασε από το χέρι και τον παρακάλεσε να γυρίσει πίσω ...στην ομάδα του! Όταν ο Ν.Δ. δήλωσε ότι ήθελε να κάθεται σε κανονικό κάθισμα, τον βοήθησαν να πάρει το καρεκλάκι μαζί του στην ομάδα.

Η εμπυχώτρια της Δημιουργικής Γραφής, δήλωσε πως την συγκίνησε ιδιαίτερα ο βαθμός ενσωμάτωσης των παιδιών Ε.Α. στην "κανονική" τάξη, ο αυθόρμητος τρόπος που συμμετείχαν, η διάθεση των υπολοίπων παιδιών να τα εμπυχώσουν και να τα υποστηρίξουν όταν και όποτε χρειαζόταν, με τέτοιο διακριτικό τρόπο πάντα ώστε να μην φαίνεται ότι παρεμβαίνουν για να καλύψουν απλά και μόνο την "ανικανότητα" τους.

3. Δεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Όταν ολοκληρώθηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα και επέστρεψαν στην τάξη τους, ρωτήθηκαν πως ένιωσαν. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ότι τα συγκίνησε πάρα πολύ η αυθόρμητη και ενθουσιώδης συμμετοχή των μαθητών Ε.Α.. Δήλωσαν επίσης ότι ένιωθαν πως έχουν γίνει πια μια ενιαία ομάδα χωρίς κανένα διαχωρισμό.

⇒ γ' & δ' Άξονας παρατήρησης: Δεν συμμετείχαν γονείς

⇒ ε' Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εικόνα της κοινής συμμετοχής των μαθητών στην συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι εκπαιδευτικοί Γ.Α. έδειχναν πως ένιωθαν καμάρι για τους μαθητές τους που ανταποκρινόταν τόσο θετικά στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. έδειχναν πως ένιωθαν ιδιαίτερη συγκίνηση που τα παιδιά του σχολείου τους συμμετείχαν τόσο ισότιμα στην όλη δραστηριότητα και έδειχναν τέτοια εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με χαρά και παρέμβαιναν διακριτικά όποτε χρειαζόταν.

21 / 11 / 2008 ⇔ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8^η:

ΑΦΗΓΗΣΗ - ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

⇒ **α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:**

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Χαρά, ενθουσιασμός, κέφι κα ζωντάνια!

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες –Έκφραση μέσω της κίνησης:

Από το πρωί ήταν γαντζωμένα στα κάγκελα της αυλής και περίμεναν το λεωφορείο...και όταν εκείνο ήρθε, έγινε “λαϊκό πανηγύρι”.

Ξεκινώντας το πρόγραμμα, ήταν όπως πάντα τόσο κοντά στον εμψυχωτή, που φαινόταν σα να μην ήθελαν να χάσουν ούτε μία λέξη, κοιτώντας τον στα μάτια και ακούγοντας με προσοχή τις οδηγίες του. Συμμετείχαν με ενθουσιασμό σε όλες τις αγροτικές ασχολίες.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Όταν ήρθε η ώρα για “κολασιό” εκείνης της εποχής (τυρί, παξιμάδι, ελιές και καλό κρασί), τα παιδιά μοιράστηκαν με συγκινητικό τρόπο ό,τι υπήρχε, προσφέροντας ο ένας στον άλλον, ακόμα και το “μερτικό” τους. Τσούγγρισαν με ενθουσιασμό τα ποτήρια τους, για να πιούν το κρασάκι τους (βυσσινάδα),...και αφού ολοκλήρωσαν της αγροτική τους αποστολή, είπαν να πάνε να διασκεδάσουν και λίγο στην πλατεία του χωριού: Στο πανηγύρι της “Παναγίας της Μεσοσπορίτισσας”. Εκεί, προς μεγάλη μας ικανοποίηση, διαπιστώσαμε ότι συνέβη αυτό που είχε αρχίσει να συμβαίνει κατά τις τελευταίες παρεμβάσεις μας: Οι μαθητές Ε.Α. δεν σχημάτισαν τη δική τους υποομάδα μέσα στην ομάδα των “κανονικών” παιδιών, αλλά μπήκαν στον κύκλο του χορού πιάνοντας τα χέρια εκείνων των παιδιών που συμπαθούσαν περισσότερο.

Όταν ολοκληρώθηκε η όλη δραστηριότητα, αφέθηκαν ελεύθερα να παίξουν επιλέγοντας το ‘Κρυφτό’, το πιο δημοφιλές παιχνίδι. Ήταν πολύ συγκινητικό να βλέπει κανείς τους μαθητές Ε.Α. να τρέχουν με ενθουσιασμό να κρυφτούν...και να χαίρονται τόσο πολύ όταν τα έβρισκαν τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν ήθελαν να μείνουν για πολύ... “κρυμμένα” (όπως συνέβαινε κάποτε, που τα παιδιά αυτά ήταν ντροπή για τους γονείς τους, και την κοινωνία)!

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά)

Διαπιστώσαμε για μια ακόμη φορά πως η επαφή τους με τη φύση ήταν ιδιαίτερα συγκινητική. Φαινόταν πως επιδρούσε πολύ θετικά στην ψυχολογία τους αφού τους δημιουργούσε ένα έντονο αίσθημα χαλάρωσης. Έκοβαν λεμονανθούς και τους μύριζαν, κρατούσαν με ευλάβεια τους σπόρους σα να ήταν πολύτιμος θησαυρός και τους φύτευαν με συγκίνηση, χώνοντας για άλλη μια φορά τα χέρια τους μέσα στο χώμα χωρίς να νοιάζονται μήπως λερωθούν, καθώς επίσης και μέσα στο ζυμάρι αφού χρειάστηκε να πλάσουν κουλουράκια.

5. Μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Μπαίνοντας στο λεωφορείο, στην αρχή έδειξαν κάποιο δισταγμό. Δεν ήξεραν που να καθίσουν. Έτσι αρχικά κάθισαν αρχικά μόνα τους. Όμως σα να περίμεναν μόνο μια λέξη για να σηκωθούν με ενθουσιασμό, και να καθίσουν δίπλα στα υπόλοιπα παιδιά ...που τα περίμεναν ούτως ή άλλως.

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Όπως κάθε φορά που θα πηγαίναμε εκδρομή, έτσι και τη συγκεκριμένη μέρα ρωτούσαν με ανυπομονησία από τα χαράματα: «Κυρία, που θα πάμε;», «Πότε θα ξεκινήσουμε;», «Τι θα κάνουμε εκεί;» κ.τ.λ..

Την επόμενη μέρα στο σχολείο, ο ψυχολόγος μας σε ιδιαίτερη συζήτηση που είχε με τα παιδιά, ρωτώντας τα πως ένιωθαν, εκείνα δήλωσαν πως βίωσαν πολύ θετικά συναισθήματα από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής. Χαρακτηριστικά ο Ν.Δ. εξομολογήθηκε ότι ένιωσε πολύ όμορφα κατά την συμμετοχή του στο πρόγραμμα και ιδιαίτερα που ήταν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά. Ανέφερε ότι του άρεσε πολύ τόσο η επαφή με τη φύση όσο και με τα άλλα παιδιά, δηλώνοντας ότι η ησυχία της φύσης τον χαλάρωσε ιδιαίτερα. Επιπλέον έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό που έκανε καινούριους φίλους. Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι του άρεσε που συνεργάστηκε με τον Ντάνιελ, που μοιραζόταν τα εργαλεία μαζί του για να σκάψουν και να φυτέψουν...και που στο τέλος πιάστηκαν χέρι – χέρι για να χορέψουν μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά στην πλατεία του χωριού.

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των παιδιών Ε.Α. από μέρους των παιδιών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Κοιτούσαν τους μαθητές Ε.Α. με χαρά και περηφάνια μαζί βλέποντας την μεγάλη τους εξέλιξη.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Μέσα στο λεωφορείο, τα περισσότερα "κανονικά" παιδιά άφησαν θέση δίπλα τους, για να καθίσουν οι μαθητές Ε.Α..

Ξεκινώντας το πρόγραμμα, ήταν πολύ συγκινητικό για μας το γεγονός ότι έπιαναν διακριτικά το χέρι των μαθητών Ε.Α. όταν χρειαζόταν, και τους έδειχναν πώς να σκάψουν, πώς να φυτέψουν, κ.τ.λ..

Όταν ολοκληρώθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι μαθητές αφέθηκαν να χαλαρώσουν και να παίξουν ελεύθερα στα σοκάκια του μικρού παραδοσιακού χωριού. Αυτό που έκανε σε όλους εντύπωση, ήταν το γεγονός ότι, όταν οι μαθητές Ε.Α. κάθισαν κατάκοπα να ξαποστάσουν κοντά μας, τα υπόλοιπα παιδιά δεν τα άφησαν να πάρουν ανάσα. Σχεδόν με το ζόρι τα πήραν μαζί τους, για να πάνε να παίξουν όλοι μαζί στην πλατεία του χωριού. Ανέβηκαν σε μια αυτοσχέδια εξέδρα, τραγούδησαν, χόρεψαν...και έπαιζαν κρυφτό.

3. Δεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Όταν επιστρέψαμε στο σχολείο και ρωτήθηκαν πως ένιωσαν απέναντι στους μαθητές Ε.Α., δήλωσαν πως ένιωσαν μεγάλη συγκίνηση βλέποντας τα παιδιά αυτά να χαίρονται τόσο έντονα το καθετί, και να δίνουν τόση αξία σε τόσο απλά πράγματα που για εκείνα περνούσαν σχεδόν απαρατήρητα.

⇒ γ' & δ' Άξονας παρατήρησης: Δεν συμμετείχαν γονείς

⇒ ε' Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Ήταν ιδιαίτερα έκδηλη η χαρά που ένιωθαν και η περηφάνια για την εικόνα της πλήρους ένταξης των μαθητών Ε.Α. στην ομάδα των μαθητών της ΣΤ' τάξης.

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα

Συμμετείχαν όλοι με ενθουσιασμό στο πρόγραμμα. Έπλασαν κουλουράκια μαζί με τα παιδιά, φύτεψαν, σκάλισαν πότισαν και στο τέλος χόρεψαν με πολύ κέφι.

1 /12 /2008 ⇒ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9^η:

ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ

⇒ α' Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.:

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Χαρά, ενθουσιασμός, υπερηφάνεια!

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες – Έκφραση μέσω της κίνησης:

Καθημερινά πια, από τη στιγμή που ερχόταν στο σχολείο, οι μαθητές Ε.Α. ρωτούσαν με αγωνία πότε θα κατεβαίναμε στο χώρο της “Μουσικοκινητικής Αγωγής” (Μ.Α.) για πρόβα. Είχαν τόση ανυπομονησία, που η δασκάλα τους δυσκολευόταν να τα πείσει να μπου στην τάξη για μάθημα μέχρι να έρθει η ώρα για την καθημερινή πρόβα. Κάθε φορά που ξεκινούσε ένα μουσικό απόσπασμα του δρώμενου, τα παιδιά σηκωνόταν με ενθουσιασμό και εκφραζόταν ελεύθερα στο χώρο. Ήταν συγκινητικό να βλέπει κανείς τους μαθητές Ε.Α. να βιώνουν τόσο έντονα τη μουσική, να εκφράζονται τόσο γνήσια...έχοντας αποτυπωμένη στο πρόσωπο τους την έκφραση της απόλυτης ικανοποίησης.

Όταν ολοκληρωνόταν η πρόβα, επέστρεφαν με ένα αίσθημα θλίψης στην τάξη τους. Βέβαια με κάθε ευκαιρία, κυρίως τα διαλείμματα, επαναλάμβαναν αποσπάσματα από το μουσικοκινητικό δρώμενο.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Όταν κατεβαίναμε στο χώρο της Μ.Α. γινόταν ένα σωστό πανηγύρι. Όλα τα παιδιά καθόταν με ενθουσιασμό κάτω στη μοκέτα, το ένα στην αγκαλιά του άλλου. Κάθε φορά που ξεκινούσε ένα μουσικό απόσπασμα του δρώμενου ξεπερνώντας κάθε αναστολή, ερχόταν σε σωματική επαφή με τα άλλα παιδιά...πιάνοντας σφιχτά τα χέρια, αγκαλιάζοντας το ένα το άλλο, ξαπλώνοντας το ένα δίπλα στο άλλο, μπερδεύοντας χέρια και πόδια. Η μουσική φαινόταν να απελευθερώνει τα συναισθήματα τους και την εκφραστικότητα τους.

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (ζώα, φυτά) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά)

Εκφραζόταν με ένα πολύ ιδιαίτερο τρόπο παίζοντας με τα υφάσματα, τις κορδέλες και όλα τα υλικά που είχαν στη διάθεση τους για τις ανάγκες της έκφρασης τους στα πλαίσια του μουσικοκινητικού δρώμενου.

5. Μπροστά σε μια διλημματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Όταν ξεχνούσαν σε ποια αγκαλιά ανήκαν, κοντοστεκόταν για λίγο μέχρι να θυμηθούν, και αν δεν θυμόταν αμέσως...έμπαιναν με ενθουσιασμό και χωρίς να χάνουν χρόνο σε οποιαδήποτε αγκαλιά, δείχνοντας ότι ένιωθαν την ίδια ασφάλεια με όλους τους μαθητές Γ.Α..

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Ρωτούσαν διαρκώς, ξανά και ξανά, πότε θα ξανακάνουμε πρόβα και δεν παρέλειπαν με κάθε ευκαιρία να εκφράσουν λεκτικά την ικανοποίησή τους: «Κυρία,

μου αρέσει τόσο πολύ αυτό που κάνουμε!», ή την δυσαρέσκεια τους όταν τελειώναμε: «Ωχ, όχι πάλι μάθημα...Βρέθηκα! Δε μου αρέσει μέσα στην τάξη μας! Γιατί δεν είμαστε στην ίδια τάξη με τα παιδιά του κυρίου Κώστα;».

⇒ **β' Άξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Κοιτούσαν τους μαθητές Ε.Α. με ιδιαίτερο καμάρι, νιώθοντας ίσως ότι συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά εκφραζόταν πια με άνεση, απελευθερωμένα από τις αρχικές αναστολές που είχαν.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Όταν κατεβαίναμε στο χώρο της Μ.Α., άφηναν τους μαθητές Ε.Α. (συχνά δε τα παρακινούσαν κιόλας) να καθίσουν ανάμεσα τους σα να ήταν πια μια μεγάλη, ενιαία και αδιαίρετη ομάδα. Έπρεπε κανείς να ψάξει πάρα πολύ ανάμεσα σε όλα τα παιδιά προκειμένου να εντοπίσει τους μαθητές Ε.Α. ...και αυτό μόνο αν τα γνώριζε από πριν. Διαφορετικά ήταν σχεδόν αδύνατο να τα ξεχωρίσει. Στη διάρκεια του δρώμενου, ήταν συγκινητικό να βλέπει κανείς, σε κάποια σκηνή, το κάθε παιδί του “κανονικού” σχολείου να πιάνει δύο μαθητές της Ε.Α. από το χέρι και να σχηματίζουν μαζί μια ζεστή αγκαλιά, κρατώντας τα σφιχτά με τόση ζεστασιά και φροντίδα που εκείνα φαινόταν να νιώθουν απόλυτη ασφάλεια μέσα σ’ αυτές τις αγκαλιές!

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Επιστρέφοντας στην τάξη τους οι μαθητές Γ.Α. δήλωναν ότι ένιωθαν θαυμασμό και συγκίνηση που οι μαθητές Ε.Α. εκφραζόταν με τόση άνεση και με τόση ευαισθησία.

⇒ **γ' Άξονας παρατήρησης: Στάση των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.:**

Προσωπική συμμετοχή στο Πρόγραμμα:

Οι γονείς των μαθητών Ε.Α. σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας για την εκδήλωση παρουσίασης του Προγράμματος Π.Ε., προσπαθούσαν να συμβάλουν με όποιο τρόπο μπορούσαν. Επιπλέον και οι γονείς των μαθητών Γ.Α. φαινόταν ενθουσιασμένοι. Δεν έδειχναν πλέον καμία ανησυχία που τα παιδιά τους, καθημερινά πια, συνυπήρχαν με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου προσπαθώντας ισότιμα για ένα κοινό αποτέλεσμα. Μάλιστα προσφέρθηκαν με ένα πολύ συγκινητικό τρόπο να

βοηθήσουν όπου τους ζητήθηκε: Στα σκηνικά, στα κουστούμια, στις προσκλήσεις, στην προετοιμασία του μπουφέ και σε ότι άλλο χρειαζόταν.

⇒ **ε΄ Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Χαρά, υπερηφάνεια, συγκίνηση!

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανέλαβαν, με πολύ γενναϊόδωρη διάθεση, να συμβάλουν στην όλη προετοιμασία της εκδήλωσης. Ήταν πολύ συγκινητικό να βλέπει κανείς στο χώρο της Μ.Α. όλους τους εκπαιδευτικούς σαν μια ομάδα να προσπαθούν ισότιμα να βοηθήσουν, απευθυνόμενοι σε όλα τα παιδιά χωρίς καμία διάκριση πλέον. Δεν ξεχώριζε πια κανείς, ποιοί ήταν οι δάσκαλοι του Ειδικού Σχολείου και ποιοί του “κανονικού”. Τα παιδιά του “κανονικού” σχολείου ίσως για πρώτη φορά γνώρισαν τους εκπαιδευτικούς του Ειδικού Σχολείου τόσο καλά και διαπίστωσαν πως το μόνο που τους χώριζε από τους δασκάλους του δικού τους σχολείου ήταν, τόσο μεταφορικά όσο και στην κυριολεξία, ένας τοίχος ανάμεσα τους!

17 / 12 /2008 ⇒ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10^η:

ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

⇒ **α΄ Άξονας Παρατήρησης: Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α:**

1. Έκφραση Προσώπου (συναισθήματα):

Όταν βγήκαν στη σκηνή, κοιτούσαν τον κόσμο με τόση έκπληξη και τόσο καμάρι για τον εαυτό τους, που έδειχναν σα να ένιωθαν οι πρωταγωνιστές της πιο σημαντικής παράστασης της ζωής τους. Στην έκφραση του προσώπου τους αποτυπωνόταν ένα αίσθημα απόλυτης ικανοποίησης και απόλυτης υπερηφάνειας! Όμως κάποια παιδιά ένιωσαν τόσο συγκινησιακά φορτισμένα που ξέσπασαν σε κλάματα χαράς.

2. Συμμετοχή στις κοινές δραστηριότητες –Έκφραση μέσω της κίνησης:

Συμμετείχαν στην όλη εκδήλωση με ένα τόσο μοναδικό, εκφραστικό και συγκινητικό τρόπο που έκαναν τα μάτια όλων να βουρκώσουν.

3. Επικοινωνία και επαφή με τα άλλα παιδιά (σχέσεις):

Εκφράστηκαν τόσο γνήσια πάνω στη σκηνή, που άφησαν να φανεί ξεκάθαρα η άνεση που απέκτησαν στην έκφραση των συναισθημάτων τους μέσα από την επαφή τους με τα άλλα παιδιά στα πλαίσια του κοινού προγράμματος Π.Ε.

4. Επικοινωνία και επαφή με τη φύση (φυτά, ζώα) και το άψυχο περιβάλλον (υλικά)

Επιπλέον φάνηκε να έχουν μια ιδιαίτερη άνεση στην έκφραση μέσα από την επαφή τους με τα υφάσματα, τις κορδέλες...και τη μουσική.

5. Μπροστά σε μια διλληματική κατάσταση: αντιμετώπιση, επιλογές:

Όταν ανέβηκαν πάνω στη σκηνή, φάνηκε να τα χάνουν για λίγο βλέποντας τόσο κόσμο να τα χειροκροτεί! Έμοιαζαν λίγο σα χαμένα, σα να ήταν έτοιμα να το βάλουν στα πόδια. Βρισκόμενα σε αυτήν τη διλληματική κατάσταση, κάποια παιδιά έκαναν στροφή έτοιμα να αποχωρήσουν και κάποια άλλα ξέσπασαν σε κλάματα. Όμως με την παρότρυνση των άλλων παιδιών, έμειναν τελικά πάνω στη σκηνή και φάνηκε να ξεπερνούν πολύ γρήγορα αυτήν την πρώτη έκπληξη που ένιωσαν.

6. Λεκτική Έκφραση Συναισθημάτων:

Την άλλη μέρα στο σχολείο ρωτήθηκαν πως ένιωσαν και οι απαντήσεις τους ήταν πολύ συγκινητικές: «Κυρία, ήρθαν και οι γονείς μου και με είδαν! Μου είπαν και Μπράβο!», «Κυρία, έπαιξα θέατρο! Θα παίζω και στην τηλεόραση κάποια μέρα;», «Όλος αυτός ο κόσμος ήρθε να δει εμάς;».

⇒ **β' Αξονας παρατήρησης: Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α.):

Σε όλη τη διάρκεια της εκδήλωσης, είχαν μια έκφραση γλυκύτητας και αγάπης απέναντι στους μαθητές Ε.Α.. Τα κοιτούσαν με ιδιαίτερη συγκίνηση και θαυμασμό μαζί!

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α.:

Η κοινή παρουσία όλων των παιδιών πάνω στη σκηνή ήταν ιδιαίτερα συγκινητική. Φαινόταν σα να είχε γεφυρωθεί εντελώς το χάσμα της διαφορετικότητας που υπήρχε μεταξύ τους. Ήταν πραγματικά τόσο ισότιμη η συμμετοχή τους που δύσκολα διέκρινε κανείς τα παιδιά του Ειδικού σχολείου.

3. Λεκτική έκφραση συναισθημάτων:

Την άλλη μέρα στο σχολείο δήλωσαν ότι ήταν η πιο σημαντική εκδήλωση της σχολικής τους ζωής, αφού αυτή η εμπειρία που είχαν πάνω στη σκηνή μαζί με τους μαθητές Ε.Α., ήταν μοναδικά συγκινητική.

⇒ **γ' Άξονας παρατήρησης: Στάση των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και στους γονείς τους):

Στην διάρκεια της εκδήλωσης, αν κοιτούσε κανείς μέσα στο πλήθος θα έβλεπε παντού μάτια δακρυσμένα! Για όλους ήταν δάκρυα συγκίνησης, όμως για τους γονείς των “κανονικών” παιδιών ήταν επιπλέον δάκρυα περηφάνιας για τα παιδιά τους που με τόση τρυφερότητα αγκάλιαζαν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Ε.Α. και τους γονείς τους:

Όταν ολοκληρώθηκε η εκδήλωση, πλησίασαν τους μαθητές Ε.Α. για να τα συγχαρούν. Τα αγκάλιασαν και τα φίλησαν! Επίσης πλησίασαν τους γονείς τους έχοντας μια ζεστή αγκαλιά απέναντι τους και ένα ζεστό λόγο.

3. Προσωπική συμμετοχή στο Πρόγραμμα:

Σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας της εκδήλωσης, αλλά και κατά την διάρκεια της ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν με ένα ιδιαίτερα συγκινητικό τρόπο!

⇒ **δ' Άξονας παρατήρησης: Στάση των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην συνεργασία των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α.:**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα)

Η ατμόσφαιρα ήταν τόσο φορτισμένη συναισθηματικά που όπου κι αν κοιτούσε κανείς ανάμεσα στο κόσμο, διέκρινε δακρυσμένα μάτια...και ήταν δάκρυα χαράς για τους γονείς των παιδιών του Ειδικού Σχολείου νιώθοντας τόσο περήφανοι για τα παιδιά τους! Στο τέλος της εκδήλωσης προσπαθούσαν με πολύ κόπο να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη που ένιωθαν απέναντι στους δασκάλους των παιδιών τους. Φαινόταν σαν να κρατούσαν οι ίδιοι στα χέρια τους το “χρυσόμαλλο δέρας”.

2. Επικοινωνία και Επαφή με τους μαθητές Γ.Α. και τους γονείς τους

Μετά το τέλος της εκδήλωσης πλησίασαν τους μαθητές Γ.Α. για να τα συγχαρούν με μία έκφραση ευγνωμοσύνης που βοήθησαν τόσο πολύ τα παιδιά τους να νιώσουν τόσο ευτυχισμένα. Επίσης δέχτηκαν με συγκίνηση την επαφή που είχαν μαζί τους οι γονείς των μαθητών Γ.Α..

3. Προσωπική συμμετοχή στο Πρόγραμμα

Σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας, βοήθησαν με ένα πολύ συγκινητικό τρόπο. Για παράδειγμα, ασχολήθηκαν με τα σκηνικά και με τα κουστούμια σαν να ήταν ένα προσωπικό στοίχημα που έπρεπε να κερδίσουν!

⇒ **δ΄ Άξονας παρατήρησης: Στάση των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας απέναντι στην συνεργασία των μαθητών Ε.Α. και Γ.Α.**

1. Έκφραση προσώπου (συναισθήματα):

Σε όλη την διάρκεια της εκδήλωσης κοιτούσαν τα απιδιά με ένα απόλυτο αίσθημα θαυμασμού καθώς και τους γονείς τους με ένα αίσθημα συμπάθειας και συγκίνησης μαζί!

2. Προσωπική Συμμετοχή στο πρόγραμμα:

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας ήταν κοντά στα παιδιά, με ένα πολύ τρυφερό τρόπο, εμψυχώνοντας τα διαρκώς! Τα βοηθούσαν στα αποδυτήρια και σχεδόν ταυτόχρονα τα εμψύχωναν κάτω από τη σκηνή με ένα αίσθημα απόλυτης σιγουριάς ότι θα τα καταφέρουν περίφημα. Επιπλέον ήταν δίπλα στους γονείς τους, έχοντας πάντα ένα καλό λόγο να τους πουν με ένα γνήσιο αίσθημα απόλυτης συμπάθειας απέναντι τους. Θα ‘λεγε κανείς ότι ήταν τέτοιος ο ενθουσιασμός τους που ήταν πανταχού παρόντες όπου χρειαζόταν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αν, καθ’ όλη της διάρκεια του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της κοινωνικοσυναισθηματικής και ψυχοκινητικής κατάστασης τόσο των μαθητών Ε.Α. όσο και των μαθητών Γ.Α., καθώς επίσης και την εξέλιξη στη στάση των γονιών και των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεργασία των μαθητών του Ειδικού και Γενικού Σχολείου, **με βάση την ανάλυση του Ημερολογίου Συμμετοχικής Παρατήρησης**, τότε σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας (Σελ. 125), μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

⇒ Σε σχέση με τη Διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Ε.Α. απέναντι τόσο στους μαθητές Γ.Α. όσο και στην προοπτική της Ένταξής τους στο Γενικό Σχολείο (α΄ ερευνητικό ερώτημα):

Κατά τις πρώτες παρεμβάσεις, οι μαθητές Ε.Α., ενώ φαινόταν να επιθυμούν τη συνεργασία με τους μαθητές Γ.Α., έδειχναν μεγάλη διστακτικότητα και δυσκολία να την επιδιώξουν. Αυτή η διστακτικότητα και η δυσκολία άρχισε με αργό ρυθμό να ανατρέπεται στην πορεία, και προς το τέλος ζητούσαν επίμονα να συνεργαστούν με αυτά τα παιδιά.

Παρατηρούσαν προσεκτικά την προσπάθεια των μαθητών Γ.Α. να συμμετέχουν μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, δείχνοντας να επηρεάζονται θετικά. Στην πορεία του Προγράμματος Π.Ε. άρχισαν σταδιακά να εκφράζουν μια πιο φιλική στάση απέναντι στους μαθητές Γ.Α.. Έτσι, κατά την διάρκεια των τελευταίων παρεμβάσεων δεν ζητούσαν ποτέ να αλλάξουν ομάδα ούτε επιτίθονταν ποτέ, φραστικά ή κινητικά, απέναντι στους μαθητές Γ.Α.. Αντίθετα, στην πορεία δειλά –δειλά άρχισαν να εκφράζουν κάποια τρυφερότητα απέναντι τους, τόσο άμεσα με λεκτικό τρόπο αλλά όσο και έμμεσα με ένα συμβολικό τρόπο (ζωγραφίες, καρτέλες συναισθημάτων, κ.α.).

Σε ότι αφορά τη στάση τους απέναντι στην προοπτική της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο, ενώ αρχικά φαινόταν να νιώθουν απόλυτη ασφάλεια μέσα στα πλαίσια της δικής τους Ειδικής Τάξης και να εκδηλώνουν από επιφυλακτικότητα έως άρνηση στην προσπάθεια μας να συνεργαστούν με τους μαθητές Γ.Α., στην πορεία του Προγράμματος Π.Ε. άρχισαν με αργό ρυθμό και διστακτικά στην αρχή να εκδηλώνουν θετική στάση στην προοπτική να συνεργαστούν μαζί τους στα πλαίσια μιας κοινής και ισότιμης συνύπαρξης. Στις τελευταίες δε παρεμβάσεις εκδήλωναν όχι απλά μια θετική διάθεση αλλά έναν ιδιαίτερο ενθουσιασμό κάθε φορά που επρόκειτο να συνυπάρξουν και να εργαστούν από κοινού με τους μαθητές Γ.Α..

☞ Σε σχέση με τη Διαφοροποίηση του αισθήματος Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. (β' ερευνητικό ερώτημα):

Οι μαθητές Ε.Α., στις πρώτες παρεμβάσεις, περίμεναν υποδείξεις από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Δεν έπαιρναν καμία πρωτοβουλία. Περίμεναν παθητικά μέχρι να τους υποδείξει κάποιος εκπαιδευτικός τι έπρεπε να κάνουν ακολουθώντας παθητικά τις οδηγίες του. Έδειχναν να έχουν μεγάλη ανάγκη σε ότι αφορά το βαθμό καθοδήγησης τους, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές τους. Στην πορεία όμως αυτή η τακτική άρχισε να διαφοροποιείται σταδιακά, και προς τις τελευταίες παρεμβάσεις άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργητικά και με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Και ενώ στην αρχή η

συμπεριφορά τους χαρακτηριζόταν από παντελή έλλειψη αυτονομίας, σιγά – σιγά και πολύ δειλά στην πορεία άρχισαν να παίρνουν κάποιες μικρές πρωτοβουλίες και να αυτοσχεδιάζουν.

Επιπλέον οι μαθητές Ε.Α. στην αρχή επιδίωκαν να έχουν δευτερεύοντες ρόλους σε κάθε δραστηριότητα ή ρόλο κομπάρσου. Πολύ περισσότερο δε, δεν αναλάμβαναν ποτέ το ρόλο του αντιπροσώπου της ομάδας τους. Συχνά δεν επιδίωκαν την ενεργή συμμετοχή τους και εκδήλωναν μια τάση να αυτοαπομονώνονται. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη συμπεριφορά τους υποτονική έως και αδιάφορη καμιά φορά ή ασταθή ανάλογα με την εκάστοτε δράση. Στην πορεία αυτή η συμπεριφορά άρχισε να διαφοροποιείται και να γίνεται πιο σταθερή προς την κατεύθυνση μιας πιο ενεργούς συμμετοχής και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Έτσι στις δραστηριότητες που είχαμε οργανώσει κατά την διάρκεια των τελευταίων παρεμβάσεων, συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια, δείχνοντας έκδηλα να το απολαμβάνουν. Στο τέλος μάλιστα παρουσίασαν με μεγάλη περηφάνια τη δουλειά τους.

Οι περισσότεροι μαθητές Ε.Α. έδειχναν αρκετή υπακοή στους εκάστοτε κανόνες, εκτός από κάποιες ελάχιστες φορές που ορισμένα παιδιά δυσκολευόταν να υπακούσουν, χωρίς όμως να δυναμιτίζουν την γενικότερη εφαρμογή των κανόνων στην ομάδα τους. Στην πορεία όμως φάνηκε να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη σημασία της υπακοής τους σε συγκεκριμένους κανόνες, όταν επρόκειτο για κάποια ομαδική δραστηριότητα.

➤ **Σε σχέση με Διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο (γ' ερευνητικό ερώτημα):**

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές Γ.Α. έδειχναν αρχικά να αδιαφορούν για τις επιθυμίες των μαθητών Ε.Α.. Επιπλέον, ενώ συχνά φαινόταν να δυσανασχετούν με την παρουσία των μαθητών Ε.Α. στην ομάδα τους...δεν εξέφραζαν παράπονα στους εκπαιδευτικούς, επειδή θεωρούσαν ότι ήταν υποχρεωτικό να "ανεχτούν" τα παιδιά αυτά. Στην πορεία όμως, φάνηκε να ανατρέπεται αυτή η δυσφορία που ένιωθαν αρχικά, δείχνοντας ενδιαφέρον να συνεργαστούν με αυτά τα παιδιά και μάλιστα να τα βοηθήσουν να ενταχθούν καλύτερα στην ομάδα τους.

Συνήθως οι μαθητές Γ.Α., στις πρώτες παρεμβάσεις, δεν έδειχναν να ακούνε προσεκτικά τους μαθητές Ε.Α. ή και αν τα ακούγανε, συνήθως αδιαφορούσαν. Έτσι υπήρχε έκδηλα η τάση να τα απομονώνουν. Όμως στην πορεία άρχισαν με μεγάλη

επιφυλακτικότητα να τα ακούνε, και κάποιες ελάχιστες φορές να συμφωνούν μαζί τους. Επιπλέον προς το τέλος οι περισσότεροι μαθητές Γ.Α. άρχισαν όχι μόνο να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους κάθε λεκτική έκφραση επικοινωνίας που εκδήλωναν οι μαθητές Ε.Α. αλλά και να χαίρονται την επαφή μαζί τους. Ταυτόχρονα έδειχναν να νιώθουν υπερηφάνεια που βοήθησαν αυτά τα παιδιά να βιώσουν αυτό το τόσο θετικό συναίσθημα της αποδοχής τους.

➤ **Σε σχέση με τη διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στους μαθητές Ε.Α. όσο και απέναντι στην προοπτική της συνεργασίας των μαθητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής (δ' ερευνητικό ερώτημα):**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Παιδαγωγική Ομάδα, ένιωθαν στην αρχή έντονα συναισθήματα αγωνίας και επιφυλακτικότητας σχετικά με την επιχειρούμενη αυτή συνεργασία των μαθητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Φαινόταν σα να ένιωθαν ανασφάλεια με το φόβο μήπως και το όλο εγχείρημα αποτύγχανε. Όμως στην πορεία αυτή η επιφυλακτικότητα άρχισε να υποχωρεί και τη θέση της να παίρνουν συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού, ικανοποίησης και υπερηφάνειας για τους μαθητές τους που έφτασαν στο σημείο να συνεργάζονται τόσο αρμονικά μεταξύ τους.

Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι μετά το πέρας της τελικής εκδήλωσης, κάποιοι συνάδελφοι που υπηρετούσαν είτε σε Γενικό Σχολείο είτε σε Ειδικό, δήλωσαν πως έμειναν ιδιαίτερα συγκινημένοι από την όλη προσπάθεια και πως σκεφτόταν σοβαρά να επιχειρήσουν μια τέτοια παρέμβαση και στο δικό τους σχολείο. Μάλιστα ο διευθυντής κάποιου Γενικού σχολείου έκανε την επόμενη κιόλας μέρα στη διευθύντρια ενός Ειδικού σχολείου την πρόταση να έχουν κάποια μόνιμη συνεργασία στο μέλλον προς την κατεύθυνση της ένταξης. Η σχολική σύμβουλος δε της περιφέρειας μας, πρότεινε αυτή η παρέμβαση που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, να αποτελέσει μια εκπαιδευτική πρόταση στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο Διδασκαλείο τόσο της Γενικής Αγωγής όσο και Ειδικής Αγωγής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση γιατί πίστεψαν ότι βρήκαν πολλούς άξιους συνεχιστές της όλης προσπάθειας και πως ο σπόρος αυτής της προσπάθειας έπεσε τελικά σε γόνιμο έδαφος ώστε να φυτρώσει σύντομα το δέντρο της ελπίδας για ένα “Σχολείο για όλους”.

↪ Σε σχέση με τη διαφοροποίηση τόσο του Αισθήματος Αποδοχής της διαφορετικότητας από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. όσο και των στάσεων τους απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Ε.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής (ε' ερευνητικό ερώτημα) :

Οι γονείς των μαθητών Γ.Α. φαινόταν αρχικά ανήσυχοι με την προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου. Ενώ κάποιοι φαινόταν απλά μουδιασμένοι, κάποιοι άλλοι δεν δίστασαν να δείξουν καθαρά ότι ήταν αντίθετοι εντελώς! Στην πορεία όμως άρχισε σταδιακά να αντιστρέφεται το κλίμα, βλέποντας ότι οι φόβοι τους ήταν αβάσιμοι (στηριγμένοι απλά σε ένα μύθο που είχε δημιουργηθεί λόγω της άγνοιας). Έτσι βλέποντας τα παιδιά τους πόσο ικανοποιημένα ένιωθαν απ' αυτήν τη συνεργασία, αλλά συμμετέχοντας και οι ίδιοι σε διάφορες φάσεις τους προγράμματος, διαπίστωσαν ότι δεν έχουν να φοβούνται τίποτα. Έτσι στην πορεία άφησαν να εκδηλωθούν συναισθήματα συγκίνησης, χαράς και υπερηφάνειας για τα παιδιά τους που μπόρεσαν και συνεργάστηκαν τόσο καλά με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου.

↪ Σε σχέση με τη διαφοροποίηση των στάσεων των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής (στ' Ερευνητικό ερώτημα):

Οι γονείς των μαθητών Ειδικής Αγωγής ένιωθαν στην αρχή πολύ άβολα και αμήχανα ταυτόχρονα γιατί δεν ήταν σίγουροι για το αν τα παιδιά τους τα κατάφερναν τόσο καλά στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους μαθητές του Γενικού Σχολείου. Στην πορεία όμως βλέποντας σταδιακά τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας και κυρίως τη σημαντική μεταστροφή στην ψυχολογία των παιδιών τους άρχισαν να νιώθουν όχι απλά ικανοποίηση και συγκίνηση μαζί, αλλά ταυτόχρονα και υπέρμετρη υπερηφάνεια για τα παιδιά τους. Φάνηκε πως πίστεψαν τελικά πως αν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και η κατάλληλη υποστήριξη, τότε τα παιδιά τους μπορούν να συνυπάρξουν ισότιμα με τους μαθητές Γ.Α. στο ίδιο σχολείο.

3.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥ ΣΤ΄₂ (ΣΤΑΧΥΟΛΟΓΗΣΗ)

3.6.1. Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ₂ τμήματος σε ερώτηση ανοιχτού τύπου

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, στο Πρόγραμμα Π.Ε., από την τρίτη παρέμβαση και μετά, συμμετείχαν και οι μαθητές του ΣΤ₂ τμήματος, έπειτα από πιεστική απαίτηση τόσο των γονιών τους όσο και του διευθυντή του σχολείου. Έτσι, μετά το τέλος του Προγράμματος Π.Ε., ζητήθηκε και απ' αυτούς τους μαθητές να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις τους για το Πρόγραμμα, απαντώντας στην ίδια ερώτηση ανοιχτού τύπου που απάντησαν και οι συμμαθητές τους του ΣΤ₁ τμήματος:

«Θα μπορούσες να εκφράσεις ελεύθερα τη γνώμη σου για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για τη συμμετοχή σου από κοινού σ' αυτό το πρόγραμμα με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου (σε ό, τι αφορά τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που νομίζεις ότι είχε, τόσο σε σχέση με εσάς τα παιδιά του Γενικού Σχολείου όσο και σε σχέση με τα παιδιά του Ειδικού σχολείου;»

Κατά την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως και κατά την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ₁ τμήματος (σελ. 230). Έτσι:

⇒ Κατά της διαδικασία της Ανάλυσης Περιεχομένου, σχετικά με τον πρώτο **α' άξονα** και σύμφωνα με τις κατηγορίες που καθορίστηκαν (σελ. 230), προκύπτει ο εξής πίνακας:

⇒

Πίνακας 50: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ₂ τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Θετική Κρίση απέναντι σε συγκεκριμένα παιδιά	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής	Προσωπικό Κέρδος	Κατάκτηση δεξιοτήτων Προσέγγισης	Επιθυμία συνέχισης του πρόγραμμα Π.Ε.
Ενότητες Ανάλυσης (32)	6	4	7	9	2	4
Ποσοστό Μαθητών της ΣΤ₂	33%	22%	39%	50%	11%	22%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

❖ Ένα ποσοστό 33% των μαθητών του ΣΤ₂, **εκφράζουν θετική κρίση** απέναντι γενικά στους μαθητές Ε.Α., αλλά και απέναντι σε συγκεκριμένα παιδιά Ε.Α.:

«Εμένα με εντυπωσίασε πολύ ο Κ.Μ.γιατί ήταν πολύ ευγενικό παιδί»

(ΣΤ₂'-1)

«Τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου είναι πολύ καλά παιδιά και πολύ ειλικρινή. Πολλές φορές λένε τα πράγματα όπως είναι και παραδέχονται τα λάθη τους όποια και αν είναι αυτά»

(ΣΤ₂'-2)

«Είμαι πολύ χαρούμενος γιατί γνώρισα πολύ καλά τον Σ.Τ. ...κάθε μέρα μιλάμε τουλάχιστον 10 λεπτά...είναι πολύ καλή η σχέση μας που μερικές φορές μου λείπει τα μυστικά του...και ελπίζω στο μέλλον να μην έχω και εγώ φόβο να του αποκαλύπτω και τα δικά μου...»

(ΣΤ₂'-16)

- ❖ Ένα ποσοστό 22% των μαθητών του ΣΤ₂' , αναφέρουν ότι **βίωσαν θετικά συναισθήματα** σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές Ε.Α.:

«...είμαι πολύ χαρούμενη που συνεργάστηκα με αυτά τα παιδιά»

(ΣΤ₂'-1)

- ❖ Ένα ποσοστό 39% των μαθητών του ΣΤ₂' , δηλώνουν ότι **ενισχύθηκε το αίσθημα της αποδοχής τους** απέναντι στους μαθητές Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.:

«Κατάφερα να κάνω παρέα με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου και να τα εμπιστεύομαι , ενώ πριν δεν τα θεωρούσα πολύ καλά παιδιά»

(ΣΤ₂'-2)

«Κατάλαβα ότι δεν είναι πολύ διαφορετικά από εμάς»

(ΣΤ₂'-3)

«...αποκτήσαμε μεταξύ μας μια "χημεία". Τώρα πια δεν μας ενδιαφέρει αν είναι "άλλα" παιδιά»

(ΣΤ₂'-11)

«...δεχτήκαμε τα "άλλα" παιδιά ως "κανονικά" παιδιά κι ας έχουν κάποιο πρόβλημα...Η συνεργασία μας έκανε να έρθουμε πιο κοντά ο ένας στον άλλον, γιατί (ντρέπομαι που το λέω) αλλά πριν τα είχαμε απομακρυσμένα και δεν τους

δίναμε πολύ σημασία...τα κοροϊδεύαμε πίσω από την πλάτη τους...ενώ τώρα έχουμε δεθεί»

(ΣΤ₂'-13)

«...βρισκόμαστε πια τα διαλλείματα και μιλάμε, γελάμε και παίζουμε μαζί...»

(ΣΤ₂'14)

«Καταφέραμε να τα γνωρίσουμε καλύτερα και να κάνουμε πολλά απ' αυτά τα παιδιά φίλους μας»

(ΣΤ₂'-15)

- ❖ Ένα ποσοστό 50% των μαθητών του ΣΤ₂', δηλώνουν ότι **κέρδισαν** σημαντικό όφελος (γνώσεις, θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες αλληλοκατανόησης και συνεργασίας) από τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές Ε.Α.:

«Κέρδισα έστω και λίγη από τη συμπάθεια τους...»

(ΣΤ₂'-17)

- ❖ Ένα ποσοστό 11% των μαθητών του ΣΤ₂', δηλώνουν ότι ενώ στην αρχή δεν ήξεραν πώς να πλησιάσουν τα παιδιά Ε.Α., ένιωθαν άγνοια και διστακτικότητα, στην πορεία όμως άρχισαν να τα γνωρίζουν και να τα πλησιάζουν, **αποκτώντας δεξιότητες προσέγγισης**:

- ❖ Ένα ποσοστό 22% των μαθητών του ΣΤ₂', **εκφράζουν την πίστη τους για την αναγκαιότητα υλοποίησης του προγράμματος**, την δυσαρέσκεια τους που δεν είχε γίνει πρωτύτερα καμία προσπάθεια να συνεργαστούν ισότιμα με τους μαθητές Ε.Α., **την επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα Π.Ε.** ή να επαναληφθεί και την ευχή να γίνονται πιο συχνά σε όλα τα σχολεία τέτοια κοινά προγράμματα:

«Ελπίζω να συνεχιστεί το πρόγραμμα...γιατί τότε ίσως τα "άλλα" παιδιά να μην νιώθουν πια μόνα τους και απομακρυσμένα από τη μαθητική ζωή την κανονική»

(ΣΤ₂'-5)

- ⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με το δεύτερο β' άξονα και σύμφωνα με τις κατηγορίες που καθορίστηκαν (σελ. 235), προκύπτει ο εξής πίνακας:

Πίνακας 51: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ₂'μήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης			
	1.	2.	3.	4.
	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του αισθήματος Αυτοεκτίμησης	Κέρδος	Κατάκτηση δεξιοτήτων Προσέγγισης
Ενότητες Ανάλυσης (16)	1	3	9	3
Ποσοστό Μαθητών της ΣΤ₂'	6%	17%	50%	17%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 6% των μαθητών του ΣΤ₂' , αναφέρουν τη διαπίστωση τους ότι οι μαθητές Ε.Α. **βίωσαν θετικά συναισθήματα** σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν μαζί τους:
- ❖ Ένα ποσοστό 17% των μαθητών του ΣΤ₂' , εκφράζουν τη διαπίστωση πως **ενισχύθηκε το αίσθημα Αυτοεκτίμησης** των μαθητών Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.:
- ❖ Ένα ποσοστό 50% των μαθητών του ΣΤ₂' , αναφέρουν τη διαπίστωση τους ότι οι μαθητές Ε.Α. **κέρδισαν σημαντικό όφελος** (εμπιστοσύνη, φιλία, θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες κατανόησης και αποδοχής) σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν μαζί τους:

«Τα "άλλα" παιδιά κέρδισαν την εμπιστοσύνη μου και την παρέα την δική μου και των άλλων παιδιών που μέχρι τότε έβλεπαν αλλά δεν γνώριζαν»

(ΣΤ₂'-2)

- ❖ Ένα ποσοστό 17% των μαθητών του ΣΤ₂' , εκφράζουν τη διαπίστωση τους ότι οι μαθητές Ε.Α. κατάφεραν σιγά – σιγά να ξεπεράσουν τη ντροπή, το φόβο και τη διστακτικότητα που είχαν απέναντι τους στην αρχή και να τα πλησιάσουν σταδιακά, **αποκτώντας δεξιότητες προσέγγισης** με στόχο την επιδίωξη της φιλίας τους:

«Μάθανε πώς να κάνουν φίλους χωρίς πια να ντρέπονται πολύ»

(ΣΤ₂'-1)

«Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου τώρα πια έχουν τη δυνατότητα να βρουν το θάρρος να μας πλησιάσουν και να μας κάνουν φίλους»

(ΣΤ₂'-3)

«Τα παιδιά του "άλλου" σχολείου κατάφεραν αν έρθουν πιο κοντά σ' εμάς...πιστεύω ότι το πρόγραμμα βοήθησε αυτά τα παιδιά να κάνουν καινούριους φίλους και να μην αισθάνονται αλλιώτικα από εμάς»

(ΣΤ₂'15)

«Πιστεύω ότι η παρέα που κάνουμε με τον ο Σ.Τ. θα τον βοηθήσει να τολμάει περισσότερο να κάνει παρέα και με τα υπόλοιπα παιδιά ώστε να έχει πολλούς φίλους και να νιώθει χαρούμενος»

(ΣΤ₂'16)

3.6.2. Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος σε ερώτηση ανοιχτού τύπου

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε προηγουμένως, στο Πρόγραμμα Π.Ε., από την τρίτη παρέμβαση και μετά, συμμετείχαν και οι μαθητές του ΣΤ₂' τμήματος, μετά το τέλος του Προγράμματος Π.Ε., ζητήθηκε και από τους γονείς τους να εκφράσουν ανοιχτά τις απόψεις τους για το Πρόγραμμα, απαντώντας στην ίδια ερώτηση ανοιχτού τύπου που απάντησαν και οι γονείς των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος:

«Θα μπορούσατε να εκφράσετε ελεύθερα τη γνώμη σας για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για την συμμετοχή των δικών σας παιδιών από κοινού σ' αυτό το πρόγραμμα με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου (σε ό, τι αφορά τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που νομίζετε ότι είχε, τόσο σε σχέση με τα δικά σας παιδιά όσο και σε σχέση με τα παιδιά Ειδικής Αγωγής που συμμετείχαν;»

Κατά την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως και κατά την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ₁' τμήματος (σελ. 243). Έτσι:

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με τον πρώτο **α' άξονα** και σύμφωνα με τις κατηγορίες που καθορίστηκαν (σελ. 244), προκύπτει ο εξής πίνακας:

Πίνακας 52: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα α' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης		
	1.	2.	3.
	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του	Κέρδος

		αισθήματος Αποδοχής	
Ενότητες Ανάλυσης (8)	1	3	4
Ποσοστό Γονιών του ΣΤ₂' τμήματος	6%	18%	24%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 6% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι **τα παιδιά τους βίωσαν θετικά συναισθήματα** κατά την διάρκεια της κοινής τους συμμετοχής στο πρόγραμμα με τα παιδιά τους Ειδικού Σχολείου
- ❖ Ένα ποσοστό 18% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι **ενισχύθηκε το αίσθημα της αποδοχής των παιδιών τους** απέναντι στα παιδιά Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.:

«Επιτέλους το παιδί μου ξέφυγε απ' τα κλισέ: "δεν είναι για παρέα αυτά τα παιδιά", "μας ενοχλούν", "όλοι τα κοροϊδεύουν", "συμπεριφέρονται παράξενα" κ.τ.λ.. Ένιωσε τη χαρά της συνεργασίας, της αλληλοϋποστήριξης, ...της αποδοχής!.
 Είδε πέρα απ' το δικό του μικρό ορίζοντα, πόσοι ακόμα υπάρχουν – ωραιότεροι ή όχι - δεν έχει σημασία. Είχαμε κουραστεί να εξηγούμε τα οφέλη της παρέας με τα "άλλα" παιδιά. Μένουμε όμως μόνο στη θεωρία, χωρίς μέχρι τώρα να έχουμε τη δυνατότητα να ενταχθούμε στον συναρπαστικό κόσμο της δράσης. Η εικονική πραγματικότητα έδινε συνεχώς αναστολή στην υπαρκτή, το προφανές κάλυπτε την ουσία και τη δύναμη της προοπτικής»

(Γονέας ΣΤ₂' -1)

- ❖ Ένα ποσοστό 24% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά τους **κέρδισαν σημαντικό όφελος** από την κοινή συμμετοχή τους με τα παιδιά Ε.Α. στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε.:

«Ως μητέρα τριών παιδιών, πιστεύω ότι το εγχείρημα σας μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να φέρει στις ψυχούλες των παιδιών μας. Ο "Κύκλος ζωής", από παραμύθι της Disney, έγινε πραγματικότητα και ουσία καθώς βρήκε τη θέση του ανάμεσα σε όλους μας μικρούς και μεγάλους, όσους όλο αυτό το διάστημα παρακολουθήσαμε από κοντά την πρόοδο στην ψυχή και το χαρακτήρα των παιδιών μας.»

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με τον πρώτο **β' άξονα** και σύμφωνα με τις κατηγορίες που καθορίστηκαν (σελ. 246-7), προκύπτει ο εξής πίνακας:

Πίνακας 53: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα β' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης		
	1.	2.	3.
	Θετικά συναισθήματα	Ενίσχυση του αισθήματος Αυτοεκτίμησης	Κέρδος
Ενότητες Ανάλυσης (2)	1	1	1
Ποσοστό Γονιών ΣΤ₂' τμήματος	6%	6%	6%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 6% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος, εκφράζουν την πεποίθηση ότι **τα παιδιά Ε.Α. βίωσαν θετικά συναισθήματα** κατά τη διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο πρόγραμμα μαζί με τα δικά τους παιδιά:

«Για τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου είχε θετική επίδραση η συναναστροφή τους με τα παιδιά μας αφού αισθάνθηκαν σιγουριά, ασφάλεια και χαρά νιώθοντας ότι είναι αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους.»

(Γονέας ΣΤ₂'-3)

- ❖ Ένα ποσοστό 6% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' εκφράζουν τη διαπίστωση πως **ενισχύθηκε το αίσθημα Αυτοεκτίμησης** των παιδιών Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί με τα παιδιά τους στο Πρόγραμμα Π.Ε.
- ❖ Ένα ποσοστό 6% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂', εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά Ε.Α. που συμμετείχαν στο πρόγραμμα από κοινού με τα δικά τους παιδιά **κέρδισαν σημαντικό όφελος**

⇒ Κατά της διαδικασία της "Ανάλυσης Περιεχομένου", σχετικά με τον πρώτο γ' άξονα και σύμφωνα με τις κατηγορίες που καθορίστηκαν (σελ. 248), προκύπτει ο εξής πίνακας:

Πίνακας 54: Κατανομή ενοτήτων ανάλυσης κατά κατηγορίες σε σχέση με τον άξονα γ' της Ανάλυσης Περιεχομένου των απαντήσεων των γονιών των μαθητών του ΣΤ2' τμήματος

	Κατηγορίες Ανάλυσης			
	1.	2.	3.	4.
	Θετικά συναισθήματα	Αποδοχή του όλου εγχειρήματος	Συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας τέτοιων παρεμβάσεων	Προσωπικό Κέρδος
Ενότητες Ανάλυσης (17)	2	7	4	4
Ποσοστό Γονιών του ΣΤ2' τμήματος	12%	41%	24%	24%

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ:

- ❖ Ένα ποσοστό 12% των γονιών των μαθητών του ΣΤ2' τμήματος, δηλώνουν ότι **οι ίδιοι βίωσαν θετικά συναισθήματα** κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε.

«Η προσπάθεια αυτή που έγινε στο πρόγραμμα να συμμετέχουμε όλοι, μας χαροποίησε ιδιαίτερα.»

(Γονέας ΣΤ2'-6)

«Ενέργειες τέτοιες όπως το δικό σας εγχείρημα, γεμίζουν εμάς τους γονείς με αισιοδοξία...»

(Γονέας ΣΤ2'-10)

- ❖ Ένα ποσοστό 41% των γονιών των μαθητών του ΣΤ2' τμήματος, **εκφράζουν την αμέριστη αποδοχή της όλης προσπάθειας** και εκφράζουν τόσο την επιδοκμασία τους όσο και την ανάγκη να ευχαριστήσουν τους εκπαιδευτικούς για την όλη προσπάθεια:

«Ήταν μια θαυμάσια ευκαιρία διαφοροποίησης του καθημερινού ωρολογίου προγράμματος, μια ωραία αναμονή του διαφορετικού, μια –επιτέλους- αβίαστη προσέγγιση αυτών των παιδιών με τις ξεχωριστές ανάγκες, μέσα από ευφάνταστες δράσεις σε ποικίλους τομείς! Άξιον εστί...»

(Γονέας ΣΤ₂'-1)

«Ζήσαμε από κοντά το πόσο κοντά μπορεί να φέρει η φύση μικρούς και μεγάλους, παιδιά του Γενικού Σχολείου και παιδιά του Ειδικού Σχολείου. Ήταν όμορφο να βλέπεις όλοι να συμμετέχουν, να διασκεδάζουν και να επικοινωνούν. Επίσης η θεατρική παράσταση ήταν μια πραγματική αποκάλυψη...»

(Γονέας ΣΤ₂'-2)

«Έχω την εντύπωση ότι εμείς που έχουμε την τύχη να μην έχουμε ένα "ειδικό παιδί" στην οικογένεια μας, χρωστάμε στις οικογένειες που έχουν αυτήν την ατυχία και πρέπει κατά κάποιο τρόπο να συμμετέχουμε ενεργά σε προσπάθειες όμοιες με τη δική σας για να βοηθήσουμε τις οικογένειες και τα παιδιά αυτά να αισθανθούν όμορφα και να καταλάβουν ότι η ιδιαιτερότητα τους δεν είναι κάτι που πρέπει να τους απομακρύνει από το κοινωνικό περιβάλλον.»

(Γονέας ΣΤ₂'-8)

«Η προσπάθεια που έγινε.....στα πλαίσια αυτού του εγχειρήματος είναι αξιοθαύμαστη.»

(Γονέας ΣΤ₂'-10)

- ❖ Ένα ποσοστό 24% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος, δηλώνουν **την πεποίθησή τους για την αναγκαιότητα τέτοιων παρεμβάσεων**, την ανάγκη να συνεχιστούν σε μόνιμοι βάση, αλλά και να γενικευτούν τέτοιες προσπάθειες, καθώς και την απογοήτευσή τους που δεν υπάρχει σταθερό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

«Αν αρχίσουμε τα ευχολόγια για το πόσο αναγκαία είναι η συχνή οργάνωση και υλοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων, ίσως να ήμασταν κοινότυποι. Δεν το ευχόμαστε λοιπόν....Το απαιτούμε!!!. Καλή Συνέχεια....»

(Γονέας ΣΤ₂'-1)

«Θα ήθελα να γίνεται πιο συχνά η κοινή συνέντευξη όλων των παιδιών.»

(Γονέας ΣΤ₂'-6)

«Φυσικά, το όλο εγχείρημα πρέπει να αποτελέσει παράδειγμα και για άλλα παρόμοια στο μέλλον, γιατί μόνο με τις συνεχείς προσπάθειες εκπαιδευτικών θα επιτευχθούν αξιόλογα αποτελέσματα.»

(Γονέας ΣΤ₂'-7)

«Η ευθύνη της οργανωμένης πολιτείας είναι πολύ μεγάλη η οποία θα πρέπει να επεξεργάζεται και να υλοποιεί τέτοιες δράσεις προς αυτήν την κατεύθυνση. Η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να καταθέτει προτάσεις στα συλλογικά της όργανα για την υλοποίηση κοινών δράσεων όπως η δική σας.»

(Γονέας ΣΤ₂'-8)

«Είναι μεγάλο πράγμα για τα παιδιά μας να έρχονται σε επαφή με υγιείς ανθρώπους - δασκάλους. Οι δάσκαλοι μπορούν να δώσουν φτερά στα παιδιά μας, μπορούν όμως και να τους τα κόψουν. Μην χαθείτε λοιπόν μέσα στην καθημερινότητα της δουλειάς σας αλλά συνεχίστε την προσπάθεια αυτή...»

(Γονέας-ΣΤ₂'-10)

- ❖ Ένα ποσοστό 24% των γονιών των μαθητών του ΣΤ₂' τμήματος, δηλώνουν ότι είχαν **προσωπικό κέρδος** από την όλη προσπάθεια:

«Τι εστί αγάπη, ελευθερία, λάθος, σωστό; Τι εστί θέλω, μπορώ, υποχωρώ, υπολογίζω, νιώθω; Τα μάθαμε όλοι μαζί, μικροί και μεγάλοι, ταξιδεύοντας για λίγο μαζί σας... Ευχαριστούμε για τη γνώση και την εμπειρία.»

(Γονέας ΣΤ₂'-1)

«Μας δόθηκε η ευκαιρία αν προβληματιστούμε για το τι σημαίνει να έχεις στην οικογένεια σου ένα "ειδικό παιδί"...έτσι θα είμαστε διατεθειμένοι να κάνουμε περισσότερα πράγματα για να αμβλύνουμε τις δυσκολίες που συναντάνε οι συνάνθρωποι μας με αυτό το πρόβλημα.»

(Γονέας ΣΤ₂'-8)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ



4.1. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πολλές έρευνες τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό καταδεικνύουν το γεγονός ότι η Παιδαγωγική της Ένταξης δεν έχει βρει ακόμα τη θέση της στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα πολλών χωρών, αφού η πραγμάτωση της προσκρούει στην οργάνωση και τη δομή λειτουργίας του σχολείου, έτσι όπως αποκρυσταλλώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις διδακτικές προσεγγίσεις

(Τσουριάδου 1997, Ζώνιου-Σιδέρη 2000Α, Sehrbrock 2000, Tilstone 2000). Αυτό άλλωστε διαφάνηκε καθαρά και από το στάδιο ακόμα της προετοιμασίας της παρούσας έρευνας, αφού από την αρχή ακόμα της όλης προσπάθειας για την εφαρμογή ενός προγράμματος Ένταξης μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προσέκρουσε σε παγιωμένες φοβίες, ανασφάλειες ακόμα και προκαταλήψεις από μέρους τόσο των μαθητών Γ.Α. και των γονιών τους όσο και των εκπαιδευτικών. Άλλωστε η εμπειρία που προϋπήρχε στην προσέγγιση της Παιδαγωγικής της Ένταξης ως νέας διδακτικής πρότασης, ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Αυτό το συμπέρασμα στο οποίο οδηγηθήκαμε από το αρχικό στάδιο ακόμα της υλοποίησης της παρούσας έρευνας και το οποίο ενισχύθηκε κατά την πορεία της διεξαγωγής της έρευνας, συμφωνεί απόλυτα με τη διαπίστωση προηγούμενων ερευνών ότι η εφαρμογή προγραμμάτων Ένταξης στην Ελλάδα είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη (Σούλης, 2003).

Στην πραγματικότητα έχουν εφαρμοστεί κάποιες ερευνητικές προσεγγίσεις για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, όμως η όποια προσπάθεια υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. περιοριζόταν μόνο στα τμήματα Ένταξης και στα Ειδικά Σχολεία (Μπούτσκου 2006, Αντωνάτου 2006, Ημέλλου 2007). Έτσι δεν υπήρχε προηγούμενη ερευνητική εμπειρία στο χώρο της κοινής συμμετοχής μαθητών Γ.Α. και μαθητών Ε.Α. σε προγράμματα Π.Ε.. Έτσι η όποια σύγκριση αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με προηγούμενες θα είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένη μεμονωμένα, είτε στον τομέα εφαρμογής προγραμμάτων Ένταξης, είτε στον τομέα εφαρμογής προγραμμάτων Π.Ε. στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα επιχειρηθεί χωριστά για καθένα από τα 6 ερευνητικά ερωτήματα (σελ. 123).

4.1.1. Διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Κοινωνιομετρικής Μεθόδου (σελ. 186-187) και οι 5 μαθητές Ε.Α. που συμμετείχαν στην έρευνα, διαφοροποίησαν σταδιακά τη στάση τους απέναντι στους μαθητές Γ.Α.. Έτσι, **πριν** την υλοποίηση του προγράμματος διατηρούσαν μια στάση θετική ναι μεν, αλλά που όμως εκφραζόταν περιορισμένα, αφού προκειμένου

να νιώθουν ασφάλεια επέλεξαν στα δελτία προτίμησης τους και συμμαθητές τους από το τμήμα τους στο Ειδικό Σχολείο. Όμως, **μετά** την ολοκλήρωση του προγράμματος, η θετική τους στάση ισχυροποιήθηκε, αφού στα δελτία προτίμησης τους επέλεξαν αποκλειστικά παιδιά Γ.Α., στην προσπάθεια τους ίσως να ξεφύγουν από το στεγανό, έως τότε, πλαίσιο της δικής τους υποομάδας.

Γενικά, το γεγονός ότι οι μαθητές Ε.Α. **αρχικά** εξέφραζαν κάποιες θετικές προτιμήσεις και για τα παιδιά της δικής τους Τάξης (Ειδικής τάξης) υποδηλώνει πιθανόν το γεγονός ότι αρχικά, πριν από παρέμβαση στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν "κλεισμένα" κάπως στα στενά πλαίσια της δικής τους υποομάδας και οι θετικές προτιμήσεις που εξέφραζαν ήταν περισσότερο μεταξύ τους, σαν να είχαν απομονωθεί από μόνα τους στον δικό τους κόσμο.

Επίσης, το γεγονός ότι **μετά** την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε., οι μαθητές Ε.Α. εξέφραζαν πλέον θετικές προτιμήσεις αποκλειστικά και μόνο για τους μαθητές Γ.Α. πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη που είχαν να ενταχθούν σε αυτήν την ευρύτερη ομάδα των "κανονικών" παιδιών, ενώ το γεγονός ότι δεν εξέφρασαν καμία θετική προτίμηση για τα παιδιά της δικής τους υποομάδας πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη τους να ξεφύγουν από αυτήν την μακροχρόνια απομόνωση τους σε μια ξεχωριστή Ειδική τάξη μέσα στο "κανονικό" σχολείο. Επιπλέον το γεγονός ότι δεν εξέφρασαν καμία αρνητική προτίμηση για κανέναν, πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη τους να είναι ανοιχτά σε όλα τα παιδιά Γ.Α. της τάξης συνεκπαίδευσης, χωρίς να απορρίπτουν κανέναν, ακόμα κι εκείνα που σχεδόν όλα τα άλλα παιδιά απομόνωναν κοινωνικά (π.χ. κάποιο παιδί από την Αλβανία).

Επιπλέον σύμφωνα με την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων τους στο Ερωτηματολόγιο β' προκύπτει ότι υπήρξε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α., αφού **πριν** το πρόγραμμα εκδήλωναν *Υψηλό Αίσθημα Αποδοχής* απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και *Ισχυρή Ανάγκη Αποδοχής* τους απ' αυτούς, ενώ **μετά** το πρόγραμμα εξέφρασαν *Μέτριο Αίσθημα Αποδοχής* απέναντι τους και *Μέτρια Ανάγκη Αποδοχής* τους απ' αυτούς. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της ισχυροποίησης της αυτοεκτίμησης τους, έτσι που πλέον δεν εκφράζουν μια δουλική θετική στάση απέναντι στους μαθητές Γ.Α., χωρίς καμία προϋπόθεση και κανένα όρο, αλλά εκδηλώνουν κάποια επιφυλακτικότητα, δηλώνοντας ότι δεν θα ήθελαν την παρέα τους αν έπεφταν θύματα χλευασμού από μέρους τους. Άλλωστε, όπως προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων, αφού αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών Ε.Α. (σελ.188-192), ίσως δεν έχουν πια τόσο μεγάλη ανάγκη

την αποδοχή των μαθητών Γ.Α.. και έτσι δείχνουν κάποια επιφυλακτικότητα **θέτοντας ως όρο την ισότιμη σχέση προκειμένου να δεχτούν τη φιλία τους**. Έτσι ενώ πριν φαινόταν να εκλιπαρούν για την αποδοχή τους, μετά τους τρεις μήνες της κοινής τους συμμετοχής στο πρόγραμμα Π.Ε., οι μαθητές Ε.Α. δείχνουν να έχουν σταθεί αρκετά σταθερά στα πόδια τους χωρίς να εκδηλώνουν έντονη ανάγκη αποδοχής. Επίσης, ενώ πριν φαινόταν να έχουν μια στάση υψηλής αποδοχής απέναντι στους μαθητές Γ.Α., έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος, φαίνεται η στάση τους να διαφοροποιείται και να γίνεται περισσότερο επιφυλακτική.

Αναλυτικά:

Πριν την Έναρξη τους προγράμματος Π.Ε.:

- ❖ *Οι περισσότεροι μαθητές Ε.Α., **διστάζουν να πιάσουν κουβέντα με τους μαθητές Γ.Α., ή ακόμα και να τους χαμογελάσουν**, πιθανόν από φόβο ή ντροπή.*
- ❖ *Οι περισσότεροι μαθητές Ε.Α., **δείχνουν διστακτικότητα να εμπιστευτούν κάποιο μυστικό τους στους μαθητές Γ.Α.**, πιθανόν από ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης.*
- ❖ *Οι περισσότεροι μαθητές Ε.Α., δεν θα δάνειζαν στους μαθητές Γ.Α. κάποιο αγαπημένο τους βιβλίο ή παιχνίδι, πιθανόν έχοντας αυξημένο το αίσθημα της ιδιοκτησίας από **έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας***

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Π.Ε.:

- ❖ *Οι περισσότεροι μαθητές Ε.Α., **εκδηλώνουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές Γ.Α.**, και επιθυμούν μια καλή σχέση μαζί τους*
Όμως:
- ❖ ***εκδηλώνουν και κάποια επιφυλακτικότητα απέναντι τους** δείχνοντας ότι **διστάζουν να τα εμπιστευτούν απόλυτα και να έχουν μια ιδιαίτερα στενή σχέση μαζί τους**. Επίσης...*
- ❖ ***δείχνουν να είναι πιο αυστηρά απέναντι τους** χωρίς να εκλιπαρούν για την παρέα τους. Έτσι δηλώνουν πως δεν θα ήθελαν την παρέα τους αν αυτά τα παιδιά τα κορόιδευαν.*

Ακόμα, σε ότι αφορά τη Στάση τους απέναντι στην προοπτική της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο, δεν προέκυψε αξιολογη διαφοροποίηση, αφού τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα Π.Ε., εξέφρασαν (καθολικά σχεδόν) Θετική Στάση.

Αναλυτικά, συγκρίνοντας τη στάση τους όπως καταγράφηκε πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., διαπιστώνεται ότι δεν προέκυψε αξιόλογη διαφοροποίηση, αφού:

❖ *Διαφοροποιήθηκε η στάση μόνο ενός μαθητή που από θετική που ήταν πριν την έναρξη του προγράμματος Π.Ε. μετασηματίστηκε σε ουδέτερη, πιθανόν έχοντας κάποια αρνητική εμπειρία από τη συνεργασία του με τους μαθητές Γ.Α..*

Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι ο συγκεκριμένος μαθητής, κατά την διάρκεια της τρίμηνης συνύπαρξης του με τους μαθητές Γ.Α., συνειδητοποίησε τη δυσκολία που έχει να ανταπεξέλθει το ίδιο ικανοποιητικά όπως εκείνα στην παρακολούθηση των ίδιων μαθημάτων, μέσα από τα ίδια βιβλία καθώς επίσης και στην διεκπεραίωση των ίδιων δραστηριοτήτων. Αυτό αυτόματα υποδηλώνει την ανάγκη που αναδύεται για διαφοροποίηση κάποιων μαθημάτων, βιβλίων ή δραστηριοτήτων έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες όλων των μαθητών Ε.Α., ώστε εκείνα να μην απογοητεύονται τελικά. Όμως σε κάθε περίπτωση:

❖ *Οι μαθητές Ε.Α., παρά τις όποιες δυσκολίες εκφράζουν κατά την συνύπαρξη τους με τους μαθητές Γ.Α., δηλώνουν κατηγορηματικά ότι τους ενοχλεί πλέον να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη και ότι τους άρεσε πάρα πολύ που συμμετείχαν σε ένα κοινό Πρόγραμμα Π.Ε..*

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών Ε.Α. στα πλαίσια των ημιδομημένων συνεντεύξεων τους, προκύπτει ότι αποκόμισαν κάποια θετική αίσθηση από την επαφή τους με τους μαθητές του Γενικού Σχολείου (συνεργασία, παρέα, παιχνίδι, φιλίες, κα.) και βίωσαν θετικά συναισθήματα.

Τέλος, από τα Αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου της Συμμετοχικής Παρατήρησης, προκύπτει ότι κατά την πορεία του Προγράμματος Π.Ε. σταδιακά μετασηματίστηκε η στάση τους απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και από επιφυλακτική έως αρνητική που ήταν αρχικά εξελίχτηκε σε θετική έως ενθουσιώδη προς το τέλος. Ενώ σε ότι αφορά τη στάση τους απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο, δεν προέκυψε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση.

Κατά την επισκόπηση σχετικών ερευνών τόσο στην ελληνική όσο και ξένη βιβλιογραφία, δεν καταγράφηκε κάποια έρευνα που να επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην διερεύνηση των στάσεων των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και μάλιστα στη επίδραση της συμμετοχής τους σε ένα κοινό πρόγραμμα Π.Α. στις εν λόγω στάσεις.

Μόνο σε κάποια πρόδρομη προσπάθεια να αξιοποιηθεί η Π.Ε. στο χώρο της Ειδικής Αγωγής την δεκαετία του '70, οι Katz & Bushnell (1979) διαπίστωσαν ότι η Π.Ε. μπορεί να προσφέρει μια εναλλακτική στρατηγική για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, Εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα Π.Ε. που αφορούσε τόσο την φροντίδα των φυτών και των ζώων, όσο και τη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος. Το πρόγραμμα αυτό πρόσφερε ποικίλες ευκαιρίες για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών της ειδικής αγωγής και των "κανονικών" παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το οποίο αποδείχτηκε πολύ ωφέλιμο και για τις δύο πλευρές. Ίσως λοιπόν ένας τρόπος για να μάθουν τα παιδιά Ε.Α. κατάλληλους τρόπους αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά θα μπορούσε να βασιστεί στην ικανότητα που αναπτύσσουν να αλληλεπιδρούν με τα ζώα, αφού μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση, δεν αντιστέκονται στην αποδοχή κάποιων κανόνων συμπεριφοράς. Έτσι, μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα Π.Ε. οι μαθητές Ε.Α. θα μπορούσαν να αναπτύξουν περισσότερο κοινωνική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και να βελτιώσουν τις στάσεις τους απέναντι τους.

4.1.2. Διαφοροποίηση του αισθήματος Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εφαρμογής της Κλίμακας Αξιολόγησης BASE και οι δύο Αξιολογητές συμφωνούν ότι υπήρξε κάποια μετακίνηση από ένα συγκεκριμένο επίπεδο Αυτοεκτίμησης στο αμέσως επόμενο (προς την θετική κατεύθυνση), ο μὲν 1^{ος} Αξιολογητής για 3 από τους 5 μαθητές και ο 2^{ος} για 4 από τους 5 μαθητές, ενώ για έναν μαθητή (Κ.Μ.) συμφωνούν ότι ενώ υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην συνολική βαθμολογία, παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο Αυτοεκτίμησης πριν και μετά το Πρόγραμμα.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον 2^ο Αξιολογητή:

❖ Αναλυτικά για τους 4 μαθητές προκύπτει ότι αυξήθηκε το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του, και από *Χαμηλή ή Μέτρια* που ήταν πριν, **διαφοροποιήθηκε** κατά την διάρκεια της συμμετοχής της στο πρόγραμμα Π.Ε. και έφτασε σε ένα επίπεδο *Υψηλής Αυτοεκτίμησης*, στους εξής επιμέρους παράγοντες:

- ✓ Η μαθήτρια Λ.Χ. στους παράγοντες: Μαθητική Δυναμικότητα, Κοινωνική Προσαρμοστικότητα και Κοινωνική Αποδοχή.
- ✓ Οι μαθητές Μ.Χ. και Ν.Δ. στον παράγοντα: Μαθητική Δυναμικότητα

- ✓ Ο μαθητής Σ.Τ. στους παράγοντες: **Μαθητική Δυναμικότητα, Κοινωνική Προσαρμοστικότητα, Επιτυχία / Αποτυχία**

Η διαφοροποίηση των μαθητών Μ.Χ. και Ν.Δ. σε ότι αφορά τον παράγοντα **Μαθητική Δυναμικότητα**, σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν όλο και πιο συχνά στις διάφορες κοινές δραστηριότητες κατά την διάρκεια του προγράμματος Π.Ε., έπαιρναν αποφάσεις, προσέφεραν νέες ιδέες, μοιραζόταν τις σκέψεις τους, ρωτούσαν ότι δεν καταλάβαιναν και δεν περιοριζόταν απλά στο να αποδέχονται χωρίς να ρωτάνε τις αποφάσεις και τις κατευθύνσεις των άλλων. Έτσι συμμετείχαν πιο ενεργά, και γενικά έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία να εμπλακούν στο περιβάλλον της τάξης.

Η διαφοροποίηση της μαθήτριας Λ.Χ. στους παράγοντες **Μαθητική Δυναμικότητα, Κοινωνική Προσαρμοστικότητα και Κοινωνική Αποδοχή**, σημαίνει ότι παρουσίασε την ίδια πρόοδο με τους δύο προηγούμενους μαθητές κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε., και επιπλέον ότι άρχισε σταδιακά να εντάσσεται πιο ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, να εκδηλώνει μια τέτοια συμπεριφορά που διευκόλυνε την ένταξη της, όπως να είναι αρκετά ήσυχη, να αποφεύγει με ανάρμοστο τρόπο να κερδίσει την προσοχή των άλλων, να συνεργάζεται σε ομάδες με τους συνομήλικους της, να συμβιβάζεται περισσότερο μαζί τους και να κερδίζει έτσι σταδιακά την αποδοχή τους κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στις διάφορες δραστηριότητες στα πλαίσια του προγράμματος Π.Ε..

Η διαφοροποίηση του μαθητή Σ.Τ. στους παράγοντες **Μαθητική Δυναμικότητα, Κοινωνική Προσαρμοστικότητα και Επιτυχία / Αποτυχία**, σημαίνει ότι είχε την ίδια πρόοδο περίπου με τους προηγούμενους μαθητές κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε., και επιπλέον ότι άρχισε σταδιακά να αποδέχεται πιο ομαλά την όποια αποτυχία του ή την όποια κριτική, παρατήρηση ή επίπληξη από το δάσκαλο χωρίς να αντιδράει έτσι ώστε να δείχνει ότι την έχει εκλάβει αρνητικά. Ίσως βέβαια και να σημαίνει ότι ο μαθητής αυτός φαίνεται να έχει μια αμυντική στάση απέναντι στη κριτική σαν να τη δέχεται παθητικά χωρίς να εκφράζει οποιοδήποτε συναίσθημα.

Επιπλέον, η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης **πριν** την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε. μεταξύ των δύο αξιολογητών όσον αφορά στα συγκεκριμένα παιδιά, πιθανόν να οφείλεται:

- ✓ στο γεγονός ότι ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης του Γενικού Σχολείου (2^{ος} Αξιολογητής), προκειμένου να εκφράσει τη θετική στάση που είχε απέναντι στην αποδοχή αυτών των 5 μαθητών Ε.Α. που θα συμμετείχαν από κοινού με τους

μαθητές της τάξης του στο πρόγραμμα Π.Ε., έδειξε μια μεγαλύτερη επιείκεια στην αξιολόγηση του.

- ✓ στο γεγονός ότι δεν γνώριζε τα παιδιά αυτά τόσο καλά όσο η δασκάλα της τάξης τους που ήταν μαζί τους αρκετά χρόνια από 5 ώρες καθημερινά, οπότε φάνηκε πιο επιεικής στην αξιολόγηση του.
- ✓ στο γεγονός ότι αυτά τα δύο παιδιά ίσως όταν βρισκόταν στο τμήμα αυτό της ΣΤ΄ τάξης που ήταν δάσκαλος ο δεύτερος αξιολογητής, να ένιωθαν την ανάγκη να εκφράσουν μεγαλύτερη κοινωνικότητα προκειμένου να γίνουν αποδεκτά.

Ακόμα, η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση της Αυτοεκτίμησης **μετά** το πρόγραμμα Π.Ε. μεταξύ των δύο αξιολογητών όσον αφορά στους συγκεκριμένους μαθητές, πιθανόν να οφείλεται:

- ✓ στο γεγονός ότι ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης προκειμένου να εκφράσει την έκπληξη του και την απρόσμενη ικανοποίηση του από την συμμετοχή των μαθητών Ε.Α. στο πρόγραμμα Π.Ε., προχώρησε ίσως σε μια πιο ενθουσιώδη καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών αυτών κατά την αξιολόγηση του.
- ✓ στο γεγονός ότι η δασκάλα της τάξης τους, που γνώριζε τα παιδιά αυτά πολύ καλύτερα και χρόνια πριν, αξιολόγησε σφαιρικά τη συμπεριφορά τους επηρεασμένη ίσως περισσότερο από την προηγούμενη εικόνα που είχε αποκρυσταλλώσει σχετικά με τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών και είδε με μεγάλη ίσως επιφύλαξη την όποια αλλαγή καταγράφηκε στη συμπεριφορά τους κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε.. Από την άλλη πλευρά ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης είδε με μεγαλύτερο ενθουσιασμό αυτήν την αλλαγή, αφού έκρινε ίσως ότι επρόκειτο για μια ουσιαστική (και όχι ευκαιριακή) αλλαγή στη συμπεριφορά τους.
- ✓ στο γεγονός ότι αυτά τα παιδιά ίσως όταν βρισκόταν, κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. ανάμεσα στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, να ένιωσαν σιγά σιγά την ανάγκη να εκδηλώσουν μια τέτοια κοινωνική συμπεριφορά ώστε να γίνουν περισσότερο αποδεκτά από τα "κανονικά" παιδιά. Έτσι έδειξαν μεγάλη διάθεση και προθυμία να συμμετέχουν στις όποιες κοινές δραστηριότητες, να εκφράσουν τη γνώμη τους, να ρωτήσουν ότι δεν μεταλάβαιναν, κα. Αυτήν την προθυμία την κατέγραψε πιο σφαιρικά, και πιο αξιόπιστα ίσως, ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης που ήταν περισσότερο κοντά τους κατά την διάρκεια υλοποίησης αυτών των

κοινών δραστηριοτήτων, αφού η δασκάλα τους κρατούσε μια απόσταση και μια επιφυλακτική στάση, περιμένοντας να δει τι θα συμβεί.

Επιπλέον, οι μαθητές Γ.Α., σε σχέση με την άποψη τους σε ότι αφορά την διαφοροποίηση στην κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών Ε.Α., αναφέρουν τις εξής διαπιστώσεις:

- ✓ οι μαθητές Ε.Α. βίωσαν θετικά συναισθήματα σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν μαζί τους
- ✓ ενισχύθηκε το αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής μαζί τους στο Πρόγραμμα
- ✓ οι μαθητές Ε.Α. κέρδισαν σημαντικό όφελος (εμπιστοσύνη, φιλία, θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες κατανόησης και αποδοχής) σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν μαζί τους
- ✓ οι μαθητές Ε.Α. κατάφεραν σιγά – σιγά να ξεπεράσουν τη ντροπή, το φόβο και τη διστακτικότητα που είχαν απέναντι τους στην αρχή και να τα πλησιάσουν σταδιακά, αποκτώντας δεξιότητες προσέγγισης με στόχο την επιδίωξη της φιλία τους.

Ακόμα, οι γονείς των μαθητών Γ.Α. απαντώντας σε ερώτηση ανοιχτού τύπου σε σχέση με την άποψη τους σε ότι αφορά την διαφοροποίηση στην κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών Ε.Α., αναφέρουν ότι οι μαθητές Ε.Α. κατά τη διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο πρόγραμμα Π.Ε. μαζί με τα δικά τους παιδιά:

- ✓ βίωσαν θετικά συναισθήματα
- ✓ ενισχύθηκε το αίσθημα Αυτοεκτίμησης τους
- ✓ κέρδισαν σημαντικό όφελος.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι γονείς των μαθητών Ε.Α. απαντώντας σε Ερώτηση ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε., αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της κοινής συμμετοχής των παιδιών τους στο πρόγραμμα Π.Ε. μαζί με τους μαθητές Γ.Α.:

- ✓ υπήρξε *Θετική Επίδραση* στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των παιδιών τους
- ✓ βίωσαν θετικά συναισθήματα
- ✓ ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση τους και το αίσθημα της αποδοχής τους, και
- ✓ άλλαξαν τη συμπεριφορά τους προς το καλύτερο

Επιπρόσθετα, επτά (7) από τους 9 εκπαιδευτικούς της Παιδαγωγικής Ομάδας στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης τους, εκφράζουν την άποψη ότι ενισχύθηκε το

αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών Ε.Α. κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους μαζί με τους μαθητές Γ.Α. στο πρόγραμμα Π.Ε.. Ένας δεν απάντησε, ενώ κάποιος άλλος δήλωσε πως μπορεί να υπήρξε κάποια ενίσχυση του αισθήματος αυτοεκτίμησης των παιδιών Ε.Α. που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, όμως πιστεύει ότι προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη σιγουριά προς αυτήν την κατεύθυνση χρειάζεται πολύ περισσότερος χρόνος και σταθερή δουλειά.

Τέλος, από τα Αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου της Συμμετοχικής Παρατήρησης προκύπτει ότι σταδιακά ενισχύθηκε σε αξιοσημείωτο βαθμό το Αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α..

Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν και σε άλλες έρευνες (Maruschak, 1997, Healey et al., 2001) σύμφωνα με τις οποίες μέσω της Π.Ε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται σε συλλογική προσπάθεια και συνεργατικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν ένα κλίμα επικοινωνίας και αποδοχής και τα ενδυναμώνουν συναισθηματικά. Είναι σκόπιμο να αναφερθεί και η έρευνα του Parrott (1982), σύμφωνα με την οποία περισσότερο αποτελεσματική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης είναι η αξιοποίηση των αντιδράσεων (response development) των μαθητών (συναισθημάτων, σκέψεων, προτάσεων, κ.λπ.) Εκτός από τον εκπαιδευτικό, αξιοποίηση των αντιδράσεων των παιδιών μπορεί να γίνει και μεταξύ τους στα πλαίσια της ομάδας.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Spartali (2001), μέσα από προγράμματα ένταξης (όπως το συγκεκριμένο που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας), με την προϋπόθεση ότι αυτά σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σωστά, το σχολείο αποκτά τον ουμανιστικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει με αποτέλεσμα τη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεκτίμησης των παιδιών με ε.ε.α..

Ειδικότερα, αυτός ο χαρακτήρας του σχολείου έχει ιδιαίτερη αξία για τους μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση, αφού όπως δείχνουν οι έρευνες, σε σύγκριση με την πλειονότητα των συνομηλίκων τους παρουσιάζουν συχνότερα χαμηλή αυτοεκτίμηση και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες (Δημητροπούλου Κ., Ρεκούτης Π., 2005). Επιπλέον, η διαπίστωση ότι ενισχύθηκε ουσιαστικά το αίσθημα Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α. που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφωνεί με τον κυρίαρχη προτεραιότητα που θέτει το Α.Π.Σ., σύμφωνα με το έργο: «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004), που είναι η παροχή στους μαθητές με νοητική υστέρηση ευκαιριών επικοινωνίας και συνεργασίας, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί ουσιαστικά το αίσθημα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης τους.

Σύμφωνα με αυτήν την προτεραιότητα που τίθεται, το αίσθημα επάρκειας μέσα από την ενεργητική συμμετοχή συμβάλλει στην καλή συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με νοητική υστέρηση, στην καλλιέργεια της ψυχικής τους υγείας και της ένταξής τους στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα του Lawrence (1988), οι μαθητές ηλικίας από 8 έως 11 ετών επιδεικνύουν σημαντικό ενδιαφέρον για τις απόψεις των συμμαθητών τους για το άτομο τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν το Αίσθημα Αυτοεκτίμησης τους (Κόκκινος, 2004). Με αυτή τη διαπίστωση συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Λεονταρή (1998) σύμφωνα με τα οποία, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του Αισθήματος Αυτοεκτίμησης ενός παιδιού διαδραματίζουν οι συνομήλικοι του στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Η διαπίστωση, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ότι αρχικά κατά την πορεία της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος ένταξης, οι μαθητές Ε.Α. παρουσίαζαν δύσκολη συμπεριφορά, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μακρή-Μπότσαρη (2001), σύμφωνα με την οποία η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί κατάθλιψη, άγχος, διαταραχές συμπεριφοράς, επιθετικότητα, κ.α.. Στην πορεία όμως του προγράμματος, η ουσιαστική ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης οδήγησε σε μια περισσότερο κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών Ε.Α..

Αν αναφερθούμε συγκεκριμένα στο ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ενίσχυση του Αισθήματος Αυτοεκτίμησης των μαθητών, τότε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με παρόμοια αποτελέσματα της έρευνας της Καμαρινού (2005), σύμφωνα με τα οποία η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια ενός προγράμματος Π.Ε., ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Επιπλέον η παρουσίαση ενός προγράμματος Π.Ε. στον ευρύτερο κύκλο από τα ίδια τα παιδιά είναι μια σημαντική διαδικασία καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης τους. Ειδικότερα, σε προγενέστερη έρευνα της ίδιας ερευνήτριας (Καμαρινού, 2000), αναφέρεται ότι οι μεθοδολογικές τεχνικές στα πλαίσια ενός προγράμματος Π.Ε., βοηθούν τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους με ε.ε.α. να ενισχύσουν το Αίσθημα της Αυτοεκτίμησης τους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας των Βαχτσεβάνου, Χατζηνικολάου (2004), σύμφωνα με τα οποία μέσα από την περιβαλλοντική δράση, το παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τους κανόνες και την ασφάλεια της ομάδας, το κάθε παιδί αποκτά περιθώρια για όνειρα, δημιουργικές πρωτοβουλίες και

ουσιαστική επικοινωνία χωρίς ανταγωνισμούς. Ανακαλύπτει τους δικούς του ορίζοντες και τον κόσμο, όχι μόνο όπως είναι, αλλά και όπως θα ήθελε να είναι.

Επίσης, στα πλαίσια της προ-έρευνας κατά το σχολικό έτος 2006-2007 για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Π.Ε. που οδήγησε στην ίδια διαπίστωση: ότι δηλαδή επιτεύχθηκε σημαντική επίδραση στην αύξηση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Από τη διεθνή ερευνητική εμπειρία, είναι σκόπιμο να αναφερθεί η ουσιαστική συμβολή του Thomas E. Smith (1990) στο συγκεκριμένο ερευνητικό χώρο, ο οποίος εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Π.Ε. διάρκειας 10 μηνών σε ένα κέντρο εκπαίδευσης στο οποίο φοιτούσαν και μαθητές με νοητικές δυσκολίες. Έπειτα από διεξοδική αξιολόγηση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εργάστηκαν προς την σωστή κατεύθυνση στην προσπάθεια τους να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών και να θεραπεύσουν κάποιες σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς.

4.1.3. Διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Κοινωνιομετρικής Μεθόδου οι μαθητές Γ.Α. κράτησαν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στους μαθητές Ε.Α. κατά την διάρκεια του Προγράμματος Π.Ε.. Έτσι, ενώ **πριν** την εφαρμογή του Προγράμματος Π.Ε. μόνο ένας μαθητής Γ.Α. από τους 18 μαθητές που ήταν συνολικά στην τάξη, εξέφρασε μία και μόνο θετική προτίμηση για κάποιο μαθητή Ε.Α., **μετά** την ολοκλήρωση του προγράμματος, περισσότεροι μαθητές Γ.Α. εξέφρασαν θετικές προτιμήσεις που όμως εστιαζόταν σχεδόν στο σύνολο τους σε ένα συγκεκριμένο μαθητή Ε.Α.. Έτσι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές Ε.Α. δεν κατάφεραν να βελτιώσουν την κοινωνική θέση τους μέσα στην ομάδα της "κανονικής" τάξης. Από τους 5 μαθητές μόνο ο 1 κατάφερε, όχι μόνο να βελτιώσει την κοινωνική του θέση μέσα στην "κανονική" τάξη, αλλά και να εξελιχτεί σε έναν από τους πιο δημοφιλείς μαθητές.

Αν θελήσει κανείς να το ερμηνεύσει αυτήν την αδυναμία βελτίωσης της κοινωνική θέσης των μαθητών Ε.Α. θα μπορούσε να υποθέσει ότι ίσως ο χρόνος της παρέμβασης να ήταν πολύ περιορισμένος (μόνο 3 μήνες). Ίσως αν ο χρόνος ήταν περισσότερος, και άλλα παιδιά όπως ο Κ.Μ να κατάφεραν να βελτιώσουν την θέση τους.

Όμως αναρωτιέται κανείς αν αξίζει τον κόπο να προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιου είδους παρεμβάσεις όταν τα αποτελέσματα φαίνεται να καταγράφονται σε περιορισμένη κλίμακα. **Αξίζει τον κόπο να παλέψει κανείς και για την ένταξη έστω και ενός μόνο παιδιού;**

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Ερωτηματολογίου α' υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.. Έτσι: **Vsoc: Κοινωνική Αποδοχή / ή μη Αποδοχή απέναντι στους μαθητές Ε.Α.:** (t (34) = -2,928, p= .006 < .05) και **Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** (t (34) = -4,220, p= .000 < .05), ενώ συνολικά: **Vsynolo = Vsoc + Vincl:** (t (34) = -3,679, p=.001 < .05).

Η διαφορά καταγράφεται υπέρ της θετικής στάσης των μαθητών Γ.Α. απέναντι τόσο στην διαφορετικότητα των μαθητών Ε.Α. όσο και στην προοπτική Ένταξης τους, μετά την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε.

Αναλυτικά:

Πριν την Έναρξη τους προγράμματος Π.Ε.:

- ❖ **Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. δεν δείχνει εμπιστοσύνη** στους μαθητές Ε.Α. αφού δεν θα επέλεγε ποτέ κάποιον απ' αυτούς για να εμπιστευτεί κάποιο μυστικό του
- ❖ **Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. δεν θα ήθελε ποτέ μια κάπως πιο στενή σχέση** με αυτά τα παιδιά αφού δεν θα καλούσε ποτέ κανένα στο σπίτι του
- ❖ **Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. δεν εμπιστεύεται τις ικανότητες** αυτών των παιδιών αφού δεν θα επέλεγε ποτέ κάποιον απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα του

Μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε.:

- ❖ **Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. έχουν θετική διάθεση** απέναντι στους μαθητές Ε.Α., αφού τους χαμογελάνε κάθε πρωί και επιθυμούν να καθίσουν μαζί τους στο ίδιο θρανίο
- ❖ **Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. θα ήθελαν να κάνουν κάποιο απ' αυτά τα παιδιά φίλο/-η τους και θα πήγαιναν στο πάρτι τους αν τους καλούσαν**
- ❖ **Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. θα ήθελαν να συνεργαστούν** με αυτά τα παιδιά αφού θα επέλεγαν κάποιον απ' αυτά στην ομάδα τους και δεν θα θύμωναν μαζί τους αν δεν τηρούσαν πιστά τους κανόνες κάποιου παιχνιδιού
- ❖ **Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. (94%) νιώθει την ανάγκη να υποστηρίξει συναισθηματικά αυτά τα παιδιά,** αφού θα θύμωνε με όποιον τα κορόιδευε

Όμως:

- ❖ *Η πλειοψηφία των μαθητών Γ.Α. δεν έχει αποφασίσει ακόμα αν θα ήθελε ποτέ μια κάπως πιο στενή σχέση με αυτά τα παιδιά αφού δεν ξέρουν αν θα καλούσαν ποτέ κάποιον στο σπίτι τους, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό δεν θα ήθελε μια τέτοια στενή σχέση μαζί τους.*

Ακόμα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών Γ.Α. στην ερώτηση ανοιχτού τύπου του Ερωτηματολογίου α'(2), προκύπτει ότι υπήρξε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση των στάσεων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.. Συγκεκριμένα:

- ✓ Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Π.Ε., εκφράζουν θετική κρίση απέναντι στους μαθητές Ε.Α.
- ✓ αναφέρουν ότι, κατά την διάρκεια του προγράμματος, βίωσαν θετικά συναισθήματα σε σχέση με τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές Ε.Α.
- ✓ δηλώνουν ότι **ενισχύθηκε το αίσθημα της αποδοχής τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α.** κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής τους στο πρόγραμμα
- ✓ δηλώνουν ότι κέρδισαν σημαντικό όφελος (γνώσεις, θετικές εμπειρίες και ευκαιρίες αλληλοκατανόησης και συνεργασίας) από τη συνεργασία που είχαν με τους μαθητές Ε.Α.
- ✓ δηλώνουν ότι ενώ στην αρχή δεν ήξεραν πώς να πλησιάσουν τα παιδιά Ε.Α., ένιωθαν άγνοια και διστακτικότητα, στην πορεία όμως άρχισαν να τα γνωρίζουν και να τα πλησιάζουν, **αποκτώντας δεξιότητες προσέγγισης**, και τέλος
- ✓ εκφράζουν την πίστη τους για την αναγκαιότητα υλοποίησης του προγράμματος, την δυσαρέσκεια τους που δεν είχε γίνει πρωτύτερα καμία προσπάθεια να συνεργαστούν ισότιμα με τους μαθητές Ε.Α., την επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα Π.Ε. ή να επαναληφθεί και την ευχή να γίνονται πιο συχνά σε όλα τα σχολεία τέτοια κοινά προγράμματα.

Επιπλέον, οι γονείς των μαθητών Γ.Α. απαντώντας στην ερώτηση ανοιχτού τύπου στο Ερωτηματολόγιο γ'(2), σε σχέση με την άποψη τους σε ότι αφορά την διαφοροποίηση στην κοινωνικοσυναισθηματική κατάσταση των δικών τους παιδιών, εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά τους, κατά την διάρκεια της κοινής τους συμμετοχής στο πρόγραμμα με τους μαθητές Ε.Α. :

- ✓ βίωσαν θετικά συναισθήματα
- ✓ ενισχύθηκε το αίσθημα της αποδοχής τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α.
- ✓ κέρδισαν σημαντικό όφελος

Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης τους, και σε σχέση με την άποψη τους σε ότι αφορά την διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α., δήλωσαν την πεποίθηση ότι, κατά στην πορεία του προγράμματος Π.Ε.:

- ✓ Υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στην στάση των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.
- ✓ ενισχύθηκε το αίσθημα αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. με αποτέλεσμα να μην περιοριστούν μόνο σε μια απλή γνωριμία και προσέγγιση αλλά να προχωρήσουν στη δημιουργία σχέσεων φιλίας και αλληλεγγύης.

Όμως, δύο (2) εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι, ενώ θεωρούν σημαντική την συμβολή του συγκεκριμένου προγράμματος στην ενίσχυση του αισθήματος αποδοχής της διαφορετικότητας από μέρους των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α., ο χρόνος ήταν πολύ περιορισμένος και ότι προκειμένου να υπάρχει μια σταθερή διαφοροποίηση στάσεων και συμπεριφορών, θα πρέπει να γίνονται στοχευμένες προσπάθειες, όχι ευκαιριακά αλλά σε μόνιμη βάση.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Περιεχομένου του Ημερολογίου Δραστηριοτήτων των Μαθητών Γ.Α., προκύπτει ότι αυξήθηκε σταδιακά το ποσοστό των μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης που αναφέρονται θετικά (εκδηλώνοντας Θετική Στάση) απέναντι στους μαθητές Ε.Α. κατά την καταγραφή εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων, στο Ημερολόγιο τους. Εύκολα μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι μαθητές Γ.Α. άρχισαν δειλά στην αρχή και έπειτα πιο θαρρετά να πλησιάζουν τους μαθητές Ε.Α. να εκτιμούν την συμμετοχή τους, να αναγνωρίζουν τις ικανότητες τους και να τους αποδέχονται. Όπως φαίνεται από την αύξηση του ποσοστού, αυτή η διαφοροποίηση στη στάση τους ήταν σταδιακή, αν εξαιρέσουμε την 3^η παρέμβαση που είχε να κάνει με τη χειρονακτική δράση (σκάψιμο, φύτεμα, πότισμα, κτλ. για τη δημιουργία σχολικού κήπου). Κατά την διάρκεια αυτής της παρέμβασης φάνηκε να αναγνωρίζουν περισσότερο τις ικανότητες των παιδιών Ε.Α., αφού πραγματικά τα παιδιά αυτά έχουν μεγάλη έφεση στην ενασχόληση τους με χειρονακτικές εργασίες που δεν απαιτούν πολύ λεπτές κινητικές δεξιότητες όπως είναι η κηπουρική. Άλλωστε τους αρέσει πολύ η επαφή με το χώμα και αυτό φάνηκε με την πολύ αποτελεσματική συμβολή τους στην όλη προσπάθεια.

Ακόμα, από την Ανάλυση Περιεχομένου των έργων ζωγραφικής των μαθητών Γ.Α. και των σχολίων από τα οποία συνοδεύονται, διαπιστώνει κανείς ότι αυτό που αναδεικνύεται περισσότερο μέσα από τα σχόλια που συνόδευαν τις ζωγραφιές των

μαθητών Γ.Α., είναι το γεγονός ότι οι περισσότερες προσδοκίες που εκφράστηκαν είχαν σχέση με την προοπτική της συνεργασίας τους με τους μαθητές Ε.Α.. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές και στο παρελθόν είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα Π.Ε. και λίγο πολύ ήξεραν τι να περιμένουν. Όμως για πρώτη φορά σε ολόκληρη τη σχολική τους ζωή στο Δημοτικό, τους δόθηκε αυτή η ευκαιρία να έχουν μια τόσο στενή και συστηματική συνεργασία με τους μαθητές Ε.Α. Αυτό τους δημιούργησε ένα αίσθημα ζωντανού ενδιαφέροντος προκειμένου να αποκομίσουν νέες εμπειρίες. Έτσι εξέφρασαν πολύ θετικές προσδοκίες από μια προοπτική που μέχρι τότε τους ήταν σχεδόν εντελώς άγνωστη.

Τέλος, από την Ανάλυση Περιεχομένου της Συμμετοχικής Παρατήρησης και σε σχέση με τη Διαφοροποίηση του Αισθήματος Αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α., προκύπτει ότι κατά την πορεία του Προγράμματος Π.Ε. ενισχύθηκε σταδιακά και σε σημαντικό βαθμό το Αίσθημα Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των μαθητών Γ.Α..

Κατά την επισκόπηση σχετικών ερευνών, καταγράφηκαν αρκετές έρευνες σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση και απέναντι στην προοπτική της Ένταξής τους. Όμως δεν καταγράφηκε κάποια έρευνα που να εστίαζε το ενδιαφέρον της στην επίδραση της συμμετοχής τους σε κοινό πρόγραμμα Π.Ε. στις εν λόγω στάσεις.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, για τη διερεύνηση του αισθήματος Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους τόσο των μαθητών Γ.Α. όσο και των γονιών τους, εφαρμόστηκε ως ερευνητικό εργαλείο, κατάλληλα προσαρμοσμένο Ερωτηματολόγιο, βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση (“A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap”) by Gash (1993) αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000).

Ο Gash και οι συνεργάτες του (2000), στα πλαίσια της έρευνας τους με θέμα: “Attitudes Towards Down Syndrome: A national Comparative Study in France, Ireland, Portugal, and Spain”, μελέτησαν τις στάσεις των “κανονικών” παιδιών προς τα παιδιά με σύνδρομο Down. Ένα δείγμα από 805 παιδιά κατανεμήθηκε περίπου ισότιμα ανάλογα με τη χώρα, το φύλο, την ηλικία (9 και 11 χρονών) και τον τύπο του σχολείου (Σχολείο Ένταξης ή όχι). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρθηκαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις 4 εξαρτημένες μεταβλητές που τέθηκαν: εθνικότητα, ηλικιακό επίπεδο, φύλο και τύπος σχολείου (ένταξης ή μη ένταξης). Έτσι βρέθηκε ότι η Αποδοχή της Διαφορετικότητας απέναντι στα παιδιά με σύνδρομο Down,

είχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την εθνικότητα. Συγκεκριμένα η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές από τη Γαλλία εκδήλωναν σημαντικά χαμηλότερο αίσθημα Αποδοχής ($p < 0,001$) σε σύγκριση με τους μαθητές από την Πορτογαλία και Ισπανία. Επίσης όπως ήταν αναμενόμενο, τα κορίτσια εκδήλωναν υψηλότερο Αίσθημα Αποδοχής από τα αγόρια ($p < 0,05$). Ακόμα οι μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις ένταξης εκδήλωναν σημαντικά χαμηλότερο αίσθημα Αποδοχής ($p < 0,001$) σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις μη ένταξης. Τέλος τα νεότερα παιδιά, εκδήλωναν πιο ισχυρό Αίσθημα Αποδοχής απέναντι στα παιδιά με σύνδρομο Down (με εξαίρεση το δείγμα από τη Γαλλία που το εύρημα αυτό αντιστράφηκε).

Στην παρούσα έρευνα δεν τέθηκαν τέτοιου είδους εξαρτημένες μεταβλητές, αφού το δείγμα των "κανονικών" παιδιών ήταν μια συγκεκριμένη τάξη σε ένα συγκεκριμένο σχολείο και δεν έγινε κανένας διαχωρισμός ανάλογα με το φύλο. Έτσι διερευνήθηκε συνολικά το Αίσθημα Αποδοχής της διαφορετικότητας που νιώθουν οι μαθητές Γ.Α. (18 μαθητές ενός τμήματος της Στ' τάξης) έχοντας ως μόνο στόχο την διερεύνηση της διαφοροποίηση του στην διάρκεια εφαρμογής συγκεκριμένης δράσης (πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης).

Βέβαια τα πορίσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αντίστοιχα παρόμοιων ερευνών που διερευνούν γενικά τις εν λόγω στάσεις (και όχι μέσω της Π.Ε.). Έτσι σε σχετική έρευνα (Ζαφειριάδης Ε., Μπεμπέτσος Σ., κ.α., 2009) μελετήθηκαν οι στάσεις μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στο σχολείο και προέκυψε το συμπέρασμα ότι η εφαρμογή κοινών προγραμμάτων Φ.Α. συμβάλλει θετικά στην αλλαγή των στάσεων ως προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον τα αποτελέσματα έρευνας σχετικής με τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομηλίκων τους με οριακή νοητική υστέρηση πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού Προγράμματος Αναψυχής (Μαγγουρίτσας Γ., Κοκαρίδας Δ., Θεοδωράκης Γ., 2005), έδειξαν ότι η εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος επέδρασε στη βελτίωση των στάσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε βαθμό που να αναδεικνύονται διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Επίσης, στα πλαίσια της προ-έρευνας κατά το σχολικό έτος 2006-2007 για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Π.Ε. που οδήγησε στην ίδια διαπίστωση: ότι δηλαδή επιτεύχθηκε σημαντική ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής της διαφορετικότητας εκ μέρους των παιδιών Γ.Α..

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αντίστοιχα συμπεράσματα άλλων ερευνών που καταγράφηκαν στην ξένη βιβλιογραφία, όπως για παράδειγμα της έρευνας του Spartali (2001), σύμφωνα με την οποία τα προγράμματα ένταξης που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σωστά, μπορούν να προσφέρουν κοινωνικά οφέλη σε όλους τους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτά. Συγκεκριμένα ο Spartali αναφέρει ότι μέσα από αυτά τα προγράμματα (όπως αυτό που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας), σημειώνεται διεύρυνση του ορίζοντα των κοινωνικών αντιλήψεων όλων των μαθητών και βελτίωση του αισθήματος Αποδοχής της Διαφορετικότητας από μέρους των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α..

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Ladd, Herald, Slutzky, & Andrews (2004), ήδη κάποια προγράμματα Ένταξης, έχουν παρουσιάσει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων συμπεριφοράς των παιδιών και της Αποδοχής τους. Έχοντας δεδομένη την ανάγκη που έχει προκύψει στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, σχετικά με τη σταθερότητα της Σχολικής Απόρριψης και τις συνδέσεις της με την κοινωνική και ψυχολογική απροσαρμοστικότητα, υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης.

Οι Downs και Williams (1994), σε σχετική μελέτη τους συμπεραίνουν ότι η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται περισσότερο από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος των στάσεων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα «τυπικά» σχολεία. Μόνο έτσι το σχολείο αποκτά τον ουμανιστικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει.

Επίσης, η διαπίστωση στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές Γ.Α. αρχικά εκδήλωσαν κάποια αμηχανία σε ό,τι αφορά την συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα Ένταξης των μαθητών με ε.ε.α., συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Papadopoulos (1992), σύμφωνα με τα οποία, συχνά οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. είναι αρνητικοί απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α..

4.1.4. Διαφοροποίηση των στάσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξής τους στο Γενικό Σχολείο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Επαγωγικής Στατιστικής Ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου α' δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της στάσης των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και απέναντι στην προοπτική Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο . Έτσι: **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή / ή μη Αποδοχή απέναντι στους μαθητές Ε.Α.** ($t(32) = -0,663, p = .512 > .05$) και **Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους** ($t(32) = -0,156, p = .877 > .05$), ενώ συνολικά: **Gsynolo = Gsoc + Gincl:** ($t(32) = -0,483, p = .632 > .05$).

Όμως σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Περιγραφικής Ανάλυσης των δεδομένων του Ερωτηματολογίου α', προέκυψε κάποια αξιοσημείωτη **ενίσχυση** του αισθήματος **Κοινωνικής Αποδοχής των γονέων των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α.** Αναλυτικά:

Πριν την Έναρξη του προγράμματος Π.Ε.:

- ❖ Η πλειοψηφία των γονιών των μαθητών Γ.Α., δείχνουν γενικά κάποια θετική στάση απέναντι στα παιδιά με Νοητική Υστέρηση που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο, αφού δηλώνουν ότι δεν θα τους ενοχλούσε αν το παιδί τους ερχόταν κάθε πρωί στο σχολείο παρέα με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά, αν καθόταν μαζί στο ίδιο θρανίο, αν έπαιζε μαζί τους κάποια διαλείμματα, αν δημιουργούσε κάποια φιλία μαζί τους, αν συμμετείχε μαζί τους σε κάποια εκδήλωση ή σε κάποια σχολική εκδρομή παρέα με τους γονείς τους
- ❖ Η πλειοψηφία των γονιών των μαθητών Γ.Α., δείχνουν κάποια επιφυλακτικότητα ως προς το ενδεχόμενο τα παιδιά τους να έχουν μια ιδιαίτερα στενή σχέση με αυτά τα παιδιά, αφού εκφράζουν κάποια με επιφύλαξη ως προς την περίπτωση να καλέσουν κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι τους ή να αφήσουν το παιδί τους να πάει στο σπίτι αυτών των παιδιών.

Έτσι, η πλειοψηφία των γονέων δείχνουν μια επιφανειακά θετική στάση απέναντι στα παιδιά με Νοητική Υστέρηση που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο, αφού δηλώνουν ότι δεν θα τους ενοχλούσε αν το παιδί τους απλώς ερχόταν μαζί τους στο σχολείο ή καθόταν ή έπαιζε μαζί του ή ακόμα κι αν συμμετείχε απλά σε κάποια εκδήλωση ή σε κάποια εκδρομή μαζί τους. Όμως οι ίδιοι γονείς δείχνουν μεγάλη επιφυλακτικότητα απέναντι στην προοπτική να υπάρξει μια πιο στενή σχέση, αφού δηλώνουν επιφυλακτικοί στο ενδεχόμενο να καλέσουν κάποιο παιδί στο σπίτι τους ή να αφήσουν το δικό τους παιδί να πάει στο σπίτι αυτών των παιδιών.

Επιπλέον, προέκυψε **αξιοσημείωτη διαφοροποίηση της στάσης των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στην Προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο**. Έτσι σε ό,τι αφορά τη γενική στάση τους απέναντι στην Προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, η πλειοψηφία των γονιών των μαθητών Γ.Α. εκδήλωσε Ουδέτερη στάση **πριν** το πρόγραμμα, ενώ **μετά** το πρόγραμμα η πλειοψηφία τους εκδήλωσε Θετική στάση. Όμως, αναλυτικά, από τις απαντήσεις τους στην Ερώτηση: **Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;**, προκύπτει ότι **από θετική** που ήταν αρχικά η απάντησή τους **μετασηματίστηκε σε Ουδέτερη**, αφού το ποσοστό των γονιών που απάντησαν Θετικά, μειώθηκε και έφτασε στο 0%. Έτσι διαπιστώνει κανείς ότι **πριν** την υλοποίηση του Προγράμματος Π.Ε. παρατηρείται το εξής οξύμωρο γεγονός: Ενώ η πλειοψηφία των γονέων εκδηλώνουν μια θετική στάση Κοινωνικής Αποδοχής απέναντι στους μαθητές Ε.Α., όταν έρχεται η στιγμή να τοποθετηθούν απέναντι στην Προοπτική Ένταξη τους στο Γενικό Σχολείο (και ίσως στην τάξη όπου φοιτά το δικό τους το παιδί), εκδηλώνουν αρνητική στάση. Έτσι ναι μεν, λόγω της επιτηδευμένης ανάγκης του να παρουσιάσουν ένα καλό κοινωνικό προφίλ, εκφράζουν κάποια κοινωνική ευαισθησία σε θεωρητικό επίπεδο, όμως επί του πρακτέου διαχωρίζουν τη θέση τους και δείχνουν την πραγματική εικόνα που έχουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες: "Δεν μας ενοχλούν.... αλλά μακριά από τα παιδιά μας!!!".

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονιών των μαθητών Γ.Α. στην ερώτηση ανοιχτού τύπου στο Ερωτηματολόγιο γ'(2), αναφορικά με την επίδραση που νομίζουν ότι υπήρξε σε σχέση με τις αντιλήψεις τους και τη στάση τη δική τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και στην Εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, προκύπτει ότι εκφράζουν την αμέριστη αποδοχή της όλης προσπάθειας προς την κατεύθυνση της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν:

- ✓ στην επίδραση που είχε η υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. στην στάση την δική τους απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και στην Εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείου
- ✓ στην ψυχοκοινωνική επίδραση που νομίζουν ότι είχε στην ψυχολογία των μαθητών Ε.Α. η συμμετοχή τους από κοινού με τα δικά τους παιδιά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε.

Όμως αναφέρθηκαν σε πολύ μικρότερο βαθμό στο πως νομίζουν ότι βίωσαν οι μαθητές Ε.Α. την συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ίσως αυτό να υποδηλώνει το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς κρίνουν σε προσωπικό επίπεδο το όποια αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος Π.Ε. και φαίνεται να ενδιαφέρονται πολύ λιγότερο για την όποια επίδραση θα μπορούσε να έχει στους μαθητές Ε.Α..

Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας, στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης τους σε σχέση με την άποψη τους σε ότι αφορά την διαφοροποίηση της στάσης των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στους μαθητές Ε.Α. και απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Ε.Α. στα πλαίσια μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής, προκύπτει ότι:

- ✓ Μία (1) εκπαιδευτικός Ε.Α. ενώ δεν διαπίστωσε κάποια δυσαρέσκεια από την πλευρά των γονιών των μαθητών Γ.Α., εντούτοις εκφράζει την πεποίθηση ότι στην ουσία τα στερεότυπα που ήδη υπάρχουν δεν είναι εύκολο να διαφοροποιηθούν με παρεμβάσεις τόσο μικρής χρονικής διάρκειας (μόλις τρεις μήνες)
- ✓ Μία (1) εκπαιδευτικός ενώ δηλώνει ότι οι γονείς εξέφρασαν γενικά θετική στάση απέναντι στην όλη προσπάθεια, εντούτοις διέκρινε και κάποιο προβληματισμό από μέρους τους για το πώς θα λειτουργήσει στο μέλλον ο θεσμός της Συνεκπαίδευσης, και
- ✓ Τρεις (3) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στην αρχή τουλάχιστον υπήρχε επιφυλακτικότητα από μέρους των γονέων που στην πορεία όμως πιστεύουν ότι υποχώρησε.

Τέλος, από την Ανάλυση Περιεχομένου της Συμμετοχικής Παρατήρησης, και σε σχέση με τη Διαφοροποίηση τόσο του αισθήματος Αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α. από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α. όσο και την Στάση τους απέναντι στην Προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο, προκύπτει ότι κατά την πορεία του Προγράμματος Π.Ε. σταδιακά υπήρξε αξιόλογη διαφοροποίηση. Έτσι αρχικά φαινόταν ανήσυχτοι με την προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου. Ενώ κάποιοι φαινόταν απλά μουνδιασμένοι, κάποιοι άλλοι δεν δίστασαν να δείξουν καθαρά ότι ήταν αντίθετοι εντελώς! Στην πορεία όμως άρχισε σταδιακά να αντιστρέφεται το κλίμα, βλέποντας ότι οι φόβοι τους ήταν αβάσιμοι (στηριγμένοι απλά σε ένα μύθο που είχε δημιουργηθεί λόγω της άγνοιας). Έτσι

βλέποντας τα παιδιά τους πόσο ικανοποιημένα ένιωθαν απ' αυτήν τη συνεργασία, αλλά συμμετέχοντας και οι ίδιοι σε διάφορες φάσεις τους προγράμματος, διαπίστωσαν ότι δεν έχουν να φοβούνται τίποτα. Έτσι στην πορεία άφησαν να εκδηλωθούν συναισθήματα συγκίνησης, χαράς και υπερηφάνειας για τα παιδιά τους που μπόρεσαν και συνεργάστηκαν τόσο καλά με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου.

Επίσης, η διαπίστωση στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι οι γονείς των μαθητών Γ.Α. αρχικά εκδήλωσαν κάποια αμηχανία σε ό,τι αφορά την συμμετοχή των παιδιών τους σε ένα πρόγραμμα Ένταξης των μαθητών με ε.ε.α., συμφωνεί με το αποτελέσματα της έρευνας του Papadopoulos (1992), σύμφωνα με τα οποία, συχνά οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α. καθώς και τα ίδια τα παιδιά τους είναι αρνητικοί απέναντι στην ένταξη θεωρώντας ότι η μαθησιακή διαδικασία παρακωλύεται από του μαθητές με σοβαρές ανάγκες.

4.1.5. Επίδραση στις στάσεις των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ένταξιακής Παιδαγωγικής

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονιών των μαθητών Ε.Α. στην ερώτηση ανοιχτού τύπου που κλήθηκαν να απαντήσουν μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. σε ό,τι αφορά την επίδραση που νομίζουν ότι υπήρξε σε σχέση με την δική τους ψυχολογία και την στάση τους απέναντι στην υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της ένταξης των παιδιών τους, προκύπτει ότι και οι 5 γονείς εκφράζουν την άποψη ότι υπήρξε *Θετική Επίδραση* και στη δική τους ψυχολογία κατά την διάρκεια της κοινής συμμετοχής των παιδιών τους μαζί με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε. Κανένας από τους 5 γονείς δεν έκανε αναφορά σε κάποια *Αρνητική Επίδραση*. Συγκεκριμένα, δύο (2) γονείς δήλωσαν ότι **βίωσαν θετικά συναισθήματα και ενισχύθηκε η ψυχική τους δύναμη και η ελπίδα τους για το καλύτερο**, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε., όλοι οι γονείς (5 συνολικά) εξέφρασαν την αμέριστη αποδοχή της όλης προσπάθειας καθώς επίσης και την θερμή επιδοκιμασία της και δύο (2) γονείς τόνισαν την ανάγκη που υποστηρίζουν για συνέχιση και γενίκευση τέτοιων προσπαθειών σε μόνιμη βάση.

Ακόμα, σύμφωνα με την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης τους σε σχέση με την άποψη τους σε ό,τι αφορά την διαφοροποίηση της στάσης των

γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. στα πλαίσια μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής, προκύπτει ότι:

- ✓ Έξι (6) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν διέκριναν καμία αντίρρηση από την πλευρά των γονιών των μαθητών της Ε.Α. απέναντι στην όλη προσπάθεια. Αντίθετα μάλιστα η στάση τους ήταν πολύ θετική από την αρχή έως το τέλος
- ✓ Δύο (2) εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου ενώ δηλώνουν πως γενικά διαπίστωσαν μια θετική στάση των γονέων απέναντι στην όλη προσπάθεια, εντούτοις θεωρούν ότι αρχικά ένιωθαν κάποια αγωνία, ανασφάλεια και φόβο, συναισθήματα που υποχώρησαν στην πορεία και τη θέση τους πήραν συναισθήματα ενθουσιασμού, συγκίνησης και περηφάνιας για τα παιδιά τους.

Τέλος, από την Ανάλυση Περιεχομένου της Συμμετοχικής Παρατήρησης, και σε σχέση με τη διαφοροποίηση της στάσης των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής, προκύπτει ότι κατά την πορεία του Προγράμματος Π.Ε. υπήρξε σταδιακά κάποια αξιόλογη διαφοροποίηση. Έτσι ενώ αρχικά φαινόταν ανήσυχος με την προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. αφού δεν ήταν σίγουροι για το αν τα παιδιά τους τα κατάφερναν τόσο καλά στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους μαθητές του Γενικού Σχολείου, στην πορεία βλέποντας σταδιακά τα αποτελέσματα της όλης προσπάθειας πίστεψαν τελικά πως αν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και η κατάλληλη υποστήριξη, τότε τα παιδιά τους μπορούν να συνυπάρξουν ισότιμα με τους μαθητές Γ.Α. στο ίδιο σχολείο. Επίσης προκύπτει η διαπίστωση ότι οι γονείς των μαθητών Ε.Α. ένιωθαν αρχικά κάποια αμηχανία και ίσως κάποιο αίσθημα κατωτερότητας απέναντι στους γονείς των μαθητών Γ.Α.. Αυτό ίσως να οφειλόταν στην επίγνωση του γεγονότος ότι είχαν πολύ χαμηλότερο μορφωτικό, επαγγελματικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο σε σχέση με τους γονείς των μαθητών Γ.Α.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με παρόμοια αποτελέσματα άλλων πρόσφατων ερευνών οι οποίες όμως επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση γενικά των στάσεων των γονιών παιδιών με ε.ε.α. απέναντι στην Ένταξη των παιδιών τους στη Γενική Αγωγή, χωρίς όμως να διερευνάται η επίδραση της κοινής συμμετοχής του σε κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις εν λόγω στάσεις. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της ElZein H. L. (2009) οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν σε ειδικά δημοτικά σχολεία, έδειξαν θετική στάση

απέναντι στην προοπτική Ένταξης των παιδιών τους. Επιπλέον, στα πλαίσια σχετικής έρευνας τους, ο Elkins, et al (2003) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι γονείς παιδιών με αναπηρίες τάσσονται υπέρ της Ένταξης των παιδιών τους, πιστεύοντας ότι εκείνα θα έχουν σημαντικά οφέλη, με την προϋπόθεση όμως ότι θα υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη. Κάποιοι ελάχιστοι γονείς είχαν αρνητική στάση απέναντι στην Ένταξη πιστεύοντας ότι τα παιδιά τους δεν θα έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση αφού, όπως υποστηρίζουν, έως τώρα δεν ήταν μια διαδεδομένη πρακτική και δεν έχει υπάρξει η απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Gilnor et. al. (2003) Palmer et. al. (2001).

4.1.6 Διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στους μαθητές Ε.Α. όσο και απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των μαθητών Γ.Α. και Ε.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μια Ενταξιακής Παιδαγωγικής

Σύμφωνα με την Ανάλυση Περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της Παιδαγωγικής Ομάδας στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης τους, και σε σχέση με τις απόψεις τους σε ότι αφορά την επίδραση της συμμετοχής τους σε ένα κοινό πρόγραμμα Π.Ε. για μαθητές Γ.Α και Ε.Α., προκύπτει ότι:

- ✓ οι επτά (7) είδαν από την αρχή απόλυτα θετικά την προοπτική της κοινής συμμετοχής τους των μαθητών του Γ.Α. με τους μαθητές Ε.Α. στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Π.Ε., και μόνο
- ✓ Δύο (2) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τέθηκαν θετικά απέναντι σε αυτήν την προοπτική έχοντας όμως κάποιες επιφυλάξεις.
- ✓ Επτά (7) από τους 9 εκπαιδευτικούς (2 δεν απάντησαν) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δήλωσαν ότι θεωρούν αναγκαία την θεσμοθέτηση της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο με δεδομένο ότι θα υπάρξουν οι κατάλληλες υποδομές, η κατάλληλη στελέχωση των σχολείων από ειδικούς και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, από τα την Ανάλυση Περιεχομένου της Συμμετοχικής Παρατήρησης, και σε σχέση με τη διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στους μαθητές Ε.Α. όσο και απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των μαθητών Γ.Α. και Ε.Α., στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής, προκύπτει ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην Παιδαγωγική Ομάδα, ένιωθαν στην αρχή έντονα συναισθήματα αγωνίας και επιφυλακτικότητας σχετικά με την επιχειρούμενη αυτή

συνεργασία των μαθητών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Συναισθήματα που στην πορεία υποχώρησαν σταδιακά και τη θέση της να πήραν συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού, ικανοποίησης και υπερηφάνειας για τους μαθητές τους που έφτασαν στο σημείο να συνεργάζονται τόσο αρμονικά μεταξύ τους.

Η διαπίστωση, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στην εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος Ένταξης, συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Τζουριάδου (2000), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ακόμα ισχυρή αμφισβήτηση της αναγκαιότητας της σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κυρίως διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς την δυνατότητα πλήρους εφαρμογής της, εάν δηλαδή η ένταξη αφορά όλα τα παιδιά, ακόμα και αυτά με σοβαρές μορφές «αναπηρίας». Αυτή η αντίληψη οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις ισχύουσες κοινωνικές προκαταλήψεις για την «αναπηρία» και ιδιαίτερα για την «νοητική υστέρηση». Επιπλέον, διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν τόσο στο Γενικό Σχολείο όσο και στο Ειδικό, είχαν αρχικά κάποιες δυσκολίες να εμπλακούν σε ένα Πρόγραμμα Π.Ε. ακόμα και ανεξάρτητα μεταξύ τους (χωρίς την συνεργασία που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας), συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Σπυροπούλου (2001) σε μια προσπάθεια αποτίμησης της πορείας της Π.Ε. τη δεκαετία 1991-2000 μέσα από μια σταχυολόγηση άρθρων και ερευνών σχετικών με την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., καθώς επίσης και την καταγραφή απόψεων και προτάσεων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα από σχετική μελέτη των στοιχείων που συγκέντρωσε, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι προκύπτει η ανάγκη να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι δυσκολίες υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε., η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως οι προτάσεις των υπευθύνων της Π.Ε. και των εκπαιδευτικών σε ένα προσεχή σχεδιασμό/ επαναπροσδιορισμό της Π.Ε.. Επίσης υποστηρίζει ότι η Π.Ε. πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των σχολικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ακόμα τονίζει ότι βασική φροντίδα των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να είναι η διεξαγωγή σχετικών ερευνών.

Επιπλέον σε εθνικό επίπεδο, ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2000-2002 ανάμεσα σε 165 εκπαιδευτικούς σε διάφορες περιοχές της χώρας, η οποία έδειξε ότι παρόλο το έντονο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τα περιβαλλοντικά θέματα, η ανεπαρκής παιδαγωγική και διδακτική ενημέρωσή τους, κυρίως ως προς την ανάπτυξη της μεθόδου των βιωμάτων (project), τους αποτρέπει στο να αναλάβουν την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων (Σωτηράκου, Χαλκιά, 2003). Επίσης, η διαπίστωση

στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί αρχικά εκδήλωσαν κάποια αμηχανία σε ό,τι αφορά την εμπλοκή τους σε ένα πρόγραμμα Ένταξης των μαθητών με ε.ε.α., συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Papadopoulos (1992) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν απροετοίμαστοι, επιφυλακτικοί και απρόθυμοι να υιοθετήσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις που θα διευκόλυναν την ένταξη των παιδιών αυτών. Σύμφωνα με μεταγενέστερη έρευνα του ίδιου ερευνητή (Papadopoulos, 1997), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η πληθώρα διδακτέας ύλης, τα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια και οι ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές, δεν ευνοούν την εμπλοκή τους σε προγράμματα Ένταξης των μαθητών με ε.ε.α..

Σε ότι αφορά την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. σε Ειδικά Σχολεία, η Ημέλλου (2007) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν κάποια σχετική απροθυμία ανάληψης μιας τέτοιας ευθύνης ή ακόμα κι αν εκδηλώνουν προθυμία στην πράξη δυσκολεύονται να προσαρμόσουν προγράμματα Π.Ε. στις ανάγκες των μαθητών τους εξαιτίας της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης. Επιπλέον, και η Πολυχρονοπούλου (2000) σε σχετική έρευνα της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων όπως εκείνων που απαιτούνται στα πλαίσια ενός προγράμματος Π.Ε., όπως για παράδειγμα αναφέρουν το φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα και την ελλιπή ενημέρωση γύρω από την υλοποίηση τέτοιων εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Αναστασίου (2004), που στα πλαίσια σχετικής έρευνας, εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Π.Ε. σε ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αρχικά έδειξαν επιφυλακτικότητα όσον αφορά στη συμμετοχή τους, όμως στην πορεία η ευελιξία εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος μετέβαλε την επιφυλακτική στάση τους και ενίσχυσε την ομαδικότητα και αυτομόρφωση τους.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στα πλαίσια της προ-έρευνας κατά το σχολικό έτος 2006-2007 για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Π.Ε. που οδήγησε στην ίδια διαπίστωση: ότι δηλαδή επιτεύχθηκε μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των συναδέλφων, κ.α..

4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη διαδικασία ερμηνείας και συζήτησης των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης σε σχέση με τις επιδράσεις της κοινής και ισότιμης συμμετοχής των

μαθητών Ειδικής και Γενικής Αγωγής σε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προκύπτουν συνοπτικά τα εξής συμπεράσματα:

- ✓ Σε ότι αφορά τις στάσεις των μαθητών Ε.Α. απέναντι στους μαθητές Γ.Α. υπήρξε αξιόλογη διαφοροποίηση και συγκεκριμένα: **πριν** το πρόγραμμα εκδήλωναν *Υψηλό Αίσθημα Αποδοχής* απέναντι στους μαθητές Γ.Α. και *Ισχυρή Ανάγκη Αποδοχής* τους απ' αυτούς, ενώ **μετά** το πρόγραμμα εξέφρασαν *Μέτριο Αίσθημα Αποδοχής* απέναντι τους και *Μέτρια Ανάγκη Αποδοχής* τους απ' αυτούς
- ✓ Σε ότι αφορά τη Στάση των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική της Ένταξης τους στο Γενικό Σχολείο, δεν προέκυψε αξιόλογη διαφοροποίηση, αφού τόσο πριν όσο και μετά το πρόγραμμα Π.Ε., εξέφρασαν (καθολικά σχεδόν) Θετική Στάση
- ✓ Υπήρξε αξιοσημείωτη ενίσχυση τους αισθήματος Αυτοεκτίμησης των μαθητών Ε.Α., αφού και οι δύο αξιολογητές (ο δάσκαλος της Στ' τάξης και η δασκάλα των μαθητών Ε.Α.) συμφωνούν ότι υπήρξε αξιόλογη διαφοροποίηση του επιπέδου Αυτοεκτίμησης προς την θετική κατεύθυνση
- ✓ Προέκυψε στατιστικά σημαντική ενίσχυση του αισθήματος Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α., από μέρους των μαθητών Γ.Α.
- ✓ Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, προς τη θετική κατεύθυνση, της στάσης των μαθητών Γ.Α. απέναντι στην προοπτική της Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο
- ✓ Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του αισθήματος Αποδοχής της Διαφορετικότητας των μαθητών Ε.Α., από μέρους των γονιών των μαθητών Γ.Α.. Όμως σημειώθηκε κάποια αξιοσημείωτη ενίσχυση του εν λόγω αισθήματος Κοινωνικής Αποδοχής
- ✓ Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της στάσης των γονιών των μαθητών Γ.Α. απέναντι στην προοπτική Ένταξης των μαθητών Ε.Α. στο Γενικό Σχολείο. Όμως σημειώθηκε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση της εν λόγω στάσης τους προς την θετική κατεύθυνση
- ✓ Σημειώθηκε σταδιακά κάποια αξιόλογη διαφοροποίηση της στάσης των γονιών των μαθητών Ε.Α. απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τους μαθητές Γ.Α. στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής
- ✓ Διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη διαφοροποίηση, προς την θετική κατεύθυνση, των στάσεων των εκπαιδευτικών (που συμμετείχαν στην Παιδαγωγική Ομάδα υλοποίησης του Προγράμματος Π.Ε.) τόσο απέναντι στους μαθητές Ε.Α. όσο και

απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των μαθητών Γ.Α. και Ε.Α., στα πλαίσια εφαρμογής μιας Ενταξιακής Παιδαγωγικής

4.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, όπως αυτά συσχετίστηκαν με ανάλογα συμπεράσματα άλλων ερευνών, θα μπορούσε να επιχειρηθεί η διατύπωση κάποιων συγκεκριμένων προτάσεων σε ό,τι αφορά το έργο της πολιτείας, των πανεπιστημιακών δασκάλων και των εκπαιδευτικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, καθώς επίσης και σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση κάποιων επιπλέον ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν στην πορεία της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα:

- Η πολιτεία θα πρέπει να ενισχύσει τις δομές εκείνες του εκπαιδευτικού συστήματος που θα επιτρέψουν στην πράξη (πέρα από τις εξαγγελίες και τα νομοθετικά διατάγματα) την εφαρμογή του θεσμού της Ένταξης. Υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης (φαινόμενων ρατσισμού απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α.) και πρόιμης παρέμβασης. Επιπλέον θα πρέπει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα κάνουν το έργο των μάχιμων εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της εφαρμογής της Παιδαγωγικής της Ένταξης, αλόγυστο και κυρίως αποδοτικό.
- Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να εργαστούν αποτελεσματικά και να αξιοποιήσουν δημιουργικά όλες τις δυνατότητες που τους προσφέρονται στο χώρο της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της Ένταξης, όπως για παράδειγμα τις δυνατότητες που τους προσφέρει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Στον Πανεπιστημιακό χώρο θα πρέπει να ενισχυθεί η έδρα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο τμήμα της Ειδικής Αγωγής στο Βόλο του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας, καθώς επίσης και τα μαθήματα Π.Ε. στα προγράμματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον, στα πλαίσια της Εκπαίδευσης των φοιτητών στα Παιδαγωγικά τμήματα, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην σύνδεση της Π.Ε. με την Ε.Α. τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και κατά την πρακτική τους άσκηση.
- Σε ό,τι αφορά τις ερευνητικές προτάσεις:

- ✓ Η Σπυροπούλου (2001) υποστηρίζει ότι η Π.Ε. θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος όλων των σχολικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και προς αυτήν την κατεύθυνση βασική φροντίδα των εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να είναι η διεξαγωγή σχετικών ερευνών. Επεκτείνοντας περισσότερο αυτήν την πρόταση και σε σχέση με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να τεθεί επιπλέον η πρόταση να αποτελέσει η Π.Ε ένα αναπόσπαστο μέρος και στα προγράμματα Ένταξης των μαθητών Ε.Α.. και προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να γίνουν περαιτέρω έρευνες.
- ✓ Επειδή όπως αναφέραμε και παραπάνω, υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν περισσότερο αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης (φαινομένων ρατσισμού απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α.) και πρώιμης παρέμβασης προς την κατεύθυνση της Ένταξης τους, κρίνεται σκόπιμο να υλοποιηθεί κάποια έρευνα ανάλογη με την παρούσα και στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- ✓ ο Ladd κ.α. (2004) υποστηρίζει ότι απαιτούνται περισσότερες έρευνες ως προέκταση των ήδη υπάρχουσών μελετών και ευρημάτων για τη διερεύνηση της **Αποδοχή της Διαφορετικότητας** στις σχολικές ομάδες συνομήλικων. Κάποιοι ερευνητές προτείνουν ως πιο αποτελεσματική ερευνητική μέθοδο την **Άμεσης Παρατήρηση** αφού, σύμφωνα με την άποψη τους, προσφέρει σημαντικότερη κατανόηση σχετικά με τη συχνότητα και τις μορφές Απόρριψης που βιώνουν τα παιδιά με ε.ε.α. (Nelson et al., 2005). Οι ερευνητικές αυτές προτάσεις συμφωνούν απόλυτα με τις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας.
- ✓ Μια σημαντική διαπίστωση μέσω της άμεσης παρατήρησης στα πλαίσια της παρούσας έρευνας που κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί περισσότερο στο μέλλον είναι ότι η επαφή με τη φύση δρα θεραπευτικά στα παιδιά με ε.ε.α
Τέλος:
- ✓ Μέσω της άμεσης παρατήρησης διαπιστώθηκε κάποια αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ των παιδιών Ε.Α. και Γ.Α. στην επικοινωνία που έχουν με τη φύση. Μια διαφορά που θα πρέπει ίσως να διερευνηθεί περαιτέρω!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (1997). Teacher Education as a Strategy for Developing Inclusive Schools. In Slee, R.(ed). *Is There a Desk with My Name on it; . The Political Integration*. The Falmer Press , London-Washington, D.C.,pp. 201-218.
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-Esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*, 12, 256-275. Retrived from EBSCO, 26 July 2007
- Androutsopoulou, A. (1995). *Of Mice and Systems*. International Connections. London: Sage.
- Armstrong, F., Moore, M. (2005). *Action Research for Inclusive Education: changing places, changing practices, changing minds*. London: RoutledgeFalmer.
- Aronowitz, S.& Difazio, D. (1994). *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma or Work*. Minneapolis; University of Minnesota Press.
- Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (1998). *Action Research in Practic*. London: Routledge.
- Block, M. E., & Conatser, P. (1999). Consulting in Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16 (1), 9-26.
- Boutskou, E. (2006) "Towards inclusion?" Life Histories of Special Education teachers in primary schools in Greece. Unpublished thesis, Univercity of Sheffield, Sheffield, England.
- Branden, N., (2000). *Η δύναμη της αυτοεκτίμησης*. Αθήνα: Δίοδος.
- Brennon, W. (1988). *Curriculum for Special Needs*. London: Open University to Press
- Briggs, S. (2004). *Inclusion: Meeting SEN in Secondary Classrooms*. London, David Fulton.
- Bruntland, G. (1987). *Our Common Future*. The World Commission on Environment and Development. WCED, Oxford, Oxford University Press.
- Burrus-Bammel, L., & Bammel, G. (1990). Outdoor/ Environmental Education- An overview for the wise use of leisure. *JOPERD*, 61(4), 22-49.
- Campbell, J., & Moyers, B. (1988). *The power of myth*. New York: Doubleday.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Cipani, E. (1995). Inclusive education: What do we know and what do we still have to learn? *Exceptional Children*, 5, 498-500.
- Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*. New York Columbia University Press.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys; groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' group. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coopersmith, S., (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S., (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: Freeman.
- Cornell J., 1994. *Sharing nature with children*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Council on Outdoor Education (1989). *Outdoor Education- Definition and philosophy*. *JOPERD*, 60(2), 35-39.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- Crompton, J. & Sellar, C. (1981). Do outdoor education experiences contribute to positive development in the affective domain? *Journal of Environmental Education*, 12(4), 21-29.
- Downs, P., Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Elliott (1991), *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- ElZein, H., L., (2009). Attitudes towards inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, Vol. 4, p.p. 164-172.
- Elkins, J., Cristina E. van Knaayenoord, et.al. (2003). Parents' attitudes towards Inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational need*,. 3(2), 122-129.
- Epstein, S., (1973), The self - concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, May, 406- 416.
- Erickson, E., (1975). *Παιδική ηλικία και κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Faure, G., Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα, Gutenberg.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. (1979). The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques. Baltimore, University Park Press.
- Fien, J. (1993) *Environmental Education: A Pathway to Sustainability?* Geelong: Deakin University Press. 3, 30-38.
- Filmer, R. (1990). Environmental Education and the Disabled. *Environmental Education*, 3, 26-32.
- Flogaitis, E. (1998) The contribution of Environmental Education in Sustainability. In M. Scoullou (ed.): *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. Proceedings of the Thessaloniki International Conference organised by Unesco and the Government of Greece (8-12 December 1997), 189-193. Athens.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα, Σαββάλας.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project* (μτφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Frey, K. (1998). *Η «μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως εργασία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Frey, K. (2002). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Giami, A. (1994). Αναπαράσταση της αναπηρίας. Το λανθάνον και η πολυσημία της έννοιας. Στο Μ. Καΐλα., Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (Επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gilnor, L., Campbell, J, et. al. (2003). Developmental expectations towards inclusive education. *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 50(1) 65-76.
- Giolitto, P. (1982). *Pedagogie de l' environnement*. Paris: Presses Universitaires de Paris (P.U.F.).
- Giordan, A. & Souchon, C. (1991). *Une education pour l' environnement*. Paris: ZH Editions.
- Giordan, A., Souchon C. (1992). *Une education pour l'environmental*, Z' editions, Nice.
- Goleman (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Gordon, T. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*. Αθήνα, Ευρωσπουδή.

- Gough, CE., (1998). High temperature superconductors take off. *Physics Education*, 33, 38 - 46.
- Gray, G., Weare, K. (2000). Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Gross, J. (1993). *Special Educational Needs in the Primary School: A Practical Guide*. Buckingham, Open University Press.
- Hammerman, D. & Hammerman, W. (1973). *Teaching in the outdoors*. Minneapolis: Burgess Publications.
- Hawthorne, M., & Alabaster, T. (1999). Citizen 2000; development of a model of environmental citizenship. *Global Environmental Change*, 9, 25-43.
- Healey, M., Jenkins, A., & Roberts, C. (2001). Issue in Providing Learning Support for Disabled Students Undertaking Fieldwork and Related Activities. Geography Discipline Network. Ανακτημένο στις 12/1/2008 από το δικτυακό τόπο: www.glos.as.uk/gdn/disabil/overview/index.htm.
- Hegarty, S. (1990). *The Education of Children and Young People with Disabilities. Principles and Practice*. Paris, Unesco.
- Helm Harris J. (2002). Η μέθοδος Project και η προσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hensel, M, Nilson, A. (2001). What is Outdoor Education;. *Outdoor Education: Authentic learning in the Context of Landscapes*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.kindasee.se/bun/ode.
- Higgins, P. Loynes, C. and Crowther, N. eds (1997) *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. SNH: Perth.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all (2nd ed.)*. London: David Fulton Publisher.
- Howe, M. J. A. (1990). Does intelligence exist? *The Psychologist of the British Psychological society*, 3 ,11, 490-493
- Hoyle, E. (1972a). "Creativity in school", unpublished paper given at O.E.C.D. workshop on Creativity of the school (Estoril, Portugal).
- Hungerford, H. & Peyton, B. (1980). *A Paradigm for Citizen Responsibility: Environmental Action*, Current Issues 6.ERIC/SMEAC. Ohio.
- Hungerford, H. R. (1990). Change learner behaviour through environmental education. *Environmental Education*, 21, 8-21.
- Hungerford, H., Volk, T., & Ramsey, M. (1989). *A Prototype Environmental Education Curriculum for the middle school*. E.E. Series 29, ED 89/WS/179. Paris: Unesco.
- Hungerford, H.R. (1998). The Myths of Environmental Education. In 'Essential Readings in Environmental Education'. USA: Stipes Publishing
- IUCN (1979), International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Carson City, Nevada.
- James, W., (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Joardar S. D. & Neill J. W., 1978. The Subtle Differences in Configuration of Small Public Spaces. *Landscape Architecture*, 11. 487-491.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. Prentice Hall International, Inc. New Jersey.
- Katz, G. & Bushnell, S. (1979). Meeting Special Needs through Environmental Education. *Teaching Exceptional Children*, 11, 3, 110-113.
- Katz, L. & Chard, S. (1995). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publ. Co
- Knapp, D. (2000). "The Thessaloniki Declaration: A Wake-up Call for Environmental Education?" In: *Journal of Environmental Education*, 31, 3, 32-39.

- Knight, B. A., (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14, 1.
- Koch, H. L. (1933). Popularity among preschool children: Some related factors and a technique for its measurement. *Child Development*, 4, 164-175.
- Kourkoutas, I.(2004). The intergration of crisis: prospects and limits of inclusive process. *Educational Community*, 3, 23-28
- Ladd, G. W. (2005) . Children's peer relations and social competence: A century of progress. Yale University Press.
- Ladd, G. W. (in press). Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: Legacies and lessons for our timer? In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p.p.). New York: Guilford Press.
- Ladd, G. W., Herald, S.L., Slutzky, C.B., & Andrews, R. K. (2004). Preventive interventions for peer group rejection. In L. Rapp- Paglicci, C. N., Dulmus, & J.S. Wodarski (Eds.), *Handbook of prevention interventions for children and adolescents*. New York: Wiley.
- Lawrence, D. (1988). *Enhancing self-esteem in classroom*. London Paul Chapman Publishing.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion*. Human Kinetics. Literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32 ,4, 33-42.
- LIM: Learning In Motion, (2007). *Learning Outdoors. A Handbook for children with mental disabilities*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.limproject.org.
- Maruschak, D. J. (1997). Adapted hands-on environmental education- Focusing on ability. *Environmental Task Force Newsletter*, vol. 1(2). Ανακτημένο στις 12/1/2008 από το δικτυακό τόπο: ohioline.osu.edu.
- McKeown, R., Hopkins, C. (2003). EE#ESD: Defusing the Worry. *Environmental Education Research*, v. 9, n.1, pp. 117-128.
- Meister H. (2000). Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι ένταξης. Στο Ζώνιου Σιδέρη (επιμ.) (2000B): Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα;. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι της ένταξης, ο.π. στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000B).
- Moreno, J. L. (1954). *Die Grundlagen der Soziometrie*, Köln
- Morin, E. (2001). *Οι Επτά Γνώσεις-Κλειδιά για την Παιδεία του Μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις του 21^{ου}.
- Morrone, M., Mancl, K., & Carr, K. (2001). Development of Metric to Test Group.
- Nanson A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*. University of Glamorgan Press.
- Nanson, A. (2007). Πώς μπορεί η ζωντανή αφήγηση να ξανα-μαγέψει τη φύση στην ηλεκτρονική εποχή. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 39,12-13.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. J. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4-17 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185-200.
- Newbary, M. (1994). An environmental approach to pupils with Special Needs.*Environmental Education*, 45, p.30.
- Noffke, S. (1994). Action Research: Towards the next generation. *Educational Action Research*, 2,1, p. 12.
- Ornstein A.C. (1990). Problem Solving. In: *Strategies for effective Teaching*. Harper & Row Pbl, NY.

- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: SUNY Press.
- Ovens, P. (2006). Ξεκινώντας της Έρευνα Δράσης. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Palmer, D. S., Filler, K., et. al.(2001). Taking sides: Parents' view on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
- Palmer, J., Neal, P. (1994). *The handbook of Environmental Education*. London: New York Routledge
- Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge Press.
- Pante, A. (2001). Environmental Education in Rural Central Himalayan Schools. *The Journal of Environmental Education*, 32, 3, 47-53.
- Papadopoulos, A. (1992). Greek Teacher's Attitudes towards Integration. Med Dissertation Centre for Educational Needs, University of Manchester.
- Papadopoulos, A. (1997). An Analysis of Support Room Provision in Greek Primary Schools. PhD Thesis, Centre for Educational Needs. University of Manchester.
- Partridge, E. (1984). Nature as a moral resource. *Environmental Ethics*, 6, 100-130.
- Perrott, E. (1982). *Effective teaching*. London: Longman.
- Pryce, R. (1987). Προσεγγίσεις στο θέμα Άνθρωπος και Περιβάλλον στο: *Άνθρωπος και περιβάλλον*, (μετ. Ευθυμιάτου Χ.,) Αθήνα: εκδ. Κουτσούμπος
- Reid, A. (2002). Discussing the Possibility of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 6, 1, 73-80.
- Ricker, K., Daudi S. (1997). Inclusive Environmental Education, in EETAP Resource Library, Februar, N. 11.
- Ricker, K., Freeman, G., Hoy, D. (1996). *Unlimited Classrooms: A Resource Guide for Inclusive Environmental Education*. Ashley, Recreation Unlimited-National Challenge Center for People with Disabilities.
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 1, 3, 207-301.
- Robinson, K., (1992). Arts and the National Curriculum, Conference, University of Cambridge, Institute of Education.
- Rogers, C. R. (1967). *Therapeutic Relationship and Its Impact*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Rogers, H. & Saklofske, D.H. (1985). Self concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 273-279
- Rose, R., Grosvenor, I. (2001). *Doing Research in Special Education: Ideas into Practice*. London: David Fulton.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self – image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., (1986a). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., (1986b). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, 3, 107-136. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ross Tweed, W., & Bailey, G. (1944). Wanted: A new literacy for the information age. *NASSP Bulletin*. 78, 563, 31-35.
- Roth, D. (1998). Learning to resolve natural language ambiguities: A unified approach. In: *Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence*. 806-813. <http://citeseer.ist.psu.edu/roth98learning.html>

- Ryan, M., Stiller, D., & Lynch, H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14,2.
- Sauve, L. (1994). Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique, Guérin/ESKA, Montréal/Paris
- Sehrbrock, P. (2000): Ένταξη και Inclusion : Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, ο.π. στο Ζώνιου-Σιδέρη ,Α. (2000B).
- Sharp, L. (1968). What is Outdoor education? In R, Hammerman & W. M. Hammerman(Eds), Outdoor education.Minneapolis: Burgess.
- Smith, T. (1990). The "Sunrise Model" for Outdoor Education and Outdoor Therapy. Ανακτημένο στις 12-4-2008 από το δικτυακό τόπο [http:// www.eelink.net](http://www.eelink.net)
- Spartali, I. (2001). *Facilitators to integration in Greek Physical Activity Settings*. PhD Thesis, University of Loughborough, UK.
- Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development, Oxford: Heinemann.
- Sterling, S. (1993). 25 Years in a Nutshell. *Annual Review of Environmental Education*, 6, 8-11.
- Sterling, S. (1993). 25 Years in a Nutshell. *Annual Review of Environmental Education*, 6, 8-11
- Stevenson, B. (1984). Curriculum Materials for United States and Australian Schools: An Explanation of the Theory-Practice Gap in Environmental Education? In: Cox, D.A. & Stapp, W.B. (Eds), *International Perspectives on Environmental Education: Issues and Actions - Selected Papers from the 13th Annual Conference of the North American Association for Environmental Education*. 334-339. NAAEE.
- Szczepanski A. (2008). Outdoor Environmental Education. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.liu.se/esi/cmu ή www.liu.se/ikk/ncu
- Taylor, et al. (2002). Views of Nature and Self-Discipline: Evidence from Inner City Children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 49-63.
- Thome, G. Et H. (1991): Education et protection de l'environnement, PUF,Paris.
- Tilstone, C. (2000). Η inclusion μαθητών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, ο.π. στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000B).
- Tomlinson, C.A. (2004). Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, S. (1986). Special Educational Needs in the ordinary school. In Cohen A. and Cohen L. (edc). Education series, London.
- Tredgold, R.F., (1937). A textbook of mental deficiency, 5th edition. Baltimore, William Wood and Co.
- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Education. Paris.
- Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία, Σαλαμάνκα.
- Unesco (1999). Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Αθήνα: Gutenberg
- Unesco (1999). Η Διακήρυξη της Τιφλίδας. Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Unesco (1999). Η διάσκεψη της Μόσχας. Έκδοση Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε
- Unesco (1999). Η Χάρτα του Βελιγραδίου. Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Unesco (2001). *Universal Declaration on Culture Diversity*. Unesco: Paris.
- Unesco, (2000). Το Κεφάλαιο 21 της Ημερήσιας διάταξης 21. "Agenda 21". Unesco-Unep (eds) (1983). *Trends, Needs and Priorities of Environmental* Έκδοση Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Unesco-Unep (eds) (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final Report*. (Unesco-Unep. 14-26 October 1977, Tbilisi). Paris: Unesco.

- Warren, B. (1993). *Using the Creative Arts in Therapy*. London, Routledge.
- Watkins, A. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση: Πληροφορίες σχετικές με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες της Ευρώπης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τομ. Α', 2^η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future* (the Brundtland report). Oxford: Oxford University Press.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*, 4th edn. London, Routledge Falmer.
- Wilson, R., (1994). Integrating Outdoor/Environmental into the Special Education Curriculum. *Intervention in School and Clinic*, 29, 3, p. 156-159, 187.
- Winnicott, D. (1980). Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Wolfensberger, W. (1972). Normalization. The principle of normalization in human services. Toronto: NIMR.
- World Health Organization (1968). *International classification of Diseases*, 8th edition. New York, WHO.
- Zeichner, R (2006). Προσωπική ανανέωση και κοινωνική αναδόμηση μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ziller, R. C. (1973). *The social self*. New York: Cambridge University Press.

- Αγγελίδου, Ε. (2007). Λειτουργική διασύνδεση Αφήγησης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 39, 14-15.
- Αθανασάκης, Α. (1987). *Οικολογική παιδεία και Περιβαλλοντική Αγωγή*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Αθανασάκης, Α., Κουσουρή, Θ., (1994). *Περιβάλλον – Οικολογία – Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αλεξοπούλου Ι, Γκλάβας Σ., (1989). *Σχολείο και Περιβάλλον*. Αθήνα: εκδ. ΟΕΔΒ.
- Αλευριάδου, Α. (2004). Νοητική Υστέρηση – Πρόγραμμα κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων για παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα, Ατραπός.
- Αναστασίου, Κ., Γωνιά, Κ., Ημέλλου, Ο. κ.ά. (2004). « Το σποράκι Πηγή Ζωής»: Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 23, 3-10.
- Αναστόπουλος, Χ., Ξανθάκου, Γ., Ανδρεδάκης, Ν., (2005). Σχολική επίδοση και περιβαλλοντικές στάσεις μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον. Στο: Παπαηλιού, Χ., Ξανθάκου, Γ., Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.) *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία*, τμ Α', 132-151. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρουτσοπούλου, Α. (1994). Παιδί και βιβλιοθεραπεία. *Διαδρομές*, 35, 189-194.
- Ανδρουτσοπούλου, Α. (1997). Χρήση αφηγηματικών τεχνικών: Μια εναλλακτική προσέγγιση των παιδιών με δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Gutenberg.

- Ανθοπούλου, Β. (2006). Ευέλικτη Ζώνη και εφαρμογή σχολικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές τμήματος ένταξης και γενικής τάξης. Εισήγηση στο 2^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.
- Αντωνάκης, Δ. (1996). Carl Orff 1895-1982 (Μουσικοκινητική). Ηράκλειο, ORFEFS.
- Αντωνάτου Χ., 2006, Η βιωματική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από την οπτική της Ειδικής Αγωγής; Η υλοποίηση Σ.Π.Π.Ε. σε ειδικό σχολείο, Εισήγηση στο 2^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.
- Βαβουγιός, Δ., Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. (2005). Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η διερεύνηση μιας κρίσιμης σχέσης. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βαλατά, Χ. (2005). Εφαρμογή ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε παιδιά με αυτισμό. Εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Κόρινθος, 23- 25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Βάμβουκας Μ., 2006, Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, 8^η έκδ., Αθήνα, Γρηγόρης.
- Βασάλα, Π. (1992). Παρουσίαση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως αυτή οριοθετήθηκε στη Διακυβερνητική Συνδιάσκεψη του Tbilisi. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 67, 59-65.
- Βασάλα, Π. (1994). Η διάβρωση του εδάφους ως παράδειγμα διδασκαλίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.
- Βασάλα, Π., Φλογαΐτη, Ε. (2005). Ο κόσμος της θάλασσας. Διαθεματική προσέγγιση: Εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαχτσεβάνου, Μ., Παπαδοπούλου, Π., κ.α.. (2006). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο: Η θεματολογία των προγραμμάτων ΠΕ και οι παράγοντες που συμβάλουν στη θεματική επιλογή τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, 178-195.
- Βαχτσεβάνου, Μ., Χατζηνικολάου, Σ. (2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσα από προγράμματα Α.Υ. και Π.Ε.. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 31, 10-11.
- Βερνάδος, Μ. (2006). Σημειώσεις στο σεμινάριο Π.Ε. του Κ.Π.Ε. Νεάπολης με θέμα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Νεάπολη, Ιανουάριος 2006
- Γαβριλάκης, Κ., Σοφούλης, Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόρηση των ‘γεγονότων’ στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργόπουλος, Α. (1999). Η προβληματική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Μ. Μοδινός & Η. Ευθυμιάδης (επιμ.), *Οικολογία και Επιστήμες του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Στοχαστής/Δ.Ι.Π.Ε.
- Γεωργόπουλος, Α. (2000). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπροστά στον 21^ο Αιώνα. Στο Β. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21^{ου} Αιώνα: Προοπτικές και Δυνατότητες: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*. Λάρισα.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Γη. Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2003). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μερικά κομβικά ζητήματα/ προκλήσεις μπροστά στον 21^ο αιώνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 128-143.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές-Φιλοσοφία Μεθοδολογία Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Το πολυπολιτισμικό σχολείο ως δημοκρατική κοινότητα. Δυνατότητες διδακτικών παρεμβάσεων. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.) *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία*, τόμ. Β', 30-41. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόλιου, Ρ. (1994). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το «άλλοθι» του εκπαιδευτικού μας συστήματος. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 3-4, 3
- Γκόλιου, Ρ. (1997). Ας μοιραστούμε τη χαρά της φύσης. Σεμινάριο-Εργαστήριο Π.Ε. με τον Joseph Cornell. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 11. 4-6.
- Γρυπάρης, Α.-Φ., (1992). Οι εικαστικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., (Επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαηλιού, Χ. (1997). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τμήμα Π.Ε., Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Αθήνα: Ατραπός.
- Δασκολιά, Μ. (2005). Για μια δια βίου περιβαλλοντική αγωγή. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg
- Δαφέρμος Β. (2002). Επαναληπτικές στατιστικές μετρήσεις στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Leader Books.
- Δεξιοτήτων για παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό
- Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg, 321-340.
- Δημητρίου, Α. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητροπούλου, Κ., Ρεκούτης, Π., (1992). Νοητική ανεπάρκεια και εργοθεραπεία. Προετοιμασία παιδιών με ελαφριά νοητική ανεπάρκεια για ένταξη τους σε ειδικό σχολείο. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., (Επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου 1994. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNESCO.
- Δίτσιου, Μ. (1993). Η λογική εφαρμογής των καινοτομιών στα σχολεία: Το παράδειγμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 67, 55-67.
- Ε.Μ.Π., (2006). Πρακτικά Σεμιναρίου Επιμόρφωσης “Εκπαιδευτικών και Στελεχών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” του ΕΠΕΑΕΚ II του Ε.Μ.Π.. Αθήνα, 2006.
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ6/399/1-10-1984.
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ6/636/27-11-1986.
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ6/156/21-4-1994.
- Εισήγηση στο 2^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Επιτροπή Περιβάλλοντος, Δημόσιας Υγείας και Ασφάλειας των Τροφίμων (2005). *Σχέδιο έκθεσης σχετικά με τις περιβαλλοντικές πτυχές της αειφόρου ανάπτυξης*. 12.9.2005
- Ζαφειριάδης, Ε., Μπεμπέτσος, Σ., (2008). Στάσεις μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην Ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα Φυσική Αγωγής στο σχολείο. Εισήγηση στο 16^ο Διεθνές Συνέδριο του Τμήματος Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Κομοτηνή, 16-18 Μαΐου 2008.
- Ζγαντζούρη, Κ., & Πουρκός, Μ. (1997). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζούκης, Ν. (2007). *Ανθρώπινα Συστήματα και Θεωρία του Χάους; Διασυνδέσεις και Αναδύσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000Α). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα*. Ε21, 30, σ. 21, περίοδος Β' - Απρίλιος 1998.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους* (επιμέλεια). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000Α). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000Β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη(επιμ.) *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. τομ.Α', 2^η εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλλου, Ο. (2002). *Αναλυτικά Προγράμματα και ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης: Μια προσέγγιση της θεματικής μεθόδου στην ειδική εκπαίδευση*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ημέλλου, Ο. (2007). *Εναλλακτικός Σχεδιασμός Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Αχρηστεύοντας το Κρεβάτι του Προκρούστη)*. Εισήγηση σε ημερίδα που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Νεάπολης Κρήτης στις 27 Ιανουαρίου 2007 με θέμα. «Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Πλαίσιο Ειδικής Αγωγής». Τα Πρακτικά της Ημερίδας είναι διαθέσιμα στο δικτυακό τόπο: www.kpeneapolis.gr
- Θεοδωρίδου, Σ. (2001). Η μέθοδος της Διάλεξης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 20, 14-15.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2005). Η Περιβαλλοντική Ηθική, ένα σταυροδρόμι σε σταυροδρόμι. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα, Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε..
- Ιωαννίδη, Β. (2007). Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις: Το παράδειγμα της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διαπιστώσεις και διαμορφούμενοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ανακτημένο στις 11-10-2007 από το δικτυακό τόπο [http:// www.amea.txt](http://www.amea.txt)
- Ιωάννου, Γ. (1995). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Που πάμε;. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 6-7, 3-4.
- Κ.Ε.Ε.(Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) (2002). Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Πρώτη και Δεύτερη βαθμίδα. Δομές και Ποσοτικά Δεδομένα. Αθήνα, Κ.Ε.Ε.
- Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., (Επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Έκδ. β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν. (2005). Εισαγωγή. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαντζής, Κ. (1984). Η Ειδική Αγωγή χτες και σήμερα. *Νέα Παιδεία*, 32, 57-72.
- Καμαρινού, Δ. (2000). Βιωματική μάθηση στο σχολείο. Αυτοέκδοση.
- Καμαρινού, Δ. (2005). Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής για πιο Αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2006). Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κόκκινος, Κ. (2004). Πηγές διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης προεφήβων υπό το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, κ.α. (Επιμ.). *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκοτας, Π., (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος Ι*. Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π., (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα.
- Κοντάκος, Α., Αναστασάτος, Ν., Ζούκης, Ν. (2005). Η οικολογία και η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως αναγκαιότητα ανάπτυξης πολυδιάστατων και ποικιλόμορφων μοντέλων ερμηνείας: το παράδειγμα των κυμάτων αλλαγής του πολιτισμού του Toffler. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδης, Π., Μπαγάκης, Γ., Κρητικού, Ε., Καλουδιώτη, Σ. (2005). Έρευνα Δράσης για τη βελτίωση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg, 211-228.
- Κούκου, Ν., Μάγος, Κ., & Ρουσσάκης, Γ. (2000). Η μέθοδος των Σχεδίων (Μέθοδος Project). Σχολείο χωρίς σύνορα. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε.
- Κουρετζής, Λ., Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή. Ένα βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.

- Κουρκούτας, Η. & Γεωργιάδη, Μ. (υπό δημοσίευση). Ερωτηματολόγιο για την αντίχρευση στάσεων απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση. Στη δεύτερη έκδοση του βιβλίου των Σταλικά, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π., Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2002). Η κρίση στη σχέση Άνθρωπος-Φύση: Η σισύφειος προσπάθεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 127, 78-88.
- Λάππα, Χ. (2007). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση: μια πρώτη προσέγγιση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Σεμινάριο Κ.Π.Ε. Καστοριάς 'Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή'. Καστοριά.
- Λεονταρή, Α., Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 61 – 68.
- Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.
- Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη. Αθήνα, Κέδρος.
- Μαγγουρίτσα, Γ., Κοκαρίδας, Δ., Θεοδωράκης, Γ., (2005). Απόψεις μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομηλίκων τους με οριακή Νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος Αναψυχής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 3. 212-224.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (1999). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Στο Γ. Πλειός (Επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2000α). Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 163-191.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2000β). Η έννοια του εαυτού και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ.. (1996). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις: Δημιουργία και αντιμετώπιση. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. β' έκδοση, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η σχολική τάξη, 2^η εκδ., Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγκούρας, Η. (1998). Η έρευνα δράσης στη σχολική τάξη. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, Σ. Νικοδήμος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Ναύπακτος 1998)*. Αθήνα: Ατραπός, 129-132.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας. Αθήνα.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2004). *Πώς θα βοηθήσουμε παιδιά με: Μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία, Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Διάσπασης της Προσοχής, Νοητική Υστέρηση, Αυτιστικές διαταραχές να ενταχθούν στο Γενικό Σχολείο*. Έδεσσα: Αρσινόη.
- Μέσκος, Γ. (2001). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Παιχνίδια στο τοπίο. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 21, 12.
- Μιχαηλίδης, Π. (1993). Θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 71-81.

- Μπαγάκης, Γ. (1993). Τι είναι έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητα της σήμερα στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.
- Μπαγάκη (1992, 1993).
- Μπαμπανάσης, Στ. (2005). Οικονομία, Περιβάλλον και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε
- Μπεκιαρίδου, Α. (1992). Εισήγηση στα Πρακτικά Συνεδρίου: Εργοθεραπεία και Κηπουρική. Α΄ Συνέδριο συλλόγου Εργοθεραπευτών Αθήνα 1992.
- Μπεκιαρίδου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 1^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Κόρινθος, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Μπουσκαλιά, Λ. (1993). Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και οι Γονείς τους, Μια Πρόκληση στη Συμβουλευτική. Αθήνα, Γλάρος.
- Μπούτσκου, Ε. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: πρακτική εφαρμογή και προβληματισμοί, Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 2^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Κ. (1998). Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης: Σήμα ελπίδας στην τιτανική πορεία του Κιότο. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (περιοδικό της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.), 12, 4-5.
- Νομικού, Χ. (2006). Επίδραση προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 11, 125-134.
- Νόμος υπ' αριθμ. 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Τεύχος 1, αρ. φύλλου 78, Μάρτιος 2000.
- Ξανθάκου Γ. & Αναστόπουλος Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. τομ. Γ΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Ξανθίδου, Π. (1997). Η Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από τις δημοσιεύσεις. *Νέα Παιδεία*, 82, 115-128.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). Ειδική Εκπαίδευση: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Τόμος Α, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Π., Παπαδημητρίου, Δ. (1999). *Προβληματισμοί και προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (επιμ.) (1998α). *Η φύση των μαθησιακών δυσκολιών*. Α΄ Εκπαιδευτικό Πακέτο. Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. - ΥΠ.Ε.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί;. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Β. (1989). Προβληματισμοί γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 44, 18-20.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Σχολικό Πρόγραμμα: Θέση και Προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 54-60.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο: Μια διαχρονική εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Παπαγιάννης, Π. (2007). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως διαδικασία επικοινωνίας και μάθησης. 2^η έκδοση. Αθήνα: Π.Ι.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., 2007. 100 σελίδες. Διεύθυνση: www.peakpe.gr
- Παπαντωνίου, Φ., Σακαλή, Ο. (2005). Υπαίθρια μουσεία και οικομουσεία: Μια προσπάθεια οριοθέτησης. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται... Αθήνα: Gutenberg
- Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Περάκη, Β., Κωστάκος, Α. (1992). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 67, 49-58.
- Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές τμήματος ένταξης και γενικής τάξης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες, τμ. Α' & Β', 4^η έκδ. Αθήνα.
- Πουρκός, Μ., Δασκαλάκη, Κ. (1997). Πως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν και βιώνουν την Εκπαίδευση με βάση τη χρήση Ιχνογραφημάτων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), Ατομικές Διαφορές Μαθητών και εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα, Gutenberg.
- Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), το Μάιο του 2007 με θέμα: Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Ν. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Σακελλαρίου, Χ. (1992). Η τέχνη ως μέσο θεραπευτικό. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., (Επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (1992). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Σκαναβή, Κ., Σαρρή Ε. (2003). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Από το Ρίο στο Γιοχάνεσμπουργκ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 133, 77-88.
- Σούλης, Σ.Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: Διδακτικές Στρατηγικές Εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά Νοητική Υστέρηση. Αθήνα, Τυποθήτω.
- Σούλης, Σ.Γ. (2003). Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Τόμος Α'. Αθήνα, Τυποθήτω.
- Σοφούλης, Κ., Γαβριλάκης, Κ. (2001). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως Επιστήμη και ως Τέχνη: Προς μια Γενική Θεωρία της ΠΕ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123: 122-133.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 5, 155-166
- Σπυροπούλου, Δ. (2001α). Αξιοποίηση Ερευνών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 50-59.
- Σφυρόερα, Μ. (2002). Το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ανακτημένο στις 11-10-2007 από το δικτυακό τόπο <http://www.psed.duth.gr>
- Σπυροπούλου Δ., (1996). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, Π.Ι.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., Αθήνα, 100 σελίδες.
- Σπυροπούλου Δ., Σπυροπούλου Σ. (2003). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως project. Π.Ι.Ι.Ε.Π.Ε.Κ., Αθήνα, 1, 97-105.
- Τανός, Π.Π. (1989). *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων*. Διδακτορική διατριβή

- Τάφα, Ε. (1997). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2000). Ανακάλυψη-Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία-Αυτοεκτίμηση. Αθήνα, Πατάκης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003): Ο Διαφορετικός Στόχος στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 2^ο Συμπόσιο, «Ο Διαφορετικός Στόχος στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 8-11 Σεπτεμβρίου 2003.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2004). Διαφορετικός Στόχος στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Τσαουσιδίου, Κ. (2007). Νηπιαγωγεία του δάσους: Μια εναλλακτική πρόταση. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 38, 8-10.
- Τσέλικα, Χ. (2006). Ας γνωρίσουμε καλύτερα την Ελιάνα ,τη Μαρία...Μια εμπειρική προσέγγιση της διαφορετικότητας. Εισηγήση που παρουσιάστηκε στο 2^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Αθήνα, 15-17 Σεπτεμβρίου 2006.
- Τσελιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Δυνατότητες και περιορισμοί για μια «νέα» συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 39, 9-11.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Αφήγηση και Εκπαίδευση. Θεσσαλία, Έκδοση Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Τσιμπιδάκη, Α., Κλαδάκη, Μ., κ.α., (2007). Θεατρικό Παιχνίδι από και για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.specialeducation.gr
- Τσιτσιδάκης, Κ. (1998). Η Προσέγγιση ατόμων με ειδικές Ανάγκες μέσα από Τεχνικές Δραματοποίησης. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), Ατομικές Διαφορές Μαθητών και εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα, Gutenberg.
- Τσουριάδου, Μ. (1997). Ο εκπαιδευτικός για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ειδικός ή ενσωματικός; Η ευρωπαϊκή του διάσταση. Στο ΠΕΕ- Πανεπιστήμιο Κρήτης: Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Αναλυτικά Προγράμματα Σπυδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμοι Α΄ και Β΄, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι..
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, (2003ΣΕ04530072). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης: Άξονες του ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006, Μέτρα 1.1. και 2.6. «Βελτίωση συνθηκών ένταξης ατόμων ειδικών κατηγοριών στο εκπαιδευτικό σύστημα και Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» . Ανακτημένο στις 11-10-2007 από το δικτυακό τόπο [http:// www.ypepth.gr](http://www.ypepth.gr)
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004). Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004). Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι Αθήνα.
- Φακίδου, Α. (2003). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εικαστική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 29, 413-14.
- Φαρμάκης, Γ. (2007). Το Παιχνίδι Ρόλων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 38, 16-17.
- Φλογαΐτη, Ε., Βασάλα, Π. (1999). Το ενεργειακό ζήτημα: Προσεγγίσεις και διαστάσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον: Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας. *Θέματα στην εκπαίδευση*, τχ. 2-3 (4), 183-197.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσafiδης, Κ. (1994). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafiδης, Κ. (1998). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafiδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg
- Χρυσafiδης, Κ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

1. Σχεδιασμός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

“Θυμάμαι κάποτε που επισκέφτηκα μια τάξη για παιδιά με δυσλειτουργίες.....Ρώτησα αν τα ελευθέρωνα ποτέ για να παίξουν στο χρώμα ή στην άμμο ή στο γρασίδι ή...Οι δάσκαλοι απάντησαν έκπληκτοι: «Να τα ελευθερώσουμε; Μα αφού δεν μπορούν να...». Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το γρασίδι εκείνη τη μέρα κιάλας. Χάρηκαν απερίγραπτα με αυτήν την εμπειρία. Στρίγγυλιζαν με ένα μαρουδιάτικο ευθουσιασμό. Ανακάλυψαν τη μυρουδιά, τη γεύση και το σχήμα ενός φύλλου γρασιδιού! Ένα παιδί μάλιστα έριξε μια φευγαλέα ματιά σε ένα σκουλήκι, καθώς τριγύριζε επίμονα στην πρασινάδα...”

ΛΕΟ ΜΠΟΥΣΚΑΛΙΑ

Τίτλος Προγράμματος: “ Ένας κύκλος ζωής”

Στοιχεία Σχολικής Μονάδας υλοποίησης του προγράμματος και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν :

Όνομα Σχολικής Μονάδας: 7^ο Δημ. Σχ. Ηρακλείου & 1^ο Ειδικό Δημ. Σχ. Ηρακλείου

Διεύθυνση Εκπαίδευσης: Διεύθυνση Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου

Όνοματεπώνυμο Συντονίστριας Προγράμματος: Φιλιππάκη Αμαλία

Διευθυντής 7^ο Δ. Σχ. Ηρακλείου: Λαγουδιανάκης Κωνσ/νος

Διευθύντρια 1^ο Ειδικού Δ.Σχ. Ηρακλείου: Γιουλάκη Ελένη (αργότερα Καλογιαννάκη Ειρήνη)

Όνοματεπώνυμα Παιδαγωγικής Ομάδας: Λαγουδιανάκης Κώστας, Πατεράκης Κώστας, Γιουλάκη Ελένη, Καλογιαννάκη Ειρήνη, Λιάνα-Τολίκα Λουκία, Σόπογλου Μαρία, Φιλιππάκη Αμαλία

☞ **Στοιχεία Συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα:**

Σύνολο μαθητών Γενικής Αγωγής (Τάξη: Στ΄) : 18 (10 αγόρια, 8 κορίτσια)

Σύνολο μαθητών Ειδικής Αγωγής (Ανώτερης Βαθμίδας): 5 (4 αγόρια, 1 κορίτσι)

☞ **Κριτήρια Επιλογής Θέματος:**

Γενικά Κριτήρια:

- ✓ Παρουσιάζει ζωντανό ενδιαφέρον για τα παιδιά αυτής της ηλικίας
- ✓ Είναι βατό και προσφέρεται για πολλές βιωματικές δραστηριότητες δίνοντας στους μαθητές ευκαιρίες για εκπαίδευση τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και εκτός(Outdoor Environmental Education)

- ✓ Προσφέρεται για ομαδική εργασία ώστε μέσα απ' αυτή να καλλιεργηθεί ο σεβασμός, η συνεργασία, η ανάπτυξη ελεύθερης και κριτικής σκέψης
- ✓ Παρέχει δυνατότητες για ερευνητική προσέγγιση και σύνδεση θεωρίας και πράξης
- ✓ Παρέχει μια σφαιρική εικόνα για την εύθραυστη ισορροπία του πλανήτη μας

Ειδικά κριτήρια (για τη συμμετοχή των παιδιών Ειδικής Αγωγής):

- ✓ Προσφέρεται για βιωματική συμμετοχή αυτών των παιδιών
- ✓ Παρέχει τη δυνατότητα σε αυτά τα παιδιά να έχουν άμεση επαφή με τη φύση
- ✓ Προσφέρεται για ικανοποίηση στόχων ψυχοκινητικών, γνωστικών, συναισθηματικών που αφορούν την εκπαίδευση αυτών των παιδιών (αναφέρονται παρακάτω)

➤ Τρόπος συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή του θέματος:

Επειδή η αίθουσα που έκαναν μάθημα τα παιδιά ήταν από αισθητικής απόψεως αρκετά καταθλιπτική, υπήρξε αυθόρμητη πρόταση των μαθητών της τάξης να φέρουν γλάστρες, να φυτέψουν σπόρους, βολβούς κ.α.. Κάπως έτσι ξεκίνησε η διαδικασία της παρακολούθησης του κύκλου ζωής των φυτών και αργότερα του κύκλου ζωής των ζώων. Σε ότι αφορά τη συμμετοχή των παιδιών της Ειδικής Αγωγής το έναυσμα δόθηκε έπειτα από την κοινή συμμετοχή σε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο δρώμενο θεατρικού παιχνιδιού σε σχέση με το θέμα του προγράμματος.

➤ Συνοπτική Περιγραφή του Θέματος:

Κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος παρακολουθήσαμε τον κύκλο ζωής τόσο στο ζωικό όσο και στο φυτικό βασίλειο. Επιλέξαμε αντιπροσωπευτικά είδη και ξεκινώντας από ένα απλό σποράκι, παρακολουθήσαμε το ταξίδι της ζωής του όπως εκείνο το διηγόταν: {Ένα σποράκι διηγείται την ιστορία του}. Αργότερα θα παρακολουθούσαμε τον κύκλο ζωής του μεταξοσκώληκα ξεκινώντας από μια χούφτα άσπρες μικρούτσικες μπαλίτσες (αυγά).

Προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε πως ο κύκλος ζωής κάθε ζωντανού πλάσματος πάνω στη γη μπορεί να διαταραχθεί από τις αλόγιστες παρεμβάσεις του ανθρώπου.

↪ Αρχική Προετοιμασία:

Στο αρχικό στάδιο της προετοιμασίας, ανιχνεύουμε και αξιολογούμε τις ανάγκες των μαθητών μας ώστε να σχεδιάσουμε με ευελιξία και ευστοχία τόσο τους στόχους του προγράμματος Π.Ε. όσο και τις τεχνικές επίτευξης των στόχων. Ειδικότερα:

- Επιμερίζουμε τις εργασίες ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών και εκπονούμε εναλλακτικό υποστηρικτικό υλικό.
- Εξασφαλίζουμε ασφαλείς συνθήκες μεταφοράς και πρόσβασης στους χώρους όπου θα γίνει έρευνα πεδίου και υπαίθριες δραστηριότητες.
- Ενημερώνουμε τους μαθητές για τις επικείμενες δραστηριότητες του προγράμματος.
- Εξοικειώνουμε τα παιδιά με το απαραίτητο επιστημονικό λεξιλόγιο.
- Ενημερώνουμε τους γονείς τόσο για την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος και τους στόχους όσο και για τις δραστηριότητες που έχουν προγραμματιστεί να εφαρμοστούν.

↪ Στόχοι:

Γενικά:

- ⇒ Θελήσαμε να διερευνήσουμε τη δυνατότητα εφαρμογή διαφόρων διδακτικών μεθόδων. Είναι αλήθεια ότι τέτοιες μεθόδους δεν παύει κάποιος εκπαιδευτικός να τις αναζητά καθημερινά μέσα στην τάξη. Όμως, επειδή οι δυνατότητες αυτής της αναζήτησης μέσα στην τάξη είναι περιορισμένες, θελήσαμε να βρούμε το πιο πρόσφορο πλαίσιο για να εφαρμόσουμε ορισμένες απλές και γνωστές ιδέες. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σιγά-σιγά σε σύμβουλο, σε συντονιστή της προσπάθειας των παιδιών να αναζητήσουν την εμπειρία, τη γνώση, την κατανόηση.
- ⇒ Θελήσαμε να δώσουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν κάθε μορφής ικανότητα τους για να γνωρίσουν, να αισθανθούν, να προβληματιστούν.
- ⇒ Θελήσαμε να ανιχνεύσουμε τα ταλέντα τους και τις κλίσεις τους σε χώρους όπου το κλασσικό σχολείο δεν χωράει. Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης.
- ⇒ Θελήσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν ότι πολλές φορές η συνεργασία και η σύνθεση απόψεων, έστω και μέσα από συγκρούσεις, είναι πιο χρήσιμη

από τον ψυχρό ανταγωνισμό. Να μάθουν να αυτό-οργανώνονται με σκοπό τη μάθηση και τη δημιουργία, να μάθουν να αποδέχονται τις μεταξύ τους διαφορές, κατανοώντας ότι η συνεργασία απαιτεί κατανόηση και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος κατά κατηγορία είναι οι εξής:

❖ **Γνωστικοί:**

- Η κατανόηση της εύθραυστης ισορροπίας της ζωής και η μαγεία που κρύβει.
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από το πείραμα, την έρευνα, την παρατήρηση και την αξιολόγηση καταστάσεων.
- Καλλιέργεια γλωσσικής έκφρασης.
- Καλλιέργεια της αντίληψης ότι ο άνθρωπος είναι ένα αναπόσπαστο μέρος του περιβάλλοντος και πρέπει να διαμορφώσει μια σχέση αρμονική μαζί του και όχι σχέση κυριαρχίας.

❖ **Συναισθηματικοί:**

- Να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην ζωή και στο πλανήτη μας που φιλοξενεί κάθε μορφή ζωής.
- Ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ευθύνης.
- Καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων (χαρά, ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση, κ.α.), μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επίτευξη προσωπικών δημιουργημάτων.
- Να αποδεχτούν την διαφορετικότητα του «άλλου».

❖ **Ψυχοκινητικοί:**

- Να καλλιεργήσουν τον σεβασμό απέναντι σε κάθε πλάσμα της φύσης αφού αντιληφθούν το δύσκολο ταξίδι της ζωής του.
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν συγκεκριμένες δράσεις.
- Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας μεταξύ τους μέσα από κοινές δραστηριότητες, ασκήσεις, παιχνίδια, κ.α.

Επιπλέον για τα παιδιά **Ειδικής Αγωγής**, εκτός από τους παραπάνω γενικούς στόχους, τέθηκαν και κάποιοι ιδιαίτεροι στόχοι, όπως:

❖ **Ψυχοκινητικοί:**

- *Αδρή κινητικότητα:* μέσα από δραστηριότητες όπως το σκάψιμο, σκάλισμα, το πότισμα κ.τ.λ.
- *Λεπτή κινητικότητα:* μέσα από δραστηριότητες όπως το φύτεμα, τα κλάδεμα με ψαλίδι, ξεβοτάνισμα, η μελέτη στο μικροσκόπιο κ.τ.λ.
- *Εκπαίδευση στην αυτοεξυπηρέτηση:* μέσα από απαιτήσεις όπως να φορούν κατάλληλα ρούχα και παπούτσια, να προνοούν και τηρούν κανόνες ατομικής υγιεινής κ.τ.λ.
- *Προσανατολισμός στο χώρο:* μέσα από απαιτήσεις όπως να σκαλίζουν γύρω από το φυτό, να ακολουθούν ευθεία στο πότισμα, να φυτεύουν δίπλα, να εκτελούν εντολές όπως δεξιά, πίσω, κ.τ.λ.
- *Προσανατολισμός στο χρόνο:* μέσα από την ανάγκη επιλογής των κατάλληλων δραστηριοτήτων ανάλογα με την εναλλαγή των εποχών, π.χ. ποτίζουμε συχνότερα όταν έχει ζέστη.

❖ **Γνωστικοί:**

- *Ανάπτυξη οπτικής μνήμης:* μέσα από την απαίτηση να θυμούνται και να αναπαράγουν ονόματα φυτών, ζώων, εργαλείων, κ.α.
- *Ανάπτυξη ακουστικής μνήμης:* μέσα από την απαίτηση να ακούν προσεκτικά και επαναλαμβάνουν κάποιες εντολές, ονόματα φυτών, εργαλείων, εργασιών, κ.α.
- *Λειτουργική – Πρακτική μνήμη:* Περιγραφή δραστηριοτήτων μέσα από φωτογραφίες – εικόνες κ.α.
- *Γνώση εννοιών:* όπως ψηλό – κοντό δέντρο, μεγάλοι – μικροί θάμνοι, κ.α.
- *Αντίληψη – Συγκέντρωση προσοχής:* μέσα από την ανάγκη να παρατηρούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φυτών, των ζώων, των αντικειμένων, κ.α.
- *Λογικομαθηματική σκέψη:* Μέσα από την ταξινόμηση και διάταξη σπόρων, φύλλων, κ.α. με κριτήριο το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα τους. Επίσης μέσω της αντιστοίχισης π.χ. εποχής – φυτών και της λογικής σειράς γεγονότων όπως π.χ.: σπορά – νέο φυτό – ανάπτυξη κτλ.

❖ **Συναισθηματικοί:**

- Να αναπτύξουν *θετικό αυτοσυναίσθημα* μέσω της αναγνώρισης δυσκολιών, αποδοχής βοήθειας, αποδοχής της αποτυχίας, βίωση της επιτυχίας και μοίρασμα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων.
- Να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα παιδιά.
- Να συμμετέχουν ως *ισότιμα μέλη* σε ομάδες συνομηλίκων. Να αποκτήσουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα.
- Να αποκτήσουν *αυτοσεβασμό* και σεβασμό προς τους άλλους.
- Να γνωρίσουν και να συνεργαστούν με την τοπική κοινωνία.

➤ **Συνυπάρχοντας....**

Για καλύτερη αντιμετώπιση της ανομοιογένειας των παιδιών που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ποικίλα συνεργατικά σχήματα, εταιρικά ή ομαδικά (Ε.Μ.Π., 2007). Δύο από τα συνηθέστερα σχήματα είναι:

- Οι ανομοιογενείς δυάδες όπου ικανότεροι μαθητές στηρίζουν «αδύνατους» συμμαθητές τους (peer-tutoring) και...
- Οι ανομοιογενείς ομάδες 4-6 μαθητών που συνεργάζονται ισότιμα και με βάση τις ικανότητες τους για την επίτευξη κοινών στόχων (cooperative learning).

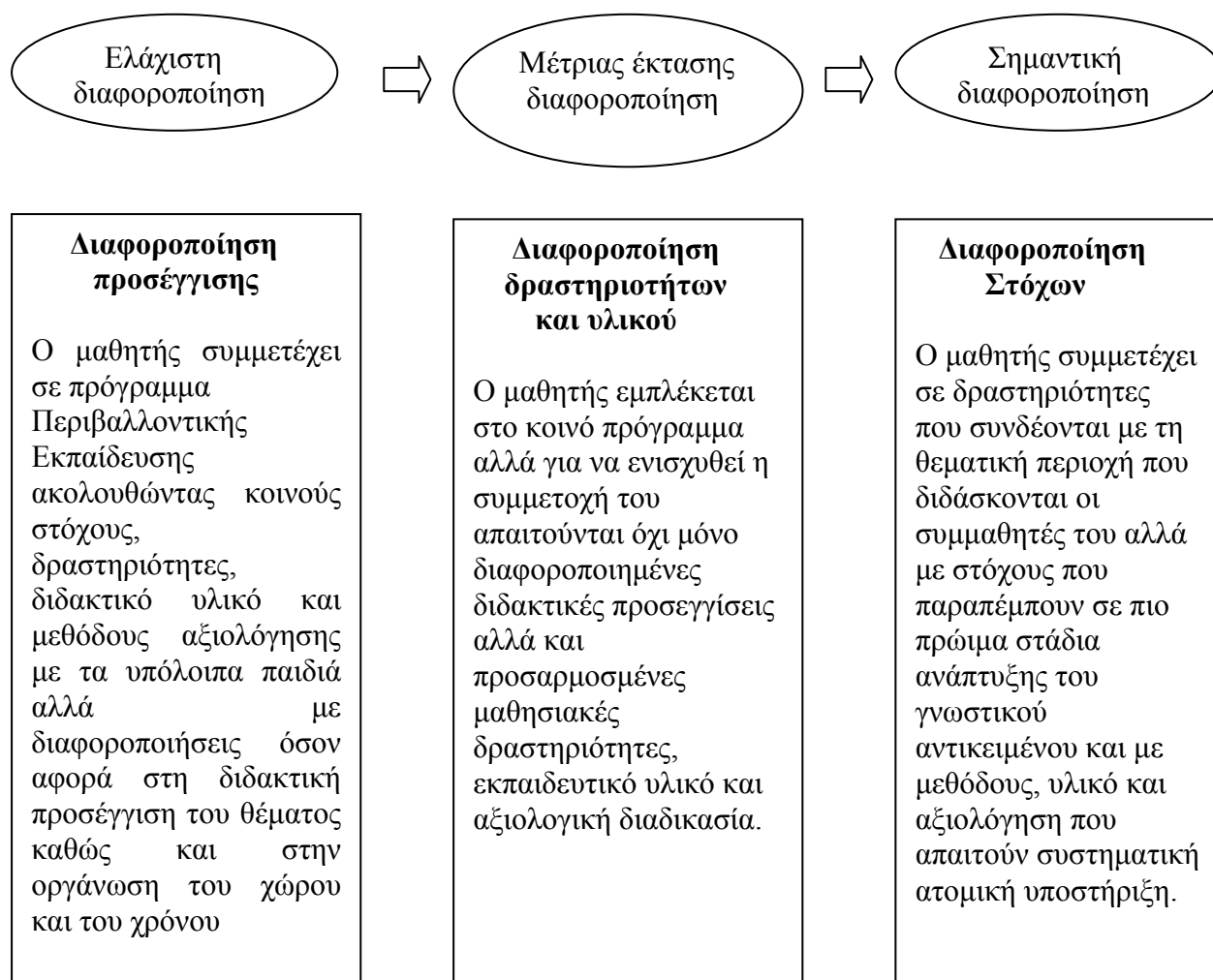
Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που θα υλοποιήσουμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, θα βασιστούμε στο δεύτερο συνεργατικό σχήμα.

➤ **Διαφοροποίηση Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Η εκπαιδευτική διαφοροποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτείνεται σε ένα συνεχές φάσμα που ξεκινά από περιορισμένες προσαρμογές διδακτικών ενεργειών και οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και καταλήγει σε απαιτητικότερες τροποποιήσεις τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των στόχων του προγράμματος.

Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, τις συνθήκες στην τάξη, τις απαιτήσεις του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μπορεί να πάρει διαφορετική μορφή και έκταση κάθε φορά.

Ο εκπαιδευτικός χωρίς προηγούμενη σχετική εμπειρία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, χωρίς κατάρτιση και σχετική υποστήριξη, μπορεί να ξεκινήσει εφαρμόζοντας απλούστερες διαφοροποιήσεις και σταδιακά να προχωρά σε πιο εκτεταμένες μορφές διαφοροποίησης διευκολύνοντας έτσι όλο και περισσότερο την συμμετοχή των παιδιών με ε.ε.α. σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.



Πίνακας 2: Το συνεχές των διαφοροποιήσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
 Προσαρμογή του πίνακα από το: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004)

➤ Περιγραφή Διαστάσεων του Θέματος:

Περιβαλλοντική: Τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στην εύθραυστη περιβαλλοντική ισορροπία.

Κοινωνική: Η καλλιέργεια της ιδέας ότι τόσο στην κοινωνία των φυτών και των ζώων όσο και στην κοινωνία των ανθρώπων, υπάρχει μια ευαίσθητη ισορροπία που για να διατηρηθεί απαιτείται να υπάρχει ο απαραίτητος αλληλοσεβασμός.

Οικονομική: Τα παιδιά είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι ο άνθρωπος δεν δικαιούται στο όνομα του οικονομικού οφέλους να διαταράξει την εύθραυστη ισορροπία που υπάρχει στον πλανήτη μας και να παρέμβει καταστροφικά στον κύκλο ζωής των φυτών και των ζώων.

➤ **Τοπική- Εθνική- Παγκόσμια Διάσταση του Θέματος:**

Τοπική: Φροντίδα φυτών και ζώων σε επίπεδο τάξης, σχολείου και τοπικού περιβάλλοντος. Καλλιέργεια περιβολιού στο χώρο του σχολείου – Δεντροφυτεύσεις στο χώρο του σχολείου και τοπικό περιβάλλον.

Εθνική: Μέσα από την ένταξη μας στο ΔΙΚΤΥΟ «Σποράκι-Πηγή Ζωής» τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι σε εθνικό επίπεδο γίνεται προσπάθεια ώστε ο σεβασμός σε κάθε μορφή ζωής (έστω κι αν είναι κρυμμένη σε ένα μικρό σποράκι), να αποτελέσει βασική αρχή και κοινό γνώμονα δράσης. Επίσης μέσα από το δίκτυο θα έχουμε συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με σχολεία που εφαρμόζουν αντίστοιχα προγράμματα.

Επίσης θα δώσουμε έμφαση στις εγχώριες ποικιλίες σπόρων, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν ότι σε εθνικό επίπεδο μπορούμε να διατηρήσουμε την βιοποικιλότητα βάζοντας φρένο στην ισοπεδωτική πορεία των μεταλλαγμένων σπόρων.

Παγκόσμια: Τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι το ταξίδι της ζωής κάθε πλάσματος πάνω στη γη είναι μοναδικό, μυστήριο, μαγικό και συνάμα πολύ δύσκολο. Έτσι είναι κρίμα εμείς οι άνθρωποι αλόγιστα να διακόπτουμε βίαια τον κύκλο της ζωής τους με αποτέλεσμα την διατάραξη της παγκόσμιας οικολογικής ισορροπίας.

➤ **Εξωτερικοί Συνεργάτες:**

1. **Διεύθυνση Δασών Ν. Ηρακλείου:** Επιστημονική ενημέρωση στο χώρο του σχολείου – Ξενάγηση στο χώρο του Δασικού φυτωρίου – Παραχώρηση δενδρυλλίων για δεντροφυτεύσεις.

2. **Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Ηρακλείου:** Εκπαιδευτικές εκδρομές και έρευνα πεδίου στη φύση με την επιστημονική καθοδήγηση συνεργατών του Μουσείου (Χατζηνικολάκη, Ε., Ξηρουχάκης, Σ., Στάθη, Ι.) σε ότι αφορά στην Παρατήρηση – Συλλογή φυτών, σπόρων, κ.α. – Ταξινόμηση – Δημιουργία φυτολογίων – Δημιουργία Έκθεσης στο χώρο του σχολείου με τα είδη που συνέλεξαν τα παιδιά.
3. **Μουσείο Αγροτικής Ιστορίας «Αρόλιθος»:** Οργάνωση κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος Μουσειακής Αγωγής στον υπαίθριο χώρο του Μουσείου.
4. **Τμήμα Φυτικής Παραγωγής Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης:** Έρευνα πεδίου σε εκπαιδευτική εκδρομή στη φύση με την επιστημονική ευθύνη συνεργατών του Τμήματος (Κυπριωτάκης, Ζ., Παπαδάκη, Μ.).

↪ **Μέθοδοι Υλοποίησης του Προγράμματος:**

Χωρισμός σε ομάδες – Ανάλυση αρμοδιοτήτων – Βιωματική συμμετοχή σε ποικίλες δραστηριότητες – Πείραμα – Παρατήρηση – Συνεντεύξεις από πρόσωπα που εμπλέκονται στο πρόγραμμα μας – Παρακολούθηση επιστημονικών παρουσιάσεων στο χώρο του σχολείου – Μουσειακή Αγωγή – Θεατρικό Παιχνίδι – Παιχνίδια ρόλων – Παιχνίδια γνωριμίας με τη φύση – Αφήγηση – Πορεία σε Περιβαλλοντικό Μονοπάτι κ.α.

↪ **Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου/Χρονοδιάγραμμα:**

Οκτώβριος:

⇒ **Στο χώρο του Σχολείου:**

- ✓ Θεατρικό παιχνίδι για ζωντανή εισαγωγή στο θέμα και χωρισμό σε ομάδες
- ✓ Συλλογή σπόρων- καρπών – βολβών κ.τ.λ., - Ταξινόμηση
- ✓ Αισθητική παρέμβαση στην τάξη με εικαστικές δημιουργίες σχετικές με το θέμα, ζωγραφική γλαστρών – Φύτευση σπόρων και βολβών στις γλάστρες
- ✓ Φύτευση δενδρυλλίων που μας παραχώρησε η Διεύθυνση Δασών στον κήπο του σχολείου.

⇒ **Εκτός Σχολείου:**

- ✓ Σε ολοήμερη Κυριακάτικη Εκπαιδευτική Εκδρομή στη Θέση «Βρωμονερό» του Ψηλορείτη με την ευθύνη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και τη

συμμετοχή όλων των γονέων και των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων για μια πιο στενή γνωριμία μεταξύ τους και περαιτέρω σύσφιξη των σχέσεων τους:

- Πορεία σε Περιβαλλοντικό Μονοπάτι μέσα στο Δάσος – Παρατήρηση φυτών, ζουζουνιών, πουλιών – Συλλογή φυτών, σπόρων, ζουζουνιών, μικρών ζουφίων που κρύβονται κάτω από τα πεσμένα φύλλα ή πέτρες, κ.α..
 - Παιχνίδια στη φύση
- ✓ Στο Δασικό Φυτώριο του Δήμου Ηρακλείου:
- Δημιουργία και καλλιέργεια περιβολιού σε χώρο που μας παραχώρησε για υιοθεσία. Σκάψιμο – Φύτευση – Πότισμα.
 - Συχνές επισκέψεις για τη φροντίδα του περιβολιού: Πότισμα – Λίπανση – Βοτάνισμα κ.τ.λ..

Νοέμβριος:

⇒ Στο χώρο του Σχολείου:

- ✓ Επιστημονική Διάλεξη από συνεργάτες της Διεύθυνσης Δασών Ηρακλείου – Ερωτήσεις – Συζήτηση.
- ✓ Αφήγηση Παραμυθιού...χωρίς τέλος. Τα παιδιά φαντάζονται, επιλέγουν και γράφουν το τέλος της ιστορίας. Εικονογράφηση.

⇒ Εκτός Σχολείου:

- ✓ Επίσκεψη και Μελέτη πεδίου στην περιοχή “Αγ.Ειρήνη” στα Σπήλια Ηρακλείου με την επιστημονική ευθύνη συνεργατών του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Ηρακλείου.
 - Πορεία σε Περιβαλλοντικό Μονοπάτι – Παρατήρηση- Συλλογή φυτών για την έκθεση που έχουμε δημιουργήσει στο χώρο του σχολείου.
 - Παιχνίδια ρόλων – Θεατρικό Παιχνίδι
- ✓ Επίσκεψη στο Μουσείο Αγροτικής Ιστορίας «Αρόλιθος». Συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής στον Υπαίθριο Χώρο του Μουσείου.

Δεκέμβριος:

⇒ Στο χώρο του Σχολείου:

- ✓ Μουσικοκινητικά παιχνίδια
- ✓ Αξιολόγηση: Τι ένωσα; Τι έμαθα; Τι κέρδισα κ.τ.λ.

⇒ **Εκτός Σχολείου:**

- ✓ Στο Θεατρικό Σταθμό Ηρακλείου: Παρουσίαση της δουλειάς μας σε όλα τα παιδιά του σχολείου και στους γονείς τους, σε ανοιχτή εκδήλωση.

⇒ **Δράσεις(Παρεμβάσεις) που έχουν αντίκτυπο στο Κοινωνικό Φυσικό Περιβάλλον:**

Οι μαθητές συμμετείχαν στην επιλογή των Δράσεων με κατάθεση ιδεών και προτάσεων στα πλαίσια κοινής συζήτησης:

- ✓ Οκτώβριος - Σχολείο: Καλλωπισμός του φυσικού περιβάλλοντος σε επίπεδο σχολείου. Σχολικός Κήπος.
- ✓ Οκτώβριος - Σε οροπέδιο στον Ψηλορείτη: Ευαισθητοποίηση γονέων και δασκάλων με την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- ✓ Νοέμβριος - Σχολείο: Ενημέρωση όλων των μαθητών του σχολείου με την συμμετοχή τους σε επιστημονική διάλεξη.
- ✓ Νοέμβριος- Σχολείο: Ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών και εκπαιδευτικών με τη δημιουργία έκθεσης ``Φυσικής Ιστορίας``.
- ✓ Δεκέμβριος - Θεατρικός σταθμός: Ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας μέσω της πρόσκλησης της σε ανοιχτή εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος Π.Ε..

⇒ **Σχολικοί Χώροι και Εξοπλισμός που θα αξιοποιηθούν – Εκπαιδευτικά Μέσα που θα δημιουργηθούν για την υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας:**

- ✓ Εξωτερικοί χώροι (κήπος, περιβόλι)
- ✓ Γεωργικά εργαλεία για την δημιουργία και φροντίδα του περιβολιού
- ✓ Εργαστήριο Εικαστικών
- ✓ Επιστημονικά Μέσα παρατήρησης: Μεγεθυντικοί φακοί - Μικροσκόπιο
- ✓ Ηλεκτρονικός Υπολογιστής : Αξιοποίηση CD-ROM
- ✓ Οπτικοακουστικά μέσα: Προβολή Slides – Παρακολούθηση DVD με θέμα τον κύκλο της ζωής.
- ✓ Εκπαιδευτικά πακέτα: Φάκελος προτεινόμενων δραστηριοτήτων από το Δίκτυο «Σποράκι- Πηγή Ζωής»

- ✓ Εκπαιδευτικά μέσα που θα δημιουργηθούν:
 - Ταμπλό μέσα στην τάξη για έκθεση φωτογραφιών, εικαστικών δημιουργιών, εικόνων, κ.τ.λ.
 - Φυτολόγιο “τοίχου” για έκθεση υλικών της φύσης (φύλλα, άνθη, σπόροι, κ.α) που συνέλεξαν τα παιδιά από τις επισκέψεις στη φύση
 - DVD που θα περιλαμβάνει χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις δραστηριότητες μας
 - CD με συνεντεύξεις με κάποια από τα εμπλεκόμενα στο πρόγραμμα πρόσωπα
 - Εγχειρίδιο με την μορφή φυλλαδίου

Εκτιμώμενος Αντίκτυπος στην Τοπική Κοινωνία:

Εναισθητοποίηση Γονέων, Εκπαιδευτικών και Τοπικών Φορέων σε ότι αφορά στον σεβασμό του φυσικού περιβάλλοντος και στις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση της προστασίας της φύσης.

2. Μεθοδολογία Υλοποίησης Προγράμματος

2.1. Αρχικό Πλαίσιο Υλοποίησης

Στο Ειδικό Σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα είχε εκπονηθεί στο παρελθόν μόνο ένα Πρόγραμμα Π.Ε. και το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθεί μια αρνητική στάση όσον αφορά στην προοπτική να υλοποιηθεί ξανά ένα πρόγραμμα Π.Ε.. Αυτό το αιτιολόγησαν με το επιχείρημα ότι η εμπειρία τους ήταν αρνητική από το πρόγραμμα που ήδη είχαν υλοποιήσει στο παρελθόν, αφού για την υλοποίηση του απαιτήθηκε πολύ μεγάλη προσπάθεια, πολύς προσωπικός χρόνος και πολλή κόυραση.

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την απαραίτητη επιμόρφωση ούτε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ούτε στην Ενταξιακή Παιδαγωγική, αφού συχνά υπηρετούσαν στο σχολείο εκπαιδευτικοί με απόσπαση «ως επισκέπτες». Έτσι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προσπαθούσαν να μάθουν στα παιδιά κυρίως ένα κώδικα επικοινωνίας, «να γράφουν, να διαβάζουν, να μετρούν» και δεν αναλάμβαναν την πρωτοβουλία για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Κάποιοι προβληματισμοί

τους είχαν να κάνουν με τις δυσκολίες που φοβόταν ότι θα αντιμετώπισουν, με την ανασφάλεια που ένιωθαν στην ιδέα ότι θα χρειαζόταν να έβγαιναν και εκτός τάξης ή εκτός σχολείου. Ακόμα είχαν την αίσθηση ότι θα έκαναν ώρες μαθημάτων. Πίστευαν ότι μέσα στην ασφάλεια της τάξης τους, δεν υπήρχε φόβος να εκτεθούν σε ποικίλους κινδύνους ή ίσως και στην εξωτερική κριτική.

Σε ότι αφορά την προσπάθεια ένταξης κάποιων παιδιών του Ειδικού Σχολείου, μέσα από μία ενταξιακή προσπάθεια που θα στηριζόταν στην από κοινού συμμετοχή τους με τα παιδιά μιας τάξης του κανονικού σχολείου σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν υπήρχε προηγούμενη εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί του Ειδικού Σχολείου δεν το είχαν τολμήσει ποτέ για να μην επιβαρύνουν τους συναδέλφους τους στο "κανονικού" σχολείο νιώθοντας ότι εκείνοι δεν φταίνε σε τίποτα να επιφορτιστούν με τον επιπλέον φόρτο εργασίας που θα συνεπαγόταν μια τέτοια προσπάθεια. Οι δε εκπαιδευτικοί του "κανονικού" σχολείου έδειχναν συμπάθεια τόσο απέναντι στους συναδέλφους τους στο Ειδικό Σχολείο, δηλώνοντας όμως ότι δεν θα ήθελαν να είναι στη θέση τους, όσο και απέναντι στους μαθητές τους, δηλώνοντας επίσης ότι δεν θα ήθελαν να έχουν την ευθύνη τέτοιων μαθητών. Όταν έγινε η πρόταση για την εφαρμογή ενός προγράμματος Π.Ε. με την προοπτική της Ένταξης, έδειξαν να ξαφνιάζονται αρχικά. Όμως ο ένας εκπαιδευτικός γρήγορα ξεπέρασε την όποια επιφύλαξη είχε, όταν είδε τον σχεδιασμό του προγράμματος αφού διαπίστωσε ότι είχαν προβλεφθεί σχεδόν τα πάντα και την ευθύνη του συντονισμού θα την είχε η ερευνήτρια που θα αναλάμβανε και οποιαδήποτε πρακτικό ζήτημα στην πορεία της υλοποίησης. Η εκπαιδευτικός του άλλου τμήματος θέλησε να συμμετάσχει έπειτα από πίεση τόσο των μαθητών της όσο και των γονιών τους που εκδήλωσαν ενδιαφέρον περισσότερο για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Π.Ε. παρά για την συνεργασία τους με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου. Ίσως ήταν και μια "λύση ανάγκης" για την κάλυψη των δύο ωρών σε εβδομαδιαία βάση, της Ευέλικτης Ζώνης.

Αν θα θέλαμε, κρίνοντας την μετάβαση από αυτό το αρχικό πλαίσιο, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο ενασχόλησης με την Π.Ε. και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων, να προβούμε στην διατύπωση κάποιου γενικού συμπεράσματος, θα λέγαμε ότι: Μολονότι ο στόχος ήταν η Ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αποδείχτηκε τελικά ότι αυτό ήταν αφορμή για την ενασχόληση περισσότερων δασκάλων με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αυτό αποδεικνύει ότι η ένταξη των μαθητών με

διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο αυτοσκοπό αλλά και μέσο για την επίτευξη αλλαγών στο σχολείο.

2.2. Μέθοδος Υλοποίησης

Αρχικά θα πρέπει να τονίσουμε ότι η υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος Π.Ε. εφαρμόζεται σε προαιρετική βάση. Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, με την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. υλοποιείται προαιρετικά με την αξιοποίηση χρόνου από την Ευέλικτη Ζώνη, η οποία έχει ενταχθεί πλήρως στο ωρολόγιο πρόγραμμα της κάθε σχολικής μονάδας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002). Έτσι ακολουθώντας και εμείς αυτήν την πρόταση ένταξης της Π.Ε. στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε τις δύο ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, που προβλέπονται σε εβδομαδιαία βάση, προκειμένου να υλοποιήσουμε τις παρεμβάσεις μας.

Βέβαια, συχνά ο χρόνος δεν επαρκούσε, και τότε στα πλαίσια για παράδειγμα κάποιας εκπαιδευτικής εκδρομής, αφιερώναμε ολόκληρη τη μέρα ή συχνά στα πλαίσια διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων αξιοποιούσαμε διαθεματικά κάποιες ιδέες και προτάσεις για συγκεκριμένες δραστηριότητες Π.Ε.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος μέλημα μας ήταν να εντάξουμε κάποιες βιωματικές καταστάσεις στη σχολική ζωή των μαθητών, με στόχο να αποτελέσουν αντικείμενο διδακτικής προσέγγισης. Επιδίωξη μας ήταν αυτές οι βιωματικές δραστηριότητες να είναι τέτοιες ώστε τα βιώματα των μαθητών να γίνονται αντικείμενο συζήτησης, αναζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής δράσης στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Επιλέξαμε για να εντάξουμε στο πρόγραμμα μας βιωματικές δραστηριότητες που ανήκουν στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και που θα έχουν σημασία για το παρόν και το μέλλον των μαθητών μας. Κριτήριο για την επιλογή των κατάλληλων βιωματικών δραστηριοτήτων ήταν να ανταποκρίνονται, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες όλων των μαθητών (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Απαραίτητη προϋπόθεση κατά τον Dewey, για να «ζήσει» ο κάθε μαθητής βιωματικά κάποια δραστηριότητα, αποτελεί η ελευθερία δράσης, σκέψης και έκφρασης. Χρειάστηκε λοιπόν η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος ώστε οι προσφερόμενες δραστηριότητες να αφήνουν περιθώρια για κάποια "σχετική αυτονομία" στο μέτρο βέβαια που επέτρεπαν οι εκάστοτε συνθήκες.

Μέσα από τη βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση ο μαθητής κατακτά, με φυσικό και ευχάριστο τρόπο, γνώσεις και δεξιότητες που έχουν νόημα για την ίδια του τη ζωή. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση μπορεί να ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο **Project** (Χρυσουφίδης, 1998). Σύμφωνα με τον ίδιο η μέθοδος project αρμόζει ιδιαίτερα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τους εξής λόγους:

- α) προωθείται η συμμετοχή όλων των παιδιών με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο και η συνεργασία μεταξύ τους
- β) βασιζόμαστε στα ενδιαφέροντα των παιδιών
- γ) η ποικιλία εμπειριών και δραστηριοτήτων μας δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε παιδιού – εξατομικευμένο πρόγραμμα
- δ) επιτυγχάνεται η εργασία σε ομάδες
- ε) η πλούσια καταγραφή των δραστηριοτήτων και των εμπειριών προάγει την εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους

Έτσι κρίναμε ως πιο κατάλληλη για να επιτύχουμε τους στόχους μας, τόσο στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όσο και στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής, τη μέθοδο **Project**. Επιπλέον η μέθοδος Project δεν συγκαλύπτει προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά αντίθετα, επιχειρεί να τα αναδείξει και να τα αντιμετωπίσει κατάλληλα με απώτερο στόχο την εξάλειψη τους μέσα από τη διαδικασία της ελεύθερης έκφρασης απόψεων, της συζήτησης και της κριτικής διερεύνησης από όλα τα μέλη της ομάδας (Κούκου,κ.α., 2000). Είναι σημαντικό οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς κανέναν να έχει άγχος ότι θα υποτιμηθεί ή γίνει αντικείμενο χλευασμού (Frey, 2002).

Ιδιαίτερα δε για την επίτευξη των στόχων που θέσαμε στα πλαίσια της προσέγγισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακολουθήσαμε την εξής μεθοδολογική πορεία: *Γνωρίζω – συμμετέχω – προστατεύω* ή κατά τον Μικρό Πρίγκιπα (Α. Εξιπερύ):

- Γνωρίζεις μόνο όταν εξημερώνεις.
- Τι σημαίνει εξημερώνεις;
- Εξημερώνεις σημαίνει δημιουργείς δεσμούς.

2.3. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις

Ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μορφή εργασίας σε ομάδες συνομηλίκων, (ανομοιογενείς ομάδες 4-5 μαθητών που συνεργάζονται ισότιμα και με βάση τις ικανότητες τους για την επίτευξη κοινών στόχων -cooperative learning) επιλέξαμε οι

περισσότερες παρεμβάσεις να γίνουν έξω από τους 4 τοίχους της τάξης αφού, σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο (1999), η μάθηση έξω από την τάξη είναι περισσότερο ενεργητική, συνεργατική κι έχει νόημα, διότι απαντάει σε πραγματικές ανάγκες των μαθητών και δημιουργεί έντονες συγκινήσεις, στοιχεία που σπάνια τα συναντάει κανείς κατά τη διδασκαλία μέσα στους 4 τοίχους μιας σχολικής αίθουσας.

Στα πλαίσια της εφαρμογής της μεθόδου Project αξιοποιήσαμε τις εξής Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις:

- ✓ *Μελέτη Πεδίου*: Επισκεφτήκαμε χώρους κατάλληλους στο φυσικό περιβάλλον με πλούσια χλωρίδα και πανίδα. Εκεί, με τη βοήθεια ερευνητών του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας (Μ.Φ.Ι.), έγινε μελέτη της χλωρίδας και της πανίδας της περιοχής με ιδιαίτερη έμφαση στον κύκλο ζωής όλων μορφών ζωής που υπάρχουν σε κάθε οικοσύστημα. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις συμμετείχαν με ενδιαφέρον στην παρατήρηση (κιάλια, μικροσκόπιο, μεγεθυντικοί φακοί...), στη καταγραφή (φωτογράφιση, ζωγραφική, ηχογράφιση...) στη συλλογή κάποιων ζουφίων (για το Μ.Φ.Ι.) και φυτών για το φυτολόγιο της τάξης. Στόχος ήταν να αποκτήσουν τα παιδιά, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, εμπειρίες και γνώσεις σχετικές με το φυσικό περιβάλλον.
- ✓ *Παιχνίδι Ρόλων*: Κάτω από τη σκιά μιας μεγάλης ιτιάς έξω από ένα πολύ γραφικό ξωκλήσι, στις όχθες ενός ρέματος, παίξαμε ένα παιχνίδι ρόλων σχετικά με την οικολογική καταστροφή του ρέματος ως επίπτωση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στην περιοχή.
- ✓ *Περιβαλλοντικό Μονοπάτι*: Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία ακολουθώντας κάποιο κατάλληλα επιλεγμένο μονοπάτι στη φύση να γνωρίσουν, με την καθοδήγηση επιστημονικών συνεργατών του Μ.Φ.Ι. και του Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης, την πλούσια χλωρίδα του τόπου μας και να εντοπίσουν και να μελετήσουν κάποια ενδημικά φυτά της Κρήτης.
- ✓ *Παιχνίδια στη Φύση*: Με κάθε ευκαιρία που δινόταν όταν βρισκόμασταν στη φύση οργανώναμε παιχνίδια με οικολογική διάσταση. Μέσα από το παιχνίδι καταφέραμε να θέτουμε σε εγρήγορση όλες τις αισθήσεις των παιδιών ώστε να είναι πιο δεκτικά απέναντι στην ευαισθητοποίηση που επιδιώκαμε σε σχέση με τη φύση.
- ✓ *Εικαστική Έκφραση*: Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία με υλικά της φύσης να δημιουργήσουν με φαντασία πρωτότυπες εικαστικές συνθέσεις. Έτσι είχαν τη δυνατότητα μέσω της εικαστικής τέχνης να εκφράσουν την αίσθηση της ομορφιάς και της αρμονίας που μας δημιουργεί η φύση.

- ✓ *Θεατρικό Παιχνίδι:* Αξιοποιήσαμε το θεατρικό παιχνίδι προκειμένου με ένα παιγνιώδη τρόπο να εισάγουμε τα παιδιά στο περιεχόμενο του προγράμματος και να γίνει αβίαστα ο χωρισμός σε ομάδες. Τα παιδιά μέσα από το θεατρικό παιχνίδι επιστράτευσαν σε μεγάλο βαθμό την φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους ώστε να ξεκινήσουν με ένα μαγικό τρόπο το ταξίδι τους στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- ✓ *Μουσικοκινητική:* Δώσαμε την ευκαιρία στα παιδιά μέσα από την κατάλληλη μουσική (ήχους της φύσης από τη WWF) και μέσα από κάποια λεκτικά ερεθίσματα να δημιουργήσουν αυτοσχέδιες ιστορίες εμπνευσμένες από τη φύση και να τις παρουσιάσουν μέσω της ψυχοκινητικής έκφρασης.
- ✓ *Διάλεξη:* Μέσα από μια πιο επιστημονική παρουσίαση κάποιων διαστάσεων του θέματος από επιστημονικούς συνεργάτες της Διεύθυνσης Δασών, καταφέραμε να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να προβληματιστούν σε κάποια επιστημονικής φύσεως προβλήματα, να θέσουν ερωτήσεις, να προτείνουν λύσεις και γενικά να συμμετέχουν ως μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες σε ένα επιστημονικό διάλογο κοινωνικού προβληματισμού.
- ✓ *Δημιουργική Γραφή:* Ξεκινήσαμε τη διήγηση μιας μαγικής ιστορίας: «Ένα σποράκι διηγείται την ιστορία του...» και στο σημείο εκείνο της ιστορίας που είχε κορυφωθεί η αγωνία των παιδιών να μάθουν τι έγινε μετά, διακόπταμε την διήγηση και ζητάγαμε από τα παιδιά να συνεχίσουν μόνα τους την ιστορία και να αποφασίσουν το τέλος που θα ήθελαν. Έτσι δώσαμε την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τη φαντασία τους και την πρωτοτυπία της σκέψης τους, σε ότι αφορά τον «Κύκλο της ζωής», μέσα από την γραπτή έκφραση.
- ✓ *Χειρονακτική Δράση-Εργοθεραπεία:* Δώσαμε την ευκαιρία στα παιδιά να αναλάβουν, πρακτικά πια, κάποια συγκεκριμένη δράση. Έτσι προχωρήσαμε στην υιοθεσία ενός αναξιοποίητου χώρου στην πίσω πλευρά του σχολείου και την δημιουργία του δικού μας περιβολιού από την αρχή μέχρι το τέλος, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν άμεσα και από κοντά τον κύκλο της ζωής των φυτών ...
- ✓ *Μουσειακή Αγωγή:* Στο Μουσείο αγροτικής ζωής "Αρόλιθος" τα παιδιά είχαν την ευκαιρία μέσα από την λαϊκή παράδοση του τόπου μας να γνωρίσουν τη σχέση που είχαν οι πρόγονοι μας με τη φύση ώστε αυθόρμητα να κάνουν την σύγκριση από το χτες στο σήμερα και να προβληματιστούν αν και κατά πόσο ο σύγχρονος τρόπος

ζωής έχει διαταράξει την ισορροπία της φύσης και τον κύκλο ζωής όλων των πλασμάτων που ζουν στη φύση.

- ✓ *Αφήγηση:* Μέσα από τη διήγηση ενός μύθου δώσαμε μια άλλη διάσταση στο θέμα μας και αφήσαμε να παιδιά ελεύθερα να εκφραστούν ώστε να παρουσιάσουν κάποιους σχετικούς θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς. Έπειτα από μια πολύ διακριτική παρέμβαση καταλήξαμε στον συνδυασμό όλων αυτών των αυτοσχεδιασμών και στην παρουσίαση ενός θεατρικού δρώμενου που ήταν και ο επίλογος του μαγικού μας ταξιδιού στο χώρο (στη χώρα) της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Σημαντικό επίσης μέλημα μας, καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος, ήταν να ανοίξουμε το σχολείο στην κοινωνία και ιδιαίτερα το Ειδικό Σχολείο. Ο Χρυσοφίδης (1998) αναφέρει ότι το σχολείο μπορεί να παίξει σε μεγάλο βαθμό τον παιδευτικό του ρόλο, αν μετασηματιστεί από «γκέτο» που είναι στην παραδοσιακή του μορφή, σε μια ζωντανή κοινωνική ομάδα, ενταγμένη στην ίδια τη ζωή. Εμείς συμπληρώνουμε ότι αν η πρόταση αυτή είναι αποτελεσματική για το γενικό σχολείο για τα σχολεία Ειδικής Αγωγής είναι επιτακτική. Πόσο αποτελεσματικά άραγε μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να διδάξουμε τις κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με νοητική υστέρηση όταν είμαστε αποκομμένοι από την κοινωνία, μέσα στην κακώς εννοούμενη "ασφάλεια" που μας παρέχει ο εγκλεισμός στους 4 τοίχους της τάξης;

Έτσι, μέσα στην τάξη, υλοποιούσαμε μόνο τις δραστηριότητες εκείνες που οργανώναμε ως προεργασία, στη φάση της προετοιμασίας ή εκείνες που οργανώναμε στη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, για κάθε παρέμβαση χωριστά. Όμως, τις κυρίως δραστηριότητες που οργανώναμε στη διάρκεια της κάθε παρέμβασης, τις υλοποιούσαμε πάντα εκτός τάξης. Όταν έφτανε η ώρα να υλοποιήσουμε την συγκεκριμένη παρέμβαση που είχαμε σχεδιάσει κάθε φορά, ξεκινούσαμε με κέφι από την τάξη για να πάμε στο χώρο που επιλέγαμε εκτός τάξης, με τη συνοδεία ταμπουρίνου και τραγουδώντας ένα ρυθμικό σύνθημα που είχαμε σκαρώσει και που πάντα τα λόγια άλλαζαν ανάλογα με την δραστηριότητα και την έμπνευση της στιγμής που είχαν τα παιδιά. Μόνο τα πρώτα λόγια και ο ρυθμός παρέμεναν τα ίδια κάθε φορά. Συγκεκριμένα κάποια λόγια που σκαρώσαμε ήταν:

*Με το ένα με το δύο με το τρία,
κλείστε αμέσως τώρα, τώρα τα βιβλία
Με το ένα με το δύο με το τρία,
σηκωθείτε αμέσως τώρα από τα θρανία*

*Με το ένα με το δύο με το τρία,
είμαστε έτοιμοι για νέα εμπειρία
Με το ένα με το δύο με το τρία,
Ακολουθείστε την κυρία Αμαλία
Με το ένα με το δύο με το τρία κ.ο.κ.
(εμείς θέλουμε να έχουμε φίλια,
είμαστε έτοιμοι για τη συνεργασία,
είμαστε έτοιμοι για νέα "μεγαλεία", κτλ.)*

2.4. Μέθοδοι Διαμορφωτικής Αξιολόγησης

Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού μας προβήκαμε στην εφαρμογή διαγνωστικών δραστηριοτήτων για την καταγραφή των ενδιαφερόντων, των αναγκών και το επίπεδο των δυνατοτήτων των παιδιών που θα συμμετείχαν. Η καταγραφή αυτή συνεχίστηκε και κατά την διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος με στόχο την καθ' οδόν βελτίωση του (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης επιχειρούσαμε την συνολική αξιολόγηση της ώστε να διαπιστώσουμε αν οι στόχοι που είχαμε θέσει επιτεύχθηκαν και αν στην πορεία αναδύθηκαν κάποιες δυνατότητες ή δυσκολίες που δεν είχαμε αρχικά προβλέψει.

Ενδεικτικά χρησιμοποιήσαμε τις εξής μορφές καταγραφής:

- ✓ ατομικό ημερολόγιο του κάθε παιδιού για προσωπική έκφραση
- ✓ παρατήρηση μορφών συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας και ανταλλαγή απόψεων για συνδυαστική μελέτη
- ✓ έκφραση συναισθημάτων μέσω επιλογής αντιπροσωπευτικών καρτών
- ✓ έργα ζωγραφικής
- ✓ βιντεοσκόπηση
- ✓ φωτογράφιση και
- ✓ Συνέντευξη με τη μορφή χαλαρής συζήτησης.

Διαφοροποίηση Αξιολόγησης: Τα "κανονικά" παιδιά, μετά από κάθε παρέμβαση, έγραφαν στο τετράδιο: «Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», ότι είχαν βιώσει στη διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης (συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες, κ.α.). Όμως τα παιδιά Ε.Α. δεν μπορούσαν με άνεση να εκφραστούν γραπτά

και έτσι μετά από κάθε δραστηριότητα, τόσο η εκπαιδευτικός της τάξης όσο και εγώ ως συντονίστρια του προγράμματος, αφιερώναμε τον απαραίτητο χρόνο για να συζητήσουμε με τα παιδιά: Τι ένιωσαν; Τι έμαθαν; Τι κέρδισαν; από την συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη δραστηριότητα Π.Ε. και από την συνεργασία τους με τα "κανονικά" παιδιά.

Εδώ να επισημάνουμε το διαχωρισμό της καταγραφής από την αξιολόγηση. Η τελική αξιολόγηση επιτυγχάνεται έπειτα από αποστασιοποίηση από τα συναισθήματα της στιγμής, τα οποία προκαλούν οι διάφορες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών και τα οποία νοθεύουν την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της αξιολόγησης (Καψάλης, 1998).

Επίσης επιδιώξαμε να τοποθετηθούμε κριτικά απέναντι στην προσπάθεια μας ώστε να εντοπίσουμε εκείνα τα τυχόν σημεία που μας οδήγησαν σε λαθεμένα συμπεράσματα, με απώτερο στόχο οι όποιες θετικές ή αρνητικές εμπειρίες να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές ανάλογες προσπάθειες.

3. Στάδιο Προετοιμασίας

3.1. Οργανωτικές Πρωτοβουλίες

⇒ 1^ο Δεκαπενθήμερο Σεπτεμβρίου:

Από 1^η Σεπτέμβρη κιόλας ξεκινήσαμε την προετοιμασία για την υλοποίηση του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το 1^ο δεκαπενθήμερο του Σεπτέμβρη, πριν την έναρξη των μαθημάτων, έγιναν οι πρώτες επίσημες συζητήσεις και επιτεύχθηκε μια αρχική (δειλή) συναίνεση. Ασχοληθήκαμε στη συνέχεια με διαδικαστικά ζητήματα, έγιναν οι απαραίτητες συνεννοήσεις και καταλήξαμε στα πρώτα θετικά βήματα:

- ✓ Επιτεύχθηκε η αρχική συγκρότηση της παιδαγωγικής ομάδας (Π.Ο.) που θα αναλάμβανε την ευθύνη υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε.
- ✓ Ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί, που για πρώτη φορά αναλάμβαναν υπηρεσία στο Ειδικό Σχολείο, σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας.

Έπειτα από έντονο προβληματισμό και διεξοδικές συζητήσεις, επιτεύχθηκε η συμφωνία για τη συμμετοχή τους στην Π.Ο. υλοποίησης του προγράμματος.

Ενδιαφέρον στοιχείο: Έχει ίσως ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι στη διάρκεια του έντονου προβληματισμού και των θερμών συζητήσεων εκφράστηκαν αρκετές επιφυλάξεις, ανασφάλειες και διαφωνίες. Ήταν από τις πιο δύσκολες φάσεις της όλης προσπάθειας υλοποίησης της έρευνας, αφού χρειάστηκε να επιστρατευτούν όλες οι δυνατότητες κατανόησης ώστε, ακόμα και οι πιο δύσπιστοι, να νιώσουν ότι κάποιος συμμερίζεται τις αγωνίες τους και τους φόβους τους.

Έτσι χρειάστηκε να καταβληθεί πολύ κοπιαστική προσπάθεια ώστε μέσα από ένα δημιουργικό διάλογο να αντιστραφεί το κλίμα επιφυλακτικότητας σε ένα κλίμα ενδιαφέροντος απέναντι σε μια πρόκληση που πίστεψαν τελικά ότι άξιζε τον κόπο. Στην πορεία η επιφυλακτικότητα άρχισε σταδιακά να υποχωρεί και τη θέση της να παίρνει ο ενθουσιασμός...

- ✓ Έγιναν οι απαραίτητες συνεννοήσεις με τους διευθυντές των δύο σχολείων και έπειτα από εξαντλητική προσπάθεια επιτεύχθηκε η συγκρατημένη συγκατάθεση τους και η δέσμευση τους ότι θα αναλάβουν (ως φορείς διοίκησης) όλα τα τυπικά διοικητικά και γραφειοκρατικά ζητήματα.

Ενδιαφέρον στοιχείο: Όμως αξίζει να τονίσουμε ότι στην πορεία διαπιστώθηκε πως ξεπέρασαν την τυπική τους συγκατάθεση και μας παρείχαν την αμέριστη ηθική τους υποστήριξη. Έτσι θέλησαν να βοηθήσουν ουσιαστικά με όποιο τρόπο μπορούσαν, συμμετέχοντας ακόμα και στις δραστηριότητες Π.Ε. έχοντας ενεργό και υποστηρικτικό ρόλο.

- ✓ Ήρθαμε σε επαφή με τους εξωτερικούς επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς των οποίων τη συνεργασία επιδιώξαμε και έπειτα από διεξοδική ενημέρωση τους σχετικά με το περιεχόμενο, το νόημα και τους σκοπούς του προγράμματος Π.Ε., καταφέραμε να έχουμε τη δέσμευση τους ότι θα μας παρείχαν οποιαδήποτε υποστήριξη χρειαστούμε κατά την πορεία υλοποίησης (επιστημονική, ηθική, ακόμα και οικονομική).
- ✓ Καταθέσαμε στο Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου, συμπληρωμένη την υπηρεσιακή

φόρμα υποβολής πρότασης για την υλοποίηση προγράμματος Π.Ε. και ζητήσαμε την άμεση έγκριση της για να μην χάνουμε χρόνο.

Ενδιαφέρον Στοιχείο: Τόσο ο υπεύθυνος του Γραφείου Π.Ε. όσο και ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πείστηκαν για την αναγκαιότητα εφαρμογής της συγκεκριμένης έρευνας και για την αποτελεσματικότητα υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. και, μέχρι τη συνεδρίαση της επιτροπής αξιολόγησης των προτάσεων, μας παρείχαν την προφορική τους έγκριση και διαβεβαίωση ότι θα είχαμε την οποιαδήποτε υπηρεσιακή υποστήριξη χρειαζόμαστε.

⇒ 2ο Δεκαπενθήμερο Σεπτεμβρίου:

- ✓ Έγινε μια πρώτη ενημέρωση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και μια πρώτη προσπάθεια ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση τους.

Ενδιαφέρον Στοιχείο: Διερευνώντας τις δυνατότητες της δικής τους συμβολής σε κάποιες φάσεις υλοποίησης του προγράμματος (όπως για παράδειγμα στην αξιοποίηση που ζητήσαμε κάποιων χώρων του σχολείου που τόσα χρόνια έμεναν αναξιοποίητοι) διαπιστώσαμε ότι είχαμε την αμέριστη συμπαράσταση τους. Προσφέρθηκαν οικειοθελώς να στηρίξουν ακόμα και οικονομικά το πρόγραμμα με την ανάληψη του κόστους των διάφορων υλικών και εργαλείων που θα χρειαζόμασταν στην πορεία.

Μάλιστα εκδήλωσαν και το παράπονο γιατί να συμμετέχει μόνο μια τάξη του σχολείου στο πρόγραμμα και όχι όλο το σχολείο. Γιατί να μην γίνει μια "πάνδημη" κινητοποίηση;

- ✓ Έγινε συνάντηση με τους γονείς των παιδιών του τμήματος της ΣΤ' τάξης του Γενικού Σχολείου (που θα συμμετείχε στο πρόγραμμα), οι οποίοι ενημερώθηκαν σχετικά με την επικείμενη εφαρμογή του προγράμματος Π.Ε. και ζητήσαμε την συγκατάθεση τους. Ακόμα τους δόθηκε ερωτηματολόγιο σχετικά με την στάση τους απέναντι στην προοπτική συνεργασίας των παιδιών τους με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου.

Ενδιαφέροντα Στοιχεία: Προφορικά στη διάρκεια της συζήτησης εκφράστηκαν κάποιες σοβαρές επιφυλάξεις απέναντι σε αυτήν την προοπτική. Αυτός ήταν και ο λόγος που σ' αυτήν την πρώτη συνάντηση δεν παρευρίσκονταν και γονείς των

παιδιών Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.), έπειτα από σχετική πρόταση της διευθύντριας του Ειδικού Σχολείου η οποία θεώρησε ότι ίσως να ένιωθαν άσχημα στην περίπτωση που αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχε αυτή η επιφυλακτικότητα από τους γονείς των "κανονικών" παιδιών.

Μάλιστα η διευθύντρια του Ειδικού Σχολείου είχε σοβαρή ένσταση σε ότι αφορά τη συμπλήρωση αντίστοιχου ερωτηματολογίου που επρόκειτο να δοθεί στους γονείς των παιδιών Ε.Α. γιατί θεώρησε ότι δεν θα είχε νόημα να τους ρωτήσουμε αν πρόσκεινται θετικά στο ενδεχόμενο συνεργασίας των παιδιών τους με τα "κανονικά" παιδιά...γιατί εύλογα θα απαντούσαν: «Γιατί να μην συνεργαστούν; Τι έχουν τα παιδιά μας; Λέπρα;».

Έτσι έπειτα από σχετικό προβληματισμό καταλήξαμε στην απόφαση να μην δοθεί το σχετικό ερωτηματολόγιο. Αλλά ενημερώθηκαν προφορικά και εγγράφως για την προοπτική της συνεργασίας στα πλαίσια της υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος Π.Ε..

Κατά την διάρκεια αυτής της ενημερωτικής συνάντησης, ήταν συγκινητική η διάθεση προσφοράς τους. Ένιωσαν τόση ικανοποίηση που προσφέρθηκαν να βοηθήσουν με συγκινητικό τρόπο. Για παράδειγμα ένας γονιός, άνεργος, σε δεινή οικονομική κατάσταση, με 5 παιδιά (εκ των οποίων, τα δύο απ' αυτά φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο), εκδήλωσε την επιθυμία να προσφέρει εθελοντική χειρονακτική εργασία προκειμένου να αξιοποιηθεί, για την δημιουργία σχολικού κήπου, ένας αναξιοποίητος, για πολλά χρόνια, υπαίθριος χώρος γεμάτος μπάζα, σκουπίδια, αγριόχορτα κ.α.. Έτσι, καθάρισε το χώρο, έσκαψε το χώμα (που ήταν σαν τσιμέντο), πρόσθεσε κατάλληλο χώμα και τέλος μας χάρισε τα πρώτα εργαλεία που θα χρειαζόταν τα παιδιά σε αυτήν την προσπάθεια. Παρά την οικονομική του δυσχέρεια, δεν δέχτηκε να πληρωθεί για τον κόπο του, δηλώνοντας ότι το κάνει για τα παιδιά του αλλά και για όλα τα παιδιά του σχολείου μας.

- ✓ Έγινε επίσημη ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων των δύο σχολείων, οι οποίοι αρχικά έδειξαν μεγάλη επιφυλακτικότητα, όμως...

Ενδιαφέρον Στοιχείο: Αξίζει να αναφέρουμε ότι, αρκετοί απ' αυτούς, στην πορεία εκδήλωσαν ζωηρό ενδιαφέρον να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και όταν τους δόθηκε η εξήγηση ότι πρόκειται για μια έρευνα, που ήδη έχει σχεδιαστεί με δεδομένο ότι θα συμμετείχαν τα συγκεκριμένα παιδιά που είχαμε επιλέξει αρχικά

και με προοπτική να ολοκληρωθεί το Δεκέμβριο, δήλωσαν την απόφαση τους να συνεχίσουν από το Δεκέμβριο και μετά, πάνω στα χνάρια που θα αφήναμε. Νιώσαμε μεγάλη ικανοποίηση γιατί οι χώροι του σχολείου που αξιοποιήσαμε δεν θα έμεναν αναξιοποίητοι στην πορεία, όπως ήταν για πάρα πολλά χρόνια, αλλά θα υπήρχε συνέχεια. Έτσι η προσπάθεια μας φάνηκε να μοιάζει με ένα σπόρο που πέφτει σε γόνιμο έδαφος, αφού εντέχνως παραμερίσαμε όλες τις πέτρες και τα αγριόχορτα (επιφυλάξεις, ανασφάλειες, φόβους...).

- ✓ Αναρτήσαμε ένα διπλό ταμπλό μέσα στην τάξη, που ζωγράφισαν τα ίδια τα παιδιά (έπειτα από τη διήγηση μιας χαρούμενης ιστορίας και τη διήγηση μιας λυπημένης ιστορίας), το οποίο από την μια μεριά συμβόλιζε τα θετικά συναισθήματα κι από την άλλη μεριά τα αρνητικά. Το ταμπλό αυτό χρησίμευσε ως μέρος της εφαρμογής ενός ερευνητικού εργαλείου που επιλέχτηκε (καρτούλες που απεικόνιζαν 4 θετικά και 4 αρνητικά συναισθήματα).

Ενδιαφέρον Στοιχείο: Τα παιδιά επέλεξαν φωτεινά και έντονα χρώματα για ζωγραφίσουν τη πλευρά εκείνη του ταμπλό που αντιπροσώπευε τα θετικά συναισθήματα, ενώ αντίθετα επέλεξαν σκοτεινά χρώματα για να ζωγραφίσουν την αντίθετη πλευρά. Ιδιαίτερα δε τα παιδιά Ε.Α. όταν ήρθε η σειρά τους να ζωγραφίσουν στην θετική πλευρά του ταμπλό ήταν τα μόνα που ζωγράφισαν ξεκάθαρα σχήματα: μια κατακόκκινη καρδούλα, ένα λαμπερό ήλιο, ένα πολύχρωμο λουλούδι, κ.α.

3.2. Εφαρμογή Μεθοδολογικών Εργαλείων

Από ερευνητικής πλευράς, λίγο πριν την έναρξη του προγράμματος:

- α) Δόθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο στα παιδιά Γενικής Αγωγής (Γ.Α.), σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων τους απέναντι στα παιδιά Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.).

- β) Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε και στα παιδιά Ε.Α. από αντίστροφη όμως οπτική γωνία, ώστε να διερευνηθούν οι στάσεις των παιδιών Ε.Α. απέναντι στα παιδιά Γ.Α..
- γ) Επίσης δόθηκε ένα φύλλο καταγραφής θετικών και αρνητικών προτιμήσεων στα πλαίσια εφαρμογής της κοινωνιομετρικής μεθόδου.
- δ) Τους ζητήθηκε να εκφράσουν γραπτά και εικαστικά τις προσδοκίες που έχουν τόσο από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Π.Ε. όσο και από τη συνεργασία τους με τα "άλλα" παιδιά. Επιπλέον τους ζητήθηκε να εκφράσουν τα συναισθήματα που είχαν το συγκεκριμένο διάστημα αναμονής της εφαρμογής του προγράμματος έχοντας την προοπτική της συνεργασίας με τα "άλλα" παιδιά.
- ε) Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της τάξης να συμπληρώσουν μια κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης των παιδιών Ε.Α.
- στ) Δόθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο στους γονείς των παιδιών Γ.Α. για την διερεύνηση των στάσεων τους απέναντι στα παιδιά Ε.Α.
- ζ) Από την πρώτη παρέμβαση και σε κάθε παρέμβαση ζητάγαμε από τα παιδιά πριν και μετά να εκφράσουν την συναισθηματική τους κατάσταση επιλέγοντας αντιπροσωπευτικές φατσούλες και τοποθετώντας τις στα δύο αντίστοιχα ταμπλό που είχαμε στήσει στην τάξη: Το ταμπλό των θετικών συναισθημάτων και το ταμπλό των αρνητικών συναισθημάτων.

3.3. Στοιχεία Άμεσης Παρατήρησης κατά το στάδιο της Προετοιμασίας

Πριν την έναρξη του προγράμματος τα παιδιά Ε.Α. ήταν πολύ φοβισμένα. Όταν άκουγαν για ένα κοινό πρόγραμμα, για κοινές δραστηριότητες, για κοινές εκδρομές κ.α., ένιωθαν ανασφάλεια και επαναλάμβαναν διαρκώς αν γίνεται να μην συμμετέχουν: « Δεν θέλω να έρθω στην διπλανή τάξη!», « Γίνεται να έρθει κάποιος άλλος στη θέση μου;», «Εγώ θέλω να κάνω μάθημα με την κ. Ελένη!»....

Αυτή όμως η ανασφάλεια ήταν αναμενόμενη αφού μέχρι τότε, όταν έκαναν μάθημα με τα παιδιά Γ.Α. (η προσπάθεια συνεκπαίδευσης είχε ξεκινήσει τα τελευταία δύο χρόνια), καθόταν απομονωμένα σαν ένα ξένο σώμα που δεν κατάφερε ποτέ να αφομοιωθεί. Είχαν δημιουργήσει μια δική τους ομάδα (σαν γκέτο) που επικοινωνούσαν μόνο μεταξύ τους και μάλιστα με ένα θορυβώδη τρόπο σα να μην υπήρχαν όλα τα άλλα

παιδιά στην τάξη. Όταν όμως έγινε η πρώτη προσπάθεια να καθόσουν τυχαία σε οποιαδήποτε θέση, ανάμεσα και δίπλα στα "κανονικά" παιδιά, ένιωσαν τόσο άβολα που δεν έβγαζαν τσιμουδιά και προσπαθούσαν να τα καλοπιάνουν με ζωγραφιές.

Τα δε "κανονικά" παιδιά στην πλειοψηφία τους, εκδήλωσαν την απροθυμία τους να καθίσουν μαζί με αυτά τα παιδιά ή αν καθόταν τελικά, εκδήλωναν την απροθυμία τους να επικοινωνήσουν μαζί τους. Έτσι σα να υπήρχε ένας αόρατος πανύψηλος τοίχος μεταξύ τους.

Είναι αξιοσημείωτη όμως η μεταστροφή της ψυχολογίας των παιδιών Ε.Α. στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε.. Έτσι τα παιδιά αυτά όταν έμπαιναν στην "κανονική" τάξη για κάποια κοινή δραστηριότητα, ζητούσαν επιτακτικά να καθίσουν μαζί με τ' άλλα παιδιά. Για παράδειγμα, έπειτα από τις δύο πρώτες παρεμβάσεις, χρειάστηκε τα παιδιά Ε.Α. να μπουν στην "κανονική" τάξη για να γίνει από κοινού κάποια αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της προηγούμενης παρέμβασης. Μπαίνοντας ο Σ.Μ. δήλωσε επιτακτικά ότι αν δεν καθόταν μαζί με κάποιο παιδί της τάξης θα έμενε όρθιος ή θα έφευγε. Περίμενε όρθιος καρτερικά μέχρι να σηκωθεί κάποιο παιδί για να καθίσει εκείνος. Όμως, ενώ και εμείς περιμέναμε να συμβεί κάτι τέτοιο, δυστυχώς κανένα παιδί δεν ήταν διατεθειμένο να καθίσει μαζί με το Σ.Μ.. Οπότε χρειάστηκε να παρέμβουμε, προκειμένου να ζητήσουμε εμείς να σηκωθεί κάποιο παιδί και να παραχωρήσει τη θέση του στο Σ.Μ., προκαλώντας όμως την δυσαρέσκεια όλων παιδιών.

Ο Σ.Μ. για αρκετές μέρες μετά, παρίστανε τον αγρότη και χαιρόταν να προκαλεί τα "κανονικά" παιδιά να παίξουν ξανά το παιχνίδι ρόλων, και όταν αυτά έδειχναν απροθυμία...τότε έπαιζε μόνος του υποδυόμενος όλους τους ρόλους ταυτόχρονα.

Ανατροπή: Είναι αξιοσημείωτο ότι, ενώ στην αρχή τόσο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς των παιδιών ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί, έως αρνητικοί, απέναντι στην προοπτική μιας τέτοιας συνεργασίας μεταξύ του Γενικού και του Ειδικού Σχολείου, διαπιστώθηκε στην πορεία μια πλήρης μεταστροφή του κλίματος. Αυτή η μεταστροφή άρχισε να εκδηλώνεται σταδιακά, συνειδητοποιώντας όλοι τις δυνατότητες που άρχισαν πια να διαφαίνονται καθαρά, και αντικρίζοντας τον ενθουσιασμό των παιδιών για τη συμμετοχή τους.

Κάποια στιγμή, αφού είχε ήδη και ξεκινήσει το πρόγραμμα και ήδη είχαμε ολοκληρώσει τις δύο πρώτες παρεμβάσεις, ο διευθυντής του σχολείου μας κάλεσε όλους εμάς (τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας) και μας ζήτησε, επίσημα πια, να συμμετέχουν

στο πρόγραμμα περισσότερες τάξεις του σχολείου, και αν αυτό δεν ήταν εφικτό, τουλάχιστον και το άλλο τμήμα της ΣΤ΄ τάξης. Μας ανέφερε δε ότι πήρε αυτή την πρωτοβουλία προκειμένου να μας μεταφέρει τους ψιθύρους που έφταναν στα αυτιά του, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των γονιών των υπολοίπων παιδιών. Έτσι, επειδή εκφράστηκε πολύ έντονα αυτό το ενδιαφέρον συμμετοχής στο πρόγραμμα, και προκειμένου να συνεχίσει το κλίμα στο σχολείο να είναι ευνοϊκό απέναντι σε αυτήν την προσπάθεια, δεχτήκαμε να συμμετέχουν και τα παιδιά του άλλου τμήματος της ΣΤ΄ τάξης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να γίνει κάποια αναπροσαρμογή του αρχικού σχεδιασμού...και πλέον διαπιστώσαμε ότι οποιαδήποτε παρέμβαση στη συνέχεια θα χρειαζόταν πολύ προσεκτικό σχεδιασμό, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν ομαλά τόσα πολλά παιδιά.

Αφού έγιναν οι πρώτες συζητήσεις με τα παιδιά και η ανάδειξη του θέματος που θα είχε ενδιαφέρον γι' αυτά, φτάσαμε στις αρχές Οκτωβρίου, όπου έγινε η επίσημη έναρξη του προγράμματος Π.Ε.. Επιλέξαμε η πρώτη παρέμβαση μας να συμπέσει με την Παγκόσμια Ημέρα των Ζώων (4 Οκτωβρίου), ώστε να είχαμε την ευκαιρία να εισαγάγουμε τα παιδιά με ένα συμβολικό τρόπο στο θέμα μας: «Ένας Κύκλος Ζωής...». Μέσα από ένα μαγικό ταξίδι στον κόσμο των ζώων, τα παιδιά υποδύθηκαν τα ζώα κι ένιωσαν ότι το καθένα έχει μια μοναδική θέση στον κύκλο της ζωής, κι αν κάποιο απ' αυτά χαθεί, μπορεί να διαταραχτεί αυτός ο κύκλος. Έτσι ξεκινήσαμε με Θεατρικό Παιχνίδι. Αναλυτικά οι παρεμβάσεις μας ήταν:

4. Στάδιο Εφαρμογής του Προγράμματος – Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

4.1. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 1^η: ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ημερομηνία	3/10/08
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Εκπαιδευτικοί	3

Ειδικοί Συνεργάτες	2 (Εμψυχώτριες Θεατρικού Παιγνιδιού και συνάδελφοι στο διπλανό Ειδικό Σχολείο) Καγιαμπάκη Μαρία - Σαμαρά Νικολέτα
Χώρος	Αίθουσα Θ.Π. σε Γειτονικό Σχολείο
Μαθητές	23

➤ **Θεωρητική Σύνδεση: Η Προσέγγιση των στόχων της Π. Ε. γενικότερα και ιδιαίτερα ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από τεχνικές θεατρικού παιγνιδιού και δραματοποίησης**

Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση ανήκουν στο χώρο των εκφραστικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιεί η θεατρική-δραματική πράξη για να πετύχει συγκεκριμένους ψυχοπαιδαγωγικούς και ειδικούς θεραπευτικούς στόχους, όπως είναι η συναισθηματική ολοκλήρωση, η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ιδιαίτερα ατόμων με αναπηρίες (Faure, Lascar, 1988). Η θεραπευτική και ψυχοπαιδαγωγική αξία του δράματος και του θεάτρου είναι γνωστή από την εποχή του Αριστοτέλη.

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι σχεδιασμένη κατάλληλα και κάθε φορά ανάλογη με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ομάδας και ενταγμένη πάντα στο γενικότερο εκπαιδευτικό ή θεραπευτικό πλαίσιο της ομάδας. Τα παιδιά μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, ομαδικότητας και συνεργασίας έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν πλευρές της προσωπικότητας, της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, καθώς επίσης και να βιώσουν την ικανοποίηση της συμμετοχής τους και της αποδοχής τους.

Βέβαια, είναι γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζονται πολύ περιορισμένες αναφορές στο θεατρικό παιχνίδι από και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993, Κοντογιάννη, 2000).

Όμως, σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96, ΦΕΚ 208 Α', 29.08.1996), η Θεατρική Αγωγή αποτελεί βασική επιδίωξη στην εκπαιδευτική ολοκλήρωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα επικεντρώνεται στις εξής περιοχές:

1. Κοινωνική Προσαρμογή:

- α) Κοινωνική συμπεριφορά: συνεργασία με τους άλλους.
- β) Προσαρμογή στο περιβάλλον: προσαρμογή στο κοινωνική περιβάλλον.

2. Δημιουργικές Δραστηριότητες:

- α) Αισθητική αγωγή/ Τέχνες: θεατρικό παιχνίδι και χειροτεχνία
- β) Ελεύθερος χρόνος: Παιχνίδια

Ειδικότερα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση, το θεατρικό παιχνίδι περισσότερο από κάθε άλλο, τα κινητοποιεί, ακόμα και εκείνα που παρουσιάζουν μια στάση αδιαφορίας ή άρνησης. Συνδυάζει τη μουσική με την κίνηση και την αίσθηση με την έκφραση.

Τα παιδιά με ε.ε.α. και ιδιαίτερα αυτά με νοητική υστέρηση έχουν την δυνατότητα, χωρίς να χρησιμοποιούν το λόγο αλλά την φαντασία τους και τη δημιουργικότητα τους, να δουν τον εαυτό τους μέσα από τον καθρέπτη της ομάδας, να τονώσουν την αυτοεκτίμηση τους και να ενταχθούν ευκολότερα στον κοινωνικό τους περίγυρο (Τσιτσιδάκης, 1997). Επίσης για τα παιδιά αυτά το θεατρικό παιχνίδι αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί τους δίνει την δυνατότητα να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να εκφράσουν δημιουργικά σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες και επιθυμίες σε λεπτές αποχρώσεις (Winnicott, 1980).

Επίσης το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση των κοινωνικών προκαταλήψεων στα πλαίσια της ομάδας και να διευκολύνει έτσι την διαδικασία κοινωνικοποίησης των περιθωριοποιημένων παιδιών όπως είναι τα παιδιά με ε.ε.α.

Σκοποί - Στόχοι:

Σκοποί:

- ✓ Να γίνει μια πρώτη ευαισθητοποίηση των παιδιών γενικής αγωγής σχετικά με την διαφορετικότητα των παιδιών ειδικής αγωγής.
- ✓ Να γίνει μια πρώτη ευαισθητοποίηση σχετικά με το θέμα του project και μια ζωηρή εισαγωγή στο πρόγραμμα Π.Ε..
- ✓ Χωρισμός σε ομάδες με ένα παιγνιώδη και αβίαστο τρόπο.

Στόχοι:

- ✓ Να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις
- ✓ Να αποκτήσουν τις κατάλληλες κινητικές δεξιότητες
- ✓ Να αναπτύξουν την γλωσσική τους έκφραση, κυρίως της προφορική
- ✓ Να αναπτύξουν συναισθηματική ισορροπία, ψυχική ικανοποίηση, εσωτερική ασφάλεια και πνεύμα συνεργασίας
- ✓ Να αποκτήσουν ωριμότητα απαραίτητη για τη ζωή των ενηλίκων
- ✓ Να αναπτύξουν με ζωντάνια την εξερευνητική τους σκέψη
- ✓ Να αποκτήσουν την ικανότητα να ρωτούν και να απαντούν
- ✓ Να αναπτύξουν την ικανότητα ανάληψης καθηκόντων και ευθυνών
- ✓ Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι σε κάθε παιδί με σεβασμό στην διαφορετικότητα του

Οι παραπάνω στόχοι έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά με ε.ε.α. αφού σχετίζονται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους και της αποδοχής της διαφορετικότητάς τους.

↪ Υλικά

- ✓ Πολύχρωμα Υφάσματα
- ✓ Μουσικά όργανα
- ✓ Αυτοσχέδιες φιγούρες ζώων
- ✓ Κορδέλες
- ✓ Μουσικά CD με ήχους της φύσης

↪ Σχεδιασμός Δραστηριότητας – Υλοποίηση - Οδηγίες στα παιδιά- Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α.

«Ο κόσμος είναι όμορφος επειδή ακριβώς η μύγα είναι μύγα, ο βάτραχος βάτραχος και η σαρανταποδαρούσα χορεύει χωρίς να πέφτει σε χαντάκια»

Η δραστηριότητα αυτή υλοποιήθηκε στο χώρο κάποιου άλλου Ειδικού σχολείου, όπου εκεί μας περίμεναν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν στο θεατρικό παιχνίδι. Αυτό επιδιώχτηκε προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία τόσο στα παιδιά να αντιληφθούν ότι υπάρχουν κι άλλα παιδιά που αγωνίζονται μέσα από τις δικές τους ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς επίσης και η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς του σχολείου

μας να αντιληφθούν ότι η ανάγκη για συνεργασία όχι μόνο στα όρια του χώρου του δικού μας σχολείου αλλά και εκτός σχολείου, θα έπρεπε να είναι όχι μόνο επιθυμητή αλλά και επιβεβλημένη.

Επιλέξαμε να υλοποιήσουμε την πρώτη μας παρέμβαση κατά το ξεκίνημα του προγράμματος Π.Ε. στις 3 Οκτωβρίου με την ευκαιρία της Παγκόσμιας Ημέρας των Ζώων. Έτσι το θεατρικό παιχνίδι που οργανώσαμε είχε το εξής μήνυμα: " Αν κοιτάξεις χαμηλά κάτω στη γη, ψηλά στον ουρανό κι έπειτα στρέψεις το βλέμμα σου τριγύρω, θ' ανακαλύψεις έναν αλλιώτικο θαυμαστό κόσμο... Τον κόσμο των ζώων".

Αρχικά ξεκινήσαμε την παρέμβαση με κάποιο παιχνίδι που στόχο είχε να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι όλοι έχουμε διαφορές. Κανένας δεν είναι απόλυτα ίδιος με τον άλλον. Ακόμα και τα λουλούδια, τα πουλιά, τα ζώα και όλα τα ζωντανά πλάσματα της φύσης είναι τόσο διαφορετικά μεταξύ τους. Όμως όσο διαφορετικά κι αν είναι έχουν την δική τους θέση στον κύκλο της ζωής και αν κάποιο λείπει τότε διαταράσσεται η ισορροπία της φύσης. Έτσι με βάση αυτό το στόχο παίξαμε το ακόλουθο παιχνίδι:

Τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο. Μόλις αρχίσει η μουσική (με ήχους της φύσης), το κάθε παιδί ψάχνει να βρει κάποιο άλλο παιδί για να χορέψουν ζευγάρι αλλά που όμως πρέπει να διαφέρει όσο περισσότερο γίνεται. Μόλις σταματήσει η μουσική, το κάθε ζευγάρι αναφέρει στα υπόλοιπα τις μεταξύ τους διαφορές αλλά και τα κοινά τους στοιχεία (εμφανισιακές ομοιότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες, κ.α.). Στο τέλος του παιχνιδιού ρωτάμε αν κάποιο παιδί βρήκε κάποιο άλλο απόλυτα όμοιο με αυτό. Έτσι μ' αυτήν την αφορμή μπορεί να γίνει μια πρώτη αναφορά στα παιδιά εκείνα που μπορεί να φαίνονται τόσο διαφορετικά όμως έχουν τα ίδια συναισθήματα, τις ίδιες επιθυμίες, τις ίδιες ευαισθησίες, τις ίδιες ανάγκες κ.τ.λ..

Έπειτα ζητάμε από τα παιδιά να δραματοποιήσουν έναν παλιό μύθο:

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια σαρανταποδαρούσα που όλα τα ζώα του δάσους την κορόιδευαν γιατί ήταν τόσο διαφορετική από αυτά και τους φαινόταν τόσο παράξενο που δεν είχε τόσα πόδια όσο κι αυτά. Όμως η σαρανταποδαρούσα όχι μόνο περπατούσε με τόση χάρη αλλά ήξερε και να χορεύει υπέροχα με τα σαράντα ποδάκια της. Κάθε φορά που χόρευε, μαζενόταν γύρω της όλα τα ζώα του δάσους για να θαυμάσουν τη ξεχωριστή (ειδική) ικανότητα της.

Η μύγα και το βατράχι είχαν δει κι αυτά την σαρανταποδαρούσα να χορεύει κι αναρωτιόνταν πως τα κατάφερνε. Κάθισαν λοιπόν και της έγραψαν ένα γράμμα: «Αγαπητή Σαρανταποδαρούσα, είμαστε δυο φίλοι που αναρωτιόμαστε με ποιο τρόπο καταφέρνεις να

κουνάς όλα αυτά τα πόδια τόσο άνετα. Σηκώνεις πρώτο το 27^ο αριστερό πόδι ή το 15^ο δεξί πόδι; Ή αρχίζεις το χορό σηκώνοντας το 32^ο δεξί πόδι κι ύστερα το 33^ο αριστερό; Περιμένουμε με ανυπομονησία την απάντησή σου. Με όλη μας την αγάπη, η Μύγα και ο Βάτραχος.»

Η Σαρανταποδαρούσα την στιγμή που διάβαζε το γράμμα περπατούσε με χάρη στην άκρη του δρόμου. «Αλήθεια, άρχισε να σκέφτεται για πρώτη φορά, πώς κουνώ όλα αυτά τα πόδια; Ποιο πόδι κουνώ πρώτο; Ποιο δεύτερο;»

Και καθώς η σαρανταποδαρούσα εξέταζε πώς τα κατάφερνε, έπεσε μέσα σ' ένα χαντάκι!!!

Ο στόχος της αναπαράστασης του παραπάνω μύθου είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι όπως και η σαρανταποδαρούσα έτσι και κάθε πλάσμα της φύσης και το κάθε παιδί όσο κι αν φαίνεται διαφορετικό, μπορεί να έχει κάποιες ξεχωριστές ικανότητες, που με μια προσεκτικότερη ματιά, το κάνουν να φαίνεται τόσο υπέροχο! Άλλωστε καμιά φορά η γοητεία μπορεί να κρύβεται στην ίδια την διαφορά!

Παρατηρήσεις

Επειδή η δραστηριότητα αυτή υλοποιήθηκε σε ένα γειτονικό σχολείο Ειδικής Αγωγής, έπρεπε τα παιδιά να περπατήσουν μέχρι εκεί, ακολουθώντας μια σύντομη διαδρομή. Θελήσαμε κατά την πορεία τα παιδιά να σχηματίσουν ζευγάρια, φροντίζοντας εντέχνως με ένα δήθεν τυχαίο τρόπο τα παιδιά Ε.Α. να βρεθούν δίπλα στα "κανονικά", σχηματίζοντας ζευγάρια. Όμως σύντομα διαπιστώσαμε ότι στην πορεία, λόγω της ψυχρότητας που υπήρχε μεταξύ τους, τα παιδιά Ε.Α. βρέθηκαν να περπατάνε μόνα τους, σα χαμένα, δηλώνοντας ότι δεν ήξεραν σε ποια ζευγάρια ανήκουν. Έτσι είτε ερχόταν δίπλα μας, είτε έμεναν τελευταία ακολουθώντας το πλήθος.

Στη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού τους ζητήθηκε να σχηματίσουν αυθόρμητα ζευγάρια. Σε ανύποπτο χρόνο τα "κανονικά" παιδιά είχαν σχηματίσει ζευγάρια μεταξύ τους, μην αφήνοντας περιθώρια στα παιδιά Ε.Α. να τα πλησιάσουν. Αυθόρμητα βεβαίως και τα παιδιά Ε.Α. σχημάτισαν ζευγάρια μεταξύ τους. Έπειτα τους ζητήθηκε να φτιάξουν τετράδες. Επαναλήφθηκε το ίδιο σκηνικό. Φάνηκε ξανά ότι τα "κανονικά" παιδιά φρόντισαν πολύ-πολύ βιαστικά να ενωθούν μεταξύ τους, τόσο στενά σα να μην ήθελαν να αφήσουν περιθώρια να εισχωρήσει και κάποιο παιδί Ε.Α.. Αντίθετα τα παιδιά Ε.Α.

δεν βιάστηκαν καθόλου. Κοίταζαν σα χαμένα γύρω-γύρω σα να έψαχναν κάτι...μέχρι που αντιλήφθηκαν ότι δεν είχαν άλλη επιλογή και κατέληξαν έπειτα από αρκετή ώρα να σχηματίσουν μεταξύ τους μια ομάδα.

Αργότερα με ένα δήθεν τυχαίο τρόπο χωρίστηκαν σε 4 ομάδες, όμως εντέχνως φροντίσαμε να υπάρχει ένα παιδί Ε.Α. σε κάθε ομάδα. Τα παιδιά Ε.Α. φάνηκαν να χαίρονται πάρα πολύ. Εκδήλωσαν τη χαρά τους με διάφορους τρόπους. Πήραν μουσικά όργανα και τα χτυπούσαν με ενθουσιασμό, διάλεξαν υφάσματα σε χαρούμενα χρώματα, αγκάλιασαν με στοργή τα αυτοσχέδια ζώα...

Ακόμα προσπάθησαν να συμμετέχουν στην ομάδα τους κάνοντας ότι έκαναν και τα υπόλοιπα παιδιά. Συχνά όμως απομονωνόταν και εκφραζόταν μοναχικά...ή φαινόταν να επικοινωνούν καλύτερα με τα ζώα που είχαν αγκαλιά. Τα υπόλοιπα παιδιά οργάνωναν την ομάδα τους και τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι με τέτοιο τρόπο ώστε έδειχναν πως αδιαφορούσαν εντελώς για τη συμμετοχή των παιδιών Ε.Α..

Όταν ολοκληρώθηκε το θεατρικό παιχνίδι, ζητούσαν επίμονα να μάθουν πότε θα το επαναλάβουμε. Αργότερα στο σχολείο μας, τους ζητήθηκε να γράψουν πως ένιωσαν. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν πολύ θετικά συναισθήματα: χαρά, αγάπη, ενθουσιασμό κ.α.. Τα "κανονικά" παιδιά εξέφρασαν επιπλέον και την έκπληξη τους πως μπόρεσαν να συμμετέχουν τόσο ενεργά τα παιδιά Ε.Α., δηλώνοντας πως ανακάλυψαν ότι έχουν δυνατότητες που δεν τις είχαν αντιληφθεί έως τότε.

4.2. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 2^η : ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΗ ΦΥΣΗ - ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ

Ημερομηνία	8/10/08
Διάρκεια	5 διδακτικές ώρες
Εκπαιδευτικοί	3
Ειδικό Προσωπικό	2
Επιστημονικοί Συνεργάτες	2 (Ερευνητές του Μ.Φ.Ι.Κ.) Αβραμάκης Μανόλης Χατζηνικολάκη Ελένη
Χώρος	Δασική Περιοχή κοντά στο Ηράκλειο

	(Αγ. Ειρήνη-Σπήλια)
Μαθητές	23

➤ Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων του προγράμματος Π.Ε. όσο και των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από την επαφή με τη φύση.

*«Το να αισθάνεσαι είναι πιο σημαντικό από το να γνωρίζεις»
Ράκελ Κάρσον*

Ο γνωστός αμερικανός εκπαιδευτικός και φυσιοδίφης Joseph Cornell υιοθετώντας την παραπάνω άποψη, ανέπτυξε τη δική του μεθοδολογία στην Π.Ε. εμπλέκοντας συναισθηματικά το παιδί απέναντι στα μυστήρια και τις εκπλήξεις του φυσικού κόσμου. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει: η ομορφιά ενός λουλουδιού, η χάρη ενός πουλιού, το θρόισμα του ανέμου...κάποια ξεχωριστή στιγμή της ζωής μας, μας αγγίζει. Η φύση αγγίζει τα παιδιά, με ένα ιδιαίτερο για το κάθε παιδί τρόπο, προσφέροντας τους όμορφες και δημιουργικές εμπειρίες. Τα παιδιά καταλαβαίνουν και θυμούνται καλύτερα τις βασικές αρχές λειτουργίας της φύσης, μέσα από την άμεση και προσωπική εμπειρία.

Ο Joseph Cornell, όταν ακολουθεί την μεθοδολογική τεχνική της άμεσης επαφής και γνωριμίας με τη φύση, ακολουθεί πέντε βασικές αρχές, ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν ζωντανά και δημιουργικά:

1. Διδάξτε λιγότερο και μοιραστείτε περισσότερο.
2. Να είστε δεκτικοί.
3. Κεντρίστε την προσοχή των παιδιών χωρίς καθυστέρηση.
4. Δείτε και γνωρίστε πρώτα, μιλήστε αργότερα.
5. Το συναίσθημα της χαράς, είτε μέσα από τη διασκέδαση είτε μέσα από τη γαλήνια προσήλωση θα πρέπει να εμποτίζει την εμπειρία του παιχνιδιού της γνωριμίας με τη φύση.

Στο βιβλίο του "Sharing Nature with Children" προτείνει ποικίλα παιχνίδια στη φύση, ακολουθώντας περιβαλλοντικά μονοπάτια, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συγκίνησης και χαράς. Τα παιχνίδια στη φύση εγείρουν τον ενθουσιασμό των παιδιών, διασκεδάζουν και προσφέρουν γνώσεις που πραγματικά εντυπώνονται στη μνήμη ανεξίτηλα (Γκόλιου, 1997).

Τα παιδιά στη φύση μπορούν να ικανοποιήσουν σε μέγιστο βαθμό την ανάγκη τους για κίνηση και για βιωματική – αισθητηριακή αντίληψη του κόσμου που τα περιβάλλει. Τα παιδιά μπορούν για κάποιο χρονικό διάστημα να αφεθούν ελεύθερα να τρέξουν, να πηδήσουν, να σκαρφαλώσουν σε γερμένους κορμούς δέντρων, να κάνουν γλίστρες, να πλατσουρίσουν στα νερά και γενικά να βρεθούν σε βιωματική σχέση με την φύση και το σώμα τους. Η ελεύθερη κίνηση στην φύση διαφέρει κατά πολύ ως προς τις διαστάσεις από τον περιορισμένο και αυστηρά δομημένο χώρο μιας αίθουσας ή μιας αυλής σχολείου. Η πολυμορφία των ερεθισμάτων θέτει όλες τις αισθήσεις σε εγρήγορση διευκολύνοντας έτσι την απόκτηση εμπειριών. Ανεκτίμητη ακόμα μπορεί να είναι και η αίσθηση της σιωπής που συχνά κυριαρχεί στη φύση. Έτσι οξύνεται η ικανότητα των παιδιών να αυτοσυγκεντρώνονται και να ξεχωρίζουν τις λεπτές αποχρώσεις ήχων όπως το ελαφρύ θρόισμα των φύλλων, το μακρινό κελάιδισμα ενός πουλιού, το κελάρυσμα του νερού σε κάποιο ρυάκι ή ακόμα και τον ήχο της αναπνοής τους.

Μέσα από την επαφή με την φύση τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τα φυτά και τα ζώα να αναπτύξουν αισθήματα σεβασμού και διάθεσης για προστασία της φύσης. Αντιλαμβάνονται καλύτερα τον κύκλο ζωής κάθε ζωντανού πλάσματος και τον κύκλο της βιολογικής αλυσίδας με αποτέλεσμα να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ένα κρίκο αυτής της αλυσίδας. Η ολιστική αυτή αντίληψη οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση της αξίας του περιβάλλοντος και στην ανάπτυξη ευθύνης απέναντι σε αυτό (Τσαουσιδου, 2007).

Σε ό, τι αφορά τα παιδιά με ε.ε.α., η απόκτηση από τα παιδιά αυτά θετικών εμπειριών μέσα από τη συχνή και άμεση επαφή του με το φυσικό περιβάλλον, συμβάλλει πιο εξειδικευμένα τόσο στην υγιή φυσική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, όσο και στην ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοπειθαρχίας τους. Η ελεύθερη κίνηση στο φυσικό χώρο και η ενασχόληση τους με ποικίλες δραστηριότητες στη φύση, ενδυναμώνουν τη φυσική τους κατάσταση, ενισχύουν τις κινητικές τους δεξιότητες και καλλιεργούν μια σειρά από ψυχοκινητικές δεξιότητες (Δασκολιά, 2005). Τα παιδιά με ε.ε.α. μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εμπειρίες που βιώνουν στο γνώριμο γι' αυτά φυσικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών (Cobb, 1977) και τα οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία και έλεγχο των παρορμήσεών τους (Taylor, et al, 2002)

Η προσέγγιση τόσο των στόχων του προγράμματος Π.Ε. όσο και των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από το Παιχνίδι Ρόλων.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα και ελκυστική μέθοδος που μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο χώρο της Π.Ε. είναι το Παιχνίδι Ρόλων. Είναι μια τεχνική με πολλά περιθώρια εμπλουτισμού, ευελιξίας και τροποποίησης έτσι ώστε να θεωρείται μια πολλαπλά χρήσιμη τεχνική επίτευξης των στόχων της Π.Ε.. Επίσης η μέθοδος αυτή οφείλει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της στο ζωντανό τρόπο συμμετοχής των μαθητών. Οι μαθητές εκδηλώνουν ζωντανό ενδιαφέρον να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία εφαρμογής αυτής της τεχνικής γιατί πρόκειται για ένα «παιγνίδι»... και στα παιδιά αρέσει να παίζουν (Φαρμάκης, 2007).

Το Παιχνίδι Ρόλων είναι ένα ζωντανό δείγμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς που εμπλέκει ταυτόχρονα τα γνωστικά και τα συναισθηματικά στοιχεία. Οι μαθητές εξερευνούν τα συναισθήματα τους, τις στάσεις, τις αξίες και τις αντιλήψεις τους, αναπτύσσουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ερευνούν το θέμα από διάφορες πλευρές. Ως μέθοδος, είναι ένα όχημα που οδηγεί στην ανάληψη των ρόλων των άλλων (Joyce & Weil, 1986).

Το Παιχνίδι Ρόλων είναι μια πολύ εύχρηστη μέθοδος για την Π.Ε. γιατί δεν απαιτεί σενάριο, σκηνικά, ειδικό χώρο, ιδιαίτερη προετοιμασία και υποκριτικές ικανότητες από τα παιδιά. Επίσης είναι μια τεχνική που εύκολα μπορεί να εφαρμοστεί από τον καθένα «μη ειδικό».

- Μέσα από την διαδικασία εφαρμογής αυτής της μεθόδου, επιδιώκεται κυρίως η ανάλυση συγκρουσιακών ή προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες αφορούν ικανότητες, στάσεις, συμπεριφορές, μορφές επικοινωνίας. Είναι ένα μέσο που απελευθερώνει τη φαντασία του μαθητή, προωθεί την επικοινωνία και βοηθάει στην κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων, καθώς και των σχέσεων της κοινωνίας με το περιβάλλον. Μπορεί ο μαθητής άφοβα να εκδηλωθεί και να εκφράσει την εσωτερική του διάθεση αξιοποιώντας κάθε δυνατότητα, γνώση, ερέθισμα, χωρίς να αισθάνεται ότι αξιολογείται με κίνδυνο να απορριφτεί από την ομάδα. Είναι λοιπόν προφανές ότι οι στόχοι αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό και με τους στόχους της Π.Ε.. Η επιλογή και η αξιοποίηση, στα πλαίσια εφαρμογής αυτής της μεθόδου, κάποιων περιβαλλοντικών ζητημάτων επιτρέπει και διευκολύνει τους μαθητές ν' απελευθερωθούν να εμπνευστούν, ν' ανακαλύψουν και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις αντιμετώπισης αυτών των ζητημάτων.

Το Παιχνίδι Ρόλων είναι επίσης ένα καλό εργαλείο αξιολόγησης ενός προγράμματος Π.Ε.. Στην αρχή του προγράμματος καταγράφουμε το πλήθος και την ποιότητα των επιχειρημάτων και επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία ενδιάμεσα και κατά το τέλος του προγράμματος. Από την σύγκριση των επιχειρημάτων διαπιστώνουμε το βαθμό εξέλιξης και επιτυχίας του προγράμματος.

Όμως μια τέτοια τεχνική, όπως είναι το Παιχνίδι Ρόλων, που επιτρέπει τον αυτοσχεδιασμό έχει ευεργετικά αποτελέσματα κατά την προσέγγιση ατόμων με ε.ε.α.. Η δυνατότητα του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού ωθεί τους μαθητές με ε.ε.α. να ανακαλύψουν και βιώσουν έντονες εμπειρίες στα πλαίσια της ομάδας. Η έμπνευση, η φαντασία, ο αυθορμητισμός και το χιούμορ που αναπτύσσονται στο Παιχνίδι ρόλων το καθιστούν μια διαδικασία ευχάριστη και επιθυμητή απ' όλους τους μαθητές αλλά ιδιαίτερα από εκείνους με ε.ε.α.

Στόχοι

Μέσω της επαφής με τη φύση επιδιώξαμε να επιτύχουμε τους εξής στόχους:

- ✓ Να ικανοποιήσουμε στο μέγιστο βαθμό την φυσική ανάγκη κίνησης του παιδιού σε συνδυασμό με την βιωματική-αισθητηριακή αντίληψη που είναι βασική προϋπόθεση και για την νοητική του ανάπτυξη
- ✓ Να αναπτύξουν την ικανότητα να συντονίζουν τις κινήσεις βελτιώνοντας έτσι την αδρή και λεπτή κινητικότητα τους.
- ✓ Να ανακαλύψουν την έννοια του ανοιχτού χώρου και να ορίσουν τον εαυτό τους και τον υπόλοιπο κόσμο μέσα στον απέραντο ανοιχτό χώρο της φύσης.
- ✓ Να μάθους να προσανατολίζονται αλλά και να εκτιμούν τις κινητικές τους ικανότητες, να προβλέπουν και να αποφεύγουν κινδύνους η να τους αντιμετωπίζουν ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση τους.
- ✓ Να εκτονώσουν την επιθετικότητα τους που σίγουρα βρίσκει καλύτερη διέξοδο στην απλοχωριά της φύσης αφού το κάθε παιδί έχει ένα μεγάλο πεδίο κίνησης και εκτόνωσης.
- ✓ Να αναπτύξουν την ικανότητα αντίληψη μέσω των αισθήσεων.
- ✓ Να αναπτύξουν τις σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ τους αφού η φύση αποτελεί ένα ιδανικό χώρο για αυτό το σκοπό. Η απουσία προκατασκευασμένων ερεθισμάτων

σπρώχνει το μοναχικό παιδί να αναζητήσει συντροφιά για την εξερεύνηση π.χ. μιας σπηλιάς ή ενός μικρού ξέφωτου κ.τ.λ.

- ✓ Να αναπτύξουν το αίσθημα της αλληλεγγύης και της ανοχής. Να ανακαλύψουν την αξία της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης ώστε έτσι να ενταθούν πιο εύκολα στην ομάδα. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν κάποιες απρόβλεπτες καταστάσεις στη φύση αφού κρύβει πολλές εκπλήξεις. Έτσι γίνεται εντονότερη η ανάγκη για ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και ασφάλειας.
- ✓ Να αναπτύξουν την φαντασία τους αφού το αίσθημα της περιέργειας τα οδηγεί σε μια διαδικασία εξερεύνησης στη φύση και ανακάλυψης. Τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν προκατασκευασμένα υλικά για τα παιχνίδια τους αλλά τα ανακαλύπτουν μόνα τους στη φύση. Τα κλαδιά, τα κούτσουρα, οι πέτρες κ.α. ανάλογα με τις ανάγκες ου κάθε παιδιού μπορούν να μετατραπούν με τη φαντασία σε ζώα, ανθρώπους αντικείμενα κ.τ.λ.
- ✓ Να αναπτύξουν μια βιωματική – συναισθηματική σχέση με την φύση αφού βιώνουν άμεσα και με όλες τους τις αισθήσεις ότι συμβαίνει στη φύση και κατανοούν καλύτερα τον κύκλο της ζωής κάθε ζωντανού πλάσματος.

Μέσα από το Παιχνίδι Ρόλων επιδιώξαμε την επίτευξη των εξής στόχων:

Σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:

- ✓ Προβληματισμό πάνω στα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα
- ✓ Αναζήτηση- ανίχνευση- διερεύνηση προβλημάτων
- ✓ Αναζήτηση προτάσεων και λύσεων
- ✓ Εμβάθυνση στα προβλήματα
- ✓ Κατανόηση των πολύπλοκων σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των παραγόντων στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον
- ✓ Επικοινωνία και επαφή τόσο μεταξύ τους όσο και με το ευρύτερο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον

Κάποιοι σημαντικοί στόχοι που αφορούν όλους τους μαθητές αλλά...

ιδιαίτερα τους μαθητές με ε.ε.α. είναι:

- ✓ Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- ✓ Ενίσχυση του αλληλοσεβασμού
- ✓ Συνεργασία
- ✓ Πνεύμα ομαδικότητας
- ✓ Βελτίωση των δυνατοτήτων τους στην έκφραση συναισθημάτων
- ✓ Αλληλοϋποστήριξη
- ✓ Ελευθερία κρίσης και σκέψης

Είναι λοιπόν τόσο σημαντικοί οι στόχοι και τα αποτελέσματα τόσο για την επίτευξη των στόχων της Π.Ε. όσο και για την προσέγγιση των παιδιών με ε.ε.α., ώστε θεωρείται μια πολύ επιτυχημένη μέθοδος (Φαρμάκης, 2007).

Υλικά

- ✓ Παλιές εφημερίδες
- ✓ Ένα μεγάλο καλάθι
- ✓ Μαρκαδόρους
- ✓ Χαρτόνια
- ✓ Μαξιλαράκια

Σχεδιασμός Δραστηριότητας - Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α.

Κάποιες μέρες πριν δόθηκε στα παιδιά σχετικό ενημερωτικό σημείωμα για τους γονείς τους:

Ενημερωτικό Σημείωμα

Στα πλαίσια του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) που υλοποιείται κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, προγραμματίστηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στην Αγ. Ειρήνη στα Σπήλια την Τετάρτη 8 Οκτωβρίου. Τα παιδιά πρόκειται να ακολουθήσουν ένα περιβαλλοντικό μονοπάτι με την επιστημονική

καθοδήγηση των ερευνητών του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας κ. **Αβραμάκη Μανώλη** και **Χατζηνικολάκη Ελένη** όπου θα γίνει μελέτη της χλωρίδας του τόπου μας και συλλογή φυτών για το φυτολόγιο της τάξης.

Υ.Γ.: Όλα τα λεωφορεία για τις μετακινήσεις μας κατά την διάρκεια του προγράμματος Π.Ε. είναι ευγενική προσφορά του τουριστικού γραφείου CRETAN HOLIDAYS εκ μέρους του κ. Μπαντουβά.

Υπεύθυνη Δήλωση

Ο υπογράφωνως κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας

.....δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω να συμμετέχει στην παραπάνω εκπαιδευτική εκδρομή.

Ο κηδεμόνας

.....

Αποφασίστηκε τελικά έπειτα από το ζωνρό ενδιαφέρον όλων των εκπαιδευτικών του Ειδικού Σχολείου, να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στην εκδρομή αυτή. Όμως εκτός από τα 5 παιδιά που συμμετείχαν από την αρχή στο πρόγραμμα Π.Ε., τα υπόλοιπα παιδιά του Ειδικού σχολείου έμειναν ελεύθερα στο χώρο, να κινηθούν να παίξουν... να χαρούν.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιήθηκε εκτός σχολείου, σε ένα όμορφο χώρο στην εξοχή και συγκεκριμένα στην περιοχή της Αγ. Ειρήνης στα Σπήλια Ηρακλείου.

Εκεί μας περίμεναν δύο συνεργάτες του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης οι οποίοι ανέλαβαν το έργο της ενημέρωσης και της καθοδήγησης των παιδιών στα πλαίσια της συμμετοχής τους στην επιστημονική μελέτη της χλωρίδας της περιοχής και στη συλλογή, ταξινόμηση και καταγραφή φυτών για τη δημιουργία φυτολογίου στην τάξη. Για να γίνει όμως πιο σχολαστική δουλειά και να δοθεί η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν, επιλέξαμε να χωριστούν σε δύο ομάδες. Έτσι σε πρώτη φάση η μία ομάδα ακολούθησε τους ερευνητές του Μ.Φ.Ι. και η άλλη ομάδα συμμετείχε σε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο Παιχνίδι Ρόλων που αφορούσε τη συγκεκριμένη περιοχή.

Στη συνέχεια, σε περίπου 1 ώρα, επιστρέψαμε όλοι στο αρχικό σημείο συνάντησης όπου. έπειτα από ένα διάλειμα. γινόταν αλλαγή των ομάδων. Φροντίσαμε όμως σε κάθε ομάδα να συμμετέχουν και 2 παιδιά Ε.Α.

Τα παιδιά, που συμμετείχαν στη διαδικασία μελέτης της χλωρίδας της περιοχής, ακολούθησαν ένα κατάλληλα επιλεγμένο περιβαλλοντικό μονοπάτι στο οποίο υπήρχε πλούσια ποικιλότητα σε ότι αφορούσε την χλωρίδα της περιοχής. Πήραν μαζί τους παλιές εφημερίδες, όπου τοποθετούσαν προσεκτικά τα φυτά εκείνα που συνέλεξαν και κατέγραφαν τόσο την επιστημονική όσο και τη λαϊκή τους ονοματολογία. Ακουμπούσαν

τα φυτά, τα μύριζαν, τα χάιδευαν... και κάποια απ' αυτά τα έκοβαν προσεκτικά και με ευλάβεια τα τοποθετούσαν μέσα στις εφημερίδες. Ακόμα κράταγαν ένα καλάθι στο οποίο έβαζαν όποια υλικά της φύσης θεωρούσαν ότι θα είχαν εικαστικό ενδιαφέρον για τις εικαστικές δημιουργίες που θα ακολουθούσαν στην τάξη.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στο Παιχνίδι Ρόλων συγκεντρώθηκαν κάτω από τη σκιά ενός πανύψηλου γέρικου δέντρου στο προαύλιο της εκκλησίας και κάθισαν κυκλικά στα μαξιλαράκια που είχαν μαζί τους. Η διαδικασία υλοποίησης αυτής της τεχνικής εφαρμόστηκε ως εξής:

- Η κάθε ομάδα συσκέφτηκε και διερεύνησε το υπό συζήτηση θέμα. Στην προκειμένη περίπτωση το θέμα μας ήταν η διατάραξη της οικολογικής ισορροπίας του συγκεκριμένου οικοσυστήματος και η διατάραξη του κύκλου ζωής του κάθε ζωντανού πλάσματος που ζει σ' αυτό το οικοσύστημα.
- Γράψαμε σε ένα χαρτόνι το θέμα και καταγράφηκαν όσοι εμπλέκονται άμεσα ή άμεσα: αγρότες, δήμαρχος και δημοτικό συμβούλιο, κυνηγοί, δημοσιογράφος, οικολόγοι, κ.τ.λ.. Αν προέκυπταν πολλοί ρόλοι θα μπορούσε να γίνει μια ομαδοποίηση για την καλύτερη διεξαγωγή του παιχνιδιού ρόλων.
- Γράφτηκαν όλοι οι ρόλοι σε χαρτόνια, ανακατεύτηκαν και διανεμήθηκαν τυχαία. Έτσι κανείς δεν ήξερε από πριν ποιο ρόλο θα αναλάβανε.
- Δόθηκε ένα εύλογο χρονικό διάστημα 10-20 λεπτών στις ομάδες για να συνεδριάσουν, να σκεφτούν και να οργανώσουν τα επιχειρήματά τους, ώστε να είναι έτοιμα τα παιδιά της κάθε ομάδας να υποστηρίξουν το ρόλο τους.
- Ως εκπαιδευτικός εξήγησα στους μαθητές τι ζητούσα και τους εμπύχωνα διαρκώς, ώστε να λειτουργήσουν αυθόρμητα.
- Συγκεντρώθηκαν όλα τα παιδιά σε ένα χώρο (κάθισαν σε κύκλο κάτω από ένα δέντρο)
- Μπροστά από κάθε ομάδα υπήρχε σε χαρτόνι, γραμμένος ευδιάκριτα, ο κάθε ρόλος ώστε οι υπόλοιποι να ξέρουν ποιο ρόλο υποστηρίζει το κάθε παιδί.
- Ταυτόχρονα υπήρχε μια ομάδα ανεξάρτητη, οι λεγόμενοι παρατηρητές, οι οποίοι κατέγραφαν τα σημαντικότερα επιχειρήματα και συμπεράσματα.
- Άρχισε η συζήτηση με κάποιον ως προεδρεύοντα, π.χ. το δήμαρχο.
- Έγινε αντιπαράθεση επιχειρημάτων. Ο διάλογος εξελίχτηκε με έντονο ύφος, χιούμορ, φαντασία, ευρηματικότητα και παραστατικότητα. Ωστόσο, ως εκπαιδευτικός, δεν επέτρεπα προσβολές σε προσωπικό επίπεδο.

- Στο τέλος διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προέκυψαν.
- Αφού τέλειωσε ο πρώτος κύκλος συζήτησης, θεωρήσαμε καλό να γίνει μια αναδιανομή των ρόλων, ώστε να αποφευχθεί η ετικετοποίηση σε περίπτωση που κάποιος είχε αναλάβει κάποιον πιθανά «απαξιωμένο» ρόλο, αναλαμβάνοντας τώρα έναν άλλο.

Στη διάρκεια της συζήτησης, οι αγρότες και οι κυνηγοί δεν δίστασαν να δηλώσουν ότι θα συνεχίσουν την καταστροφική τους δράση στην περιοχή αφού άλλωστε έχουν και πολιτική κάλυψη μέσω κάποιων γνωστών. Έτσι χαρακτηριστικά δήλωσαν ότι ο "μπατζανάκης" του "συμπεθέρου" του "συντέκνου" του "φιλιότσου" τους, είναι σύμβουλος του υπουργού. Ακόμα αν έφτανε η υπόθεση στο δικαστήριο, ο εισαγγελέας ήταν γαμπρός του "συντέκνου" ενός χωριανού. Ακόμα ένας κυνηγός θα "έπεμπε" πεσκέσι ένα λαγό και ένας αγρότης μια "ντενέκα" λάδι. Τα παιδιά λοιπόν φάνηκε ότι έχουν συνειδητοποιήσει πως σε πολλά θέματα προστασίας του περιβάλλοντος υπεισέρχονται κάποια διαπλεκόμενα συμφέροντα.

Η απόφαση στην οποία κατέληξαν έπειτα από πολύ σκληρή διαπραγματεύση ήταν να κηρυχτεί η περιοχή "προστατευόμενη" και να ιδρυθεί με την ευθύνη του Δήμου ένα κέντρο ενημέρωσης του κοινού για την προστασία του περιβάλλοντος.

Παρατηρήσεις

Η συμμετοχή των παιδιών ήταν καθολική. Ακόμα και ένα παιδί που αρχικά δεν ήθελε να έρθει (γιατί οι συμμαθητές του είχαν κρίνει αρνητικά τη συμπεριφορά του κατά την διάρκεια της πρώτης μας παρέμβασης), έπειτα από παράκληση του πατέρα του που τυγχάνει να είναι και συνάδελφος εκπαιδευτικός στο σχολείο μας, θέλησε να έρθει.

Από την αρχή υπήρχε ένα διάχυτο κλίμα ενθουσιασμού. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με μεγάλη διάθεση στην όποια παράκληση απευθύναμε. Σε ότι αφορά τα παιδιά Ε.Α. εκείνα δεν έπαψαν από το πρωί να ρωτάνε: «Κυρία, θα πάμε στην εξοχή;», «Κυρία, τι θα δούμε εκεί;» και να επαναλαμβάνουν στερεότυπα απευθυνόμενα σε όλα τα παιδιά του σχολείου: «Σήμερα θα πάμε στην εξοχή!!!».

Μέσα στο λεωφορείο αυθόρμητα πάλι (χωρίς καμία δική μας παρέμβαση) τα παιδιά Γ.Α. βιάστηκαν να καθίσουν όλα μαζί μην αφήνοντας χώρο στα παιδιά Ε.Α. να καθίσουν

κοντά τους. Έτσι αναπόφευκτα τα παιδιά εκείνα κάθισαν χωριστά και όλα μαζί μεταξύ τους.

Κατά την διάρκεια της πορείας τους στο Περιβαλλοντικό Μονοπάτι, τα παιδιά εκδήλωσαν ζωηρό ενδιαφέρον κάνοντας διαρκώς ερωτήσεις, φωτογραφίζοντας, συγκεντρώνοντας αρωματικά φυτά, φτιάχνοντας όμορφα μπουκέτα, κ.α.. Όμως είναι αξιοσημείωτο ότι η συμμετοχή των παιδιών Ε.Α. ήταν το ίδιο ζωηρή και δεν φάνηκε καμία ιδιαίτερη διαφορά ανάμεσα σε εκείνα και στα "κανονικά" παιδιά. Μάλιστα οι ερευνητές του Μ.Φ.Ι. δεν κατάλαβαν ποια ήταν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου και στο τέλος ρώτησαν αν πράγματι υπήρχαν τέτοια παιδιά.

Κατά την διάρκεια του Παιχνιδιού Ρόλων, τα παιδιά μπήκαν πολύ γρήγορα στο νόημα του παιχνιδιού και φάνηκε να ταυτίζονται πάρα πολύ με το ρόλο τους εκπροσωπώντας με πάθος την ομάδα στην οποία ανήκαν. Οι ομάδες, όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω, ήταν: Οικολόγοι – Αγρότες – Κυνηγοί – Δήμαρχος και Δημοτικό Συμβούλιο – Δημοσιογράφος και παρατηρητές.

Ο διάλογος μεταξύ τους ήταν εκπληκτικός. Ακόμα κι τα παιδιά της Ε.Α φάνηκε να χάρηκαν που συμμετείχαν στο παιχνίδι (ένα παιδί σε κάθε ομάδα) και δύο απ' αυτά δεν δίστασαν να μιλήσουν. Τα άλλα δύο άκουγαν, συμφωνούσαν αλλά δεν πήραν το θάρρος να μιλήσουν.

Όταν ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, έμεινε σε όλους η αίσθηση ότι τα παιδιά Ε.Α, αν και ήταν αρχικά πολύ συγκρατημένα, στην πορεία με διαρκή παρότρυνση και καθοδήγηση, συμμετείχαν στις ομάδες των υπόλοιπων παιδιών και μάλιστα φάνηκε να το χαίρονται αρκετά. Μπορεί να δίσταζαν να πάρουν το λόγο, αλλά με τη γλώσσα του σώματος φάνηκε να συμμετέχουν με πάθος, κάνοντας χειρονομίες, γελώντας με την ψυχή τους, κ.α..

Επίσης είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένα παιδί Ε.Α. το οποίο μέχρι εκείνη τη μέρα δεν μίλαγε σχεδόν καθόλου...στη διάρκεια της παραμονής μας στη φύση, ως δια μαγείας λύθηκε η γλώσσα του και απευθύνθηκε σε όλους προσωπικά, αποκαλώντας τους με το όνομα τους. Για πρώτη φορά μας φώναξε με το όνομα μας και μας μίλαγε σχεδόν ακατάπαυστα.

Ακόμα ένα παιδί που έκλαιγε συνέχεια καθ' όλη τη διάρκεια σχεδόν τη παραμονής του στο σχολείο, ζητώντας επίμονα τη μητέρα του...εκείνη τη μέρα έκλαιγε μόνο μέχρι να φτάσουμε στον προορισμό μας. Όταν φτάσαμε άρχισε να χαλαρώνει σιγά - σιγά και σε πολύ λίγη ώρα ξέχασε τη μαμά του, σταμάτησε να κλαψουρίζει και άρχισε να τρέχει

χαρούμενα πέρα δώθε. Έπιασε από το χέρι ένα άλλο παιδί (που κι αυτό ήταν πάντα μόνο του) και άρχισαν να τρέχουν μαζί προς όλες τις κατευθύνσεις, γελώντας και παίζοντας.

Έτσι λοιπόν ίσως είναι άξια επιστημονικής διερεύνησης η υπόθεση πως η επαφή με τη φύση δρα θεραπευτικά στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

4.3. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 3^η: ΧΕΙΡΟΝΑΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ – ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ (ΚΗΠΟΥΡΙΚΗ)

Ημερομηνία	17/10/08
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Εκπαιδευτικοί	3
Επιστημονικοί Συνεργάτες	1 (Γεωπόνος & Μητέρα Παιδιού) Νιωτάκη Ελπινίκη
Χώρος	Σχολικός Κήπος
Μαθητές	23

Τροποποίηση: Επειδή από την παρέμβαση αυτή και έπειτα στο πρόγραμμα θα συμμετέχει και το άλλο τμήμα της ΣΤ΄ τάξης, η όλη δραστηριότητα επαναλήφθηκε τις επόμενες 2 διδακτικές ώρες, χωρίς καμία διαφοροποίηση. Η μόνη διαφορά είναι ότι τώρα μαζί με τα παιδιά του ΣΤ₂, συμμετείχαν τα υπόλοιπα παιδιά του Ειδικού Σχολείου. Οι μαθητές στη δεύτερη φάση ήταν συνολικά: 18+8= 26.

➤ **Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων της Π.Ε. όσο και των βιωμάτων και συναισθημάτων των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από τη χειρονακτική δράση (κηπουρική).**

Ανάμεσα στις εμπειρίες από τη φύση που συμβάλλουν θετικά στη συναισθηματική και φυσιολογική υγεία και συμπεριφορά του ατόμου, θεωρούνται σήμερα πολύ σημαντικές οι δραστηριότητες ενεργητικής συμμετοχής του σε εμπειρίες από τη φύση και ειδικότερα τη βλάστηση, όπως είναι η ενασχόληση με την κηπουρική. Όπως έχει τεκμηριωθεί μέσα από σύγχρονες εμπειρικές έρευνες σε διάφορες κατηγορίες

κοινωνικών ομάδων (όπως σε παιδιά με ειδικές ανάγκες), η καλλιέργεια των φυτών αποτελεί ιδιαίτερα ευχάριστη δημιουργική ενασχόληση με θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά τους, όπως είναι η αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής τους, ο μεγαλύτερος βαθμός συγκέντρωσης, προσοχής και εγρήγορσης, καθώς επίσης και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και **αυτοεκτίμησης** τους (Joardar & Neill, 1978).

Το ερέθισμα δόθηκε από κάποια δημοσίευση σε Κυριακάτικη εφημερίδα:

Επίμονοι κηπουροί οι μαθητές

Οι πράσινες αυλές επιστρέφουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Αθήνας

Της Ελευθερίας Τραϊού

Κάποτε η σχολική αυλή ήταν για τους μαθητές ένας πράσινος κόσμος μικρών θαυμάτων. Πανύψηλα δέντρα δημιουργούσαν σκιερές γωνιές και στα κλαδιά τους φώλιαζαν πουλιά. Σαν χθες, θυμάμαι, πως μαζευόμασταν με τους συμμαθητές μου κάτω από τις τεράστιες ακακίες του σχολείου μας να παρακολουθήσουμε με κομμένη ανάσα, μη φοβηθεί και φύγει, το χτύπημα του δρυοκολάπτη πάνω στον κορμό. Και πιο πάνω, μέσα από τη φωλιά, να προβάλλουν τα κεφαλάκια των νεοσσών. Εγχειρίδιο για την επαναφορά τέτοιων αυλών στα σημερινά σχολεία, τα γυμνά από πράσινο, θα μπορούσε να αποτελέσει η υπό έκδοση μελέτη «Σχολικός Κήπος» του υπουργείου Παιδείας. Η ιδέα της μελέτης πιστώνεται στην Ευώνυμο Οικολογική Βιβλιοθήκη, το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και την εταιρεία «Οργάνωση Μέσων Ερμηνείας Περιβάλλοντος», οι οποίοι και την υλοποίησαν στο πλαίσιο κοινοτικού προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που διαχειρίζεται το υπουργείο Παιδείας.

Πριν από 170 χρόνια

Στις υποβαθμισμένες περιβαλλοντικά σύγχρονες μεγαλουπόλεις η δημιουργία πράσινου στις σχολικές αυλές θα καλλιεργούσε στους μαθητές μια νέα σχέση με το χώρο. Αν το παιδί δεν φυτέψει με τα χέρια του ένα λουλούδι, δύσκολα σαν ενήλικας θα αφήσει στην αυλή του σπιτιού του ένα τετραγωνικό μέτρο ελεύθερης γης για να αναστήσει ένα δέντρο. Είναι παράδοξο, λοιπόν, που η δημιουργία σχολικών κήπων δεν είναι στις μέρες μας συνδεδεμένη με το σχολικό κτίριο και τις λειτουργίες του, όταν αυτό ήταν κανόνας στα παλαιότερα χρόνια, παρότι η κυριαρχία του τσιμέντου και ο εθισμός στην ασχήμια του δεν ήταν τότε ζώσα πραγματικότητα. Από το πλούσιο υλικό της μελέτης «Σχολικός Κήπος», μαθαίνουμε ότι στον νόμο 26/5/1835 «Περί προικοδοτήσεως των ελληνικών οικογενειών των Δήμων», αναφέρεται, μεταξύ άλλων, το εξής: «εκ των διαθεσίμων εθνικών γαιών» παρέχονται στους δήμους εκτάσεις έως 15 στρέμμ. «διά Σχολείον και διά κήπον αυτού, και αν τούτο δεν δύναται, να δοθή από τα κτήματα των διαλυθέντων Μοναστηρίων». Η Εγκύκλιος 23/2/1849 του τότε υπουργού Εσωτερικών Γ. Γλαράκη όριζε ότι «έκαστος δήμος πρέπει να έχει

παρά το δημοτικόν σχολείον κήπον ή καλλιεργήσιμον γη εκ δύο στρεμμάτων υπό του διδασκάλου καλλιεργουμένην». Το 1913 ο τότε υπουργός Εθνικής Οικονομίας Ανδρέας Μιχαλακόπουλος καλούσε τους νομάρχες όλης της χώρας να αναγράψουν «εν τοις δημοτικοίς προϋπολογισμοίς μικράς πιστώσεις διά δαπάνας σχολικών κήπων».

Γεμάτα είναι τα σχετικά έντυπα της εποχής από επαινετικά σχόλια για όσους διακρίνονταν στον τομέα αυτό. «Τα Γεωπονικά Νέα» (Μάρτιος 1901) μας πληροφορούν ότι στο χωριό Πισά της Κορινθίας ο δημοδιδάσκαλος Β.Μ. Ντόκας και οι μαθητές του κατάφεραν να δημιουργήσουν κήπο και φυτώρια δέντρων με 10.000 μουριές, 500 αμυγδαλιές και 1.000 κυπαρίσσια, πολλά από τα οποία μεταφυτεύθηκαν σε δρόμους και σε αυλές σπιτιών. «Η φροντίδα του κήπου προσφέρει στους μαθητές μια ευχάριστη διαφυγή από το βαρύ πρόγραμμά τους, μια εναλλακτική διασκέδαση, αντί για την καφετέρια της γειτονιάς τους», λέει η κ. Μαριάννα Τσεμπερλίδου, υπεύθυνη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Γ΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. «Το πράσινο στα σχολεία καλλιεργεί την αισθητική τους παιδεία και «εξανθρωπίζει» τα γκρίζα σχολικά κτίρια από μπετόν, όπου στέλνουμε τα παιδιά να περάσουν τη μισή τους ημέρα, απορώντας στη συνέχεια γιατί είναι επιθετικά».

↪ Σκοποί – Στόχοι

Σκοποί της Κηπουρικής (ως διδακτικής προσέγγισης) είναι:

- ✓ η κοινωνικοποίηση του ατόμου,
- ✓ η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή με σκοπό να γνωρίσει την αρμονική σχέση ανθρώπου – φύσης καθώς και τις αλληλεπιδράσεις στο οικοσύστημα.

Γενικοί στόχοι (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες) για τον μαθητή είναι:

- ✓ Να αναγνωρίζει κάποια βασικά γεωργικά εργαλεία όπως: τσάπα, τσουγκράνα, φτυάρι, κασμάς, μεταλλική σκούπα, πιρούνι, σκαλιστήρι, φυτευτήρι, πατόφτυαρο, ψαλίδι φύλλων, ψαλίδι κλαδέματος, πριόνι, γεωργικό καρότσι, ποτιστήρι, κ.α.
- ✓ Να συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητα των εργαλείων αυτών και να εξοικειωθεί με τη χρήση τους.
- ✓ Να καλλιεργήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες ως προς τη χρήση αυτών.

- ✓ Να επιλέγει το κατάλληλο γεωργικό εργαλεία για την αντίστοιχη εργασία.
- ✓ Να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο της κηπουρικής.
- ✓ Να εξοικειωθεί με τα μέτρα ασφαλείας στη χρήση κάθε γεωργικού εργαλείου.
- ✓ Να αναπτύξει και να καλλιεργήσει δεξιότητες όπως:
 - Αντίληψη του Χώρου
 - Έλεγχος των κινήσεων για το χειρισμό των εργαλείων
 - Υπευθυνότητα
 - Τήρηση κανόνων Υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο
 - Γνώση τεχνικών μέτρησης για τον υπολογισμό αποστάσεων, αριθμού φυτών, κ.α.
 - Εξοικείωση με εργασίες καλλιέργειας και φροντίδας φυτών.
- ✓ Να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα ενός σχολικού κήπου.
- ✓ Να ανακαλύψει και να συνειδητοποιήσει τις διαφορές μεταξύ των καλλιεργήσιμων φυτών.
- ✓ Να εκτιμήσει την αξία και την χρησιμότητα των καλλιεργήσιμων φυτών για τον άνθρωπο.
- ✓ Να αναγνωρίζει, διαχωρίζει και κατηγοριοποιεί τα καλλιεργήσιμα φυτά.
- ✓ Να περιγράφει και να προσδιορίζει τα καλλιεργήσιμα φυτά.
- ✓ Να αναγνωρίζει, κατονομάζει και ταξινομεί τα παραγόμενα προϊόντα.
- ✓ Να αναπτύξει αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία με σκοπό τη σωστή λήψη αποφάσεων.
- ✓ Να αποκτήσει δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, με τη χρήση των εργαλείων και με την εκτέλεση σύνθετων κηπουρικών εργασιών.
- ✓ Να επιλέγει τη σωστή εργασία κάθε φορά και την κατάλληλη φροντίδα για κάθε φυτό.
- ✓ Να ασκηθεί στις κατάλληλες εργασίες για την περιποίηση των φυτών, όπως: Πότισμα, Λίπανση, Κλάδεμα, Ράντισμα, Αραιώμα, βοτάνισμα, κ.α.

Υλικά

- ✓ Σπόροι - φυτώρια
- ✓ 4 μεγάλα καλάθια

- ✓ Γεωργικά εφόδια (τσουγκράνες, τσάπες, ποτιστήρια, λινάτσες, κ.α)
- ✓ Γάντια μιας χρήσεως

➤ **Σχεδιασμός Δραστηριότητας – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α. - Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά**

Ένα μήνα πιο πριν ζητήσαμε από τον διευθυντή του σχολείου να μεριμνήσει ώστε να καθαριστεί κάποιος αναξιοποίητος χώρος στην πίσω πλευρά του σχολείου. Ενώ αρχικά είδε θετικά αυτήν την προοπτική, περνούσε ο χρόνος και πρακτικά δεν είχε γίνει κάποιο βήμα. Έτσι απευθυνθήκαμε στην Υπηρεσία Πρασίνου του Δήμου Ηρακλείου και ζητήσαμε να στείλουν κάποιο εργάτη γι' αυτό το σκοπό. Όμως η απάντηση ήταν αρνητική. Τέλος απευθυνθήκαμε στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων που δεσμεύτηκαν ότι θα έβρισκαν κάποιον εργάτη. Όμως ο χρόνος περνούσε και είχε αρχίσει να δημιουργείται κάποια αίσθηση ανασφάλειας για τη θετική έκβαση της προσπάθειας.. Πάνω στην αγωνία μας εμφανίστηκε ως "από μηχανής θεός" ο πατέρας δύο παιδιών που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο και δήλωσε ότι θα αναλάμβανε εκείνος τον καθαρισμό του χώρου. Ήταν συγκινητική η προσφορά του γιατί αρνήθηκε κατηγορηματικά οποιαδήποτε αμοιβή για τον κόπο του (παρότι είναι άνεργος με 5 παιδιά), δηλώνοντας ότι το κάνει για χάρη των παιδιών των δικών του και για όλα τα υπόλοιπα παιδιά.

Προκειμένου να δημιουργήσουμε το δικό μας περιβάλλον στο χώρο του σχολείου, αρκετές μέρες πριν, ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν σπόρους και φυτώρια που θα μπορούσαν να φυτευτούν αυτήν την εποχή. Το κάθε παιδί έφερε ότι θα ήθελε το ίδιο να φυτέψει στο περιβάλλον μας. Επίσης ζητήσαμε από τη μητέρα δύο παιδιών του Γενικού σχολείου, που τυγχάνει να είναι γεωπόνος και να διαθέτει κατάστημα με γεωργικά εφόδια και φυτώρια, να έρθει τη μέρα υλοποίησης αυτής της δραστηριότητας, προκειμένου ως ειδικός να μας βοηθήσει.

Λίγες μέρες πριν δόθηκε στα παιδιά το εξής ενημερωτικό σημείωμα:

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Την Παρασκευή 17-10-'08 πρόκειται να φυτέψουμε, σε υπαίθριο χώρο του σχολείου μας, ότι φυτεύεται αυτήν την εποχή, για να δημιουργήσουμε το δικό μας περιβόλι. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει:

- ✓ Να φέρετε, ο καθένας ότι θα ήθελε προσωπικά να φυτέψει στο περιβόλι (π.χ. μαρούλια, κρεμμύδια, πατάτες, κουκιά, αρακά, κ.α.)
- ✓ Επιπλέον 1-2 βολβούς ο καθένας για την δημιουργία της δικής του γλάστρας μέσα στην τάξη.

Τέλος θα πρέπει να θυμηθείτε να φοράτε πρόχειρα ρούχα και παπούτσια

Όταν έφτασε εκείνη η μέρα, διηγηθήκαμε μέσα στην τάξη μια λαογραφική ιστορία που αφορούσε την παραδοσιακή αγροτική ζωή του τόπου μας, και μέσα από αυτήν την ιστορία φροντίσαμε να χωριστούν σε 4 ομάδες: τους περιβολάρηδες, τους αγρότες, τους χωρικούς και τους γεωργούς. Σε κάθε ομάδα φροντίσαμε με διακριτικό τρόπο να συμμετέχει και ένα ή δύο παιδιά Ε.Α.. Η κάθε ομάδα έφτιαξε το καλάθι της με τους σπόρους και τα φυτά που θα φύτευαν.

Αυτοσχεδιάζοντας, σκαρώσαμε ένα χιουμοριστικό ρυθμικό τραγουδάκι, και ξεκινώντας για το περιβόλι, πήρε η κάθε ομάδα το καλάθι της και τραγουδώντας όλοι μαζί το τραγούδι ρυθμικά, φτάσαμε στο χώρο του περιβολιού, όπου μας περίμενε η γεωπόνος. Εκεί κάθισαν τα παιδιά, κατά ομάδες, σε ένα χώρο στη σκιά που είχε ήδη καθαριστεί γι' αυτό το σκοπό.

Ο χώρος χωρίστηκε σε 4 μέρη και τα παιδιά της κάθε ομάδας διαδοχικά, σηκώνόταν όλα μαζί για να φυτέψουν στο χώρο που τους αναλογούσε, ακολουθώντας τις οδηγίες της γεωπόνου. Όσα παιδιά φοβόταν να μην λερώσουν τα χέρια τους, υπήρχε η δυνατότητα να φορέσουν γάντια μιας χρήσεως.

Παρατηρήσεις

Επιτέλους! Η μεγάλη μέρα που θα δημιουργούσαμε το δικό μας περιβόλι έφτασε! Τα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία να έρθει αυτή η μέρα, έχοντας φέρει μεγάλη ποικιλία από σπόρους και φυτά. Τα παιδιά που πρώτα ανταποκρίθηκαν, ήταν τα παιδιά Ε.Α.. Τα δύο αδέρφια (που ο πατέρας τους είχε σκάψει το περιβόλι), έφεραν τα πρώτα μαρούλια, ενώ ο Σωκράτης έφερε επιπλέον και γάντια, ώστε να είναι πανέτοιμος.

Η διευθύντρια του Ειδικού Σχολείου έφερε από το σπίτι της όλα τα απαραίτητα εργαλεία, εκδηλώνοντας ιδιαίτερο ενθουσιασμό κατά την διάρκεια της όλης προετοιμασίας. Επιπλέον η μητέρα εκείνη παιδιών του Γενικού Σχολείου, που τυγχάνει να είναι γεωπόνος, δέχτηκε με μεγάλη χαρά να αφήσει εκείνη τη μέρα τη δουλειά της και να έρθει στο σχολείο, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να φυτέψουν. Επιπλέον διέθεσε από το κατάστημα της και ότι χρειαζόμασταν επιπλέον.

Έτσι, για άλλη μια φορά, φάνηκε έκδηλα πως όταν αφήνουμε περιθώρια στους γονείς να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, το κάνουν όχι μόνο με χαρά αλλά και με ιδιαίτερη ικανοποίηση, θεωρώντας πως όταν εμείς οι εκπαιδευτικοί, τους ανοίγοντας τις στεγανές πόρτες του σχολείου, δείχνουμε να αναγνωρίζουμε το σημαντικό τους ρόλο στην εκπαίδευση.

Όταν φτάσαμε στο χώρο του περιβολιού και ζητήσαμε από τα παιδιά να καθίσουν κατά ομάδες σε ένα σκιερό χώρο, τα παιδιά Ε.Α. "όλως τυχαίως" κάθισαν όλα μαζί.

Όταν ξεκίνησε η διαδικασία του φυτέματος, τα παιδιά φαινόταν πραγματικά να απολαμβάνουν αυτό το δύσκολο έργο (ξερίζωναν τα αγριόχορτα, έσκαβαν για να αφρατέψουν το χώμα, άνοιγαν αυλάκια, φύτευαν, πότιζαν...). Όμως τα "κανονικά" παιδιά ήταν τόσο πολύ αφοσιωμένα στην τόσο ενδιαφέρουσα ενασχόληση τους, που αδιαφορούσαν για τη συμμετοχή των παιδιών Ε.Α., τα οποία περίμεναν απομονωμένα σε μια άκρη. Περίμεναν παθητικά, αποτραβηγμένα από την ομάδα τους και δεν έπαιρνα το θάρρος να πλησιάσουν. Συμμετείχαν έτσι, με υπερβολική διστακτικότητα, και μόνο όταν κάποιος από τους εκπαιδευτικούς τα παρότρυνε. Σε κάποιες περιπτώσεις, χρειαζόταν να τα πιάσει κάποιος από το χέρι, ή να τους δώσει στο χέρι να κρατήσουν κάποιο εργαλείο ή φυτό, για να φυτέψουν. Ακόμα και όταν συμμετείχαν, έπειτα από σχετική παρότρυνση, εξακολουθούσαν να κοιτάζουν απορημένα και κάπως φοβισμένα, μήπως και δεν τα καταφέρουν. Μόνο όταν κάποιος εκπαιδευτικός τους έλεγε «Μπράβο!», φαινόταν να εκπλήσσονται ευχάριστα σα να πετύχαιναν κάτι απίστευτο. Κατά τη διάρκεια του "φυτέματος", παρέμεναν εντελώς αμίλητα, δείχνοντας να είναι αφοσιωμένα (με ανάμεικτα συναισθήματα φόβου και χαράς) στην όλη προσπάθεια που κατέβαλαν.

Ο Σωκράτης ξεκίνησε να φυτεύει με τα γάντια... όταν όμως άρχισε να απολαμβάνει την όλη προσπάθεια, πέταξε τα γάντια και άρχισε να πιάνει με γυμνά χέρια τους σπόρους, τα φυτά...το χώμα, δείχνοντας ότι χαιρόταν απίστευτα που "λέρωνε" τα χέρια του.

Τα περισσότερα "κανονικά" παιδιά φαινόταν να έχουν πιο επιτηδευμένη συμπεριφορά. Πρόσεχαν που θα καθίσουν και που θα ακουμπήσουν, ώστε να μην

λερωθούν. Ζητούσαν επίμονα να φορέσουν γάντια για να μην λερώσουν τα χέρια τους. Σιγά-σιγά άρχισαν να απολαμβάνουν την όλη διαδικασία, να ακούν και να ακολουθούν προσεκτικά τις οδηγίες της γεωπόνου. Ακόμα θέλησαν να πάρουν και πρωτοβουλίες σχετικά με το τι φυτά θα φύτευαν κάθε φορά.

Όμως τα περισσότερα απ' αυτά έδειχναν να αδιαφορούν για τη συμμετοχή των παιδιών Ε.Α.. Μόνο όταν κάποιος εκπαιδευτικός τους υποδείκνυε να δώσουν κάποιο από τα εργαλεία που είχαν και στα παιδιά Ε.Α., μόνο τότε το έκαναν, όμως με έκδηλη απροθυμία, και μόνο για να υπακούσουν στην σχετική υπόδειξη. Έτσι το παιδί Ε.Α. σε κάθε ομάδα έμενε τελευταίο, περιμένοντας υπομονετικά μέχρι να τελειώσουν όλα τα άλλα παιδιά ή μέχρι κάποιο παιδί να συγκινηθεί από την υπόδειξη του εκπαιδευτικού και του παραχωρήσει κάποιο χώρο και κάποιο, απαραίτητο για τη δουλειά, εργαλείο.

Όμως κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης, άρχισε να διαφαίνεται για πρώτη φορά η διάθεση, από κάποια ελάχιστα "κανονικά" παιδιά, να βοηθήσουν τα παιδιά Ε.Α., ώστε να τα καταφέρουν κι εκείνα. Τους εξηγούσαν τι έπρεπε να κάνουν, τους έλεγαν μια καλή κουβέντα για να τα ενθαρρύνουν, ή τους πρότειναν να κάνουν κάτι μαζί: «Πάμε να φέρουμε νερό;». Ήταν τα παιδιά αυτά που αρχικά κέρδισαν την εμπιστοσύνη των παιδιών Ε.Α. και ονομαστικά τα επέλεξαν, δηλώνοντας ότι θέλουν να γίνουν φίλοι τους.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, άρχισε να φαίνεται καθαρά ότι το αρχικό κλίμα επιφυλακτικότητας είχε σχεδόν εντελώς αντιστραφεί. Οι εκπαιδευτικοί τόσο του Γενικού Σχολείου όσο και του Ειδικού, έδειξαν να συμμετέχουν με ιδιαίτερο κέφι. Συμμετείχαν ενεργά, σκάβοντας, φυτεύοντας, ποτίζοντας μαζί με τα παιδιά. Το κλίμα ενθουσιασμού που επικράτησε, θέλησαν να βιώσουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί του Γενικού Σχολείου που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα...όμως ήρθαν, ενθάρρυναν τα παιδιά, επικρότησαν την προσπάθεια τους και πείραξαν με χιούμορ τους συναδέλφους τους. Έτσι, γενικά, φάνηκε να δημιουργείται ένα κλίμα λαϊκού πανηγυριού!

Όταν ολοκληρώθηκε η προσπάθεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που βίωσαν, επιλέγοντας την κατάλληλη φατσούλα που συναισθηματικά τα εξέφραζε περισσότερο. Όλα τα παιδιά, με ένα χαμόγελο μέχρι τα αυτιά, επέλεξαν φατσούλες με θετικά συναισθήματα και τις κόλλησαν στο αντίστοιχο ταμπλό. Εδώ τα παιδιά Ε.Α. δεν έδειξαν καμία διστακτικότητα. Επέλεξαν, χωρίς δεύτερη σκέψη, τη φατσούλα που εξέφραζε τον ενθουσιασμό τους και την περηφάνια τους.

4.4. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 4^η : ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ημερομηνία	24/10/08
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Εκπαιδευτικοί	3
Χώρος	Εργαστήριο Εικαστικών
Μαθητές	23

Σημείωση: Όπως και στην προηγούμενη παρέμβαση, όλες οι δραστηριότητες αυτής της παρέμβασης, επαναλήφθηκαν για τα παιδιά του ΣΤ2.

➤ **Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων του προγράμματος Π.Ε. όσο και των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από την Αισθητική Αγωγή.**

Ο Schiller στις επιστολές του με τίτλο "Για την αισθητική αγωγή του ανθρώπου" υποστηρίζει πως ο άνθρωπος για να ξανακερδίσει την αρμονία του μέσα στον κατακερματισμένο κόσμο που ζει, χρειάζεται αγωγή. Όμως μόνο η τέχνη είναι ικανή να φέρει την άνθρωπο σε αρμονία με τον περιβάλλον και να τον οδηγήσει στην πραγματική ελευθερία (Φακίδου, 2003).

Οι δημιουργίες αισθητικής έκφρασης συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αφορούν τις λειτουργίες του συναισθήματος και του συμβολισμού. Βοηθούν επίσης στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της αυτοεκτίμησης (Warren, 1993).

Ευεργετικό και συχνά θεραπευτικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου διαδραματίζει η τέχνη. Αν στα σπήλαια της Αλταμίρα συναντάμε την προσπάθεια του ανθρώπου ν' αποτυπώσει σε γραμμές και σχήματα την εμπειρία του από την επαφή του με τη φύση, στη σύγχρονη εποχή η τέχνη γίνεται ένα μέσο στην υπηρεσία του ανθρώπου για την αποτύπωση του εσωτερικού του κόσμου, για την συμβολική έκφραση της σχέσης του με τον εξωτερικό κόσμο και γενικότερα είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας με το περιβάλλον.

Άλλωστε η τέχνη είναι μια μορφή πολιτισμού και ο πολιτισμός περνάει και μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ή η Π.Ε. περνάει μέσα από τον πολιτισμό μας.

Είναι μια σχέση αμφίδρομη αφού θα έλεγε κανείς ότι ο σεβασμός προς το περιβάλλον, είναι ίσως η ύψιστη έκφραση του πολιτισμού μας.

Ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που δυσκολεύονται να εκφραστούν με λόγια, είναι αναγκαίο να τους δίνουμε ευκαιρίες να εκφράζονται ελεύθερα και μ' οποιοδήποτε τρόπο. Και, φυσικά, η Αισθητική Αγωγή, προσφέρει μια τέτοια σημαντική ευκαιρία στα παιδιά: να εκφράσουν ελεύθερα και αβίαστα την εικόνα που έχουν για το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και να διαβούν τις κλειστές πόρτες της ψυχής τους, μέσα από τις εικαστικές δημιουργίες τους αφού ο λόγος τους είναι, συχνά, ανύπαρκτος ή ατελής. (Σακελλαρίου, Χ., 1992 & Γρυπάρης, Α.-Φ., 1992).

Στόχοι

Ο κυριότερος στόχος της Αισθητικής Αγωγή αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είναι η βιωματική αντίληψη του φυσικού περιβάλλοντος από τα παιδιά. Η τέχνη προσφέρει ένα μοναδικό μέσο κατανόησης του κόσμου που τα περιβάλλει, μέσα από τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω), την αντίληψη (ανακαλύπτω, επικοινωνώ, βιώνω) και την πράξη (πειραματίζομαι, δημιουργώ, κατασκευάζω).

Ειδικότερα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση, τους δίνεται η δυνατότητα να:

- ✓ Καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους και να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες
- ✓ Ενεργοποιήσουν τις δημιουργικές δυνάμεις του εαυτού τους (κλίσεις και δεξιότητες)
- ✓ Επικοινωνήσουν μέσα από αυτά που βλέπουν, αγγίζουν, ακούνε και αισθάνονται
- ✓ Πειραματιστούν με χρώματα, σχήματα, υλικά, κ.α.
- ✓ Συνεργάζονται σε συλλογικές δραστηριότητες
- ✓ Κατανοήσουν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων
- ✓ Εκφραστούν με λεκτικούς και κυρίως με μη λεκτικούς τρόπους

Αναπτύσσουν έτσι την οπτική τους αντίληψη, την αδρή και λεπτή κινητικότητα, την καλαισθησία και τη δημιουργική έκφραση (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004).

Η Κ. Robinson (1992), επισημαίνει τη σημασία της Αισθητικής Αγωγής για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των μαθητών προς τον εαυτό τους, την αυτοεκτίμηση τους,

την προσωπική αποτελεσματικότητα, τις δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας, τη δημιουργική λύση προβλημάτων, την εγρήγορση του νου και τη στάση ζωής.

Υλικά

- ✓ Πλαστικά χρώματα
- ✓ Πινέλα
- ✓ Γλάστρες
- ✓ Χώμα
- ✓ Βολβού;
- ✓ Φέτες από λεπτό κορμό δέντρου
- ✓ Πυρογράφο
- ✓ Δερμάτινο κορδόνι
- ✓ Μεταλλικά κρικάκια

Σχεδιασμός Δραστηριότητας – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α. – Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά

Σε μία συνάντηση προετοιμασίας, που έγινε δύο μέρες πριν, τα παιδιά συμμετείχαν σε κάποια δραστηριότητα που έγινε ως προεργασία. Συγκεκριμένα τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με όλα τα βασικά χρώματα και τις αποχρώσεις τους, προκειμένου να τα γνωρίσουν καλύτερα. Τους ζητήθηκε να αποτυπώσουν τα συναισθήματα τους επιλέγοντας τα χρώματα που τα εκφράζουν καλύτερα. Έτσι είχαμε ένα ταμπλό με δύο πλευρές. Στη μια πλευρά, ζητήσαμε να αποτυπώσουν με χρώματα τα θετικά συναισθήματα τους και στην άλλη πλευρά, τα αρνητικά συναισθήματα τους. Για να το πετύχουμε αυτό, τους διηγήθηκαμε πρώτα μια χαρούμενη ιστορία που συνέβη στη διάρκεια μιας χαρούμενης μέρας στο δάσος. Έπειτα τους αφήσαμε αρκετό χρόνο να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν ακούγοντας και ζώντας με τη φαντασία τους αυτήν την ιστορία. Επαναλάβαμε την ίδια ιστορία, όμως τώρα η έκβαση δεν ήταν θετική και η μέρα στο δάσος εξελίχτηκε σε μια λυπημένη μέρα. Ζητήσαμε πάλι να εκφραστούν συναισθηματικά ζωγραφίζοντας με χρώματα, αποτυπώνοντας όμως τα όποια αρνητικά συναισθήματα τους, στην άλλη πλευρά του ταμπλό. Το αποτέλεσμα ήταν ότι στην μία πλευρά τα χρώματα που κυριάρχησαν ήταν ζωνηρά, φωτεινά, γλυκά και χαρούμενα ενώ στην άλλη πλευρά ήταν μουντά, σκοτεινά, κρύα και λυπημένα.

Αργότερα με το καθιερωμένο σύνθημα για την έναρξη της κάθε παρέμβασης, ξεκινήσαμε από την τάξη για να πάμε στο Εργαστήριο Εικαστικών που διαμορφώσαμε κατάλληλα για τις ανάγκες του προγράμματος Π.Ε., αξιοποιώντας ένα χώρο που παρέμενε για πάρα πολλά χρόνια αναξιοποίητος ως αποθήκη. Το κάθε παιδί κράταγε τη γλάστρα και τους βολβούς που είχε φέρει από το σπίτι του. Στα παιδιά που δεν είχαν φέρει γλάστρες, τους δώσαμε κάποιες που ήταν προσφορά της γεωπόνου, ενώ σε όσα παιδιά δεν είχαν φέρει βολβούς, τους έδωσαν κάποιοι συμμαθητές τους οι οποίοι είχαν φέρει πληθώρα βολβών, και έτσι ούτως ή άλλως υπήρχε περίσσειμα.

Φτάνοντας στο Εργαστήριο Εικαστικών, κάθισαν κατά ομάδες. Για κάθε ομάδα είχαμε τοποθετήσει στη μέση τα βάζα με τα χρώματα, τα πινέλα και ότι άλλο χρειαζόταν για να ζωγραφίσουν τη γλάστρα τους. Εκτός από τα σχέδια ζωγραφικής που αποτύπωναν πάνω στη γλάστρα τους, ζωγράφιζαν και κάποιο αντιπροσωπευτικό όνομα (είτε συμβολικό το οποίο αποτύπωνε τα συναισθήματα τους, είτε το πραγματικό τους όνομα), προκειμένου το κάθε παιδί να διακρίνει εύκολα τη γλάστρα του. Όταν ολοκλήρωναν τη ζωγραφική, τοποθετούσαν τη γλάστρα τους σε κάποιο διπλανό δωμάτιο για να στεγνώσει. Μετά από μια ώρα περίπου που τα χρώματα είχαν στεγνώσει, έπαιρναν χώμα, γέμιζαν τη γλάστρα τους και φύτευαν ένα ή δύο βολβούς, ανάλογα με το μέγεθος της. Στο ενδιάμεσο διάστημα, μέχρι να στεγνώσουν τα χρώματα για να φυτέψουν τους βολβούς, τους δίναμε όλα τα απαραίτητα υλικά για να φτιάξουν μια ξύλινη ταυτότητα, στην οποία με πυρογράφο έγραφαν στη μια πλευρά το όνομα τους και στην άλλη το θέμα του προγράμματος Π.Ε.. Από τώρα και στο εξής, σε κάθε δραστηριότητα Π.Ε. θα φορούσαν στο πέτο τους τη σχετική ξύλινη ταυτότητα, αφού ήταν απαραίτητο να έχουν κάποιο διακριτικό γνώρισμα, προκειμένου να τα αναγνωρίζουν όσοι επιστημονικοί συνεργάτες μας δεν τα γνώριζαν προσωπικά.

Στο τέλος μετέφεραν τη γλάστρα τους μέσα στην τάξη και την τοποθέτησαν στο μεγάλο πρεβάζι που υπήρχε περιμετρικά.

Παρατηρήσεις

Στη συνάντηση προετοιμασίας που έγινε δύο μέρες πριν την συγκεκριμένη παρέμβαση, τα παιδιά της Ε.Α. για μια ακόμα φορά εκδήλωσαν έντονη διστακτικότητα να συμμετέχουν. Για παράδειγμα ο Σ. έκρυψε το πρόσωπο του με το καπέλο του, έκλεισε τα αυτιά του με τα χέρια του, και παρίστανε πως δεν υπήρχε καν μέσα στην τάξη. Έδειχνε πως ούτε άκουγε, ούτε ήθελε να μιλήσει. Η Ε. μας κοιτούσε με ένα κάπως κενό

και κάπως φοβισμένο βλέμμα, κουνώντας αρνητικά το κεφάλι της. Η δασκάλα τους προσπαθούσε να τα πείσει να έρθουν, λέγοντας τους ότι είναι υποχρεωτικό το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τελικά όμως, έπειτα από προσωπική παρέμβαση, τους έδωσα να καταλάβουν ότι είναι αυστηρά προσωπική η απόφαση τους αν θέλουν να συμμετέχουν ή όχι, και ότι είναι ελεύθερα να εκφράσουν την όποια διάθεση τους. Έτσι, ζήτησα να έρθουν μόνο όσα παιδιά θα το ήθελαν πραγματικά. Όμως επηρεάζοντας το ένα το άλλο, αφού μεταξύ τους υπάρχει μεγάλη ομοψυχία, τελικά δεν εκδήλωσε κανένα παιδί την επιθυμία να συμμετέχει.

Στην κυρίως όμως παρέμβαση που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, τα παιδιά Ε.Α. άφησαν καθαρά να εννοηθεί ότι ήθελαν πραγματικά να συμμετέχουν αλλά ένιωθαν πολύ φοβισμένα (όπως και την προηγούμενη φορά που όμως δεν κατάφεραν τελικά να υπερβούν το φόβο τους ίσως μην έχοντας την απαραίτητη εμπύχωση). Έτσι με κάποια διστακτικότητα, σηκώθηκαν τελικά από τις θέσεις τους και μας ακολούθησαν στο χώρο του Εργαστηρίου, περπατώντας όμως πολύ κοντά σε μένα και γύρω από μένα.

Όταν φτάσανε εκεί ήταν αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, για μια ακόμη φορά, τα "κανονικά" παιδιά σχημάτισαν τις δικές τους ομάδες (από κεκτημένη ταχύτητα), μην αφήνοντας χώρο για τα παιδιά Ε.Α. να καθίσουν δίπλα τους. Χρειάστηκε να παρέμβουμε διακριτικά ώστε να καθίσει τελικά ένα παιδί Ε.Α. σε κάθε ομάδα.

Όταν ξεκίνησαν τη ζωγραφική και τη χειροτεχνία, τα παιδιά Ε.Α., αφοσιώθηκαν στη συγκεκριμένη ενασχόληση τους με την εικαστική έκφραση, με τόση προσοχή και αφοσίωση που το πάθος τους και η ικανοποίηση τους αποτυπωνόταν στην έκφραση του προσώπου τους. Το μόνο που ζητούσαν συχνά, ήταν επιβεβαίωση! Όχι όμως από τους συμμαθητές τους, αλλά από τους εκπαιδευτικούς. Καθ' όλη την διάρκεια της προσπάθειάς τους, δεν πήραν ποτέ την πρωτοβουλία να ζητήσουν βοήθεια από κάποιο συμμαθητή τους ή να ζητήσουν τη γνώμη τους για το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Όμως είχαν το θάρρος να προσπαθήσουν μόνο τους προκειμένου να τα καταφέρουν.

Όταν φτάσαμε στη φάση που θα φτιάχναμε τις ξύλινες ταυτότητες, τόλμησαν να ζητήσουν να προσπαθήσουν μόνο τους, παρ' ότι φαινόταν αρκετά δύσκολο (γραφή με πυρογράφο πάνω στο ξύλο). Όμως το πάλεψαν και τελικά τα κατάφεραν! Συγκεκριμένα η Ε. δοκιμάζοντας μόνη της τα κατάφερε εξαιρετικά καλά. Στην προκειμένη περίπτωση όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι συμμαθήτριες της, της είπαν «Μπράβο Ε.!». Ο Κ.Τ. έδειχνε συνέχεια το αποτέλεσμα της δουλειάς του στον κ. Κώστα (τον εκπαιδευτικό που θαύμαζε περισσότερο), και τον ρωτούσε ξανά και ξανά: «Κύριε Κώστα, δείτε! Πώς

σας φαίνεται;». Ο Δ., ενώ είναι ένα παιδί με αρκετά προκλητική και συχνά επιθετική συμπεριφορά, στην παρούσα δραστηριότητα φαινόταν τόσο ήρεμος και τόσο δημιουργικός που όλοι αναρωτιόμασταν τι είχε επιδράσει τόσο θετικά στη διάθεση του: Η εικαστική έκφραση; Η απαλή μουσική που ακουγόταν ως ηχητική υπόκρουση; Η από κοινού συμμετοχή του με τα υπόλοιπα παιδιά σε μια τέτοια δραστηριότητα; Ή τι άλλο θα μπορούσε να ήταν;

Ο Κ.Δ. και ο Σ. εκδήλωσαν από την αρχή την διάθεση τους να συμμετέχουν στην όλη δραστηριότητα. Στην διαδρομή (αφού το Εργαστήριο Εικαστικών βρίσκεται εκτός σχολείου), ο Κ.Δ. και ο Σ. ήταν διαρκώς δίπλα μας, δείχνοντας κάποια ανασφάλεια να περπατήσουν μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν φτάσαμε στο εργαστήριο, ζήτησε ο καθένας τους να καθίσει με ένα συγκεκριμένο κορίτσι που προφανώς του άρεσε. Όμως, ενώ κάθισαν ο καθένας σε μια ομάδα "κανονικών" παιδιών, η συμμετοχή τους στην ομάδα περιορίστηκε μόνο στη φυσική τους παρουσία. Καθ' όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας, ήταν αφοσιωμένα με πάθος στην ενασχόληση τους με τα πινέλα και τα χρώματα. Είχαν διαρκώς χαμηλωμένο το βλέμμα τους και δεν εκδήλωσαν καμία πρωτοβουλία να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά. Βέβαια ένιωθαν καμάρι για ό,τι κατάφεραν να πετύχουν και είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι κάποια "κανονικά" παιδιά προσπάθησαν να τα εμψυχώσουν, λέγοντας τους: «Πολύ όμορφα ζωγραφίζεις!» ή «Είναι όμορφο αυτό που έκανες!». Τα παιδιά χαμογελούσαν αμήχανα.

Τα "κανονικά" παιδιά συμμετείχαν όπως πάντα με κέφι στην όλη δραστηριότητα. Επίσης σε ότι αφορά τη στάση τους απέναντι στα παιδιά Ε.Α., ενώ έδειχναν σχετική αδιαφορία για τη ύπαρξη αυτών των παιδιών στη ομάδα τους, δεν φάνηκε να εκδηλώνουν κάποια συγκεκριμένη αντίδραση "μη αποδοχής". Αν έμπαινε κάποιος στην τάξη που δεν γνώριζε τα παιδιά δεν θα διέκρινε σε κάθε ομάδα ποιο ήταν το παιδί Ε.Α..

Στο τέλος της όλης παρέμβασης, όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι τα παιδιά Ε.Α. ήταν τα πιο συνεργάσιμα...και με αυτήν τη διαπίστωση συμφώνησαν και τα περισσότερα "κανονικά" παιδιά.

4.5. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 5^η : ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΔΙΟΥ & ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΔΙΑΛΕΞΗ – ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΦΥΣΗ

Ημερομηνία	31/10/08
------------	----------

Διάρκεια	5 διδακτικές ώρες
Εκπαιδευτικοί	6
Ειδικό προσωπικό	2
Επιστημονικοί Συνεργάτες	3 ✓ Ξηρουχάκης Σταύρος (Ορνιθολόγος στο Μ.Φ.Ι.Κ.) ✓ Κασσωτάκη Μαρία (Διεύθυνση Δασών Ηρακλείου) ✓ Καλοχριστιανάκη Ελένη (Μουσειοπαιδαγωγός)
Χώρος	Δασική Έκταση (Βαθύπετρο – Γιούχτας) κοντά στις Αρχάνες – Ηρακλείου
Μαθητές	49

➤ **Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων της Π.Ε. όσο και των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από την μέθοδο της Μελέτης Πεδίου.**

Βασικό στοιχείο της Μελέτης Πεδίου ως μεθόδου Π.Ε. είναι η έξοδος από την αίθουσα διδασκαλίας και η άμεση επαφή με το περιβάλλον (φυσικό ή δομημένο), με στόχο οι μαθητές, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις, να καταγράψουν, να συλλέξουν δεδομένα και να αποκτήσουν μέσω ερευνητικής διαδικασίας, εμπειρίες και γνώσεις για το περιβάλλον, φυσικό ή δομημένο. Η μέθοδος επιτυγχάνει την εκπαίδευση μέσα από το περιβάλλον αλλά και μέσω του περιβάλλοντος. Δίνει ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις ικανότητες παρατήρησης, σχεδιασμού, πειραματισμού, συλλογής-ανάλυσης πληροφοριών και εξαγωγής συμπερασμάτων βασισμένων στη μελέτη (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Η μέθοδος αυτή έχει τεράστιες δυνατότητες ανάπτυξης και πραγματικά άπειρους συνδυασμούς έρευνας και ανάλυσης δεδομένων. Το 1980 ένας Αμερικανός καθηγητής Βιολογίας με τους μαθητές του εργάστηκαν σε μια έκταση 20×20 τετραγωνικών μέτρων του Illinois– όπου βρήκαν και μελέτησαν 130 διαφορετικά είδη εντόμων(!)-θέλοντας να δείξει ακριβώς την τεράστια αυτή διαθέσιμη πηγή γνώσης και πληροφοριών , που είναι η Μελέτη Πεδίου (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1998).

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά Ειδικής Αγωγής, η μέθοδος αυτή είναι πολύ αποτελεσματική γιατί τα βοηθάει να θέσουν σε εγρήγορση όλες τους τις αισθήσεις, γεγονός σημαντικό για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Επειδή είναι δύσκολο γι' αυτά να επεξεργαστούν νοητικά κάποιες σύνθετες πληροφορίες, οι αισθήσεις τους τα βοηθούν να

καταγράψουν ως εμπειρία τη γνώση. Η γνώση για αυτά τα παιδιά κατακτάται πιο εύκολα με την αξιοποίηση των αισθήσεων τους και των χεριών τους (by heart, by hands), παρά με το νου τους (by head).

Κατά την καταγραφή της προηγούμενης παρέμβασης επιχειρήθηκε η σχετική θεωρητική σύνδεση της Αισθητικής Αγωγής τόσο με την Π.Ε. όσο και με την προσέγγιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.). Η μόνη διαφορά κατά την επανάληψη αυτής της παιδαγωγικής τεχνικής είναι το γεγονός ότι τώρα επιλέχτηκε να εφαρμοστεί στο φυσικό περιβάλλον αξιοποιώντας αποκλειστικά υλικά της φύσης. Άρα θα μπορούσαν εδώ οι στόχοι της Αισθητικής Αγωγής να συνδυαστούν με τους στόχους της επαφής των παιδιών με τη φύση. Η δύναμη της Αισθητικής Αγωγής σε συνδυασμό με τη δύναμη της επίδρασης που ασκεί η φύση στα παιδιά και ιδιαίτερα σε εκείνα με ε.ε.α., πολλαπλασιάζεται και γίνεται ακόμα πιο αποτελεσματική στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων τόσο της Π.Ε. όσο και της προσέγγισης των παιδιών με ε.ε.α..

Ακόμα παρακάτω καταγράφεται η θεωρητική σύνδεση της Διάλεξης, ως διδακτικής τεχνικής, με την επίτευξη τόσο των στόχων της Π.Ε. όσο και των στόχων της προσέγγισης των παιδιών με ε.ε.α.. Μόνο που αυτή τη φορά η δύναμη της Διάλεξης πολλαπλασιάζεται πάλι σε συνδυασμό με τη δύναμη που ασκεί η φύση στον ψυχισμό των παιδιών.

Αντικείμενο πρόσφατης έρευνας ήταν η διερεύνηση της θετικής επίδρασης της μεθόδου της Διάλεξης στην πραγματοποίηση των στόχων της Π.Ε., όπως είναι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα περιβάλλοντος. Η υπόθεση ότι αυτή η επίδραση είναι θετική βασίστηκε στην άποψη, σύμφωνα με τον Γεωργούλη, ότι η διάλεξη αποτελεί μια διδακτική μέθοδο που μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία όταν δεν είναι δυνατή η κατάκτηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, όταν δηλαδή το αντικείμενο διδασκαλίας είναι εντελώς ξένο για αυτούς και δεν υπάρχουν στις εμπειρίες τους άμεσοι σύνδεσμοι ή όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να τους δημιουργήσει ισχυρές εντυπώσεις. Η ανάγκη εφαρμογής αυτής της μεθόδου, που ίσως από κάποιους θεωρείται παλιά και ξεπερασμένη, συνοψίζεται αφ' ενός στη δυνατότητα που παρέχει να δίνεται μεγάλος αριθμός πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα και αφ' ετέρου στη συμβολή της στη διέγερση ισχυρών συναισθημάτων στο ακροατήριο (Θεοδωρίδου, 2001).

Η σχετική αξιολόγηση των δεδομένων της έρευνας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος της διάλεξης μπορεί να διαδραματίσει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο χώρο

της Π.Ε., περισσότερο στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση και πολύ λιγότερο έως καθόλου στην καλλιέργεια νέων στάσεων. Επίσης η Διάλεξη παρέχει την δυνατότητα για ένα τόσο ταχύ, επίκαιρο, σύγχρονο και 'δροσερό' λόγο ώστε είναι σε θέση να λειτουργήσει ως Δούρειος ίππος για την προώθηση της Π.Ε.. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της συγκεκριμένης μεθόδου είναι τόσο ο σωστός σχεδιασμός και προγραμματισμός όσο και η κατάλληλη επιλογή εισηγητών.

Το σημαντικότερο στοιχείο στην αφήγηση είναι ότι μας επιτρέπει όχι μόνο να μιλάμε αφηρημένα για την ηθική διάσταση της ζωής, αλλά να τη βιώνουμε, αφού στην αφήγηση οι ηθικές πράξεις είναι παρούσες και ζωντανές, μεταφέροντας έτσι μηνύματα ζωντανής εμπειρίας (Πουρκός, 1997).

Επίσης αυτή η μέθοδος θεωρείται εξίσου κατάλληλη για την προσέγγιση μαθητών με ε.ε.α. γιατί τους δίνει την δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια πιο ζωντανή και παραστατική παρουσίαση θεμάτων περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος από κάποιον "ειδικό" παρά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και να συμμετέχουν με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο στην συζήτηση που ακολουθεί έπειτα από κάθε διάλεξη εκφράζοντας τις δικές τους ξεχωριστές απορίες και απόψεις.

Στόχοι

- ✓ Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το τοπικό φυσικό περιβάλλον της Κρήτης
- ✓ Να ενημερωθούν σε γνωστικό επίπεδο σχετικά με τα δασικά οικοσυστήματα και τη σπουδαιότητα τους για τον άνθρωπο
- ✓ Να καλλιεργηθούν ισχυρά θετικά συναισθήματα απέναντι στο Φυσικό περιβάλλον

Υλικά

- ✓ Πλαστικά διάφανα κυπελάκια &
- ✓ Λαβίδες (για τη συλλογή διαφόρων ζουφίων & ζουζουνιών)
- ✓ Κιάλια & Ειδικό τηλεσκόπιο (για παρατήρηση πουλιών)

Σχεδιασμός Δραστηριότητας

Αρκετές μέρες πριν δόθηκε στα παιδιά σχετικό ενημερωτικό σημείωμα για τους γονείς μαζί με υπεύθυνη δήλωση προκειμένου να υπογράψουν σχετικά. Το σημείωμα ήταν το εξής:

Ενημερωτικό Σημείωμα

Στα πλαίσια του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) που βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη, έχουμε προγραμματίσει εκπαιδευτική επίσκεψη την Παρασκευή 31 Οκτωβρίου στην ευρύτερη περιοχή των Αρχανών (Κ.Π.Ε. Αρχανών, Βαθύπετρο, Γιούχτα,...). Τα παιδιά πρόκειται να συμμετέχουν στη μελέτη της πανίδας της περιοχής, με την επιστημονική καθοδήγηση των ερευνητών του Μ.Φ.Ι. κ. **Ξηρουχάκη Σταύρο** – Ορνιθολόγο (παρατήρηση πουλιών) και την κ. **Στάθη Ιάσμη** – Βιολόγο (μελέτη της εδαφόβιας ζωής). Επίσης θα παρακολουθήσουν και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα από την συνεργάτη του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Αρχανών, κ. **Καλοχριστιανάκη Ελένη**.

Υ.Γ.: Το λεωφορείο είναι ευγενική προσφορά του τουριστικού γραφείου CRETAN HOLIDAYS εκ μέρους του κ. Μπαντουβά.

Υπεύθυνη Δήλωση

Ο υπογράφων ως κηδεμόνας του/της
μαθητή/τριας δηλώνω υπεύθυνα
ότι επιτρέπω να συμμετέχει στην παραπάνω εκπαιδευτική εκδρομή.
Ο κηδεμόνας
.....

Θα ήταν μια έρευνα πεδίου με θέμα: «Από τη γη...στον ουρανό»:

Τα παιδιά θα χαμήλωναν το βλέμμα, θα έσκυβαν με προσοχή το κεφάλι, θα γονάτιζαν κάτω στη γη με ευλάβεια και θα έψαχναν να ανακαλύψουν το μαγικό κόσμο των μικρών ζώων που βρίσκονται κάτω στη γη και που συχνά προσπερνάμε ή ακόμα χειρότερα τα πατάμε (ίσως να τα πατάμε επίτηδες γιατί μας προκαλούν αηδία ή φόβο), χωρίς καν να τα αντιληφθούμε! Ίσως δεν έχουμε μάθει να κοιτάμε ταπεινά κάτω στη γη...! Όμως σ' αυτήν την έρευνα τα παιδιά θα έψαχναν με προσοχή να ανακαλύψουν αυτόν το μαγικό κόσμο των μικρών ζωντανών πλασμάτων που συχνά κρύβονται κάτω από τις πέτρες, κάτω από τα φύλλα, μέσα στο χώμα...Τα παιδιά, ανακαλύπτοντας οποιοδήποτε ζώο, θα το έπιαναν προσεκτικά με τη λαβίδα και θα το τοποθετούσαν μέσα σε ένα διάφανο-πλαστικό κυπελάκι με καπάκι. Στο τέλος αφού τα συγκεντρώναμε όλα τα κυπελάκια θα μελετούσαμε ακόμα πιο προσεκτικά τη συλλογή μας και έπειτα θα τα επιστρέφαμε ξανά στη φύση.

Αφού ολοκληρωνόταν αυτό το πρώτο μέρος της έρευνας...θα σηκωνόμαστε από τη γη, θα τεντώνουμε το σώμα μας, θα σηκώνουμε ψηλά το κεφάλι και θα στρέφαμε το βλέμμα μας στον ουρανό! Πρώτα τα παιδιά θα προσπαθούσαν με γυμνό μάτι να αντιληφθούν όποιο ζωντανό πλάσμα υπήρχε στον ουρανό. Έπειτα με το κατάλληλο εξοπλισμό (κιάλια, τηλεσκόπιο) θα γινόταν μια πιο προσεκτική παρατήρηση των

πουλιών. Στο τέλος θα απελευθέρωναν δύο όρνια τα οποία είχαν βρεθεί πληγωμένα , είχαν περιθαλφθεί στο κέντρο περίθαλψης άγριων ζώων στην Αίγινα, και με ευθύνη του Μ.Φ.Ι. Κρήτης θα γινόταν η απελευθέρωση τους. Τα παιδιά θα παρατηρούσαν το περήφανο πέταγμα τους στον ουρανό...με την ευχή όλων μας: «Να μπορέσουμε, τόσο εμείς οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά, να ανοίξουμε τα φτερά μας, να ξεφύγουμε από το κλουβί της καθημερινής εκπαιδευτικής ρουτίνας και να πετάξουμε ψηλά!»

Ανατροπή

Όλη η οργάνωση είχε ολοκληρωθεί...και το πρωί εκείνης της μέρας όλα ήταν έτοιμα. Το λεωφορείο από πολύ πρωί περίμενε έξω από το σχολείο ενώ εγώ περίμενα στον τελικό προορισμό στις Αρχάνες μαζί με μια ομάδα 10 ατόμων (συνεργάτες του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας, συνεργάτες του ΚΠΕ Αρχανών και εκπρόσωποι του Δήμου Αρχανών). Μαζί με μας περίμεναν υπομονετικά και 2 όρνια που ήταν μέσα στα κλουβιά έτοιμα για απελευθέρωση. Ως συντονίστρια της έρευνας είχα πάει εκεί από πολύ νωρίς το πρωί για να υποδεχτώ κάποιους επιστημονικούς συνεργάτες μας, αφού κάποιιοι απ' αυτούς ήθελαν να κάνουν μια εκ νέου διερεύνηση στο χώρο ως προέρευνα προκειμένου να υπάρξει μια ακόμα μεγαλύτερη προετοιμασία. Τα παιδιά επιβιβάστηκαν στο λεωφορείο την προβλεπόμενη ώρα και περίμεναν υπομονετικά κάποιον υπάλληλο της Τροχαίας (είχε ειδοποιηθεί εγγράφως δύο μέρες πριν) για τον απαραίτητο τροχονομικό έλεγχο. Αφού παρέμειναν μία ώρα μέσα στο λεωφορείο, αποβιβάστηκαν και περίμεναν άλλη μια ώρα στο προαύλιο του σχολείου. Όμως δεν εμφανιζόταν κανένας τροχονόμος παρά τις διαρκείς τηλεφωνικές κλήσεις από τον Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος έπειτα από δύο ώρες αποφάσισε σε συνεννόηση με την Διευθύντρια του Ειδικού Σχολείου να ματαιώσουν την εκδρομή. Σε τηλεφωνική επικοινωνία που είχαμε (καθώς εγώ ήμουν ήδη μακριά), το ερώτημα που έθεταν ως απάντηση στην παρότρυνση τη δική μου να φύγει το λεωφορείο χωρίς έλεγχο, ήταν: «Ποιος θα αναλάβει την ευθύνη αν κάτι δεν πάει καλά;»

Έτσι, εμείς που περιμέναμε στον τελικό προορισμό, υλοποιήσαμε μεταξύ μας το πρόγραμμα, αφού τα όρνια δεν μπορούσαν να περιμένουν άλλο κλεισμένα μέσα στα κλουβιά... μέχρι να βρεθεί κάποτε τροχονόμος. Έτσι έγινε η απελευθέρωση τους και έπειτα πραγματοποιήθηκε ενημέρωση από την καθηγήτρια βιολόγο του Μ.Φ.Ι. Στάθη

Ιάσμη για την εδαφόβια ζωή που υπήρχε στο συγκεκριμένο οικοσύστημα. Όμως, ενώ για τα όρνια κρίναμε ότι δεν μπορούσαν να περιμένουν άλλο μέσα στα κλουβιά, δυστυχώς δεν προβλέψαμε το ίδιο για τα παιδιά τα οποία θα έπρεπε να περιμένουν μέσα στα "κλουβιά" με τα βαριά κάγκελα στα παράθυρα από την περίοδο της γερμανικής κατοχής (αφού το κτίριο κτίστηκε για να λειτουργήσει ως φυλακή), μέχρι να τους δοθεί ξανά η ευκαιρία να δραπετεύσουν και να έρθουν σε επαφή με τη φύση.

Όμως επειδή υπήρχε διάχυτο ένα έντονο αίσθημα απογοήτευσης, οι περισσότεροι από την επιστημονική ομάδα, προκειμένου να ελαφρύνουν το βαρύ κλίμα που είχε δημιουργηθεί, προσφέρθηκαν να είναι ξανά διαθέσιμοι όποτε οριστεί κάποια άλλη ημερομηνία για να πραγματοποιηθεί η συγκριμένη εκδρομή που χάθηκε (εκτός από τα όρνια που δεν ήταν πια διαθέσιμα).

Όμως μέσα από αυτήν την άσχημη περιπέτεια, προέκυψαν κάποια σοβαρά ερωτήματα που μας απασχόλησαν, (και ίσως θα έπρεπε να απασχολήσουν τον κάθε εκπαιδευτικό που νοιάζεται για την ποιότητα της εκπαίδευσης) όπως:

- ✓ Έως πότε η ουσία της εκπαίδευσης θα δυναμιτίζεται από την πιστή τήρηση του όποιου "ψιλού γράμματος" του εκάστοτε νόμου;
- ✓ Έως πότε ο φόβος της νομικής ευθύνης αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να χάνουν τον ενθουσιασμό τους για πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις;

Δυστυχώς αυτά τα ερωτήματα εξακολουθούν να είναι πολύ πειστικά γιατί η πραγματικότητα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη είναι αρκετά απογοητευτική. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, εμείς οι εκπαιδευτικοί να βουλιάζουμε μέσα στην καθημερινή ρουτίνα επειδή φοβόμαστε το άνοιγμα στην κοινωνία, φοβόμαστε να εκτεθούμε εκτός των ασφαλών ορίων της σχολικής μας τάξης

Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α.

Έπειτα από πολύ δύσκολη προσπάθεια, καταφέραμε να οργανώσουμε ξανά την ίδια εκδρομή μετά από μία εβδομάδα. Το πρόγραμμα παρέμεινε το ίδιο, όμως επιπλέον προσθέσαμε μια σύντομη διάλεξη σε ένα υπαίθριο πέτρινο θέατρο που υπάρχει μέσα στο δάσος με θέμα: «Ο κύκλος της ζωής σε ένα δασικό οικοσύστημα». Η διάλεξη έγινε από τις υπεύθυνες του εκπαιδευτικού τμήματος της Διεύθυνσης Δασών Κρήτης: κ. Κασσωτάκη Μαρία & Κοζυράκη Μαρία. Επιπλέον προσθέσαμε και μια σύντομη δραστηριότητα εικαστικής έκφρασης σε σχέση με το δάσος που οργάνωσε η υπεύθυνη του τμήματος δημιουργικής απασχόλησης του Δήμου Αρχανών κ. Καλοχριστιανάκη

Ελένη. Επίσης αυτή τη φορά μας συνόδευσε και ο Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου, κ. Αποστολάκης Δημήτρης.

Όταν φτάσαμε στο χώρο, όλα τα παιδιά συγκεντρώθηκαν σε ένα υπαίθριο πέτρινο θέατρο, που είχε κατασκευαστεί έτσι ώστε να μοιάζει με "αρχαίο θέατρο". Είχαν επιλέξει δε να το κατασκευάσουν σε ένα ξέφωτο, στην άκρη του δάσους, με πανοραμική θέα. Εκεί έγινε μια υπαίθρια διάλεξη από την υπεύθυνη της Διεύθυνσης Δασών κ. Κασσωτάκη Μαρία με θέμα: «Ο κύκλος της ζωής σε ένα δασικό οικοσύστημα». Έπειτα οργανώθηκε μια δραστηριότητα εικαστικής έκφρασης που έμοιαζε αρκετά με το "κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού" μέσα στο δάσος. Τα παιδιά σκορπίστηκαν ελεύθερα μέσα στο δάσος κρατώντας μεγάλα καλάθια, και άρχισαν να μαζεύουν υλικά της φύσης που έκριναν ότι είχαν εικαστικό ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, αφού συκέντρωσαν αρκετά πολύτιμα ευρήματα (γεμίζοντας τα καλάθια, τις τσέπες τους και τα χέρια τους), τους δόθηκε πηλός για να δημιουργήσουν τη βάση ή να τον χρησιμοποιήσουν ως συνεκτικό υλικό. Δίνοντας τους κάποιες σχετικές οδηγίες και δείχνοντας τους κάποιες εικαστικές κατασκευές (ξωτικά του δάσους) ως δείγματα, για να πάρουν ιδέες, αφέθηκαν ελεύθερα να δημιουργήσουν με φαντασία τα δικά τους "ξωτικά". Τα παιδιά επιδόθηκαν σε ένα οίστρο δημιουργίας και το αποτέλεσμα ήταν εντυπωσιακό: Το κάθε παιδί δημιούργησε το δικό του μοναδικό "ξωτικό" που κανένα δεν έμοιαζε με το άλλο.

Όταν ολοκληρώθηκε και αυτή η δραστηριότητα, τοποθετήσαμε τα ξωτικά μας μέσα στα καλάθια και τα φυλάξαμε για να τα πάρουμε μαζί μας στο σχολείο. Έπειτα μπήκαμε πάλι στο λεωφορείο το οποία μας οδήγησε σε κάποιο σημείο του βουνού (Γιούχτας), όπου το Μουσείο Φυσική Ιστορίας σε συνεργασία με το Δήμο Αρχανών έχουν δημιουργήσει ένα χώρο όπου εναποθέτουν τροφή για τους γυπαετούς της περιοχής. Είναι οι λεγόμενες "ταΐστρες". Εκεί χωριστήκαμε σε δύο ομάδες και εναλλάξ παρακολουθήσαμε τη μελέτη της εδαφόβιας ζωής και τη μελέτη της ζωής που υπάρχει στον ουρανό. Τα παιδιά της μίας ομάδας ακολούθησαν ένα μονοπάτι μέσα στο δάσος, όπου επιδόθηκαν στη συλλογή διαφόρων ζωυφίων, τα οποία τοποθετούσαν σε ένα πλαστικό διάφανο κυπελάκι. Τα υπόλοιπα παιδιά επιδόθηκαν στην παρατήρηση των πουλιών με κιάλια και με τη βοήθεια του Ειδικού Τηλεσκοπίου. Ο Ορνιθολόγος τους έλυne κάθε απορία και τους εξηγούσε το κάθε τι σχετικά με τη ζωή των πουλιών. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά μαζί συγκεντρώθηκαν σε ένα ημικόκλιο, κάθισαν κάτω και παρακολούθησαν την απελευθέρωση ενός γυπαετού. Όπως μας εξήγησε ο κ. Ξηρουχάκης είχε βρεθεί δηλητηριασμένος κάπου στον Ψηλορείτη, περιθάλφθηκε στο

"Κέντρο Περιθαλψής άγριων ζώων στην Αίγινα" και στη συνέχεια το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας ανάλαβε την απελευθέρωση του στο φυσικό περιβάλλον.

Παρατηρήσεις

Το πρωί εκείνης της μέρας, που θα πηγαίναμε εκδρομή, η χαρά και ο ενθουσιασμός των παιδιών ήταν ιδιαίτερα έκδηλος. Μέσα στο λεωφορείο τα παιδιά Ε.Α. κάθισαν μαζί με τα "κανονικά" παιδιά. Φαινόταν πολύ περήφανα που καθόταν με τους συμμαθητές του, του "κανονικού" σχολείου. Ο Σ. κάθισε με ένα παιδί που ήταν υπερβολικά ζωηρό και διαρκώς τον πείραζε. Όταν τον ρωτήσαμε αν ήθελε να αλλάξει θέση, εκείνος δήλωσε ότι όλα ήταν μια χαρά και πως ο συμμαθητής του ήταν πολύ καλός μαζί του!

Όταν φτάσαμε στο "αρχαίο" θέατρο τα παιδιά Ε.Α. κάθισαν ξανά δίπλα στα "κανονικά" παιδιά και δεν δίσταζαν πια να τους απευθύνουν το λόγο για οτιδήποτε. Τα "κανονικά" παιδιά φαινόταν να ανταποκρίνονται θετικά. Σε όλη τη διάρκεια της διάλεξης τα παιδιά Ε.Α., παρότι δεν φαινόταν να καταλαβαίνουν και πολλά πράγματα, παρακολουθούσαν με ζωηρό ενδιαφέρον και ρώταγαν διαρκώς ό,τι δεν καταλάβαιναν. Όμως οι ερωτήσεις τους φάνταζαν κάπως αστείες στα υπόλοιπα παιδιά, γιατί ρώταγαν πράγματα αυτονόητα. Η αίσθηση όλων των εκπαιδευτικών ήταν ότι απλά με αυτόν τον τρόπο προσπαθούσαν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους.

Αργότερα, όταν επιδόθηκαν στο κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, τα παιδιά Ε.Α. έδειξαν να ενθουσιάζονται υπερβολικά. Έβρισκαν "πολύτιμα ευρήματα", τα οποία με περηφάνια τα έδειχναν στους συμμαθητές τους και κάποια απ' αυτά μάλιστα τους τα χάρισαν απλόχερα. Όταν έφτασε η ώρα της δημιουργίας, έπιασαν τον πηλό στα χέρια τους και εντυπωσιάστηκαν με τα σχήματα που μπορούσε να πάρει πλάθοντας τον με ιδιαίτερη φαντασία. Έπλαθαν τον πηλό, πρόσθεταν υλικά της φύσης και κάθε φορά η δημιουργία τους έπαιρνε και ένα διαφορετικό σχήμα...μέχρι που κατέληξαν σε ένα μοναδικό "ξωτικό", που ήταν κατάδικό τους. Όμως το σημαντικό ήταν ότι δεν δίστασαν να ζητήσουν βοήθεια από τους άλλους συμμαθητές τους ή να ζητήσουν τη γνώμη τους για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους. Περίμενα με τόση αγωνία ένα καλό λόγο!

Όταν έφτασε η ώρα της "Έρευνας Πεδίου", τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ κέφι. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ασχολήθηκαν εναλλάξ με τη μελέτη της εδαφόβιας ζωής και της ζωής στον ουρανό. Με ενθουσιασμό συγκέντρωσαν μια μοναδική συλλογή από ζουζούνια, σκουλήκια, προνύμφες, κ.α.. Ακόμα παρακολούθησαν με μεγάλη έκπληξη την απελευθέρωση ενός γυπαετού. Τους έκανε εντύπωση που δεν πέταξε αμέσως προς

την ελευθερία, αλλά όπως τους είπε ο επιστημονικός μας συνεργάτης (ορνιθολόγος), περίμεναν αρκετή ώρα μέχρι να ξεμουδιάσουν τα φτερά τους που είναι έπειτα από τόσες μέρες κλεισμένος στο κλουβί, έχουν μουδιάσει. Επίσης περίμεναν να ζεσταθούν τα φτερά τους με τον ήλιο ώστε να ισιώσουν οι άκρες. Έμειναν επίσης εκστασιασμένα να παρακολουθούν τα τεράστια πουλιά που πετούσαν πάνω από τα κεφάλια τους. Τα παρακολούθησαν με τα κιάλια και το ειδικό τηλεσκόπιο, ρωτώντας διαρκώς τον Ορνιθολόγο μας για οποιαδήποτε απορία είχαν. Όμως σε κάθε απάντηση του κ. Ξηρουχάκη έμεναν με το στόμα ανοιχτό! Δεν φανταζόταν, για παράδειγμα, ότι το άνοιγμα των φτερών αυτών των πουλιών, έφτανε τα 2,5 μέτρα! Δεν φανταζόταν ότι καθημερινά πετούσαν μέχρι τον Ψηλορείτη, και ακόμα πιο μακριά, για να βρουν τροφή, επιστρέφοντας πάντα σε αυτό το ίδιο μέρος που είχαν τις φωλιές τους. Δεν φανταζόταν ότι αυτά τα τεράστια πουλιά επέλεγαν αυτόν τον τρομακτικό γκρεμό που αντίκριζαν μπροστά τους, προκειμένου να χτίσουν τη φωλιά τους.

Όταν έφτασε η ώρα να αναχωρήσουμε, προέκυψε ένα μελανό σημείο στη συμπεριφορά των κανονικών παιδιών απέναντι στα παιδιά Ε.Α. Όταν τους είπαμε πως θα πρέπει να φύγουμε γιατί το λεωφορείο που παίρνει τα παιδιά Ε.Α. από το σχολείο έρχεται συγκεκριμένη ώρα, κάποια παιδιά αντέδρασαν με αγανάκτηση λέγοντας: «Αμάν πια!...Ας φύγουν αυτά! Εμείς τι φταίμε;»

Κατά την επιστροφή, μέσα στο λεωφορείο, όλα τα παιδιά φαινόταν εξαιρετικά χαρούμενα. Ο Σ. μάλιστα ζήτησε να μιλήσει στο μικρόφωνο. Όταν το πήρε στα χέρια του, απεύθυνε χαιρετισμό σε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα στον "φίλο" του Λευτέρη που καθόταν μαζί του. Το ίδιο και ο Κ. Χαιρέτησε ιδιαίτερος τη Χριστίνα γιατί κατά τη διάρκεια της εκδρομής του χαμογελούσε!

Επιστρέφοντας στο σχολείο, ο ψυχολόγος που εργάζεται στο Ειδικό Σχολείο και είχε έρθει μαζί μας στην εκδρομή, έκανε ένα σύντομο απολογισμό. Πρόσεξε ότι τα παιδιά του σχολείου μας φαινόταν να συμπεριφέρονται πολύ πιο χαλαρά και πιο ήρεμα στην εξοχή. Δεν εκδήλωσαν αυτές τις έντονες αντιδράσεις και τις αρνητικές συμπεριφορές που συχνά εκδήλωναν στο σχολείο. Παρατήρησε ότι συμμετείχαν με ενδιαφέρον και σε μια ισότιμη βάση με τα υπόλοιπα παιδιά. Φαινόταν σα να είχαν ενσωματωθεί πλήρως στην ομάδα των συνομήλικων τους, του "κανονικού" σχολείου. Δήλωσε δε ο ίδιος ότι αν δεν ήξερε τα συγκεκριμένα παιδιά, δεν θα τα διέκρινε ανάμεσα στα υπόλοιπα παιδιά!

Επιπλέον, ο ίδιος, την επόμενη μέρα σε δύο συνεδρίες που είχε με τον Σ. και τον Κ.Τ. αντίστοιχα, φρόντισε να μιλήσει μαζί τους για αυτήν την εμπειρία (με τη μορφή μιας άτυπης συνέντευξης), και να καταγράψει τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα

τους. Χαρακτηριστικά ο Κ.Τ. ανέφερε: « Μ' άρεσε η απελευθέρωση των πουλιών.... Μ' άρεσε που φτιάξαμε ζωτικά με τα κουκουνάρια...Παίξαμε με τη Χριστίνα, το Βαγγέλη,...Ένωσα πολύ χαρούμενος...Μου άρεσε που έπαιξα με τα παιδιά του κ. Κώστα...που φτιάξαμε μαζί δεντράκια...Μ' άρεσε που ήμασταν παρέα με αυτά τα παιδιά. Ένωσα μεγάλη ικανοποίηση...ένωσα πολύ ευχάριστα...». Ο Σ. ανέφερε χαρακτηριστικά: « Μ' άρεσε που είδα το γυπαετό να απελευθερώνεται...που μάζευα κουκουνάρια...ένωσα ότι είχα ένα φίλο κοντά μου...έκανα παρέα και με αγόρια και με κορίτσια του κ. Κώστα...ένα κορίτσι με κέρασε...και εγώ δεν είχα πιο πολλά πράγματα...αλλιώς θα της έδινα...Ένωσα καλά που ήμουν με ομάδα παιδιών...».

Έπειτα από ανάλυση του περιεχομένου του λόγου των παιδιών που κατέγραψε ο Ψυχολόγος του σχολείου μας στις σχετικές συνεδρίες που είχε, κατέληξε στις εξής διαπιστώσεις: «Τα συναισθήματα των παιδιών ήταν πολύ θετικά και ευχάριστα. Η επαφή τους με τα παιδιά του κανονικού σχολείου, τα ενθουσίασε. Η επικοινωνία λειτούργησε πολύ καλά!. Η ανάπτυξη των κοινωνικών επαφών τους, τα βοήθησε να ενταχθούν κοινωνικά και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις...που τόσο τις έχουν ανάγκη. Η επαφή τους με τη φύση, τα εντυπώσιασε, γιατί ο συνδυασμός της κίνησης και της αφής τους δημιουργεί χαλάρωση και ζεστά συναισθήματα. Το παιχνίδι τα κοινωνικοποιεί και τα εντάσσει πιο ομαλά στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η δημιουργία τους δίνει περισσότερη αυτοπεποίθηση και αίσθημα ότι μπορούν κι εκείνα να κάνουν πράγματα. Η κοινή δραστηριότητα με τ' άλλα παιδιά, τους κάνει να αισθάνονται ότι δεν είναι κάτι διαφορετικό, αλλά είναι όπως και τα άλλα παιδιά. Το ότι τους αποδέχονται οι άλλοι, τα βοηθά να αποδεχτούν τα ίδια τον εαυτό τους!».

4.6. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 6^η: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΔΙΟΥ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗ ΦΥΣΗ

Ημερομηνία	Κυριακή 2/11/08
Διάρκεια	Από τις 9 πμ. έως τις 5 μμ.!
Εκπαιδευτικοί	3
Ειδικοί Συνεργάτες	2
Επιστημονικοί Συνεργάτες	2 (Καθηγητές στα ΤΕΙ Κρήτης) Κυπριωτάκης Ζαχαρίας Αλυσανδράκης Ελευθέριος
Χώρος	Δασική Έκταση κοντά στον

	Αρχαιολογικό χώρο "Φουρνί" στις Αρχάνες – Ηρακλείου
Μαθητές	30

➤ **Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων του προγράμματος Π.Ε. όσο και των παιδιών με ε.ε.α.**

Για την Μέθοδο της "Μελέτης Πεδίου" αναφερθήκαμε στην προηγούμενη παρέμβαση. Μόνο που σε αυτήν την παρέμβαση η Μελέτη αφορούσε κυρίως την χλωρίδα της περιοχής.

Σε ότι αφορά στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης μας, αυτή αφορούσε τα Περιβαλλοντικά Παιχνίδια στη φύση. Είναι σημαντικό σε ένα πρόγραμμα Π.Ε. να επιτυγχάνουμε παράλληλα τους στόχους τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα. Επίσης είναι σημαντικό ένα μέρος του προγράμματος να έχει βιωματικό χαρακτήρα. Μια πολύ ευχάριστη τεχνική για την επίτευξη των στόχων και στους δύο τομείς είναι τα παιχνίδια στη φύση τα οποία έχουν βιωματικό χαρακτήρα αφού τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και με ενθουσιασμό (Μέσκος, 2001).

Ωστόσο, ο Cornell μας δίνει τις βασικές κατευθύνσεις στις οποίες θα πρέπει να βασίζεται ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού:

1. Διδάξτε λιγότερο και μοιραστείτε περισσότερο. Μόνο αν δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να μοιραστούν τις βαθύτερες σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους, μπορούμε να τα βοηθήσουμε να επικοινωνήσουν καλύτερα και να βιώσουν τον σεβασμό και την αγάπη για τη φύση.
2. Να είστε δεκτικοί, δηλαδή ν' ακούτε με προσοχή τα παιδιά και να παρατηρείτε με εγρήγορση ό,τι συμβαίνει στη φύση.
3. Να είστε ευαίσθητοι, γιατί κάθε ζαβολιά, κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο, κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Επομένως, ανταποκριθείτε στη διάθεση των παιδιών και στα συναισθήματα τους.
4. Κεντρίστε τη προσοχή των παιδιών χωρίς καθυστέρηση.
5. Στην αρχή δείτε και γνωρίστε, μετά παίξτε περιβαλλοντικά παιχνίδια και συνομιλήστε αργότερα, γιατί υπάρχουν στιγμές και εικόνες μοναδικές που τραβούν την προσοχή των παιδιών.

Επίσης το παιχνίδι ως μέθοδος μάθησης κατέχει σημαντικό χώρο στα προγράμματα εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική υστέρηση. Τα παιχνίδια κάθε μορφής και ιδιαίτερα αυτά που γίνονται στη φύση, προσφέρουν την ευκαιρία στα παιδιά αυτά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και το περιβάλλον. Επιπλέον αίρονται δισταγμοί και αναστολές, ενώ ελέγχονται οι τάσεις επιθετικότητας. Το «μαθαίνω παίζοντας» αποτελεί βασικό στόχο στην μαθησιακή διαδικασία για τα παιδιά με νοητική υστέρηση, αφού το παιχνίδι τους δίνει την δυνατότητα να αναπτύξουν με ένα ευχάριστο παιγνιώδη τρόπο, αρχικά βασικές ψυχοκινητικές δεξιότητες και αργότερα γνωστικές όπως: σωματικές και χειρονακτικές δεξιότητες, την προσοχή, την αντίληψη, τη σύγκριση, τη διάταξη και τη διάκριση μορφών, χρωμάτων, υλικών κ.τ.λ.. Κυρίως όμως το παιχνίδι κατέχει σημαντική θέση στην ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των παιδιών με νοητική υστέρηση καθώς:

- Λαμβάνει υπόψη τη μαθησιακή «ιδιοκτησία» του παιδιού με νοητική υστέρηση.
- Παρέχει ευκαιρίες αντιστάθμισης
- Συντελεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- Ενισχύει την προσπάθεια για κοινωνική ένταξη (Σούλης, 2000)

Στόχοι

Η συμμετοχή των παιδιών σε κατάλληλα οργανωμένα περιβαλλοντικά παιχνίδια, θα πρέπει να τα βοηθάει:

- ✓ Να εκφράσουν τις βαθύτερες ανάγκες τους
- ✓ Να δομήσουν πιο δημιουργικά τη σκέψη τους
- ✓ Να ανακαλύψουν τις σωματικές δυνατότητες τους
- ✓ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους
- ✓ Να διερευνήσουν τα δικά τους όρια
- ✓ Να καλλιεργήσουν τη συλλογικότητα, τον εθελοντισμό και τη συνεργασία
- ✓ Να δημιουργήσουν στάσεις και συμπεριφορές

Υλικά

- ✓ Πλαστικά διάφανα κυπελάκια &
- ✓ Λαβίδες (για τη συλλογή διαφόρων ζουφίων & ζουζουνιών)
- ✓ Καλάθι & Πάνινη τσάντα (για συλλογή φυτών και καρπών)
- ✓ Χρωματιστά υφάσματα (για τα παιχνίδια)

- ✓ Υλικά χειροτεχνίας (ψαλιδάκια, κλωστές, βελόνες, σύρμα, κ.α.)
- ✓ Μπλοκ, τετράδιο ή χαρτιά και μολύβι

Σχεδιασμός Δραστηριότητας

- ✓ Επιλέχτηκε ο χώρος για να πληρεί όλες τις προϋποθέσεις τόσο από άποψη εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος όσο και από άποψη ασφάλειας των παιδιών.
- ✓ Ήρθαμε σε επικοινωνία με το Δήμο Αρχαίων και ζητήσαμε την υποστήριξη του σε κάποια πρακτικά θέματα.
- ✓ Ήρθαμε σε επικοινωνία με το Συνεταιρισμό Γυναικών Αρχαίων (για το θέμα του φαγητού).
- ✓ Ήρθαμε σε επικοινωνία με το ΚΠΕ Αρχαίων (για ενημέρωση των παιδιών σχετικά με το ρόλο των ΚΠΕ)
- ✓ Ήρθαμε σε επικοινωνία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου μας, ώστε να αναλάβει την τυπική ευθύνη της όλης οργάνωσης, αφού για τους εκπαιδευτικούς κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο όταν πρόκειται για δραστηριότητα εκτός σχολικού ωραρίου.
- ✓ Στείλαμε το εξής ενημερωτικό σημείωμα στους γονείς των παιδιών, προκειμένου να ενημερωθούν για το πρόγραμμα της εκδρομής και να υπογράψουν σχετική δήλωση συμμετοχής:

ΦΥΣΙΟΛΑΤΡΙΚΗ – ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΔΡΟΜΗ
ΤΗΣ ΣΤ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ Δ. ΣΧ. και του 1ου ΕΠΑΓΓΕΛΙΑΣ Δ. ΣΧ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

Στα πλαίσια του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιείται φέτος στο σχολείο μας, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, έπειτα από σχετική συζήτηση με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, οργανώνει ολοήμερη εκπαιδευτική και ψυχαγωγική εκδρομή στην τοποθεσία “Βρωμονερό” στην ορεινή περιοχή του Κρουσώνα. Η τοποθεσία βρίσκεται σε υψόμετρο 1500 μέτρων και φημίζεται για το δάσος των υπεραινόβιων πρίνων που υπάρχει εκεί.

Η εκδρομή θα πραγματοποιηθεί στις 2 Νοεμβρίου 2008.

Κατά τη διάρκεια της εκδρομής τα παιδιά θα συμμετέχουν σε έρευνα για τη μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος της περιοχής, με επιστημονικούς υπεύθυνους τους καθηγητές των ΤΕΙ κ. **Κυπριωτάκη Ζαχαρία** (Γεωπόνο - ερευνητή) και τον κ. **Αλυσανδράκη Ελευθέριο** (Βιολόγο – ερευνητή).

Επίσης από το Σύλλογο Εμφυχωτών Θεατρικού Παιχνιδιού, ομάδα εμφυχωτών θα αναλάβει την οργάνωση παιχνιδιών θεατρικής έκφρασης για τα παιδιά.

Τα παιδιά θα πρέπει να συνοδεύονται από ένα τουλάχιστον γονέα ή κηδεμόνα που θα έχει την ευθύνη του παιδιού. Τη μετάβαση από και προς την συγκεκριμένη τοποθεσία θα αναλάβουν οι γονείς. Αν υπάρχει πρόβλημα μεταφοράς για κάποιο παιδί και την οικογένεια του, θα βοηθήσουν οι υπόλοιποι γονείς έπειτα από συνεννόηση μεταξύ τους.

Η τοποθεσία “Βρωμονερό” απέχει ...χιλιόμετρα από το Ηράκλειο, ο δρόμος είναι χωματόδρομος σε καλή κατάσταση.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΔΡΟΜΗΣ

9.30: Προ-συγκέντρωση στο μοναστήρι της Αγ. Ειρήνης στον Κρουσώνα.

10 - 10: Συγκέντρωση στο χώρο – Τακτοποίηση.

10.30: Εξοικείωση με το χώρο - Καφέ - Κολατσιό.

11.00 - 11.30: Χωρισμός σε 2 ομάδες.

- ✓ Η μια ομάδα θα συμμετέχει σε δραστηριότητα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τον κ. **Κυπριωτάκη Ζαχαρία** με θέμα: «Βιωματική προσέγγιση και γνωριμία με τη χλωρίδα της περιοχής – Ενδημικά είδη φυτών – Συλλογή και ταξινόμηση για το φυτολόγιο τάξης».

- ✓ Η άλλη ομάδα θα συμμετέχει σε αντίστοιχη δραστηριότητα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τον κ. **Αλυσανδράκη Ελευθέριο** με θέμα: «Πώς τα ζουζούνια και ζωύφια που συχνά είναι κρυμμένα, βοηθούν στη διατήρηση της ευαίσθητης ισορροπίας ενός οικοσυστήματος. Βιωματική προσέγγιση και γνωριμία του συγκεκριμένου οικοσυστήματος».

11.30 - 11.45: Διάλειμμα – Αλλαγή ομάδων.

11.45 - 12.45: Επανάληψη της προηγούμενης Εκπαίδευσης έπειτα από αλλαγή των ομάδων.

12.45 - 15.00: Φαγητό – Ελεύθερος χρόνος.

15.00 - 17.00: Χωρισμός σε δύο ομάδες – Θεατρικό Παιχνίδι – Περιβαλλοντικά Παιχνίδια – Κατασκευαστικές δραστηριότητες με υλικά της φύσης.

17.00: Προετοιμασία για αναχώρηση – Επιστροφή

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΕΦΟΔΙΑ

(για τα παιδιά και τους γονείς τους)

- ✓ Πρόχειρα ρούχα και παπούτσια
- ✓ Ζακέτα ή μπουφάν (είναι ψηλά και πάντα έχει ψύχρα)
- ✓ Καπέλο
- ✓ Ένα παλιό μαξιλαράκι ή πετσετούλα για να κάθονται τα παιδιά κάτω
- ✓ Ένα σακίδιο πλάτης για το παιδί με όλα τα απαραίτητα (και οπωσδήποτε το νερό του)
- ✓ Το νερό όλης της οικογένειας για όλη την ημέρα (αφού στην περιοχή δεν υπάρχει πόσιμο νερό)
- ✓ Όσοι γονείς ξέρουν κάποιο μουσικό όργανο...καλό θα ήταν να το φέρουν μαζί τους

Σας περιμένουμε!

➤ Υλοποίηση – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α. – Οδηγίες στα παιδιά

Αφού συγκεντρώθηκαν όλοι και έγινε η σχετική τακτοποίηση στο χώρο, αφήσαμε κάποιο χρόνο για να γίνει ελεύθερα μια πρώτη εξοικείωση με το περιβάλλον, ανακαλύπτοντας ο καθένας γύρω του ό,τι τον ενδιέφερε.

Αργότερα έγινε το γενικό κάλεσμα όλων των παιδιών με το καθιερωμένο πια σύνθημα. Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν σε ένα ξέφωτο, φορώντας τις ξύλινες ταυτότητες που είχαμε δημιουργήσει και κάποια απ' αυτά κρατώντας στα χέρια τους φωτογραφική μηχανή. Εκεί στο ξέφωτο, τα παιδιά κάθισαν κάτω σε κύκλο και άκουσαν (σαν εισήγηση) την αρχή ενός παραμυθιού:

«Κάποτε κάποια παιδιά ξεκίνησαν ως μικροί εξερευνητές να ανακαλύψουν την μαγεία της φύσης. Γιατί η μαγεία της φύσης καμιά φορά είναι καλά κρυμμένη! Έτσι για να την ανακαλύψουν, χρειάστηκε να φάξουν με μεγάλη ευλάβεια, χαμηλώνοντας το βλέμμα στη γη, σκύβοντας ταπεινά το κεφάλι και γονατίζοντας, όταν χρειαζόταν, με σεβασμό στη γη.

Έπειτα έστρεψαν το βλέμμα τους ολόγυρα με προσοχή και αργά αργά το σήκωσαν ψηλά στον ουρανό! Το βλέμμα τους διέγραψε μια κυκλική πορεία: Από τη γη στον ουρανό... και πάλι στη γη! Σα να ακολουθούσε κι εκείνο ένα κύκλο ζωής... της ζωής στη γη, στο χώμα, στον αέρα, στον ουρανό... Έτσι ακολούθησαν ένα μαγικό ταξίδι για να εξερευνήσουν το μαγικό κόσμο των φυτών και των ζώων. Σήμερα, θα ακολουθήσουμε κι εμείς ένα τέτοιο μαγικό ταξίδι: Αρχηγός μας στο ταξίδι στον κόσμο των φυτών θα είναι ο κ. Κυπριωτάκης Ζαχαρίας και στο μαγικό ταξίδι στον κόσμο των ζώων ο κ. Αλυσανδράκης Έλευθέριος.

Έπειτα δόθηκε το σύνθημα:

*«Με το ένα, με το δύο, με το τρία,
καλώς ήρθατε στον κόσμο της μαγείας.
Με το ένα με το δύο, με το τρία,
Θα γνωρίσουμε χλωρίδα και πανίδα!»*

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα ακολούθησε το κ. Κυπριωτάκη για τη μελέτη της χλωρίδας της περιοχής και η άλλη ομάδα τον κ. Αλυσανδράκη για τη μελέτη της πανίδας. Δώσαμε ραντεβού σε μία ώρα στο ίδιο σημείο για να γίνει αλλαγή των ομάδων, και ξεκίνησαν ακολουθώντας αντίθετες κατευθύνσεις μέσα στο δάσος.

Αφού ολοκληρώθηκε το επιστημονικό μέρος του προγράμματος που περιλάμβανε τη μελέτη της χλωρίδας και της πανίδας της περιοχής, έγινε ένα διάλειμμα το μεσημέρι για φαγητό. Το απόγευμα συνεχίσαμε με το ψυχαγωγικό και καλλιτεχνικό μέρος του προγράμματος που περιλάμβανε παιχνίδια στη φύση και δραστηριότητες πολιτιστικού

περιεχομένου (θεατρικό παιχνίδι, εικαστικές δημιουργίες κ.α.). Άλλωστε όπως τόνισε και η υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ήταν μαζί μας: « Ο πολιτισμός περνάει μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και το αντίστροφο. Πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομη» Εμείς θα συμφωνήσουμε, αφού άλλωστε ο σεβασμός στο περιβάλλον είναι κυρίαρχη έκφραση πολιτισμού! Όμως, επιλέξαμε τα παιχνίδια και οι εικαστικές δημιουργίες να σχετίζονται έτσι με τη φύση, ώστε να είναι αρμονικά δεμένα μαζί της.

Δυστυχώς όμως προλάβσαμε να υλοποιήσουμε μόνο κάποια αντιπροσωπευτικά παιχνίδια στη φύση και το θεατρικό παιχνίδι...λόγω της κούρασης που ένιωθαν κάποιοι.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Ξεκινήσαμε με την πρώτη ομάδα και ακολουθώντας ένα περιβαλλοντικό μονοπάτι, σταματήσαμε σε ένα σημείο. Ζητήσαμε από τα παιδιά να κόψουν ένα φύλλο χαρτί και να ζωγραφίσουν οτιδήποτε από το γύρω περιβάλλον τους κάνει εντύπωση. Όμως στόχος μας ήταν να τα αγχώσουμε κι έτσι τους θέσαμε χρονικό περιορισμό λέγοντας τους ότι θα μετρήσουμε μέχρι το 50. Δώσαμε το σύνθημα για εκκίνηση και ξεκινήσαμε το μέτρημα επιταχύνοντας το ρυθμό και παραλείποντας αρκετούς αριθμούς. Έτσι εκείνα κάτω από καθεστώς πίεσης αναγκάστηκαν να ζωγραφίσουν τσαπατσούλικα. Τελειώνοντας τους ρωτήσαμε αν έμειναν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα φροντίζοντας από το ύφος μας να τους παροτρύνουμε να απαντήσουν αρνητικά αλλά όσο το δυνατόν πιο γρήγορα χωρίς περιθώρια σκέψης και διαμαρτυρίας. Αμέσως μόλις εκμαιεύσαμε την αρνητική τους απάντηση, πάλι χωρίς να τους δώσουμε χρόνο για σκέψη τους ζητήσαμε να πετάξουν γρήγορα γρήγορα τα χαρτιά με την αποτυχημένη ζωγραφιά. Έπειτα κρύφτηκαν διακριτικά περιμένοντας την δεύτερη ομάδα και παρακολουθώντας τις αντιδράσεις της. Αμέσως μετά ξεκίνησε η δεύτερη ομάδα και όταν έφτασε στο σημείο εκείνο με τα πεταμένα χαρτιά, δόθηκε χρόνος για εκδήλωση αντιδράσεων. Έπειτα εμφανίστηκαν και τα παιδιά της πρώτης ομάδας που ήταν κρυμμένα και έγινε μια ανταλλαγή απόψεων για τις επιπτώσεις που έχει σε ένα ευαίσθητο οικοσύστημα, όπως είναι το δάσος, η απόρριψη πάσης φύσεως σκουπιδιών, όπως είναι και τα πεταμένα χαρτιά.

Στο Θεατρικό Παιχνίδι αναπαραστήσαμε τον κύκλο της ζωής (τα παιδιά κάθισαν κυκλικά κάτω, υποδύομενα τα πλάσματα της φύσης). Ο κύκλος στην αρχή ήταν πολύ αρμονικός, με όμορφα χρώματα, απαλή μουσική, γλυκά χαμόγελα...Στο κέντρο του κύκλου στάθηκε ένας λαμπερός ήλιος, συμβολίζοντας τη πηγή της ζωής! Ο ήλιος ζέσταινε απαλά με τις ακτίνες του όλα τα πλάσματα της φύσης, που ήταν αρμονικά

δεμένα σε ένα κύκλο ζωής...και εκείνα ανταπέδιδαν τη ζεστασιά του με ένα γλυκό χαμόγελο, ένα τρυφερό χάδι , μια ανοιχτή αγκαλιά...Ξαφνικά όμως, ήρθε η καταστροφή... Άρπαξε βίαια τα όμορφα χρώματα και τα ποδοπάτησε...Άπλωσε παντού μαύρο χρώμα (πέταξε παντού μαύρες κορδέλες και σκέπασε τον ήλιο και τα πλάσματα της φύσης με μαύρο τούλι). Ξαφνικά ο ήλιος σκοτείνιασε και τα πλάσματα της φύσης άρχισαν σιγά σιγά να μαραίνονται! Η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν κάτι για να βοηθήσουν τον ήλιο να σηκωθεί πάλι ψηλά στον ουρανό. Ό,τι κι αν έκαναν η απάντηση ήταν: «Λίγο ακόμα!...Να σηκωθεί ο ήλιος λίγο ψηλότερα!». Τα παιδιά πέταξαν τις μαύρες κορδέλες μακριά, πέταξαν από πάνω τους το μαύρο τούλι, έκαναν ένα σφικτό κύκλο γύρω από τον μαραμένο ήλιο, φτιάχνοντας έτσι μια μεγάλη αγκαλιά, τράβηξαν επίσης το μαύρο τούλι από τον ήλιο...και τραγούδησαν:

«Θα του μεθύσουμε τον **ήλιο**,

Σίγουρα 'ναι....

Με το νταούλι και με το ζουρνά

Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον τοίχο

Τα παιδιά ζωγραφίζουν στον τοίχο

καρδιές και έναν **ήλιο** στη μέση Πάιρνω φως
απ' τον **ήλιο** και φτιάχνω

Την αγάπη και μου λες: Πώς σ' αρέσει!»

Ο ήλιος σιγά σιγά ζεστάθηκε από την αγάπη των παιδιών, άπλωσε τις ακτίνες του και σηκώθηκε ψηλά. Τα πλάσματα της φύσης τέντωσαν τα χέρια τους να φτάσουν τον ήλιο, φωνάζοντας δυνατά: «Και η ζωή πάνω στη γη συνεχίζεται...και συνεχίζεται...Όμως ως πότε;», και η εμψυχώτρια απαντούσε: « Όσο θα υπάρχουν παιδιά σαν κι εσάς , που μαθαίνουν να σέβονται τα πλάσματα της φύσης από το πιο μεγάλο μέχρι το πιο μικρό και ταπεινό πλασματάκι».

Κάπου εδώ προσπαθήσαμε να διηγηθούμε το τέλος του παραμυθιού που όμως δεν τελειώνει εδώ...Συνεχίζεται ίσως σε κάποιο άλλο χρόνο, σε κάποιο άλλο τόπο...με κάποιες άλλες προϋποθέσεις. Τέλος, μοιράστηκαν κάποια αναμνηστικά δωράκια στα παιδιά από το Κ.Π.Ε. Αρχανών.

Τα παιδιά ετοιμάστηκαν για αναχώρηση πολύ πολύ κουρασμένα, αλλά με μια αίσθηση απόλυτης ικανοποίησης.

Παρατηρήσεις

Όταν ξεκινήσαμε την προσπάθεια οργάνωσης αυτής της Κυριακάτικης εκδρομής, οι γονείς των παιδιών Ε.Α. έπαιρναν τηλέφωνο στο σχολείο και δήλωναν ότι μάλλον δεν θα έρθουν, προβάλλοντας ποικίλους λόγους. Όμως η αίσθηση όλων των εκπαιδευτικών ήταν ότι οι γονείς δίσταζαν να εκτεθούν δημοσίως και να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο με τους γονείς των "κανονικών" παιδιών. Το ερώτημα ήταν: «Γιατί άραγε;»... Από ντροπή για την "μειονεκτικότητα" των δικών τους παιδιών; Από ανασφάλεια πιστεύοντας ότι θα νιώσουν άβολα και αμήχανα απέναντι στους "τυχερούς" γονείς; Από φόβο μήπως βρεθούν σε μειονεκτική θέση απέναντι σε αυτούς τους γονείς που ο Θεός τους ευλόγησε να έχουν "φυσιολογικά" παιδιά;

Χρειάστηκε προσωπικά, ως συντονίστρια του προγράμματος, να τους πάρω τηλέφωνο, προκειμένου να τους πείσω να συμμετάσχουν, εξηγώντας τους ότι είχαμε φροντίσει έτσι ώστε το κλίμα να ήταν πολύ θετικό για "όλους", ότι θα ήταν πολύ σημαντικό για τα παιδιά τους να περάσουν μια όμορφη και κυρίως δημιουργική μέρα στην εξοχή συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες. Άλλωστε τα ίδια τα παιδιά το ήθελαν πάρα πολύ! Όση ώρα μιλούσα στο τηλέφωνο με τους γονείς τους, είχα την αίσθηση, ακούγοντας τη φασαρία, ότι χοροπηδούσαν δίπλα τους, εκδηλώνοντας, με πολύ φασαριόζικο τρόπο, τον ενθουσιασμό τους. Σε αυτήν την τηλεφωνική συνομιλία εξέφρασαν ταπεινά τους λόγους που τους είχαν οδηγήσει στην απόφαση να μην δηλώσουν συμμετοχή:

- Νόμιζαν πως θα πλήρωναν
- Δεν είχαν μεταφορικό μέσο
- Είχαν πολλά παιδιά που δεν είχαν που να τα αφήσουν αφού νόμιζαν ότι έπρεπε να πάρουν μαζί τους μόνο το παιδί εκείνο που φοιτούσε στο σχολείο μας....

Όμως πίσω από όλες αυτές τις δυσκολίες που πρόβαλαν, διακρίναμε επιπλέον την έντονη επιφύλαξη τους να "εκτεθούν" μπροστά στα μάτια τόσων άλλων γονιών που είχαν την τύχη να έχουν απόλυτα "φυσιολογικά" παιδιά.

Προκειμένου να υπερβούμε όλα αυτά τα εμπόδια που προέβαλαν, τους εξηγήσαμε ότι δεν χρειαζόταν να καταβάλουν το παραμικρό αντίτιμο, ότι μπορούσαν να πάρουν όλα τα παιδιά τους και κυρίως ότι αναλαμβάναμε προσωπικά την ευθύνη να τους μεταφέρουμε στο συγκεκριμένο χώρο της εκδρομής. Όμως όταν έγινε πρόταση στους γονείς των

κανονικών παιδιών να μεταφέρουν τα παιδιά της Ε.Α.(και τους γονείς τους) που είχαν δυσκολία μετακίνησης,... κανένας δεν είχε χώρο στο αυτοκίνητο του.

.....
Όταν ξημέρωσε επιτέλους εκείνη η σημαντική μέρα, τα παιδιά Ε.Α. μαζί με τους γονείς τους, περίμεναν με ανυπομονησία, από τα ξημερώματα της Κυριακής, στο σημείο συνάντησης προκειμένου να περάσουμε να τα πάρουμε. Προσωπικά, όταν έφτασα εκεί για να τα πάρω, συνάντησα απίστευτα χαρούμενα πρόσωπα. Η χαρά τους ήταν τόσο έκδηλη που δεν έβρισκαν τα κατάλληλα λόγια για να την εκφράσουν. Φαινόταν σα να ήταν η πρώτη τους εκδρομή στην εξοχή. Οι γονείς ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι τα παιδιά τους είχαν τέτοια αγωνία που σχεδόν δεν κοιμήθηκαν καθόλου όλη νύχτα.

Από την πρώτη στιγμή που ξεκινήσαμε, και καθ' όλη τη διάρκεια της διαδρομής, δεν σταμάτησαν καθόλου να ρωτάνε με ζωνρό ενδιαφέρον για ό,τι έβλεπαν από το παράθυρο του αυτοκινήτου: Για τα αμπέλια, τα χωράφια, τα δέντρα, τα βουνά...μιλώντας ακατάπαυστα. Εκδήλωναν δε τον ενθουσιασμό τους με αφοπλιστικά λόγια: «Κυρία, είναι η πρώτη φορά που πηγαίνουμε εκδρομή...», «Κυρία, δεν κοιμήθηκα όλη νύχτα από την αγωνία μου», «Στην αρχή νόμιζα ότι δεν θα έρθουμε και έκλαιγα συνέχεια!», «Αν δεν ερχόμασταν αύριο θα ήταν η πιο λυπημένη μέρα στο σχολείο!».

Οι γονείς φαινόταν να νιώθουν τόση υποχρέωση που εκδήλωναν έντονη αμηχανία. Σα να μην ήξεραν τι θα πουν και πώς να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη τους. Προσπάθησαν να ανταποδώσουν με...λίγη ρακί, λίγα λουλούδια και πολλά ευχαριστώ!

Όταν φτάσαμε στον τόπο του τελικού προορισμού και είδαν τόσα παιδιά μαζεμένα εκεί, απόρησαν: «Μα πως ήρθαν τόσα παιδιά από το σχολείο εδώ;», «Μα σήμερα είναι Κυριακή...και η κυρία Ελένη είναι εδώ;», «Μα θα είμαστε μαζί με όλα αυτά τα παιδιά;».

Την πρώτη έκπληξη διαδέχτηκε ο ενθουσιασμός: «Πόσο χαίρομαι που βλέπω τη δασκάλα μου και την Κυριακή!», «Πόσο θα ήθελα να είμαι μαζί με αυτά τα παιδιά κάθε μέρα!», «Μα είναι τόσο όμορφα εδώ!». Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα, αφέθηκαν λίγο ελεύθερα να χαρούν τη φύση. Τα παιδιά Ε.Α. άρχισαν να τρέχουν προς όλες τις κατευθύνσεις, σα να τα άφηναν για πρώτη φορά ελεύθερα, έπειτα από μακροχρόνιο εγκλεισμό τους σε κάποιο κλουβί. Μάζευαν ότι έβρισκαν μπροστά τους, σα να ήταν ένας πολύτιμος θησαυρός (βελανίδια, φασκόμηλο, ρίγανη, λουλούδια, κ.α.). Άλλα έχωναν στις τσέπες τους και τις παραφούσκωναν και άλλα τα χάριζαν στα υπόλοιπα παιδιά και στις δασκάλες τους.

Τα "κανονικά" παιδιά ήρθαν πιο χαλαρά, σα να μην είχαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό, αφού έδειχναν σα να ήταν η πολλοστή φορά που πήγαιναν εκδρομή... και έτσι τίποτα δεν φαινόταν να τους κάνει ιδιαίτερη εντύπωση. Η διαφορά τους από τα παιδιά Ε.Α. στο βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων τους, ήταν τεράστια. Ενώ τα παιδιά Ε.Α. έτρεχαν με ενθουσιασμό στη φύση και χαιρόταν με ό,τι έβλεπαν, με ό,τι μύριζαν, με ό,τι άκουγαν, με ό,τι άγγιζαν... τα "κανονικά" παιδιά καθόταν άπραγα σα να βαριόταν κάπως στην αρχή, σα να μην είχαν τι να κάνουν στην εξοχή! Τα περισσότερα απ' αυτά πρόσεχαν που να καθίσουν ώστε να μην λερωθούν, που να ακουμπήσουν ώστε να μην τσιμπηθούν και κοιτώντας διαρκώς γύρω τους μήπως πεταχτεί κανένα ζουζούνι. Σε κάποιες περιπτώσεις τσίριζαν, όταν έβλεπαν κάποιο ζουζούνι δίπλα τους ή στη χειρότερη περίπτωση αν καθόταν κάποιο μικρούλι έντομο πάνω τους, ακόμα κι αν επρόκειτο για κάποια πεταλούδίτσα.

Αντίθετα, τα παιδιά Ε.Α. όχι απλά καθόταν κάτω, αλλά σερνόταν με τα τέσσερα ψαχουλεύοντας στα χόρτα ή ξάπλωναν εντελώς κάτω. Μάλιστα αν τύχαινε να δουν κάποιο ζουζούνι, ζητωκραύγαζαν με ενθουσιασμό. Μάλιστα ένα παιδάκι που στο σχολείο φαίνεται εντελώς ανέκφραστο και χαμένο στον κόσμο του... όταν μια πεταλούδα κάθισε στον ώμο του, έμεινε εκστασιασμένο να την κοιτάζει και να ρωτάει: «Μα γιατί κάθισε στο χέρι μου;», «Διάλεξε εσένα γιατί σ' αγαπάει!», ήταν η απάντηση. Το παιδί ένιωσε τέτοια περηφάνια και τόση αυτοπεποίθηση (σα να ήταν το πιο εκλεκτό παιδί του Θεού), που συνέχισε να μονολογεί: «Μ' αγαπάει στ' αλήθεια!».

Η διαφορά αυτή που παρατηρήθηκε μεταξύ των παιδιών Ε.Α. και Γ.Α. στην επικοινωνία που έχουν με τη φύση, ίσως θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω επιστημονικά.

Σε ό,τι αφορά στους γονείς των παιδιών Ε.Α. και των παιδιών Γ.Α., ήταν η πρώτη φορά που συναντιόταν από τόσο κοντά, έπειτα από 6 χρόνια φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο. Ενώ κάθισαν όλοι μαζί στο ίδιο τραπέζι, ήταν έκδηλη η αμηχανία που ένιωθαν οι γονείς των παιδιών Ε.Α.. Καθόταν όλοι μαζί στην άκρη του τραπεζιού, δεν μίλαγαν σχεδόν καθόλου και απέφευγαν ακόμα και να κοιτάξουν τους άλλους γονείς στα μάτια. Όμως, και οι άλλοι γονείς φαινόταν να νιώθουν άβολα. Τους κοιτούσαν με περιέργεια, σα να ήταν κάποιο αξιοθέατο και σα να ήθελαν να τους ρωτήσουν τόσα πολλά, αλλά δίσταζαν. Έτσι κατέληξαν να ρωτάνε τις δασκάλες των παιδιών τους. «Μα αυτή η μητέρα γιατί φαίνεται να είναι τόσο φοβισμένη;», «Μα γιατί δεν μιλάνε καθόλου;», «Πώς να νιώθουν άραγε;», «Τα υπόλοιπα παιδιά τους είναι φυσιολογικά;»,

«Μα πως μπορούν να αντέχουν τέτοιο βάρος;»...και συνέχισαν εκφράζοντας την απίστευτη ικανοποίηση για την τύχη τους να έχουν "φυσιολογικά" παιδιά!

Έτσι από ό,τι φάνηκε, μια συνάντηση δεν ήταν αρκετή για να σπάσει ο πάγος μεταξύ τους. Ήταν όμως μόνο η αρχή...αρκετή ίσως για να αντιληφθούν οι γονείς των "κανονικών" παιδιών ότι και οι γονείς των "άλλων" παιδιών είναι άνθρωποι με τις ίδιες ανάγκες και τις ίδιες επιθυμίες για τα παιδιά τους. Επιπλέον ίσως αυτή η πρώτη φορά να ήταν αρκετή και για τους γονείς των παιδιών Ε.Α., να αντιληφθούν ότι μπορούν να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο με τους "ευνοημένους από την τύχη" γονείς. Να αντιληφθούν ότι τα παιδιά τους μπορούν όχι απλά να συνεργαστούν με τα "κανονικά" παιδιά, αλλά και να συμμετέχουν από κοινού σε κοινές δραστηριότητες. Μάλιστα, όταν αντίκριζαν να συμβαίνει αυτό μπροστά στα μάτια τους, ένιωθαν τόση περηφάνια για τα παιδιά τους, που μια μητέρα δήλωσε συγκινημένη: «και μόνο που βλέπω το παιδί μου να συμμετέχει στην ίδια ομάδα με τα υπόλοιπα παιδιά, είναι αρκετό για να νιώθω πολύ μεγάλη ικανοποίηση!».

Αργότερα όταν ακολούθησαν τον κ. Κυπριωτάκη για τη μελέτη της χλωρίδας, τα παιδιά Ε.Α. ήταν πάντα δίπλα του, δείχνοντας να τον παρακολουθούν με εξαιρετικό ενδιαφέρον. Τον κοιτούσαν στα μάτια, έκαναν διαρκώς ερωτήσεις και μάζευαν με πάθος διάφορα φυτά για το φυτολόγιο της τάξης. Μάλιστα η γιαγιά του Σ. ανέλαβε να τα μαζεύει στην μεγάλη πάνινη τσάντα που είχε φέρει για να μαζέψει χόρτα. Ακόμα γέμισαν τις τσέπες τους, και τα καπέλα τους με διάφορα πολύτιμα ευρήματα. Ο Κ. είχε ξεχειλίσει όλες τις τσέπες του με ένα "πολύτιμο θησαυρό": Βελανίδια! Μάλιστα δήλωσε: «Θέλω να τα πάρω σπίτι μου αλλά φοβάμαι μήπως μου τα φάνε τα σκιουράκια», και μόνο όταν του είπαμε ότι δεν υπάρχουν στην Κρήτη σκιουράκια, ησύχασε.

Αντίθετα τα "κανονικά" παιδιά κρατούσαν μια απόσταση, τόσο από τον καθηγητή όσο και από τα "άλλα" παιδιά. Φαινόταν σα να συνομιλούσαν μυστικά μεταξύ τους, δημιουργώντας πηγαδάκια. Είχαν ελάχιστες ερωτήσεις να κάνουν στον κύριο καθηγητή...και μάλιστα κάποια απ' αυτά τα παιδιά ρώταγαν πότε θα γυρίσουμε πίσω να καθίσουν γιατί...κουράστηκαν. Όταν ο κ. Κυπριωτάκης τους είπε να καθίσουν κάτω να ξεκουραστούν λίγο, ακούγοντας ταυτόχρονα ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τα φυτά που φύονται ανάμεσα στις πέτρες, εκείνα δίστασαν να το κάνουν γιατί φοβόταν μήπως

λερωθούν ή μήπως τα ακουμπήσει κάποιο ζουζούνι (ήθελαν να καθίσουν σε κανονικές καρέκλες). Μόνο τα παιδιά Ε.Α. κάθισαν άνετα σε όποια πέτρα βρήκαν μπροστά τους!

Όταν έγινε η αλλαγή των ομάδων τα παιδιά Ε.Α. με τον ίδιο ενθουσιασμό ακολούθησαν τον κ. Αλυσανδράκη. Όμως τώρα έπρεπε να σκύψουν και να ψάξουν ανάμεσα στα φύλλα, στις πέτρες...αλλά και μέσα στο χώμα. Κάθε φορά που έβρισκαν κάποιο πολύτιμο εύρημα (αραχνούλες, σαρανταποδαρούσες, σκαθαράκια, προνύμφες, κ.α), το τοποθετούσαν με ευλάβεια μέσα στο διάφανο πλαστικό ποτηράκι που είχαν, κλείνοντας το καλά για να μην τους φύγει. Τα "κανονικά" παιδιά σε αυτήν τη μορφή έρευνας παρουσίασαν ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία. Τα περισσότερα παιδιά όχι απλώς δεν έψαξαν να βρουν τέτοια ζώφια, αλλά όταν τα παιδιά Ε.Α. τους έδειχναν με περηφάνια την δική τους "πολύτιμη συλλογή", εκείνα τσίριζαν ή το έβαζαν στα πόδια. Και βέβαια σε καμία περίπτωση δεν δέχτηκαν ούτε καν να ακουμπήσουν κάποιο κυπελάκι, ακόμα κι αν αυτό ήταν κλειστό. Πόσο μάλιστα να πιάσουν με γυμνά χέρια κάποιο ζουζούνι, ακόμα και όταν ο κ. καθηγητής τα διαβεβαίωνε ότι ήταν εντελώς ακίνδυνο.

Στο ξεκίνημα του προγράμματος και κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας, οι γονείς των "κανονικών" παιδιών ακολούθησαν κάποια ξεναγό που θα τους έκανε ξενάγηση στον αρχαιολογικό χώρο Φουρνί (ο οποίος άνοιξε αποκλειστικά για τις ανάγκες του προγράμματος μας, έπειτα από σχετικό έγγραφο στην Εφορία Αρχαιοτήτων). Όμως οι γονείς των παιδιών Ε.Α. δεν ακολούθησαν τους άλλους γονείς, αλλά προτίμησαν μια μεγάλη ταπεινότητα, να ακολουθήσουν τα παιδιά τους, από την πρώτη δραστηριότητα και καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ακλουθώντας διακριτικά, προσπαθούσαν πότε να παρατηρήσουν τις αντιδράσεις των παιδιών τους, πότε να τα εμψυχώσουν...και καμιά φορά προσπαθούσαν να βοηθήσουν κάποια παιδιά (να βρουν ό,τι χρειαζόταν, εξηγώντας τους ξανά ό,τι δεν κατάλαβαν, προσέχοντας τα να μην γλιστρήσουν, κ.α.), ακόμα κι αν δεν ήταν τα δικά τους παιδιά.

Επιπλέον οι γονείς των "κανονικών" παιδιών, παρότι στη δεύτερη φάση της έρευνας, η ξενάγηση τους στον αρχαιολογικό χώρο είχε τελειώσει., προτίμησαν να καθίσουν αναπαυτικά στις καρέκλες που είχαν τοποθετηθεί κάτω από τα δέντρα, στρώνοντας τα τραπέζια και πίνοντας μια ρακί προκαταβολικά. Αντίθετα οι γονείς των παιδιών Ε.Α. ακολούθησαν ξανά τα παιδιά τους. Τους έδειχναν ότι οι ίδιοι παρατηρούσαν και βοηθούσαν όλα τα παιδιά στην προσπάθειά τους να εμπλουτίσουν τη συλλογή τους. Είναι σίγουρα άξιο προσοχής ότι όλοι οι γονείς που ακολούθησαν και στις δύο ξεναγήσεις ήταν αποκλειστικά γονείς των παιδιών Ε.Α..

Αργότερα, στο Θεατρικό Παιχνίδι, είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι κάποια στιγμή, στο κύκλο μπήκαν και οι γονείς των παιδιών Ε.Α. έπειτα από παρότρυνση της εμψυχώτριας Θ.Π., αφού άλλωστε από την αρχή ήταν κοντά στον κύκλο κι έδειχναν ζωηρό ενδιαφέρον...ενώ την ίδια στιγμή οι περισσότεροι γονείς των "κανονικών" παιδιών, ξεκουραζόταν κάτω από τα δέντρα, κουβεντιάζοντας χαλαρά ή διαβάζοντας τη εφημερίδα τους ή ακόμα και ξαπλώνοντας για να κοιμηθούν.

Πριν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα οι γονείς των "κανονικών" παιδιών, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, είχαν κουραστεί τόσο εκείνοι όσο και τα παιδιά τους. Έτσι άρχισαν λίγο πριν το θεατρικό παιχνίδι να ρωτάνε! «Πρέπει να κάνετε όλες τις δραστηριότητες που έχετε σχεδιάσει; Γιατί δεν αφήνετε τα υπόλοιπα να τα κάνετε αύριο στο σχολείο; κ.τ.λ.» Αντίθετα οι γονείς των παιδιών Ε.Α. έδειχναν τη διάθεση να μείνουν, όχι μόνο μέχρι να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, αλλά εξέφρασαν την ευχή να βρεθεί τρόπος να παρατείνουμε τη διάρκεια της ημέρας, έτσι ώστε να διαρκέσει περισσότερο το πρόγραμμα.

Βέβαια αξίζει να αναφέρουμε ότι παρατηρήσαμε κάποια σημαντική προσέγγιση ανάμεσα στα παιδιά Ε.Α. και στα "κανονικά" παιδιά. Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κάποιες φορές τα κανονικά παιδιά μιλούσαν στα παιδιά Ε.Α. ανταποκρινόμενα στο λόγο που τους απεύθυναν αυτά τα παιδιά χαρίζοντας τους διάφορα "πολύτιμα ευρήματα", ρωτώντας τους αν τους άρεσαν και κάνοντας τους κάποιες ερωτήσεις πάνω στο αντικείμενο της έρευνας.

Επίσης στο τέλος της ημέρας, σαν κάτι να είχε αλλάξει στην ψυχολογία των γονιών των "κανονικών" παιδιών. Προσφέρθηκαν να πάρουν μαζί τους τα παιδιά Ε.Α. και τους γονείς τους...παρότι το πρωί δεν είχαν χώρο στο αυτοκίνητο τους! Επίσης όσα φαγητά είχαν περισσέψει... ευτυχώς με διακριτικό τρόπο δόθηκαν στους γονείς που μετέφεραν τα παιδιά Ε.Α., προκειμένου να τους τα δώσουν όταν θα έφταναν στο σπίτι τους, χωρίς να φανεί ως εκδήλωση "φιλανθρωπίας", λέγοντας τάχα πως όλα τα φαγητά στο τέλος μοιράστηκαν σε όλους.

.....

Την επόμενη μέρα στο σχολείο, υπήρχε πολύ έκδηλα ένα διάχυτο κλίμα ευφορίας μεταξύ όλων που συμμετείχαν στην Κυριακάτικη εκδρομή: εκπαιδευτικούς και παιδιά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν με ενθουσιασμό πόσο σημαντική ήταν γι' αυτούς η ευκαιρία που τους δόθηκε να βρεθούν όλοι μαζί μεταξύ τους, εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά, σε ένα χώρο εκτός των ασφυκτικών ορίων του σχολείου. Ανέφεραν

χαρακτηριστικά ότι μπόρεσαν να επικοινωνήσουν πιο ουσιαστικά τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς, σε μια πιο χαλαρή ατμόσφαιρα, χωρίς την πίεση του χρόνου, την ένταση της δουλειάς και τους αυστηρούς κανόνες που οριοθετούν τη θέση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά και τους γονείς τους. Σε αυτήν την συνάντηση οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν βρέθηκαν απέναντι προκειμένου να λογοδοτήσουν οι δε εκπαιδευτικοί για τη δουλειά τους και οι δε γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους. Βρέθηκαν δίπλα δίπλα όχι ως αυστηροί κριτές οι μεν απέναντι στους δε, αλλά ως συνοδοιπόροι και συνεργάτες στην μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Μάλιστα ήταν ιδιαίτερα χαρακτηριστική η εξομολόγηση της διευθύντριας του Ειδικού Σχολείου, πως ένιωσε μια πολύ μεγάλη χαρά, βλέποντας για πρώτη φορά στην μακρόχρονη καριέρα της, τους γονείς να βρίσκονται τόσο κοντά μεταξύ τους σε ένα χώρο χωρίς το αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας τους σχολείου. Είδε για πρώτη φορά τους γονείς να βιώνουν μια τόσο έντονη ικανοποίηση από την ουσιαστική επικοινωνία που είχαν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς...και για πρώτη φορά τους είδε τόσο κοντά με τους γονείς των "κανονικών" παιδιών.

Ήταν τόσο έντονη η ικανοποίηση που ένιωθαν όλοι οι εκπαιδευτικοί απ' αυτήν την πρώτη διαφορετική εμπειρία που ένιωσαν, που απαίτησαν να επαναληφθεί το συντομότερο. Έτσι ο Διευθυντής του κανονικού Σχολείου φρόντισε να καλέσει στο χωριό του (την επόμενη Κυριακή κιόλας), τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα παιδιά των μεγάλων τάξεων με τους γονείς τους, προκειμένου να συμμετέχουν σε λαογραφικές δραστηριότητες που θα οργάνωνε ο πολιτιστικός σύλλογος του χωριού του, στον οποίο είναι μέλος. Όμως, το πιο σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να αναφέρουμε, είναι το γεγονός ότι ήταν η πρώτη φορά που σε μια εκδρομή τους "κανονικού" σχολείου θέλησαν να συμπεριλάβουν και το "ειδικό" σχολείο. Διαφάνηκε έτσι αμυδρά μια τάση να σπάσουν επιτέλους τα στεγανά όρια μεταξύ του "κανονικού" και του "ειδικού" σχολείου.

Σε ότι αφορά στα παιδιά Ε.Α., την επόμενη μέρα ήταν τόσο χαρούμενα που, από κεκτημένη ταχύτητα, αγκάλιαζαν τις δασκάλες τους, τις φιλούσαν και τις ρώταγαν ξανά και ξανά πότε θα ξαναπάμε στην εξοχή. Στη συζήτηση που είχαμε μέσα στην τάξη δήλωσαν ότι έγιναν φίλοι με κάποια παιδιά του "άλλου" σχολείου. Φάνηκε δε πως άρχισαν πλέον δειλά δειλά να επιλέγουν συγκεκριμένα παιδιά που θα ήθελαν να είναι φίλοι τους. Ανέφεραν συγκεκριμένα, κάποια παιδιά που στη διάρκεια της εκδρομής τους χαμογέλασαν, τους μίλησαν ή στην καλύτερη περίπτωση ενδιαφέρθηκαν γι' αυτά. Μάλιστα φάνηκε πως ήταν τόσο σημαντικό γι' αυτά τα παιδιά, που θυμόταν ακριβώς

πόσες φορές συνέβη αυτό, πού ακριβώς και πότε ακριβώς. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Κυρία, ο Χριστίνα όταν είμαστε στον κύκλο μου χαμογέλασε δύο φορές», «Ο Λευτέρης με ρώτησε τι ομάδα είμαι», «Ο Βαγγέλης μου είπε να παίξω μαζί τους στην ομάδα» κ.τ.λ..

4.7. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 7^η: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Ημερομηνία	14/11/08
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Εκπαιδευτικοί	3
Ειδικό προσωπικό	1
Επιστημονικοί Συνεργάτες	1 (Εμπυυχώτρια δημιουργικής Γραφής) Βασιλάκη Ασπασία
Χώρος	Εργαστήριο Θεατρικού Παιχνιδιού
Μαθητές	23

➤ **Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων της Π.Ε. όσο και των βιωμάτων και συναισθημάτων των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από την δημιουργική γραφή**

«Μπορεί κανείς να 'σκέφτεται' όχι με ρητές έννοιες, αλλά με εικόνες, σχήματα, μύθους, τοπία και χρώματα...Έτσι αναπτύσσονται όλες οι πρωτογενείς εικόνες του κόσμου»

JASPERS

Στα πλαίσια της προσπάθειας προσέγγισης των στόχων ενός προγράμματος Π.Ε., θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ένας τρόπος προσέγγισης που στηρίζεται σε μια «άλλη» γλώσσα: τη γλώσσα της φαντασίας, του παραμυθιού, της ποίησης, των χρωμάτων. Μια γλώσσα γεμάτη σύμβολα που, απ' ό,τι φαίνεται, εύκολα αποκαλύπτουν εικόνες, σκέψεις, βιώματα, συναισθήματα, επιθυμίες (Πουρκός & Δασκαλάκη, 1997).

Δημιουργική γραφή είναι η παραγωγή γραπτών κειμένων εντός ενός περιορισμένου χρονικού ορίου (από 5 έως 20 λεπτά) με τη μορφή παραγράφου, διηγήματος-μικρής ιστορίας, μαντινάδας, ποιήματος, γράμματος κτλ. Σημασία έχει η προσωπική έκφραση, η

ανάδειξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, γι αυτό είναι σκόπιμο να γράφουμε όσο πιο ελεύθερα μπορούμε χωρίς να πολυσκεφτόμαστε (αυτόματη γραφή). Δεν ενδιαφερόμαστε για την ορθογραφία, τη γραμματική και συντακτικό, αλλά για το περιεχόμενο, την ιστορία που διηγούμαστε. Η δημιουργική γραφή δεν είναι μάθημα γλώσσας, ούτε έκθεση. Είναι μία διδακτική προσέγγιση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές ομάδες μαθητών όλων των ηλικιών και εξυπηρετεί ποικίλους στόχους. Μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

↪ Στόχοι

- ✓ Ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών
- ✓ Ανάπτυξη ομαδικότητα-συνεργασίας
- ✓ Ανταλλαγή ιδεών, διάλογος, γόνιμη κριτική - Ανάδειξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών
- ✓ Απόκτηση αυτοπεποίθησης στην παραγωγή γραπτών κειμένων
- ✓ Δέσιμο ομάδας
- ✓ Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ουσιαστικότερη επικοινωνία
- ✓ Παραγωγή ατομικών ή ομαδικών κειμένων προς δημοσίευση: δράση της περιβαλλοντικής ομάδας

↪ Υλικά

- ✓ Ταμπουρίνο
- ✓ Χάρτινα Καραβάκια
- ✓ Αυτοκόλλητα με τα ονόματα των παιδιών
- ✓ Εικόνες που παρουσίαζαν 5 κύκλους ζωής
- ✓ Φύλλα Δημιουργικής Γραφής
- ✓ Μουσικά CD με μουσική της φύσης

↪ Σχεδιασμός Δραστηριότητας – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α.

Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά

Στο εργαστήριο Θεατρικού Παιγνιδιού μας περίμενε η κυρία Ασπασία Βασιλάκη, εκπαιδευτικός, συγγραφέας βιβλίου στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ειδικευμένη στην τεχνική της Δημιουργικής Γραφής.

Έτσι ξεκινήσαμε τη δράση μας, φωνάζοντας όλοι μαζί το σχετικό σύνθημα, που τώρα κατέληγε στο δίστιχο:

Με το ένα, με το δύο, με το τρία,
μας περιμένει η κυρία Ασπασία !

Για να ανοίξει η πόρτα, έπρεπε να περάσουμε τρεις ενθουσιώδεις δοκιμασίες (που ουσιαστικά ήταν δοκιμασίες υπακοής στους κανόνες). Μπαίνοντας στο χώρο υποδοχής μας περίμενε η πρώτη δραστηριότητα:

Χωρισμός σε ομάδες – Παιχνίδι εμπιστοσύνης

Τα παιδιά σχημάτισαν ένα μεγάλο κύκλο και στάθηκαν έτσι ώστε το ένα παιδί να είναι πίσω από το άλλο (τρενάκι). Έπειτα τους δόθηκαν αυτοκόλλητα που ανέγραφαν το όνομα κάποιας από τις 5 ομάδες: σποράκι, σταγόνα, πεταλούδα, εποχή, άνθρωπος. Από κάθε ομάδα υπήρχαν 4-5 αυτοκόλλητα. Κατόπιν ζητήθηκε από το κάθε παιδί να κολλήσει στην πλάτη του μπροστινού του παιδιού κάποιο αυτοκόλλητο ανάλογα με την ομάδα στην οποία θα συμμετείχε. Έτσι, σχηματίζοντας ένα τρενάκι μπήκαν στην αίθουσα Θ.Π.

Μέσα στο εργαστήριο Θ.Π. περίμεναν τα παιδιά 5 караβάκια αφημένα διάσπαρτα πάνω στη μοκέτα, με τα οποία θα ταξίδευαν οι 5 ομάδες, αναπαριστώντας η κάθε ομάδα το δικό της κύκλο:

- Τα σποράκια
- Οι πεταλούδες (από μεταξοσκώληκες)
- Οι σταγόνες (νερού)
- Οι άνθρωποι
- Οι εποχές

Δύο-δύο παιδιά ξεκινούσαν την περιπλάνηση τους στον χώρο, προκειμένου να βρουν την ομάδα τους. Το ένα παιδί καθοδηγούσε το άλλο... αφού κανένα παιδί δεν ήξερε τι έγραφε το αυτοκόλλητο στην πλάτη του. Έτσι, σε αυτήν την περιπλάνηση ακολουθούσε τον σύντροφο του, μέχρι να τον οδηγήσει στη σωστή ομάδα (στην ουσία ήταν μία άσκηση εμπιστοσύνης). Όταν τα παιδιά βρήκαν την ομάδα τους, ρωτήθηκαν αν είχαν εμπιστοσύνη στον σύντροφο τους και αν ανησυχούσαν μήπως δεν τα οδήγησε στη σωστή ομάδα. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις ο εμπυχωτής προσπαθεί να κάνει τα παιδιά να χαλαρώσουν και να προσαρμοστούν στην ιδέα της γραφής. Ερωτήσεις όπως:

- Πως ένιωσες;

- Είχες εμπιστοσύνη στον οδηγό σου;
- Σου αρέσει η ομάδα σου;
- Σου αρέσει να γράφεις;

Ακολούθησαν οι εξής δραστηριότητες:

Ας χτίσουμε προτάσεις!

Στόχοι:

- ❖ Να δομήσουν εξελικτικά μία πρόταση, εμπλουτίζοντας τη διαδοχικά
- ❖ Να αναζητήσουν παιγνιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε λέξεις και νοήματα

Αφού σχηματίστηκαν οι πέντε ομάδες, ξεκίνησε το ταξίδι στον κόσμο των λέξεων, των φράσεων και των ιστοριών. Σε κάθε ομάδα δόθηκε ένα φύλλο όπου αναγραφόταν μόνο μια λέξη, εκείνη που αντιπροσώπευε την ομάδα τους. Η αποστολή τους ήταν να βρίσκουν κάθε φορά μια λέξη επιπλέον για να σχηματίζουν σταδιακά μεγαλύτερες προτάσεις.

Πάζλ – Ιστορία!

Στόχοι:

- ❖ Να δημιουργήσουν πρωτότυπα κείμενα με πρώτη ύλη έτοιμες φράσεις
- ❖ Να συνθέσουν φαινομενικά ετερογενείς φράσεις
- ❖ Να πειραματιστούν συνθέτοντας ολοκληρωμένα κείμενα

Μεταβαίνοντας από την πρόταση στην ιστορία γράφει κάθε παιδί μια πρόταση φροντίζοντας να περιλαμβάνει μία λέξη από τις δεδομένες της ομάδας του (πχ. Στην ομάδα των πεταλούδων: φύλλο, κάμπια, πεταλούδα, κτλ.) έπειτα με τις προτάσεις αυτές ανακατεμένες ή όπως είναι με ελάχιστες αλλαγές γράφουν την παζλ-ιστορία τους! Σχηματίζουν έτσι μια ιστορία για την ομάδα τους, προσπαθώντας να διηγηθούν το ταξίδι τους, ακολουθώντας τον δικό τους κύκλο ζωής:

- Τον κύκλο ζωής του μεταξοσκώληκα
- Τον κύκλο του νερού
- Τον κύκλο των εποχών
- Τον κύκλο ζωής του ανθρώπου
- Τον κύκλο ζωής ενός σπόρου

Μια φορά κι ένα καιρό...

Στόχοι:

- ❖ Να δημιουργήσουν το δικό τους παραμύθι
- ❖ Να συνεργάζονται για ένα κοινό σκοπό

Έπειτα δόθηκαν 5 κάρτες (με εικόνες) που κάθε ομάδα που αν τις έβαζαν στη σωστή σειρά θα μπορούσαν να σχηματίσουν μια ιστορία σχετική με τον κύκλο της ζωής τους. Έπειτα κάθε ομάδα επιλέγει μια κάρτα και την κρατάει ενώ ανταλλάζει όλες τις υπόλοιπες με τις άλλες ομάδες, έτσι ώστε να έχει τελικά μια κάρτα από κάθε ομάδα. Έτσι οι κάρτες ανακατεύτηκαν μεταξύ των ομάδων. Έτσι ανακατεύτηκαν και οι κύκλοι της ζωής! Τώρα η κάθε ομάδα έπρεπε να σχηματίσει ένα πιο σύνθετο κύκλο στον οποίο θα συμμετείχαν όλα τα στοιχεία της ιστορίας: ο χρόνος, το νερό, η πεταλούδα, ο σπόρος και ο άνθρωπος.

Το ποίημα του κύκλου

Στόχοι:

- ❖ Να νιώσουν τη δύναμη των λέξεων
- ❖ Να επικοινωνούν γράφοντας ομαδικά ποιήματα

Κάθε παιδί σκέφτεται μία πρόταση για τον κύκλο ή τη ζωή. Τη σημειώνει και όταν περνά ο εμψυχωτής του, τη διαβάζει και τη γράφουν σε ένα χαρτί. Στο χαρτί γράφονται όλες οι προτάσεις των παιδιών, σκόρπιες. Στο τέλος θα έχει γραφτεί το ποίημα της ομάδας «Ένας κύκλος ζωής».

Συγγραφή Παραμυθιού

Στόχοι:

- ❖ Να αναπτύξουν τη φαντασία τους
- ❖ Να εκφράσουν συμβολικά τα συναισθήματα τους

Στα παιδιά δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες:

1. Αν ένα πλάσμα της φύσης (π.χ. ένα σποράκι, ένα ζουζουνάκι) ξεκινούσε ένα μεγάλο ταξίδι ζωής, πως θα ήταν αυτό το ταξίδι; Ζωγράφισε το και γράψε και μερικά σχόλια στην ίδια σελίδα.
2. Δόθηκε στα παιδιά μια ιστορία με τίτλο: «ένα σποράκι διηγείται την ιστορία του...». Η ιστορία έχει ως εξής:

Μια φορά και ένα καιρό καθώς ο ήλιος φώτιζε τη γη. Ένα πλάσμα της φύσης νιώθει πως του μοιάζει. Ένα τόσο δα μικρούλικο σποράκι, ένας μικρός

ηλιόσπορος. Λαχταράει να τον ακολουθήσει ως την άκρη της γης. Έτσι ξεκίνησε ένα μεγάλο μα και δύσκολο ταξίδι. Καθώς το σκοτάδι απλώνεται στη φύση το μικρό μας σποράκι νιώθει να φοβάται. Φοβάται μήπως χαθεί.....Κουρασμένο θα σταθεί σε μια άκρη να ξαποστάσει. Όμως εκεί θα συμβεί κάτι μαγικό.... Θα συναντήσει ένα άλλο πλάσμα της φύσης.....που ακολουθεί το δικό του μαγικό ταξίδι ζωής! Ένα παιδί!...Ίσως εσένα! Το παιδί νιώθει την ανάγκη να γίνουν φίλοι....να μάθει περισσότερα για το ταξίδι του μικρού ηλιόσπορου. Και το μικρό σποράκι αρχίζει να διηγείται την ιστορία του.....

Οι οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά ήταν: «Η ιστορία που διάβασες δεν έχει τελειώσει.....Φαντάσου πως ήταν το μαγικό ταξίδι ζωής του μικρού ηλιόσπορου και διηγήσου την ιστορία του...όπως εκείνο θα την διηγόταν.»

Παρατηρήσεις

Τώρα πια, τα παιδιά Ε.Α. ρωτούσαν καθημερινά με αγωνία αν θα πάω στην τάξη τους (ως συντονίστρια της έρευνας) να τα πάρω...γιατί ήξεραν αυτόματα πως όταν αυτό συνέβαινε, τότε η συνέχεια είναι πάντα μια ευχάριστη έκπληξη! Γνώριζαν πολύ καλά πια, πως υπάρχει ένα σίγουρα δεδομένο στο πρόγραμμα: ότι θα συνεργαζόταν με τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης...και αυτό από μόνο του ήταν αρκετό για να νιώθουν ενθουσιασμένα.

Η σταδιακή μεταστροφή του συναισθηματικού κλίματος που έχει διαμορφωθεί στα πλαίσια της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών των δύο σχολείων, ήταν πια εμφανής! Στην αρχή, τα παιδιά Ε.Α. φοβόταν να βγουν από την τάξη τους, ήταν επιφυλακτικά και προσπαθούσαν με διάφορες δικαιολογίες να το αποφύγουν. Όμως με τον καιρό, μέσα από την συνεργασία που είχαν στα πλαίσια του προγράμματος Π.Ε., απέκτησαν περισσότερη εμπιστοσύνη απέναντι στα "κανονικά" παιδιά, αλλά πολύ περισσότερο απέναντι στον εαυτό τους.

Έτσι λοιπόν τη συγκεκριμένη μέρα, ήξεραν ότι θα πήγαινα στην τάξη τους να τα πάρω...και αυτό σήμαινε αυτόματα ότι θα συμμετείχαν σε κάποια συγκεκριμένη δράση σε συνεργασία με τα "κανονικά" παιδιά. Από το πρωί λοιπόν ρωτούσαν με αγωνία: «Μα πότε θα έρθετε να μας πάρετε;». Το διάλλειμα, με έκδηλη απογοήτευση ρωτούσαν ξανά:

«Μα γιατί δεν ήρθατε;». Ησύχασαν μόνο όταν πήραν τη διαβεβαίωση ότι αυτό θα συνέβαινε αμέσως μετά το διάλλειμα. Όμως τώρα είχαν το νου τους: Δεν με έχασαν καθόλου από τα μάτια τους.

Είναι αξιοσημείωτο ότι σε όλη τη διαδρομή μέχρι το εργαστήριο Θ.Π., τα 2 παιδιά Ε.Α. έτρεχαν μπροστά με έκδηλη βιασύνη και ενθουσιασμό...ενώ τα υπόλοιπα έμειναν ανάμεσα στα κανονικά παιδιά. Δεν πήγαιναν πια, όπως στην αρχή, όλα μαζί σαν μια συμπαγής ομάδα!

Κατά την φάση των δοκιμασιών που αντιμετώπισαν, προκειμένου να τους επιτραπεί η είσοδος στο εργαστήριο Θ.Π., όλα τα παιδιά γέλασαν με την ψυχή τους. Όμως το γέλιο των παιδιών Ε.Α. ήταν τόσο ενθουσιώδες, που ξεχώριζε! Και ενώ στην αρχή ήταν γενικά πολύ συγκρατημένα (ακόμα και το γέλιο τους), τώρα πια δεν είχαν κανένα ενδοιασμό να εκδηλώσουν το οποιοδήποτε συναίσθημα τους.

Επίσης, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, ότι κατά τη φάση της περιπλάνησης στο χώρο, για την ανακάλυψη της ομάδας τους, τα "κανονικά" παιδιά δήλωσαν ότι εμπιστεύτηκαν με σιγουριά τα παιδιά Ε.Α., αλλά πολύ περισσότερο τα παιδιά Ε.Α. δήλωσαν πως αφέθηκαν με τυφλή εμπιστοσύνη στα χέρια των "κανονικών" παιδιών, για να τα οδηγήσουν στον προορισμό τους. Όταν ρωτήθηκαν αν ένιωθαν πως ήταν στη σωστή ομάδα, κάποια από τα "κανονικά" παιδιά δήλωσαν πως θα τους ταίριαζε καλύτερα κάποια άλλη ομάδα, ενώ τα παιδιά Ε.Α. δήλωσαν με σιγουριά ότι ένιωθαν πολύ καλά στην ομάδα που βρέθηκαν (άλλωστε για αυτά ήταν αρκετό το γεγονός ότι ήταν ανάμεσα στα παιδιά εκείνα που ούτως ή άλλως θαύμαζαν).

Σε όλη την διαδικασία της δημιουργικής γραφής, τα "κανονικά" παιδιά φαινόταν να έχουν αποδεχτεί τα παιδιά Ε.Α. στην ομάδα τους, και μάλιστα έκαναν και αξιοσημείωτη προσπάθεια να τα εμπυχώσουν. Έτσι στις 4 από τις 5 ομάδες εμπιστεύτηκαν το παιδί Ε.Α., που συμμετείχε στην ομάδα τους, να αναλάβει την ευθύνη να γράφει τις ιδέες των άλλων παιδιών. Τα παιδιά Ε.Α., όταν ανέλαβαν αυτή την ευθύνη, προσπάθησαν να ανταποκριθούν με ιδιαίτερο ζήλο. Γονάτισαν με ευλάβεια και άρχισαν να γράφουν... Όταν ήρθε η ώρα να διαβάσουν τι έγραψαν, ανέλαβαν ξανά την ευθύνη (αφού ούτως ή άλλως τα υπόλοιπα παιδιά δεν αναγνώριζαν με ευκολία τον γραφικό τους χαρακτήρα). Με ιδιαίτερο καμάρι, και με ψηλά το κεφάλι, σηκώθηκαν όρθια και άρχισαν να διαβάζουν ότι είχαν γράψει. Όταν δυσκολευόταν να διαβάσουν, κάποιο από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, αναλάμβανε διακριτικά μνα τα βοηθήσει. Όταν ολοκλήρωναν την αποστολή τους, απολάμβαναν το χειροκρότημα, με μια απίστευτη έκφραση έκπληξης στο πρόσωπο τους...σα να μην είχαν συνηθίσει το χειροκρότημα!

Κάποια στιγμή ο Κ.Δ. κουράστηκε να κάθεται κάτω (λόγω κάποιων κινητικών δυσκολιών που έχει), και αποσύρθηκε από την ομάδα του για να καθίσει σε ένα καρεκλάκι στην άκρη της αίθουσας. Ήταν συγκινητικό που κάποιο παιδί σηκώθηκε, τον έπιασε από το χέρι και τον παρακάλεσε να γυρίσει πίσω ...στην ομάδα του! Όταν ο Κ.Δ. δήλωσε ότι ήθελε να κάθεται σε κανονικό κάθισμα, τον βοήθησαν να πάρει το καρεκλάκι μαζί του στην ομάδα.

Φαινόταν να έχει αναπτυχθεί πλέον τέτοια εμπιστοσύνη μεταξύ των παιδιών, που ο Σ. όταν κουράστηκε δεν δίστασε να ξαπλώσει στα πόδια ενός από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας του.

Όταν ολοκληρώθηκε η όλη δραστηριότητα, αφέθηκαν, ακούγοντας απαλή ρυθμική μουσική, ελεύθερα στο χώρο, να κινηθούν, να χορέψουν, να αγκαλιστούν...Μόνο τότε διαπιστώσαμε, για άλλη μια φορά, προς μεγάλη μας απογοήτευση, ότι τα παιδιά Ε.Α. βρέθηκαν να είναι πάλι μια ομάδα μεταξύ τους, σα να επέστρεφαν σε ένα πιο ασφαλές πλαίσιο επικοινωνίας.

Αυτή η διαπίστωση μας οδήγησε στη σκέψη πως μόνο όταν εμείς οι εκπαιδευτικοί δημιουργούμε το κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των "κανονικών" παιδιών και των παιδιών Ε.Α., μόνο τότε τα τελευταία με κατάλληλη παρότρυνση και συναισθηματική υποστήριξη, ανταποκρίνονται θετικά με σταδιακά αυξανόμενο ενθουσιασμό. Όταν όμως αφήσουμε το κλίμα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών να αναπτυχθεί αυθόρμητα και αβίαστα, διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνονται συνήθως δύο ξεχωριστά πλαίσια επικοινωνίας. Εκείνο μεταξύ των "κανονικών" παιδιών και εκείνο μεταξύ των παιδιών Ε.Α..

Επίσης, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι η εμπυχωτέρα, που δεν γνώριζε τα παιδιά, δεν μπόρεσε να διακρίνει με ευκολία τα παιδιά Ε.Α.. Επίσης η ίδια δήλωσε πως έμεινε πολύ συγκινημένη από την εμπιστοσύνη που έδειξαν τα παιδιά Ε.Α. απέναντι στα "κανονικά" παιδιά, αφού δεν αμφέβαλαν ούτε για μια στιγμή ότι τα οδήγησαν στη σωστή ομάδα. Της έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι αφέθηκαν με τυφλή εμπιστοσύνη στην καθοδήγηση τους. Επιπλέον δήλωσε πως την συγκίνησε ιδιαίτερα ο βαθμός ενσωμάτωσης των παιδιών Ε.Α. στην "κανονική" τάξη, ο αυθόρμητος τρόπος που συμμετείχαν, η διάθεση των υπολοίπων παιδιών να τα εμπυχωσουν και να τα υποστηρίξουν όταν και όποτε χρειαζόταν, με τέτοιο διακριτικό τρόπο πάντα ώστε να μην φαίνεται ότι παρεμβαίνουν για να καλύψουν απλά και μόνο την "ανικανότητα" τους.

Το υλικό που συγκεντρώθηκε φαίνεται να αποκαλύπτει την ευαισθησία, τον προβληματισμό, την απογοήτευση, το φόβο, αλλά και την ελπίδα των παιδιών για το

μέλλον του κάθε ζωντανού πλάσματος πάνω του πλανήτη, καθώς και για το μέλλον του ίδιου του πλανήτη μας.

Το πόσο αποκαλυπτική είναι η έκφραση τους, τόσο η γραπτή όσο και η εικαστική, φαίνεται μέσα από την περιγραφική και μορφολογική ανάλυση περιεχομένου

4.8. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 8^η: ΑΦΗΓΗΣΗ - ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ημερομηνία	21/11/08
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες
Εκπαιδευτικοί	3
Ειδικό προσωπικό	1
Επιστημονικοί Συνεργάτες	1 (Μουσειοπαιδαγωγός) Σαλούστρος Μιχάλης
Χώρος	Μουσείο Αγροτικής Ιστορίας «ΑΡΟΛΙΘΟΣ»
Μαθητές	23

➤ **Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων της Π.Ε. όσο και των βιωμάτων και συναισθημάτων των παιδιών με ε.ε.α. μέσα από την Αφήγηση και τη Μουσειακή Αγωγή**

“Αν η αφήγηση λαμβάνει χώρα στη φύση, τότε πρέπει να σεβόμαστε την αυτονόητη ικανότητα της φύσης να συνεισφέρει στη συνολική εμπειρία μας με απρόσμενους τρόπους...”

(Nanson, 2007).

Η Αφήγηση, με την κύρια μορφή της, δηλαδή ως προφορική διήγηση ιστοριών (storytelling) είναι μια πανάρχαια μορφή επικοινωνίας και ψυχαγωγίας και εμφανίζεται σε όλους τους πολιτισμούς. Στην εποχή μας, με την πληθώρα μέσων επικοινωνίας και εικονικής πληροφόρησης, δε φαίνεται να εκτιμάται ιδιαίτερα. Εκτιμάται όμως ως μορφή τέχνης. Σήμερα έχει αναβιώσει τόσο ως λαϊκή τέχνη των παραμυθάδων όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης ως μια νέα ενεργητική διδακτική τεχνική.

Η αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό μηχανισμό, μέσω του οποίου τα άτομα αποδίδουν σκοπό και νόημα στις εμπειρίες τους και στη ζωή τους. Η αφήγηση, ως παιδαγωγική τεχνική, μπορεί να βρει εφαρμογή και στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο όρος αναφέρεται συνήθως στην προγραμματισμένη και καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό ανάγνωση κάποιων βιβλίων από το παιδί ή στο παιδί. Χρησιμοποιείται όμως και με την πλατύτερη έννοια, αφού θεωρείται ότι η ανάγνωση κατάλληλων παιδικών βιβλίων δρα ούτως ή άλλως *θεραπευτικά*. Η θεραπευτική αξία του βιβλίου έγκειται στο ότι προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, αφού προστατεύει το παιδί από τους “κινδύνους” που συνεπάγεται η πραγματική επικοινωνία. Η ταύτιση με τους ήρωες ή, καλύτερα, με κάποιες πλευρές των ηρώων, ανοίγει δρόμους κατανόησης της ίδιας της πραγματικότητας. Η χρησιμότητα όμως αυτής της τεχνικής, σύμφωνα με τον Sharino (1984), έγκειται κυρίως στην ευκαιρία που δίνεται για συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού ή μεταξύ των παιδιών μιας ομάδας. Δίνει την ευκαιρία για έκφραση συναισθημάτων, συμβάλει στην αποδοχή του εαυτού μας και της διαφορετικότητας του άλλου, ενισχύει ή αποκαθιστά ασφαλείς δρόμους επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών μιας τάξης (Ανδρουτσοπούλου, 1994).

Στις σύγχρονες ιστορίες τα παιδιά εύκολα ανακαλύπτουν πτυχές της ζωής τους και του εαυτού τους και ακόμα προετοιμάζονται για καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Στις ιστορίες αυτές συμπεριλαμβάνονται και σύγχρονα παραμύθια που σκοπό έχουν όχι μόνο να τέρψουν τα παιδιά αλλά και να τα βοηθήσουν να συνειδητοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και βίωσης διαφόρων καταστάσεων της ζωής (Ανδρουτσοπούλου, 1995).

Η επιλογή του ομαδικού πλαισίου και της συνεχούς αλληλεπίδρασης των παιδιών θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη του βασικού στόχου μιας τέτοιας παρέμβασης, που είναι να βοηθήσει τα παιδιά νοητικά, αλλά και να βιώνουν την ίδια την πραγματικότητα με διαφορετικούς τρόπους και να δίνει διαφορετικές «λύσεις» (συμπεριφορές). Κατά την εφαρμογή της τεχνικής, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έκφραση συναισθημάτων. Είναι σημαντικό να αποφεύγεται οποιαδήποτε κριτική για τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και κυρίως για τα συναισθήματα που εκφράζονται. Αντίθετα, είναι απαραίτητο να παρέχεται ενθάρρυνση, ώστε το περιβάλλον της τάξης να βιώνεται ως ένα ασφαλές πεδίο, όπου όλες οι ερμηνείες και όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά, και όπου οι ανάγκες όλων, ακόμα κι εκείνων που δεν θέλουν να συμμετέχουν ενεργά, γίνονται σεβαστές (Ανδρουτσοπούλου, 1997).

Όπως έχει επισημανθεί, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι από τα πρώτα πεδία εκπαιδευτικής δραστηριότητας που ενσωμάτωσαν την Αφήγηση ως νέα τεχνική διδασκαλίας, αφού τα παραμύθια και οι ιστορίες εκφράζουν την ιστορία του φυσικού, κοινωνικού και κατ' επέκταση πολιτισμικού περιβάλλοντος (Τσιλιμένη, 2007)

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ως πρωταγωνιστής στην υπόθεση προώθησης της Αειφορίας μέσα στο σύγχρονο σχολείο και ταυτόχρονα ως φορέας και προπομπός εκπαιδευτικών καινοτομιών, μπορεί και πρέπει να διαδραματίσει ένα πρωτοπόρο ρόλο στο άνοιγμα της εκπαίδευσης προς στην αφήγηση, ενσωματώνοντας στο διδακτικό-παιδαγωγικό της πλαίσιο κατάλληλες αφηγηματικές δραστηριότητες.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο ρόλος της Αφήγησης είναι διπλός καθώς αυτή αναδεικνύεται ταυτόχρονα: α) ως εργαλείο για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος β) ως μέσο για τη μετάδοση κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων και αξιών. Συνδέοντας κατάλληλα την Αφήγηση με την Π.Ε. στη διδακτική πρακτική, θα μπορούσαμε να:

- συμβάλουμε στη διαμόρφωση αντιλήψεων και αξιών που υποστηρίζουν μια πιο ισορροπημένη σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης
- προσεγγίσουμε τη διεπιστημονικότητα η οποία είναι απαραίτητο εργαλείο για τη σταδιακή διαμόρφωση μιας σφαιρικής αντίληψης, συνδυάζοντας διαφορετικά γνωστικά πεδία με την τέχνη της Αφήγησης
- συμβάλουμε στην ανάπτυξη της σύνθετης σφαιρικής μάθησης, δημιουργώντας ένα μαθησιακό και ταυτόχρονα συναισθηματικό περιβάλλον, με την συμμετοχή τόσο της ορθολογικής σκέψης όσο και της συμβολικής.

Η αναγκαιότητα σύνδεσης της Αφήγησης με την Π.Ε. αναφέρθηκε από πολύ νωρίς, τόσο στους κόλπους της κίνησης για την Αφήγηση όσο και στους κόλπους της Π.Ε.. Ξεκινώντας από το πεδίο της Αφήγησης, διαπιστώνεται ότι από τα πρώτα της βήματα η αφήγηση συνδέθηκε με περιβαλλοντικά θέματα, καθώς πολλά παραμύθια που αναφερόταν στις σχέσεις της Γης με τους ανθρώπους, βρέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των πρώτων αφηγητών. Ανατρέχοντας στο πεδίο της Π.Ε. διαπιστώνουμε ότι στη διακήρυξη της Τιφλίδας (1977) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η Αφήγηση, ως φορές προφορικού πολιτισμού και πολιτιστικής κληρονομιάς, είναι το νήμα που θα μπορούσε να συνδέσει τις σύγχρονες κοινωνίες με την παράδοση. Οι ιστορίες για παράδειγμα διαφορετικών

λαών και πολιτισμών μπορούν να διαδοθούν μέσω της Αφήγησης και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής προβληματικής, στη διατήρηση της διαφορετικότητας και την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας.

Όμως η επιτυχής και αποτελεσματική ένταξη της Αφήγησης στο διδακτικό πλαίσιο της Π.Ε. δεν θα μπορούσε να γίνει τυχαία με την απλή μεταφορά και συγκόλληση αφηγηματικού υλικού αλλά αντίθετα απαιτούνται λεπτοί χειρισμοί που πρέπει να γίνονται με κάποιες προϋποθέσεις και κριτήρια ώστε από τη συνάντηση των δύο αυτών περιοχών να ικανοποιούνται ταυτόχρονα και όσο το δυνατόν ισόρροπα οι στόχοι τόσο της Αφήγησης όσο και της Π.Ε..(Αγγελίδου, 2007).

Σε ό, τι αφορά τη Μουσειακή Αγωγή, το κυρίαρχο πλεονέκτημα είναι η αναπαραστατική δύναμη που αποκτά ο χώρος στη φαντασία των παιδιών, αφού αποτελεί πλέον ένα αυθεντικό κομμάτι της Ιστορίας, αποκτώντας έτσι συγκινησιακή δύναμη. Για να είναι όμως αποτελεσματική μια τέτοια μεθοδολογική προσέγγιση θα πρέπει να αναβιώνεται όσο το δυνατόν πιο πιστά η καθημερινότητα των ανθρώπων μιας άλλης εποχής (για παράδειγμα, τόσο οι εμψυχωτές όσο και τα παιδιά θα πρέπει να είναι ντυμένα με ρούχα εποχής) και να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκείνης της εποχής. Έτσι θα πρέπει να δημιουργείται ένα πειστικό σκηνικό, ακινητοποιώντας το χρόνο σε μια δεδομένη ιστορική εποχή. Ο μουσειοπαιδαγωγός καλείται να νοηματοδοτήσει το σκηνικό αυτό, μέσα από τις εκάστοτε συνθήκες που του προσφέρονται και να οδηγήσει τα παιδιά στην οικειοποίηση του χώρου μεταφέροντας τα νοητά στην αντίστοιχη ιστορική περίοδο (Παπαντωνίου, Σακαλή, 2005)

Στόχοι

- ✓ Να έρθουν τα παιδιά σε άμεση επαφή με ιστορικά στοιχεία ερευνησιμα και κατανοητά
- ✓ Να εθιστούν στην παρατήρηση, της έρευνα και την ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών δραστηριοτήτων
- ✓ Να διαμορφώσουν ιστορική συνείδηση και να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον τους για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, που κινδυνεύει και λόγω της φθοράς της πολιτιστικής κληρονομιάς

☞ Υλικά

- ✓ Εργαλεία εκείνης της εποχής
- ✓ Καλάθι με σπόρους

☞ Σχεδιασμός Δραστηριότητας – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α. Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά

Το πρωί στην αυλή του σχολείου, δόθηκε το σύνθημα για να ξεκινήσουμε για το Μουσείο Αγροτικής ιστορίας «ΑΡΟΛΙΘΟΣ»:

Με το ένα, με το δύο, με το τρία,
Είναι σήμερα ημέρα «γεωργίας»!

Γιατί πραγματικά η συγκεκριμένη μέρα, η 21^η Νοεμβρίου, είναι η ημέρα που γιορτάζει η Παναγία η "Μεσοσπορίτισσα". Είναι μια ημέρα γιορτής για τους γεωργούς...που βρίσκονται στο μέσο της περιόδου της Σποράς. Σύμφωνα με την παράδοση, αυτή τη μέρα οι γεωργοί δοξάζουν την Παναγία, θεωρώντας την προστάτιδα της "Σποράς" του. Αυτή τη μέρα λοιπόν, επιλέξαμε κι εμείς για να συνεχίσουμε τη διαδικασία της σποράς, που δεν είχαμε ακόμα ολοκληρώσει. Όμως αυτή τη φορά θελήσαμε να αναβιώσουμε την παραδοσιακή αγροτική ζωή του τόπου μας, επιστρέφοντας πίσω στο χρόνο...κάπου στο 1912! Για αυτό το ταξίδι μας στο χρόνο επιλέξαμε το κατάλληλο σκηνικό: Το Μουσείο Αγροτικής Ιστορίας "Ο Αρόλιθος". Ουσιαστικά πρόκειται για ένα ολόκληρο χωριό, πιστό αντίγραφο των χωριών της παλιά Κρήτης, στο οποίο βρεθήκαμε να ζούμε ως αγρότες εκείνης της εποχής.

Τα κορίτσια ως νοικοκυρές εκείνης της εποχής φόρεσαν τις ποδιές τους πρωί-πρωί, και άναψαν το φούρνο για να ζυμώσουν. Έπειτα ετοίμασαν το κολατσιό των ανδρών τους, για να το πάρουν μαζί τους στο χωράφι. Οι άντρες πήγαν πρωί- πρωί στα ζώα τους για να τα ταΐσουν και να τα αρμέξουν. Επιστρέφοντας πήραν τα εργαλεία τους και το κολατσιό τους, και ξεκίνησαν για το χωράφι. Όμως, επειδή η μέρα θα ήταν πολύ δύσκολη, πήραν μαζί τους και τις γυναίκες τους, για συμπαράσταση. Οι άνδρες έσκαβαν, φύτευαν, έσπερναν και οι γυναίκες γέμιζαν τις στάμνες νερό από την πηγή ή τους κουβάδες από το πηγάδι, και πότιζαν. Όταν τέλειωσαν το φύτεμα και τη σπορά, πήγαν να μαζέψουν χόρτα, μανιτάρια, σαλιγκάρια...και ότι άλλο χωρούσε στο καλάθι τους!

Μια κουραστική μέρα έφτασε στο τέλος της! Όμως η διάθεση για τραγούδι και χορό, περίσσευε! Έτσι αποφάσισαν να βάλουν τα καλά τους και να πάνε στο πανηγύρι της Παναγίας, να προσκυνήσουν και...να διασκεδάσουν. Γιατί οι άνθρωποι τα παλιά χρόνια ήξεραν να δουλεύουν σκληρά, ήξεραν όμως και να διασκεδάζουν όλοι μαζί στα πανηγύρια εκείνης της εποχής!

Παρατηρήσεις

Όπως κάθε φορά που θα πηγαίναμε εκδρομή, έτσι και τη συγκεκριμένη μέρα ρωτούσαν με ανυπομονησία από τα χαράματα: «Κυρία, που θα πάμε;», «Πότε θα ξεκινήσουμε;», «Τι θα κάνουμε εκεί;» κ.τ.λ.. Γαντζωμένα στα κάγκελα της αυλής περίμεναν το λεωφορείο...και όταν εκείνο ήρθε, έγινε “λαϊκό πανηγύρι”.

Μέσα στο λεωφορείο, τα περισσότερα “κανονικά” παιδιά άφησαν θέση δίπλα τους, για να καθίσουν τα παιδιά Ε.Α.. Εκείνα μπαίνοντας στο λεωφορείο, κάπως διστακτικά, κάθισαν αρχικά μόνα τους. Όμως σα να περίμεναν μόνο μια λέξη για να σηκωθούν με ενθουσιασμό, και να καθίσουν δίπλα στα υπόλοιπα παιδιά ...που τα περίμεναν ούτως ή άλλως.

Ξεκινώντας το πρόγραμμα, τα παιδιά Ε.Α. ήταν όπως πάντα τόσο κοντά στον εμψυχωτή, που φαινόταν σα να μην ήθελαν να χάσουν ούτε μία λέξη, κοιτώντας τον στα μάτια και ακούγοντας με προσοχή τις οδηγίες του. Συμμετείχαν με ενθουσιασμό σε όλες τις αγροτικές ασχολίες. Ήταν πολύ συγκινητικό για μας το γεγονός ότι τα “κανονικά” παιδιά τους έπιαναν διακριτικά το χέρι όταν χρειαζόταν και τους έδειχναν πώς να σκάψουν, πώς να φυτέψουν, κ.τ.λ..

Όταν ήρθε η ώρα για “κολατσιό” εκείνης της εποχής (τυρί, παξιμάδι, ελιές και καλό κρασί), τα παιδιά μοιράστηκαν με συγκινητικό τρόπο ό,τι υπήρχε, προσφέροντας ο ένας στον άλλον, ακόμα και το “μερτικό” τους. Τσουγγρισαν με ενθουσιασμό τα ποτήρια τους, για να πιούν το κρασάκι τους (βυσσινάδα),...και αφού ολοκλήρωσαν της αγροτικής τους αποστολή, είπαν να πάνε να διασκεδάσουν και λίγο στην πλατεία του χωριού: Στο πανηγύρι της “Παναγίας της Μεσοσπορίτισσας”. Εκεί, προς μεγάλη μας ικανοποίηση, διαπιστώσαμε ότι συνέβη αυτό που είχε αρχίσει να συμβαίνει κατά τις τελευταίες παρεμβάσεις μας: Τα παιδιά Ε.Α. δεν σχημάτισαν τη δική τους υποομάδα μέσα στην ομάδα των “κανονικών” παιδιών, αλλά μπήκαν στον κύκλο του χορού πιάνοντας τα χέρια εκείνων των παιδιών που συμπαθούσαν περισσότερο.

Όταν ολοκληρώθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα παιδιά αφέθηκαν να χαλαρώσουν και να παίξουν ελεύθερα στα σοκάκια του μικρού παραδοσιακού χωριού.

Αυτό που έκανε σε όλους εντύπωση, ήταν το γεγονός ότι, όταν τα παιδιά Ε.Α. κάθισαν κατάκοπα να ξαποστάσουν κοντά μας, τα υπόλοιπα παιδιά δεν τα άφησαν να πάρουν ανάσα. Σχεδόν με το ζόρι τα πήραν μαζί τους, για να πάνε να παίξουν όλοι μαζί στην πλατεία του χωριού. Ανέβηκαν σε μια αυτοσχέδια εξέδρα, τραγούδησαν, χόρεψαν...και έπαιζαν κρυφτό. Ήταν πολύ συγκινητικό να βλέπει κανείς τα παιδιά Ε.Α. να τρέχουν με ενθουσιασμό να κρυφτούν...και να χαίρονται τόσο πολύ όταν τα έβρισκαν τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν ήθελαν να μείνουν για πολύ... "κρυμμένα" (όπως συνέβαινε κάποτε, που τα παιδιά αυτά ήταν ντροπή για τους γονείς τους, και την κοινωνία)!

Την επόμενη μέρα στο σχολείο, ο ψυχολόγος μας σε ιδιαίτερη συζήτηση που είχε με κάποια παιδιά στο γραφείο του, διαπίστωσε πως τα παιδιά βίωσαν πολύ θετικά συναισθήματα από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής. Χαρακτηριστικά ο Κ.Δ. εξομολογήθηκε ότι ένιωσε πολύ όμορφα κατά την συμμετοχή του στο πρόγραμμα και ιδιαίτερα που ήταν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά. Ανέφερε ότι του άρεσε πολύ τόσο η επαφή με τη φύση όσο και με τα άλλα παιδιά, δηλώνοντας ότι η ησυχία της φύσης τον χαλάρωσε ιδιαίτερα. Επιπλέον έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό που έκανε καινούριους φίλους. Χαρακτηριστικά δήλωσε ότι του άρεσε που συνεργάστηκε με τον Ντάνιελ, που μοιραζόταν τα εργαλεία μαζί του για να σκάψουν και να φυτέψουν...και που στο τέλος πιάστηκαν χέρι – χέρι για να χορέψουν μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά στην πλατεία του χωριού.

4.9. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 9^η : ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ

Ημερομηνία	Από 1/12/08 έως 17/12/08
Διάρκεια	2 διδακτικές ώρες καθημερινά
Εκπαιδευτικοί	6
Ειδικό προσωπικό	1
Χώρος	Εργαστήριο Θεατρικού Παιχνιδιού
Μαθητές	18 + 13

➤ **Θεωρητική σύνδεση: Η προσέγγιση τόσο των στόχων του προγράμματος Π.Ε. όσο και των παιδιών με ε.ε.α.**

Η Τέχνη είναι έκφραση ζωής. Η Μουσική ως μορφή Τέχνης και παράλληλα ως πολιτιστική αξία ταυτίζεται με τη ζωή. Ο μουσικός ρυθμός αναδεικνύει και ενισχύει τον εσωτερικό ρυθμό του ανθρώπου. Ο προσωπικός ρυθμός του κάθε παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του. Η επιτυχία του Παιδαγωγικού Έργου στηρίζεται στον εντοπισμό αυτού του ρυθμού και στην ενίσχυση του μέσα από το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να παραβιάζεται. Και η φύση του κάθε ανθρώπου είναι τέτοια που αναζητά πάντα την αρμονία της ψυχής...και μια τέτοια αναζήτηση θα μπορούσε να γίνει μέσα από την προσέγγιση και επαφή με τη Μουσική. Η Μουσική όμως πάνω από όλα είναι κίνηση, είναι παιχνίδι...Η μονοτονία της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης σπάει και η Μουσική αποκτά δυναμικά μια σημαντική θέση στο στεγνό και απογυμνωμένο από ψύχη, σχολικό πρόγραμμα (Σακελλαρίδης & Ραΐση-Βολανάκη, 1993).

Η Μουσικοκινητική ως μια παιδαγωγική τεχνική μεταμορφώνεται σε πολύτιμο εργαλείο με ευεργετικά αποτελέσματα όταν εφαρμόζεται στην προσέγγιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα παιδιά με νοητική υστέρηση η Μουσικοκινητική μπορεί να εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία. Η κίνηση, ο ρυθμός, ο λόγος και ιδιαίτερα οι ήχοι της φύσης, που μάλιστα μπορούν να παραχθούν από αυτοσχέδια μουσικά όργανα φτιαγμένα από υλικά της φύσης, λειτουργούν ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με ε.ε.α. και των "κανονικών" παιδιών. Συγχρόνως όμως λειτουργούν και ως μέσα έκφρασης του ιδιαίτερου ψυχισμού των παιδιών αυτών, με ελαχιστοποίηση των ατομικών διαφορών που παρουσιάζουν, στο μέτρο που αυτό είναι δυνατόν.

Η Μουσικοκινητική βοηθά παιδιά με ε.ε.α. να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις της αφής, της όρασης και κυρίως της ακοής, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ευεργετικά στην προσπάθεια ανάπτυξης μαθησιακών και κινητικών δεξιοτήτων. Έτσι η Μουσικοκινητική, ως τέχνη των ήχων (και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ήχους της φύσης), δίνει την ευκαιρία στα παιδιά με ε.ε.α. να βιώσουν τη χαρά της δημιουργικής έκφρασης και επικοινωνίας, την ευφορία των αισθήσεων και την εμπειρία της δυναμικής της ομάδας.

Ακόμα η Μουσικοκινητική θα έλεγε κανείς ότι είναι μια οικολογική παιδαγωγική τεχνική, αφού προάγει την οικολογική συνείδηση τόσο μέσα από την διαδικασία της ανακύκλωσης και επαναχρησιμοποίησης άχρηστων υλικών, όσο και μέσα από την αξιοποίηση φυσικών υλικών για την δημιουργία πρωτότυπων αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων. Για παράδειγμα, αλουμινένια κουτιά αναψυκτικών με λίγο ρύζι γίνονται

υπέροχες μαράκες, λογής – λογής τενεκέδες γίνονται ταμπούρλα, κομμάτια καλαμιού γίνονται αυλοί ή κρουστά, κτλ. (Αντωνακάκης, 1996).

➤ **Στόχοι**

Οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου μέσα από τις βασικές αρχές της βιωματικής – επικοινωνιακής διδασκαλίας ήταν:

- ✓ να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά για ενεργό συμμετοχή, μέσα από την διαδικασία του αυτοσχεδιασμού.
- ✓ η ανάπτυξη της αυτενέργειας των παιδιών, μέσα από την λήψη πρωτοβουλιών.
- ✓ η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- ✓ η ανάπτυξη της φαντασίας και της εφευρετικότητας των παιδιών.
- ✓ η αφύπνιση των δημιουργικών και εκφραστικών τους δυνατοτήτων.
- ✓ η ηχητική τους επαφή με τη φύση, μέσα από την ενεργητική ακρόαση ήχων της φύσης.
- ✓ Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης μέσα από την προσπάθεια δημιουργίας αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων με ανακυκλώσιμα υλικά και πρωτογενή υλικά της φύσης.

➤ **Υλικά**

- ✓ Αυτοσχέδια μουσικά όργανα
- ✓ Πολύχρωμα υφάσματα
- ✓ Κορδέλες

➤ **Σχεδιασμός Δραστηριότητας – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α. Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά**

Αμέσως μετά την εκδρομή στον «Αρόλιθο», ξεκινήσαμε τις πρόβες για το Μουσικοκινητικό δρώμενο που θα παρουσιάζαμε στην τελική εκδήλωση παρουσίασης του Προγράμματος Π.Ε.. Ξεκινώντας τη συγκεκριμένη δράση, αφηγηθήκαμε στα παιδιά μια ιστορία για τον “Κύκλο της ζωής...”.

“Ένας Κύκλος Ζωής...”

Ένα ταξίδι ζωής που δεν τελειώνει ποτέ... που δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος...

Μουσική: Ένας κύκλος ζωής

Το νήμα της ζωής είναι τόσο μακρύ μα και τόσο λεπτό ταυτόχρονα...

Μουσική: Τρομακτική (Hanibal-7)

Μουσική: Λυπημένη (Το καρναβάλι των ζώων -7)

Καθώς ο ήλιος φωτίζει τη γη, σιγά-σιγά η ζωή στον πλανήτη μας θα ξαναβρεί την “ευαίσθητη” ισορροπία της.

Μουσική: Απαλή – Ρομαντική (Lorena MacKennit -1)

Κάθε πλάσμα της φύσης θα βρει μια ζεστή αγκαλιά να κουρνιαώσει...

Μουσική: Χαρούμενη (Το καρναβάλι -10)

Καθώς ο ήλιος εξακολουθεί να φωτίζει τη γη, ένα πλάσμα της φύσης νιώθει πως του μοιάζει. Ένας ηλιόσπορος. Λαχταράει να τον ακολουθήσει ως την άκρη της γης.

Καθώς το σκοτάδι απλώνεται στη φύση το μικρό μας σποράκι κουρνιαίζει να κοιμηθεί...

Μουσική: Απαλή σα νανούρισμα

Μουσική: Έντονη (Hanibal-7)

Το μικρό μας σποράκι χάθηκε. Ξέφυγε από το ράμφος του πολιού και χάθηκε... όμως ναΤο βλέπω...Κυλάει στο νερό... και το ταξίδι συνεχίζεται

Μουσική: Έντονη – Ζωηρή

Κουρασμένο θα σταθεί σε μια άκρη να ξαποστάσει. Όμως...εκεί θα συμβεί κάτι μαγικό.... Θα βρει ότι χρειάζεται: Μια ζεστή γωνιά...Χώμα, Νερό και ένα ζεστό ήλιο που λάμπει.

Μουσική: Απαλή – Ρομαντική

Όμως το ταξίδι δεν τέλειωσε. Συνεχίζεται και συνεχίζεται.....για κάθε πλάσμα που κάποια στιγμή βρέθηκε στη γη. Ένα μαγικό ταξίδι ζωής! Όμως...ως πότε; Η ευθύνη είναι δική μας. Του καθενός από μας χωριστά! Είμαστε ένας κρίκος αυτής της αλυσίδας!

Μουσική: Ένας κύκλος ζωής

Αφήσαμε έπειτα τα παιδιά ελεύθερα να αυτοσχεδιάσουν. Χωρίσαμε την αφήγηση σε μουσικά αποσπάσματα και επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη μουσική, αφήναμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Η φαντασία ταξιδεύει...οι ιδέες είναι πολλές, πολύχρωμες. Στην ιστορία μας υπάρχει χώρος για όλες τις ιδέες. Σύντομα κατέληξαν σε μια όμορφη...Ηχοϊστορία, με αρχή, πλοκή και τέλος. Τα παιδιά διαλέγουν μόνα τους ρόλους. Αν υπάρχει κάποιος ρόλος που τον διεκδικούν περισσότερα παιδιά, θα μπορούσε να γίνει ομαδικός.

Καθημερινά επαναλαμβάνουμε το συγκεκριμένο Μουσικοκινητικό δρώμενο, αφού στόχος μας ήταν όλοι αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί των παιδιών να εναρμονιστούν σε ένα ενιαίο Μουσικοκινητικό δρώμενο με συνοχή και νοηματική ροή που την θεατρική

διασκευή του οποίου ανέλαβε η Εμπυχοώτρια Θεατρικού Παιγνιδιού κ. Καγιαμπάκη Μαρία.

Βέβαια, σχεδόν από την αρχή, όλες οι δασκάλες του Ειδικού Σχολείου εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν όλα τα παιδιά του σχολείου τους στην τελική εκδήλωση. Έτσι στο Μουσικοκινητικό δρώμενο συμμετείχαν τελικά όλα τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου και όχι μόνο αυτά που συμμετείχαν στην ερευνητική ομάδα. Όμως τα υπόλοιπα παιδιά δεν κατάφερα να ενσωματωθούν στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά της ερευνητικής ομάδας. Έτσι καθόταν λίγο παράμερα και συμμετείχαν μόνο με την παρότρυνση της δασκάλας τους.

Παρατηρήσεις

Καθημερινά πια, από τη στιγμή που ερχόταν στο σχολείο, τα παιδιά Ε.Α. ρωτούσαν με αγωνία πότε θα κατεβαίναμε στο χώρο της “Μουσικοκινητικής Αγωγής” (Μ.Α.) για πρόβα. Είχαν τόση ανυπομονησία, που η δασκάλα τους δυσκολευόταν να τα πείσει να μπου στην τάξη για μάθημα μέχρι να έρθει η ώρα για την καθημερινή πρόβα.

Όταν κατεβαίναμε στο χώρο της Μ.Α. γινόταν ένα σωστό πανηγύρι. Όλα τα παιδιά καθόταν με ενθουσιασμό κάτω στη μοκέτα, το ένα στην αγκαλιά του άλλου. Τα παιδιά Ε.Α. καθόταν ανάμεσα στα άλλα παιδιά σα να ήταν πια μια μεγάλη, ενιαία και αδιαίρετη ομάδα. Έπρεπε κανείς να ψάξει πάρα πολύ ανάμεσα σε όλα τα παιδιά προκειμένου να εντοπίσει τα παιδιά Ε.Α. ...και αυτό μόνο αν τα γνώριζε από πριν. Διαφορετικά ήταν σχεδόν αδύνατο να τα ξεχωρίσει.

Κάθε φορά που ξεκινούσε ένα μουσικό απόσπασμα του δρώμενου, τα παιδιά σηκωνόταν με ενθουσιασμό και εκφραζόταν ελεύθερα στο χώρο. Ήταν συγκινητικό να βλέπει κανείς τα παιδιά Ε.Α. να βιώνουν τόσο έντονα τη μουσική, να εκφράζονται τόσο γνήσια...έχοντας αποτυπωμένη στο πρόσωπο τους την έκφραση της απόλυτης ικανοποίησης. Επιπλέον, ξεπερνώντας κάθε αναστολή, ερχόταν σε σωματική επαφή με τα άλλα παιδιά...πιάνοντας σφιχτά τα χέρια, αγκαλιάζοντας το ένα το άλλο, ξαπλώνοντας το ένα δίπλα στο άλλο, μπερδεύοντας χέρια και πόδια. Η μουσική φαινόταν να απελευθερώνει τα συναισθήματα τους και την εκφραστικότητα τους.

Στη διάρκεια του δρώμενου, ήταν συγκινητικό να βλέπει κανείς, σε κάποια σκηνή, το κάθε παιδί του “κανονικού” σχολείου να πιάνει δύο παιδιά της Ε.Α. από το χέρι και να σχηματίζουν μαζί μια ζεστή αγκαλιά, κρατώντας τα σφιχτά με τόση ζεστασιά και

φροντίδα που εκείνα φαινόταν να νιώθουν απόλυτη ασφάλεια μέσα σ' αυτές τις αγκαλιές!

Όταν ολοκληρωνόταν η πρόβα, επέστρεφαν με ένα αίσθημα θλίψης στην τάξη τους. Βέβαια με κάθε ευκαιρία, κυρίως τα διαλείμματα, επαναλάμβαναν αποσπάσματα από το μουσικοκινητικό δρώμενο. Επιπλέον, με ρωτούσαν διαρκώς πότε θα ξανακάνουμε πρόβα και δεν παρέλειπαν με κάθε ευκαιρία να εκφράσουν λεκτικά την ικανοποίησή τους: «Κυρία, μου αρέσει τόσο πολύ αυτό που κάνουμε!», ή την δυσαρέσκεια τους όταν τελειώναμε: «Ωχ, όχι πάλι μάθημα...Βρέθηκα! Δε μου αρέσει μέσα στην τάξη μας! Γιατί δεν είμαστε στην ίδια τάξη με τα παιδιά του κυρίου Κώστα;».

Οι γονείς των παιδιών Ε.Α. σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας για την εκδήλωση παρουσίασης του Προγράμματος Π.Ε., προσπαθούσαν να συμβάλουν με όποιο τρόπο μπορούσαν. Επιπλέον και οι γονείς των “κανονικών” παιδιών φαινόταν ενθουσιασμένοι. Δεν έδειχναν πλέον καμία ανησυχία που τα παιδιά τους, καθημερινά πια, συνυπήρχαν με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου προσπαθώντας ισότιμα για ένα κοινό αποτέλεσμα. Μάλιστα προσφέρθηκαν με ένα πολύ συγκινητικό τρόπο να βοηθήσουν όπου τους ζητήθηκε: Στα σκηνικά, στα κουστούμια, στις προσκλήσεις, στην προετοιμασία του μπουφέ και σε ότι άλλο χρειαζόταν.

Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανέλαβαν, με πολύ γενναιόδωρη διάθεση, να συμβάλουν στην όλη προετοιμασία της εκδήλωσης. Ήταν πολύ συγκινητικό να βλέπει κανείς στο χώρο της Μ.Α. όλους τους εκπαιδευτικούς σαν μια ομάδα να προσπαθούν ισότιμα να βοηθήσουν, απευθυνόμενοι σε όλα τα παιδιά χωρίς καμία διάκριση πλέον. Δεν ξεχώριζε πια κανείς, ποιοί ήταν οι δάσκαλοι του Ειδικού Σχολείου και ποιοί του “κανονικού”. Τα παιδιά του “κανονικού” σχολείου ίσως για πρώτη φορά γνώρισαν τους εκπαιδευτικούς του Ειδικού Σχολείου τόσο καλά και διαπίστωσαν πως το μόνο που τους χώριζε από τους δασκάλους του δικού τους σχολείου ήταν, τόσο μεταφορικά όσο και στην κυριολεξία, ένας τοίχος ανάμεσα τους!

4. 10. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ 10^η : ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

Ημερομηνία	17/12/08
Διάρκεια	2 ώρες
Εκπαιδευτικοί	6
Χώρος	Αίθουσα εκδηλώσεων γειτονικού σχολείου
Μαθητές	18 + 13

↪ Στόχοι

- ✓ να επιτευχθεί μια ουσιαστική γνωριμία και επαφή των παιδιών με τη μαγεία της σκηνής που βιώνεται μέσα από τη μουσική, τα χρώματα των σκηνικών, τα φώτα και κυρίως τη θεατρική έκφραση
- ✓ να απελευθερώσουν τα παιδιά το εκφραστικό τους δυναμικό και να το προσαρμόσουν στον προσωπικό τους ρυθμό
- ✓ να αναπτυχθούν κοινωνικά μέσα από τη θεατρική ομάδα
- ✓ να οδηγηθούν ομαλά στη δημιουργικότητα
- ✓ να αναπτύξουν ικανότητες που βρίσκονται σε λανθάνουσα μορφή
- ✓ να κατακτήσουν την ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία
- ✓ να κατανοήσουν το νόημα της Ομορφιάς της Ζωής

↪ Υλικά

- ✓ Πολύχρωμα υφάσματα
- ✓ Κορδέλες

↪ Σχεδιασμός Δραστηριότητας – Προσαρμογή στα παιδιά με ε.ε.α. Υλοποίηση – Οδηγίες στα παιδιά

Και στις 17 Δεκεμβρίου στις 6μμ. έφτασε η ώρα να γίνει η παρουσίαση του Μουσικοκινητικού Δρώμενου πάνω στη σκηνή.

Ξεκινήσαμε με την εξής εισαγωγή: «...και το ταξίδι μας ξεκινάει απόψε! Μάλλον μια από τις πολλές περιπέτειες του ταξιδιού μας. Ένα ταξίδι που ξεκίνησε πριν τρεις μήνες περίπου με πολλές προσδοκίες! Ένα ταξίδι που έμοιαζε με «Αργοναυτική Εκστρατεία». Το καράβι μας η «Αργώ» ήταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Προορισμός μας μια χώρα (ελπίζουμε όχι πολύ μακρινή...), όπου η εκπαιδευτική

πραγματικότητα θα είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που βιώνουμε καθημερινά. Θα ζούμε σε ένα σχολείο χωρίς φραγμούς, χωρίς προκαταλήψεις, χωρίς στεγανά...Και το «Χρυσόμαλλο Δέρας» που θελήσαμε να κατακτήσουμε, ήταν η αποδοχή όλων των παιδιών (και του καθενός χωριστά), χωρίς διαχωριστικά όρια και χωρίς προϋποθέσεις. Το αν τα καταφέραμε να το κατακτήσουμε ή όχι, θα θέλαμε να το κρίνετε εσείς από το αποτέλεσμα που θα δείτε πάνω στη σκηνή. Ας ξεκινήσουμε λοιπόν το ταξίδι μας...»

Η εικόνα πάνω στη σκηνή ήταν κάπως έτσι: Όλα τα παιδιά βγήκαν στη σκηνή το ένα πίσω από το άλλο και σχημάτισαν ένα κύκλο. Αφού διέγραψαν την πορεία του κύκλου δύο φορές, έπιασαν τα χέρια σφιχτά σχηματίζοντας ένα μεγάλο κύκλο. Κάνοντας κάποια βήματα προς το κέντρο του κύκλου ακουμπούσαν σφιχτά ο ένας πάνω στον άλλο. Ανοίγοντας τον κύκλο, άφησαν χώρο για να μπει στη μέση του κύκλου ένα κορίτσι. Πιάνοντας ένα χρυσό κουβάρι από το κέντρο του κύκλου, άρχισε να απλώνει το χρυσό νήμα της ζωής κυκλικά στα χέρια των παιδιών...και σηκώνοντας το ψηλά, έδειξε πόσο λεπτό είναι. Έπειτα ξετυλίγοντας το μακριά, έδειξε πόσο μακρύ είναι. Σε λίγο κάποιοι “σκληροί” άνθρωποι που δεν σέβονται την ισορροπία της ζωής στον πλανήτη μας, μπαίνουν βίαια στον κύκλο και σπάνε τη συνοχή του, κόβοντας το νήμα της ζωής όλων των πλασμάτων της φύσης. Έτσι καταστρέφεται ο κύκλος της ζωής τους...Όμως ένα παιδί θα μπει στη σκηνή ως ο ήλιος --πηγή ζωής, ζεσταίνοντας τον πλανήτη μας που σιγά σιγά θα ξαναβρεί την ευαίσθητη ισορροπία του. Κάθε πλάσμα της φύσης θα βρει μια ζεστή αγκαλιά να κουρνιάσει. Τα παιδιά σχηματίζουν πολλές μικρές αγκαλιές πάνω στη σκηνή. Στο τέλος πιάνονται χέρι χέρι σε μια μεγάλη αγκαλιά, σχηματίζοντας ξανά ένα μεγάλο κύκλο ζωής που ανοίγει αργά για να σχηματίσουν την αλυσίδα της ζωής. Θέλοντας όμως να δείξουν πως και οι “σκληροί” άνθρωποι, που εκμεταλλεύονται βίαια τη φύση, είναι ένας κρίκος αυτής της αλυσίδας (που αν σπάσει θα διαταραχθεί η ισορροπία και της δικής τους ύπαρξης), μπαίνουν στη σκηνή και πιάνονται χέρι χέρι ανάμεσα στα άλλα παιδιά. Στο τέλος όλα μαζί τραγουδάνε το τραγούδι «Ένας κύκλος ζωής...».

Παρατηρήσεις

Και έφτασε ή ώρα που τα παιδιά θα παρουσίαζαν επίσημα το Πρόγραμμα Π.Ε. απευθυνόμενα σε ένα πολύ μεγάλο κοινό: τα άλλα παιδιά του σχολείου, τους γονείς

τους, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, εκπροσώπους κοινωνικών φορέων, πολιτικά πρόσωπα, υπεύθυνους της εκπαιδευτικής διοίκησης κ.α.. Η κοινή παρουσία όλων των παιδιών πάνω στη σκηνή ήταν ιδιαίτερα συγκινητική. Φαινόταν σα να είχε γεφυρωθεί εντελώς το χάσμα της διαφορετικότητας που υπήρχε μεταξύ τους. Ήταν πραγματικά τόσο ισότιμη η συμμετοχή τους που δύσκολα διέκρινε κανείς τα παιδιά του Ειδικού σχολείου. Η ατμόσφαιρα ήταν τόσο φορτισμένη συναισθηματικά που όπου κι αν κοιτούσε κανείς ανάμεσα στο κόσμο, διέκρινε δακρυσμένα μάτια...και ήταν δάκρυα χαράς για τους γονείς των παιδιών του Ειδικού Σχολείου νιώθοντας τόσο περήφανοι για τα παιδιά τους! Όμως, και για τους γονείς των “κανονικών” παιδιών ήταν δάκρυα περηφάνιας για τα παιδιά τους που με τόση τρυφερότητα αγκάλιαζαν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου. Στο τέλος της εκδήλωσης προσπαθούσαν με πολύ κόπο να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη που ένιωθαν απέναντι στους δασκάλους των παιδιών τους. Φαινόταν σαν να κρατούσαν οι ίδιοι στα χέρια τους το “χρυσόμαλλο δέρας”.

Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι μετά το πέρας της εκδήλωσης, κάποιοι συνάδελφοι που υπηρετούν είτε σε “κανονικό” σχολείο είτε σε ειδικό σχολείο, δήλωσαν πως έμειναν ιδιαίτερα συγκινημένοι από την όλη προσπάθεια και πως σκεφτόταν σοβαρά να επιχειρήσουν μια τέτοια παρέμβαση και στο δικό τους σχολείο. Μάλιστα ο διευθυντής κάποιου “κανονικού” σχολείου έκανε την επόμενη κιόλας μέρα στη διευθύντρια ενός ειδικού σχολείου την πρόταση να έχουν κάποια μόνιμη συνεργασία στο μέλλον προς την κατεύθυνση της ένταξης. Η σχολική σύμβουλος δε της περιφέρειας μας κ. Τζενάκη Μαρία, πρότεινε αυτή η παρέμβαση που επιχειρήθηκε στα πλαίσια της έρευνας, να αποτελέσει μια εκπαιδευτική πρόταση στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο Διδασκαλείο τόσο της Γενικής Αγωγής όσο και Ειδικής Αγωγής. Νιώσαμε έτσι πως βρήκαμε πολλούς άξιους συνεχιστές της όλης προσπάθειας και πως ο σπόρος αυτής της προσπάθειας έπεσε τελικά σε γόνιμο έδαφος ώστε να φυτρώσει σύντομα το δέντρο της ελπίδας για ένα “Σχολείο για όλους”. Ένα δέντρο που ελπίζουμε να δημιουργήσει βαθιές ρίζες στο μέλλον.

5. Στάδιο Τελικής Αξιολόγησης

Όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα (λίγο πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων) έπρεπε να ακολουθήσει η φάση της αξιολόγησης του προγράμματος και η επαναχορήγηση των ερευνητικών εργαλείων συλλογής δεδομένων που είχαν εφαρμοστεί και πριν την έναρξη του προγράμματος. Όμως, από κεκτημένη ταχύτητα, τα παιδιά βρισκόταν στην ίδια ψυχική κατάσταση ευφορίας και έκδηλου ενθουσιασμού που είχαν αποκτήσει κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, που δεν μου έκανε καρδιά να τους ανακοινώσω ότι η συνεργασία μας είχε ολοκληρωθεί και πως δεν θα συνεχιζόταν το πρόγραμμα με την μορφή που το είχαμε υλοποιήσει μαζί.

Έτσι προτίμησα να τα αφήσω να φύγουν από το σχολείο για τις διακοπές των Χριστουγέννων έχοντας αυτήν την αίσθηση ευφορίας. Επιστρέφοντας όμως μετά τις διακοπές, βρέθηκα στη δύσκολη θέση να τους αναφέρω με όσο περισσότερο έντεχνο τρόπο μπορούσα, για να μην τους κακοφανεί, πως το πρόγραμμα Π.Ε. ολοκληρώθηκε και πως πλέον θα συνεχιζόταν μόνο από το δάσκαλο ή δασκάλα της τάξης τους. Η απογοήτευση όλων των παιδιών ήταν τέτοια που καταγράφηκε πολύ ανάγλυφα στα κείμενα και στα έργα ζωγραφικής που ακολούθησαν σε αυτό το στάδιο της αξιολόγησης. Κυρίως όμως οι αντιδράσεις των παιδιών του Ειδικού Σχολείου ήταν συγκινητικές με αποπλιστικές ερωτήσεις, όπως: «Κυρία, γιατί θέλετε να μας παρατήσετε;», «Κυρία, δεν ήμασταν καλά παιδιά;» και δηλώσεις, όπως: «Κυρία, να ξεγραφτείτε από το Πανεπιστήμιο!», «Να μην ξαναφύγετε ποτέ!».

Η χορήγηση των εργαλείων συλλογής δεδομένων έγινε με μεγάλη δυσκολία, εξηγώντας ξανά και ξανά ότι θα συνεχίσουν το πρόγραμμα με το δάσκαλο τους. Η τελευταία μέθοδος αξιολόγησης του προγράμματος αφορούσε την έκφραση συναισθημάτων στο σχετικό ταμπλό διπλής όψευς που είχαν ζωγραφίσει τα παιδιά: «Μια χαρούμενη μέρα! # Μια λυπημένη μέρα!». Είχαν να επιλέξουν μία από τις 8 αντιπροσωπευτικές κάρτες που απεικόνιζαν φατσούλες συναισθημάτων και να τις τοποθετήσουν είτε στην μία πλευρά του ταμπλό που είχαν ζωγραφίσει με χαρούμενα χρώματα και αντιπροσώπευε τα θετικά συναισθήματα, είτε στην άλλη που είχαν ζωγραφίσει με σκοτεινά χρώματα και αντιπροσώπευε τα αρνητικά συναισθήματα.. Η ερώτηση ήταν: «Πώς νιώθετε τώρα που ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα με την συμμετοχή την δική μου;». Μάλλον δεν χρειάστηκε να το σκεφτούν πολύ! Σχεδόν αντανάκλαστικά όλα τα παιδιά σε κάθε τάξη χωριστά, επέλεξαν κυρίως την καρτούλα που αντιπροσώπευε το συναίσθημα της απογοήτευσης. Ξαφνικά το ταμπλό γέμισε φατσούλες στην πλευρά εκείνη με τα σκούρα χρώματα... Ήταν μια πραγματικά λυπημένη μέρα!

Προκειμένου να μετριάσω τα αρνητικά συναισθήματα και να ελαφρύνω το βαρύ κλίμα, οργάνωσα ένα πάρτι για όλα τα παιδιά που συμμετείχαν, σαν ένα επιστέγασμα της όλης μας συνεργασίας.

Αυτό που επίσης με εξέπληξε ήταν η αντίδραση των συναδέλφων. Θα περίμενε κανείς μετά από τόση κούραση να ένιωθαν την ανάγκη να πάρουν μια ανάσα ανακούφισης. Όμως εξέφρασαν περίπου την ίδια απογοήτευση με τα παιδιά κι αυτό αποτυπώθηκε και στην συνέντευξη που ακολούθησε. Η ουσία των λεγόμενων τους, θα μπορούσε να πει κανείς ότι συμπυκνώνεται στη φράση: «Κρίμα που κράτησε μόνο 3 μήνες!» Επίσης δήλωσαν πως πήραν πάρα πολλά και οι ίδιοι από το πρόγραμμα και πως ένιωθαν να έχει ανοίξει ένας νέος δρόμος μπροστά τους....

Γενικές Παρατηρήσεις

Τα παιδιά Ε.Α., στις πρώτες παρεμβάσεις, περίμεναν υποδείξεις από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Δεν έπαιρναν καμία πρωτοβουλία. Περίμεναν παθητικά μέχρι να τους υποδείξει κάποιος εκπαιδευτικός τι έπρεπε να κάνουν ακολουθώντας παθητικά τις οδηγίες του. Έδειχναν να έχουν μεγάλη ανάγκη σε ότι αφορά το βαθμό καθοδήγησης τους, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές τους. Στην πορεία όμως αυτή η τακτική άρχισε να διαφοροποιείται σταδιακά, και προς τις τελευταίες παρεμβάσεις άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργητικά και με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Και ενώ στην αρχή η συμπεριφορά τους χαρακτηριζόταν από παντελή έλλειψη αυτονομίας, σιγά – σιγά και πολύ δειλά στην πορεία άρχισαν να παίρνουν κάποιες μικρές πρωτοβουλίες και να αυτοσχεδιάζουν.

Ακόμα στις πρώτες παρεμβάσεις, τα παιδιά Ε.Α., ενώ φαινόταν να επιθυμούν τη συνεργασία με τα "κανονικά" παιδιά, έδειχναν μεγάλη διστακτικότητα και δυσκολία να την επιδιώξουν. Αυτή η διστακτικότητα και η δυσκολία άρχισε με αργό ρυθμό να ανατρέπεται στην πορεία, και προς το τέλος ζητούσαν επίμονα να συνεργαστούν με αυτά τα παιδιά.

Επιπλέον τα παιδιά Ε.Α. στην αρχή επιδίωκαν να έχουν δευτερεύοντες ρόλους σε κάθε δραστηριότητα ή ρόλο κομπάρσου. Πολύ περισσότερο δε, δεν αναλάμβαναν ποτέ το ρόλο του αντιπροσώπου της ομάδας τους. Συχνά δεν επιδίωκαν την ενεργή συμμετοχή τους και εκδήλωναν μια τάση να αυτοαπομονώνονται. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη συμπεριφορά τους υποτονική έως και αδιάφορη καμιά φορά ή

ασταθή ανάλογα με την εκάστοτε δράση. Στην πορεία αυτή η συμπεριφορά άρχισε να διαφοροποιείται και να γίνεται πιο σταθερή προς την κατεύθυνση μιας πιο ενεργούς συμμετοχής και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Έτσι στις δραστηριότητες που είχαμε οργανώσει κατά την διάρκεια των τελευταίων παρεμβάσεων, συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια, δείχνοντας έκδηλα να το απολαμβάνουν. Στο τέλος μάλιστα παρουσίασαν με μεγάλη περηφάνια τη δουλειά τους.

Τα περισσότερα παιδιά Ε.Α. έδειχναν αρκετή υπακοή στους εκάστοτε κανόνες, εκτός από κάποιες ελάχιστες φορές που ορισμένα παιδιά δυσκολευόταν να υπακούσουν, χωρίς όμως να δυναμιτίζουν την γενικότερη εφαρμογή των κανόνων στην ομάδα τους. Στην πορεία όμως φάνηκε να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη σημασία της υπακοής τους σε συγκεκριμένους κανόνες, όταν επρόκειτο για κάποια ομαδική δραστηριότητα. Παρατηρούσαν προσεκτικά την προσπάθεια των κανονικών παιδιών να συμμετέχουν μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, δείχνοντας να επηρεάζονται θετικά. Δεν ζητούσαν ποτέ να αλλάξουν ομάδα ούτε επιτίθονταν ποτέ, φραστικά ή κινητικά, απέναντι στα άλλα παιδιά. Αντίθετα, στην πορεία δειλά –δειλά άρχισαν να εκφράζουν κάποια τρυφερότητα απέναντι στα "κανονικά" παιδιά, όχι άμεσα με λεκτικό τρόπο αλλά έμμεσα με ένα συμβολικό τρόπο.

Από την άλλη μεριά, τα "κανονικά" παιδιά έδειχναν αρχικά να αδιαφορούν για τις επιθυμίες των παιδιών Ε.Α.. Επιπλέον, ενώ συχνά φαινόταν να δυσανασχετούν με την παρουσία των παιδιών Ε.Α. στην ομάδα τους...δεν εξέφραζαν παράπονα στους εκπαιδευτικούς, επειδή θεωρούσαν ότι ήταν υποχρεωτικό να "ανεχτούν" τα παιδιά αυτά. Στην πορεία όμως, φάνηκε να ανατρέπεται αυτή η δυσφορία που ένιωθαν αρχικά, δείχνοντας ενδιαφέρον να συνεργαστούν με αυτά τα παιδιά και μάλιστα να τα βοηθήσουν να ενταχθούν καλύτερα στην ομάδα τους.

Συνήθως τα "κανονικά" παιδιά, στις πρώτες παρεμβάσεις, δεν έδειχναν να ακούνε προσεκτικά τα παιδιά Ε.Α. ή και αν τα ακούγανε, συνήθως αδιαφορούσαν. Έτσι υπήρχε έκδηλα η τάση να τα απομονώνουν. Όμως στην πορεία άρχισαν με μεγάλη επιφυλακτικότητα να τα ακούνε, και κάποιες ελάχιστες φορές να συμφωνούν μαζί τους. Επιπλέον προς το τέλος τα περισσότερα παιδιά άρχισαν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους κάθε λεκτική έκφραση επικοινωνίας που εκδήλωναν τα παιδιά Ε.Α..

Ο ψυχολόγος του σχολείου μας, έχοντας προσωπικές συνεδρίες με το κάθε παιδί χωριστά, μπόρεσε μέσα από την καθημερινή σχεδόν συνομιλία μαζί τους, να διαμορφώσει μια προσωπική αξιολόγηση για το κάθε παιδί χωριστά καθώς επίσης και

μια γενικότερη αξιολογική εικόνα σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Γενικότερα μέσα από τις παρατηρήσεις που κατέγραφε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, κατέληξε στη διαπίστωση ότι τα παιδιά Ε.Α. ένιωσαν υπέροχα από την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες Π.Ε.. Νιώθοντας ότι ανήκουν σε μια ομάδα, μπόρεσαν να μοιραστούν τα συναισθήματα τους και να δημιουργήσουν κάποιες σταθερές φιλίες. Επιπλέον κατέληξε στη διαπίστωση ότι η επαφή με τη φύση τα χαλαρώνει ιδιαίτερα και τα ηρεμεί. Το ίδιο και η συμμετοχή τους σε δράσεις σχετικές με το περιβάλλον. Επιπρόσθετα η κοινή δράση με τα υπόλοιπα παιδιά, γεφυρώνει κάθε διαφορά και δημιουργεί χώρο για κοινωνικές συναναστροφές και κοινωνική αλληλεπίδραση. Η προσομοίωση σε κοινωνικό επίπεδο μεταφέρεται σε κάθε έκφραση της σχολικής ζωής. Έτσι η συμμετοχή σε κοινές δράσεις Π.Ε. λειτουργεί πολύ δυναμικά σε συναισθηματικό επίπεδο. Κάνει τα παιδιά πιο δεκτικά στην παρέα και πιο διαχυτικά στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Προάγει την ανάπτυξη φιλικών συναισθημάτων και επιφέρει μείωση των εντάσεων. Έτσι λειτουργεί θετικά προς την κατεύθυνση της ένταξης των παιδιών Ε.Α. στο 'κανονικό' σχολείο.

Χαρακτηριστικά ο Κ.Δ. δήλωσε ότι δέθηκε πολύ με τα υπόλοιπα παιδιά; Και πλέον γνωρίζοντας τα καλύτερα, άρχισε να τους μιλάει περισσότερο τα διαλλείματα στην αυλή. Δήλωσε ότι αισθάνθηκε κοντά με τα υπόλοιπα παιδιά και άρχισε πλέον να τους ανοίγεται περισσότερο.

Η Χ.Ε. δήλωσε: «...Πήγαμε και είδαμε φύλλα, δέντρα, λουλούδια και τα βουνά που είχε απέναντι. Αισθανόμουν μια χαρά γιατί μου άρεσε. Επίσης μου άρεσε που ήμουν με άλλα παιδιά. Γνώρισα τη Γωγώ που πηγαίνει στην τάξη του κ. Κώστα. Μετά μαζέψαμε πεταλούδες από το δάσος. Μου άρεσε που έκανα τα ίδια πράγματα που έκαναν και τα άλλα παιδιά. Καθόμασταν και παίζαμε κυνηγητό και κρυφτό. Πήγαμε στο άλλο σχολείο για τη γιορτή. Εκεί πηγαίνει και η ξαδέλφη μου. Κάναμε διάφορα πράγματα. Εγώ ήμουν στον κύκλο και στο ποτάμι. Ένωσα χαρούμενη που ήταν και τα άλλα παιδιά και παίζαμε τους ίδιους ρόλους. Εγώ ήμουν με την Γωγώ και τον Άγγελο. Μου άρεσε που βρισκόμουν ανάμεσα τους. Περάσαμε πολύ ωραία. Και στο δάσος μου άρεσε και στο σχολείο το βράδυ στη γιορτή που ήρθαν ο μπαμπάς και η μαμά μου και τα αδέρφια μου. Μου άρεσε που ήρθε και τόσος κόσμος και μας είδε. Μετά πήγαμε για φαγητό. Ένωσα πολύ ευτυχισμένη που ήρθαν οι δικοί μου και με είδαν στη γιορτή...».

Ο Δ.Χ. δήλωσε: «...κάναμε πρόβες. Καλά αισθάνθηκα με την πρόβα. Στο δάσος μου άρεσαν τα φιστικάκια. Πήγα μαζί με τη μητέρα και τον πατέρα μου. Καλά ένιωσα γιατί μάζεψα βελανίδια από τα δέντρα και έφτιαξα χριστουγεννιάτικα στολίδια. Πήγα στον

αυτό και είδα να τον ελευθερώνουν. Ένοιωσα υπέροχα που τον είδα να φεύγει. Δεν έκανα φίλους πολλούς, μόνο το Λευτέρη. Μου άρεσε πάντα το παιχνίδι. Μου άρεσε που κάναμε κάτι όλοι μαζί. Θα ήθελα να ξαναπάρω μέρος στο πρόγραμμα γιατί πέρασα πολύ όμορφα. Μου αρέσει η φύση, τα ζώα και το παιχνίδι. Νιώθω όμορφα που πήρα μέρος στο πρόγραμμα...»

*Ερευνητικά Εργαλεία
&
Αποτελέσματα*

1. Κοινωνιομετρική Μέθοδος

ΟΝΟΜΑ:

.....

Κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής εκδρομής της τάξης μας, στα πλαίσια ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, βρισκόμαστε στην εξοχή! Ξεκινάμε κάποια δραστηριότητα όπου πρέπει να επιλέξεις έως 3 παιδιά για να συνεργαστείτε μαζί, ως ομάδα. Γράψε τα ονόματα των παιδιών που θα επέλεγες::

.....
.....
.....

ΟΝΟΜΑ:

.....

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συμμετείχες έως τώρα, με ποια παιδιά σου άρεσε να συνεργάζεσαι μαζί τους στην ίδια ομάδα ;. Γράψε τα ονόματα των παιδιών (έως 3) που θα επέλεγες::

.....
.....
.....

**ΔΕΛΤΙΟ
(Ταυτότητας)
ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ**

ΣΥΝΘΕΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: Αριθμός Μελών:

Αριθμός Παιδιών:

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ:

	<u>Μητέρα</u>	<u>Πατέρας</u>
Πτυχίο ΑΕΙ:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο ΤΕΙ:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λύκειο:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γυμνάσιο:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημοτικό:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ : _____

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ : _____

**ΔΕΛΤΙΟ
(Ταυτότητας)
ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ**

ΣΥΝΘΕΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: Αριθμός Μελών:

Αριθμός Παιδιών:

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ:

	<u>Μητέρα</u>	<u>Πατέρας</u>
Πτυχίο ΑΕΙ:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο ΤΕΙ:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λύκειο:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γυμνάσιο:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημοτικό:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ : _____

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ : _____

Ανάλυση Αποτελεσμάτων Κοινωνιομετρικής Μεθόδου

⇒ Από την Ανάλυση των αποτελεσμάτων του Κοινωνιομετρικού Πίνακα 8 (σελ 163): (όπου καταγράφονται οι θετικές και αρνητικές προτιμήσεις πριν την έναρξη του Προγράμματος Π.Ε.)

Προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

- Ο Κ.Μ ήταν στην αρχή ένας μαθητής που δεν ασχολιόταν κανείς μαζί του (σα να μην υπήρχε μέσα στην τάξη). Αυτό πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι ήταν ένα ιδιαίτερα ντροπαλό παιδί με πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση που δεν έκανε καθόλου αισθητή την παρουσία του και με κανένα τρόπο. Το γεγονός ότι ο ίδιος επιλέγει 2 μαθητές Γ.Α. με μέτριο κοινωνικό προφίλ, πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη του να ενσωματωθεί μέσα στην "κανονική" τάξη αποφεύγοντας όμως τα άκρα. Έτσι αποφεύγει να εκδηλώσει θετική προτίμηση για παιδιά που βρίσκονται ήδη στο περιθώριο από φόβο πιθανόν μήπως περιθωριοποιηθεί κι εκείνος. Όμως για να νιώσει την ασφάλεια που του παρέχει το ήδη γνωστό του προηγούμενο περιβάλλον της δικής του υποομάδας επιλέγει και ένα παιδί Ε.Α.. Με αυτήν την προτίμηση ως ασφαλή βάση, ξεθαρρεύει κάπως και απλώνει ένα χέρι (ανάγκης για αποδοχή) και στους μαθητές της "κανονικής" τάξης.
- Ο Μ.Χ. ήταν αρχικά ένας μαθητής που αγνοούνταν εντελώς από τους μαθητές Γ.Α.. Αυτό πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι ήταν ένα παιδί που από την αρχή η στάση του ήταν προκλητική απέναντι στα παιδιά της κανονικής" τάξης. Έτσι, μάλλον ήταν αναμενόμενο να μην εκφραστεί καμία θετική προτίμηση απέναντι του! Όμως το γεγονός ότι δεν εκφράστηκε ούτε αρνητική προτίμηση, πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι αρχικά τα παιδιά της κανονικής" τάξης θέλησαν να δείξουν μια "ανοχή" απέναντι στα παιδιά Ε.Α. Όμως δέχτηκε δύο θετικές προτιμήσεις από τα παιδιά της δικής του "Ειδικής" τάξης, και αυτό πιθανόν να φανερώνει το γεγονός ότι στην δική του υποομάδα φαινόταν εντελώς ενταγμένος. Ο ίδιος βέβαια εκφράζει θετική προτίμηση απέναντι σε δύο παιδιά της "κανονικής" τάξης (No 9 & No 7), και αυτό υποδηλώνει μάλλον την πραγματική ανάγκη που είχε να γίνει αποδεκτός από τα παιδιά Γ.Α. παρότι δεν ήξερε τον τρόπο για να το πετύχει. Όμως προκειμένου κι εκείνος, όπως και ο

K.M., να νιώσει την ασφάλεια που του παρέχει το ήδη γνωστό προηγούμενο περιβάλλον της δικής του υποομάδας επιλέγει και ένα παιδί E.A (No 20). Είναι βέβαια αξιοσημείωτο το γεγονός ότι εκφράζει αρνητική προτίμηση απέναντι σε ένα παιδί της "κανονικής" τάξης (No 11) το οποίο βέβαια έδειχνε καθαρά από την αρχή ότι είχε μια απορριπτική στάση απέναντι στα παιδιά E.A.. Αυτό φαίνεται να υποδηλώνει την αντίδραση του απέναντι στο αίσθημα απόρριψης που πιθανόν να ένιωθε.

- Η Λ.Χ. φαινόταν αρχικά μια μαθήτρια απόλυτα περιθωριοποιημένη και αυτό πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι η ίδια δεν έκανε αισθητή την παρουσία της με κανένα τρόπο αφού έδειχνε να έχει απόλυτη έλλειψη αυτοπεποίθησης. Έτσι με μεγάλη παρότρυνση έμπαινε στην τάξη και με μεγάλη παρότρυνση έπαιρνε το λόγο. Η ίδια εκφράζοντας θετική προτίμηση για ένα παιδί της "κανονικής" τάξης (No 17), που μάλιστα τύχαινε να είναι και ένα ωραίο αγόρι, πιθανόν να εκδήλωνε με αυτόν τον τρόπο την ανάγκη της να γίνει αποδεκτή και μάλιστα φαινόταν να θέλει να προσεγγίσει ένα αγόρι που ήταν ήδη δημοφιλές. Το ίδιο αγόρι μάλιστα, από την αρχή έδειχνε μια στάση θετική απέναντι στα παιδιά E.A., ίσως επειδή και το ίδιο είχε βιώσει το συναίσθημα απόρριψης, όταν πριν από κάποια χρόνια είχε έρθει στην τάξη ως "αλλοδαπός" μαθητής (από την Αλβανία).
- Ο Ν.Δ., όπως και η Λ.Χ., φαινόταν αρχικά ένας μαθητής απόλυτα περιθωριοποιημένος (καμία προτίμηση από κανέναν) και αυτό πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι έδειχνε να έχει απόλυτη έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του. Έτσι ούτε εκείνος έκανε αισθητή την παρουσία του μέσα στην τάξη συνεκπαίδευσης. Μόνο καμιά φορά έκανε κάποια αστεία με ένα δικό του χαρακτηριστικό τρόπο που μάλλον δεν συγκινούσε τα παιδιά της "κανονικής" τάξης. Ο ίδιος μάλιστα, όπως και ο K.M., προκειμένου να νιώσει την ασφάλεια που του παρέχει το ήδη γνωστό προηγούμενο περιβάλλον της δικής του υποομάδας επιλέγει και δύο παιδιά E.A (No 20 & No 23). Επιπλέον εκφράζει θετική προτίμηση (όπως και η Λ.Χ.) στον μαθητή εκείνο της "κανονικής" τάξης (No 17) που από την αρχή έδειχνε μια στάση θετική απέναντι στα παιδιά E.A.. Έτσι με αυτή του την επιλογή δείχνει να απλώνει ένα χέρι "καλής θέλησης" απέναντι στην "κανονική" τάξη προκειμένου να κερδίσει την αποδοχή που

φαίνεται να έχει τόση ανάγκη προσπαθώντας να την κερδίσει με περίεργα αστεία που όμως δεν φαινόταν να συγκινούν κανέναν.

- Ο Σ.Τ. ήταν όπως και όλα τα παιδιά Ε.Α. ένας μαθητής που έμοιαζε να είναι ανύπαρκτος μέσα στην "κανονική" τάξη. Μόνο ένας μαθητής εξέφρασε θετική προτίμηση απέναντι του, επειδή είχε τύχει να συμμετέχουν μαζί σε ένα αγώνα δρόμου στο χωριό τους. Ο ίδιος ο Σ.Τ. δεν επέλεξε κανένα παιδί από την δική του "Ειδική" τάξη και αυτό μάλλον υποδηλώνει την επιθυμία που είχε να ξεφύγει από τα στενά πλαίσια της δικής του υποομάδας. Αντίθετα εκφράζει θετική προτίμηση για δύο παιδιά της "κανονικής" τάξης (No 7 & No 11) στην προσπάθεια του μάλλον να κερδίσει την εύνοια τους προκειμένου να είναι για εκείνον μια γέφυρα επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ώστε να κερδίσει την αποδοχή τους, που φαινόταν να την έχει τόση ανάγκη.

⇒ **Από την Ανάλυση των Αποτελεσμάτων του Κοινωνιομετρικού Πίνακα 9 (Σελ.163):** (όπου καταγράφονται οι θετικές και αρνητικές προτιμήσεις μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος Π.Ε.)

Προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

- Ο Κ.Μ. έγινε ένας ιδιαίτερα δημοφιλής μαθητής, και αυτό πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι είναι ένα ευγενικό και ντροπαλό παιδί που όμως αρχικά έδειχνε ότι δεν είχε καμία εμπιστοσύνη στον εαυτό του και φαινόταν πως αισθανόταν έκπληξη όταν κάποιο παιδί του μιλούσε ή έδειχνε κάποιο ενδιαφέρον για εκείνον.

Το γεγονός ότι ο ίδιος επιλέγει με θετική προτίμηση τον μαθητή εκείνο της τάξης που βρίσκεται σε πλήρη κοινωνική απομόνωση (No 11) καθώς επίσης και εκείνον που είναι το ίδιο ντροπαλός με εκείνον (No 13), πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη που νιώθει για συναισθητική υποστήριξη αφού αρχικά έδειχνε να αισθάνεται κι εκείνος κοινωνικά απομονωμένος. Όμως ταυτόχρονα προσπαθεί να πιαστεί και από κάποια «σανίδα σωτηρίας», αφού επιλέγει με θετική προτίμηση και κάποιον δημοφιλή μαθητή (No 18). Αυτό πιθανόν να υποδηλώνει το γεγονός

ότι ένιωθε ότι βρισκόταν σε μειονεκτική θέση και στην προσπάθεια του να νιώσει ότι μπορεί να βρεθεί και στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, επιλέγει να εκφράσει την εύνοια του σε κάποιον δημοφιλή μαθητή.

- Ο Μ.Χ. ήταν ένας μαθητής που θεωρείται το «μαύρο πρόβατο» της ομάδας της τάξης και αυτό πιθανόν να οφειλόταν στο γεγονός ότι έδειχνε ένα παιδί χωρίς ιδιαίτερες αναστολές που προκαλούσε τα άλλα παιδιά με κακόγουστα πειράγματα. Η θέση του ήταν πολύ δύσκολη αφού η πλήρης κοινωνική απομόνωση που δεχόταν από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης επιδείνωνε την συμπεριφορά του και γινόταν ακόμα πιο προκλητικός.

Το γεγονός ότι ο ίδιος επιλέγει με θετική προτίμηση 3 μαθητές με χαμηλό προφίλ πιθανόν να υποδηλώνει την ανασφάλεια του που τον κάνει να αποφεύγει τα άκρα. Έτσι δεν εκφράζει την επιθυμία να βρίσκεται κοντά ούτε στους πιο δημοφιλείς μαθητές που πιθανόν να νιώθει άβολα κοντά τους, αλλά και ούτε κοντά στους περιθωριοποιημένους μαθητές, που αποφεύγει πιθανόν από φόβο μήπως περιθωριοποιηθεί ακόμα περισσότερο. Επίσης απορρίπτει το άλλο «μαύρο πρόβατο» της τάξης (No 11), πιθανόν για δείξει την ταύτιση του με τα υπόλοιπα παιδιά που ολοφάνερα εκδήλωναν την απόρριψη τους απέναντι σε αυτόν τον μαθητή (No 11).

- Η Λ.Χ. είναι μια μαθήτρια που φαίνεται να είναι «ανύπαρκτη» μέσα στην τάξη αφού δεν ασχολείται κανείς μαζί της. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι έδειχνε ένα κορίτσι με πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση που δεν μιλούσε, δεν συμμετείχε πρόθυμα και δεν έκανε αισθητή τη παρουσία της με κάποιο τρόπο.

Το γεγονός ότι δεν εκφράζει καμία αρνητική προτίμηση πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη της να δείξει θετική στάση απέναντι σε όλα τα παιδιά της τάξης. Επιπλέον το γεγονός ότι εκφράζει θετική προτίμηση για την πιο δημοφιλή μαθήτρια της τάξης (No 1), πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη της να βρεθεί κι εκείνη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αντιλαμβανόμενη ίσως την παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος (ακόμα και αρνητικού) για το πρόσωπο της.

- Ο Ν.Δ. είναι κι εκείνος ένας μαθητής που φαίνεται να είναι επίσης «ανύπαρκτος» μέσα στην τάξη. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι έδειχνε ένα φοβισμένο παιδί που έμπαινε στην τάξη διστακτικά και αθόρυβα. Μόνο κάποιες φορές προσπαθούσε να κερδίσει το ενδιαφέρον των άλλων παιδιών εκφράζοντας ένα ιδιαίτερο χιούμορ δικό του.

Το γεγονός ότι ο ίδιος, όπως και ο Μ.Χ., επιλέγει με θετική προτίμηση 2 παιδιά με χαμηλό προφίλ πιθανόν να υποδηλώνει την ανασφάλεια του που τον κάνει να αποφεύγει τα άκρα. Έτσι δεν εκφράζει την επιθυμία να βρίσκεται κοντά ούτε στους πιο δημοφιλείς μαθητές, που πιθανόν να αισθάνεται ξένος κοντά τους, αλλά και ούτε κοντά στα περιθωριοποιημένα παιδιά που αποφεύγει πιθανόν από φόβο μήπως εισπράξει μεγαλύτερη απόρριψη.

- Ο Σ.Τ. ήταν κι εκείνος ένας μαθητής που φαίνεται να έχει την ίδια θέση μέσα στη τάξη με τα δύο προηγούμενα παιδιά. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι έδειχνε ένα ιδιαίτερα ντροπαλό παιδί που δίσταζε να μιλήσει και να συμμετέχει.

Το γεγονός ότι, όπως και η Λ.Χ. έτσι και ο Σ.Τ. δεν εκφράζει καμία αρνητική προτίμηση πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη του να δείξει ότι πρόσκειται θετικά απέναντι σε όλα τα παιδιά. Επιπλέον, όπως και η Λ.Χ., το γεγονός ότι εκφράζει θετική προτίμηση για τον πιο δημοφιλή μαθητή της τάξης (Νο 12), πιθανόν να υποδηλώνει την ανάγκη του να νιώσει κι εκείνος μια τέτοιας έκτασης αποδοχή, αφού πιθανόν να αντιλαμβάνεται την παντελή έλλειψη ενασχόλησης μαζί του.

2. Κλίμακα Αξιολόγησης Αυτοεκτίμησης BASE

Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης Μαθητών Ε.Α.

Πίνακας Π₁: Αξιολόγηση από τον 1^ο Αξιολογητή **πριν** το πρόγραμμα

ΠΡΙΝ

	Μαθητική Δυναμικότητα						Κοινωνική Προσαρμοστικότητα			Επιτυχία / Αποτυχία		Κοινωνική Αποδοχή			Αυτοπεποίθηση	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Λ.Χ.	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2	1	2	3	3
Μ.Χ.	3	3	3	3	4	4	2	2	3	3	3	3	3	2	3	4
Ν.Δ.	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	5	3	2	2	3	2
Σ.Τ.	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Κ.Μ.	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4

Πίνακας Π₂: Αξιολόγηση από τον 1^ο Αξιολογητή **μετά** το πρόγραμμα

ΜΕΤΑ

	Μαθητική Δυναμικότητα						Κοινωνική Προσαρμοστικότητα			Επιτυχία / Αποτυχία		Κοινωνική Αποδοχή			Αυτοπεποίθηση	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Λ.Χ.	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4
Μ.Χ.	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4
Ν.Δ.	4	3	3	2	2	3	3	2	3	5	5	4	2	3	4	3
Σ.Τ.	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	4	4
Κ.Μ.	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3	5	3	3	4	4

Πίνακας Π₃: Αξιολόγηση από τον 1^ο Αξιολογητή **πριν και μετά**

	Μαθητική Δυναμικότητα		Κοινωνική Προσαρμοστικότητα		Επιτυχία / Αποτυχία		Κοινωνική Αποδοχή		Αυτοπεποίθηση		Σύνολο	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Μαθητές												
Λ.Χ.	14	16	6	9	5	7	6	9	6	7	37	48
Μ.Χ.	20	22	7	8	6	6	8	9	7	7	48	52
Ν.Δ.	13	17	7	8	10	10	7	9	5	7	42	51
Σ.Τ.	15	20	9	11	6	7	8	10	6	8	44	56
Κ.Μ.	23	23	9	10	6	6	9	11	8	8	55	58

Πίνακας Π4: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 1^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: **Μαθητική Δυναμικότητα**

1 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Μαθητική Δυναμικότητα		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	14	16	Χαμηλή	Χαμηλή
Μ.Χ	20	22	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	13	17	Χαμηλή	Μέτρια
Σ.Τ.	15	20	Χαμηλή	Μέτρια
Κ.Μ.	23	23	Μέτρια	Μέτρια

Πίνακας Π5: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 1^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: **Κοινωνική Προσαρμοστικότητα**

2 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Κοινωνική Προσαρμοστικότητα		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	6	9	Χαμηλή	Μέτρια
Μ.Χ	7	8	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	7	8	Μέτρια	Μέτρια
Σ.Τ.	9	11	Μέτρια	Μέτρια
Κ.Μ.	9	10	Μέτρια	Μέτρια

Πίνακας Π6: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 1^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: **Επιτυχία / Αποτυχία**

3 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Επιτυχία / Αποτυχία		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	5	7	Μέτρια	Μέτρια
Μ.Χ	6	6	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	10	10	Υψηλή	Υψηλή
Σ.Τ.	6	7	Μέτρια	Μέτρια
Κ.Μ.	6	6	Μέτρια	Μέτρια

Πίνακας Π7: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 1^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα:
Κοινωνική Αποδοχή

4 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Κοινωνική Αποδοχή		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	6	9	Χαμηλή	Μέτρια
Μ.Χ	8	9	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	7	9	Μέτρια	Μέτρια
Σ.Τ.	8	10	Μέτρια	Μέτρια
Κ.Μ.	9	11	Μέτρια	Μέτρια

Πίνακας Π8: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 1^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα:
Αυτοπεποίθηση

5 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Αυτοπεποίθηση		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	6	7	Μέτρια	Μέτρια
Μ.Χ	7	7	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	5	7	Μέτρια	Μέτρια
Σ.Τ.	6	8	Μέτρια	Μέτρια
Κ.Μ.	8	8	Μέτρια	Μέτρια

Αναλυτικά για τους τρεις μαθητές προκύπτει ότι αυξήθηκε το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του, και από *Χαμηλή* που ήταν πριν, **διαφοροποιήθηκε** κατά την διάρκεια της συμμετοχής της στο πρόγραμμα Π.Ε. και έφτασε σε ένα επίπεδο *Μέτριας* Αυτοεκτίμησης, στους εξής επιμέρους παράγοντες:

- ✓ Η μαθήτρια Α.Χ. στους παράγοντες: **Κοινωνική Προσαρμοστικότητα** και **Κοινωνική Αποδοχή**.
- ✓ Οι μαθητές Ν.Δ. και Σ.Τ. στον παράγοντα: **Μαθητική Δυναμικότητα**

Πίνακας Π9: Αξιολόγηση από τον 2^ο Αξιολογητή ΠΡΙΝ το πρόγραμμα Π.Ε.

	Μαθητική Δυναμικότητα						Κοινωνική Προσαρμοστικότητα			Επιτυχία / Αποτυχία		Κοινωνική Αποδοχή			Αυτοπεποίθηση	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Λ.Χ.	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2	1	2	3	3
Μ.Χ	3	3	3	3	2	3	2	3	4	3	3	3	2	3	4	3
Ν.Δ.	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	4	2	3	4	3
Σ.Τ.	4	3	3	3	3	4	5	4	4	3	4	4	3	4	3	3
Κ.Μ.	4	3	4	3	5	4	5	4	4	4	3	4	3	4	3	4

Πίνακας Π10: Αξιολόγηση από τον 2^ο Αξιολογητή ΜΕΤΑ το πρόγραμμα Π.Ε.

	Μαθητική Δυναμικότητα						Κοινωνική Προσαρμοστικότητα			Επιτυχία / Αποτυχία		Κοινωνική Αποδοχή			Αυτοπεποίθηση	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Λ.Χ.	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4
Μ.Χ	5	5	4	4	4	5	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4
Ν.Δ.	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
Σ.Τ.	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4
Κ.Μ.	5	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4	5	4	4	5	4

Εάν αθροίσουμε τη βαθμολογία για τον κάθε μαθητή χωριστά και για τον κάθε ένα από τους 5 παράγοντες τις Αυτοεκτίμησης χωριστά και στη συνέχεια υπολογίσουμε τη συνολική βαθμολογία (BASE TOTAL) τότε προκύπτουν οι εξής πίνακες **πριν** και **μετά**:

Πίνακας Π11: Αξιολόγηση από τον 2^ο Αξιολογητή **πριν** και **μετά**

	Μαθητική Δυναμικότητα		Κοινωνική Προσαρμοστικότητα		Επιτυχία / Αποτυχία		Κοινωνική Αποδοχή		Αυτοπεποίθηση		Σύνολο	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Μαθητές												
Λ.Χ.	14	27	6	14	6	8	5	13	6	8	37	70
Μ.Χ	17	27	9	11	6	9	8	13	7	8	47	68
Ν.Δ.	19	26	8	12	6	8	9	13	7	8	49	67
Σ.Τ.	20	27	13	15	7	10	11	13	6	8	57	73
Κ.Μ.	23	26	13	11	7	7	11	13	7	9	61	66

Σύμφωνα με την κατάταξη που προτείνει η κλίμακα BASE (Table 1 & 2), η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών για τον καθένα από τους 5 παράγοντες που συνθέτουν την συνολική Αυτοεκτίμηση, πριν και μετά, έχει ως εξής:

Πίνακας Π₁₂: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 2^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα:

Μαθητική Δυναμικότητα

1 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Μαθητική Δυναμικότητα		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	14	27	Χαμηλή	Υψηλή
Μ.Χ	17	27	Μέτρια	Υψηλή
Ν.Δ.	19	26	Μέτρια	Υψηλή
Σ.Τ.	20	27	Μέτρια	Υψηλή
Κ.Μ.	23	26	Μέτρια	Υψηλή

Πίνακας Π₁₃: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 2^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα:

Κοινωνική Προσαρμοστικότητα

2 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Κοινωνική Προσαρμοστικότητα		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	6	14	Χαμηλή	Υψηλή
Μ.Χ	9	11	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	8	12	Μέτρια	Μέτρια
Σ.Τ.	13	15	Μέτρια	Υψηλή
Κ.Μ.	13	11	Μέτρια	Μέτρια

Πίνακας Π₁₄: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 2^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα:

Επιτυχία / Αποτυχία

3 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Επιτυχία / Αποτυχία		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	6	8	Μέτρια	Μέτρια
Μ.Χ	6	9	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	6	8	Μέτρια	Μέτρια
Σ.Τ.	7	10	Μέτρια	Υψηλή
Κ.Μ.	7	7	Μέτρια	Μέτρια

Πίνακας Π₁₅: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 2^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα: **Κοινωνική Αποδοχή**

4 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Κοινωνική Αποδοχή		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	5	13	Χαμηλή	Υψηλή
Μ.Χ	8	13	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	9	13	Μέτρια	Μέτρια
Σ.Τ.	11	13	Μέτρια	Μέτρια
Κ.Μ.	11	13	Μέτρια	Μέτρια

Πίνακας Π₁₆: Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης από τον 2^ο Αξιολογητή για τον παράγοντα:

Αυτοπεποίθηση

5 ^{ος} Παράγοντας Μαθητές	Αυτοπεποίθηση		Επιμέρους Αξιολόγηση Αυτοεκτίμησης	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α.Χ.	6	8	Μέτρια	Μέτρια
Μ.Χ	7	8	Μέτρια	Μέτρια
Ν.Δ.	7	8	Μέτρια	Μέτρια
Σ.Τ.	6	8	Μέτρια	Μέτρια
Κ.Μ.	7	9	Μέτρια	Μέτρια

3. Ερωτηματολογία:

- α' (1): (προς τους μαθητές Γ.Α. πριν το Πρόγραμμα)
 β' (1): (προς τους μαθητές Ε.Α. πριν το Πρόγραμμα)
 γ' (1): (προς τους γονείς των μαθητών Γ.Α. πριν το Πρόγραμμα)

~ : ~ : ~ : ~

- α' (2): (προς τους μαθητές Γ.Α. μετά το Πρόγραμμα)
 β' (2): (προς τους μαθητές Ε.Α. μετά το Πρόγραμμα)
 γ' (2): (προς τους γονείς των μαθητών Γ.Α. μετά το Πρόγραμμα)

Πίνακας Π17: Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών του ΣΤ1 τμήματος του Γενικού Σχολείου με βάση τις 3 κατηγορίες απαντήσεων, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε. ως προς τη μεταβλητή V_{σοc}: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή

Απαντήσεις Μαθητών ΣΤ1	V _{σοc} : Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή																							
	V1		V2		V3		V4		V5		V6		V7		V8		V9 Recorded		V10		V12		V14	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ"	0 0%	1 6%	6 33%	1 6%	2 11%	0 0%	13 72%	5 28%	4 22%	1 6%	12 67%	7 39%	7 39%	3 17%	3 17%	0 0%	15 83%	14 78%	12 67%	7 39%	7 39%	0 0%	1 6%	0 0%
2: "Μερικές φορές/Ίσως"	3 17%	2 11%	9 50%	8 44%	14 78%	12 67%	3 17%	9 50%	10 56%	6 33%	6 33%	10 56%	3 17%	4 22%	9 50%	9 50%	2 11%	3 17%	5 28%	9 50%	5 28%	4 22%	1 6%	1 6%
3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"	15 83%	15 83%	3 17%	9 50%	2 11%	6 33%	2 11%	4 22%	4 22%	11 61%	0 0%	1 6%	8 44%	11 61%	6 33%	9 50%	1 6%	1 6%	1 6%	2 11%	6 33%	14 78%	16 89%	17 94%
Συνολική Βαθμολογία	51	50	33	44	36	42	25	35	36	46	24	30	37	44	39	45	22	23	25	31	35	50	51	57

Με βάση αυτήν την ταξινόμηση θα μπορούσε να διαμορφωθεί ο εξής πίνακας:

Πίνακας Π18: Κατανομή Απαντήσεων μαθητών του ΣΤ1' τμήματος του Γενικού Σχολείου με βάση τις 3 κατηγορίες απάντησης, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή Vincl: **Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης**

Απαντήσεις Μαθητών ΣΤ1'	Vincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης											
	V11		V15		V16		V18		V19 Recoded		V20 Recoded	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ"	0 0%	0 0%	1 6%	0 0%	4 22%	4 22%	2 11%	0 0%	5 28%	14 78%	11 61%	17 94%
2: "Μερικές φορές/Ίσως"	10 56%	1 6%	15 83%	8 44%	11 61%	8 44%	11 61%	9 50%	9 50%	4 22%	5 28%	0 0%
3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"	8 44%	17 94%	2 11%	10 56%	3 17%	6 34%	5 28%	9 50%	4 22%	0 0%	2 11%	1 6%
Συνολική Βαθμολογία	44	53	37	46	35	38	39	45	35	22	27	20

Συγκρίνοντας τα δεδομένα του παραπάνω Πίνακα Π18 όπως διαμορφώθηκαν **πριν και μετά** το πρόγραμμα Π.Ε., διαπιστώνεται ότι:

- ❖ Το 44% του συνόλου των παιδιών της ΣΤ1' τάξης που απάντησαν «**Σίγουρα Ναι**» στην **Ερώτηση 11:** (Νομίζεις ότι θα μπορούσαν αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με σας τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη;), η οποία μετά την υλοποίηση του προγράμματος διαμορφώθηκε ως εξής: (Σου άρεσε που αυτά τα παιδιά ασχολήθηκαν από κοινού με τις ίδιες δραστηριότητες που ασχοληθήκατε εσείς;), **αυξήθηκε στο 94%**.
- ❖ Από το 11% του συνόλου των μαθητών Γ.Α. που απάντησαν «**Σίγουρα Ναι**» στην **Ερώτηση 15** (Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά στα μαθήματα, όπως εσείς;), **αυξήθηκε στο 56%**.
- ❖ Από το 17% του συνόλου των μαθητών Γ.Α. που απάντησαν «**Σίγουρα Ναι**» στην **Ερώτηση 16** (Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με εσάς;), **αυξήθηκε στο 33%**.

- ❖ Από το 28% του συνόλου των μαθητών Γ.Α. που απάντησαν «**Σίγουρα Ναι**» στην **Ερώτηση 18** (Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με σας;), **αυξήθηκε στο 50%**.
- ❖ Από το 28% του συνόλου των μαθητών Γ.Α. που απάντησαν «**Σίγουρα Όχι**» στην **Ερώτηση 19** (Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;), **αυξήθηκε στο 78%**.
- ❖ Από το 61% του συνόλου των μαθητών Γ.Α. που απάντησαν «**Σίγουρα Όχι**» στην **Ερώτηση 20** (Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες;), **αυξήθηκε στο 94%**.

Πίνακας Π19: Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Ε.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απάντησεων πριν και μετά το πρόγραμμα Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή **Ysoc:**
Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής

Απαντήσεις Μαθητών Ειδικής Αγωγής	Ysoc: Αίσθημα Αποδοχής & Ανάγκη Αποδοχής																								
	Y1		Y2		Y3		Y4		Y5		Y6		Y7		Y8		Y9		Y10		Y12		Y14		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
1: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ"	2 40%	0 0%	0 0%	1 20%	1 20%	0 0%	2 40%	3 60%	0 0%	1 20%	0 0%	2 40%	3 60%	3 60%	0 0%	2 40%	0 0%	3 60%	0 0%	2 40%	0 0%	1 20%	0 0%	3 60%	
2: "Μερικές φορές/Ισως"	1 20%	3 60%	0 0%	1 20%	2 40%	1 20%	0 0%	0 0%	0 0%	2 40%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 20%
3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"	2 40%	2 40%	5 100%	3 60%	2 40%	4 80%	3 60%	2 40%	5 100%	2 40%	5 100%	3 60%	2 40%	2 40%	5 100%	2 40%	5 100%	2 40%	5 100%	3 60%	5 100%	4 80%	5 100%	1 20%	
Συνολική Βαθμολογία	10	12	15	12	11	14	11	9	15	11	15	11	9	9	15	10	15	9	15	11	15	13	15	8	

Πίνακας Π₂₀: Κατανομή Απαντήσεων των μαθητών Ε.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απάντησης, πριν και μετά το Πρόγραμμα Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή **Υ_{incl}: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους**

Απαντήσεις Μαθητών Ειδικής Αγωγής	Υ_{incl}: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης τους											
	Υ11		Υ15		Υ16		Υ18		Υ19		Υ20	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ"	0 0%	0 0%	0 0%	1 20%	1 20%	1 20%	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
2: "Μερικές φορές/Ίσως"	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	0 0%	1 20%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"	5 100%	4 80%	5 100%	4 80%	4 80%	3 60%	5 100%	4 80%	5 100%	5 100%	5 100%	5 100%
Συνολική Βαθμολογία	15	14	15	13	13	12	15	13	15	15	15	15

Πίνακας Π₂₁: Κατανομή Απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α. με βάση τις 3 κατηγορίες απαντήσεων, **πριν** και **μετά** το Πρόγραμμα Π.Ε., ως προς τη μεταβλητή **Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή** των μαθητών Ε.Α.

Απαντήσεις Γονιών των Μαθητών ΣΤ ₁ '	Gsoc: Κοινωνική Αποδοχή/ή μη Αποδοχή																			
	G1 Recorded		G2 Recorded		G3 Recorded		G4 Recorded		G5		G6		G7		G10		G19 Recorded		G20 Recorded	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ"	15 88 %	17 100%	8 47 %	8 47 %	15 88 %	16 94 %	15 88 %	16 94 %	4 24 %	2 12 %	7 41 %	3 18 %	3 18 %	4 24 %	2 12 %	2 12 %	16 94 %	17 100%	17 100 %	17 100%
2: "Μερικές φορές/Ίσως"	2 12 %	0 0%	8 47 %	9 53 %	2 12 %	1 6%	1 6 %	1 6%	7 41 %	10 59 %	4 24 %	5 29 %	7 41 %	6 35 %	0 0 %	0 0%	1 6 %	0 0%	0 0 %	0 0%
3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"	0 0 %	0 0%	1 6 %	0 0%	0 0 %	0 0%	1 6 %	0 0%	6 35 %	5 29 %	6 35 %	9 53 %	7 41 %	7 41 %	15 88 %	15 88 %	0 0 %	0 0%	0 0 %	0 0%
Συνολική Βαθμολογία	19	17	27	26	23	18	20	18	32	37	35	40	30	37	47	47	18	17	17	17

Πίνακας Π22: Κατανομή Απαντήσεων των γονιών των μαθητών Γ.Α., με βάση τις 3 κατηγορίες απάντησης, πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος Π.Ε

Απαντήσεις των γονιών των Μαθητών ΣΤ1´	Gincl: Στάση υπέρ ή κατά της Ένταξης															
	G8		G11		G12		G14		G15 Recoded		G16 Recoded		G17 Recoded		G18 Recoded	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
1: "Σίγουρα Όχι/Ποτέ"	3 18%	2 12%	6 35%	1 6%	7 41%	0 0%	6 35%	1 6%	2 12%	0 0%	7 41%	8 47%	10 59%	17 100%	15 88%	16 94%
2: "Μερικές φορές/Ίσως"	13 76%	12 70%	9 53%	11 65%	6 35%	13 76%	7 41%	9 53%	4 24%	17 100%	5 29%	9 53%	6 35%	0 0%	2 12%	1 6%
3: "Σίγουρα Ναι/ Πάντα"	1 6%	3 18%	2 12%	5 29%	4 24%	4 24%	4 24%	7 41%	11 64%	0 0%	5 29%	0 0%	1 6%	0 0%	0 0%	0 0%
Συνολική Βαθμολογία	32	35	30	38	31	38	32	40	43	34	32	26	25	17	19	18



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φιλιππάκη Αμαλία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ α΄(1)

(Ανώνυμο)

Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που προσαρμόστηκε κατάλληλα στην έρευνα που υλοποιείται στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ειδίκευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση (“A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap”) by Gash (1993)¹ αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000)².

Attitudes towards

Moderate & Severe Mental Retardation

Μ. (2000)

Geeth, M. (1993) & Geeth,

		Σίγουρα Όχι / Ποτέ	Μερικές φορές / Ίσως	Σίγουρα Ναι / Πάντα
1.	Χαμογελάς σε αυτά τα παιδιά κάθε πρωί ;			
2.	Ζητάς ή θα ζητούσες από κάποιο παιδί να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο ;			

3.	Κουβεντιάζεις μαζί τους τα διαλείμματα ;			
4.	Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ;			
5.	Θα έκανες κάποιο παιδί φίλο / -η σου ;			
6.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα ;			
7.	Θα δάνειζες σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ένα από τα αγαπημένα σου λογοτεχνικά βιβλία ;			
8.	Θα πήγαινες στο πάρτι κάποιου από αυτά τα παιδιά , αν σε καλούσε ;			
9.	Θα θύμωνες μαζί τους αν δεν τηρούσαν τους κανόνες ενός παιχνιδιού ;			
10.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι σου, μαζί με τους άλλους φίλους σου ;			
11.	Θα ήθελες αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν από κοινού με τις ίδιες δραστηριότητες που θα ασχοληθείτε εσείς ;			
12.	Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα ;			
13.	Θα έκανες ερωτήσεις σε αυτά σχετικά με τον εαυτό τους ;			
14.	Πιστεύεις ότι θα τα πείραζε αν κάποιο άλλο παιδί σε κορόιδευε;			
15.	Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να ασχοληθούν με τα ίδια μαθήματα, όπως εσύ ;			
16.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με σένα ;			
17.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά νιώθουν δυσκολία να σε κάνουν φίλο τους ή φίλη τους ;			
18.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στη ίδια τάξη με σας ;			
19.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο ;			
20.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα άλλο σχολείο ;			



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φιλιππάκη Αμαλία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Β΄ (1)

(Ανώνυμο)

Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που προσαρμόστηκε κατάλληλα στην έρευνα που υλοποιείται στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ειδίκευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση (“A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap”) by Gash (1993)¹ αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000)². Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αντίστροφο εργαλείο αξιολόγησης της σχέσης μεταξύ των “κανονικών” παιδιών και των παιδιών με νοητική υστέρηση από μια αντίστροφη οπτική γωνία, αποτέλεσμα της προσπάθειας να αξιολογηθεί η στάση των παιδιών νοητικής υστέρησης απέναντι στα «κανονικά» παιδιά.

Μεταφρασμένο από το βιβλίο “Εκπαίδευση και Αποκατάσταση των Απομακρυσμένων Παιδιών” του Ν. Κ. Καραγιάννη.

		Σίγουρα Όχι / Ποτέ	Μερικές φορές / Ίσως	Σίγουρα Ναι / Πάντα
1.	Χαμογελάς σε αυτά τα παιδιά κάθε πρωί ;			
2.	Θα ήθελες κάποιο απ’ αυτά τα παιδιά να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο ;			
3.	Θα ήθελες να κουβεντιάσεις μαζί τους τα διαλείμματα ;			
4.	Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ’ αυτά τα παιδιά ;			
5.	Θα έκανες κάποιο απ’ αυτά τα παιδιά φίλο / -η σου ;			

6.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίζετε κάποιο απόγευμα ;			
7.	Θα δάνειζες σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ένα από τα αγαπημένα σου βιβλία ή παιχνίδια ;			
8.	Θα πήγαινες στο πάρτι κάποιου από αυτά τα παιδιά , αν σε καλούσε ;			
9.	Θα ήθελες να συμμετέχεις μαζί τους σε κοινά παιχνίδια τα διαλείμματα, ακόμα κι αν θύμωναν μαζί σου στην περίπτωση που δεν ακολουθούσες πιστά τους κανόνες ;			
10.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι σου, μαζί με τους άλλους φίλους σου ;			
11.	Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να ασχοληθείς με τις ίδιες δραστηριότητες όπως αυτά τα παιδιά ;			
12.	Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα ;			
13.	Θα έκανες ερωτήσεις σε αυτά τα παιδιά σχετικά με τον εαυτό τους για να τα γνωρίσεις καλύτερα ;			
14.	Θα ήθελες να κάνεις παρέα με αυτά τα παιδιά ακόμα κι αν υπήρχε κίνδυνος να σε κοροϊδέψουν ;			
15.	Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να παρακολουθήσεις τα ίδια μαθήματα με αυτά τα παιδιά, έχοντας την κατάλληλη βοήθεια ;			
16.	Πιστεύεις ότι θα σε ενδιέφερε να διαβάσεις τα ίδια βιβλία που διαβάζουν αυτά τα παιδιά ;			
17.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά νιώθουν δυσκολία να σε κάνουν φίλο τους ή φίλη τους ;			
18.	Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να κάνεις μάθημα στη ίδια τάξη με αυτά τα παιδιά ;			
19.	Σε ενοχλεί καθόλου που είσαι σε ξεχωριστή τάξη από αυτά τα παιδιά, μέσα στο ίδιο σχολείο ;			
20.	Θα σου άρεσε να συμμετέχεις σε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με αυτά τα παιδιά παίρνοντας μέρος σε κοινές δραστηριότητες ;			

1. Gash, H. (1993). A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 106-125.

2. Gash, H. (2000). Attitudes Towards Down Syndrome: A National Comparative Study: France, Ireland, Portugal, and Spain. *Irish Journal of Psychology*, 2000, 21, 203-214.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
 ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
 ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
 Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φιλιππάκη Αμαλία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ γ' (1)

(Ανώνυμο)

Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που προσαρμόστηκε κατάλληλα στην έρευνα που υλοποιείται στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ειδίκευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση (“A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap”) by Gash (1993)¹ αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000)².

Attitudes towards Moderate & Severe Mental Retardation

		Σίγουρα Όχι / Ποτέ	Μερικές φορές / Ίσως	Σίγουρα Ναι / Πάντα
1.	Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας να ερχόταν κάθε πρωί στο σχολείο παρέα με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ;			
2.	Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας καθόταν μαζί με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο ίδιο θρανίο ;			
3.	Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έπαιζε μαζί με αυτά τα παιδιά κάποια διαλείμματα ;			

4.	Θα σας ενοχλούσε αν έκανε το παιδί σας κάποιο απ' αυτά τα παιδιά, φίλο/ -η του/της ;			
----	--	--	--	--

5.	Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σας, για να παίξει με το παιδί σας κάποιο απόγευμα ;			
6.	Θα θέλατε το παιδί σας να πήγαινε στο πάρτι κάποιου από αυτά τα παιδιά, αν το καλούσε ;			
7.	Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι γενεθλίων του παιδιού σας, μαζί με τους άλλους φίλους του ;			
8.	Νομίζετε ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη του παιδιού σας;			
9.	Θα κάνατε ερωτήσεις σε αυτά σχετικά με τον εαυτό τους ;			
10.	Θα σας πείραζε αν το παιδί σας τα κορόιδευε ;			
11.	Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο στα μαθήματα, όπως το παιδί σας ;			
12.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με το παιδί σας ;			
13.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα νιώθουν μοναξιά ή θα έχουν δυσκολία να κάνουν φίλους στην τάξη του παιδιού σας ;			
14.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στη ίδια τάξη με το παιδί ;			
15.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο ;			
16.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες			
17.	Θα σας ενοχλούσε αν δάσκαλος της τάξης του παιδιού σας αφιέρωνε χρόνο και σ' αυτά τα παιδιά στη διάρκεια του μαθήματος ;			
18.	Θα σας ενοχλούσε κάποια απ' αυτά τα παιδιά να συμμετείχαν μαζί με το παιδί σας σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ;			
19.	Θα σας ενοχλούσε να συμμετέχετε σε μια κοινή σχ. εκδρομή αναψυχής μαζί με αυτά τα παιδιά και τους γονείς τους ;			
20.	Θα σας ενοχλούσε να εμφανιζόταν το παιδί σας σε μια θεατρική σκηνή μαζί με αυτά τα παιδιά σε μια εκπ. εκδήλωση ;			

3. Gash, H. (1993). A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 106-125.

4. Gash, H. (2000). Attitudes Towards Down Syndrome: A National Comparative Study: France, Ireland, Portugal, and Spain. *Irish Journal of Psychology*, 2000, 21, 203-215.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
 ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
 ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
 Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φιλιππάκη Αμαλία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ α' (2)

(Ανώνυμο)

Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που προσαρμόστηκε κατάλληλα στην έρευνα που υλοποιείται στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ειδίκευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση ("A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap") by Gash (1993)¹ αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000)².

Attitudes towards

Moderate & Severe Mental Retardation

Μ. (2000)

Geeth, H. (1993) & Geeth,

		Σίγουρα Όχι / Ποτέ	Μερικές φορές / Ίσως	Σίγουρα Ναι / Πάντα
1.	Χαμογελάς σε αυτά τα παιδιά κάθε πρωί ;			

2.	Ζητάς ή θα ζητούσες από κάποιο παιδί να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο ;			
3.	Κουβεντιάζεις μαζί τους τα διαλείμματα ;			

5.	Θα έκανες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά φίλο / -η σου ;			
6.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα ;			
7.	Θα δάνειζες σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ένα από τα αγαπημένα σου λογοτεχνικά βιβλία ;			
8.	Θα πήγαινες στο πάρτι κάποιου από αυτά τα παιδιά , αν σε καλούσε ;			
9.	Θα θύμωνες μαζί τους αν δεν τηρούσαν τους κανόνες ενός παιχνιδιού ;			
10.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι σου, μαζί με τους άλλους φίλους (ή φίλες) σου ;			
11.	Σου άρεσε που αυτά τα παιδιά ασχολήθηκαν από κοινού με τις ίδιες δραστηριότητες που ασχοληθήκατε εσείς ;			
12.	Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου σε ένα αγώνα ;			
13.	Θα έκανες ερωτήσεις σε αυτά σχετικά με τον εαυτό τους ;			
14.	Πιστεύεις ότι θα σε πείραζε αν κάποιο άλλο παιδί τα κορόιδευε ;			
15.	Πιστεύεις ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να ασχοληθούν με τα ίδια μαθήματα, όπως εσύ ;			
16.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με σένα ;			
17.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά νιώθουν δυσκολία να σε κάνουν φίλο τους ή φίλη τους ;			
18.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στη ίδια τάξη με σας ;			
19.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο ;			
20.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα άλλο σχολείο ;			
4.	Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ;			

...και τέλος:

Θα σε παρακαλούσα να εκφράσεις ελεύθερα τη γνώμη σου για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για τη συμμετοχή σου από κοινού σ' αυτό το πρόγραμμα με κάποια παιδιά του Ειδικού Σχολείου (σε ότι αφορά τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που νομίζεις ότι είχε, τόσο σε σχέση με εσάς τα παιδιά του κανονικού σχολείου όσο και σε σχέση με τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου)...

Σας ευχαριστώ !



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φιλιππάκη Αμαλία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Β' (2)

(Ανώνυμο)

Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που προσαρμόστηκε κατάλληλα στην έρευνα που υλοποιείται στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ειδίκευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση ("A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap") by Gash (1993)¹ αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000)². Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αντίστροφο εργαλείο αξιολόγησης της σχέσης μεταξύ των "κανονικών" παιδιών και των παιδιών με νοητική υστέρηση από μια αντίστροφη οπτική γωνία, αποτέλεσμα της προσπάθειας να αξιολογηθεί η στάση των παιδιών νοητικής υστέρησης απέναντι στα «κανονικά» παιδιά.

Μεταφρασμένο στα ελληνικά από την Αμαλία Φιλιππάκη

		Σίγουρα Όχι / Ποτέ	Μερικές φορές / Ίσως	Σίγουρα Ναι / Πάντα
--	--	--------------------	----------------------	---------------------

1.	Χαμογελάς σε αυτά τα παιδιά κάθε πρωί ;			
2.	Θα ήθελες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά να καθίσει δίπλα σου στο ίδιο θρανίο ;			
3.	Θα ήθελες να κουβεντιάζεις μαζί τους τα διαλείμματα ;			
4.	Θα έλεγες ένα μυστικό σου (που συνήθως κρατάς για τους φίλους σου) σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ;			
5.	Θα έκανες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά φίλο / -η σου ;			
6.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σου, για να παίξετε κάποιο απόγευμα ;			
7.	Θα δάνειζες σε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά ένα από τα αγαπημένα σου βιβλία ή παιχνίδια ;			
8.	Θα πήγαινες στο πάρτι κάποιου από αυτά τα παιδιά , αν σε καλούσε ;			
9.	Θα ήθελες να συμμετέχεις μαζί τους σε κοινά παιχνίδια τα διαλείμματα, ακόμα κι αν θύμωναν μαζί σου στην περίπτωση που δεν ακολουθούσες πιστά τους κανόνες ;			
10.	Θα καλούσες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι σου, μαζί με τους άλλους φίλους σου ;			
11.	Πιστεύεις ότι μπόρεσες να ασχοληθείς το ίδιο καλά με τα άλλα παιδιά στις δραστηριότητες που συμμετείχατε από κοινού;			
12.	Θα επέλεγες κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στην ομάδα σου, σε ένα αγώνα ;			
13.	Θα έκανες ερωτήσεις σε αυτά τα παιδιά σχετικά με τον εαυτό τους για να τα γνωρίσεις καλύτερα ;			
14.	Θα ήθελες να κάνεις παρέα με αυτά τα παιδιά ακόμα κι αν υπήρχε κίνδυνος να σε κοροϊδέψουν ;			
15.	Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να παρακολουθήσεις τα ίδια μαθήματα με αυτά τα παιδιά, έχοντας την κατάλληλη βοήθεια ;			
16.	Πιστεύεις ότι θα σε ενδιέφερε να διαβάσεις τα ίδια βιβλία που διαβάζουν αυτά τα παιδιά ;			
17.	Πιστεύεις ότι αυτά τα παιδιά νιώθουν δυσκολία να σε κάνουν φίλο τους ή φίλη τους ;			
18.	Πιστεύεις ότι θα μπορούσες να κάνεις μάθημα στη ίδια τάξη με αυτά τα παιδιά ;			
19.	Σε ενοχλεί καθόλου που είσαι σε ξεχωριστή τάξη από αυτά τα παιδιά, μέσα στο ίδιο σχολείο ;			
20.	Σου άρεσε που συμμετείχες σε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με αυτά τα παιδιά παίρνοντας			

μέρος σε κοινές δραστηριότητες ;			
----------------------------------	--	--	--



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
 ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
 ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
 Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φιλιππάκη Αμαλία

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ γ' (2)

(Ανώνυμο)

Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που προσαρμόστηκε κατάλληλα στην έρευνα που υλοποιείται στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας ειδίκευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Βασισμένο στην κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση (“A twenty-item Attitude scale concerning children with mental handicap”) by Gash (1993)¹ αναπροσαρμοσμένο από τον ίδιο το 2000 (Gash, 2000)².

Attitudes towards Moderate & Severe Mental Retardation

		Σίγουρα Όχι / Ποτέ	Μερικές φορές / Ίσως	Σίγουρα Ναι / Πάντα
1.	Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας ερχόταν κάθε πρωί στο			

	σχολείο παρέα με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά;			
2.	Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας καθόταν μαζί με κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο ίδιο θρανίο;			
3.	Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έπαιζε μαζί με αυτά τα παιδιά σε κάποια διαλείμματα;			
4.	Θα σας ενοχλούσε αν το παιδί σας έκανε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά, φίλο/ -η του/της;			

5.	Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο σπίτι σας, για να παίξει με το παιδί σας κάποιο απόγευμα;			
6.	Θα θέλατε το παιδί σας να πήγαινε στο πάρτι κάποιου από αυτά τα παιδιά, αν το καλούσε ;			
7.	Θα καλούσατε κάποιο απ' αυτά τα παιδιά στο πάρτι γενεθλίων του παιδιού σας, μαζί με τους άλλους φίλους του (ή φίλες της);			
8.	Νομίζετε ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τις ίδιες δραστηριότητες με τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη του παιδιού σας;			
9.	Θα κάνατε ερωτήσεις σε αυτά σχετικά με τον εαυτό τους;			
10.	Θα σας πείραζε αν το παιδί σας τα κορόιδευε;			
11.	Πιστεύετε ότι τα παιδιά αυτά θα μπορούσαν να τα καταφέρουν το ίδιο ικανοποιητικά στα μαθήματα όπως το παιδί σας, έχοντας την κατάλληλη υποστήριξη;			
12.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να διαβάσουν τα ίδια βιβλία με το παιδί σας;			
13.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά, συμμετέχοντας στο πρόγραμμα Π.Ε., ένωσαν κάποια μοναξιά ή είχαν κάποια δυσκολία να κάνουν φίλους στην τάξη του παιδιού σας;			
14.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη με το παιδί σας, έχοντας παράλληλη υποστήριξη;			
15.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ξεχωριστή τάξη μέσα στο ίδιο σχολείο;			
16.	Πιστεύετε ότι αυτά τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν σε ένα Ειδικό Σχολείο όπου θα φοιτούν μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες ;			
17.	Σας ενόχλησε που ο/η δάσκαλος/-α της τάξης του παιδιού σας ίσως αφιέρωνε κάποιο χρόνο και σ' αυτά τα παιδιά στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος;			
18.	Σας ενόχλησε που κάποια απ' αυτά τα παιδιά συμμετείχαν μαζί με το παιδί σας σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα;			
19.	Σας ενόχλησε που εσείς ως γονείς (ή κάποιοι άλλοι γονείς) συμμετείχατε σε μια κοινή σχολική εκδρομή (2 Νοέμβρη στο Φουρνί) μαζί με αυτά τα παιδιά και τους γονείς τους;			
20.	Σας ενόχλησε που το παιδί σας εμφανίστηκε στη σκηνή μαζί με αυτά τα παιδιά στη διάρκεια της τελικής εκδήλωσης παρουσίασης του προγράμματος Π.Ε.;			

...και τέλος:

Θα σας παρακαλούσα να εκφράσετε ελεύθερα τη γνώμη σας για το όλο εγχείρημα που υλοποιήθηκε, και συγκεκριμένα για την κοινή συμμετοχή των δικών σας παιδιών με κάποια παιδιά του Ειδικού Σχολείου σε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (σχετικά με το αν επέφερε κάποια θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα τόσο σε σχέση με τα δικά σας παιδιά όσο και σε σχέση με τα παιδιά Ειδικής Αγωγής που συμμετείχαν)...

Σας ευχαριστώ !



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ Ε΄: ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Μάθημα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Φιλιππάκη Αμαλία

ΕΡΩΤΗΣΗ

(προς τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα)

Θα σας παρακαλούσα να εκφράσετε ελεύθερα (και ανώνυμα) τη γνώμη σας για το όλο εγχείρημα που υλοποιήθηκε, και συγκεκριμένα για την κοινή συμμετοχή των δικών σας παιδιών με τα παιδιά του Γενικού Σχολείου σε ένα κοινό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (σχετικά με το αν επέφερε κάποια θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα τόσο σε σχέση με τα δικά σας παιδιά όσο και σε σχέση με τα παιδιά Γενικής Αγωγής που συμμετείχαν):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΚΑΡΤΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ



