



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ: «Ανάπτυξη ψυχοπαιδαγωγικών δράσεων για την ενίσχυση ατομικών και κοινωνικών Δεξιοτήτων μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο την ένταξη μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην κανονική σχολική τάξη»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της Αλεξανδρή Κ. Αγλαΐας το γένος Ηλιάκη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ ΗΛΙΑΣ

Ρέθυμνο 2018

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**Κουρκούτας Ηλίας**

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Αλευριάδου Αναστασία

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Κυπριωτάκη ΜαρίαΜον. Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Κρήτης**Σούλης Σπυρίδων - Γεώργιος**Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων**Βλάχου Αναστασία**

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σαρρής ΔημήτρηςΜον. Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων**Τριλίβα Σοφία**

Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης



“Η Δώρα και ο Άκης”

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε ένα δρόμο δύσκολο και μοναχικό η παρουσία ανθρώπων που σε αφουγκράζονται και σε αισθάνονται είναι σημαντική και αναγκαία. Η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής ενώ εργάζεσαι παράλληλα σε θέση ευθύνης, είναι πάντα μια επίπονη και συνάμα απρόβλεπτη πορεία στην οποία όμως νιώθεις ευγνωμοσύνη για τους συνοδοιπόρους σου.

Η διαδρομή της συγγραφής ήταν κοπιαστική και επίπονη καθώς απαιτούσε πολλή διερεύνηση, προβληματισμό και δημιουργικότητα. Ακολουθως η μορφοποίηση του εργαλείου μέχρι την τελική μορφή του σε μορφή εγχειριδίου προς χρήση απαιτούσε χρόνο και κόπο. Η υλοποίηση επίσης του Προγράμματος «Η Δώρα και ο Άκης», ήταν δύσκολη και χρονοβόρα με πολλά εμπόδια που έπρεπε να ξεπεραστούν.

Στο τέλος όμως αυτής, της πορείας και καθώς παραδίδω στην κρίση της εξεταστικής επιτροπής τα αποτελέσματα μιας έρευνας, για την οποία χρειάστηκαν πάνω από πέντε χρόνια για να την ολοκληρώσω και, στο μέτρο των δυνατοτήτων μου, να την τεκμηριώσω θεωρητικά και πρακτικά, διαπιστώνω ότι στην προσπάθεια μου αυτή, είχα συμπαραστάτες και αρωγούς αξιόλογους επιστήμονες αλλά και δασκάλους, γονείς και μαθητές, που με πολλή ευγένεια δέχθηκαν να συμπορευτούν μαζί μου και να με βοηθήσουν.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς, οφείλω στον επόπτη μου κ. Κουρκούτα Ηλία, Καθηγητή, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Κρήτης, ο οποίος με τίμησε με την εμπιστοσύνη του και έδωσε στο όνειρό μου φτερά να πετάξει. Με την αισιόδοξη επίβλεψή του καθοδήγησε τα βήματά μου και με περιέλαβε με εμπιστοσύνη. Με την επιστημονική του δεινότητα ανταποκρίθηκε στα ερωτήματα θεωρητικά, μεθοδολογικά διδακτικά που προέκυπταν και μέσα από γόνιμους διαλόγους με οδήγησε σε λύσεις. Στάθηκε αρωγός σε κάθε δύσκολο σημεία που το φορτίο της καθημερινότητας βάραινε στην ερευνητική προσπάθεια. Η ιδιότητα του Καθηγητή όταν συμπορεύεται με αυτή του Συν-Ανθρώπου είναι ευλογία για όσους έχουν την τύχη της συνεργασίας μαζί του.

Υπήρξε πάνω από όλα ο Μέντοράς μου στα μονοπάτια της Ειδικής Αγωγής και οι συμβουλές του θα ακολουθούν πάντα την ιδιότητά μου ως δασκάλα ειδικής αγωγής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ επίσης στην κ. Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα Ομότιμη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πρόθυμη στήριξή της στην Διδακτορική μου διατριβή ως αρχικό μέλος της τριμελούς επιτροπής. Οι μελέτες της πάνω στην ειδική αγωγή στάθηκαν σημαντικές σε όλους όσους ευδοκιμήσαμε να έχουμε την διδακτική της καθοδήγηση. Μετά την συνταξιοδότησή της, τη θέση της ως μέλος της τριμελούς επιτροπής ανέλαβε η κ. Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, την οποία ευχαριστώ επίσης θερμά για την πρόθυμη συμμετοχή της. Το έργο της σε θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής και υποστηρικτικής παρέμβασης των ανθρώπων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση και την εμπλοκή γονέων στα θέματα παρέμβασης αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς για εμάς τους δασκάλους ειδικής αγωγής. Ευχαριστώ επίσης την κ. Αλευριάδου Αναστασία Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι μελέτες της πάνω σε θέματα ζητήματα που σχετίζονται με τη γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα αυτών με νοητική καθυστέρηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για όσους υπηρετούμε στην ειδική αγωγή.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στα μέλη της επταμελούς επιτροπής, για την πρόθυμη συμμετοχή τους ως μέλη κρίσης και αξιολόγησης της διατριβής μου στον κ. Σούλη Σπυρίδων Γεώργιο, Αναπληρωτή Καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Σαρρή Δημήτρη μον. Επίκουρο Καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κ. Βλάχου Αναστασία Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κ. Τριλίβα Σοφία, Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζω στη Σχολική Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης 11^{ης} Περιφέρειας Θεσσαλίας κ. Τσιόπα Κυρατσώ, για την στήριξη και βοήθειά της στην ομάδα εκπαιδευτικών που εκπόνησαν το Πρόγραμμα στο νομό Λάρισας. Η θερμή υποδοχή της έρευνας, οι σωστές συμβουλές της και η οργάνωση των διαδικαστικών θεμάτων ήταν σημαντική στήριξη στο έργο μου.

Τις ευχαριστίες μου απευθύνω στις συναδέλφους των τμημάτων ένταξης που με εμπιστεύτηκαν και έδωσαν στο όραμά μου πνοή. Αποτέλεσαν την ομάδα Συναισθηματικής Αγωγής η οποία λειτούργησε ως εργαλείο στήριξης στο δύσκολο πόνημά μας: Μερτζάνη Μαρία, Σαΐτη Χριστίνα, Κολυβά Σπυριδούλα, Σκέβα Αυγή, Παναγιωτοπούλου Όλγα, Φιλιποπούλου Γεωργία, Μπάτσου Αλεξάνδρα, Γιαννουλάκη Ελένη, Τσούτη Ευαγγελία, Νάου Λίνα, Μπλάμη Ειρήνη, Μπάτζιου Κωνσταντίνα, Βασιλάκου Αγγελική, Τσούτσα Στυλιανή, Βαλιάκα Βασιλική, Τσικριτσή Αικατερίνη, Μαστοροδήμου Χρυσούλα.

Ευχαριστίες απευθύνω και στους δασκάλους των τάξεων που αποδέχτηκαν την πρόταση υλοποίησης ενός Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής ξεπερνώντας τους φόβους του καινούργιου και υιοθετώντας καινοτόμες δράσεις στην εκπαιδευτική πράξη σε συνεργασία με τους συναδέλφους των τμημάτων ένταξης και των ειδικοτήτων: Μπελόκα Σοφία, Αλεξάνδρα Βαγενά, Σουλίου Αθηνά, Πουσπουρίκα Παρασκευή, Μυλωνά Σοφία, Τόλια Γιάννα, Ευαγγελοπούλου Αναστασία.

Τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη εκφράζω στα μέλη της οικογένειάς μου και ξεχωριστά στα παιδιά μου Έλενα και Κωνσταντίνο που αγόγγυστα με στηρίζουν και με ενθαρρύνουν σε κάθε τι ανοδικό και δημιουργικό. Ιδιαίτερα ευχαριστώ το σύζυγό μου Καραπατή Γιώργο που με την επιστημονική του ιδιότητα του ως καθηγητής Πληροφορικής εν ενεργεία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με καθοδήγησε σε ζητήματα πρακτικής φύσεως της εργασίας. Οι συμβουλές και η ενθάρρυνσή του ήταν για μένα πολύτιμες στις δύσκολες στιγμές που βρίσκουν πάντα κάθε ερευνητή.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, γονείς που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γονείς που έχουν παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ για τους μαθητές των τάξεων και των τμημάτων ένταξης. Η αφοσίωσή τους και ο ενθουσιασμός τους για την «Δώρα και τον Άκη» ήταν ένα μαγικό κομμάτι που ξεπέρασε την επιστημονική εργασία και έγινε αγάπη και ελπίδα δημιουργίας. Η εργασία μου έγινε κυρίως για τους μαθητές με τους μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	17
Summary	19
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	21
A1. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ.....	21
A1.1. Σύγχρονες Ψυχοπαιδαγωγικές Θεωρίες και Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)	21
A1.2. Ενταξιακή Εκπαίδευση: Βασική Προβληματική και Φιλοσοφία	39
A1.2.1. Προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.....	45
A1.2.2. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης	52
A1.3. Πρακτική Εφαρμογή της Σχολικής Ένταξης και Δεδομένα Έρευνας	59
A2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ	65
A2.1. Φιλοσοφία και Μοντέλα Παρεμβάσεων στο Σχολείο	65
A2.2. Παιδαγωγικά Προγράμματα και Συστημική Φιλοσοφία	66
A2.3. Ψυχοκοινωνικά Προγράμματα.....	75
A2.4. Νέα συνθετικά Προγράμματα Παρέμβασης	85
B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	105
B1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	105
B1.1. Μορφές και κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	110
B1.2. Κοινωνική επάρκεια και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	112
B2. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ	118
B2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός, συνιστώσες και ο ρόλος της έννοιας του εαυτού.....	118
B2.2. Εξελικτική πορεία και σταθερότητα της έννοιας του εαυτού.....	121
B2.3. Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης παιδιών	124
B2.4. Τομείς της αυτοαντίληψης και μαθητική συμπεριφορά	132

B3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	134
B3.1. Έννοια και Παιδαγωγικό-διδασκτικές θεωρίες της σχολικής τάξης.....	134
B3.2. Η σχολική τάξη και η δυναμική των αλληλεπιδράσεων της ως ομάδας.....	138
B3.3. Το ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης.....	141
B3.4. Η επίδραση του Ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης στον τομέα της αυτοαντίληψης και της μαθητικής συμπεριφοράς.....	144
B3.5. Τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.	146
B4. ΟΜΑΔΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....	150
B4.1. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.)	152
B4.1.1. Έννοια και σημασία των μαθησιακών δυσκολιών	152
B4.1.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με Μ.Δ.	153
B4.1.3. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	171
B4.1.4. Κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με Μ.Δ.	174
B4.2. Μαθητές με «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές».....	181
B4.2.1. Αυτισμός και σύνδρομο Asperger	189
B4.3. Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).....	190
B4.4. Μαθητές με φυσικές δυσκολίες και σοβαρά προβλήματα υγείας.....	193
B4.4.1. Μαθητές με εγγενείς βλάβες και δυσλειτουργίες σε διάφορους τομείς οφειλόμενες σε οργανικούς παράγοντες	196
B4.5. Μαθητές σε αγχογόνες συνθήκες.....	200
Γ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	203
Γ1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΑΤΟΜΙΚΟ/ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΕ ΕΝΤΑΞΙΑΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ.....	203
Γ1.1. Σχεδιασμός Προγραμμάτων Ένταξης.....	203

Γ2. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΣΥΝΑΦΗ ΜΟΝΤΕΛΑ	213
Γ3. ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	215
Δ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	218
Δ1. Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	218
Δ1.1. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου	218
Δ1.2. Το ερευνητικό πρόβλημα	225
Δ1.3. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	226
Δ1.4. Τα ερευνητικά ερωτήματα - Οι υποθέσεις της έρευνας.....	227
Δ1.5. Σκοπός της έρευνας.....	228
Δ2. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ.....	229
Δ2.1. Η παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου	229
Δ2.1.1. Δείγμα.....	229
Δ2.2. Ο επιστημολογικός χαρακτήρας της έρευνας	232
Δ2.3. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου.....	233
Δ2.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	233
Ε. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	246
Ε1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	246
Ε1.1. Διαδικασία Παρέμβασης	246
Ε1.1.1. Σχεδιασμός Προγράμματος	246
Ε1.1.1.α. Πεδία/τομείς.....	246
Ε1.1.1.β. Δράσεις/ Είδη Δραστηριοτήτων	252
Ε1.1.1.γ. Στόχοι.....	256
Ε1.2. Τεχνικά χαρακτηριστικά προγράμματος «Η Δώρα και ο Άκης»	258
Ε1.2.1. Ομάδα-στόχος.....	258
Ε1.2.2. Μορφή	258
Ε1.2.3. Θεματικές ενότητες.....	259

E1.2.4. Στόχοι.....	260
E2. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	262
E2.1. Φιλοσοφία και τεχνικά στοιχεία / χαρακτηριστικά του Προγράμματος.....	262
E2.2. Α΄ Φάση/Πιλοτική εφαρμογή.....	264
E2.2.1. Σχεδιασμός- Υλοποίηση	264
E2.2.2. Στόχοι.....	265
E2.2.3. Αξιολόγηση Προγράμματος	265
E2.3. Β΄ Φάση.....	266
E2.3.1. Επανασχεδιασμός - Υλοποίηση Προγράμματος	266
E2.3.2. Στόχοι.....	266
E2.3.3. Ανάπτυξη Προγράμματος.....	267
E2.3.4. Αξιολόγηση Προγράμματος	268
E2.4. Γ΄ Φάση	270
E2.4.1. Επανασχεδιασμός Προγράμματος	270
E2.4.2. Στόχοι.....	270
E2.4.3. Ανάπτυξη Προγράμματος.....	271
E2.4.4. Αξιολόγηση Προγράμματος	271
E3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	273
E.3.1. Ποσοτικά Δεδομένα από τις Κλίμακες.....	273
E3.1.2. Σύνοψη των βασικών στατιστικά σημαντικών δεδομένων (Διαφορές)	295
E3.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ποιοτικού μέρους της έρευνας.....	298
E4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	301
E4.1. Σύνοψη στοιχείων Προγράμματος Παρέμβασης.....	301
E4.2. Η ανταπόκριση των μαθητών στις διαδικασίες ένταξης	304
E4.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης	306
E4.4. Ο ρόλος των δασκάλων υπευθύνων τάξεων.....	308

E5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	310
E5.1. Η αυτοαντίληψη ως παράγοντας ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	320
E5.2. Κοινωνικές Δεξιότητες.....	323
E5.3. Κοινωνική επάρκεια	325
E.5.4. Το κλίμα της σχολικής τάξης	331
E6. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	338
E7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	342
E8. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....	347
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	349
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	427
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	475
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....	501
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV.....	517

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εντάσσεται στο χώρο της ενταξιακής παιδαγωγικής. Οι κύριοι στόχοι της είναι δύο: α) η εισαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης ενταξιακής φιλοσοφίας του Προγράμματος «Δώρα και Άκης» σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα, και β) η αποτίμηση των πιθανών επιδράσεων του στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις εφαρμογής κατά τα σχολικά έτη 2010-2015 σε σχολικές τάξεις δημόσιων Δημοτικών Σχολείων που είχαν τμήματα ένταξης σε Αττική και Λάρισα. Συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 326 παιδιά ηλικίας 7-11 ετών και 33 παιδιά με Ε.Ε.Α. που φοιτούσαν παράλληλα σε τμήματα ένταξης, της ίδιας ηλικίας. Η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις εφαρμογής. Η Α' φάση ήταν η πιλοτική εφαρμογή. Στη Β' φάση εκπαιδεύτηκαν οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης ενώ στη Γ' φάση οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης μαζί με τους δασκάλους των τάξεων από έξι δίωρα η κάθε ομάδα. Σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές, αξιολογήθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες με την Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων των Παιδιών, η κοινωνική τους επάρκεια, με τις Κλίμακες Κοινωνικής Επάρκειας των Παιδιών και των Δασκάλων, καθώς και το κλίμα της σχολικής τάξης από το Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς ΤΕΤ. Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης ΠΑΤΕΜ και οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν το ΣΑΕΒΑ, σύστημα αξιολόγησης Achenbach. Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε από τις δασκάλους των τμημάτων ένταξης, σε συνεργασία με τις δασκάλους των τάξεων μετά από σχετική εκπαίδευση τους από την υποψήφια διδάκτορα και περιλάμβανε τέσσερις ομαδικές δίωρες συναντήσεις οι οποίες πραγματοποιούνταν κάθε εβδομάδα για ένα δίωρο στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. Στόχευση της έρευνας ήταν η καλλιέργεια κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων, η κοινωνική επάρκεια, η αυτοαντίληψη στα παιδιά με Ε.Ε.Α.,

ώστε να αναπτύξουν την ικανότητά τους για επικοινωνία και διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης για να βελτιωθεί το κλίμα σχολικής τάξης.

Εφαρμόζοντας πειραματικό ερευνητικό σχέδιο πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος μετρήσεων, αξιολογήθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική επάρκεια, η αυτοαντίληψη και το κλίμα της σχολικής τάξης από τις εκπαιδευτικούς.

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των παραπάνω μεθοδολογικών εργαλείων κατά τη χρήση τους σε ελληνικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βρέθηκαν να είναι ικανοποιητικές.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, βελτίωσαν τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική τους επάρκεια. Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. που παρακολουθούσαν παράλληλα και το τμήμα ένταξης, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, βελτίωσαν την κοινωνική τους επάρκεια και στον τομέα της αυτοαντίληψης, τις σχέσεις τους με τη μητέρα, τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και την σωματική ικανότητα. Από τους επιμέρους τομείς του κλίματος σχολικής τάξης, στον τομέα «Δυσκολία» παρουσίασε βελτίωση το σύνολο των μαθητών του δείγματος

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική επάρκεια, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοαντίληψη, κλίμα σχολικής τάξης, μαθητές με Ε.Ε.Α., μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.

Summary

The current thesis is part of the field of inclusive education. Its main objectives are twofold: a. the introduction of the educational intervention approach of the "Dora and Akis" Program in public elementary schools in Greece, and b. the assessment of its possible effects on social skills and solving problems of interpersonal problems of children with special educational needs.

The survey was carried out in three phases of implementation during the school years 2010-2015 in classes of public primary schools with integration in Attica and Larissa. Participants in the survey were 326 children of age 7-11 years old and 33 children with special educational needs, who attended parallel integration classes of the same age. The survey was divided into three application phases. The first phase was pilot application. During the second phase, the teachers of the integration sections and during the third phase the teachers of the integration sections together with the teachers of the classes were trained as separate groups, from six sessions of two hours each. All participating students got evaluated at their social competence with the Social Skills Scale of Children, the social skills were evaluated with the Social Attainment Scale of Children and Teachers, as well as the climate of the school class from the TET Self-Reference Questionnaire. Students with special educational needs were granted the ΠATEM self-assessment questionnaire and teachers completed the ΣΑΕΒΑ, which is an Achenbach assessment system. The Program, which was implemented by the teachers of the integration departments, in collaboration with the class teachers after their relevant training by the PhD candidate, consisted of four group sessions of two-hour meetings that took place every week for a two-hour period within the "flexible zone". The main focus was the development of social skills, social competence and self-esteem, in students with special educational needs, which would enable them to develop their ability to communicate and manage situations of conflict in order to improve class climate.

With the application of the experimental research project before and after the implementation of the measurement program, Social skills, social competence, self-esteem and the climate of the classroom were evaluated

The psychometric properties of the above methodological tools in their use in Greek educational environments were found to be satisfactory.

The results of this research have shown that students without special educational needs, they participated in the program, have improved their social skills and social competence. Students with special educational needs that also attended the integration class have shown improvement in their social competence, improved their relationship with their mother, their peer relationships and physical ability in the field of self-perception. Both students without special educational needs and students with special educational needs who attended the program show statistically significant improvement in the "Difficulty" field, of the classroom climate for the benefit of students.

Keywords: social competence, social skills, self-esteem, classroom climate, students with special educational needs, students without special educational needs.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

A1. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

A1.1. Σύγχρονες Ψυχοπαιδαγωγικές Θεωρίες και Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (E.E.A.)

Η Εκπαίδευση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση της δυνατότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Τόσο η τυπική όσο και η μη τυπική εκπαίδευση είναι απαραίτητες για την αλλαγή της στάσης των ανθρώπων ώστε αυτοί να είναι σε θέση να αποτιμούν και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που σχετίζονται με την αειφορική ανάπτυξη. Αυτή η κοινωνική πραγματικότητα προσδιορίζει τον ορισμό της αγωγής ως σύνολο των επιδράσεων που προέρχονται από τους μεγαλύτερους (γονείς, εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς), από διαπροσωπική επικοινωνία, από σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο (Κοσσυβάκη, 2003. Πυργιωτάκης, 2011. Tomlinson, 2005).

Η μετάβαση στη Διδακτική του Ενεργού υποκειμένου και η απομάκρυνση από τη Διδακτική του Αντικειμένου, επιβάλλεται σύμφωνα με την Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Παιδεία του 21^{ου} αιώνα και αναφέρεται στους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης: μαθαίνω να μαθαίνω, να ενεργώ, να συνυπάρχω και να υπάρχω (Κοσσυβάκη, 2003). Για το σκοπό αυτό παρατηρούνται αλλαγές στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να συμβαδίσει με τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών),

διαμόρφωσε εκπαιδευτικές δράσεις που στόχο έχουν την καλλιέργεια στάσεων που διαμορφώνουν τον ενεργό πολίτη και οδηγούν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Την περίοδο 2004-2007, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) προωθεί τη διαθεματικότητα με τη συγγραφή και έκδοση νέων βιβλίων καθώς και με υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, όπως το βιβλίο του εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικά λογισμικά, χάρτες κτλ. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό συμπεριλαμβάνεται και κατάλληλο λογισμικό για την υποστήριξη της διδασκαλίας των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ). Ωστόσο, η ουσιαστική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ΑμεΑ επιχειρείται την επομένη περίοδο, 2007-2013, μέσα από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (ΕΠ): «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας (Βλάχος, 2008).

Εξάλλου στο Στρατηγικό Στόχο 3 του Στρατηγικού Πλαισίου ΕΚ 2020, υποστηρίζεται ότι: «Η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να ενδυναμώνει όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από τις προσωπικές, κοινωνικές ή οικονομικές τους συνθήκες ούτως ώστε να αποκτήσουν, και να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους εξειδικευμένες δεξιότητες σε σχέση με την εργασία τους και τις βασικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για την απασχολησιμότητα τους όσο και να προωθεί τη περαιτέρω μάθηση, τους ενεργούς πολίτες και το διαπολιτισμικό διάλογο».

Η αλλαγή που σημειώθηκε στις στάσεις, στις κοινωνικές αντιλήψεις και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, οδήγησε στην αναπροσαρμογή και της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα την ειδική αγωγή και προωθήθηκε η μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης (Τάφα, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η ειδική αγωγή σταδιακά δίνει τη θέση της στην «παιδαγωγική της ένταξης». Η Παιδαγωγική της ένταξης θεωρείται ως μετεξέλιξη της ειδικής αγωγής και αποσκοπεί στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη μάθηση και τη συμβίωση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη 1998. Σούλης 2002). Η νέα τάση, αυτή της συνεκπαίδευσης

μαθητών με και χωρίς αναπηρία κατέστησε την ειδική αγωγή ζήτημα του γενικού σχολείου. Τόσο η προοπτική της ένταξης όσο και εκείνη της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται με τις κοινωνικές ερμηνείες που επιδέχεται η έννοια της αναπηρίας, αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες κάθε εποχής (Πατσίδου, 2010).

Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η φοίτηση των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες σύμφωνα με το άρθρο 6, του Νόμου 3699/2008 του Υπουργείου Παιδείας, γίνεται κυρίως στα κοινά σχολεία. Εξάλλου σύμφωνα με το ίδιο νόμο: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Προβλέπεται, επίσης, η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, δίνεται η δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού. Παράλληλα, ωστόσο, λειτουργούν τα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης (άρθρο 6). Για πρώτη φορά εισάγεται ο θεσμός της στήριξης των μαθητών με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία χωρίς νοητική υστέρηση από ειδικό βοηθητικό προσωπικό ώστε να φοιτούν στα γενικά σχολεία (άρθρα 6,18). Ο νέος νόμος προσδιορίζοντας ποιοι μαθητές μπορούν να δέχονται υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνει για πρώτη φορά τους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα και προβλέποντας ενέργειες για την εκπαιδευτική τους στήριξη. Αναγνωρίζει, επίσης, για πρώτη φορά και τους μαθητές με σύνθετες συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά λόγω γονεϊκής παραμέλησης ή βίας ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία πλέον δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει

διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη».

Ακόλουθοι νόμοι αναφέρονται σε ρυθμίσεις θεμάτων της ειδικής αγωγής όπως ο 4415/6-9-2016, άρθρο 48, ΦΕΚ159/τΑ/6-9-2016) ο οποίος αναφέρεται στη στελέχωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται από: α) Εκπαιδευτικούς ΕΑΕ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλάδων ΠΕ61, ΠΕ71 και β) Εκπαιδευτικούς ΕΑΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ανήκουν σε όλους τους προβλεπόμενους από τις ισχύουσες διατάξεις κλάδους γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με εξειδίκευση στην ΕΑΕ.

Η ίδια φιλοσοφία αναπτύχθηκε και σε χώρες όπως οι Η.Π.Α σε θέματα ειδικής αγωγής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA). Η πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε στις ΗΠΑ ήδη με το νόμο 94/142 του 1975 όταν υπεγράφη σε νόμο η σημαντικότερη αύξηση του ρόλου του ομοσπονδιακού κράτους της κυβέρνησης στην ειδική εκπαίδευση μέχρι σήμερα, την εκπαίδευση για όλα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ΕΑΗΚΑ (Education for All Handicapped Children Act). Ο νόμος θεσπίστηκε για να α) εξασφαλίσει ότι τα παιδιά με

αναπηρίες θα λάμβαναν δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση, β) προστατευτούν τα δικαιώματα των μαθητών και των γονέων τους, και γ) βοηθούν τα κράτη και τις περιοχές στις προσπάθειές τους να παρέχουν τέτοιες υπηρεσίες.

Μετά από χρόνια, οι τροποποιήσεις του 1990 άλλαξαν το όνομα του νόμου στα άτομα με ειδικές ανάγκες για την εκπαίδευση σε IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) Σημαντικές αλλαγές που περιλαμβάνονταν στο IDEA ήταν: α) η γλώσσα του νόμου άλλαξε για να τονίσει το πρώτο πρόσωπο, συμπεριλαμβανομένης της μετονομασίας του νόμου σε άτομα με ειδικές ανάγκες για την εκπαίδευση (IDEA), επίσης ως αλλαγή των όρων ανάπηρου μαθητή και ανάπηρου παιδιού σε παιδί ή μαθητής με αναπηρία β) μαθητές με αυτισμό και τραυματική εγκεφαλική βλάβη αναγνωρίστηκαν ως μια ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας που δικαιούται τα πλεονεκτήματα του νόμου και γ) έγινε σαφές ότι απαιτείται ένα σχέδιο μετάβασης να συμπεριληφθεί στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή από τη στιγμή που αυτός ή αυτή βρισκόντουσαν στην ηλικία των δεκαέξι ετών.

Αργότερα, οι τροποποιήσεις του νόμου IDEA το 1997 (IDEA '97) εγκρίθηκαν ώστε να επαναπροσδιορίσουν και να βελτιώσουν τον νόμο IDEA και βασίστηκαν στις ακόλουθες υποθέσεις: α) Όλοι οι μαθητές, μεταξύ των οποίων και οι μαθητές με αναπηρίες, αξίζουν ασφαλή, καλά οργανωμένα σχολεία και τα κανονικά περιβάλλοντα μάθησης β) οι καθηγητές και οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να έχουν τα εργαλεία που χρειάζονται για την πρόληψη παραπτωμάτων και πειθαρχίας έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα, αν προκύψουν γ) πρέπει να υπάρχει μια ισορροπημένη προσέγγιση στο ζήτημα της πειθαρχίας των μαθητών με αναπηρίες που αντανakλούν την ανάγκη τα κανονικά και ασφαλή σχολεία και την ανάγκη προστασίας του δικαιώματος των μαθητών με αναπηρίες για μία δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση και δ) μαθητές έχουν το δικαίωμα για ένα κατάλληλα αναπτυγμένο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με ευνοϊκό σχεδιασμό και στρατηγική παρέμβασης και συμπεριφοράς (Έκθεση της Γερουσίας, 1997).

Στην προσπάθεια επαναχορήγησης και τροποποίησης του νόμου IDEA, το 2004 υπεγράφει ο IDEA '04. Ο νόμος, αυτός: α) τόνισε τις ουσιαστικές απαιτήσεις της διαδικασίας του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος β) ευθυγράμμισε της IDEA με τις διατάξεις του νόμου για το δημοτικό και δευτεροβάθμια εκπαίδευση γ) τροποποίησε απαιτήσεις επιλεξιμότητας και δ) επέτρεψε, και μερικές φορές στις σχολικές συνοικίες να χρησιμοποιούν το 15% των IDEA κεφαλαίων τους στις πρώτες παρεμβάσεις.

Ίσως η πιο σημαντική αλλαγή για τους δασκάλους της ειδικής εκπαίδευσης στο IDEA '04 ήταν η απαίτηση ώστε το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να περιλαμβάνει την δήλωση της ειδικής αγωγής και των συναφή υπηρεσιών βασισμένο στην έρευνα αξιολογούμενη από ισάξιους κριτές. Όταν μια ομάδα εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αναπτύσσει πρόγραμμα για μαθητή με ειδικές ανάγκες, οι υπηρεσίες που παρέχονται πρέπει να βασίζονται σε αξιόπιστα στοιχεία που έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικό αξιολογημένο από ομότιμους κριτές ή εγκεκριμένο από ανεξάρτητο ομάδα εμπειρογνομόνων (Yell, Katsiyannis & Bradley, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ήδη εδώ και 35 χρόνια, το IDEA ήταν το πιο σημαντική νομοθεσία για τους μαθητές με αναπηρίες και περιέχει διατάξεις παροχής βοήθειας για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρίες, προγράμματα εξατομικευμένης εκπαίδευσης και τοποθέτησης, και διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρίες από ηλικίες 3 έως 21 ετών έχουν το δικαίωμα σε δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας αναγνωρίζει το διαίρεση του νόμου σε αυτές τις έξι αρχές: α) Μηδενική απόρριψη. Σύμφωνα με την αρχή της μηδενικής απόρριψης, όλοι οι μαθητές με αναπηρίες που είναι επιλέξιμοι για υπηρεσίες βάσει του νόμου IDEA έχει δικαίωμα σε δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. β) Προστασία κατά την αξιολόγηση. Πριν να μπορέσει ο μαθητής να λάβει την ειδική εκπαίδευση και συναφείς υπηρεσίες για πρώτη φορά, αυτός ή αυτή πρέπει να λάβει πλήρη και ατομική αξιολόγηση γ) Δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. Μαθητές που

καθορίζονται ώστε να επιλεγούν για ειδική εκπαίδευση και τις σχετικές υπηρεσίες του IDEA έχουν το δικαίωμα να λάβουν δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση. δ) Λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον καθώς τα παιδιά με αναπηρίες είχαν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες σε όσο το δυνατό «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» (least restrictive environment) στο μέγιστο δυνατό βαθμό ε) Διαδικαστικές διασφαλίσεις, καθώς περιλαμβάνει ένα εκτεταμένο σύστημα διαδικαστικών δικλίδων ασφαλείας όπου όλοι οι επιλέξιμοι σπουδαστές με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση στ) Συμμετοχή των γονέων. Από τις πρώτες ημέρες της ειδικής εκπαίδευσης, οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες έχουν διαδραματίσει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη βοήθεια των σχολείων να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους (Yell, Katsiyannis & Bradley, 2011).

Είναι προφανές ότι ο νόμος αυτός άνοιξε τις πύλες της γενικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία και αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα ενάντια στο διαχωριστικό σύστημα της εκπαίδευσης (γενικό-ειδικό σχολείο). Η ιδέα του «λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος» συνδέθηκε με την έννοια της ενσωμάτωσης (Τζουριάδου, 1995. Yoshida & Ketzenberger, 2000). Στην Ευρώπη, οι οργανώσεις αναπήρων υιοθετώντας τη φιλοσοφία του κοινωνικού μοντέλου απαιτούσαν εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη (Canevaro, 1984). Υπό την πίεση αυτή, στη Βρετανία πραγματοποιήθηκε έκθεση εντεταλμένης επιτροπής (Warnock Report) όπου υποστηρίχθηκε η άποψη ότι όλα τα άτομα έχουν δικαίωμα στην αυτοπραγμάτωση και διατυπώθηκε με σαφήνεια η αντίθεση στην εφαρμογή ενός διπολικού συστήματος εκπαίδευσης. Παράλληλα, προωθείτο την ιδέα της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο και την παροχή κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία για όλα τα παιδιά. Με βάση την έκθεση Warnock, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κατά τη δεκαετία του '80, έθεσε σε προτεραιότητα την ένταξη των ατόμων με αναπηρίες στο «κανονικό» σχολείο (Πατσίδου, 2010).

Οι ιδέες της ένταξης όπως και της ενσωμάτωσης είχαν εδραιώσει την πεποίθηση ότι η τοποθέτηση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να συμβάλει στην πρόοδο των μαθητών αυτών και στην υιοθέτηση από την πλευρά τους προτύπων και εμπειριών που θα συνέβαλαν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Antia et al., 2002).

Επισημάνθηκε επομένως ότι οι ενταξιακές πρακτικές λαμβάνουν υπόψη τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη συνεργατική διδασκαλία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στην οργάνωση της διδασκαλίας.

Επιπλέον ο νόμος αναφέρεται σε «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, προβλημάτων προερχόμενα από την ενδοοικογενειακή βία, συμπεριφορικών, ψυχικών (συναισθηματικών) και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), συμπεριφορικές και συναισθηματικές ή άλλες ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα, στο βαθμό που παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα ψυχοσυναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά απαιτούν όπως και όλες οι προαναφερθέντες ομάδες διαφορετικούς παιδαγωγικούς σχεδιασμούς, αλλά και, συχνά, εξειδικευμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις».

Τροποποιήσεις του παραπάνω νόμου αποτελούν εδάφια του νόμου 4473/3-5-2017 (ΦΕΚ 78/τΑ/30-5-2017) ο οποίος ρυθμίζει θέματα διορισμού εκπαιδευτικών σε μονάδες ειδικής αγωγής. Από το σχολικό έτος 2017-18 στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία εφαρμόζεται βωρο υποχρεωτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και οι μαθητές σχολάνε στις 13:15 αντί 12:25 που σχολούσαν επί δεκαετίες από ιδρύσεως των σχολείων. Επίσης, σε όλα τα Ειδικά Νηπιαγωγεία και Ειδικά Δημοτικά Σχολεία προσφέρεται η δυνατότητα λειτουργίας ολοήμερου προγράμματος, το οποίο διαρκεί έως τις 16:00. Έτσι, με τον καθορισμό νέων ωρολογίων προγραμμάτων των Ειδικών Νηπιαγωγείων και των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων της χώρας, τα σχολεία αυτά προσαρμόζουν τις ώρες λειτουργίας τους με τα αντίστοιχα της γενικής εκπαίδευσης.

Επίσης ρυθμίζονται θέματα φοίτησης των μαθητών στο μονάδες γενικής αγωγής: Οι μαθητές με διαγνωσμένες από αρμόδιο δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Δημόσιο Νοσοκομείο) αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, μπορεί να κατανέμονται σε τμήματα της ίδιας τάξης της οικείας σχολικής μονάδας, ως εξής:

α) Ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προβλέπονται στην παράγραφο 1 του άρθρου 3 και στην παράγραφο 2 του άρθρου 3, εκτός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δεν μπορεί να είναι ανώτερος του ενός ανά τμήμα. Αν ύστερα από την κατανομή των μαθητών σε τμήματα της ίδιας τάξης προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών του προηγούμενου εδαφίου είναι ανώτερος του ενός, ο αριθμός των μαθητών του τμήματος μπορεί να μειώνεται και να υπολείπεται συνολικά κατά τρεις μαθητές από το μέγιστο προβλεπόμενο από τις ισχύουσες διατάξεις αριθμό μαθητών ανά τμήμα.

β) Ο αριθμός των μαθητών με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δεν μπορεί να είναι ανώτερος των τεσσάρων ανά τμήμα. Αν ύστερα από την κατανομή των μαθητών σε τμήματα της ίδιας τάξης προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών του προηγούμενου εδαφίου είναι ανώτερος των τεσσάρων, ο αριθμός των μαθητών του τμήματος μπορεί να μειώνεται και να υπολείπεται συνολικά κατά τρεις μαθητές από το μέγιστο προβλεπόμενο από τις ισχύουσες διατάξεις αριθμό μαθητών ανά τμήμα, εφόσον στο σχολείο δεν λειτουργεί Τμήμα Ένταξης. (Νόμος 4452/2017 ΦΕΚ 17/Α/15-2-2017) - Άρθρο 11 - Ρύθμιση θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης).

Είναι όμως αναγκαίο να τονίσουμε ότι η ορολογία του ελληνικού νόμου χρησιμοποιεί τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» δίνοντας έμφαση στην κατηγοριοποιητική λογική και η διεύρυνση των κατηγοριών/ομάδων παιδιών που θεωρούνται ότι χρήζουν ειδικής αγωγής/υποστήριξης είναι δηλωτική κυρίως της ιατρογενούς προσέγγισης και της ιατρογενούς παράδοσης που χαρακτηρίζει την ψυχολογία και τα μοντέλα που είναι επικεντρωμένα στους ειδικούς (specialist centered) (Κουρκούτας, 2008).

Αντίθετα ο όρος ειδικές δυσκολίες είναι πιο γενικός, δεν αναφέρεται απαραίτητα στα παιδιά που ανήκουν στις παραδοσιακές κατηγορίες της ειδικής αγωγής, αλλά σε όλα τα

παιδιά, τα οποία για διάφορους λόγους συναντούν κάποια εμπόδια στην ένταξη και (δημιουργική) ενσωμάτωση τους στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια (Pfeiffer & Reddy, 1999). Η ανάδειξη άλλωστε των λιγότερο εμφανών και έκδηλων δυσλειτουργιών/διαταραχών αποτελούν χαρακτηριστικό των πιο ευαισθητοποιημένων και εξελιγμένων επιστημονικά και εκπαιδευτικά συστημάτων όπως για παράδειγμα την αλματώδη ανάπτυξης της έρευνας σε όλα τα επίπεδα για τις μαθησιακές ή συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, τα τελευταία χρόνια στις δυτικές κοινωνίες (Κουρκούτας, 2017).

Στα πλέον ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα και συστήματα κοινωνικής πρόνοιας η έμφαση δεν δίνεται πλέον στις εμφανείς δυσλειτουργίες (κινητικά προβλήματα, αισθητηριακές διαταραχές δυσλειτουργίες), αλλά ειδικότερα στο πλαίσιο του σχολείου στις αφανείς δυσκολίες των μαθητών για ψυχοκοινωνική και σχολική-μαθησιακή προσαρμογή (Kauffman, 2001). Η έμφαση στις παραδοσιακές κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες (κινητικές ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες) αποτελεί περισσότερο χαρακτηριστικό των λιγότερο εξελιγμένων συστημάτων πρόνοιας και εκπαίδευσης (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996).

Σε κάθε περίπτωση ο όρος «διαταραχές» πρέπει να επιφυλάσσεται για τις πολύ σοβαρές περιπτώσεις, στις οποίες μπορεί πραγματικά να ανιχνευτεί μία παθολογική διάσταση στη λειτουργία του παιδιού. Ακόμη, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις μία έντονη συμπτωματολογία (π.χ. επιθετικότητα, σοβαρή υπερκινητικότητα) δεν παραπέμπει μόνο σε ενδογενείς αδυναμίες, αλλά και σε οικογενειακές και κοινωνικές δυσλειτουργίες (Kauffman, 2001). Δεν πρέπει, επομένως, ποτέ να χάνεται η ολιστική θετική προσέγγιση του παιδιού και η προσπάθεια ψυχοδυναμικής κατανόησης των διαταραχών (Κουρκούτας, 2017), σε αναφορά πάντοτε με το πλαίσιο ζωής του.

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει και σε κοινωνικό και σε επιστημονικό επίπεδο αντανακλώνται και στις κατηγοριοποιήσεις, καθώς και στη φιλοσοφία που περιλαμβάνονται

στο διαγνωστικό εγχειρίδιο International Classification of Impairment Disabilities, and Handicaps (ICIDH). Στη δεύτερη έκδοση του ICIDH (1996) σηματοδοτείται μία αλλαγή στη φιλοσοφία του εγχειριδίου, στο μέτρο που γίνεται πλέον σαφής αναφορά στις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον/πλαίσιο και ως ένα βαθμό υιοθετείται μία περισσότερο οικολογική λογική, ενώ πλέον δεν είναι η αιτιολογία των δυσλειτουργιών που καθορίζει την κατηγοριοποίηση και κυρίως την αναγκαιότητα παρέμβασης. Αυτό το τελευταίο στοιχείο σηματοδοτεί μία σημαντική και ποιοτική μετάλλαξη στον τρόπο αντίληψης της «αναπηρίας», αφού αυτή δεν ορίζεται από την αιτιολογία της, όπως στο παρελθόν αφήνοντας απέξω μία μεγάλη ομάδα ατόμων, παιδιά που είχαν ψυχικές διαταραχές ή σοβαρές ψυχικές (συναισθηματικές/συμπεριφορικές) δυσκολίες, με αποτέλεσμα αυτές οι ομάδες να δέχονται παρεμβάσεις μόνο από τις ψυχιατρικές υπηρεσίες (Soresi & Nota, 2001). Η μετακίνηση, επομένως, από μια ψυχιατροποιητική/νοσολογική λογική προς μία πιο ανοιχτή προσέγγιση των δυσκολιών είναι φανερή στο νέο εγχειρίδιο.

Με αυτή την έννοια, οφείλει το σχολείο και οι ειδικοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να σχεδιάζουν τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης για όλα τα παιδιά με έκδηλες δυσκολίες σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής, ανεξάρτητα από τις κατηγοριοποιήσεις και την αιτία προέλευσης των δυσκολιών τους. Αποτελεί αυτό το σημείο, επικύρωση της αρχής των εξατομικευμένων και προσωποποιημένων παρεμβάσεων που αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές αρχές της σύγχρονης φιλοσοφίας των παρεμβάσεων.

Εξάλλου η νέα αντίληψη για την «αναπηρία» αντικατοπτρίζεται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), την Ελληνική έκδοση του οποίου εξέδωσε το Ινστιτούτο Πρόνοιας και Κοινωνικής προστασίας (2007). Είναι ένα διαγνωστικό εγχειρίδιο υγείας και τομέων που σχετίζονται με αυτή. Αυτοί οι τομείς κατηγοριοποιούνται σε σωματικούς, ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες σε δυο μεγάλες κατηγορίες: σωματικές λειτουργίες και δομές και μια λίστα τομέων δραστηριοτήτων

και συμμετοχής. Όταν για κάποιο άτομο η λειτουργικότητα και η αναπηρία οριστούν σε μια κατηγορία, το ICF περιέχει επιπλέον και μια λίστα από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η υιοθέτηση αυτού του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, το 2001, από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, με επιστημονικό εργαλείο την «Διεθνή Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Υγείας και Αναπηρίας» το ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) για την πολιτικά και επιστημονικά ορθή θεώρηση κάθε κατάστασης υγείας, φέρνει την αλλαγή στον τρόπο που αντιμετωπίζεται η αναπηρία:

Κύριος άξονας δεν είναι, πλέον, η αναπηρία και τα μειονεκτήματα που αυτή έχει ως αποτέλεσμα, αλλά η Λειτουργικότητα, την οποία το ICF καταγράφει, καταρτίζοντας ένα προφίλ σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και συμμετοχής και το πώς αυτές επηρεάζονται από το ανθρώπινο, τεχνολογικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αναπλαισιώνοντας λοιπόν την έννοια της αναπηρίας, αναφερόμαστε στην Ανθρώπινη Λειτουργικότητα, έννοια που εμπεριέχει και την διάδραση με το περιβάλλον. Ένα μοντέλο που είναι παγκόσμιο, πολυδιάστατο, δυναμικό και ατομοκεντρικό:

- Είναι παγκόσμιο γιατί περιλαμβάνει άτομα κάθε ηλικίας, φύλου ή εθνικότητας.
- Πολυδιάστατο γιατί εξετάζει όλες τις παραμέτρους της Λειτουργικότητας και της αναπηρίας: προσωπικές, ιατρικές, κοινωνικές.
- Δυναμικό και όχι στατικό γιατί η Λειτουργικότητα επηρεάζεται από συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες και
- Ατομοκεντρικό γιατί επικεντρώνεται στο συγκεκριμένο άτομο και το πώς ακριβώς βιώνει μια δεδομένη κατάσταση υγείας.

Το ICF τοποθετεί τις έννοιες «υγεία» και «αναπηρία» σε νέα βάση. Πρεσβεύει ότι κάθε άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει κάποια στιγμή στη ζωή του πρόβλημα υγείας και έτσι να βιώσει κάποιο βαθμό δυσλειτουργίας/«αναπηρίας». Η δυσλειτουργικότητα άρα δεν είναι κάτι που συμβαίνει σε μια μειοψηφία του πληθυσμού. Το ICF λοιπόν τονίζει την «εμπειρία της

αναπηρίας» και την αναγνωρίζει σαν μια καθολική ανθρώπινη εμπειρία. Επιπλέον το ICF λαβαίνει υπόψη τις κοινωνικές παραμέτρους της αναπηρίας και δεν την αντιμετωπίζει μόνο ως «ιατρική» ή «βιολογική» δυσλειτουργία. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που αναφέρονται στο ICF επιτρέπουν στην καταγραφή των επιδράσεων του περιβάλλοντος στη λειτουργικότητα του ατόμου.

Υιοθετώντας, επιπλέον, τον όρο «περιορισμοί στις δραστηριότητες» (restrictions in activities), το εγχειρίδιο ανοίγει νέους τρόπους, ή καλύτερα, επικυρώνει τη νέα φιλοσοφία των παρεμβάσεων, που θα πρέπει να εστιάζεται στην άρση των εμποδίων που συναντούν τα παιδιά. Οι ειδικοί πρέπει επομένως να εργάζονται, όπως και με βάση τη θεωρία των πολυσυστημικών μοντέλων (Fraser, 2004), στην κατεύθυνση της μείωσης των κινδύνων (ατομικών, οικογενειακών, σχολικών, κοινωνικών) που εμποδίζουν την προσαρμογή και εξέλιξη του παιδιού.

Πρέπει να αναφερθεί ότι όροι όπως ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση αναφέρονται στη σχετική ελληνική νομοθεσία και χρησιμοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή ορολογία και καθώς οι όροι «ένταξη» και συνεκπαίδευση αποτελούν απόδοση του όρου “inclusion” υπάρχει αλλοίωση του ιδεολογικού υπόβαθρού τους και του περιεχομένου τους. (Ευσταθίου, 2015).

Συχνά η αλλαγή ορολογίας δεν συνοδεύεται απαραίτητα από αλλαγή στον τρόπο σκέψης και η διατήρηση ορολογίας που προωθεί το διαχωρισμό υποδηλώνει ότι η ακολουθούμενη πολιτική έχει τη μορφή προσθηκών στο υπάρχον μη συμπεριληπτικό σύστημα. (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Σύμφωνα με πορίσματα του συνεδρίου της UNESCO με θέμα “Inclusive Education: The Way of the Future”, ένα σημαντικό βήμα προς τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού

συστήματος είναι η ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά στη γενική και την ειδική αγωγή (UNESCO, 2008). Ο ορισμός των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο καθορισμός του πλαισίου φοίτησης στο οποίο οι μαθητές δύνανται να φοιτούν ανάλογα με τη σοβαρότητα των μαθησιακών τους δυσκολιών οδηγεί στο να εμφανίζονται τελικά οι δυσκολίες αυτές ως χαρακτηριστικό του μαθητή, αποσιωπάται ο ρόλος του σχολείου στην εμφάνισή τους και η τοποθέτηση/ένταξη του μαθητή στο χώρο του σχολείου καθορίζεται από το πόσο αυτός θεωρείται αρκετά φυσιολογικός ώστε να μην επιβαρύνει τον τρόπο λειτουργίας του γενικού σχολείου. Έτσι το ξεχωριστό σύστημα της ειδικής αγωγής εισέρχεται στο περιβάλλον του γενικού σχολείου, παρουσιάζεται ως συμπεριληπτικό μέτρο και κατοχυρώνει την αναγκαιότητα μιας Ειδικής παιδαγωγικής αρμόδια για την οποία είναι σύνολο επαγγελματιών που εντοπίζονται έξω από τη γενική τάξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η ειδική αγωγή οφείλει να αποτελεί μέρος αναπόσπαστο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση καθώς η εξατομίκευση θεωρείται δικαίωμα για όλα τα παιδιά και όχι ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Peters, 2004). Η ενταξιακή φιλοσοφία εξάλλου προτάσσει, πέρα από το μοντέλο της ισότιμης συνύπαρξης και αυτό της αλληλεγγύης - συνεργασίας, των συνεργατικών σχέσεων (partnership) σε όλα τα επίπεδα (μεταξύ μαθητών, μαθητών και εκπαιδευτικών, σχολείου και κοινότητας, σχολείου και επαγγελματιών, γονέων και εκπαιδευτικών, κλπ.) (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Στον άξονα αυτό, ελήφθη απόφαση Καθορισμού Διαδικασίας Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Οι στόχοι των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ορίζονται ως: «η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη των γνωστικών, μαθησιακών, ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης στους μαθητές/τριες αμφότερων των σχολικών πλαισίων».

Στους τύπους των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται: Η διοργάνωση δράσεων οργανωμένου παιχνιδιού, αθλοπαιδιών, καλλιτεχνικών και λοιπών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν, αφενός, στην καλλιέργεια στάσεων αποδοχής της διαφορετικότητας και, αφετέρου, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Επίσης η διεξαγωγή κοινών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) και προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας καθώς και η σύμπραξη σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Erasmus+, eTwinning κ.ά.), με στόχο: α) την καλλιέργεια και ενδυνάμωση κοινωνικών, γλωσσικών, επικοινωνιακών, διαπροσωπικών και κινητικών δεξιοτήτων, β) τη βελτίωση του αυτοσυναίσθηματος και γ) την αύξηση της επιθυμίας και του ενδιαφέροντος για μάθηση. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η παρακολούθηση των προγραμμάτων γίνεται ύστερα από λήψη απόφασης των Συλλόγων Διδασκόντων των Σχολείων.

Αναδύεται επομένως επιτακτική η ανάγκη για εκπαίδευση και κατάρτιση στη συνεκπαίδευση για όλους τους εκπαιδευτικούς. Για να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, χρειάζονται τις κατάλληλες αξίες και στάσεις, εμπειρίες και ικανότητες, γνώση και κατανόηση.

Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται για να εργαστούν σε συνεκπαιδευτικά πλαίσια κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και κατόπιν να έχουν πρόσβαση σε περαιτέρω κατάρτιση στο πλαίσιο της υπηρεσίας τους ώστε να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες που θα εμπλουτίσουν την πρακτική της ενσωμάτωσης στα πλαίσια αυτά.

Εξάλλου τέσσερις θεμελιώδεις αξίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση έχουν αναγνωριστεί ως τη βάση για το έργο όλων των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση. Αυτές οι τέσσερις θεμελιώδεις αξίες είναι:

1. Η εκτίμηση της διαφορετικότητας των μαθητών - η διαφορετικότητα των μαθητών θεωρείται πλούσια πηγή πληροφοριών και πλεονέκτημα για την εκπαίδευση·
2. Η υποστήριξη όλων των μαθητών - οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων από όλους τους μαθητές·
3. Η εργασία με τους άλλους - η συνεργασία και η ομαδική εργασία αποτελούν ουσιαστικές προσεγγίσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς·
4. Η διαρκής προσωπική επαγγελματική εξέλιξη - η διδασκαλία ως μια μαθησιακή δραστηριότητα, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διαρκή εκπαίδευση και μάθησή τους. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση και Πολιτισμός, 2011).

Η κατάρτιση στην ενσωμάτωση σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009) περιλαμβάνει και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στα εξής:

- *Διάκριση και κάλυψη διαφορετικών αναγκών που επιτρέπει, θα προσθέταμε στον εκπαιδευτικό να στηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση στην τάξη και να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης/υποστήριξης με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δυναμικής της τάξης κι όχι ένα απλά εγχειριδιακού τύπου πρόγραμμα (βλ. Κουρκούτας, 2009)*

- *Συνεργασία με τους γονείς και τις οικογένειες, καθώς και άλλες ειδικότητες, (συστημική προσέγγιση που λείπει το παιδί ως μέρος πολλαπλών συστημάτων: τάξη, οικογένεια, προαύλιος χώρος σχολείου, κλπ.)*

- *Συνεργασία και ομαδική δουλειά (συνεργατική/ οπτική) που διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες με άλλους εκπαιδευτικούς καθώς*

και με διάφορους ειδικούς, από την εκπαίδευση ή από άλλες υπηρεσίες που δραστηριοποιούνται στο περιβάλλον του σχολείου ή έξω από αυτό, προωθώντας θα λέγαμε ένα συνεργατικό ενταξιακό μοντέλο

Σε επίπεδο σχολείου, ή άλλου εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι κρίσιμη η ύπαρξη μιας κοινής κουλτούρας και ήθους, που βασίζεται σε θετικές στάσεις απέναντι στην υποδοχή των διαφορετικών μαθητών στις τάξεις και στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών στην εκπαίδευση.

Τέλος να αναφέρουμε ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011) παρατηρήθηκε μια ευρεία συμφωνία απόψεων σχετικά με τις ικανότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να αναλάβουν με αυτοπεποίθηση την ευθύνη όλων των μαθητών στις τάξεις τους, να διαχειριστούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά. Συμπληρωματικά με την ειδίκευση στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού/εφήβου, να αποκτήσουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των κονστρουβιστικών προσεγγίσεων, των μεθόδων επίλυσης προβλημάτων και της συνεργατικής μάθησης. Μίας σειράς προσεγγίσεων δηλαδή οι οποίες θα τους επιτρέψουν να δημιουργήσουν επιλογές και ευκαιρίες για όλους τους μαθητές στην πρόσβαση, στην κατανόηση των πληροφοριών και στην ανταπόκριση σε αυτές με διαφορετικούς τρόπους. Είναι αναγκαίο, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να δουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευόμενους συνεχούς μάθησης. Πρέπει να αναπτύξουν ερευνητικές δεξιότητες και δεξιότητες αξιοποίησης των ερευνητικών ευρημάτων. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες και η κατανόηση της φύσης της συνεργασίας είναι ουσιαστικές για τη συνεργασία τους με άλλους, επαγγελματίες και γονείς, οι οποίοι συνεισφέρουν στην πλήρη κατανόηση των αναγκών των μαθητών. Ολοένα και περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μετακινηθούν από μία «ατομική»

θεώρηση της επαγγελματικής τους δράσης σε μία «συλλογική» πρακτική και να συνειδητοποιήσουν ότι συνεισφέρουν στην παροχή συμπληρωματικών δεξιοτήτων στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρέπει, επίσης, να μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις βασικές τους αξίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν, τουλάχιστον εν μέρει, μέσα από την αλληλεπίδραση με ανθρώπους με διαφορετικές ανάγκες (Κουρκούτας, 2009, 2011). Τέτοιες είδους (εκπαιδευτικές) εμπειρίες θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι είναι υψηλής ποιότητας, ότι επιτρέπουν χρόνο για εις βάθος συζητήσεις, ότι υποστηρίζονται από σχετική έρευνα και μελέτη και ότι χαίρουν της καθοδήγησης καθηγητών με την δέουσα αυτοπεποίθηση, δέσμευση και ειδίκευση. (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

A1.2. Ενταξιακή Εκπαίδευση: Βασική Προβληματική και Φιλοσοφία

Για τον όρο ένταξη έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες. Σύμφωνα με τους Mastropieri & Scruggs (2007), αλλά και άλλους θεωρητικούς της συγκεκριμένης φιλοσοφίας (Barton, 2011. Booth & Ainscow, 2011. Hornby, 2014. Lascioli, 2011. Slee, 2011. Valle & Connor, 2011), ένταξη θεωρείται η παροχή υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρία/Ε.Ε.Α. σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, όπου διδάσκουν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και η ανάδειξη των δυνατοτήτων αυτών των μαθητών μέσα από εστιασμένα προγράμματα υποστήριξης και εξατομίκευσης που πρέπει να αφορούν όλη την τάξη και όχι μόνο τον μαθητή ως μια ιδιαίτερη εξατομικευμένη μονάδα. τα πρόγραμμα υποστήριξης και εναλλακτικής ενταξιακής διδασκαλίας ή ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης που λαμβάνουν υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες, δυσκολίες και δυνατότητες όλων των παιδιών, πρέπει να είναι ενταγμένα στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών των σχολείων (Κουρκούτας, 2011. Valle & Connor,

2011). Απαραίτητη, επομένως, προϋπόθεση είναι η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του χώρου φοίτησης, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων μέσων και πόρων σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού, ώστε να διασφαλιστεί ότι ο μαθητής θα ωφεληθεί από τη συμμετοχή του στη γενική εκπαίδευση. Οι επιδόσεις που θα παρουσιάσει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν απαιτείται να είναι συγκρίσιμες με τις επιδόσεις των συμμαθητών του χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mastropieri & Scruggs, 2007).

Αρκετά ερευνητικά δεδομένα, παρά τις κριτικές για απουσία συστηματικών ερευνών, δείχνουν ότι η ένταξη παιδιών με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες/Δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση μπορεί να είναι επωφελής για τους μαθητές (με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), σε σχέση με την κοινωνική αποδοχή, την αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Ainscow et al., 2006. Hornby, 2014. Lascioli, 2011. Mitchel, 2007. Mu, Siegel & Allinder, 2000. Salend & Whittaker, 2012).

Στην παροχή υπηρεσιών για τους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε ενταξιακές τάξεις εμπλέκονται διάφορες ομάδες επαγγελματιών της εκπαίδευσης, οι πιο συχνές εκ των οποίων είναι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και υλοποιούν όλες τις απαραίτητες προσαρμογές και ρυθμίσεις (π.χ. στο πρόγραμμα σπουδών, στον τρόπο διδασκαλίας κ.ά.), με σκοπό οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να έχουν τα μέγιστα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη (Jackson, Ryndak & Billingsley, 2000. Mastropieri & Scruggs, 2013. Salend, 2010).

Η μελέτη των Mastropieri & Scruggs (2001) (βλ. επίσης, Mastropieri & Scruggs (2013) για τα εμπόδια στην ενταξιακή διαδικασία) εντόπισε τους παρακάτω εφτά παράγοντες για την επιτυχημένη ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ashman, 2012. Deppeler, 2012. Κουρκούτας, 2009. Villa & Thousand, 2012):

α) Υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (support from special education personnel). Στις ενταξιακές τάξεις διδασκαλίας, όταν προσφέρεται στο παιδί ουσιαστική στήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αυξάνονται και οι πιθανότητες για επιτυχημένη ένταξη. Η υποστήριξη αυτή σχετίζεται με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, με τις προσαρμογές στη διδασκόμενη ύλη, με την αποτελεσματική συνδιδασκαλία και με τη συνδρομή, εφόσον απαιτείται, επικουρικού προσωπικού (paraprofessionals).

β) Κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών (appropriate curriculum). Στην αποτελεσματική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, τα προγράμματα σπουδών διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Για παράδειγμα, οι αφηρημένες έννοιες και η υπερβολική εξάρτηση από τα σχολικά εγχειρίδια αντικαθίστανται από συγκεκριμένα παραδείγματα και πρακτικές δραστηριότητες.

γ) Διοικητική υποστήριξη (administrative support). Οι επιτυχημένες προσπάθειες για ένταξη συνδέονται με το βαθμό της διοικητικής υποστήριξης που προσφέρεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η υποστήριξη αυτή περιλαμβάνει τόσο τη θετική στάση από τη διοίκηση όσο και την παροχή επαρκών πόρων και μέσων, ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχή του παιδιού στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

δ) Ειδικές δεξιότητες διδασκαλίας (specific teaching skills). Η εφαρμογή αποτελεσματικών δεξιοτήτων διδασκαλίας που σχετίζονται με τις ανάγκες του παιδιού που στηρίζεται στη γενική τάξη, έχει συσχετισθεί θετικά με την επιτυχημένη ένταξη (Larivee, 1985, στο Mastropieri & Scruggs, 2001).

Αυτές οι δεξιότητες σχετίζονται με τη εκπαίδευση και την επικοινωνία παιδιών με διάφορες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως παιδιά με προβλήματα ακοής, όρασης, με αυτισμό, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κ.ά. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, σχετικά με αποτελεσματικές

στρατηγικές διδασκαλίας, που αφορούν συγκεκριμένους μαθητές (Mastropieri & Scruggs, 2001).

ε) Αποτελεσματικές γενικές δεξιότητες διδασκαλίας (effective general teaching skills). Στις περιπτώσεις όπου οι ενταξιακές προσπάθειες είναι ικανοποιητικές, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν και υλοποιούν αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας. Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει δομή, σαφήνεια, ενθουσιασμό από τον εκπαιδευτικό, κατάλληλο ρυθμό διδασκαλίας και μεγιστοποίηση της συμμετοχής - εμπλοκής των μαθητών.

στ) Η αποδοχή και η θετική ατμόσφαιρα στην τάξη (acceptance, positive classroom atmosphere). Στις τάξεις όπου εφαρμόζεται η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί έχουν φροντίσει για τη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας που ευνοεί την αποδοχή των ατομικών διαφορών. Αντίθετα, όταν κυριαρχεί αρνητική ατμόσφαιρα στην αίθουσα διδασκαλίας υπονομεύονται οι προσπάθειες για ένταξη.

ζ) Βοήθεια από τους συμμαθητές (peer assistance). Στις επιτυχημένες ενταξιακές τάξεις, οι συμμαθητές του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του προσφέρουν βοήθεια και στήριξη, η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, όταν το παιδί έχει αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες. Επίσης οι συμμαθητές βοηθούν το παιδί, όταν συμμετέχει σε ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στο διάλειμμα. Ακόμα, με την από κοινού συμμετοχή του παιδιού με αναπηρία σε σχολικές δραστηριότητες αυξάνονται οι επιλογές του για την αξιοποίηση αποτελεσματικών προτύπων μάθησης και συμπεριφοράς.

Η ένταξη ξεκινάει από ένα σχολείο χωρίς «προϋποθέσεις εισόδου» και μηχανισμών επιλογής των μαθητών και συνεχίζεται με την υλοποίηση όλων των απαραίτητων ρυθμίσεων που σχετίζονται με τη δομή, τη λειτουργία και με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, ώστε να αντιμετωπίζονται οι ανάγκες όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν κάποια αναπηρία. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και όχι οι μαθητές στις απαιτήσεις του σχολείου. Με την ένταξη

εξετάζονται οι δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και οι εμπειρίες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Υπό αυτή την άποψη, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη μιας εκπαίδευσης που σέβεται και εκτιμά τις διαφορές, οι οποίες αποτελούν την ευκαιρία για την ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι τα εμπόδια στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Guijarro, 2000 στο Savolainen, Kokkala & Alasuutari, 2000).

Αναπτύσσεται επομένως μια ενταξιακή φιλοσοφία η οποία προάγει μια ολιστική προσέγγιση που αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και ως ένα βαθμό και την ευρύτερη κοινωνία. Η παιδαγωγική της ένταξης επιδιώκει ένα σχολείο ανοικτό, δημοκρατικό, που δεν κατηγοριοποιεί, δεν διαχωρίζει το μαθητικό πληθυσμό με βάση ψυχιατρικά ή ακαδημαϊκά κριτήρια και που προάγει ένα νέο σύνολο αξιών και τρόπων λειτουργίας, βασισμένων κυρίως στην ανθρωπιστική παιδαγωγική παράδοση (Κουρκούτας, 2009, 2011).

Η σχολική ένταξη θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μέλη μιας ομάδας σχολικής, κοινωνικής, μικρής και μεγάλης και βασίζεται στην αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή μια ομάδα ενός ατόμου ή μια ομάδα ατόμων.

Εξάλλου, η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης στρέφεται προς την πεποίθηση ότι ο κόσμος είναι μια μεγάλη κοινωνική ομάδα, η οποία αποτελείται από άτομα τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους τόσο στις ικανότητες, όσο και στην εθνικότητα, την θρησκεία ή την φυλή (Hornby, 2014. Mercer, 1996). Βασίζεται στην αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους στην ίδια σχολική αίθουσα. Σύμφωνα λοιπόν με την έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης οι μαθητές προσέρχονται στις «κανονικές τάξεις» μαζί με όλες τις απαιτούμενες εξειδικευμένες ανάγκες, οι οποίες είναι απαραίτητες γι' αυτούς (Valle & Connor, 2011). Ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του ανάγκες μάθησης, οι οποίες απαιτούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα εμπεριέχει

δραστηριότητες και χαρακτηριστικά που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αυτών (Barton, 2011. Lascioli, 2011. Slee, 2011).

Σκοπός της ένταξης 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 (Knight, 1999. Thompson, 2012).

Γίνεται επομένως αναγκαίο μια επαρκής σχολική ένταξη να διέπεται από τις εξής αρχές οι οποίες θεωρείται ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζουν συνολικά τη λειτουργία του σχολείου: ένταξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς του, μηδενική φιλοσοφία απόρριψης από την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, ένταξη του μαθητή με Ε.Ε.Α. σύμφωνα με τη χρονολογική και νοητική του ηλικία καθώς και το επίπεδο μάθησής του κατά τάξη και όχι τοποθέτηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες σε ειδικές τάξεις ή σχολεία, συνεργατική μάθηση και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, ειδική υποστήριξη του δασκάλου της «κανονικής τάξης» από δάσκαλο ειδικής αγωγής καθώς και υλικό υποστήριξης, συστηματική οργάνωση του σχολείου και της τάξης, συστηματική και μεθοδική διδασκαλία, η οποία θα περιλαμβάνει τόσο την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνωστικών αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή (Ekins, 2012. Hornby, 2014. Liasidou & Svensson, 2014. Valle & Connor, 2011).

Η κοινωνική ένταξη συνιστά επομένως μια μακρόχρονη διαδικασία και επιτυγχάνεται με το συγχρωτισμό και την αλληλεπίδραση. Δεν αποτελεί μονομερή και μονοδιάστατη διαδικασία όπου το πρόβλημα τίθεται ατομικά στο ίδιο το παιδί και όπου τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες εντάσσονται σε μια ομάδα και σταδιακά ενσωματώνονται «αυτονόητα». Ένταξη δεν σημαίνει συμμόρφωση ή «υποταγή» επιμέρους ατόμων ή ομάδων σε υπάρχουσες δομές αλλά σημαίνει αμοιβαίες διαδικασίες, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση και γίνεται αντιληπτή με την κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για μια προοδευτική διαδικασία του ενός να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται

αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητα και τις ανεπάρκειες του, του άλλου να τον «καταλαβαίνει» και να τον αποδέχεται όπως είναι και να μαθαίνουν μαζί, να αναπτύσσονται και να συμβιούν όσο το δυνατόν πιο ισορροπημένα (Κυπριωτάκης, 2004. Lascioli & Onder, 2010).

Η απλή τοποθέτηση ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη του γενικού σχολείου δε σημαίνει ότι και θα επακολουθήσει και σχολική ένταξη. Αντίθετα, πολλές φορές τέτοιου είδους ενέργειες μπορεί να δημιουργήσουν περαιτέρω προβλήματα όταν δεν υπάρχουν οι ανωτέρω προϋποθέσεις και δεν υφίστανται οι υποστηρικτικές δραστηριότητες, οι οποίες χρειάζονται για τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Η ετικετοποίηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους παραμένει ένα υπαρκτό πρόβλημα, ειδικά όταν δεν υπάρχει προσεκτικός προγραμματισμός διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Η ενταξιακή εκπαίδευση επιδιώκει, με αφετηρία την αποδοχή όλων των μαθητών, να αποδομήσει τις στρατηγικές αποκλεισμού του παλαιότερου αλλά και του σύγχρονου ανταγωνιστικού σχολείου (Barton, 2011. Slee, 2011). Αναφέρεται δε σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε αυτούς που θεωρούνται ότι μειονεκτούν, προάγοντας την ετερογένεια και τον πλούτο που πηγάζει από τις πολυδιάστατες κοινωνικές, ατομικές, γνωστικο-συναισθηματικές και σωματικές ετερότητες.

A1.2.1. Προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση, όπως προσδιορίστηκε στην προηγούμενη ενότητα, αποτελεί μία νέα αντίληψη για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Δεδομένου ότι η συνεκπαίδευση αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στη συνολική αναμόρφωση του σχολείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών, η εφαρμογή της προϋποθέτει επιμέρους αλλαγές που σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία του σχολείου και

του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Δόικου-Αυλίδου, 2006. Hornby, 2014. Σούλης 2002).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα και θεωρητικές απόψεις, οι αλλαγές αυτές αφορούν διάφορους τομείς, που συνδέονται με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις γύρω από την *αναπηρία*. Αναλυτικότερα:

A) Εκπαιδευτική πολιτική: Απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση της συνεκπαίδευσης είναι η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς, οι οποίοι θα είναι έτοιμοι αλλά και πρόθυμοι να υποδεχθούν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους (Barton, 2003, 2011). Αυτό συνεπάγεται καταρχήν αλλαγή σε επίπεδο υποδομών, έτσι ώστε το φυσικό περιβάλλον του σχολείου να είναι προσβάσιμο σε άτομα με αναπηρία, καθώς και αλλαγή σε επίπεδο έμφυχου δυναμικού, δηλαδή, την τοποθέτηση ειδικών παιδαγωγών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης είναι αναγκαία η αλλαγή σε επίπεδο της νομοθεσίας ώστε να προωθηθούν οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις και σε θεσμικό επίπεδο (Cornwall and Graham-Matheson 2012. ERO, 2013). Η αλλαγή του σχολείου απαιτεί, επομένως, συνολική αλλαγή πολιτικής προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης. Χρειάζεται, να υιοθετηθούν από την πολιτεία συμπληρωματικά μέτρα σε όλους τους τομείς της υγείας, της κοινωνικής πρόνοιας, του επαγγελματικού προσανατολισμού και της κατάρτισης. Η εφαρμογή τέτοιων μέτρων απαιτεί σημαντικούς οικονομικούς πόρους και όχι περιστασιακή χρηματοδότηση (Cornwall & Graham-Matheson 2012. ERO, 2013. Lipsky & Gartner 1996. Πατσίδου, 2010. Σούλης 2002).

Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, η χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Η κατανομή των πόρων

πρέπει να ακολουθεί μια ευθυγραμμισμένη και σαφή πολιτική που να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Χρηματοδότηση από τοπικές οργανώσεις. Η αποκέντρωση τόσο ως προς τη λήψη των αποφάσεων όσο και ως προς τη χρηματοδότηση μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική και να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του τοπικού πληθυσμού.
- Ευελιξία των σχολείων ως προς τη χρήση των οικονομικών πόρων σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες, στο πλαίσιο εθνικών πολιτικών (Watkins, 2003).
- Η ενεργός συμμετοχή όλων όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης (μαθητών, δασκάλων, γονέων, μελών κοινότητας) στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση της γενικότερης πολιτικής του σχολείου
- Η αποτελεσματική καθοδήγηση από το διευθυντή του σχολείου αλλά και η συνεργασία όλου του προσωπικού ώστε τα προβλήματα να επιλύονται συλλογικά
- Η συμμετοχή όλου του προσωπικού στο σχεδιασμό του σχολικού προγραμματισμού και η δέσμευση όλων για την τήρησή του. Ο προγραμματισμός είναι πολύ σημαντικός για τη δημιουργία κοινών στόχων, για την επίλυση των διαφορών και την ανάληψη ατομικής δράσης και πρωτοβουλιών
- Συντονισμός και ανάπτυξη μορφών επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου με τρόπο που να μην περιορίζεται η αυτενέργεια και ο αυτοσχεδιασμός που απαιτείται κατά τη διδακτική διαδικασία
- Έμφαση στη διαρκή διερεύνηση και στο στοχασμό ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται ώστε να διαπιστώνονται τα οφέλη ή τα τυχόν προβλήματα από την εφαρμογή τους (Ainscow, 2005. Πατσίδου, 2010. Valle & Connor, 2011).

B) Σχεδιασμός Προγραμμάτων: Επίσης για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίο ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος να έχει

εξατομικευμένους στόχους και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία ώστε να δίνεται στο δάσκαλο της τάξης η δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκόμενη ύλη στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας των παιδιών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα σχολεία συνεκπαίδευσης τα διδακτικά μέσα και η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να προσαρμόζονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας που θα αξιοποιούν τις διαφορετικές δυνατότητες, τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα του κάθε μαθητή. Με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να φτάσουν στον ίδιο στόχο με τους συμμαθητές τους (Middlemas, 2012. Mitchell, 2014. Πατσίδου, 2010. Σούλης, 2002).

Γ) Μέθοδοι διδασκαλίας: Στην έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής παρουσιάζονται πέντε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που είναι αποτελεσματικές στις τάξεις συνεκπαίδευσης:

- Συνεργατική διδασκαλία: οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς (εξειδικευμένο εκπαιδευτικό ή συνάδελφο), το διευθυντή και άλλους επαγγελματίες όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και τις μεθόδους διδασκαλίας
- Συνεργατική μάθηση: οι μαθητές που βοηθούν ο ένας τον άλλο, ειδικότερα όταν δεν έχουν ίδιο επίπεδο ικανοτήτων, επωφελούνται από την ομαδική μάθηση
- Επίλυση προβλημάτων μέσα από συνεργασία: η τήρηση κανόνων στην τάξη και ο καθορισμός των ορίων - που συμφωνούνται από κοινού με όλους τους εκπαιδευόμενους - με την ταυτόχρονη παροχή των κατάλληλων κινήτρων η αντικινήτρων έχουν αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικοί τρόποι για όλους τους δασκάλους για τη μείωση της συχνότητας και της έντασης των προβλημάτων που μπορεί να δημιουργούνται κατά την διάρκεια των μαθημάτων

- Ανομοιογενείς ομάδες: η δημιουργία μεικτών ομάδων που περιλαμβάνουν εκπαιδευόμενους με διαφορετικές ικανότητες και η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι απαραίτητες, όταν ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης ποικίλει ως προς την επίδοση ή/και τη συμπεριφορά

- Αποτελεσματική διδασκαλία και εξατομίκευση: όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές ανάγκες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο όταν δέχονται συστηματική καθοδήγηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) πρέπει να παρέχει πρόσθετη ατομική υποστήριξη και να είναι προσαρμοσμένο στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Watkins, 2003). Η εξατομικευμένη υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και να συντελέσει στην παραμονή τους στη γενική εκπαίδευση (Valle & Connor, 2011).

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης επιφέρει ριζική αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία καλούνται να εφαρμόσουν πάντα οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην επιτυχία ή στην αποτυχία της (Ε.Ε.Π.) Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: «Η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνοδεύεται με: προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) του μαθητή που σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το ΚΔΑΥ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής» ΥΠ.Ε.Π.Θ. 102357/Γ6 (ΦΕΚ 1319/τΒ/10-10-2002), (Ν.3699/2008 α.4,6) συνεκπαίδευσης. Για να προωθηθεί η συνεκπαίδευση απαιτείται ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού, ο οποίος θα δραστηριοποιείται ώστε να καλλιεργήσει ένα σχολικό ήθος με βασικούς άξονες τη συνεργασία και την υποστήριξη όλων των παιδιών τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και

στην κοινωνικοποίηση (Πατσίδου, 2010. Watkins, 2003). Αναφορικά με τη μάθηση, ο ρόλος του είναι πολύ ουσιαστικός, καθώς είναι αυτός που μεσολαβεί μεταξύ του μαθητή και του μορφωτικού αγαθού. Από την άλλη πλευρά, οι ουσιαστικές σχέσεις και οι συναναστροφές μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικές για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και να συμβάλει στην καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και στην επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και στις σχέσεις τους με τους γονείς (Δόικου-Αυλίδου, 2000). Παράγοντα-κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελεί η υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ όλων όσα εμπλέκονται στην καθημερινή πρακτική του σχολείου.

Οι Lipsky και Gartner (1996) αξιοποιώντας τα αποτελέσματα των ερευνών σε 1000 περίπου σχολεία συνεκπαίδευσης, προσδιόρισαν ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται με τη συνεργασία και συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης (Πατσίδου, 2010). Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι: (βλ. επίσης, Boyle & Topping, 2012. Conway, 2012. Norwich, 2012)

- Ο Διευθυντής του σχολείου. Η σημασία του διευθυντή για την επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές. Ο διευθυντής είναι αυτός που, αφενός, προτείνει αλλαγές προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης, όπως, για παράδειγμα, την υιοθέτηση της ομαδικής-συνεργατικής προσέγγισης στη διδασκαλία και αφετέρου διασφαλίζει την εφαρμογή τους διατηρώντας μια συγκεκριμένη και σταθερή στάση σε ζητήματα που αφορούν το σχολείο (Watkins, 2003). Ο ρόλος των διευθυντών θεωρείται, επίσης, σημαντικός στη διασφάλιση ενός κλίματος αρμονικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής (Valeo, 2008).

- Η συνεργασία μεταξύ του δασκάλου της τάξης και του ειδικού παιδαγωγού. Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής γίνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών καθώς και η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θεωρούν πολύ ανακουφιστική την υποστήριξη από τους ειδικούς παιδαγωγούς και περιμένουν πολλά από τη συνεργασία με αυτούς. Για την αρμονική συνεργασία μεταξύ του δασκάλου ειδικής και γενικής αγωγής κρίνεται απαραίτητη η απόκτηση, από την πλευρά τους, δεξιοτήτων στη συμβουλευτική και στην επικοινωνία.

- Η συνεργασία μεταξύ των γονέων. Από πολλούς συγγραφείς επισημαίνεται ο ρόλος των γονέων στην επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ως εθελοντές μέσα στην τάξη για την καλύτερη λειτουργία και προσαρμογή όλων των παιδιών. Βοηθούν σε εκδηλώσεις του σχολείου και συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια μαζί με το προσωπικό του σχολείου (Conway, 2012).

- Συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών: Κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, οι γονείς συχνά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί όταν έχουν συναντήσεις με τους γονείς και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε οι σχέσεις γονέων εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους λιγότερο στρεσογόνους παράγοντες (Δόικου-Αυλίδου, 2006. Forlin, 2001). Εξάλλου στην ελληνική πραγματικότητα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς καθώς και με τους γονείς φαίνεται να είναι ένας από τους παράγοντες που οι δάσκαλοι θεωρούν αρκετά σημαντικό. Αντίθετα παράγοντες όπως το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, η εργασία καθεαυτή, τα θετικά συναισθήματα από την ικανοποίηση στην εργασία και τα κίνητρα για αυτο-βελτίωση του δασκάλου όπως ανταμοιβές, ελαστικότητα εργασίας, αποζημίωση, η ηθική ικανοποίηση, η διάκριση των ρόλων και των ευθυνών και η αντίσταση του δασκάλου

στις αλλαγές είναι χαμηλά στις επιλογές των εκπαιδευτικών (Αλευριάδου & Παυλίδου, 2014).

Δ) Στάσεις και αντιλήψεις: Επιπλέον στο σύνολο των παραμέτρων που συνθέτουν τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου που περιβάλλει το μικρόκοσμο του σχολείου. Έχει ιδιαίτερη σημασία το θετικό κοινωνικοπολιτισμικό κλίμα και το ήθος τόσο στο μικρόκοσμο του σχολείου όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ekins, 2012. Slee, 2011). Βασική προϋπόθεση της συνεκπαίδευσης, επομένως, σε ένα σχολείο για όλους αποτελεί η θετική στάση όλων απέναντι στη διαφορετικότητα. Οι μαθητές δεν αρκεί να πετύχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στις τάξεις όπου εντάσσονται. Παράλληλα πρέπει να είναι κοινωνικά αποδεκτοί, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή της στάσης των δασκάλων και των συμμαθητών (Πατσίδου, 2010).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι πέρα από την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία υποδομών, είναι απαραίτητη η υποστήριξη της πολιτείας και η υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων που θα ανατρέψουν κοινωνικές προκαταλήψεις και πρακτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού (Barton, 2003. Πατσίδου, 2010. Σούλης, 2002).

A1.2.2. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης

Τα ενταξιακά μοντέλα δείχνουν και τις κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν. Ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για την Ειδική Αγωγή είναι η περίοδος μετά από το 1960 όταν άρχισε στις Η.Π.Α. και εξαπλώθηκε αργότερα και σε άλλες χώρες έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση από επιστήμονες του κλάδου (Dunn, 1968). Την περίοδο εκείνη το ιατρικό μοντέλο, που θεωρεί την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως ανωμαλία

ή ως αρρώστια που μπορεί να θεραπευτεί, γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής από τους ειδικούς και τις οργανώσεις των αναπήρων. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης των μαθητών με Ε.Ε.Α. εξετάζονται εξωτερικά οι διαταραχές με βάση τη φαινομενολογία της κλινικής εικόνας και τη λογική της κατηγοριοποίησης με στόχο να εφαρμόσει «τεκμηριωμένες» προσχεδιασμένες παρεμβάσεις που ταιριάζουν στη συγκεκριμένη ταξινομητική ομάδα των διαταραχών (Κουρκούτας, 2011. Mitchell, 2014). Η εστίαση γίνεται κυρίως στην τροποποίηση των συμπτωμάτων της κάθε νοσογραφικής οντότητας, η οποία θεωρείται μια πραγματική και συγκεκριμένη νόσος-διαταραχή, με βάση το κλασικό βιολογικό μοντέλο, κάτι που και στο πλαίσιο του ίδιου του DSM αμφισβητείται πλέον (Frances, 2013).

Παράλληλα, η αξιολόγηση των παρεμβάσεων ακόμη εστιάζεται στην υστέρηση/ διαταραχή και βασίζεται στη «μέτρηση» της τροποποίησης των συμπεριφορών και των συμπτωμάτων, χωρίς να αξιολογούνται άλλες ψυχοκοινωνικές ικανότητες/ δεξιότητες/ δυναμικό και η συνολική ψυχολογική λειτουργία/αυτονομία όπως αποκαλείται ως ψυχική ανθεκτικότητα με βάση τα συγκεκριμένα εργαλεία (Knestrict, 2015. Schmidt, 2010). Το ιατρικό μοντέλο επομένως βασίζεται στη λογική των ψυχιατρικών κατηγοριοποιήσεων και στο πλαίσιο αυτό προωθούνται παθητικές μορφές κοινωνικής ένταξης, οι οποίες, στην περίπτωση των μαθητών με Ε.Ε.Α./κοινωνικά-οικογενειακά, συμπεριφορικά, συναισθηματικά και μαθησιακά προβλήματα, μεταφράζονται στην εφαρμογή πρακτικών μοντέλων παρέμβασης με μια αποσπασματική και σχηματική /απλουστευτική εικόνα του παιδιού με βάση την υπόθεση ότι οι κατηγορίες του DSM είναι ομοιογενείς. Έτσι δεν προάγεται μια συνολική θεώρηση της λειτουργίας του παιδιού με προβλήματα και των δυνατοτήτων του (Κουρκούτας, 2017. Koutsoklenis & Gaitanidis, 2017. Timini, 2014).

Σε αντίθεση με την ιατρική προσέγγιση διερευνάται η κοινωνική διάσταση και η ερμηνεία της αναπηρίας. Οι επόμενες δεκαετίες του 1970 και 1980 είναι οι δεκαετίες του

εκδημοκρατισμού και των αλλαγών του συστήματος εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Στις Η.Π.Α. και σε πολλές χώρες της Ευρώπης η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά. Η εκπαίδευση των μαθητών αυτών γίνεται υποχρεωτική από τη νηπιακή ηλικία. Από τις αρχές του δεκαετίας του 1970 άρχισαν οι πρώτες δράσεις για την από κοινού φοίτηση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1974 στη Γαλλία, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» (social exclusion) από τον τότε Υφυπουργό Κοινωνικών Δράσεων René Lenoir. Ο ίδιος εξέφρασε την ανησυχία του ότι η κοινωνική συνοχή θα απειληθεί, αν δεν βελτιωνόταν η κοινωνική θέση και η οικονομική κατάσταση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι απόψεις του Lenoir σχετίζονταν και με πιέσεις για μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα που αφορούσαν τον τρόπο και τις μεθόδους φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Evans, 2000 στο Savolainen, Kokkala & Alasuutari, 2000).

Αναπτύσσονται επομένως εναλλακτικά μοντέλα ένταξης και υπάρχει έντονη ερευνητική δραστηριότητα στην αξιολόγηση των μοντέλων αυτών, στην πρόοδο των μαθητών, στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης, στο γραμματισμό, στην έγκαιρη παρέμβαση, στην αξιολόγηση της μάθησης, στη συμμετοχική μάθηση, στη συνεργατική διδασκαλία, στην καταγραφή των στάσεων προς τους αναπήρους και την ένταξη, κλπ. Δημιουργούνται, επίσης, πολλές τοπικές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η κυρίαρχη τάση είναι η ένταξη, αλλά η γενική απαίτηση είναι να υπάρχουν εναλλακτικά μοντέλα και πλαίσια για όλους τους μαθητές ώστε να εξασφαλίζεται το δικαίωμα επιλογής.

Η ορολογία αλλάζει μαζί με τη νοοτροπία και τις κοινωνικές στάσεις. Η ιατρικοποίηση της Ειδικής Αγωγής με τις αρνητικές ταμπέλες (π.χ. γλωσσικές διαταραχές, εγκεφαλική δυσλειτουργία, προβλήματα λόγου-ακοής, συναισθηματικές διαταραχές, κλπ.) αποτελεί πλέον παρελθόν σε πολλές χώρες. Τα παραδοσιακά μοντέλα της παθολογίας του ατόμου δε

συνδέονται με τη φιλοσοφία της ένταξης. Έτσι, ο στόχος της Ειδικής Αγωγής δεν μπορεί πια να είναι η αποκατάσταση με την παρέμβαση στο άτομο, ενώ ο ρόλος του συνηθισμένου σχολείου να παραμένει ο ίδιος. Το παιδί δεν μπορεί και δεν πρέπει να καλείται μετά την παρέμβαση να προσαρμοστεί στις συνθήκες του σχολείου και να ανταποκριθεί στις αμετάβλητες απαιτήσεις του πλαισίου αναφοράς, στο βαθμό που το πλαίσιο αναφοράς δεν αναγνωρίζεται ως παράγοντας συνδημιουργίας της αναπηρίας.

Στην ίδια κατεύθυνση -αν και από διαφορετική αφετηρία- κινείται για τους οπαδούς της ένταξης και το μοντέλο της κοινωνικής παθολογίας (Gliedman & Roth, 1980). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία θεωρείται προϊόν κοινωνικών συνθηκών π.χ. πολιτιστική αποστέρηση, προτείνεται όμως πάλι η εφαρμογή μέτρων στο άτομο έτσι ώστε να αποκατασταθεί η μειονεξία και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του συνηθισμένου σχολείου και για το λόγο αυτό απορρίπτεται. Η φιλοσοφία της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στηρίζεται σε θεωρήσεις οι οποίες δεν εστιάζουν στις μειονεξίες του ατόμου, αλλά ορίζουν την αναπηρία ως μία αναντιστοιχία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος και των αναγκών των μαθητών (Barton, 2011. Slee, 2012).

Παράλληλα το οικοσυστημικό περιβαλλοντικό μοντέλο και το μοντέλο που δίνει έμφαση στην σημασία της «αποδοχής» σε επίπεδο σχέσεων και ενταξιακών πρακτικών (Hegarty, 1987. Κουρκούτας, 2008, 2009. Rose & Martine, 2012) και στην ενίσχυση του δυναμικού του παιδιού μέσα από μια ενεργητική υποστήριξη/ ενίσχυση (Empowremnt model) κερδίζει έδαφος (Salend & Whittaker, 2012. Terzi, 2010. Topping, 2012). Σύμφωνα με αυτό, η έμφαση δίνεται στην αλλαγή του σχολείου και στην προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθητή με την παροχή ιδιαίτερων μέσων, υλικών, τεχνικών και κατάλληλης διδασκαλίας. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια ο ανταγωνισμός στο συνηθισμένο σχολείο έχει αυξηθεί και οι εκπαιδευτικοί συχνά επισημαίνουν τις δυσκολίες ενός μεγάλου αριθμού παιδιών. Η πίεση για μεγαλύτερη επιτυχία στο συνηθισμένο σχολείο, που είναι μια διεθνής τάση (Semmel, Gerber

& MacMillan, 1994. Zigmond & Semmel, 1988), προκαλεί αναστάτωση και οδηγεί πολλούς μαθητές στην αποτυχία και στην εγκατάλειψη του σχολείου (Slee, 2012). Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει τη νέα αυτή πραγματικότητα με εναλλακτικούς διδακτικούς τρόπους και μέσα, ώστε να μπορέσει να προσφέρει κατάλληλη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το κοινωνικό και το ανθρωπολογικό μοντέλο (Canevaro, 1984, 2007) η έννοια της αναπηρίας αναδεικνύεται ως μια κοινωνικά δομημένη έννοια. Έτσι, η έμφαση δε δίνεται στις παροχές στο πλαίσιο του συνηθισμένου σχολείου, αλλά στη θετική αλληλεπίδραση και στην αναγνώριση της ταυτότητας του αναπήρου στο συνηθισμένο σχολείο. Οι οργανώσεις των αναπήρων υιοθετούν το κοινωνικό μοντέλο και διεκδικούν έντονα εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη.

Από το 1990 η Ειδική Αγωγή φαίνεται ότι μπαίνει σε μια καινούρια εποχή έντονων διεκδικήσεων για ριζοσπαστικές αλλαγές, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση των αναπήρων και στον αγώνα τους για κοινωνική συμμετοχή. Σεβασμός στη διαφορετικότητα, ισοτιμία, συμμετοχή και προσπελασιμότητα σε όλους τους τομείς της ζωής είναι αρχές που πρέπει να γίνουν αποδεκτές και να βρουν εφαρμογές στην κοινωνία και το σχολείο. Το γενικό σχολείο αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αναδιοργανωθεί έτσι ώστε να εκπαιδεύει ταυτόχρονα όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Συνεκπαίδευση (inclusion) γίνεται το αίτημα των καιρών.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusion), σε επίπεδο ειδικής αγωγής και διαταραχών στο σχολικό πλαίσιο, επικεντρώνεται στις δυνατότητες των μαθητών με Ε.Ε.Α. προωθώντας την ενσωμάτωσή τους στο τυπικό πλαίσιο μέσα από ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που βασίζονται στις ανάγκες τους (εξατομικευμένες και ομαδικές) με στόχο πάντα την εξέλιξη του δυναμικού του κάθε μαθητή (European Agency for Special Needs and Inclusive Education - EASNIE, 2016). Το μοντέλο

της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει επικριθεί και επικρίνεται για την επάρκεια των ερευνητικών δεδομένων που στηρίζουν την υπεροχή της ενταξιακής ψυχοπαιδαγωγικής και του κοινωνικού μοντέλου έναντι της ιατρικής προσέγγισης και των παραδοσιακών μορφών ειδικής αγωγής και παρέμβασης. Κυρίως όμως επικρίνεται ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του και την αποτελεσματικότητα του στη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Eller et al., 2016. Κουρκούτας, 2017). Από την άλλη η κλασσική ενταξιακή ψυχοπαιδαγωγική έχει επικριθεί ότι προβάλλει έναν έντονα ιδεολογικό - κοινωνικό χαρακτήρα στην πρακτική της, μη λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές δυσκολίες των παιδιών και τις αιτίες τους, ούτε την αποτελεσματικότητα εξειδικευμένων παρεμβάσεων (Kauffman, 2007). Το συγκεκριμένο ρεύμα της ενταξιακής παιδαγωγικής, με το να αρνείται το μοντέλο της επιστημονικής αυθεντίας καταλήγει να απαξιώνει τις κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές/ψυχοθεραπευτικές πρακτικές (ατομικές, ομαδικές, οικογενειακές) που δεν ταυτίζονται με παρεμβάσεις μέσα στην τάξη (Cooper & Jacobs, 2011. Mitchell, 2007) και έχουν ως στόχο την επίλυση των ενδοψυχικών και διαπροσωπικών προβλημάτων στις σχέσεις του παιδιού με τους γονείς και τους συμμαθητές (Κουρκούτας, 2017). Σημαντικές έρευνες αναδεικνύουν τον περιοριστικό χαρακτήρα της ενταξιακής ψυχοπαιδαγωγικής, η οποία δεν εφαρμόζει πρακτικές που αναγνωρίζουν την ατομική, ψυχοκοινωνική και οικογενειακή διάσταση των διαταραχών, καθώς και των παρεμβάσεων, οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν μόνο από το δάσκαλο αλλά χρειάζονται και επαγγελματίες ειδικούς, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι (Cooper & Jacobs, 2011. Masten et al., 2008).

Έμφαση επομένως στην αρχή ότι η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση όπως πρόσβευαν οι αρχικοί εκφραστές (D.Fuchs & L.Fuchs, 1994. W.Stainback & S.Stainback, 1990) της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να

περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή, μόνο, πρόοδο των παιδιών, θα πρέπει να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα και να δώσει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2007). Εστίαση επομένως στις πραγματικές ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών με δυσκολίες/διαταραχές και παρεμβάσεις στα πλαίσια ζωής του παιδιού.

Προκειμένου επομένως να επιτευχθεί επί της ουσίας η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητο το σχολείο μέσα από την οργάνωσή του να παρέχει ενοποιημένες υπηρεσίες μεγάλου εύρους για όλους τους μαθητές με τρόπο που να εστιάζει στην πρόληψη και όχι στα ελαττώματα και τις αδυναμίες τους. (European Agency of Development in special Needs Education, 2003). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα διεθνούς συνεδρίου στη Μαδρίτη για την ενταξιακή εκπαίδευση υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010), η συνεκπαίδευση παραμένει ως σήμερα στόχος προς επίτευξη. Για την επιτυχία αυτών των στόχων απαιτούνται πολιτικά μέτρα που έχουν ως αφετηρία την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά με αναπηρία.

Ειδικότερα, απαιτείται η εξασφάλιση όλων των απαιτούμενων πόρων (οικονομικών, ανθρώπινων κ.ά.), καθώς και η διάχυση και στήριξη των αποτελεσματικών πρακτικών με βάση ερευνητικά δεδομένα σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες, ώστε να διασφαλίζεται η επιτυχής και αποτελεσματική φοίτηση όλων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρόωπη διάγνωση και παρέμβαση και στη διευκόλυνση της μετάβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη. Σημαντικό ρόλο για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, η κατάρτιση των οποίων, σε θέματα ειδικής αγωγής, ένταξης, συνεκπαίδευσης κ.ά., τόσο εισαγωγικά όσο και στη διάρκεια της υπηρεσίας τους, αποτελεί κομβικό στοιχείο για την επιτυχία της ένταξης.

Εξάλλου όπως τονίζεται, η συνεκπαίδευση, η οποία είναι ανθρωποκεντρική, ωφελεί όλους τους μαθητές, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω αναπηρίας ή άλλων αιτιών. Η συνεκπαίδευση θα προετοιμάσει του μαθητές για να ζήσουν και να εργασθούν σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή - UNESCO, 2010).

A1.3. Πρακτική Εφαρμογή της Σχολικής Ένταξης και Δεδομένα Έρευνας

Η σημασία της σχολικής ένταξης οδηγεί στο να διασαφηνίσουμε τους όρους που παρουσιάζονται σαν συνώνυμοι στη βιβλιογραφία. Ο όρος σχολική ένταξη σημαίνει την τοποθέτηση (εγγραφή) των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του συνηθισμένου σχολείου. Ο όρος ένταξη επίσης περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «αναπήρων» και «μη αναπήρων» ατόμων (Barton, 2011. Rose & Martine, 2012. Σούλης, 2003). Ο όρος σχολική ενσωμάτωση (educational integration) δηλώνει την εγκαθίδρυση μιας ευρύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Δηλαδή είναι η αμοιβαία προσαρμογή μεταξύ ενός προσώπου και μιας ομάδας, καθένα από τα στοιχεία της οποίας μεταμορφώνεται και εμπλουτίζεται δια της επαφής με το άλλο (Δελλασούδας, 2005). Υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων και είναι το αποτέλεσμα προσπάθειας ξένων επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο «σχολική ένταξη» ο οποίος δεν αποτελεί στόχο αλλά το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Ο όρος inclusive εκπαίδευση έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση αν και οι όροι απαντώνται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμοι. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο

όρος μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού».

Στο πλαίσιο αυτό, μια διαφοροποίηση των σύγχρονων, από τις παλαιότερες προσεγγίσεις σε θέματα που αφορούν την ένταξη συνυπάρχει και με την προσέγγιση των ταξινομήσεων των παιδιών με προβλήματα στο ότι δεν ταυτίζουν μία δυσλειτουργία/διαταραχή με το ίδιο το παιδί. Αυτό σημαίνει ότι οι εγγενείς ή επίκτητες δυσλειτουργίες, όπως και οι εξωτερικοί (οικογενειακοί, κοινωνικοί, σχολικοί) παράγοντες εξετάζονται ως παράμετροι που μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρά ή λιγότερο σοβαρά προβλήματα στην ψυχοκοινωνική πορεία ενός μαθητή. Με αυτή την έννοια, ένα παιδί με ένα χρόνιο νόσημα εξετάζεται υπό το πρίσμα των ατομικών, οικογενειακών, κοινωνικών χαρακτηριστικών/δυναμικού, των συνθηκών διαβίωσης και εξέλιξης, και των γονικών στάσεων και χαρακτηριστικών, όπως και σε σχέση με την ύπαρξη ή όχι κατάλληλων και επαρκών εκπαιδευτικών, ιατρικών και άλλων εξειδικευμένων/επαγγελματικών δομών (συμβουλευτικές υπηρεσίες, κλπ.) (Κουρκούτας, 2009).

Επιπλέον, η μεγάλη ετερογένεια και στο ίδιο το φάσμα των προβλημάτων/διαταραχών (π.χ. τα παιδιά με αυτισμό ή τα παιδιά με συμπεριφορικά προβλήματα) δεν μας επιτρέπει να ταυτίσουμε το ένα παιδί με το άλλο, αλλά, κυρίως, το ίδιο το παιδί με την ασθένεια ή τη διαταραχή. Αυτό σημαίνει ότι δύο παιδιά με το ίδιο ακριβώς χρόνιο νόσημα ή με την ίδια οργανική δυσλειτουργία μπορεί να έχουν μία τελείως διαφορετική ή και αντίθετη ψυχοκοινωνική πορεία, λόγω των διαφορετικών ατομικών, οικογενειακών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων που εμπλέκονται και της ποιότητας ή της θετικής/αρνητικής επίδρασης που μπορεί να έχουν αυτοί οι παράγοντες στην εξέλιξη του (Κουρκούτας, 2009).

Η ενταξιακή / inclusive εκπαίδευση πλέον εστιάζει σε όλες τις μορφές -ανεξάρτητα από τις αιτίες-περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, λόγω φύλου, γλώσσας, εθνότητας ή γεωγραφικών και οικογενειακών/κοινωνικών χαρακτηριστικών. Οι σύνθετες

αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών των παραγόντων και της, παραδοσιακά αποκαλούμενης, «αναπηρίας» πρέπει να εξετάζονται (Κουρκούτας, 2011). Επίσης αφορά την ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού, την ολοκληρωμένη ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη, την ισότιμη συμμετοχή του στις ομάδες συνομηλίκων, την επαγγελματική του ένταξη και την κοινωνική του εξέλιξη στην ενήλικη ζωή. Αυτά σημαίνουν ότι οι αλλαγές δεν αφορούν μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και όλους δημόσιους τομείς και δομές/υπηρεσίες υποστήριξης που πρέπει να αποκτήσουν ένα προσωποκεντρικό και ενταξιακό χαρακτήρα/φιλοσοφία (Κουρκούτας, 2009).

Η μετατροπή των υπαρχουσών δομών οδηγεί επομένως 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 όμως απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα περιλαμβάνει το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Συμπερασματικά, η «ένταξη» θεωρείται ότι συνιστά μία «δυναμική» και όχι στατική διαδικασία (Ainscow et al., 2006. Boyle & Topping, 2012. Κουρκούτας, 2008. Landers & Weaver, 1997) και ένα ολιστικό σχέδιο (project) για τη ζωή του ατόμου, το οποίο μπορεί να ξεκινά από την πρώτη νηπιακή ηλικία (πρώιμη παρέμβαση) και να ολοκληρώνεται -εάν ολοκληρώνεται- στην ενήλικη ζωή, με την πλήρη επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση/ένταξη.

Από την άλλη πρέπει να τονιστεί ότι η ποιότητα της ένταξης ενός παιδιού με ιδιαίτερες δυσκολίες εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη ποιότητα των σχολικών υποδομών, τη δεκτικότητα του σχολικού συστήματος στην καθημερινή πράξη, τη δυναμική της τάξης, την ύπαρξη των απαραίτητων χωροταξικών διευθετήσεων, καθώς και των ανάλογων εποπτικών μέσων για ορισμένες ομάδες παιδιών, κυρίως όμως από τη δεκτικότητα και τις επιμέρους

δεξιότητες του δασκάλου της τάξης (Κουρκούτας & Parmar, 2012. Zipper & Simeonsson, 2004). Οι δεξιότητες αυτές αφορούν τη δυνατότητα να διασφαλίζεται μία σταθερή στο χρόνο υποστηρικτική σχέση και στάση αποδοχής/εμπιστοσύνης που διευκολύνει την αποδοχή και από τα υπόλοιπα μέλη της τάξης. Η συνύπαρξη και η εξαρχής συμβίωση στο πλαίσιο τους σχολείου των παιδιών με ιδιαιτερότητες με τα παιδιά με τυπική εξέλιξη δίνει, επιπλέον, τη δυνατότητα στις ομάδες αυτών των παιδιών να αναπαράγουν νέα πρότυπα λειτουργίας, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, νέες συμπεριφορές (καθώς και το αίσθημα της συμμετοχής/ανήκειν σε ομάδα), κυρίως όμως να αποδομηθούν τα στερεότυπα από τα οποία πιθανόν διακατέχονται τα υπόλοιπα παιδιά και οι γονείς τους (Guralnick, 2001. Laughlan & Fadda, 2012).

Η πρόληψη, με την έννοια της πρώιμης παρέμβασης, από τη άλλη, αφορά ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, που έχουν γενικές ή ειδικές, εγγενείς ή επίκτητες δυσκολίες (προβλήματα προσαρμογής στην ομάδα, στις σχέσεις, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, κλπ.) ή κινδυνεύουν να αναπτύξουν ανάλογα προβλήματα στο εγγύς μέλλον και συνιστά μια σημαντική παράμετρο ενός σχολικού συστήματος που δίνει έμφαση στην πρόληψη, την ένταξη και στην ψυχική υγεία των μαθητών του, με την έννοια της ισορροπημένης διαβίωσης και της απόκτησης μια θέσης στη τάξη και στο πλαίσιο των κοινωνικών δραστηριοτήτων του σχολείου (Κουρκούτας, 2017).

Η έννοια της πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα πρακτικών και τεχνικών, εντός και εκτός του σχολείου, σε ψυχοκοινωνικό, ψυχοπαιδαγωγικό και επίπεδο, και σε διάφορα πλαίσια. Οι παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας εφαρμόζουν στρατηγικές τέτοιες που να ενθαρρύνουν την ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος και να καλλιεργούν την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται θετικά στις αντίξοες συνθήκες. Οι παρεμβάσεις αυτές χρειάζεται να είναι ευαίσθητες στη πολιτισμική διαφορετικότητα και να προωθούν τις αξίες της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεξάρτησης και της

ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Barton, 2011. Joubert & Raeburn, 1998. Topping, 2012). Στο επίκεντρο της σύγχρονης πρώιμης παρέμβασης είναι το «συνεργατικό, ομαδικό και κοινωνικό μοντέλο» και η πίστη (βασισμένη και στην έρευνα) ότι τα παιδιά με δυσκολίες και οι οικογένειες τους έχουν τις δυνατότητες να αναπτύξουν θετικούς τρόπους προσαρμογής, αρκεί να δοθούν οι ευκαιρίες αυτές από το σχολικό πλαίσιο, εφόσον οι οικογένειες είχαν σοβαρά προβλήματα και δυσκολίες.

Με τον όρο «πρώιμη παρέμβαση» αναφερόμαστε σε όλες τις παιδοκεντρικές μορφές διδακτικών/ψυχοπαιδαγωγικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην οικογένεια και στο σχολείο, καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση, υποστήριξη, ενημέρωση-καθοδήγηση γονέων και εκπαιδευτικών, αμέσως μετά τον προσδιορισμό (διάγνωση) μιας αναπτυξιακής διαταραχής ή μιας εγγενούς σοβαρής δυσλειτουργίας του παιδιού (βλ. για την πρώιμη παρέμβαση). Η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης Ειδικής Αγωγής, αλλά κυρίως της Ψυχοπαιδαγωγικής της Ένταξης (ενταξιακή εκπαίδευση), ιδιαίτερα στο βαθμό που η ενταξιακή κουλτούρα αποδίδει μεγάλη σημασία στην πρόληψη και, κυρίως, στην πρώιμη επίπεδο, και σε διάφορα πλαίσια. Στο επίκεντρο της σύγχρονης πρώιμης παρέμβασης είναι το συνεργατικό, ομαδικό και κοινωνικό μοντέλο κι η πίστη (βασισμένη και στην έρευνα) ότι τα παιδιά με δυσκολίες και οι οικογένειες τους έχουν τις δυνατότητες να αναπτύξουν θετικούς τρόπους προσαρμογής, αρκεί αν δοθούν οι ευκαιρίες αυτές από το σχολικό πλαίσιο, εφόσον οι οικογένειες είχαν σοβαρά προβλήματα και δυσκολίες.

Η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης Ειδικής Αγωγής, αλλά κυρίως της Ψυχοπαιδαγωγικής της Ένταξης (ενταξιακή εκπαίδευση), ιδιαίτερα στο βαθμό που η ενταξιακή κουλτούρα αποδίδει μεγάλη σημασία στην πρόληψη και, κυρίως, στην πρώιμη πρόληψη (Guralnick, 2001. Kagan & Neuman, 2000. Κουρκούτας & Τσιχλάκης, στο Κουρκούτας, 2017). Η βασική αξιωματική αρχή της φιλοσοφίας της σύγχρονης πρώιμης

παρέμβασης, όπως θα αναδειχθεί και αναλυτικά στη συνέχεια, είναι η σημασία του οικογενειακού πλαισίου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν σύνθετες ή πολλαπλές δυσκολίες (Shaw, Krause & Chatters, 2004).

A2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

A2.1. Φιλοσοφία και Μοντέλα Παρεμβάσεων στο Σχολείο

Με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία στις σύγχρονες τάσεις της ενταξιακής παρέμβασης βρίσκεται η ψυχοδυναμική/συστημική προσέγγιση, η οποία αναφέρεται στο θεωρητικό ρεύμα, που έχει επηρεάσει και παλαιότερους θεωρητικούς της παιδαγωγικής, αλλά κυρίως της ψυχολογίας, και της οποίας η σύγχρονη εκδοχή σχετίζεται με τις θεωρίες δεσμού, την εσωτερίκευση και δημιουργία ασφαλών εσωτερικών προτύπων/αναπαραστάσεων λειτουργίας, τα οποία κατευθύνουν, σε μεγάλο βαθμό, τις διαπροσωπικές ικανότητες των παιδιών, αλλά και τα κίνητρα μάθησης/ένταξης στη κοινωνική πραγματικότητα. Σε επίπεδο σχολικών/κοινωνικών προβλημάτων στην παιδική ηλικία, η έμφαση δίνεται στην αναζήτηση νοήματος πίσω από τα προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο και τη σύνδεση με τα οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Κουρκούτας & Parmar, 2012).

Η σύγχρονη οικοσυστημική/συνθετική (integrative) προσέγγιση σηματοδοτεί μία ολιστική προσέγγιση του παιδιού, που αντιτίθεται στην ιατρογενή ανάλυση των δυσκολιών και προβλημάτων, εισάγοντας μία ρήξη με τα παραδοσιακά «κατηγορικά» ταξινομητικά συστήματα που έχουν τις ρίζες τους στο μοντέλο της ασθένειας στην ιατρική και δεν αναγνωρίζουν τη συνέχεια μεταξύ φυσιολογικού και «παθολογικού» (Dowling, 2001. Ysseldyke, 1999). Η ψυχοδυναμική θεώρηση δεν αρνείται τις εξειδικευμένες παρεμβάσεις/τεχνικές (π.χ. συμπεριφορική πλαισίωση-υποστήριξη, γνωστική αναδόμηση, λογοθεραπεία, κλπ.) όταν αυτές κρίνονται απαραίτητες και ενισχύουν τις επιμέρους (ακαδημαϊκές, αναγνωστικές, ψυχοκοινωνικές) δεξιότητες του παιδιού. Συνολικά, όμως, προάγει μία περισσότερο προσωποποιημένη προσέγγιση, με έμφαση στη συναισθηματική υποστήριξη του παιδιού και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού, παιδιού και γονέων, καθώς

και σχολικού ψυχολόγου, παιδιού και γονέων, αλλά και στην επεξεργασία/ξεπέραςμα των συναισθημάτων/αναπαραστάσεων που δημιουργούνται στο παιδί από ματαιώσεις στην οικογένεια και στην τάξη, από οικογενειακές και εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες (Κουρκούτας, 2011, 2017).

Σε σχέση με τις παρεμβάσεις χρησιμοποιείται μία πληθώρα τεχνικών, ανάλογα με την οικογενειακή προβληματική και τις δυσκολίες του παιδιού, ενώ συγχρόνως είναι αναπτυξιακά και πολιτισμικά «ευαίσθητη», αποδίδοντας μεγάλη σημασία στην ανάδειξη/απελευθέρωση των ανεσταλμένων δυνατοτήτων (ψυχική ενδυνάμωση-resilient) του παιδιού με προβλήματα, εφαρμόζοντας συγχρόνως μία πληθώρα εξατομικευμένων και ομαδικών ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών και μέσων που ταιριάζουν με την ψυχολογία και την προβληματική του παιδιού (Befring, 1999. Bloomquist & Schnell, 2002. Cooper & Jacobs, 2011. Greene & Kochhar-Brayant, 2003. Greenspan, 1999. Hornby, 2014. Weare, 2005).

Εξάλλου, στο πλαίσιο της ενταξιακής κουλτούρας και του νέου σχολείου, καθώς και με βάση δεδομένα της ψυχολογίας, οι διαπροσωπικές, κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες είναι άρρηκτα συνυφασμένες μεταξύ τους, σε αντίθεση, με την παραδοσιακή θεώρηση που δίνει σαφή προτεραιότητα στη μαθησιακή διαδικασία και στην επίτευξη καθαρά ακαδημαϊκών στόχων (Hornby, 2014. Salend, 2011. Weare, 2011. Webster-Stratton, 1999).

A2.2. Παιδαγωγικά Προγράμματα και Συστημική Φιλοσοφία

Υποστηρίζεται ότι η Οικοσυστημική/ολιστική προσέγγιση πρέπει να αποτελεί το βασικό άξονα σχεδιασμού ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής για να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική. Σύμφωνα με τη Γενική Θεωρία Συστημάτων (Von Bertalanffy, 1968), η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοιχτό, ζωντανό σύστημα, το οποίο με τη σειρά του αποτελείται από τα «μικροσυστήματα» των σχολικών τάξεων, των ομάδων παιδιών, των

εκπαιδευτικών και με αυτή την έννοια πρέπει να υπάρχει ισορροπία. Η ίδια η σχολική μονάδα αποτελεί ταυτόχρονα, υποσύστημα άλλων, υπερκείμενων «μακροσυστημάτων», όπως αυτών της τοπικής και εθνικής κοινότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να λεχθεί, ότι η σχολική μονάδα κινείται αλληλεπιδραστικά σε σχέση με τα υποκείμενα και υπερκείμενα σε αυτήν συστήματα, μέσα σε ένα πλέγμα πολυπλοκότητας δικτύου σχέσεων (Γκαρή, 1996). Οπότε κρίνεται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη και οι αλληλεπιδράσεις των άλλων συστημάτων όπως οι άλλες τάξεις και τα άλλα τμήματα του σχολείου (Whole school Positive Behavior Support).

Έτσι, η λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και η αποτελεσματικότητα των στόχων που θέτει, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, μοιάζουν να εξαρτώνται από την ποσότητα και την ποιότητα αυτών των σχέσεων (Mitchell, 2014. Molnar & Lindquist, 1999).

Εξάλλου σύμφωνα με το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1993, 1986), το παιδί «ανήκει» ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα, εγωσυστήματα και μακροσυστήματα). Η αντίληψη και η συμπεριφορά κάθε μέλους εκάστοτε συστήματος (π.χ. οικογένεια, τάξη, σχολείο) αλληλεπιδρά με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των άλλων. Οποιαδήποτε άρα προβληματική κατάσταση εκδηλώνεται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και απαιτεί νέες ερμηνείες. Οι προβληματικές επομένως συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων παιδιών και περιβάλλοντος (οικογενειακού, σχολικού) κι όχι έκφραση των δυσλειτουργιών του παιδιού (Fraser, 2004).

Η συστημική προσέγγιση επηρεάζει την προσέγγιση παιδαγωγών και ψυχολόγων ερευνητών ώστε να αντιληφθούν, με εγκυρότερο και συνολικότερο τρόπο, τα ζητήματα που άπτονται της σχολικής και ατομικής (του κάθε μαθητή) πραγματικότητας, στο ευρύτερο οικολογικό

(οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό, συνομηλίκων, της τάξης, χωροταξικό) πλαίσιο (Chauveau, 2005. Fraser, 2004. Κουρκούτας, 2008β).

Σε μία συστημική προσέγγιση είναι αναπόφευκτο να αναφερθεί κανείς και στην ατομική πραγματικότητα του ίδιου του παιδιού, στις ελλείψεις και στις δυνατότητες που μπορεί αυτό να αναπτύξει, καθώς και στις ιδιαίτερες τεχνικές και στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοσθούν ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο των διαπροσωπικών κοινωνικών (πρωτίστως), αλλά και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Κουρκούτας, 2008β. Sameroff, 2009. Sameroff & Gutmann, 2004). Η διαπίστωση αυτή δεν ταυτίζεται με μια ιατρογενή προσέγγιση της ατομικής πραγματικότητας (των δυσκολιών) του παιδιού που τις θεωρεί αποκλειστικά ενδογενούς αιτιότητας, αλλά προάγει μία άλλου είδους θεώρηση και ερμηνεία και των συμπτωμάτων και των δυσκολιών, οι οποίες τοποθετούνται μέσα στο πλαίσιο ανάπτυξης του, πάντοτε σε αναφορά με την εσωτερική πραγματικότητα του παιδιού και αυτή του περιβάλλοντος, κυρίως, του οικογενειακού, τα πρώτα χρόνια κι, εν συνεχεία, του σχολικού (Chauveau, 2005. Κουρκούτας, 2008). Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζονται οι ατομικοί παράγοντες και οι ενδεχόμενες «παθολογικές» ή ακραία δυσλειτουργικές συμπεριφορές/συμπτώματα, του παιδιού, καθώς και η ανάγκη για εξειδικευμένες τεχνικές/παρεμβάσεις. Τα συμπτώματα/αντιδράσεις/δυσκολίες του παιδιού ερμηνεύονται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και γίνεται προσπάθεια να επιλύονται, σε μία οικολογική οπτική, η οποία δίνει έμφαση στις ατομικές, στις οικογενειακές και οικολογικές (όταν είναι εφικτό) παρεμβάσεις (Κουρκούτας, 2008β).

Βιωματική μάθηση

Αυτό που επιτρέπει ωστόσο τη βαθύτερη ενσωμάτωση της νέας γνώσης στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού είναι η βιωματική μάθηση (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η βιωματική μάθηση βασίζεται στην θέση της αναπτυξιακής ψυχολογίας ότι η μάθηση είναι εκ φύσεως μια κοινωνική δραστηριότητα (Vygotsky,1978). Ο εκπαιδευόμενος ή ο παιδαγωγούμενος εμπλέκεται ο ίδιος στην μελετώμενη πραγματικότητα και δεν αποτελεί ακροατή του διδάσκοντος. Η ενεργή συμμετοχή αποτελεί βασικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης. Ο τρόπος αυτός μάθησης συνδέεται με σημαντικά ρεύματα της Ιστορίας της Παιδαγωγικής, όπως “learning by doing” του Dewey, τον «κύκλο της βιωματικής μάθησης» του Kolb τη μάθηση μέσω ανακάλυψης του Bruner, τη μέθοδο project του Frey, τη θεωρία εγκεφαλικής κυριαρχίας, τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, τη θεωρία αποδοχής του μαθητή του Rogers, τη θεωρία μάθησης ως κοινωνική συμμετοχή των Leave και Wenger. Τα βασικά κριτήρια της βιωματικής μάθησης συνόψισαν οι Andersen, Boud και Cohen (2000), σύμφωνα με τους οποίους, ο μαθητής πρέπει να αναμειχθεί προσωπικά στη διαδικασία της μάθησης ώστε η μάθηση που προκύπτει να έχει προσωπικό νόημα για το μαθητή. Επίσης αναγνωρίζεται η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν με όλες τις ικανότητές τους.

Βασικά χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης είναι ότι: α) αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση, που αφορά τη διαδικασία προσαρμογής και αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Kayes, Kayes & Kolb, 2005)·β) δίνει έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και δεν περιορίζεται μόνο στο αποτέλεσμα (Maudsley & Strivens, 2000) γ) συμβάλλει στην διατήρηση της ψυχικής υγείας και αποτελεί εμπειρία προσωπικής ανάπτυξης (Bauer & McAdams, 2004. Rogers, 1961, 1983) δ) προσφέρει ευκαιρίες για καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της δημιουργικότητας, των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Katz & Chard, 1995) και ε) βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των ατόμων (Corbett, 2005. Lewis & Williams, 1994).

Το πλέον σημαντικό πλεονέκτημα της βιωματικής μάθησης είναι ότι αναπτύσσεται μέσα από συστήματα και διεργασίες σχέσεων, συνδιαλλαγής, ανταλλαγής και επαφής

(σωματικής, οπτικής, συναισθηματικής, κοκ.) με τον άλλον (Κουρκούτας, 2017) και ότι με βάση αυτή την διαδικασία εμπλέκεται ένα πολλαπλό σύστημα ενεργοποίησης διάφορων πεδίων του εγκεφάλου, κυρίως όμως εμπλέκονται οι περισσότερες από τις μορφές/επίπεδα νοημοσύνης, όπως αυτές έχουν καταγραφεί από την διεθνή έρευνα (Ianes, 2005. Kornhaber & Gardner, 2006) για τις πολλαπλές διαστάσεις της νοημοσύνης, μουσική, χωροκινητική, ενσυναισθητική, μεταγνωστική, και κυρίως τη συναισθηματική κοινωνική/διαπροσωπική νοημοσύνη που απουσιάζει σε πολλά από τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και θεωρείται ως σημαντικός παράγων προαγωγής και επιτυχίας της ένταξης πέρα από τη λογιομαθηματική απόδοση και τις μαθησιακές επιδόσεις.

Στην βιωματική μάθηση ενεργοποιούνται πολύ πιο πρωτογενή στοιχεία της αισθησιοκινητικής και συναισθηματικής μάθησης, επαφή με το σώμα, κίνηση, παίξιμο, σωματικότητα, π.χ. αναπνοές, έκφραση συναισθημάτων, αυθόρμητη μάθηση και αυτοσχδιασμός, ακουστικές διεργασίες αλλά και διεργασίες που εμπλέκουν την αίσθηση της αφής, της γραφής, ζωγραφικής, κατασκευής, κοκ, ειδικά όταν η βιωματική μάθηση συνδυάζεται με τις art-based, art-therapy, play-therapy τεχνικές (Κουρκούτας, 2017. Drewes & Schaefer, 2012). Οι διάφορες - βιωματικές πρακτικές όταν γίνονται με έγκυρο τρόπο - βοηθούν στην ανάπτυξη όχι μόνο συγκεκριμένων γνωστικών δομών και πεδίων του εγκεφάλου αλλά ευρύτερων λειτουργιών που καθιστούν αυτή τη μάθηση πιο ουσιαστική.

Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της βιωματικής διαδικασίας/μάθησης είναι ότι το υποκείμενο δεν είναι απλά παθητικός δέκτης γνωστικών πληροφοριών, αλλά ενεργητικός παράγων κατασκευής και συμβολής στην παραγωγή της γνώσης και της εμπειρίας ανταλλαγής, η οποία ανάλογα με τη θεωρία που διέπει το συγκεκριμένο πρακτικό μοντέλο ενέχει κι άλλες διεργασίες -μεταγνωστικές, γλωσσικές, αφήγησης, κλπ.- (Vitalaki, Kourkoutas & Hart, 2017). Σε αυτό που ονομάζουμε διαδικασία βιωματικής μάθησης - με την ευρεία έννοια - το υποκείμενο έχει ένα πραγματικά δυναμικό και ενεργητικό ρόλο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι

εμπλεκόμενοι ειδικοί δεν έχουν ρόλο επόπτη, διευκολυντή, υποστηρικτή, καθοδηγητή, κλπ., ανάλογα τη φύση της επιμέρους τεχνικής, παρέμβασης, τους πληθυσμούς/ομάδες στους οποίους απευθύνεται και τους στόχους που καλείται να υλοποιήσει/επιτύχει, καθώς και το γενικότερο θεωρητικό μοντέλο που ακολουθείται (Moon, 2004. Vitalaki et al., 2017). Σε σχολικό επίπεδο τα μοντέλα και οι θεωρίες βιωματικής μάθησης απέκτησαν μεγάλη δημοτικότητα, τα τελευταία χρόνια και συνδέθηκαν με διάφορες θεωρίες (Breunig, 2009), κυρίως όμως με τις διαδικασίες μεταλλαγής του σχολικού συστήματος μάθησης σε κάτι πιο ανοιχτό και ουσιαστικό, πέρα από τον γνωσιοκεντρισμό, και με έμφαση συχνά τα παιδιά με προβλήματα και δυσκολίες (E.E.A.) (Κουρκούτας, 2011). Η ενταξιακή φιλοσοφία προάγει άλλωστε την βιωματική και εναλλακτική μάθηση.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας, το οποίο επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και καθιστά δυνατή την κατάκτηση της γνώσης μέσω της *συν-κίνησης* προϋπόθεση της οποίας είναι η άμεση επαφή με το περιβάλλον και η αλληλεπίδραση με το διαφορετικό «άλλο», επιτρέποντας στις νέες εμπειρίες να δημιουργήσουν νέες ανάγκες, τάσεις, ενδιαφέροντα, επιθυμίες (Βουγιούκας, Μπακιρτζής et al., 2015).

Η στάση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον, σεβασμό, επιβεβαίωση και εμπιστοσύνη απέναντι στο μαθητή υποστηρίζοντας τις δυνατότητές τους για αυτογνωσία. Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της “ύλης” (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Εκείνο το οποίο παρέχει η βιωματική μάθηση είναι η δυνατότητα από τη μία μεριά να βιώσουν οι μαθητές το ζήτημα που ερευνούν στην ολότητα του και με ποικίλους τρόπους και μεθόδους και όχι μέσα από μια δασκαλοκεντρική γνωσιοκεντρική διαδικασία, να το κατανοήσουν επομένως καλύτερα, ενώ από την άλλη συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση

του ίδιου του εαυτού, εφόσον ο εαυτός εμπλέκεται με ένα σύνολο δραστηριοτήτων, συμπεριφορών και συναισθηματικών αντιδράσεων (π.χ. μέσα από ρόλους ή το υλικό, λεκτικό ή άλλο, που μπορεί να παράγει) με αναφορά πάντα σε πλαίσια σχέσεων και δυναμικών αλληλεπιδράσεων (Κουρκούτας κ.α., 2017).

Η βιωματική προσέγγιση συνήθως συνδυάζεται με την εφαρμογή προγραμμάτων, που έχουν ως στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών. Ξεκινώντας ένας εκπαιδευτικός ένα πρόγραμμα κάνοντας χρήση της βιωματικής μάθησης, θα πρέπει να γνωρίζει ότι απαιτούνται σεβασμός, κατανόηση και αυθεντικότητα. Η έννοια του σεβασμού, βασική στην ενταξιακή φιλοσοφία, συνδέεται άρρηκτα με τη ικανότητα συναισθηματικής σκέψης και αντίληψη του άλλου ως μια ξεχωριστή και με αξία οντότητα, σημαίνει την πεποίθηση ότι ο άλλος άνθρωπος είναι σημαντικός, αξιόλογος, πολύτιμος και μοναδικός. Κατανόηση (ή ενσυναίσθηση) σημαίνει ότι μπορούμε να βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου και να συνειδητοποιήσουμε ότι οι ενέργειες και τα πιστεύω του σημαίνουν κάτι γι' αυτόν. Αυθεντικότητα σημαίνει να εμπιστευόμαστε αυτό που βλέπουμε στον άλλο, να είμαστε ανοικτοί με τους ανθρώπους (Χατζηχρήστου, 2004).

Καθώς η βιωματική μάθηση στο σχολείο εμπλέκει ολόκληρη την τάξη των μαθητών ή μια ομάδα από αυτούς, είναι κατανοητό ότι καθώς οι νέοι και κυρίως οι έφηβοι επηρεάζονται έντονα από τους συνομηλίκους τους η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα θα συμβάλει ώστε να αλληλοεπηρεαστούν, να προχωρήσουν μαζί, να βιώσουν συναισθήματα, να τα κατανοήσουν και να τα επεξεργαστούν. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνέχεια και συνέπεια, προσαρμογή και αναπροσαρμογή, άνοιγμα στον εαυτό και στους άλλου (Καμαρινού, 1999).

Η βιωματική μέθοδος επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις, τις ερωτήσεις και απορίες των μαθητών που συζητιούνται ελεύθερα στην τάξη. Επιπλέον, τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες,

επικοινωνούν τα βιώματά τους, επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, θέτουν τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και δημιουργούν. Τέλος, τα παιδιά μαθαίνουν να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για την εμπειρία τους και να αναπτύσσουν την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό. Η βιωματική μάθηση προτείνει και εφαρμόζει ορισμένες εξειδικευμένες τεχνικές, όπως: Παραγωγή και χρήση οπτικοακουστικών μέσων Βιωματικές αναπαραστάσεις και παιχνίδια Τεχνικές λόγου (ημερολόγιο, αφήγηση ιστοριών, δημιουργική γραφή) Δραστηριότητες εικαστικής δημιουργίας Παιχνίδι ρόλων και θεατρική δημιουργία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Οι βιωματικές προσεγγίσεις προάγουν τη δημιουργία δυναμικών επικοινωνιακών σχέσεων στις οποίες όλοι συμμετέχουν ενεργά με προσωπική συναισθηματική εμπλοκή (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008. Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Οι μαθητές επομένως συνεργάζονται με σκοπό να ολοκληρώσουν μια εργασία και, κατά την διάρκεια της συνεργασίας τους έχουν την ευκαιρία να συνομιλήσουν, να αναπτύξουν τις ιδέες τους, να υποστηρίξουν τις προτάσεις και τα πιστεύω τους, να ανταλλάξουν απόψεις, να διαμορφώσουν το δικό τους εννοιολογικό πλαίσιο και να συμμετάσχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης. Κάθε μέλος της ομάδας βοηθά και ενθαρρύνει τους άλλους και αναλαμβάνει την ευθύνη για την συνολική πρόοδο της ομάδας (Kagan, 1994). Οι μέθοδοι της βιωματικής μάθησης θεωρούνται ιδιαίτερα κατάλληλες για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης τους και γενικότερα την προσωπικότητά τους ως σύνολο, με το να διαμορφώνουν ένα παιδαγωγικό περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2003).

Επομένως η βιωματική μάθηση ως βασική διαφορά στην ενταξιακή φιλοσοφία καθώς το σχολείο είναι απαραίτητο να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και κατάλληλες διαδικασίες. Η

παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που παρέχει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων». Επομένως, οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας αλλά και της ανάπτυξης της προσωπικότητας συνολικά (Καμαρινού, 1999. Μπακιρτζής, 2000).

Θεωρία της δραστηριότητας / Activity Theory

Η θεωρία δραστηριότητας βασίστηκε στις βασικές απόψεις του Vygotsky (1981, 1987) σύμφωνα με τον οποίο η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Κεντρικοί οι ρόλοι της συνεργασίας και της γλώσσας ως εργαλείου που συμβάλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου.

Η μάθηση είναι μια εγγενής κοινωνική διαδικασία, σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας (activity theory), (Jonassen, 2000). Μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εργαλεία, περιβάλλον της τάξης, αντικείμενα διδασκαλίας, κλπ., αποτελούν μέρη ενός συστήματος δραστηριότητας που αλληλεπιδρούν. Η ίδια η δραστηριότητα αποτελεί το διαμεσολαβητικό εργαλείο, τη μονάδα ανάλυσης της μαθησιακής διαδικασίας (βλ. για τη θεωρία αυτή στην εκπαίδευση μια πολυδιάστατη και ενδελεχή ανάλυση στο Gedera & Williams, 2016).

Η μάθηση διαβιβάζεται πρώτα σε *διαψυχικό* επίπεδο μεταξύ των ανθρώπων ως κοινωνικών δρώντων υποκειμένων με τα πολιτισμικά τους μέσα/εργαλεία και μετά σε *ενδοψυχικό* επίπεδο. Το νόημα/περιεχόμενο χτίζεται μέσα από μια κοινή δραστηριότητα η

οποία μεταβιβάζεται από τον παιδαγωγό προς το μαθητευόμενο. Οι έννοιες, το περιεχόμενο, οι στρατηγικές και οι τεχνολογίες - τα εργαλεία, τα μέσα μεταβίβασης - είναι κοινωνικά και πολιτισμικά δομημένα και η γνώση διασπείρεται μέσα στην κοινωνία. Η ικανότητα του μαθητή δεν είναι πεπερασμένη και προσδιορισμένη. Το δυναμικό της μάθησης είναι μια συνεχής μετατόπιση των εν δυνάμει δυνατοτήτων μέσα στην κοινωνία (Lee & Smagorinsky, 2000).

A2.3. Ψυχοκοινωνικά Προγράμματα

Θεωρία της Ψυχικής Ενδυνάμωσης/Ανθεκτικότητας

Βασισμένα στη θεωρία ψυχικής ανθεκτικότητας/Resilience είναι η φιλοσοφία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη (Empowerment Model). Έρευνες υποδεικνύουν ότι όσο πιο πολύ τα σχολεία υποστηρίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους, τόσο πιο ομαλή είναι η ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου (Waters, 2011. Zins & Elias, 2006).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί με επάρκεια, παρά το γεγονός ότι αναπτύσσεται ή βιώνει αντίξοες ή στρεσογόνες συνθήκες. Ορίζεται, επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες (π.χ. ο Δείκτης Νοημοσύνης), χάρη και στην επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών θετικών παραγόντων (π.χ. καλή γονεϊκή φροντίδα), μπορεί να επιτύχουν σημαντικά ή θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο. Η παρουσία θετικών εξωγενών παραγόντων/ενισχύσεων φαίνεται να είναι απαραίτητη (Mash & Wolfe, 2013). Η ύπαρξη, για παράδειγμα, μιας σταθερής σχέσης με ένα περιποιητικό/προστατευτικό και συναισθηματικά σταθερό ενήλικα φαίνεται να αντισταθμίζει

τις δυσχερείς επιδράσεις μίας πληθώρας, αντικειμενικά, στρεσογόνων και αρνητικών εμπειριών (Luthar et al., 2014. Mash & Wolfe, 2013). Η στήριξη των συμμαθητών και οι φίλιες στην πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται, επίσης, να αντισταθμίζουν τις επιπτώσεις της δυσχερής γονικής φροντίδας στην ανάπτυξη διαταραχών συμπεριφοράς. Αυτό, βέβαια, παραπέμπει και στις ικανότητες του παιδιού να αναπτύσσει και να διατηρεί επαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Κουρκούτας, 2008).

Προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα παιδί ή ένας έφηβος ως ψυχικά ανθεκτικός, πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις: Πρώτον, πρέπει να ζει κάτω από αντίξοες, στρεσογόνες συνθήκες, οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο την ψυχική υγεία ή/και την ψυχολογική επάρκεια των περισσότερων ατόμων και, δεύτερον, πρέπει να είναι καλά προσαρμοσμένος και ψυχολογικά επαρκής, παρά το γεγονός ότι ζει κάτω από αυτές τις συνθήκες. Οι αντίξοες, στρεσογόνες συνθήκες που θέτουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και την ψυχολογική επάρκεια ενός παιδιού ονομάζονται παράγοντες επικινδυνότητας (Χατζηχρήστου, 2004).

Το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν θετικά τις δυσκολίες της ζωής τους δείχνει ότι κάποιοι άλλοι παράγοντες, είτε ατομικοί είτε περιβαλλοντικοί, καθώς και ορισμένες διεργασίες, τα προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον γενικό όρο προστατευτικοί παράγοντες. Ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας εμπεριέχει δύο βασικές διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στην αντιξοότητα κάτω από την οποία ζει το παιδί, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στο γεγονός ότι είναι καλά προσαρμοσμένο και ψυχολογικά επαρκές παρά τις αντίξοες, στρεσογόνες συνθήκες που αντιμετωπίζει (Kaplan, 2005. Luthar et al., 2014. Μόττη-Στεφανίδη και συν. 1998).

Οι βασικές αρχές που διέπουν τις παρεμβάσεις, οι οποίες εστιάζουν στη ψυχική ενδυνάμωση/ενίσχυση της ανθεκτικότητας σχετίζονται με σύγχρονες προσεγγίσεις (π.χ. οικοσυστημική, θεωρία δυναμικών συστημάτων) της προβληματικής των παιδιών (Fraser,

2004. Sameroff, 2009, 2014). Ως προς τη φιλοσοφία τους προέρχονται κυρίως από θεωρητικά μοντέλα (θεωρίες δεσμού, ψυχοδυναμικό, συνδιαλλακτικό, αλληλεπιδραστικό μοντέλο, θεωρία συστημάτων, οικοσυστημική προσέγγιση) που δίνουν έμφαση στις συναισθηματικές διεργασίες, ως παράγοντας εκδήλωσης προβληματικών προτύπων, στους δεσμούς με την οικογένεια και στις σταθερές σχέσεις με το δάσκαλο (εξωτερικό πλαίσιο), στις ψυχοκοινωνικές, και όχι μόνο μαθησιακές διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής και σε ένα ολιστικό σχέδιο παρέμβασης, εντός ή εκτός σχολείου, το οποίο αντιτίθεται στο ιατρογενές μοντέλο της ασθένειας. Υιοθετείται συγχρόνως μία διαχρονική ολιστική οπτική στην ανάλυση/κατανόηση των δυσκολιών/ελλείψεων των παιδιών και στη προσπάθεια ανάδειξης του εσωτερικού δυναμικού των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων, σε συνδυασμό με τη εμπλοκή και των μαθητών χωρίς προβλήματα. Άλλωστε για αυτό το τελευταίο, η έρευνα έδειξε ότι τα κοινωνικά δυσλειτουργικά και επιθετικά παιδιά επωφελούνται από προγράμματα διαχείρισης του θυμού και από ένταξη σε μη επιθετικές και καλά οργανωμένες και υποστηρικτικές τάξεις (Κουρκούτας, 2008).

Οι εστιασμένες στην ψυχική ενδυνάμωση/ανθεκτικότητα παρεμβάσεις ενδιαφέρονται να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας του πλαισίου, καθώς, επίσης, και αυτούς που προέρχονται από το ίδιο το παιδί. Είναι πολλές φορές σημαντικό μέσα από αυτά τα προγράμματα να επιλύονται οι συγκρούσεις και ένας φαύλος κύκλος αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που μπορεί να έχουν για όλους τους εμπλεκόμενους ένα τραυματικό χαρακτήρα (Κουρκούτας, 2007α, 2007β).

Πρόσφατα δεδομένα ερευνών τονίζουν μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες που βοηθούν στην ψυχική ανθεκτικότητα ακόμα και σε παιδιά με σοβαρά ψυχοκοινωνικά, ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά προβλήματα (Bloomquist & Schnell, 2002. Cohen, 2013. Kauffman & Landrum, 2013. Luthar et al., 2014. Mash & Wolfe, 2013. Roeser & Eccles, 2000. Weare, 2000. Zipper & Simeonsson, 2004).

Επομένως, το θεωρητικό υπόβαθρο και η φιλοσοφία των παρεμβάσεων ψυχικής ανθεκτικότητας (developmental resilience) σε ατομικό και συστημικό επίπεδο έχουν να κάνουν με τις ακόλουθες αρχές - κλειδιά οι οποίες διαμορφώθηκαν και με βάση δεδομένα της σύγχρονης έρευνας: (Aumann & Hart, 2009. Dodge, 2006. Emde & Robinson, 2000. Kourkoutas & Hart, 2014. Luthar et al., 2014. Masten et al., 2008. Moore, 2013. Stavrou & Kourkoutas, 2017)

- Διαχρονική/συστημική αντίληψη των δυσλειτουργιών του παιδιού
- Μελέτη των πρώιμων δυσλειτουργιών και της θετικής προσαρμογής με συντονισμένο τρόπο και με βάση πολλές πηγές
- Δυναμική/αναπτυξιακή, μη γραμμική διερεύνηση της προβληματικής συμπεριφοράς/στάσεων/αντιδράσεων των παιδιών και βασική αναφορά στο πλαίσιο στο οποίο κινείται και εντάσσεται το παιδί
- Προτεραιότητα στα συναισθήματα ως βάση συμπεριφοράς, στις βασικές/πρωτογενείς (με γονείς) αλλά και διαπροσωπικές /κοινωνικές σχέσεις (με δασκάλους, συμμαθητές)
- Έμφαση στις αναπαραστάσεις και στα εσωτερικά πρότυπα λειτουργίας του «εαυτού» και του άλλου (προσωπικά και διαπροσωπικά σχήματα) ως οργανωτικά της συμπεριφοράς, αλλά και στα πρότυπα σχέσεων/κοινωνικής αλληλεπίδρασης που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά.
- Έμφαση στη διερεύνηση παραγόντων κινδύνου
- Επικέντρωση στις συνεχείς δυναμικές συνδιαλλαγές μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος
- Εστίαση στο ψυχικό δυναμικό των παιδιών, στην ανάδειξη/επεξεργασία των παραγόντων που εμποδίζουν αυτό το δυναμικό ή οδηγούν σε αποδιοργανωτικές παρεκκλίσεις και στην ολιστική ενίσχυση της προσωπικότητας του (ψυχοσυναισθηματικές, μαθησιακές, κοινωνικές δεξιότητες)

- Πολυδιάστατο και συνθετικό μοντέλο θεωρίας (σύνθεση προσεγγίσεων όπως η θεωρία δεσμού, η ψυχοδυναμική θεωρία, η θεωρία των δυναμικών συστημάτων, η εξελικτική οπτική, κ.λπ. (attachment, psychodynamic theory, dynamic systems theory, developmental psychopathology) (Κουρκούτας, 2017. Sameroff, 2014. H.Steele & M.Steele, 2014).

Οι εστιασμένες επομένως στην ψυχική ενδυνάμωση/ανθεκτικότητα παρεμβάσεις έχουν στόχο να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας του πλαισίου, καθώς και εκείνους που προέρχονται από το ίδιο το παιδί. Πολλές φορές είναι σημαντικό μέσα από αυτά τα προγράμματα να επιλύονται οι συγκρούσεις και ο φαύλος κύκλος αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που ενδέχεται να έχουν για όλους τους εμπλεκόμενους τραυματικό χαρακτήρα (Κουρκούτας, 2007α, 2007β, 2017). Επιπλέον μαθησιακά προγράμματα και προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με διάφορες ήπιες δυσκολίες να ξαναβρούν το ρόλο και μια θέση μέσα στην τάξη, να ανακτήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που συναντούν (Κουρκούτας, 2007β, 2017).

Θεωρία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης

Η μελέτη της θεωρίας της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social and emotional learning) στηρίχτηκε αρχικά στην έννοια της κοινωνικής επάρκειας σύμφωνα με την οποία τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως επαρκή είναι εκείνα που διαθέτουν τις ικανότητες να αναπτύσσουν και να συντονίζουν ευέλικτες και προσαρμοστικές απαντήσεις στις απαιτήσεις της ζωής, να αξιοποιούν τις προσωπικές εφεδρείες τους αλλά και τις ευκαιρίες που παρέχονται από το περιβάλλον, ώστε να πετυχαίνουν ένα καλό αναπτυξιακό αποτέλεσμα (Sroufe et al., 2010. Waters & Sroufe, 1983).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση εξελίχθηκε μέσα από τις έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα και ορίζεται ως «η διαδικασία κατάκτησης ικανοτήτων για την αναγνώριση και τον έλεγχο των συναισθημάτων, τη θέσπιση και την επίτευξη στόχων, την εκτίμηση/αναγνώριση των απόψεων των άλλων, την καθιέρωση και τη διατήρηση “θετικών” σχέσεων, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και την εποικοδομητική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων» (Πρόγραμμα Youth Power, Μονάδα Εφηβικής Υγείας, ΕΚΠΑ, 2016).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) είναι ζωτικής σημασίας για την άμβλυνση των κοινωνικών προβλημάτων που υπάρχουν εγγενώς στα σχολεία και αναιρούν τη μάθηση. Τα προγράμματα αυτά που διδάσκουν δεξιότητες ζωής είναι κάτι πολύ περισσότερο από μία αντιμεταφοβισμού στρατηγική. Για το σκοπό αυτό, η συνεργασία για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση - περισσότερο γνωστή ως CASEL- έχει ως αιχμή του δόρατος της προσπάθειας την αξιολόγηση και τη μέτρηση των θετικών επιπτώσεων της κοινωνικής και συναισθηματικής προγράμματα εκμάθησης. «Η Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνει τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα παιδιά και οι ενήλικες μπορούν να αποκτήσουν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και την επίτευξη θετικών στόχων, να αισθάνονται και να δείχνουν κατανόηση για τους άλλους, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις» (CASEL, 2013). Επομένως οι συναισθηματικές δεξιότητες βοηθούν το άτομο να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του σε διάφορες καταστάσεις της ζωής του (Καλύβα, 2016).

Τα προγράμματα επομένως επικεντρώνονται στη διδασκαλία με τους μαθητές σε νεαρή ηλικία πώς να επικοινωνούν, να λύνουν ένα πρόβλημα, ενώ ασχολείται και με την απογοήτευση για τους στόχους που έχουν τεθεί με εστιασμένες δραστηριότητες και

χαρακτηρίζονται επομένως από μια προσωποκεντρική εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και από μια οικοσυστημική προσέγγιση στη μαθησιακή πράξη.

Σύμφωνα με τους Zins et al., (όπως αναφέρει η Κουρμούση, 2012), τα κοινωνικοσυναισθηματικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, «στοχεύουν βραχυπρόθεσμα στο να προάγουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τη θετική στάση μαθητών, ενώ μακροπρόθεσμα στοχεύουν στη βελτίωση της προσαρμοστικότητας των παιδιών και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, η οποία εκφράζεται με θετικότερες κοινωνικές εκδηλώσεις, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, μειωμένη συναισθηματική δυσφορία (distress), και καλύτερους βαθμούς σε αξιολογήσεις, διαγωνισμούς και τεστ».

Έχουν προσδιοριστεί πέντε αλληλένδετοι τομείς βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων μέσω των οποίων επιδιώκεται να τονιστούν: η αυτοδιαχείριση, η αυτογνωσία, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, οι δεξιότητες σχέσεων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.

Με λίγα λόγια, οι μαθητές που εκτιμούν σωστά τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (αυτογνωσία), ρυθμίζουν με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους (αυτοδιαχείριση), ερμηνεύουν σωστά τα μηνύματα από το κοινωνικό περιβάλλον, επιλύουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις (διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων) και παίρνουν σωστές αποφάσεις για τις καθημερινές προκλήσεις (υπεύθυνη λήψη αποφάσεων), οδεύουν προς την επιτυχία τόσο στο σχολείο όσο και αργότερα στη ζωή (Πρόγραμμα Youth Power, Μονάδα Εφηβικής Υγείας, ΕΚΠΑ, 2016).

Η κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης και το γεγονός ότι στη μαθησιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες τεκμηριώνεται από εμπειρικά δεδομένα. Σε μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι από τις 11 σημαντικότερες κατηγορίες που θεωρείται ότι ασκούν κάποια επίδραση στη μάθηση, οι 8 σχετίζονταν με κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες,

όπως ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, η ομάδα των συνομηλίκων, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης (Wang, Haertel & Walberg, 1997).

Σύμφωνα με έρευνες, τα πλέον αποτελεσματικά και «ασφαλή» προγράμματα ήταν εκείνα που τα αποκάλεσαν S.A.F.E. από το ακρώνυμο που δημιουργούσαν οι τέσσερις παρακάτω συνιστώμενες πρακτικές:

- **Sequenced** (Με αλληλουχία): Όταν το πρόγραμμα απαιτεί μια προγραμματισμένη ακολουθία και αλληλουχία μαθημάτων και δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη Δεξιοτήτων.
- **Active** (Ενεργητικό): Όταν το πρόγραμμα χρησιμοποιεί ενεργητικούς τρόπους μάθησης, όπως παιχνίδια ρόλων.
- **Focused** (Εστιασμένο): Όταν το πρόγραμμα αφιερώνει επαρκή χρόνο αποκλειστικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.
- **Explicit** (Σαφές) Όταν το πρόγραμμα στοχεύει στην εκμάθηση συγκεκριμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Durlak et al., 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το Υπουργείο Παιδείας σχεδίασε ένα οδηγό εκπαιδευτικό για το Νέο Σχολείο και αναφέρει την εισαγωγή της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής (ΣΚΖ) στο πρόγραμμα του σχολείου καθώς μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην παραδοσιακή λειτουργία του ελληνικού σχολείου και να λειτουργήσει σε ένα επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων και συστημάτων και παρέχοντας νέες δεξιότητες και γνώσεις στους μαθητές απαραίτητες για την περαιτέρω πορεία τους: «Η πεμπτουσία των στόχων της ΣΚΖ συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων και λειτουργικών μοντέλων συμπεριφοράς αναγκαίων στην καθημερινότητα των παιδιών στην ομάδα, αλλά και ενός πλήρους φάσματος ικανοτήτων για τη ζωή. Δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτώνται συστηματικά και σταδιακά, καθώς είναι σημαντικό οι μαθητές από

μικρή ηλικία να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να έχουν κριτική σκέψη, αυτοπειθαρχία, δημιουργικότητα και δεξιότητες συνεργασίας και λειτουργίας στην ομάδα. Γι' αυτό το λόγο η ΣΚΖ -όπως και η πραγμάτωση του νέου σχολείου- θα πρέπει να ξεκινάει από το νηπιαγωγείο να συνεχίζεται στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο και να επιτυγχάνει την ολοκλήρωση των στόχων της στο Λύκειο. Επιπλέον, ο προσανατολισμός της ΣΚΖ είναι και προς τον *εαυτό* με στόχο την αυτογνωσία και κυρίως την αποδοχή του εαυτού έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται καλά με βάση τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, να δημιουργούν σχέσεις φιλίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους και να έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε αλλαγές» (Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ, 2011).

Όσον αφορά τους μαθητές, μέσω προγραμμάτων σχεδιασμένων στη θεωρία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη ζωή τους και τη συνύπαρξή τους σε ομάδα, ενώ παράλληλα τους προετοιμάζει για τη ζωή τους εντός και εκτός του σχολείου. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες, συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που θα τους βοηθήσουν να μαθαίνουν, να δημιουργούν σχέσεις, να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις της καθημερινότητας και να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να διεκδικούν θέσεις εργασίας, να ζουν αρμονικά με τους άλλους, να επικοινωνούν, αλλά και να προστατεύονται και να φροντίζουν τον εαυτό τους.

Δημιουργείται επομένως θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και προάγεται η ψυχική υγεία και η ψυχική ανθεκτικότητα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, και ενισχύεται η μαθησιακή διαδικασία και η γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι τάξεις και γενικότερα το σχολείο μπορούν να γίνουν πλαίσια τα οποία προάγουν τη θετική προσαρμογή των μελών τους και να λειτουργούν ως κοινότητες όπου ο καθένας συνεργάζεται, νοιάζεται και φροντίζει τον άλλο. Επιπλέον

συμβάλλει στο να δημιουργηθούν δεσμοί με την κοινότητα και στη δημιουργία μιας ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ιδιαιτερότητα της ΣΚΖ στην οποία αναφέρονται προγράμματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, είναι ότι δεν αποτελεί ένα ακόμη σχολικό μάθημα με τη γνωστή και καθιερωμένη έννοια του όρου. Δεν αποτελεί ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο όπως τα υπόλοιπα μαθήματα με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, με παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία και με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Είναι περισσότερο άνοιγμα της σκέψης και των συναισθημάτων, μοίρασμα και απόκτηση δεξιοτήτων και νέων ικανοτήτων και γνώσεων μέσα από ένα διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο μάθησης. Τα αποτελέσματα της ΣΚΖ βέβαια δεν περιορίζονται στους άμεσους στόχους της αλλά διαπερνούν όλη τη μαθησιακή και σχολική διαδικασία. Η δημιουργία καλού, θετικού και συνεργατικού κλίματος και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων έχει αποδειχτεί ότι διευκολύνει τη μάθηση και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004).

Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελούν ορισμένες από τις βασικές αρχές του Νέου Σχολείου. Η εστίαση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών είναι ιδιαίτερος σημαντική καθώς τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταγραφεί σημαντική αύξηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι ακόμα και σε σχολεία αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005. Kauffman & Landrum, 2013. Mash & Wolfe, 2013. Χατζηχρήστου, 2004, 2011).

A2.4. Νέα συνθετικά Προγράμματα Παρέμβασης

Αυξημένο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, το πεδίο των προγραμμάτων ψυχικής υγείας που εφαρμόζονται στα σχολικά πλαίσια με ενταξιακό, προληπτικό, ή εστιασμένο ψυχοπαιδαγωγικό, ψυχοκοινωνικό ή κλινικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα, χρησιμοποιώντας πολλές φορές εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές μεθόδους για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, ψυχικής ανθεκτικότητας και της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (Cooper & Jacobs, 2011. Knitzer, 1993. Κουρκούτας, 2017. Masten et al., 2008. Pianta, 2006. Pianta & Walsh, 1996. Roeser & Eccles, 2014. Salend, 2015. Weare, 2004, 2011. Χατζηγηρήστου, 2004, 2011). Αυτό συμβαίνει λόγω της τεράστιας ανάγκης των σχολείων να συνεργαστούν με τους ειδικούς για παρόμοια προγράμματα ενταγμένα στο δικό τους πλαίσιο λειτουργίας ακόμη και όταν έχουν ένα πιο εξειδικευμένο χαρακτήρα (Winship & MacDonald, 2018), αφού έχει παρατηρηθεί μία αύξηση του ποσοστού των παιδιών, στις αναπτυγμένες κυρίως χώρες, που εμφανίζει ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ψυχικές διαταραχές και προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Στις ΗΠΑ επιδημιολογικές έρευνες επιβεβαίωσαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών είχε άμεση ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη και θεραπευτική αντιμετώπιση (Cooper & Jacobs, 2011. Kauffman & Landrum, 2013), ενώ στη Μ. Βρετανία ένα ποσοστό του 7% με 20% παιδιών και εφήβων παρουσίαζαν ψυχικές ασθένειες (Indoe, 1998. Winship & MacDonald, 2018). Αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο επιβεβαιώνουν την εμφάνιση προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννης & Παντελάκης, 1989. Χατζηγηρήστου & Hopf, 1992).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συναντήσαμε κυρίως τις εξής κατηγορίες παρεμβάσεων:

α) *καθολικές παρεμβάσεις (universal interventions)* που αφορούν σε όλο τον πληθυσμό (τάξη ή σχολείο) και τείνουν να εστιάζουν στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος, β) *επικεντρωμένες/επιλεκτικές (selective interventions)* που αφορούν σε μια ομάδα ή ένα άτομο που βρίσκεται σε οριακό επίπεδο να εμφανίσει ένα πρόβλημα συμπεριφοράς ή συναισθήματος, αλλά χωρίς απαραίτητα να έχει, τη στιγμή που εφαρμόζεται η παρέμβαση, κάποια δυσκολία και γ) *ενδεικνυμένες (indicated interventions)* για άτομα που έχουν διαγνωσμένα συμπτώματα, τα οποία αργότερα μπορούν να εξελιχθούν σε σοβαρές δυσλειτουργίες (Bullis, Walker & Sprague, 2001. Dwyer, Nicholson, Battistutta & Oldenburg, 2005. Δώνη, 2015). Οι παρεμβάσεις αυτές σχεδιάζονται και εποπτεύονται, συνήθως, από μια διεπιστημονική ομάδα, στην οποία συμμετέχουν ακαδημαϊκοί, δάσκαλοι, σχολικοί ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι, ειδικοί παιδαγωγοί (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011).

Έχει επιβεβαιωθεί ότι τα σχολεία αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής ευέλικτων παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, που στόχο έχουν την ψυχική υγεία των μαθητών (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001. World Health Organization, WHO, 1990). Μέσα από τη διδασκαλία κατάλληλων για την κάθε ηλικία δεξιοτήτων, αφενός στοχεύουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά και αφετέρου προλαμβάνουν με αυτό τον τρόπο την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος σε μεγαλύτερες ηλικίες (Durlak & Wells, 1997. Weissberg, Kumpfer & Seligman, 2003).

Με βάση ερευνητικά δεδομένα, οι επιτυχείς παρεμβάσεις θα πρέπει να έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Kourkoutas, 2008, 2017. Moore, 2013):

- Να είναι περιεκτικές, ευέλικτες και ανταποδοτικές
- Να είναι οργανωμένες σύμφωνα με το πλαίσιο

- Να έχουν μακροπρόθεσμη εφαρμογή παρά να προσανατολίζονται σε μια «προσωρινή ρύθμιση»
- Να είναι πλουραλιστικές και πολυδιάστατες, να συνδέονται με άλλες στρατηγικές που υποστηρίζουν την κοινωνική ενσωμάτωση
- Να είναι ενισχυτικές ως προς την εμπλοκή όλου του προσωπικού και τη δέσμευση για ένα από κοινού σχεδιασμένο συνεκτικό ολιστικό πλάνο
- Οι σχέσεις του προσωπικού να βασίζονται στην εμπιστοσύνη και στον αμοιβαίο σεβασμό
- Να ακολουθούνται οι προσωποκεντρικές, εξατομικευμένες και αναπτυξιακά ευαίσθητες προσεγγίσεις/αναλύσεις της πορείας των παιδιών
- Να γίνεται επίσημη και κλινικά δυναμική αξιολόγηση της λειτουργικότητας του παιδιού σε συγκεκριμένα πλαίσια
- Η προσοχή να επικεντρώνεται στη συμπεριφορική και στην κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική λειτουργία (τρόποι/σχήματα)
- Οι γονείς να ενσωματώνονται στη διαδικασία της παρέμβασης
- Οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώνονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος παρέμβασης
- Να γίνεται συνδυασμός ατομικών και ομαδικών συνεδριών /συναντήσεων
- Να γίνεται σύνθεση ψυχοθεραπευτικών, συμβουλευτικών και ψυχοπαιδαγωγικών τεχνικών
- Να υπάρχει θετική και ενδυναμωτική προοπτική παρέμβασης
- Η σχέση με τον ειδικό, το δάσκαλο, το σχολικό σύμβουλο, ψυχολόγο ή θεραπευτή να βρίσκεται στο επίκεντρο της παρέμβασης
- Είναι προφανές ότι συγκεντρωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και άκαμπτες σχολικές πρακτικές δεν ευνοούν την αλλαγή της ενταξιακής φιλοσοφίας και δεν επιτρέπουν

την ενίσχυση και ένταξη παιδιών που είναι ευάλωτα σε μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Η Ελλάδα ήταν μία από τις επτά πρωτοπόρες ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχε στο δίκτυο σχολείων προαγωγής της υγείας, το 1992 (Ifanti, Argyriou & Kalofonos, 2011). Ο θεσμός, όμως, της αγωγής υγείας ξεκίνησε στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1995, ενώ στην πρωτοβάθμια το 2001 (Υπουργείο Υγείας, 2008). Στα σχολεία, πλέον, εφαρμόζονται προγράμματα αγωγής υγείας που αποτελούν τμήμα των αναλυτικών προγραμμάτων, στη διδασκόμενη αναλυτική ύλη και τις σχετικές δραστηριότητες, ενώ έχουν εγκριθεί από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Στάππα-Μουρτζίνη, 2013). Για το υπουργείο Παιδείας η αγωγή υγείας στα σχολεία είναι μια καινοτόμος δράση, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα.

Αποτελεί την πρώτη προσέγγιση για τον περιορισμό των φαινομένων εκείνων που απειλούν τη σωματική και ψυχική υγεία των νεαρών ατόμων και συντελούν στον κοινωνικό τους αποκλεισμό και στον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας. Προκειμένου να στηριχθεί το έργο των εκπαιδευτικών, έχουν θεσμοθετηθεί, σε κάθε τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, θέσεις υπεύθυνων Αγωγής Υγείας, καθώς και Περιβαλλοντικής Αγωγής και Πολιτιστικών θεμάτων. Οι υπεύθυνοι αυτοί λειτουργούσαν ως πολλαπλασιαστές του έργου των εκπαιδευτικών, βοηθούσαν και ενημέρωναν τους τελευταίους αναφορικά με εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η κατάσταση όμως αναδιαμορφώνεται με το νέο νόμο του ΥΠΕΘ, ν.4547/12-06-2018(ΦΕΚ 102/τ.Α/12-6-2018) όπου καταργούνται οι σχολικοί σύμβουλοι, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και οι Αθλητικές Ακαδημίες. Προβλέπεται η δημιουργία Κέντρων για τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού

Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), στα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου καταθέτει τον συλλογικό προγραμματισμό του και την αποτίμηση του διδακτικού έργου του. Επίσης θα δημιουργηθούν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), που θα συνδράμουν -ως υποστηρικτική και συμβουλευτική δομή- στο έργο των εκπαιδευτικών και στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και τα ΚΕΑ θα είναι η μετεξέλιξη των ΚΠΕ και πέραν της υλοποίησης προγραμμάτων στον χώρο τους, θα υποστηρίζουν τα σχολεία της διεύθυνσης για την ανάπτυξη των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (περιβάλλον, υγεία, πολιτισμός).

Η εισαγωγή της αγωγής υγείας στο σχολικό πρόγραμμα συνέπεσε με την εφαρμογή της «ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων». Η τελευταία ήταν μία καινοτομία που βασίστηκε στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου, στην καλλιέργεια της συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή, καθιστώντας τη διαδικασία της μάθησης πιο χαλαρή και λιγότερο τυπική (Υπουργείο Παιδείας -ΠΙ, 2003). Τα προγράμματα σχολικής αγωγής υγείας που εντάχθηκαν στην ευέλικτη ζώνη χρηματοδοτήθηκαν, σε σημαντικό βαθμό, από ευρωπαϊκά κονδύλια (Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Στήριξης).

Ένα, όμως, ακόμη σημαντικό ζήτημα αναδύεται από αυτή την κατάσταση. Καθώς η επιλογή των ενοτήτων της σχολικής αγωγής υγείας είναι προαιρετική, αυτό σημαίνει ότι για κάθε έναν εκπαιδευτικό που επιλέγει να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα υπάρχει (τουλάχιστον) ένας ακόμη ο οποίος δεν το κάνει. Αυτό δημιουργεί ένα σοβαρό θέμα ανισοτήτων σε σχέση με τα παιδιά: ανάλογα με τον δάσκαλο που θα έχουν στην τάξη, ορισμένα από αυτά θα έχουν την τύχη να μάθουν νέα πράγματα ή να διερευνήσουν διαφορετικές καταστάσεις. Η διαδικασία αυτή μπορεί να αφορά διαφορετικές τάξεις στο ίδιο σχολείο, διαφορετικά σχολεία στην ίδια περιοχή κ.ο.κ. Το δικαίωμα και η ανάγκη για αγωγή υγείας είναι καθολικά

και δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε εκείνα τα παιδιά των οποίων ο δάσκαλος είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένος για τα θέματα της υγείας (Gerouki, 2009b).

Τα προγράμματα παρέμβασης αναφέρονται στην πρωτογενή πρόληψη η οποία ορίζεται στην παρέμβαση πριν την εμφάνιση ενός προβλήματος. Ο επαγγελματίας που καλείται να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα πρόληψης καλείται να παρέμβει στο δίκτυο των αιτιολογικών εκείνων παραγόντων ή σχέσεων που πλαισιώνουν ένα πρόβλημα προσπαθώντας να αποδυναμώσει ένα ή και περισσότερους από αυτούς τους παράγοντες. Η χρήση ομάδων στη διαδικασία ενός προγράμματος παρέμβασης έχει τις ρίζες της στις αρχές της νέας αγωγής που πρεσβεύει ότι η μάθηση ενισχύεται από την ενεργοποίηση του μαθητή και τη διερευνητική προσέγγιση του θέματος με σκοπό την κοινωνικοποίηση του μαθητή και βασίζεται στις αρχές του cooperative learning movement (Ματσαγγούρας, 1995). Καθώς στις ομάδες η επικοινωνία και η συνεργασία είναι μεγαλύτερη καθώς ασκείται κοινωνική επιρροή στα άτομα μέλη μέσω μιας σειράς μηχανισμών οδηγώντας τα άτομα να αλλάξουν λανθασμένες στάσεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορές καθώς επηρεάζει τα μέλη της μέσα από κοινωνικούς κανόνες που δημιουργεί.

Επίσης η ομάδα προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να αξιολογούν τις συχνά αντίθετες και διαφορετικές ιδέες, να αντιπαρατίθενται καταπολεμώντας έτσι τον εγωιστικό τρόπο σκέψης. Αναπτύσσονται έτσι κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης δημιουργώντας θετικά συναισθήματα στους μαθητές, μικρότερα επίπεδα άγχους καθώς νιώθουν ελεύθεροι να εκφράζουν τις σκέψεις τους. Το άτομα βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής αναπτύσσει θετική εικόνα για τον εαυτό του.

Οι γενικές αρχές των Προγραμμάτων Παρέμβασης περιλαμβάνουν: α) Εκπαίδευση δασκάλων στη βιωματική προσέγγιση, στη δυναμική της ομάδας και στην αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού πρόληψης στο πλαίσιο προγράμματος αγωγής υγείας, β) Σταθερή

εποπτεία των δασκάλων για το συντονισμό ομάδων, τη στήριξη των μαθητών και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος αγωγής υγείας, γ) Εφαρμογή προγράμματος ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε τμήματα μαθητών. Τα προγράμματα συνήθως έχουν τετράμηνη διάρκεια και ολοκληρώνονται με μια εκδήλωση, όπου συμμετέχουν όλες οι ομάδες. Οι ενότητες που θα διδαχθούν απαιτούν διδακτικές ώρες των σαρανταπέντε λεπτών. Κάθε εβδομάδα στα πλαίσια της ευέλικτης ώρα γίνεται μία συνάντηση.

Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα προγράμματα παρεμβάσεων, είναι αποτελεσματικά στην εφαρμογή τους όταν:

α) διαθέτουν διεξοδικό σχεδιασμό, έχουν βασιστεί δηλαδή σε συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις και έχουν συγκεκριμένη μεθοδολογία, ενώ διαθέτουν δομημένο και αναλυτικό εκπαιδευτικό υλικό για την εφαρμογή τους (Catalano et al., 2002. Greenberg et al., 2003. McMahon et al., 2000).

β) βασίζονται στις αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης (Carr, 2006, 2009. Γεωργίου, 2011. Γιώτσα, 2014. Γιώτσα et al., 2011. Guerney, 2000. Morrison & Bratton, 2010. Μυλωνάκου-Κεκέ, 1996. Παπαδιώτη, 2000. Sameroff, 2009) και επιδιώκουν με διάφορους τρόπους την ενεργό συμμετοχή των γονέων και την άμεση εμπλοκή τους με τη διδασκαλία τεχνικών αντιμετώπισης των προβλημάτων που πιθανόν να εμφανίζουν τα παιδιά (Bayer, Hiscock, Ukoumunne, Price & Wake, 2008. Γεωργίου 2011. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006, 2007, 2009).

γ) εκπαιδεύουν, συμβουλεύουν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής τους (Han, Catron, Weiss & Marciel, 2005) και

δ) σύμφωνα με τη βασική αρχή του National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2009, που ορίζει ότι η καλή «αξιολόγηση» οδηγεί στην καλή «παρέμβαση», το τέταρτο κριτήριο ορίζει ως αποτελεσματικά τα προγράμματα παρεμβάσεων

τα οποία αξιολογούν με δομημένα εργαλεία, βραχυπρόθεσμα, τους στόχους τους στα διάφορα στάδια εφαρμογής τους, αλλά και μακροχρόνια, τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες σε αυτά (παιδιά, δάσκαλοι, γονείς) (Han & Weiss, 2005. Κουρμούση & Κούτρας, 2011. Χατζηγηρήστου, 2011).

Εξάλλου στις Η.Π.Α. παρόλο που ο ορισμός και η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης διαφέρουν στις εκάστοτε περιοχές, υπάρχουν όμως κάποιες βασικές αρχές που εφαρμόζονται ώστε η ένταξη να είναι αποτελεσματική. Σωστές πρακτικές που εφαρμόζονται είναι:

- Εφαρμογή του συστήματος “Ανταπόκριση-στην-Παρέμβαση” (*Response-to-Intervention (RtI) system*). Ένα μοντέλο πολυεπίπεδο με άξονες τις εξειδικευμένες παρεμβάσεις που βασίζονται στις έρευνες ώστε να είναι αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις στις ενταξιακές τάξεις (D.Fuchs & L.Fuchs, 2007).
- Ανάπτυξη Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (*Individualised Education Programs (IEPs)*). Όταν ένας μαθητής διαγνωστεί και χρειάζεται ειδική εκπαίδευση ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα πρέπει να αναπτυχθεί με βάση τις ατομικές του δεξιότητες: ακαδημαϊκές, κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνιακές, καθώς και όλα τα δυνατά σημεία σε λειτουργικό και σωματικό επίπεδο. Το IEP επίσης περιλαμβάνει πολλές στρατηγικές ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές με αναπηρίες ώστε να έχουν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση και να επιτύχουν στις ενταξιακές τάξεις (Gibbs & Dices, 2007).
- Υιοθέτηση της “Προσανατολισμένης στις Ικανότητες” παρέμβασης (*Competency-oriented approach*). Μια ενταξιακή πρακτική πρέπει να στηρίζεται στις δυνάμεις και στις ομοιότητες των μαθητών παρά στις διαφορές τους και θεωρείται επιτυχημένη όταν:
 - ✓ θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές είναι πολυδιάστατες προσωπικότητες με μοναδικές δυνάμεις, βιώματα, ικανότητες και ταλέντα

- ✓ αναφέρεται σε αυτά που τα παιδιά μπορούν να κάνουν περισσότερο από αυτά στα οποία έχουν δυσκολίες
 - ✓ χρησιμοποιεί λεξιλόγιο ενταξιακό και όχι ορολογίες που αναφέρονται στη λύπηση, στον πόνο και σε νύξεις περί φυσιολογικού ή εστιάζουν στις αδυναμίες του μαθητή (Russel, 2008)
 - ✓ δίνει έμφαση στο ποια είναι τα ίδια τα παιδιά, πως ορίζουν τον εαυτό τους και πως αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Για παράδειγμα αντί να αγνοείται η χρήση του αμαξιτίου, να αναγνωρίζεται και να γίνεται αποδεκτή η ζωτική σημασία που έχει στη ζωή του μαθητή (Salend, 2015)
 - ✓ αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τα επιτεύγματα των παιδιών
 - ✓ υποστηρίζει την μοναδικότητα των παιδιών, την ανεξαρτησία τους, την αυτοδιάθεσή τους και προσφέρει βοήθεια μόνο όταν αυτή κρίνεται απαραίτητη αποφεύγοντας συμπεριφορές που φέρνουν σε αμηχανία τα παιδιά (Salend, 2015. Smith, 2009)
- Ενθάρρυνση της αποδοχής των ατομικών διαφορών, της ποικιλομορφίας της φιλίας και της στήριξης από συνομηλίκους
 - Συνεργασία και επικοινωνία με ειδικούς και μέλη οικογενειών των μαθητών
 - Σχεδιασμός ενός κατανοητού και ισορροπημένου σχεδίου λειτουργίας τάξης με παρεμβάσεις ενίσχυσης και στήριξης θετικών συμπεριφορών (School-Wide Positive Interventions and Supports (SWPBIS)) (βλ. Πίνακα 1). Ένα τέτοιο σχέδιο παρέμβασης στη σχολική τάξη περιλαμβάνει επίσης λειτουργικές καταγραφές συμπεριφορών (Functional Behavioural Assessment (FBA)) και παρεμβάσεις (Behavioural Intervention Plan (BIP) οι οποίες θα περιλαμβάνουν:

- ✓ προσδιορισμό και εκτίμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς
- ✓ καθορισμός του γιατί, πότε και πως εμπλέκεται ο μαθητής σε τέτοιες συμπεριφορές
- ✓ διευκρίνιση ακαδημαϊκών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών, κουλτούρας και άλλων συναφών παραγόντων που πυροδοτούν και ενισχύουν τις συμπεριφορές
- ✓ σχεδιασμός κατάλληλων παρεμβάσεων ώστε να υπάρξει αλλαγή συμπεριφορών και αντιμετώπιση των σκοπών που εξυπηρετούν τους μαθητές (Chandler & Dahlquist, 2010)

- Διαφοροποίηση οδηγιών και ενσωμάτωση των αρχών ενός Καθολικού Σχεδίου Μάθησης (Universal Design for Learning (UDL)
- Εφαρμογή εκπαιδευτικών και βοηθητικών τεχνολογιών
- Εκπαίδευση των μαθητών ώστε να χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών μάθησης
- Χρήση των συνομηλίκων ως διαμεσολαβητών για την κατανόηση οδηγιών
- Χρήση της οικείας κουλτούρας και τεχνικές που να ανταποκρίνονται
- Χρήση πολλών στρατηγικών ώστε να παρακολουθείται η εκπαιδευτική πορεία του μαθητή και να γίνεται διαρκής ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών τεχνικών (Salend & Whittaker, 2012)

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η ορθότερη πρακτική είναι η εφαρμογή ενός ισορροπημένου μοντέλου διαχείρισης τάξης το οποίο αποτελείται από σχολικές παρεμβάσεις διαχείρισης συμπεριφοράς και υποστήριξης. Για να ωφεληθούν οι μαθητές από μια επιτυχημένη ενταξιακή πρακτική πρέπει οι συμπεριφορές να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες μπορούν να προαχθούν μέσα από ένα ισορροπημένο πρόγραμμα διαχείρισης τάξης με βάση τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά (Salend, 2015).

Πίνακας1 Παρεμβάσεις για την απόκτηση θετικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη		
Παρεμβάσεις	Περιγραφή	Εφαρμογή στις Ενταξιακές Τάξεις
Στρατηγικές δημιουργίας σχέσεων	Τεχνικές για edραίωση σχέσεων οι οποίες να έχουν νόημα για τα παιδιά, με τα παιδιά	<ul style="list-style-type: none"> • Επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος στα παιδιά • Ανάπτυξη της Αυτοεκτίμησης των παιδιών • Αναγνώριση και Έπαινος των μαθητών • Εμπλοκή σε κατάλληλη λεκτική και μη – λεκτική επικοινωνία • Χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών τεχνικών • Χρήση τεχνικών επίλυσης διαφωνιών και προγράμματα διαμεσολάβησης συνομηλίκων
Στρατηγικές για την βιωματική απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων	Τεχνικές για την edραίωση σχέσεων οι οποίες να έχουν νόημα για τα παιδιά, με τα παιδιά	<ul style="list-style-type: none"> • Διδασκαλία κοινωνικών Δεξιοτήτων δια μέσου τεχνικών(όπως «δείγμα παραδειγματισμού») δια μέσου πρότυπων συμπεριφορών από σημαντικούς άλλους, κοινωνικές ιστορίες, παιχνίδια ρόλων, λογοτεχνία, χρήση καρτών επίδειξης κανόνων (power cards) • Χρήση ενός πρωτοκόλλου κοινωνικών δεξιοτήτων
Στρατηγικές βασισμένες σε προγενέστερες βασικές τεχνικές	Τεχνικές οι οποίες θα επιφέρουν αλλαγές στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και θα λειτουργήσουν ως ερέθισμα να αλλάξουν συμπεριφορές	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδίαση της τάξης ώστε να υποστηρίζεται η διδασκαλία, η μάθηση, η κοινωνικοποίηση και οι θετικές συμπεριφορές • Να δίνονται σαφείς και ξεκάθαρες οδηγίες • Να διδαχθούν και να edραιωθούν κανόνες • Να γίνεται χρήση της παρακίνησης και της εγγύτητας από το δάσκαλο • Να ακολουθούνται οι ρουτίνες • Να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε να κάνουν μεταβάσεις
Στρατηγικές Αυτοδιαχείρισης	Τεχνικές όπου οι μαθητές είναι ενεργά εμπλεκόμενοι στην παρακολούθηση, αξιολόγηση και αλλαγή των συμπεριφορών τους	<ul style="list-style-type: none"> • Να διδάσκονται οι μαθητές στην αυτό- παρατήρηση, αυτό-αξιολόγηση, αυτό-ενίσχυση, αυτοδιαχείριση των συστημάτων αμοιβών και ποινών και στην αυτό-εκπαίδευση
Στρατηγικές διαχείρισης δια των ομάδων	Τεχνικές οι οποίες εμπλέκουν τις ομάδες και ενισχύουν την επιρροή των συνομηλίκων ώστε να edραιωθούν θετικές συμπεριφορές και να ελαττωθούν ακατάλληλες συμπεριφορές	<ul style="list-style-type: none"> • Χρήση ανεξάρτητων ομαδικών τεχνικών όπου η εφαρμογή αφορά όλη την ομάδα (ομαδικό σύστημα ποινών και αμοιβών, ομαδικά παιχνίδια θετικών συμπεριφορών, αξιολόγηση δια της ομάδας • Χρήση ανεξάρτητων ομαδικών στρατηγικών όπου οι συνέπειες αφορούν όλους τους μαθητές και βασίζονται στη δική τους εκτέλεση

Βασικά Προγράμματα που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο:

A) Τίτλος προγράμματος: «Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού»

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: (TACADE, 1996. ΟΚΑΝΑ,2018. Τομέας Αγωγής Υγείας Π.Ε. Αθήνας)

Σκοπός του προγράμματος: Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και στην απόκτηση Δεξιοτήτων ζωής.

Σύντομη περιγραφή: Το Πρόγραμμα έχει 5 μαθήματα για κάθε ενότητα και δύο εισαγωγικά. Συγκεκριμένα, το πακέτο του Προγράμματος Αγωγής Υγείας «Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού» έχει δραστηριότητες για τις εξής ενότητες: 1) Εγώ-Ένας ξεχωριστός άνθρωπος, 2) Ένας από τους πολλούς, 3) Συναισθήματα και αισθήματα, 4) Μαθαίνω καινούριες δεξιότητες, 5) Αντιμετωπίζω προκλήσεις, 6) Προσέχω τον εαυτό μου.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προϋπόθεση για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν) κατόπιν επιλογής από το φορέα. Το υλικό δίνεται στους εκπαιδευόμενους δωρεάν.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων .

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά από τους εκπαιδευτικούς.

B) Τίτλος προγράμματος: «Παιχνίδια Παιδιών»

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. - Ο.ΚΑ.ΝΑ., 2000, Τομέας Αγωγής Υγείας Π.Ε. Αθήνας)

Σύντομη περιγραφή: Το Πρόγραμμα έχει 6 ασκήσεις κατανεμημένες σε δύο μέρη. Κάθε μέρος χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: 1) σύγκρουση διαπροσωπική, 2) συναισθηματική,

3) γνωστική οι οποίες συνυπάρχουν σε όλες τις συγκρούσεις που βιώνει το άτομο. Κάθε άσκηση έχει συγκεκριμένα στάδια: α) Εισαγωγή στο θέμα, β) Συνειδητοποίηση, γ) Διεύρυνση, δ) Γενίκευση.

Σκοπός του προγράμματος: Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και στη διαχείριση καταστάσεων.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προϋπόθεση για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν) κατόπιν επιλογής από το φορέα. Το υλικό δίνεται στους εκπαιδευόμενους δωρεάν.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων .

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά από τους εκπαιδευτικούς.

Γ) Τίτλος προγράμματος: «Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο.

Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα».(Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών),

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Χατζηχρήστου (2011). Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου.

Σκοπός του προγράμματος: Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και την ευαισθητοποίηση τους σε σημαντικά θέματα που σχετίζονται με αυτή (Χατζηχρήστου, 2011).

Σύντομη περιγραφή: Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος είναι: η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, η αναγνώριση, η έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης, η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, η κοινωνική επάρκεια, οι κοινωνικές δεξιότητες, η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, το σχολείο και η

πολυπολιτισμικότητα, το σχολείο και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το σχολείο και η οικογένεια, η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας προτείνονται βιωματικές δραστηριότητες επεξεργασίας της στην τάξη.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προτείνεται για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή του, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (με πληρωμή). Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Προτείνεται απλή ενημέρωση των γονέων για την πορεία εξέλιξης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό και στο τέλος ανοικτή παρουσίαση των αποτελεσμάτων του σε μια γιορτή.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για αρκετά χρόνια σε πολλά σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Δεν παρατίθεται κάποια επίσημη αξιολόγηση, αναφέρεται όμως ότι ήταν αποτελεσματικό μέσα από τα σχόλια των παιδιών και των εκπαιδευτικών που το εφάρμοσαν (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, 2012) (Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Δ) Τίτλος προγράμματος : “Αγγίζοντας τον κύκλο”

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς :(Ο.ΚΑ.ΝΑ., 2000. Τομέας Αγωγής Υγείας Π.Ε. Αθήνας)

Σύντομη περιγραφή: το Πρόγραμμα έχει 11 συναντήσεις με τις εξής ενότητες: 1) Γνωριμία - Συμβόλαιο, 2) Μαθαίνω να συνεργάζομαι, 3) Μαθαίνω να επικοινωνώ σωστά, 4) Επίλυση συγκρούσεων, 5) Βρίσκουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές μας, 6) Γνωρίζω τον εαυτό μου - Η μοναδικότητά μου, 7&8) Ενισχύω την αυτοεκτίμησή μου - Ανακαλύπτω τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μου, 9) Επιρροές - Παίρνω αποφάσεις και κάνω επιλογές, 10) Μαθαίνω για τις εξαρτησιογόνες ουσίες και την εξάρτηση, 11) Κλείσιμο προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος: Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και στη διαχείριση καταστάσεων.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προϋπόθεση για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν) κατόπιν επιλογής από το φορέα. Το υλικό δίνεται στους εκπαιδευόμενους δωρεάν.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων .

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά από τους εκπαιδευτικούς .

Ε) Τίτλος προγράμματος : «Δεξιότητες Ζωής - Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες»

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς :(British Council)

Σύντομη περιγραφή: Το πρόγραμμα περιλαμβάνει 6 συναντήσεις οι οποίες έχουν τα θέματα:

- 1) Σαλπάροντας για μια νέα χώρα, 2) Δικαιώματα και υποχρεώσεις, 3) Κάθε ψήφος μετρά,
- 4) Με ποιον θα θέλατε να ζείτε, 5) Πάρε θέση, 6) Μετά από 15 χρόνια.

Σκοπός του προγράμματος: Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην απόκτηση Δεξιοτήτων ρόλου του ενεργού πολίτη ως μέλος της κοινότητας.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προϋπόθεση για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν) κατόπιν επιλογής από το φορέα. Το υλικό δίνεται στους εκπαιδευόμενους δωρεάν.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων .

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά από τους εκπαιδευτικούς .

Στ) Τίτλος προγράμματος: «Κάπνισμα όχι εμείς»

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς (ΟΚΑΝΑ 2018, Τομέας Αγωγής Υγείας Π.Ε. Αθήνας)

Σύντομη περιγραφή : το Πρόγραμμα περιλαμβάνει 11 εργαστήρια -συναντήσεις

Σκοπός του προγράμματος: Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και στη πρόληψη και διαχείριση καταστάσεων.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προϋπόθεση για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν) κατόπιν επιλογής από το φορέα. Το υλικό δίνεται στους εκπαιδευόμενους δωρεάν.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων .

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά από τους εκπαιδευτικούς .

Ζ) Τίτλος προγράμματος «Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Κουρμούση και Κούτρας (2011).

Σκοπός του προγράμματος: Σκοπός του προγράμματος είναι να διδαχθούν τα παιδιά τον τρόπο να σκέφτονται και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες, που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να παίρνουν σωστές αποφάσεις για να λύνουν τα προβλήματά τους (Κουρμούση, 2012).

Σύντομη περιγραφή: Το πρόγραμμα είναι ετήσιο και απαρτίζεται από 9 θεματικές ενότητες και 52 μαθήματα: ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη δεξιοτήτων φιλίας, κοινωνική επάρκεια, ανάπτυξη της

ενσυναίσθησης, συγκέντρωση προσοχής, συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη, αποφυγή εκδήλωσης σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας και αποφυγή θυματοποίησης (Κουρμούση, 2012).

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προτείνεται για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν). Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Στο τέλος κάθε ενότητας αποστέλλεται στην οικογένεια των παιδιών, επιστολή η οποία «κενημερώνει τους γονείς για το περιεχόμενο των μαθημάτων και παρέχει συμβουλές και υποδείξεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν και οι ίδιοι να υποστηρίξουν τη μάθηση των διδαγμένων δεξιοτήτων στο σπίτι. Βασικός στόχος, είναι να εμπλακούν αλλά και να προβληματιστούν οι γονείς, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο υποστηρικτικοί προς το πρόγραμμα και τη διδασκαλία του» (Κουρμούση, 2012).

Αξιολόγηση του προγράμματος: Έχει αξιολογηθεί στα πλαίσια του διδακτορικού της Κουρμούση (2012). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν βελτιώσεις στις διδαγμένες, υπό αξιολόγηση δεξιότητες.

Η) Τίτλος προγράμματος: «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός!».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου (2008).

Σκοπός του προγράμματος: Η δημιουργία του κατάλληλου ψυχολογικού υπόβαθρου έτσι ώστε τα παιδιά: να κατανοήσουν την αξία της διαφορετικότητας, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό για τα δικαιώματα των άλλων και τέλος να ενεργοποιηθούν στην κοινότητα για την εξάλειψη του ρατσισμού και των διακρίσεων(Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Σύντομη περιγραφή: Ολοκληρωμένο πρόγραμμα ασκήσεων για παιδιά Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου. Ενδεικτικά, μερικά από τα κεφάλαια του προγράμματος είναι: α) Το αλφαβητάρι των συναισθημάτων, β) Αντιμετωπίζω με σεβασμό τις ομοιότητες και τις διαφορές, γ) Μαθαίνω να μπαίνω στη θέση του άλλου, δ) Μαθαίνω να υποστηρίζω την άποψή μου, ε) Διάλογος με σεβασμό κ.α.

Κάθε κεφάλαιο περιέχει θεωρία με συγκεκριμένες δραστηριότητες εφαρμογής του στην τάξη.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Από όσο γνωρίζουμε δεν κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του προγράμματος. Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων αλλά και της κοινότητας.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς (ποιοτική ανάλυση) όσο και αναφορικά με τις αλλαγές στις στάσεις των παιδιών (ποσοτική ανάλυση). (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός,2012), (Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Θ) **Τίτλος προγράμματος:** Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων: Εγώ και εσύ, γινόμαστε εμείς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998).

Σκοπός του προγράμματος: Το πρόγραμμα εστιάζει στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, δίνοντας έμφαση στα θέματα που αφορούν στην έκφραση θυμού, τον έλεγχο επιθετικής συμπεριφοράς, και την ανάπτυξη συνεργατικότητας. Απευθύνεται στη συναισθηματική και κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Σύντομη περιγραφή: Το Π.Ε.Σ. είναι οργανωμένο σε εννέα ενότητες. Κάθε ενότητα περιέχει 1 έως 4 μαθήματα που ασχολούνται με θέματα τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους. Κάθε μάθημα περιέχει την άσκηση «Κάνε το μόνος σου» που αποτελεί δραστηριότητα τόσο σε ατομική όσο και σε συνεργατική βάση στα πλαίσια της ομάδας. Οι ενότητες που περιλαμβάνει είναι: α) Από προέρχεται ο θυμός και η επιθετική συμπεριφορά, β) Τα συναισθήματά και ο εαυτός μου - Τα συναισθήματά μου και οι άλλοι, γ) Συστήματα έγκαιρης προειδοποίησης, δ) Ποιος έχει τον έλεγχο Εδώ; Ο Έλεγχος του Θυμού, ε) Τα Δικαιώματά Μου, τα Δικαιώματά Σου, στ) Η Υπεράσπιση των Δικαιωμάτων σου, ζ) Τα Συγκεντρώνω Όλα Μαζί, η) Συνεργαζόμαστε...για Εμάς, θ) Συλλογικά Παιχνίδια

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων και της κοινότητας.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Από όσο γνωρίζουμε δεν κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του προγράμματος. Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά από τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, στο πλαίσιο της ενταξιακής κουλτούρας του νέου σχολείου και με βάση τα δεδομένα της ψυχολογίας, οι διαπροσωπικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι άρρηκτα συνυφασμένες μεταξύ τους σε αντίθεση με την παραδοσιακή θεώρηση που δίνει σαφή προτεραιότητα στη μαθησιακή διαδικασία και στην επίτευξη καθαρά ακαδημαϊκών στόχων (Weare, 2005).

Επομένως ένα Ψυχοκοινωνικό Πρόγραμμα Πρόληψης /παρέμβασης στα σχολεία πρέπει να ενσωματώνει καινοτόμες ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοκοινωνικές δράσεις που να προωθούν τη φιλοσοφία της ενταξιακής φιλοσοφίας και ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών στην

ελληνική τάξη. Να στηρίζεται στις εξής αρχές: α) Να είναι οικοσυστημικό β) Να προάγει την ψυχοδυναμική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών γ) Να υποστηρίζει την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών μέσα από πλουραλιστικές και πολυδιάστατες στρατηγικές δ) Να δίνεται έμφαση στο συνδυασμό εκπαιδευτικών, ψυχοπαιδαγωγικών και κλινικών στρατηγικών, σύνθεση διαφόρων τεχνικών, ανάλογα με την περίπτωση (ατομικών, ομαδικών, συμπεριφορικών, γνωστικών, εκπαιδευτικών, κ.λπ. με αφετηρία την ψυχοσυναισθηματική δυναμική ε) Να υπάρχει διεπιστημονική/διεπαγγελματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και ειδικών (σύμβουλο-ψυχολόγο, θεραπευτή) στ) Να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) του παιδιού, ζ) Να ενσωματώνουν τους γονείς στη διαδικασία της παρέμβασης. Εν κατακλείδι να είναι Προγράμματα ευέλικτα που να υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές για να έρθουν σε επαφή με/να συναντήσουν το παιδί και την οικογένειά του στη δική τους «πραγματικότητα» (Schmidt, 2017).

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

B1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Οι κοινωνικές δεξιότητες προσδιορίζονται ως ένα σύνολο πολύπλοκων διαπροσωπικών συμπεριφορών. Ο όρος *δεξιότητα* αναφέρεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών οι οποίες είναι αποτέλεσμα μάθησης και όχι σε ένα σφαιρικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας.

Μία σύνθεση των στοιχείων των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για τις κοινωνικές δεξιότητες έχει γίνει από τους Michelson et al. (1983). Επίσης σχετικά αναφέρουν και οι Durlak (2015) και Flynn & Whiten (2010).

Τα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά είναι τα ακόλουθα:

- Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτούνται κυρίως μέσω της μάθησης(για παράδειγμα μέσω της παρατήρησης, της μάθησης μέσω μίμησης και την ανατροφοδότηση)
- Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και διακριτές κοινωνικές συμπεριφορές
- Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν αποτελεσματικές και κατάλληλες αντιδράσεις. Αυτό το στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζεται με την αμοιβαιότητα και την κατάλληλη χρονική στιγμή των συγκεκριμένων συμπεριφορών.
- Οι κοινωνικές δεξιότητες μεγιστοποιούν την κοινωνική ενίσχυση(δηλαδή τις θετικές αντιδράσεις από το κοινωνικό περιβάλλον ενός ατόμου)
- Οι κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχουν την έννοια της Αλληλεπίδρασης

Συναφής με τις κοινωνικές δεξιότητες είναι η έννοια της κοινωνικής επάρκειας αλλά οι δύο αυτές έννοιες δεν ταυτίζονται (Rose-Krasnor, 1997. Χατζηχρήστου, 2011).

Η *κοινωνική επάρκεια* είναι μία πολυδιάστατη έννοια, που έχει οριστεί με διάφορους τρόπους στην διεθνή βιβλιογραφία. Κατά τους Spence και Donovan (1998), η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αποκόμιση θετικών αποτελεσμάτων από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους. Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες μπορούν να ξεκινούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά, και να θέτουν τέλος σε όσες βαίνουν εις βάρος της ψυχικής τους ισορροπίας, προσδιορίζει την κοινωνική τους επάρκεια και την ποιότητα της ψυχικής υγείας τους στο μέλλον (Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990).

Η κοινωνική επάρκεια επομένως, αναφέρεται σε κοινωνικές, συναισθηματικές, και γνωστικές δεξιότητες και συμπεριφορές, τις οποίες χρειάζονται τα παιδιά για επιτυχή κοινωνική προσαρμογή. Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική επάρκεια ενός παιδιού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, η κοινωνική επίγνωση και η αυτοπεποίθηση. Η κοινωνική δεξιότητα είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη γνώση και την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί μια ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι κατάλληλες σε μια δεδομένη διαπροσωπική κατάσταση και προκαλούν ευχαρίστηση στους άλλους σε κάθε περίπτωση. Η ικανότητα ενός παιδιού να αναστέλλει την εγωκεντρική, παρορμητική ή αρνητική κοινωνική συμπεριφορά αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού (Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001).

Η κοινωνική επάρκεια είναι μια σχετική έννοια, καθώς οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές, οι οποίες απαιτούνται για μια υγιή κοινωνική ανάπτυξη ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και τις απαιτήσεις των κοινωνικών καταστάσεων. Επιπρόσθετα, πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, παράγοντες, όπως η

αυτοπεποίθηση του παιδιού και το κοινωνικό άγχος, επηρεάζουν την κοινωνική του επάρκεια. Η εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε μια αλληλεπίδραση και από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο και το status έχουν επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου. Τα ελλείμματα και οι υπερβολές στην κοινωνική συμπεριφορά μπορούν να προσδιοριστούν και να αποτελέσουν στόχους παρέμβασης των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες (Νικολάου, 2005).

Η κοινωνική επάρκεια αποτελείται από δύο συστατικά στοιχεία: την προσαρμοστική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η προσαρμοστική συμπεριφορά για τα παιδιά περιλαμβάνει δεξιότητες αυτόνομης λειτουργίας, τη σωματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της γλώσσας και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν:

- Διαπροσωπικές συμπεριφορές (για παράδειγμα, την αποδοχή της εξουσίας, τις δεξιότητες συζήτησης, την συνεργατική συμπεριφορά, το παιχνίδι).
- Συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με τον εαυτό (για παράδειγμα την έκφραση των συναισθημάτων, την ηθική συμπεριφορά και τη θετική στάση απέναντι στον εαυτό)
- Συμπεριφορές οι οποίες συνδέονται με ένα κοινωνικό έργο (για παράδειγμα, τις δεξιότητες προσοχής, την ολοκλήρωση καθηκόντων, την εκτέλεση οδηγιών και την ανεξάρτητη εργασία) (Reschly & Gresham, 1981).

Μπορούμε να ορίσουμε επομένως την κοινωνική επάρκεια ως την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την οπτική του άλλου και να μαθαίνει από τις εμπειρίες του, αξιοποιώντας ότι έχει μάθει στο συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό τοπίο. Η ικανότητα να ανταποκρίνεται κανείς με ευελιξία και να προσδιορίζει σωστά την επάρκειά του, να διαχειρίζεται κοινωνικές προκλήσεις που παρουσιάζονται (Semrud-Clikeman, 2007).

Η κοινωνική επάρκεια και οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες, καθώς οι περισσότεροι συγγραφείς κάνουν βασικές διακρίσεις μεταξύ των δύο εννοιών. Οι

κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές τις οποίες ένα άτομο εκδηλώνει για να ανταποκριθεί με επιτυχία σε ένα κοινωνικό έργο. Αντίθετα, η κοινωνική επάρκεια συνιστά έναν αξιολογικό όρο ο οποίος βασίζεται στην αξιολόγηση ότι το άτομο έχει διεκπεραιώσει με επιτυχία ένα κοινωνικό έργο με βάση κάποια κριτήρια. Αυτή η αξιολόγηση βασίζεται στην γνώμη των σημαντικών άλλων (όπως για παράδειγμα των γονέων και των δασκάλων), σε συγκρίσεις με εξωτερικά κριτήρια (για παράδειγμα τον αριθμό των κοινωνικών έργων που επιτεύχθηκαν σε συνάρτηση με κάποια κριτήρια) ή σε συγκρίσεις με νόρμες (Νικολάου, 2005).

Τα παιδιά με ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους ή δε γνωρίζουν κάποιο σημαντικό βήμα στην εφαρμογή μιας δεξιότητας. Τα ελλείμματα στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων (ή ελλείμματα κοινωνικής επίδοσης) χαρακτηρίζουν τα παιδιά τα οποία διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες στο ρεπερτόριό τους, αλλά δεν είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν ικανοποιητικά. Τα ελλείμματα κοινωνικής επίδοσης σχετίζονται με τη συχνότητα εμφάνισης μιας κοινωνικής συμπεριφοράς, την έλλειψη κινήτρου (κατάλληλης ενίσχυσης), και την απουσία της κατάλληλης ευκαιρίας για την εκδήλωση της συμπεριφοράς, δηλαδή του κατάλληλου ερεθίσματος. Πολλά παιδιά βιώνουν δυσκολίες στη σχέση τους με τα άλλα παιδιά σε κάποια φάση κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. Οι δυσκολίες αυτές ενδέχεται να είναι προσωρινές και για κάποια παιδιά οι επιπτώσεις της απομόνωσης είναι παροδικές. Για άλλα παιδιά όμως η απόρριψη και η απομόνωση από τους συνομηλίκους μπορεί να είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα, το οποίο έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, όπως η αρνητική διάθεση απέναντι στο σχολείο, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η κοινωνική απόσυρση και οι δυσκολίες στη σχέση με τους ενηλίκους (Welsh, Parke, Widaman & O'Neil, 2001).

Τα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις, τόσο τα παιδιά που ανήκουν στην κοινωνική θέση των παραμελημένων όσο και τα παιδιά τα οποία απορρίπτουν οι συμμαθητές τους σύμφωνα με την κοινωνιομετρική μέθοδο, παρουσιάζουν συχνά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Μια από τις πιο συνηθισμένες αιτίες για τις δυσκολίες των παιδιών να συνάψουν φιλίες, είναι οι συμπεριφορές οι οποίες ενοχλούν τα άλλα παιδιά. Η αυταρχική, εγωκεντρική και διασπαστική συμπεριφορά δεν είναι αρεστή στα παιδιά όπως και στους ενήλικες. Δεν είναι ωραίο να παίζει κανείς με κάποιον που δεν μοιράζεται τα πράγματα του ή δεν ακολουθεί τους κανόνες.

Μερικές φορές τα παιδιά τα οποία έχουν μαθησιακά προβλήματα ή δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους, δεν συνάπτουν εύκολα φιλίες, γιατί τους είναι δύσκολο να κατανοήσουν και να ακολουθήσουν τους κανόνες. Τα παιδιά τα οποία θυμώνουν εύκολα και χάνουν την ψυχραιμία τους όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονται όπως περιμένουν, δυσκολεύονται να τα πάνε καλά με τους άλλους. Τα παιδιά τα οποία απορρίπτονται από τους συνομηλίκους, συχνά δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους και να ελέγξουν την συμπεριφορά τους. Δεν συμμορφώνονται εύκολα, έχουν επιθετική συμπεριφορά (κοροϊδεύουν ή φιλονικούν). Τα παιδιά αυτά περιγράφονται από τους συνομηλίκους τους ως ταραχοποιόι, ευέξαπτα και καθόλου ελκυστικά. Επιπλέον, καυχούνται συχνά, ξεκινούν καυγάδες και έχουν προβλήματα με τους δασκάλους. Τα επιθετικά παιδιά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους όταν επιδεικνύουν διασπαστική συμπεριφορά, υπερκινητικότητα και σωματική επιθετικότητα. Τα κοινωνικά ικανά παιδιά τα οποία είναι επιθετικά χρησιμοποιούν την επιθετικότητα κατά τρόπο αποδεκτό από τους συνομηλίκους (για παράδειγμα όταν προκληθούν, ανταποδίδουν την επιθετικότητα). Αντίθετα, οι επιθετικές πράξεις των παιδιών τα οποία απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους περιλαμβάνουν λεκτικές προσβολές. Επιπλέον, τα επιθετικά παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν όταν είναι υπερκινητικά, ανώριμα και στερούνται θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά ενδέχεται

επίσης να δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις γιατί είναι πολύ ντροπαλά, νιώθουν άβολα και δε νιώθουν σιγουριά για τον εαυτό τους ανάμεσα στους άλλους. Κάποιες φορές τα παιδιά αγνοούνται ή χλευάζονται από τους συμμαθητές τους γιατί έχουν κάτι διαφορετικό το οποίο τα διαφοροποιεί από τα άλλα παιδιά. Τα παιδιά τα οποία είναι ντροπαλά μέσα στην τάξη και αγνοούνται από τους συνομηλίκους τους (χαρακτηρίζονται, με την κοινωνιομετρική μέθοδο, ως παραμελημένα) δεν συνεπάγεται ότι έχουν οπωσδήποτε ελλείμματα στην κοινωνική τους επάρκεια. Πολλά παραμελημένα παιδιά έχουν φίλους έξω από την τάξη και αυτή η εικόνα είναι αποτέλεσμα της ήσυχης στάσης που κρατούν μέσα στην τάξη. Με βάση την αναπτυξιακή σκοπιά, η αγνόηση από τους συνομηλίκους δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και πολλά παραμελημένα παιδιά αναπτύσσουν περισσότερη εμπιστοσύνη καθώς προχωρούν σε τάξεις με περισσότερο οικεία παιδιά με τα οποία ταιριάζουν περισσότερο. Ωστόσο, ορισμένα ντροπαλά παιδιά έχουν υψηλό κοινωνικό άγχος και νιώθουν άβολα απέναντι στα συνομήλικα παιδιά σε πολλές καταστάσεις (Νικολάου, 2005).

B1.1. Μορφές και κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σε μια πρόσφατη θεωρητική προσέγγιση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η Spence διακρίνει δύο επίπεδα: τις κοινωνικές δεξιότητες του μικρο και μακρο επιπέδου. Στο πρώτο επίπεδο ταξινομεί τις κοινωνικές δεξιότητες σε δύο τύπους: τις λεκτικές (verbal) και τις μη λεκτικές (non-verbal). Οι λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες προσδιορίζουν την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τον τόνο, τη χροιά, την ένταση και την καθαρότητα της φωνής του κατά τις διαπροσωπικές του αλληλεπιδράσεις. Οι μη λεκτικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου για την προσαρμογή της βλεμματικής επαφής, της στάσης του σώματος, των χειρονομιών και της κοινωνικής απόστασης ανάλογα με τις απαιτήσεις των διαφορετικών κοινωνικών περιστάσεων. Το μακρο-επίπεδο αναφέρεται σε πιο σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες που ρυθμίζουν διάφορα κοινωνικά έργα, όπως την ικανότητα για

έναρξη συζήτησης, την επιλογή του κατάλληλου θέματος για συζήτηση, την προσφορά ή αναζήτηση βοήθειας, κ.α. (Χίου, 2016).

Ανασκοπώντας 21 μελέτες στις οποίες χορηγήθηκαν συνολικά 19 κλίμακες εκτίμησης δεξιοτήτων, οι Candarella και Merrell (1997) καταγράφουν έξι διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων:

- α. σχέσεις με συνομηλίκους (peer relationships): π.χ. κοινωνική αλληλεπίδραση, προτίμηση ομηλίκων, ενσυναίσθηση, κοινωνική συμμετοχή,
- β. αυτοδιαχείριση (self-management): π.χ. αυτο-έλεγχος, κοινωνική αυτονομία, συμμόρφωση στους κανόνες της τάξης, κοινωνική υπευθυνότητα,
- γ. σχολική εικόνα (academic): π.χ. σχολική προσαρμογή, σχολική υπευθυνότητα, τήρηση κανόνων στην σχολική τάξη,
- δ. συμμόρφωση (compliance): π.χ. κοινωνική συνεργασία, συνεργασία-ενδοτικότητα,
- ε. διεκδικητικότητα (assertion): π.χ. κοινωνικές δεξιότητες διαπραγμάτευσης, κοινωνική πρωτοβουλία.

Αναφορικά με την επάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων ο Gresham (1997) διακρίνει δυο κατηγορίες: α) τη διάθεση κοινωνικών δεξιοτήτων στο ρεπερτόριο συμπεριφοράς ενός ατόμου (social skills acquisition) και β) την ικανότητα του ατόμου για εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills performance acquisition). Με την παραπάνω διάκριση, ο Gresham διαφοροποιεί τη διάθεση μιας κοινωνικής δεξιότητας του ατόμου από την ικανότητα του να την εφαρμόσει όταν οι κοινωνικές περιστάσεις το απαιτούν. Διαφορετικά, εάν ένα άτομο έχει κατακτήσει γνωστικά μια συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα (όπως για παράδειγμα τη δεξιότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων) δεν σημαίνει ότι θα επιθυμεί ή θα μπορεί να την εφαρμόσει όταν βρεθεί αντιμέτωπο με πραγματικά διαπροσωπικά προβλήματα. Συνεπώς, η ικανότητα της επιτέλεσης των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις διαχωρίζεται από τις ίδιες τις κοινωνικές

δεξιότητες που το άτομο κατέχει. Για τις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, ο Gresham (2001) διακρίνει αρχικά τέσσερις κατηγορίες: α) την ελλιπή εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το άτομο (social skills deficits), β) την περιορισμένη ικανότητα του ατόμου για επιτέλεση των κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills performance deficits), γ) την έλλειψη δεξιοτήτων αυτο-ελέγχου (self-control skill deficits), η οποία αναφέρεται στην περιορισμένη ικανότητα του ατόμου για τον έλεγχο παρεμβαλλόμενων αποκρίσεων, όπως για παράδειγμα το θυμό για ένα συνομήλικο και δ) την περιορισμένη ικανότητα του ατόμου για επιτέλεση των δεξιοτήτων αυτο-ελέγχου (self - control performance deficits). Αργότερα, ο Gresham προσθέτει ακόμη μια κατηγορία κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρεται στην έλλειψη ευχέρειας (fluency deficits) του ατόμου για την επιτέλεση των κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτει λόγω ελλιπούς πρακτικής εξάσκησης σε αυτές (Gresham, 2001, στο Χίου, 2016).

Συνοψίζοντας, οι πιο συχνά αναφερόμενες κοινωνικές δεξιότητες στη διεθνή βιβλιογραφία είναι οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι δεξιότητες επιβίωσης, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και οι δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής που αναφέρονται ως «καλοί τρόποι» (Χατζηχρήστου, 2011).

B1.2. Κοινωνική επάρκεια και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας επιδρά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και στην κοινωνικοσυναισθηματική ευεξία, καθώς και στον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού, της παραβατικότητας άλλα και στην μείωση προβλημάτων ψυχοκοινωνικής και ψυχικής υγείας. Έρευνες δημοσιευμένες από το 1990 έγιναν αντικείμενο μετααναλύσεων από την ερευνήτρια Nowicki (2003).

Με την κοινωνική επάρκεια να γίνεται αντιληπτή ως συνισταμένη δύο συστατικών: των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοαντίληψης των παιδιών για τις κοινωνικές τους

ικανότητες, στη συγκεκριμένη μεταανάλυση συμπεριελήφθησαν μόνο έρευνες στις οποίες γινόταν σύγκριση των παραπάνω χαρακτηριστικών αλλά και της αποδοχής από τους συνομηλικούς μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι ακολουθούσαν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού από τους συμμαθητές τους με μέσες και υψηλές επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους οι οποίοι είχαν τουλάχιστον ένα μέσο επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης, φάνηκε ότι τα παιδιά προτιμούν περισσότερο συμμαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από ό, τι οι συμμαθητές τους με μέσες ή υψηλές επιδόσεις. Τέλος, ένα σημαντικό μέρος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε μάλλον να αγνοεί τη χαμηλή κοινωνική αποδοχή που λαμβάνει από τους συμμαθητές του, ενώ αντίθετα έχει καλή αντίληψη για τις φτωχές ακαδημαϊκές του επιδόσεις (Καλαντζάκου, 2017).

Οι Gresham & Reschly (1986), διερεύνησαν το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αποδοχή από τους συνομηλικούς σε 100 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία φοιτούσαν σε γενικό σχολείο και παράλληλα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα ειδικής τάξης, και σε 100 παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνά τους έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αρκετά ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι έκριναν ότι το επίπεδο των συμπεριφορών που απαιτούνται για την εκτέλεση καθηκόντων (π.χ. συμμόρφωση στις οδηγίες, ανεξάρτητη εργασία), καθώς και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια του, κοιτάζει το συνομιλητή του) και με τις σχέσεις με τον εαυτό (π.χ. το παιδί δέχεται τις συνέπειες των εσφαλμένων ενεργειών του, διατυπώνει θετικές

κρίσεις για τον εαυτό του) ήταν πιο χαμηλό από το αντίστοιχο των παιδιών της ομάδας σύγκρισης.

Αναφορικά με την αποδοχή, διαπιστώθηκε ότι οι συμμαθητές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επιθυμούσαν λιγότερο να παίζουν ή να συνεργάζονται μαζί τους από ό,τι το επιθυμούσαν οι συμμαθητές των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερα η συνεργασία με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχολικά καθήκοντα κρίθηκε λιγότερο επιθυμητή από τη συμμετοχή σε παιχνίδι μαζί τους. Τέλος, κατά την άποψη των συμμαθητών των παιδιών του δείγματος, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά λιγότερες θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (όπως το να περιμένουν τη σειρά τους, να είναι ευχάριστα στη συζήτηση κ.ά.) σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Εξετάζοντας τις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας 150 παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) οι Biederman, Faraone και Chen (1993) σε έρευνά τους και έχοντας ως ομάδα ελέγχου 120 παιδιά χωρίς αντίστοιχη συμπτωματολογία αναφέρουν ότι το 38% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν σημαντικές δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ μόνο το 2% της ομάδας ελέγχου ανέφερε τέτοιου είδους προβλήματα. Επιπλέον, ένα 23% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ανέφερε δυσκολίες που σχετίζονται με τους άλλους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων αναψυχής σε σύγκριση με ένα 4% των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Τέλος, μεγαλύτερες ήταν οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ η οποία συνοδευόταν από διαταραχές συμπεριφοράς, κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές (Καλαντζάκου, 2017).

Μια μεγάλη εύρους έρευνα των Bossaert, Colpin, Pijl & Petry (2013) έλαβε χώρα πρόσφατα. Οι ερευνητές σύγκριναν διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας μεταξύ 1926 μαθητών τυπικής ανάπτυξης, 86 μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και 61 μαθητών με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης στη Φλάνδρα του Βελγίου. Αξιολογώντας την κοινωνική συμμετοχή και πιο συγκεκριμένα την παρουσία κοινωνικής επαφής/ αλληλεπίδρασης αυτών των παιδιών με τους συμμαθητές τους, τις κοινωνικές / φιλικές σχέσεις, την αποδοχή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους αλλά και την αντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για την αποδοχή από τους συμμαθητές τους, διαπίστωσαν τα εξής: οι μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, ενώ τα κορίτσια με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες παρουσίαζαν δυσκολίες στο επίπεδο των αναφερόμενων από τους συμμαθητές τους κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (όχι όμως και των αυτοαναφερόμενων αλληλεπιδράσεων), ήταν λιγότερο αποδεκτά και είχαν λιγότερους φίλους σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013).

Η διερεύνηση της κοινωνικής θέσης και ο βαθμός κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική εκπαίδευση με κοινωνιομετρικές μεθόδους και χορήγηση ερωτηματολογίων σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχεδόν 1.000 παιδιά 4ης και 7ης τάξης στη Νορβηγία απασχόλησε τους Frostad & Pijl (2007). Από αυτά τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το 8% εμπίπτει στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές, καθώς παρουσίαζαν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, ήπιες, μέτριες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα επικοινωνίας. Αυτό που διαπίστωσαν ήταν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποδείχθηκε ότι ήταν λιγότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους: ήταν λιγότερο δημοφιλή, είχαν λιγότερους αμοιβαίους φίλους και αποτελούσαν σπανιότερα μέρος μιας υποομάδας συνομηλίκων. Επιπλέον, τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία είχαν υψηλότερη επίδοση στο Ερωτηματολόγιο των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, στην 7η όμως τάξη και όχι στην 4η. Τέλος, φάνηκε να υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής θέσης στην τάξη,

μόνο όμως για την περίπτωση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς που επεδείκνυαν υψηλή ενσυναίσθηση, στοιχείο που σχετιζόταν με μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή (Frosted & Pijl, 2007).

Ωστόσο μακροχρόνια έρευνα για την επίδραση της ένταξης στην κοινωνική θέση των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στις ΗΠΑ δεν επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα ευρήματα των Frosted & Pijl (2007), καθώς δεν εντοπίστηκαν διαφορές σε επίπεδο συμμετοχής στις ομάδες συνομηλίκων μεταξύ παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν εξίσου συχνά μέλη κάποιας παρέας μέσα στις τάξεις τους. Στις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονταν οι δυσκολίες στην προφορική έκφραση, την ακουστική κατανόηση, στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και την αριθμητική σκέψη. Για τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι Estell και συν. (2008) εφάρμοσαν ποικίλες κοινωνιομετρικές μεθόδους σε 1361 μαθητές δημοτικού σχολείου. Από αυτούς 55 ταυτοποιήθηκαν ως μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, τα αποτελέσματα, τα οποία παρέμειναν σταθερά και μετά την πάροδο τριών ετών. Παρ' όλα αυτά, και στη συγκεκριμένη έρευνα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατονομάζονταν λιγότερο συχνά ως καλύτεροι φίλοι και σπανιότερα ορίζονταν ως δημοφιλή. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν και λιγότερο κοινωνικά προτιμητέα, δηλαδή σπανιότερα κατονομάζονταν ως αρεστά και συχνότερα ως μη αρεστά. (Estell, Jones, Pearl, VanAcker, Farmer & Rodkin, 2008).

Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα έρευνας με δείγμα 566 μαθητών Δημοτικών Σχολείων της Αγγλίας, με τη χρήση κοινωνιομετρικών τεχνικών τη θέση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης τους και καθόρισε το βαθμό συμμετοχής τους στις παρέες συνομηλίκων. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο δημοφιλή και είχαν λιγότερους φίλους από τους συμμαθητές τους, ωστόσο είχαν τις ίδιες πιθανότητες με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να είναι μέλη μιας παρέας συνομηλίκων.

Επιπλέον, τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονταν πιο συχνά για την παραβίαση των κανόνων από τη μεριά τους, ενώ τα κορίτσια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζονταν ως ντροπαλά και αποσυρμένα (Antramidis, 2010).

Έρευνα σε ελληνικά σχολεία επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης της από ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει και με τα πρόσφατα ευρήματα άλλων ερευνών (Kucuker & Tekinarslan, 2015) και ήταν σχετικά αναμενόμενο, καθώς τα παιδιά που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης παραπέμπονται σε αυτά μιας και παρουσιάζουν όχι μόνο μαθησιακές δυσκολίες αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες, διασπαστικότητα-υπερκινητικότητα, δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, όπως και διαπροσωπικές δυσκολίες (Καλαντζάκου, 2017).

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε γενικές γραμμές είναι λιγότερο κοινωνικά επαρκείς από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και βιώνουν εντονότερα και συχνότερα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας. Οι μακροπρόθεσμες συνέπειες μιας παρατεταμένης απόρριψης από τους συνομηλίκους είναι αρκετά σοβαρές. Η απόρριψη από τους συνομηλίκους κατά την παιδική ηλικία συνδέεται με μεταγενέστερα προβλήματα στο σχολείο, διαταραχές ψυχικής υγείας και αντικοινωνική συμπεριφορά.

B2. ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

B2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός, συνιστώσες και ο ρόλος της έννοιας του εαυτού

Η έννοια του εαυτού απασχόλησε από την αρχαιότητα την σκέψη του ανθρώπου και αποτέλεσε περιεχόμενο φιλοσοφικού στοχασμού, αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και καθημερινή έννοια αναφοράς του ατόμου. Ιδιαίτερη σπουδαιότητα αποδόθηκε στην έννοια αυτή από τους νεοψυχαναλυτικούς και τους ουμανιστές ψυχολόγους, οι οποίοι θεώρησαν την προσωπική αίσθηση του εαυτού ως μια από τις σπουδαιότερες όψεις της προσωπικότητας (Πασσάκος, 1994). Η οριοθέτηση και ανάλυση της έννοιας του εαυτού ('self') σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια αποκαλύπτουν την πολυδιάστατη φύση του. Οι όροι οι οποίοι έχουν συχνότερα χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμοι στη διεθνή βιβλιογραφία είναι δύο: self - concept και self - esteem (Bracken, 1996. Byrne, 1994. Hoge, Smit & Crist, 1995). Ανεξάρτητα από τις αντιθέσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τον ορισμό της έννοιας του εαυτού, ένας γενικά παραδεκτός ορισμός αυτής της εννοιολογικής κατασκευής είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Harter, 1999. Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ορισμένοι ερευνητές όπως ο Burns (1982), τοποθετούν το εννοιολογικό σχήμα της έννοιας του εαυτού στο πλαίσιο της μελέτης των στάσεων. Οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρουν ότι μια στάση περιέχει τρία στοιχεία: το γνωστικό, το συναισθηματικό - αξιολογικό και το πραξιακό (Παρασκευόπουλος, 1993). Επομένως οι στάσεις σε σχέση με τον εαυτό πρέπει να συνδυάζουν την αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα (πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του) η οποία οδηγεί στην αυτοεκτίμηση (πως αξιολογεί τις πεποιθήσεις του) και οδηγεί στην αντίδραση του ατόμου (συμπεριφορά) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Οι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη (self - perception) ή αυτοεικόνα (self - image) και η αυτοεκτίμηση (self - esteem) ή σφαιρική αυτοαξία (global self - worth). Η αυτοαντίληψη είναι μια γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο ενώ η αυτοαντίληψη είναι η περιγραφική - γνωστική. Τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση ενέχουν το στοιχείο της αξιολόγησης (Burns, 1982. Harter, 1999. Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ο όρος αυτοαντίληψη αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του. Περιλαμβάνει δύο στοιχεία: ένα περιγραφικό-γνωστικό, την αυτό-εικόνα (self-image) και ένα αξιολογικό-συναισθηματικό, την αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυτοαξία (global self-worth). Η γνωστική συνιστώσα της αυτοαντίληψης αντιπροσωπεύει μια πρόταση, μια πεποίθηση ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το εάν η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη. Η συναισθηματική-αξιολογική συνεκδοχή γύρω από την πεποίθηση αυτά είναι η αυτοεκτίμηση (Burns, 1982. Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι περισσότεροι ερευνητές ορίζουν την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του. Θεωρούν ότι περιλαμβάνει αντικειμενικές γνώσεις για τον εαυτό, όπως σωματικά χαρακτηριστικά, ηλικία, φύλο, κάποιο είδος αυτοαξιολόγησης που αφορά τις ικανότητες του ατόμου και την αξία του γενικά και τάσεις συμπεριφοράς (Burns, 1982. Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Αναφορικά με την κοινωνική διάσταση της αντίληψης του εαυτού, η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σημαντικά από ό,τι το άτομο πιστεύει ότι οι άλλοι πιστεύουν γι' αυτό. Το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του όπως το αξιολογούν οι άλλοι και γενικά βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά που οι άλλοι αποδίδουν σ' αυτό. Η σχηματισμένη εικόνα του εαυτού μας αντανακλά ("looking-glass self") τις αντιλήψεις που πιστεύουμε ότι έχει ο κοινωνικός

περίγυρος για μας. Η αξιολόγηση του εαυτού μας είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης μας με τους «Σημαντικούς Άλλους» του κοινωνικού περιβάλλοντος, που εκφράζουν συλλογικές κρίσεις μέσω της γλώσσας και άλλων συμβολικών συστημάτων επικοινωνίας (Cooley, 1922. Gergen, 1982. Mead, 1934).

Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των ερευνητών η έννοια του εαυτού είναι αναπόσπαστο μέρος των θεωριών της προσωπικότητας και αποτελεί το βασικότερο μέσο περιγραφής της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο ρόλος της έννοιας του εαυτού είναι πολλαπλός: *“διατηρεί την εσωτερική συνοχή του ατόμου, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται διάφορες εμπειρίες και παρέχει ένα σύνολο προσδοκιών”* (Burns, 1982). Τα άτομα λειτουργούν με τρόπους που τους βοηθούν να διατηρούν την εσωτερική τους συνοχή (Rogers, 1961, 1983).

Σε περίπτωση που κάποια συναισθήματα ή αντιλήψεις έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και δεν εναρμονίζονται δημιουργείται για το άτομο μια δυσάρεστη κατάσταση που οι ερευνητές ονομάζουν δυσαρμονία. Δημιουργείται έτσι στο άτομο ένα ισχυρό κίνητρο καθώς μέσα από τη σύγκριση του «πραγματικού» με τον «δεοντικό» εαυτό - σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί αυτό που το άτομο θεωρεί ως ορθό για τον εαυτό του- ωθείται το άτομο να δράσει με οποιονδήποτε τρόπο που θα του επιτρέψει να ξεφύγει από τη δυσάρεστη κατάσταση και να επανέλθει στην προηγούμενη κατάσταση ψυχικής άνεσης και ηρεμίας. Αυτή η ανάγκη των ανθρώπων να διατηρούν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και να συντηρούν την αυτό - εκτίμησή τους υποστηρίχθηκε από τον Festinger (1954), στα πλαίσια της θεωρίας για τη γνωστική συνέπεια (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Επιπλέον, η έννοια του εαυτού διαμορφώνει και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι διάφορες εμπειρίες. Η ήδη διαμορφωμένη έννοια του εαυτού λειτουργεί ως εσωτερικό φίλτρο. Κάθε νέα εμπειρία πρέπει να περάσει μέσα από το φίλτρο αυτό. Καθώς

περνά, αποκτά ένα δικό της νόημα, το οποίο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εικόνα που το άτομο έχει για τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Αξιοσημείωτη είναι και η «αυτο-αποτελεσματικότητα» ως έκφανση της έννοιας του εαυτού (“self-efficacy”), όπου το άτομο κρίνει και αναλαμβάνει μόνο όσες από τις δραστηριότητές του εντάσσονται στα πλαίσια των προσωπικών του ικανοτήτων και προσδοκιών, προκειμένου οι μελλοντικές του ενέργειες να έχουν επιτυχή αποτελέσματα (Bandura, 1981. Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004).

Η πιο σημαντική επιρροή της έννοιας του εαυτού είναι ο καθορισμός ενός συνόλου προσδοκιών έτσι ώστε τα άτομα να ενεργούν σύμφωνα με τις προσδοκίες αυτές. Ο τρόπος με τον οποίο η έννοια του εαυτού ελέγχει τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά οδηγεί στη λεγόμενη αυτοεκπληρούμενη προφητεία (self-fulfilling prophesy). Ο κοινωνικο-ψυχολογικός αυτός μηχανισμός στο χώρο του σχολείου διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο καθώς μετατρέπει τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους σε μαθησιακές επιδόσεις (Ματσαγγούρας, 2003).

B2.2. Εξελικτική πορεία και σταθερότητα της έννοιας του εαυτού

Με την πάροδο του χρόνου η έννοια του εαυτού διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο και τη δομή της. Η έννοια του εαυτού εξελίσσεται από μια καθολικά αδιαφοροποίητη ολότητα σε μια λειτουργική διαφοροποιημένη ενότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την ιεραρχική ολοκλήρωση των στοιχείων που την αποτελούν. Βρίσκει έτσι εφαρμογή και στον εαυτό, η αρχή της ορθογένεσης (orthogenetic principle) μια από τις βασικές αρχές της εξελικτικής θεωρίας (Harter, 1983. Livesly & Bromley, 1973. Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Rosenberg, 1986a).

Οι εξελικτικές διαφορές στο περιεχόμενο της έννοιας του εαυτού συνδέονται στενά με τη νοητική ανάπτυξη κατά τη παιδική και εφηβική ηλικία. Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης διαφοροποιείται προοδευτικά τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς το περιεχόμενο και διέρχεται από τέσσερα στάδια, που είναι ανάλογα με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που αναφέρει ο Piaget (1963, 1988), και τα οποία αρχίζουν από απλές περιγραφές και φτάνουν σε αφηρημένες έννοιες κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Fischer, 1980. Harter, 1983. Λεονταρή, 1998).

Οι εκτιμήσεις του εαυτού αρχικά εστιάζονται σε εμφανή, εξωτερικά χαρακτηριστικά με την πάροδο του χρόνου στρέφονται προς τον εσωτερικό, τον ψυχολογικό εαυτό. Τα προνήπια και τα νήπια στις αυτοπεριγραφές τους αναφέρονται κυρίως σε συμπεριφορές, επιτεύξεις, προτιμήσεις κατοχή υλικών αγαθών, σωματικά χαρακτηριστικά και στοιχεία της κοινωνικής τους ταυτότητας που οι άλλοι είναι εύκολο να παρατηρήσουν. Έτσι κατά την περίοδο αυτή της προεγνωστικής και διαισθητικής σκέψης (2-7 ετών) το μικρό παιδί περιγράφει τον εαυτό του με συγκεκριμένα παραδείγματα παρατηρήσιμων χαρακτηριστικών. Περιγράφει τον εαυτό του με αναφορές σε σωματικές ικανότητες (π.χ. «τρέχω γρήγορα»), σε φυσικά χαρακτηριστικά (π.χ. «έχω μαύρα μαλλιά»), προτιμήσεις και υλικά αγαθά που κατέχει (π.χ. «έχω ποδήλατο», «μου αρέσει η σοκολάτα») αλλά οι αυτοπεριγραφές του χαρακτηρίζονται από έλλειψη συνοχής και οργάνωσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Τα παιδιά σχολικής ηλικίας (6-12 ετών) προβαίνουν σε αυτοπεριγραφές συγκεκριμένων ψυχολογικών χαρακτηριστικών βασικών ικανοτήτων τους και κοινωνικοσυναισθηματικών καταστάσεων, χωρίς όμως να έχουν την αναγκαία γνωστική επάρκεια να εκφράσουν λεκτικά την αυτοεκτίμησή τους. Αρχίζουν να διαμορφώνουν μια πιο «ρεαλιστική» γενική και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, που προκύπτει από τις κοινωνικές τους συγκρίσεις, τη σχολική τους ένταξη και τη γνωστική τους ανάπτυξη (Harter & Pike 1984). Στρέφονται άρα από τα παρατηρήσιμα προς τα πιο ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Οι πρώτες περιγραφές τέτοιων χαρακτηριστικών

επικεντρώνονται σε ιδιότητες του ατόμου (π.χ. έξυπνος), σε συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. χαρούμενος) και στη συναισθηματική σταθερότητα (π.χ. ήρεμος). Με την πάροδο όμως του χρόνου τα παιδιά αρχίζουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε διαπροσωπικά χαρακτηριστικά, (π.χ. ντροπαλός). Αρχίζουν επίσης να διαμορφώνουν μια σφαιρική άποψη για την αξία τους ως ατόμων. Στο στάδιο αυτό των συγκεκριμένων συλλογισμών (7-11 ετών), καθώς το παιδί αναπτύσσει λογική σκέψη, καθίσταται δυνατή η ετικετοποίηση των χαρακτηριστικών. Διαμορφώνονται έτσι ανώτερης βαθμίδας εννοιολογικές κατασκευές ή αντιπροσωπευτικά σύνολα καθώς το παιδί ταξινομεί τα επιμέρους χαρακτηριστικά σε κατηγορίες όπως έξυπνος, φιλικός, κ.α. Έτσι συγκεκριμένες συμπεριφορές όπως οι επιδόσεις στα μαθήματα ολοκληρώνονται σε μια εννοιολογική κατασκευή που αποδίδεται στον όρο «εξυπνάδα» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Επιπλέον με την πάροδο του χρόνου η έννοια του εαυτού διαφοροποιείται και ως προς τη δομή της. Η προοδευτική αυτή διαφοροποίηση εκδηλώνεται με την προσθήκη περισσότερων κατηγοριών αυτοπεριγραφών καθώς και με τη διάκριση πολλαπλών διαστάσεων στις αφηρημένες έννοιες στις οποίες το άτομο χρησιμοποιεί το άτομο κατά την εφηβεία. Η δομή της έννοιας του εαυτού αλλάζει μετά την ηλικία των 7 ετών καθώς τα παιδιά μπορούν να κάνουν πλέον αξιόπιστες σφαιρικές κρίσεις για την αξία τους ως ατόμων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στον ελληνικό χώρο η διάκριση ενός αυξανόμενου με την πάροδο του χρόνου αριθμού επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης υποστηρίζεται και από τις παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) τα οποία αποτελούν την ελληνική έκδοση αντίστοιχων ερωτηματολογίων της Harter και έχουν σταθμιστεί για χρήση με Έλληνες μαθητές. Για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας (8-14 ετών), υπάρχουν πέντε επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης: σχολικής ικανότητας, σχέσεις με τους συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση και διαγωγή – συμπεριφορά (Harter, 1985a. Μακρή-Μπότσαρη, 2001α, 20001β, 20001γ, 20001δ).

B2.3. Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης παιδιών

Αυτοαντίληψη και πηγές κοινωνικής στήριξης

Με τον όρο κοινωνική στήριξη (social support) αναφερόμαστε σε ένα πλήθος σχέσεων που δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να ενδυναμώσει τη θέλησή του και να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες μέσα από ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα (McCombs, 1991). Η κοινωνική στήριξη αναφέρεται στην αποδοχή, υπό τη μορφή της θετικής εκτίμησης, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που προσφέρονται στο άτομο από διάφορες πηγές και μπορεί να είναι συναισθηματική, υλική, ή να έχει τη μορφή πληροφοριών. Πλήθος μελετών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι όσο ισχυρότερη είναι η κοινωνική στήριξη που νιώθει το άτομο ότι λαμβάνει από διάφορα πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου, τόσο θετικότερες είναι οι εκτιμήσεις του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Winemiller, Mitchell, Sutliff & Cline, 1993).

Θέση «σημαντικών άλλων» για έναν άνθρωπο έχουν τα άτομα των οποίων η γνώμη θεωρείται από τον ίδιο αξιόλογη και έγκυρη (Rosenberg, 1989). Όσο ισχυρότερη είναι η συνάφεια της αυτοεκτίμησης με την κοινωνική στήριξη που προσφέρεται στο άτομο από κάποια πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου, τόσο πιο σημαντικά είναι για το άτομο τα πρόσωπα αυτά (Harter, 1985b. Hattie, 1992. Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Τα «σημαντικά άλλα πρόσωπα» λοιπόν στην αρχή είναι οι γονείς και καθώς μεγαλώνει το παιδί ο ρόλος τους μπορεί να αναλαμβάνεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από τους δασκάλους ή τους συνομηλίκους (Dragona, 1983). Η στήριξη από τους γονείς σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους. Όταν εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων των παιδιών, συμβάλλει σημαντικά στη θετική αυτοεκτίμηση του αναπτυσσόμενου ατόμου (Hattie, 1992. Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Rosenberg, 1986a).

Οι γονείς, που έχουν άρα ένα σημαντικό «μονοπώλιο» επικοινωνίας με το παιδί, επηρεάζουν σημαντικά την αυτοεκτίμησή του (Rosenberg, 1986a). Η συναισθηματική ασφάλεια που

προσφέρουν οι γονείς είναι βασική για την ανάπτυξη ρεαλιστικής και θετικής αυτοαντίληψης. Ιδιαίτερο ρόλο, ως κύριο πρόσωπο αναφοράς, διαδραματίζει η μητέρα (Κατάκη, 1998). Εξάλλου η κοινωνικοσυναισθηματική στήριξη των γονέων στα παιδιά τους ενισχύει την αυτοαντίληψη που αυτά έχουν για την συμπεριφορά τους, τη φυσική εμφάνιση και τη σχολική τους ικανότητα. (Antunes & Fontaine, 1998). Η γονεϊκή ζεστασιά έχει σχέση με την υψηλή αυτοαντίληψη, αυτοπεποίθηση και συναισθηματική σταθερότητα και αργότερα στην ενήλικη ζωή (Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004).

Έρευνες που έχουν γίνει, έχουν δείξει ότι κάποια χαρακτηριστικά και στάσεις των γονέων επηρεάζουν τα παιδιά. Οι γονείς που εκφράζουν αποδοχή, ενδιαφέρον, στοργή και ζεστασιά, που έχουν ξεκάθαρες απαιτήσεις από τα παιδιά τους και που επιβάλλουν τις απαιτήσεις αυτές σταθερά, καθώς και οι γονείς που αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις απόψεις των παιδιών τους, έχουν παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη. Αντίθετα, οι γονείς που δεν έχουν στενές σχέσεις με τα παιδιά τους, που χρησιμοποιούν περισσότερο την τιμωρία από τον έπαινο και που είναι αυταρχικοί, έχουν παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη (Coopersmith, 1984. Pervin, 1990a). Τα παιδιά που έχουν πολύ αυστηρούς γονείς, οι οποίοι δεν τα προστατεύουν επαρκώς ή που τα κριτικάρουν υπερβολικά, αργούν να αποκτήσουν μία ώριμη αυτοαντίληψη. Το πιο σημαντικό είναι ότι τα παιδιά δημιουργούν κάποιες αντιλήψεις σχετικά με τις εκτιμήσεις που κάνουν οι γονείς γι' αυτά. Εάν νιώθουν ότι οι εκτιμήσεις των γονέων τους είναι θετικές, αισθάνονται καλά για το σώμα τους και για τον εαυτό τους. Εάν νιώθουν ότι οι εκτιμήσεις αυτές είναι αρνητικές, αναπτύσσουν αρνητική αυτοεκτίμηση και ανασφάλεια. Είναι φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι γονείς τα παιδιά τους αντανακλά σε ένα σημαντικό βαθμό το βαθμό της ίδιας της αυτοαποδοχής τους (Pervin, 1990a. Rosenberg, 1989).

Στον ελληνικό χώρο ένας αριθμός μελετών έχει αποκαλύψει ότι ο κεντρικός οικογενειακός ρόλος είναι εκείνος του γονέα - παιδιού και κυρίως ο ρόλος της μητέρας

παιδιού. Οι γονείς βρέθηκε να διαφέρουν τόσο ως προς το επίπεδο στήριξης που προσφέρουν στα παιδιά τους όσο και ως προς τις συνάψεις της προσφερόμενης στήριξης με τις δύο πτυχές της έννοιας του εαυτού των παιδιών τους. Έτσι τα παιδιά ένιωθαν ότι στηρίζονται περισσότερο από τη μητέρα τους παρά από τον πατέρα. Επιπλέον, σε έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη (2000α) βρέθηκε ότι οι μαθητές που νιώθουν ότι έχουν τη θετική εκτίμηση των γονέων τους θεωρούν ότι τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο και ότι έχουν καλή εμφάνιση και διαγωγή (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η στήριξη επίσης από τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Ο εκπαιδευτικός είναι παράγοντας δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη και ένα alter ego του μαθητή που τον βοηθάει να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει (Ματσαγγούρας, 2003). Η μορφή και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλου και μαθητή, ο τύπος του σχολείου καθώς και το κλίμα της σχολικής τάξης δηλαδή η βίωση ενός ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος, όπου ικανοποιούνται οι στόχοι και οι προσδοκίες των παιδιών, συντελεί στην οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές μαθαίνουν τον εαυτό τους μέσα από μια συνεχή επανατροφοδότηση συναναστρεφόμενοι τους «σημαντικούς άλλους», τους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι «σημαντικοί άλλοι» και κυρίως οι εκπαιδευτικοί τους θεωρούν ικανούς τότε αντανakλούν την εικόνα αυτή με τη συμπεριφορά τους. Όταν το παιδί έχει θετικές εμπειρίες από το δάσκαλό του στο σχολείο, βελτιώνει την αυτοεικόνα του και αυξάνει την αυτοεκτίμησή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ακόμη, η στήριξη από τους συνομήλικους έχει βρεθεί μέσα από μελέτες ότι ιδιαίτερα στους εφήβους συνδέεται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, θετικότερες αυτοαντιλήψεις, χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον καθώς

οι σχέσεις με τους συνομήλικους βοηθούν στην ψυχολογική τους προσαρμογή και ωριμότητα (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998). Ερευνητικά φαίνεται ότι η συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης των εφήβων από τους συμμαθητές τους και της αυτοεκτίμησής τους είναι ισχυρότερη ακόμα και από τη γονεϊκή στήριξη (Harter & Johnson, 1993). Αυτό εξηγείται από τη διαφαινόμενη τάση ανεξαρτοποίησής τους από την οικογένεια και την επιθυμία τους για διεύρυνση των διαπροσωπικών τους σχέσεων σε αυτή την ηλικία (Παρασκευόπουλος, 1987). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά που έχουν αναπτύξει στενή φιλία με κάποιον συνομήλικό τους διαμορφώνουν σημαντικά υψηλότερη αυτοαντίληψη από αυτή όσων δεν έχουν (Mannarino, 1978).

Αναφορικά με την εξελικτική διαφοροποίηση του δικτύου των «σημαντικών άλλων», στην παιδική ηλικία και στην πρώτη εφηβεία την κεντρική θέση στο δίκτυο αυτό καταλαμβάνουν οι γονείς. Με την έλευση της εφηβείας τα παιδιά αρχίζουν να απομακρύνονται σταδιακά από τους γονείς και να εστιάζονται περισσότερο στους συνομήλικους καθώς οι φίλοι αρχίζουν να αποτελούν σημαντική πηγή στήριξης για τον έφηβο (Sabetelli & Mazor, 1985).

Αυτοαντίληψη και φύλο

Μια από τις βασικότερες παραμέτρους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι η επίδραση του φύλου.

Ερευνητικά επισημαίνεται η ύπαρξη συσχέτισης της αυτοαντίληψης του φύλου, με ατομικές και κοινωνικές παραμέτρους ενίσχυσής της, όπως: την «εικόνα σώματος», τους προσωπικούς στόχους, το μέγεθος της οικογένειας, την ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Dichstein & Hardy, 1995. J.Wilson & S.Wilson, 1976). Σε έρευνα στην Ελλάδα με μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (Μπότσαρη, 1997) διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια θεωρούν τον εαυτό τους ικανότερο από ότι τα κορίτσια σε

όλους τους τομείς, με εξαίρεση τον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς, όπου τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης. Τα αγόρια καταγράφουν επίσης υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια αν και οι υπέρ των αγοριών διαφορές ήταν αξιόλογες μόνο στους τομείς της φυσικής εμφάνισης και αθλητισμού (Μακρή-Μπότσαρη, 1999). Τα ευρήματα της μελέτης συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών στο διεθνή (Harter, 1985a. Marsh, 1989) και τον ελληνικό χώρο (Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, 1990. Φλουρής, 1989. Χατζηχρήστου & Hopf, 1992).

Σε άλλες μελέτες όμως δε διαφαίνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου (Πασσάκος, 1983. Piers & Harris, 1964).

Αυτοαντίληψη, σχολείο και σχολική επίδοση

Με την έναρξη της σχολικής ζωής οι *Σημαντικοί Κοινωνικοί Άλλοι* που αποτελούν καινούρια και αξιόλογη πηγή ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της εικόνας και της αίσθησης που αναπτύσσουν για τον εαυτό του παιδιού είναι οι δάσκαλοι, ως προέκταση και συμβολική αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2011). Ο δάσκαλος, όπως υποστηρίζεται από πολλούς θεωρητικούς της παιδαγωγικής, είναι για το μαθητή ο *μυθικός Πυγμαλίων*, που επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και τη θέση που κατέχει το παιδί ανάμεσα στους συμμαθητές του. Με την εξουσία που ασκεί και την αξιολόγηση που κάνει, επηρεάζει την συμπεριφορά, τη στάση και τη μαθησιακή αποδοτικότητα κάθε παιδιού και έτσι το τροφοδοτεί με θετική ή αρνητική εκτίμηση (Λεονταρή, 1998).

Στο στάδιο της πρώτης σχολικής περιόδου το παιδί πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και διαπροσωπικές/κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτή της *συνεργασίας*. Αν το περιβάλλον του παιδιού το ενθαρρύνει και το στηρίζει, το παιδί θα αναπτύξει το αίσθημα της φιλοπονίας και

της εμπιστοσύνης στις ικανότητές του και την δυνατότητα να συνεργάζεται με τους άλλους και να αντλεί ικανοποίηση από τις κοινωνικές-διαπροσωπικές συνδιαλλαγές Διαφορετικά τα παιδιά τα οποία βιώνουν προβλήματα στις σχέσεις με τους άλλους (επικρίσεις και ειρωνεία, ανοιχτή ή συγκαλυμμένη απόρριψη, αποκλεισμό ή αμφισβήτηση των ικανοτήτων) και ανάλογα με τα βιώματα και την ψυχική ευαλωτότητα ή το πόσο ανθεκτικό και θετικό σύστημα αναπαράστασης που έχει αναπτύξει στο πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων, θα του δημιουργηθούν αισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας (Mash & Wolfe, 2013). Εξάλλου μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί αυτοαξιολογείται καταβάλλοντας προσπάθεια να συγκρίνει τον εαυτό του με τα άλλα παιδιά σε ένα είδος κοινωνικής σύγκρισης, το οποίο συνιστά μια σημαντική διάσταση της ανάπτυξης του αισθήματος/εικόνας εαυτού μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και στα κοινωνικά περιβάλλοντα. Έτσι η σπουδαιότητα της σχολικής επίδοσης βρίσκεται σε συνάρτηση με το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται την επίδοσή του συγκρίνοντας τον εαυτό του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και δημιουργώντας τις βάσεις για την κοινωνική αίσθηση του εαυτού (Deb, 2018), για το πώς, δηλαδή, αντιλαμβάνεται πρωτογενώς τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους, αλλά και το πώς το ίδιο ωθείται, υποστηρίζεται ή ενισχύεται σε αυτή τη διαδικασία μέσα από εσωτερικές διαδικασίες και εξωτερικούς παράγοντες (Gilmore, 2017. Λεονταρή, 1998. Wei & Marder, 2012).

Πολλές έρευνες διαπιστώνουν την ισχυρή θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τη σχολική επίδοση (Mash & Wolfe, 2103. Marsh, 1992. Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατηδημητριάδου, 1999. Συγκολλίτου, 1997). Η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αυτοαντίληψης ακαδημαϊκής ικανότητας δεν είναι επαρκής απόδειξη μιας αιτιατής διασύνδεσης μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών. Πολλοί ερευνητές υποστήριξαν ότι η σχολική επιτυχία διαμορφώνει την αυτοαντίληψη ακαδημαϊκής ικανότητας και ότι οι αλλαγές στην αυτοαντίληψη ικανότητας συνδέονται με αντίστοιχες αλλαγές στη σχολική επίδοση των παιδιών (Γιαννέλος, 2003. Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Άλλες μελέτες παρουσιάζουν ενδείξεις για το αντίθετο, ότι δηλαδή η θετική αυτοαντίληψη είναι το αίτιο για την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης. Έρευνες έδειξαν ότι η αυτοαντίληψη είναι αυτή που καθοδηγεί και διαμορφώνει τη συμπεριφορά, και επομένως και τη σχολική επίδοση, ή τουλάχιστον ενεργοποιεί το παιδί με ένα συγκεκριμένο τρόπο και το αποτέλεσμα αυτής της ενεργοποίησης είναι η υψηλή ή η χαμηλή επίδοση (Markus και Nurius, 1986. Bandura, 1981).

Η ηλικία από την άλλη είναι μια σημαντική διαμεσολαβούσα μεταβλητή που επηρεάζει την αιτιακή σχέση αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης. Για μεν τις νεότερες ηλικίες διαπιστώθηκε ότι η σχολική επιτυχία ήταν αυτή που επηρέαζε την αυτοαντίληψη, ενώ για τις μεγαλύτερες ηλικίες υπήρχαν κάποιες ενδείξεις ότι η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν αλληλεπιδραστική (Skaalvik & Hagtvet, 1990).

Εξάλλου, στον ελληνικό χώρο έρευνες με παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού διαπίστωσαν μια σαφώς θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Γιαννέλος, 2003. Marsh & Hau, 2004). Σαφώς θετική ήταν και η συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τη γενική αυτοαντίληψη, αν και όχι στατιστικά σημαντική. Υπάρχει άρα σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των παιδιών και στη σχολική τους επίδοση, αλλά η συσχέτιση αυτή είναι αρκετά περίπλοκη και επηρεάζεται από ένα πλήθος άλλων μεταβλητών, όπως είναι η ηλικία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η εθνικότητα, η ικανότητα και το είδος των τεστ επίδοσης που χρησιμοποιούνται κάθε φορά (Hansford & Hattie, 1982).

Εξετάζοντας την πολυδιάστατη φύση της αυτοαντίληψης από μια άλλη σκοπιά, σε συνδυασμό με την αναγνώριση της σύνθετης και αλληλεπιδραστικής διάστασης της λειτουργίας του σχολείου, και την θεώρησή του από τους ερευνητές, ως ενός δυναμικού και πολυεπίπεδου κοινωνικού συστήματος καθώς και την αναγνώριση του ρόλου της ομάδας των συμμαθητών, οδηγούμαστε στη μελέτη της σχολικής τάξης ως κοινωνικής ομάδας με

εσωτερική δομή, οργάνωση και λειτουργία (Doll, 2013. Μπέλλας, 1985). Έτσι η ανάδειξη της συναισθηματικής διάστασης του σχολικού χώρου και η αναγνώριση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του ως ποιοτικού στοιχείου του συνέβαλαν στην κατανόηση του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης και τις συσχετίσεις του με την αυτοεκτίμηση του μαθητή (Cohen, 2013. Cohen & Geier, 2010. Cohen et al., 2006, 2010. Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

Η θετική αυτοεκτίμηση συντελεί στην ομαλότερη, γρηγορότερη και αποδοτικότερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και συμβάλλει στη θετική βίωση της σχολικής ατμόσφαιρας (Φλουρής, 1989. Φλουρής, Κουλοπούλου & Σπυριδάκης, 1981. Yadav & Yadav, 2013). Επίσης η αυτοεκτίμηση θεωρείται σημαντικός παρωθητικός παράγοντας δραστηριοποίησης του ατόμου και ανάπτυξης κινήτρων μάθησης και επίδοσης, ακόμη περισσότερο σε περιπτώσεις παιδιών με επίκτητες ή εγγενείς δυσκολίες (Harter, 1992. Yadav & Yadav, 2013). Ιδιαίτερα μάλιστα αν συνδυαστεί με το ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο όπως έδειξε έρευνα στον ελληνικό χώρο (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Επιπλέον στην ίδια έρευνα διαφαίνεται ότι η βίωση ενός ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος όπου ικανοποιούνται οι στόχοι και οι προσδοκίες των μαθητών συντελεί στην οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης. Όταν το παιδί αισθάνεται ότι γίνεται αποδεκτό από την ομάδα της τάξης ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του, ενώ και τα παιδιά με δυσκολίες σε αυτή την περίπτωση μπορούν να αναπτύξουν μηχανισμούς «ψυχικής ανθεκτικότητας», εφόσον το σχολικό κλίμα, της τάξης και τα βιώματα αποδοχής υπερισχύσουν των αρνητικών εμπειριών (Cohen, 2013. Doll, 2013. Ofiesh & Mather, 2013. Pajares & Schunk, 2001).

B2.4. Τομείς της αυτοαντίληψης και μαθητική συμπεριφορά

Η αυτοαντίληψη συνδέεται, με βάση ένα μεγάλο αριθμό ευρημάτων με την διαπροσωπικές ικανότητες/δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και τους οδηγεί σε θετικές ή αρνητικές μορφές συμπεριφοράς. Έχει διαπιστωθεί ότι άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, συμπεριφέρονταν προς τους άλλους με ψυχραιμία και περίσκεψη και έλεγχαν καλύτερα τις συναισθηματικές παρορμήσεις, ενώ τα χαμηλής αυτοεκτίμησης άτομα συμπεριφέρονταν προς τους άλλους εριστικά (Wei & Marder, 2012). Αυτό σημαίνει ότι με βάση μια συγκεκριμένη οπτική, η χαμηλή αυτοαντίληψη συνιστά παράγοντα κινδύνου, σε συνδυασμό με άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας. Η αρνητική-αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, από την άλλη, εκδηλώνεται είτε με παθητικό τρόπο, όπως είναι η κοινωνική δειλία και η απομόνωση, είτε με ενεργητικό τρόπο, όπως είναι οι διάφορες πράξεις βίας (Kauffman & Landrum, 2013. Ματσαγγούρας, 2003). Πρόσφατες έρευνες αναζητούν τον τρόπο με τον οποίο η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση επηρεάζουν τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά και πως οι διαπροσωπικές δεξιότητες συμβάλλουν είτε στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης -ως συστατικό στοιχείο της αυτοαντίληψης- και πως αυτές επηρεάζουν ή όχι την ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς (Ogden & Evans, 1996). Ένα από τα συμπεράσματα των ερευνών είναι ότι η πιθανή μελλοντική εικόνα, οι αναπαραστάσεις, που αναπτύσσουν και διατηρούν τα άτομα για τον εαυτό τους, οι αποκαλούμενοι «πιθανοί εαυτοί» δημιουργεί, ανάλογα συναισθήματα ευεξίας ή απογοήτευσης και ωθεί ή εμποδίζει το άτομο στο να θέτει υψηλούς στόχους και να καταστρώνει σχέδια δράσης για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων (Westling-Allodi, 2000). Διαχρονικές έρευνες καταδεικνύουν πως η χρόνια μαθητική θυματοποίηση συνδέεται με ψυχολογικά προβλήματα υπερβολικής αναστολής, κατάθλιψη, διαταραχές άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή (Ανδρέου & Smith, 2002).

Τα «θύματα», (victims) υποφέρουν από μοναξιά και έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Συχνά εμφανίζονται πιο αγχώδη και ανασφαλή από το μέσο επίπεδο των μαθητών. Επιπλέον είναι συνήθως επιφυλακτικά, ευαίσθητα και ήσυχα (Batsche & Knoff, 1994. Olweus, 1993). Τα παιδιά αυτά που γίνονται για μεγάλο διάστημα και επανειλημμένα στόχος της επιθετικότητας άλλων παιδιών, χωρίς να μπορούν να αντιδράσουν, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και ακόμα μπορεί να οδηγηθούν και σε κατάθλιψη (Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργας, 2000). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συμβάλλει στη θυματοποίηση - εκφοβισμό από τους συνομηλίκους και ότι οι δεκτικές συμπεριφορές είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε θυματοποίηση όταν τα παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Egan & Perry, 1998).

Σε διαχρονικές μελέτες διαφαίνεται ότι τα άτομα που θυματοποιήθηκαν σε μικρή ηλικία, παρουσιάζουν ως ενήλικες χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Van der Meulen, Soriano, Granizo, del Barrio & Korn, 2003).

B3. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

B3.1. Έννοια και Παιδαγωγικό-διδασκαλικές θεωρίες της σχολικής τάξης

Η σχολική τάξη ως όρος χρησιμοποιείται με την τετραπλή σημασία του από τους ερευνητές. Πρώτο, με τη σημασία της σχολικής αίθουσας (χώρος), που στεγάζει και διαμορφώνει τη διδακτική πράξη. Δεύτερο, με την έννοια της σχολικής βαθμίδας (ομάδα), που προκύπτει από την κατάταξη των μαθητών με βάση την ηλικία και τις γνώσεις τους. Τρίτο με την έννοια του συστήματος των σταθερών παραμέτρων οι οποίες είναι αναγκαίες για τη διαπροσωπική επικοινωνία (πειθαρχία). Τέταρτο, με την έννοια του συστήματος σταθερών παραμέτρων που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας (μέθοδος) (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο τρόπος αντίληψης των δυνάμεων που διέπουν την ανάπτυξη του παιδιού διαμόρφωσε τέσσερις παιδαγωγικές θεωρίες: τη συμπεριφοριστική, την ανθρωπιστική, την ψυχοδυναμική και την ερευνητική. Κάθε μια από αυτές αντιλαμβάνεται διαφορετικά τη φύση του παιδιού και ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τις συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης και παραπέμπει σε οριοθετημένες αρχές και πρακτικές οργάνωσης του ευρύτερου οικοσυστήματος της σχολικής τάξης. Η συνδυαστική χρήση μοντέλων πειθαρχίας και διδασκαλίας διαμορφώνει τύπους σχολικής τάξης. Ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγοντας στοιχεία από τις τέσσερις κυρίαρχες παιδαγωγικές φιλοσοφίες που έχουν αναπτυχθεί, διαμορφώνει την προσωπική του θεωρία για την τάξη του σε ότι αφορά το χώρο, την κοινωνική οργάνωση, την πειθαρχία και την διδασκαλία.

Εξετάζοντας τη *θεωρία της Μπιχεβιοριστικής και Νεο-μπιχεβιοριστικής σχολής* η οποία θεωρεί τη φύση του παιδιού *tabularasa* και εξωτερικές συνθήκες καθορίζουν το ρυθμό μάθησης και ανάπτυξης και επομένως το παιδί ως παθητικός αποδέκτης θα δεχτεί την

παρέμβαση των ενηλίκων (οικογένεια και σχολείο) για να αποκτήσει τα εφόδια εκείνα που θα του επιτρέψουν την ένταξη στην τάξη των ενηλίκων (Hockey & James, 1993). Ο μαθητής στο σχολικό περιβάλλον συχνά επιλέγει δραστηριότητες για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του που δεν οδηγούν όλες την ανάπτυξή του προς την επιθυμητή για το δάσκαλο κατεύθυνση. Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη των συμπεριφοριστών, το διδακτικό περιβάλλον πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να ενθαρρύνονται οι επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και να αποθαρρύνονται οι ανεπιθύμητες. Αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να καθορίσει τους αναπτυξιακούς στόχους καθώς και να επιλέξει και να διδάξει άμεσα κανόνες και διαδικασίες επίτευξης των στόχων αυτών. Είναι απαραίτητη λοιπόν, στο σχολικό περιβάλλον, η ύπαρξη σαφών διατυπωμένων κανόνων η τήρηση και η καταστρατήγηση των οποίων συνεπάγονται ανάλογα την άμεση αμοιβή ή τιμωρία. Ο μαθητής δεν έχει τη δυνατότητα αυτορρύθμισης και ελεύθερης επιλογής αναπτυξιακών μορφών συμπεριφοράς καθώς και κατεύθυνσης των δραστηριοτήτων τους προς αυτές. Ένα επιπλέον έργο του εκπαιδευτικού είναι και η εξασφάλιση των συνθηκών που ανατροφοδοτούν θετικά τις επιθυμητές και αρνητικά τις ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς μέσα από την καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση. (Ματσαγγούρας, 2003). Το περιβάλλον λοιπόν διαμορφώνει τα πρόσωπα και έργο του εκπαιδευτικού είναι η διευθέτηση του σχολικού περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβαδίζει με τις νόρμες και τις αξίες της κοινωνίας (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Από την άλλη η *Ανθρωπιστική σχολή* διαμόρφωσε μια διευρυμένη οπτική ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένο στις θέσεις της ουμανιστικής ψυχολογίας. (Rogers, 1961, 1983). Κύρια θέση της σχολής αυτής είναι ότι το παιδί έχει εν δυνάμει εσωτερικώς προδιαγεγραμμένη την πορεία ανάπτυξής του. Σύμφωνα με την ανθρωπολογική θεώρηση, τα παιδιά, όταν βρεθούν σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης εξαντλούν όλες τις δυνατότητές ανάπτυξής τους. Δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των επιδράσεων του περιβάλλοντος αλλά οντότητες που αυτενεργούν, επιλέγουν, επεξεργάζονται και αξιοποιούν

τα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος. Έργο του εκπαιδευτικού είναι όχι η άμεση παρέμβαση αλλά να εξασφαλίσει συνθήκες επιλογών και αυτορρύθμισης μέσα σε ένα πλούσιο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον να βοηθήσει το αναπτυσσόμενο άτομο να ξεκαθαρίσει το νόημα που έχουν γι' αυτό οι προσωπικές εμπειρίες του (Μαλικιώση-Λοϊζου και συν., 1996). Στο επίπεδο της σχολικής πειθαρχίας απορρίπτονται η χρήση αμοιβών και ποινών ως μέσων διαπαιδαγώγησης και αντιπροτείνεται η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών στα πλαίσια των οποίων οι μαθητές ασκούνται σε διαδικασίες αυτορρύθμισης. Αναγνωρίζεται άρα η σύνθετη και αλληλεπιδραστική φύση του σχολείου και η θεώρησή του ως σύνθετου κοινωνικού συστήματος. (Hoy & Miskel, 1991). Έτσι ξεφεύγουμε από το κλειστό τριαδικό σχήμα δάσκαλος-μαθητής-γνωστικά αντικείμενα και με την αναγνώριση του ρόλου της ομάδας των συμμαθητών εξετάζεται η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα με εσωτερική οργάνωση, δομή και λειτουργία (Μπέλλας, 1985). Δημιουργούνται έτσι μέσα στην τάξη κοινότητες επικοινωνίας αποδοχής και κατανόησης με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών. Σε ότι αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας, η ανθρωπιστική σχολή έχει προτείνει τη χρήση διαλογικών και ερευνητικών μορφών διδασκαλίας και την αξιοποίηση της δραματοποίησης (Ματσαγγούρας, 2003).

Την έκφραση συνδυαστικών θέσεων ορίζει η *Ψυχοδυναμική σχολή* σύμφωνα με την οποία το παιδί έχει εν δυνάμει την επιθυμία να εξελιχθεί σε αυτορρυθμιζόμενο άτομο και η ανάπτυξή του είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εσωτερικού και του εξωτερικού του κόσμου (Ματσαγγούρας, 2003). Αν ο εκπαιδευτικός στηρίζει την πορεία του μαθητή με άμεσες παρεμβάσεις καθοδήγησης και άμεσης διδασκαλίας τότε μπορεί το παιδί να φτάσει στο επίπεδο της αποτελεσματικής αυτορρύθμισης. Έτσι αναδεικνύεται ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται συμβουλευτικός και διαμεσολαβητικός καθώς βοηθάει το μαθητή να συνειδητοποιήσει τις

δυνατότητες και τις ανάγκες του και να προγραμματίσει τη δράση του με λογικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 1998α).

Στα πλαίσια έκφρασης των θέσεων της ψυχοδυναμικής σχολής αναπτύχθηκαν παιδαγωγικά προγράμματα και μοντέλα σχολικής πειθαρχίας (Dreikurs, 1989. Glasser, 1990).

Τέλος η *Ερευνητική σχολή* ξεκινά κυρίως από την έρευνα της διδακτικής πραγματικότητας και όχι με θεωρητικές θέσεις για τη φύση του παιδιού και την πορεία ανάπτυξής του. Αντικείμενό της σχολής είναι η ανάδειξη συνθηκών της αποτελεσματικής διδασκαλίας και των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Αναφορικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας η ερευνητική σχολή προτείνει μοντέλα άμεσης διδασκαλίας (*direct instruction*), εντάσσοντας στοιχεία διαπροσωπικής επικοινωνίας και μέριμνας για τις ανάγκες του παιδιού.(V.Jones & L.Jones, 1998). Οι προτάσεις της για την οργάνωση της σχολικής τάξης, τη ρύθμιση των διαπροσωπικών σχέσεων και τη μεθόδευση της διδασκαλίας οδήγησαν σε άμεση συσχέτιση των διδακτικών διαδικασιών με θέματα οργάνωσης και πειθαρχίας της σχολικής τάξης. (Ματσαγγούρας, 2003). Αντιπροσωπευτική εργασία της ερευνητικής σχολής είναι το μοντέλο σχολικής πειθαρχίας του Kounin, (1970) όπου αναφέρεται σε πρακτικές πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς.

Οι θέσεις και οι παραδοχές των παραπάνω σχολών για τη φύση και τις δυνατότητες του μαθητή και τις συνθήκες μάθησης κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό στις επιλογές του για την οργάνωση της τάξης και τη μεθόδευση της διδασκαλίας του. Θέματα όπως το εάν η μάθηση και η ανάπτυξη συντελούνται σε συνθήκες μαθητικού ελέγχου ή σε συνθήκες μαθητικής αυτονομίας και κατά πόσο προωθούνται με μορφές άμεσης ή με μορφές έμμεσης διδασκαλίας, καθορίζουν τη θέση του εκπαιδευτικού στη δημιουργία διαφορετικού τύπου οικοσυστήματος σχολικής τάξης (Vermunt & Verloop, 1999).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να συνθέσει τις προσεγγίσεις και μέσα στα πλαίσια της «φθίνουσας καθοδήγησης» να χρησιμοποιήσει κάτω από προϋποθέσεις άμεσες μορφές

διδασκαλίας και συστηματικής καθοδήγησης καθώς και μορφές διαθεματικής συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2003). Έτσι καθορίζονται οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή, το είδος και το περιεχόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων.

Κάθε τύπος σχολικής τάξης είναι ένα οργανωμένο οικοσύστημα με αμοιβαίες λειτουργικές σχέσεις μεταξύ του χώρου, των προσώπων και των δραστηριοτήτων που απαρτίζουν τόσο τη σχολική τάξη, όσο και το σχολείο ως ζωντανό οργανισμό (McEnoy & Welker, 2000). Με βάση λοιπόν την οργάνωση του σχολικού χώρου, την κοινωνική οργάνωση του μαθητικού δυναμικού, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την άσκηση της πειθαρχίας, διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι σχολικής τάξης με διακριτά χαρακτηριστικά και σαφείς αρχές λειτουργίας (Γαλανάκη, 2000).

B3.2. Η σχολική τάξη και η δυναμική των αλληλεπιδράσεων της ως ομάδας

Η συμμετοχή του ατόμου σε διάφορες κοινωνικές ομάδες οδηγούν σε μια σειρά αλληλεπιδράσεων που διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Η διάρθρωση της ομάδας αρχίζει με την κατανομή ρόλων στα μέλη της και χαρακτηρίζεται από το δίκτυο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, τα κοινά ενδιαφέροντα και τους κοινούς στόχους, την αλληλεξάρτηση και αλληλοσυμπλήρωση των ρόλων και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών. Η συνοχή της ομάδας όπως αυτή εκφράζεται από την επιθυμία του ατόμου να παραμείνει στην ομάδα εξαρτάται από τα κίνητρα που μπορεί να δώσει στο άτομο η ομάδα, τη συναισθηματική σύνδεση του ατόμου με την ομάδα και τις προσδοκίες των μελών απέναντι στην ομάδα. (Γεώργας, 1996).

Η σχολική τάξη ως ομάδα διαρθρώθηκε καθώς, με τη γενίκευση της εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν πολυπληθείς και ανομοιογενείς σχολικές τάξεις προκαλώντας προβλήματα

στο περιεχόμενο, το ρυθμό και το βαθμό δυσκολίας της διδασκαλίας τα οποία προσπαθούσαν να άρουν μια σειρά μέτρων που αποσκοπούσαν στην εξασφάλιση της ομοιογένειας στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Ως αντιπρόταση στο διαφοροποιημένο σχολείο των πολλών ταχυτήτων στο οποίο οδήγησε η αρχή της ομοιογενούς τάξης, μέσα από την προσπάθεια αξιοποίησης της διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας, πολλοί παιδαγωγοί πρότειναν με κοινωνικά και παιδαγωγικά κριτήρια τη δημιουργία ανομοιογενών τάξεων (Ματσαγγούρας, 2003).

Αναπτύσσονται έτσι μέσα στην ομάδα της σχολικής τάξης στάσεις και δεξιότητες αποδοχής και συνεργασίας ατόμων που έχουν διαφορές στις ικανότητες και τις γνώσεις, βοηθώντας τους μαθητές να επανακτήσουν θετική αυτοαντίληψη, γεφυρώνοντας τα πιθανά μαθησιακά τους κενά. Εξάλλου, η σημασία της αυτοαντίληψης στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου είναι τεράστια η αποκατάσταση της οποίας σε μερικές περιπτώσεις αρκεί από μόνη της για να μπορέσει το άτομο να ξεπεράσει ευκολότερα τα προβλήματά του (Μαλικιώση-Λοΐζου και συν., 1996).

Το κεντρικό σημείο αναφοράς στη διαδικασία αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας της τάξης είναι η επικοινωνία, η αλληλεξάρτηση και αλληλοσυμπλήρωση ρόλων. Βασική επιδίωξη της σχολική τάξης είναι η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και η ανάπτυξη της αυτονομίας τους. Για το σκοπό αυτό θεωρείται ότι η επίδοση, τα κίνητρα, η κρίση και η αυτοαντίληψη του μαθητή είναι οι βασικότερες λειτουργίες της σχολικής τάξης όπως αυτές αντικατοπτρίζονται στο σύνολο δραστηριοτήτων των μελών της διαμορφώνοντας φόρμες επικοινωνίας που αποτελούν τη βασική προϋπόθεση για την επίδοση της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2003).

Εξάλλου, οι μορφές επικοινωνίας μπορούν να καταχωρηθούν είτε στην κατηγορία της τυπικής οργανωμένης ομάδας όπου χαρακτηρίζεται από εξωτερικά επιβαλλόμενη οργάνωση,

είτε στην κατηγορία της άτυπης αυθόρμητης ομάδας που διακρίνεται για τους ομαδικούς στόχους, τη συνεργασία και την ετοιμότητα για αλληλοβοήθεια.

Η σχολική τάξη οργανωτικά ανήκει στην πρώτη κατηγορία, αφού είναι μια τυπική και οργανωμένη ομάδα με σαφή κατανομή ρόλων. Όμως κατά τις διαδικασίες μάθησης μεταβάλλεται αυθόρμητα σε άτυπη ομάδα καθώς διαφοροποιούνται οι ρόλοι των μελών της με κύριο στόχο την επίτευξη ομαδικής επίδοσης ικανοποιώντας έτσι τις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Τσιπλητάρης, 2001). Αναπτύσσονται έτσι κίνητρα επίδοσης στη σχολική τάξη τα οποία καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις θέσεις και τις στάσεις των μελών της σχολικής ομάδας καθώς η αποδοχή από τους συμμαθητές και η ομαλή ενσωμάτωση στα σχολικά δρώμενα ασκούν καθοριστική επίδραση στη συμπεριφορά του μαθητή. Η θετική ή αρνητική εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τον εαυτό του στο σχολικό χώρο μέσα από διάφορες πηγές πληροφοριών και αμφίπλευρων αλληλεπιδράσεων, διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Εξάλλου, ο εαυτός του ατόμου αλλάζει συνεχώς και μορφοποιείται ανάλογα με τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τα πρόσωπα επαφής και μέσα από μια συνεχή δυναμική πάλη του εαυτού με το περιβάλλον έρχεται η επιθυμητή - από τον εαυτό και το περιβάλλον - προσαρμογή (Καλαντζή-Αζίζι, 1998). Στο σχολικό περιβάλλον η εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του τίθεται κάτω από μια δοκιμασία για την επιβεβαίωσή της. Προκειμένου λοιπόν ο μαθητής να αποκτήσει μια σιγουριά για τον εαυτό του επιλέγει τους συντρόφους εκείνους που επιβεβαιώνουν την αυτοαντίληψή του/της μέσα από ένα κλίμα αναγνώρισης και εμπιστοσύνης. Αν πιστεύει ότι οι «σημαντικοί άλλοι», οι εκπαιδευτικοί και συμμαθητές, τον θεωρούν ικανό, αντανακλούν την εικόνα αυτή με τη συμπεριφορά του. Έτσι, οι θετικές εμπειρίες από το σχολείο, βελτιώνουν την αυτοεικόνα του και αυξάνουν την αυτοεκτίμησή του (Collie, Shapka, Perry, 2012. Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

B3.3. Το ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης

Με τον όρο σχολικό περιβάλλον αναφερόμαστε σε δυο παράγοντες: στο φυσικό χώρο του σχολείου και το ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον της εκπαίδευσης. Η σχολική αίθουσα και ο αύλειος χώρος αποτελούν το φυσικό περιβάλλον της εκπαίδευσης. Από την άλλη διακριτά στοιχεία του ψυχολογικού-κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου αποτελούν α) η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, β) το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, γ) το στυλ διδασκαλικής συμπεριφοράς και δ) η σχέση του μαθητή με τον εαυτό του (Ματσαγγούρας, 2003). Στην διδακτική πράξη το άμεσο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στο ρυθμό και προσανατολισμό της ανάπτυξης καθώς αναπτύσσεται ένα πολύπλοκο πλέγμα σχέσεων με εμπλεκόμενους το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, τα διδακτικά αντικείμενα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τους μαθητές, και δημιουργούνται κίνητρα, αναπτύσσονται αξίες και στάσεις και ασκούνται οι κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1993).

Η οργάνωση της σχολικής τάξης συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς αναφέρεται σε διαδικασίες που δημιουργούν μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Με την οργάνωση της σχολικής τάξης συνδέονται θέματα όπως η κατανομή του χρόνου μάθησης, το κλίμα της σχολικής τάξης, η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας, η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη. *Το κλίμα της σχολικής τάξης* αναφέρεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολείου σε θέματα σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στο προσωπικό/δασκάλους, στη μαθησιακή /εκπαιδευτική διαδικασία, αξίες και αντιλήψεις, καθώς και πρακτικές που ανταλλάσσονται στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Anderson, 1982. Moos, 1987. Thapa et al., 2013). Είναι πολύπλοκο, πολυδιάστατο και περιγράφεται ως «άγραφη προσωπικότητα» και ατμόσφαιρα του σχολείου η οποία περιλαμβάνει αξίες και προσδοκίες (Brookover et al., 1978. Haynes et al., 1997. Petrie, 2014).

Επιπλέον περιγράφεται ως η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής (Cohen et al., 2009). Το σχολικό κλίμα είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς. Αντανακλά την ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών (Brand et al., 2008), την ψυχική υγεία (Brand et al., 2003. Roeser et al., 2000) και την αυτοαντίληψη (Way et al., 2007). Επίσης αντανακλά τη συμπεριφορά των μαθητών σε θέματα εκφοβισμού και επιθετικότητας (Espelage et al., 2014. Turner et al., 2014). Τέλος το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Brand et al., 2008. Brookover et al., 1978. Reynolds et al., 2017). Το σχολικό κλίμα μπορεί να αναφερθεί ως ο *διευκολυντής* μεταξύ μαθητών και δασκάλων μέσα από μια *ψυχολογική διαδικασία* η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά τους (Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic, Bromhead, 2017).

Για την αποτίμηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης έχουν διαμορφωθεί ποικίλα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τους μαθητές και από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει το προφίλ του ψυχολογικού κλίματος της συγκεκριμένης τάξης όπως το βιώνουν οι μαθητές. Οι Fraser, Anderson & Walberg, (1991), αναφέρουν ως δομικά στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος 15 σημαντικές διαστάσεις όπως αυτές προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο Learning Environment Inventory (LEI) που χρησιμοποίησαν. Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφρασμένο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Οι διαστάσεις που αναφέρονται είναι: η *Συνεκτικότητα* (cohesiveness), που αναφέρεται στη φιλικότητα, αλληλοβοήθεια και γνωριμία των μαθητών. Η *Διαφοροποίηση* (diversity), την ύπαρξη δηλαδή διαφορετικών διαφερόντων από τους μαθητές και το βαθμό ικανοποίησης αυτών από τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές. Η *Τυπικότητα* (formality), η ύπαρξη και η εφαρμογή τυποποιημένων κανόνων συμπεριφοράς, καθώς και η *Ταχύτητα* (speed), ο ρυθμός διεξαγωγής του μαθήματος. Η *Υλικότεχνική υποδομή* (material environment), που αναφέρεται στην υποδομή του σχολείου και στις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές να αξιοποιήσουν τον υπάρχοντα εξοπλισμό. Στη *Διενεκτικότητα* (friction), τις προστριβές και τις εντάσεις που

αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, την *Ανταγωνιστικότητα* (competitiveness), τις ανταγωνιστικές σχέσεις που διέπουν τις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες στην τάξη καθώς και την *Αποδιοργάνωση* (disorganization), τη σύγχυση και την έλλειψη οργάνωσης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης, την *Προθετικότητα* (goaldirection), την σαφήνεια των στόχων της σχολικής εργασίας και τη *Δυσκολία* (difficulty), το βαθμό που η σχολική εργασία δυσκολεύει τους μαθητές. Η *Ευνοιοκρατία* (favoritism), που αναφέρεται στη μεροληπτικά ευνοϊκή αντιμετώπιση μερικών μαθητών από το δάσκαλο. Η *Αποστασιοποίηση* (apathy), η αδιαφορία και η έλλειψη ταύτισης των μαθητών με τη σχολική εργασία και ο *Φατριασμός* (cliqueness), η άρνηση δηλαδή των μαθητών να αναμειχθούν με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Η *Δημοκρατικότητα* (democracy), η δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης καθώς και η *Ικανοποίηση* (satisfaction), που προκαλεί στους μαθητές η σχολική εργασία.

Προκύπτουν έτσι τα σπουδαιότερα στοιχεία που το απαρτίζουν και κατατάσσονται στον συναισθηματικό τομέα, τον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης και στον τομέα της εργασίας. Στον συναισθηματικό τομέα υπάγονται η συνοχή, η διενεκτικότητα και η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις στην τάξη καθώς και η ικανοποίηση και η αδιαφορία που προκαλεί στο μαθητή η εργασία. Σχετικά με τον τομέα της κοινωνικής οργάνωσης εκεί υπάγονται η ανταγωνιστικότητα, η δημοκρατικότητα και η ευνοιοκρατία που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης καθώς και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης. Τέλος στον τομέα εργασίας μέσα στην σχολική τάξη, αναφέρονται ο καθορισμός στόχων, η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, η δυσκολία του έργου, η ταχύτητα εργασίας, η υλικοτεχνική υποδομή και η αποδιοργάνωση (Ματσαγούρας, 2003). Επομένως, στην σχολική τάξη ένα ψυχολογικό κλίμα όταν είναι θετικό, έχει ως κύριο χαρακτηριστικό ότι στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές, παρέχοντάς τους άμεσες ανατροφοδοτήσεις και

ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία. Επιπλέον μέσα από την επιλογή μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων διδασκαλίας εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη προς τους μαθητές, δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα, αποτιμά θετικά την επιτυχία και διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς (Stevens & Sanchez, 1992).

B3.4. Η επίδραση του Ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης στον τομέα της αυτοαντίληψης και της μαθητικής συμπεριφοράς.

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση καθώς ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης. Οι άτυπες επικοινωνίες όπως αυτές εκφράζονται με την αναγνώριση και αποδοχή του μαθητή ως σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος είναι δύο μέσα που βελτιώνουν τις δασκαλο-μαθητικές σχέσεις καθώς και τις διαμαθητικές και συμβάλλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Burden, 1995). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι το ποιοτικό μέγεθος που διέπει το πυκνό πλέγμα των ψυχοκοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και προσδιορίζει τη χροιά, την υφή και την ένταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των έμψυχων παραγόντων που την συγκροτούν.

Η σχολική μάθηση και το αυτοσυναίσθημα επηρεάζονται θετικά από τις περισσότερες διαστάσεις του κλίματος που επικρατεί στη σχολική τάξη, τη συνεκτικότητα, την ικανοποίηση, την ενθάρρυνση, τη συνεργατικότητα, την ασφάλεια, τη δυσκολία, την οργάνωση, τη δημοκρατικότητα και τη διατύπωση σαφών στόχων. Επιπλέον επηρεάζονται αρνητικά σε τάξεις με κλίμα διενεκτικότητας, διάσπασης, αδιαφορίας, έλλειψη οργάνωσης,

απόρριψης, ανταγωνιστικότητας, ειρωνείας και ανασφάλειας. (Turner et al., 2014. Walberg, 1982).

Εξάλλου ιδιαίτερο ρόλο στην οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης διαδραματίζει η συνεκτικότητα. Όταν το παιδί αισθάνεται ότι γίνεται αποδεκτό από την ομάδα της τάξης του και νιώθει τον εαυτό του ως ενεργό μέλος της, τότε ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του ενώ η ανταγωνιστικότητα έχει αρνητική επίδραση στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης. (Ματσαγγούρας, 2003).

Επιπλέον το θετικό ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης αποτελεί παράγοντα προαγωγής της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Fraser, 1991). Η βίωση ενός ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος, όπου ικανοποιούνται οι στόχοι και οι προσδοκίες των παιδιών, συντελεί στην οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης. (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

Η βίωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη λειτουργεί θετικά για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (at-risk students) (Loukas, 2007). Εξάλλου, επισημαίνεται επίσης από τους ερευνητές η σχέση μεταξύ κλίματος σχολικής τάξης και μαθητικής συμπεριφοράς. Τα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με στοιχεία του κλίματος και του τρόπου οργάνωσης του σχολείου παρά με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων (Radd & Harsh, 1996. Turner et al., 2014. Wayson & Pinell, 1982).

Η αποκατάσταση του ψυχολογικού κλίματος εξαρτάται από παράγοντες που επηρεάζει άμεσα ο εκπαιδευτικός, όπως είναι το στυλ συμπεριφοράς του προς τους μαθητές η μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και η θεσμοθέτηση εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2003). Συχνά λοιπόν το πλαίσιο όπως το αντιλαμβάνεται και ορίζει με σαφή κριτήρια ο εκπαιδευτικός, καθιστά μια πράξη του μαθητή «αταξία» ή απειθαρχία, θεωρώντας ότι οι δραστηριότητες από τη συνολική συμπεριφορά του μαθητή δεν είναι προσήκουσες για τη συγκεκριμένη

περίσταση. Για να γίνει λοιπόν κατανοητή η φύση της μαθητικής «αταξίας» πρέπει να κατανοηθούν τα αίτια που την προκαλούν, σε ποιόν παράγοντα του οικοσυστήματος της σχολικής τάξης ανήκουν και πως ο διαμορφώνονται σύνθετες και ποικίλες σχέσεις μέσα στο σύστημα της σχολικής τάξης (Collie, Shapka & Perry, 2012. Molnar & Lindquist, 1999).

B3.5. Τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.

Όπως προαναφέρθηκε, με τον όρο «αταξία» ή απειθαρχία δηλώνεται κάθε μορφή μαθητικής συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες, τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Σκαύδη, 1995). Έτσι μορφές συμπεριφοράς που δηλώνουν «επιθετικότητα», «εριστικότητα», «περιφρόνηση» προς τις μορφές εξουσίας και «εναντίωση» σε κάθε σχέδιο οργανωμένης σχολικής ζωής αποτελούν μορφές σχολικής αταξίας μερικές από τις οποίες προοιωνίζουν ακόμα και παραβατική συμπεριφορά (Καΐλα, 1995). Το πλαίσιο, όπως το αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός, καθιστά μια πράξη του μαθητή αταξία ή όχι και πολλά από αυτά που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ως «αταξία» δεν είναι αταξίες στη συνείδηση του ίδιου του μαθητή (Molnar & Lindquist, 1999). Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, δεν θεωρεί μια μορφή συμπεριφοράς αυθαίρετα ως αταξία αλλά έχει σαφή κριτήρια. Θεωρεί ως αταξία οτιδήποτε τη δεδομένη στιγμή α) εμποδίζει την άνετη ροή της διδασκαλίας, β) εμποδίζει τη μάθηση του ίδιου και των συμμαθητών του, γ) είναι ψυχολογικά και φυσικά επικίνδυνο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, δ) είναι καταστροφικό για τη σχολική περιουσία και ε) δεν αρμόζει στο κριτήριο του σχολικού «ήθους». Το τελευταίο κριτήριο συχνά μεταβάλλεται μια και είναι κοινωνικά προσδιορισμένο (Ματσαγγούρας, 2003).

Έτσι, ανάλογα με την αιτία, την ηλικία και το πλαίσιο η μαθητική «αταξία» καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα μορφών συμπεριφοράς που μπορεί να φτάνει μέχρι τη λεκτική και τη σωματική βία. Οι περισσότερες αταξίες εμπίπτουν σε έναν από τους εξής τομείς: α) σχολική

προσαρμογή, β) διαπροσωπική συμπεριφορά και γ) ενδοπροσωπική συμπεριφορά (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992). Έτσι διαμορφώνονται επιμέρους κατηγορίες προβλημάτων που αφορούν προβλήματα σχετικά με το μάθημα, προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, προβλήματα διαπροσωπικά ή διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, προβλήματα σχετικά με την παραβίαση του σχολικού ήθους, και προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας όπως το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης που παρουσιάζεται στον αύλειο χώρο αλλά και μέσα στις αίθουσες των σχολείων (Ματσαγγούρας, 2003. Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic, Bromhead, 2017).

Είναι αναγκαίο όμως να τονιστεί ότι πέρα από τις παρεμβάσεις που αποβλέπουν στην αντιμετώπιση ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς, όταν αυτές έχουν ήδη εκδηλωθεί, χρειάζεται επιπλέον η ριζική αλλαγή του σχολικού κλίματος στο σύνολο του. Αυτή η αλλαγή δεν θα αποβλέπει απλώς σε μια αποτρεπτικού χαρακτήρα παρέμβαση, κάθε φορά που αντιμετωπίζουμε έκρυθμες καταστάσεις, αλλά θα επιχειρεί να διαμορφώσει τη σχολική ζωή κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να απομακρύνονται έμμεσα οι αιτίες εκείνες που θεωρείται ότι παράγουν επιθετικότητα και προάγουν την εκδήλωση της ως βίαιη συμπεριφορά. Ο σχεδιασμός μιας παιδαγωγικής στρατηγικής που στοχεύει στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολείο θα πρέπει να είναι πολυδιάστατος και να λαμβάνει υπόψη του τους ποικίλους παράγοντες, που έχει αποδειχτεί ότι άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εμφάνιση του φαινομένου. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με την κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού χώρου, τις σχέσεις των εμπλεκόμενων προσώπων και τη μαθησιακή διαδικασία. Η σωστή αντιμετώπιση όλων αυτών των παραγόντων στο σύνολο τους μπορεί να φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα και βελτίωση της σχολικής ζωής, παραμερίζοντας βίαιες καταστάσεις. Όλο το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και καθημερινά να δίνει την εικόνα της φροντίδας, του σεβασμού, της επικοινωνίας, της υπευθυνότητας (Χηνάς & Χρυσafiδης, 2000).

Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου, γιατί επηρεάζει τις στάσεις, τη συμπεριφορά και τα κίνητρα επιτυχίας στα μαθήματα. Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να δημιουργεί ασφάλεια και αίσθηση φροντίδας στους μαθητές. Όσον αφορά στην ασφάλεια του χώρου, είναι απαραίτητη η τακτική επίβλεψη των χώρων πρόσβασης, αλλά και όλου γενικά του σχολικού χώρου (Πασιαρδή, 2001). Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με αισθήματα ασφάλειας των μαθητών και επηρεάζει θετικά το σχολικό κλίμα είναι το μέγεθος των σχολικών χώρων και ο αριθμός των μελών της ομάδας. Μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, αχανείς αίθουσες διδασκαλίας, μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια τάξη αποτελούν παράγοντες αρνητικούς, που ενισχύουν την ανασφάλεια και εμποδίζουν την καλλιέργεια στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Espelage et al., 2014. Ματσαγγούρας, 2003).

Είναι θεμελιώδες να γίνει κατανοητό από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ότι, η αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο δεν είναι υπόθεση ενός ατόμου. Χρειάζεται *συστηματική και δημιουργική συνεργασία* όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Συχνές συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων βοηθούν στην ακριβή εκτίμηση των γεγονότων και τη σωστή αντιμετώπιση τους. Παράλληλα θα πρέπει να καλλιεργηθεί συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. (Κουρκούτας, 2017. Πασιαρδή, 2001).

Η συμβολή του κοινωνικού περιγύρου (οικογένεια και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) είναι απαραίτητη. Απαιτείται στενή επαφή με τους γονείς στο πλαίσιο ενημέρωσης και κατάρτισης, ώστε να αποφεύγονται από την πλευρά τους συμπεριφορές που ενισχύουν την επιθετικότητα των παιδιών. Η εμπλοκή επιπλέον των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες με τα παιδιά, ενισχύει τους δεσμούς γονέων-μαθητών -εκπαιδευτικών, πράγμα πολύ θετικό για την επιτυχή αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων. Όπως δείχνουν πολλές έρευνες, η θετική σχέση των μαθητών

με ενήλικες που είναι διαθέσιμοι να βοηθήσουν, όταν τους χρειάζονται τα παιδιά, αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα στην πρόληψη της βίας. Οι μαθητές καταφεύγουν σ' αυτούς για καθοδήγηση, στήριξη σε καταστάσεις μοναξιάς και ενθάρρυνση στην ανάπτυξη σχέσεων με άλλους (Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic & Bromhead, 2017. Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000).

B4. ΟΜΑΔΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Βασικά χαρακτηριστικά μαθητών με Ε.Ε.Α. στη σχολική τάξη

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μία διαφοροποίηση των σύγχρονων, από τις παλαιότερες προσεγγίσεις, έγκειται στην προσέγγιση των ταξινομήσεων των παιδιών με προβλήματα και στο ότι δεν ταυτίζουν μία δυσλειτουργία/διαταραχή με το ίδιο το παιδί. Αυτό σημαίνει ότι οι εγγενείς ή επίκτητες δυσλειτουργίες, όπως και οι εξωτερικοί (οικογενειακοί, κοινωνικοί, σχολικοί) παράγοντες εξετάζονται ως παράμετροι που μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρά ή λιγότερο σοβαρά προβλήματα στην ψυχοκοινωνική πορεία ενός μαθητή. Με αυτή την έννοια, ένα παιδί με ένα χρόνιο νόσημα εξετάζεται υπό το πρίσμα των ατομικών, οικογενειακών, κοινωνικών χαρακτηριστικών/δυναμικού, των συνθηκών διαβίωσης και εξέλιξης, και των γονικών στάσεων και χαρακτηριστικών, όπως και σε σχέση με την ύπαρξη ή όχι κατάλληλων και επαρκών εκπαιδευτικών, ιατρικών και άλλων εξειδικευμένων/επαγγελματικών δομών (συμβουλευτικές υπηρεσίες, κλπ.) (Κουρκούτας, 2009, 2017). Στη βάση αυτής της λογικής, δεν θα έπρεπε πλέον να αναφερόμαστε σε κατηγορίες και ταξινομήσεις παιδιών, αλλά ομάδες/κατηγορίες παραγόντων και να βασιζόμαστε σε εξατομικευμένες αξιολογήσεις και παρεμβάσεις, όταν και όπου αυτές είναι απαραίτητες, ενώ η έμφαση πλέον δίνεται στο τρόπο που το σχολείο ή κοινότητα με τις δομές/υποδομές θα απαντήσει στα σοβαρά ή λιγότερα σοβαρά προβλήματα συγκεκριμένων ομάδων παιδιών και των οικογενειών τους.

Οι ομάδες κινδύνου είναι, σε γενικές γραμμές, οι ακόλουθες: α) εγγενείς βλάβες και δυσλειτουργίες σε διάφορους τομείς (κινητικό, διανοητικό, σωματικό, επικοινωνιακό, γλωσσικό, κλπ.), οφειλόμενες σε οργανικούς παράγοντες, β) καθυστέρηση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς, γ) συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, δ) προβληματική οικογενειακή δυναμική, οικογενειακό πλαίσιο, (αρνητικές)

οικογενειακές συγκυρίες/συνθήκες, ε) διαπροσωπικά και κοινωνικά προβλήματα/δυσκολίες στ) σχολικά προβλήματα, ζ) εγγύτεροι ή ευρύτεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου (Christner et al., 2009).

Είναι εξάλλου δεδομένο ότι οι κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν τα παιδιά σήμερα είναι τόσο περίπλοκες, που το σχολείο καλείται να συγχρονιστεί στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της σύγχρονης και σύνθετης αυτής πραγματικότητας. Ένα παιδί μπορεί να έχει μία ισορροπημένη ακαδημαϊκή πορεία μέχρι τη στιγμή που θα γνωρίσει το διαζύγιο των γονέων ή κάποια οικογενειακή κρίση (κρίση ζεύγους, οικονομική, ψυχικής υγείας των γονέων, κλπ.) ή την απώλεια ενός μέλους (αδελφού, γονέα, κλπ.), γεγονότα που μπορεί να διαταράξουν την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή του πορεία του. Ένα άλλο παιδί μπορεί να έχει γεννηθεί σε οικογένεια μεταναστών, με σοβαρά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, ένα άλλο με ένα χρόνιο και επικίνδυνο νόσημα, κι ενώ έχει όλες τις ατομικές και οικογενειακές προϋποθέσεις για μία φυσιολογική ζωή, η ιατρική αγωγή και οι συχνές νοσηλείες μπορεί να προσβάλλουν σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή και κοινωνική του πορεία, καθώς και την ψυχολογία του. Ένα άλλο παιδί με αυτισμό/Asperger, παρά τις προσπάθειες του για παρακολούθηση του σχολείου και τις υψηλές νοητικές του δεξιότητες, που το καθιστούν ικανό για μία αξιοπρεπή ακαδημαϊκή πορεία, μπορεί να πέφτει θύμα «ανώριμων» συμπεριφορών συμμαθητών που στιγματίζουν τις διαπροσωπικές του αδυναμίες, κοινωνικών προκαταλήψεων από τον περίγυρο και τους άλλους γονείς, καθώς και μειωμένης υποστήριξης από τους δασκάλους, με αποτέλεσμα να «ακυρώνεται», σε μεγάλο βαθμό, η ένταξη του στο σχολείο (Κουρκούτας, 2009, 2017). Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα μπορούν να συντελέσουν στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, στην επιδίωξη της αυτονομίας και στην κοινωνική του προσαρμογή (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επομένως, να μπορούν να αναγνωριστούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να επιτυγχάνεται με

τρόπο αποτελεσματικό κι ασφαλή η ένταξή τους στην τάξη γενικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση η γενικότερη κοινωνική τους προσαρμογή.

B4.1. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.)

B4.1.1. Έννοια και σημασία των μαθησιακών δυσκολιών

Τα σύγχρονα κι επικρατέστερα συστήματα ταξινόμησης των ειδικών αναγκών εντοπίζουν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στις κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, οι όροι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και «μαθησιακές δυσκολίες» οι οποίοι είναι γνωστοί στη Ελλάδα, αναφέρονται σε μια ορισμένη κατηγορία ειδικών αναγκών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ωστόσο, κατά την οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται συχνά πολυσυλλεκτικά και με μεγάλη ευκολία για τους παρακάτω λόγους. Αρχικά, με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» οι περισσότεροι μελετητές δεν περιλαμβάνουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση, με αποτέλεσμα ο συγκεκριμένος όρος να φαντάζει λιγότερο «απειλητικός» στους γονείς, ενώ παράλληλα δίνει στους γονείς το δικαίωμα για ειδική εκπαιδευτική βοήθεια και υποστήριξη για το παιδί τους (Παντελιάδου, 2011).

Ακόμα, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» τείνει να χρησιμοποιείται συχνά, καθώς διευκολύνει την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών αλλά και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, αφού ο όρος αυτός εστιάζει στην ενδογενή φύση του προβλήματος, χωρίς να αναφέρεται στην εσφαλμένη συμπεριφορά γονιών ή εκπαιδευτικών προς το παιδί. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος όρος καλύπτει ξανά το δικαίωμα του παιδιού και της οικογένειάς του για επιπλέον ειδική βοήθεια και υποστήριξη (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τους ειδικούς δεν φαίνεται να υπάρχει γενική ομοφωνία αναφορικά με τον ορισμό, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των παιδιών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό κανείς συναντά πάνω από 50 ορισμούς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη διεθνή βιβλιογραφία (Παπαδάτος, 2011. Πολυχρονοπούλου, 2012. Τζουριάδου, 1995. Χρηστάκης, 2011). Ένα από αυτούς που επικράτησαν στο χώρο της Ειδικής Αγωγής για πολλά χρόνια είναι αυτός που διατυπώθηκε και διατηρήθηκε με μικρές αλλαγές στη νομοθεσία των ΗΠΑ περί Ειδικής Αγωγής μέχρι το 2004. Σύμφωνα με το νόμο αυτό ένα παιδί θεωρείται ότι έχει Μ.Δ.:

- α) αν η επίδοσή του δεν είναι ανάλογη της ηλικίας του και της εκπαιδευτικής του εμπειρίας και
- β) αν υπάρχει σοβαρή διαφορά μεταξύ της επίδοσής του και του νοητικού του επιπέδου σε μία ή σε περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: Προφορική έκφραση, Ακουστική κατανόηση, Γραπτή έκφραση, Ανάγνωση, Μαθηματικά.

B4.1.2. Χαρακτηριστικά παιδιών με Μ.Δ.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» καλύπτει διάφορες δυσκολίες και διαταραχές ακαδημαϊκής και μη ακαδημαϊκής φύσης, για' αυτό και χαρακτηρίζεται συχνά ως όρος «ομπρέλα». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Δράκος, 2011. Παπαδάτος, 2011. Πολυχρονοπούλου 2012. Τζιβνίκου, 2015. Φλωράτου, 2009) μπορούμε να συνοψίσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι αρκετές και ανομοιογενείς ομάδες παιδιών που παρουσιάζουν Μ.Δ.:

Κοινά χαρακτηριστικά παιδιών με Μ.Δ.

1. Φυσιολογική νοημοσύνη (ή υψηλότερη του φυσιολογικού).
2. Επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (άρτια όραση και ακοή).

3. Σχολική επίδοση σημαντικά κατώτερη από αυτή που δικαιολογεί: το νοητικό τους επίπεδο, η ηλικία τους και οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες.
4. Ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς ή ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων.
5. Φωνολογική ανεπάρκεια (δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης).

Οι μαθητές με Μ.Δ., λοιπόν, πέρα από δυσκολίες γνωστικής φύσεως και απόδοσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την αντίληψη, την γλώσσα, την μνήμη, την προσοχή και συγκέντρωση αλλά και την μεταγνώση. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται δυσκολίες ως προς την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα, την συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις αλλά και την συναισθηματική τους εξέλιξη (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007. Πολυχρονοπούλου, 2012. Τζιβινίκου, 2015. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009. Φλωράτου, 2009).

Οι βασικοί τύποι των Μ.Δ. είναι οι εξής: Δυσλεξία, Αναγνωστικές Δυσκολίες, Διαταραχή της γραπτής έκφρασης/Δυσορθογραφία/Δυσγραφία, Δυσαριθμησία, Ειδική Διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία, Εξελικτική Διαταραχή Συντονισμού/Δυσπραξία, Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς κινητικότητα, Μη Λεκτικές Μ.Δ. (Τζιβινίκου, 2015).

Ο όρος «Μ.Δ.» συχνά συγχέεται με τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)». Ο όρος «ΕΜΔ» αναφέρεται σε μία ξεχωριστή κατηγορία δυσκολιών που αφορούν τη μάθηση. Πρόκειται για την έντονη και επίμονη δυσκολία του μαθητή να αποκτήσει τις ικανότητες Ανάγνωσης, Ορθογραφημένης Γραφής και/ή τη Μαθηματική Ικανότητα, σε βαθμό ανάλογο με τη χρονολογική του ηλικία, τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση που έχει λάβει. Οι βασικές κατηγορίες ΕΜΔ σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι οι ακόλουθες τρεις: Διαταραχή της ανάγνωσης, Διαταραχής της γραπτής έκφρασης/γραφής και Διαταραχή των μαθηματικών (Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στο πλαίσιο του σχολείου, ποικίλλουν και εξαρτώνται από την περίπτωση κάθε μαθητή. Κατά βάση, όμως, τα προβλήματα αυτά αφορούν δυσκολίες στην χρήση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και τα μαθηματικά (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με δυσχέρειες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, την επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες. (Βλάχος, 2010 στο Τζιβινίκου, 2015. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009).

Αντιληπτικές δυσλειτουργίες

Εξετάζοντας την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στις αντιληπτικές λειτουργίες και τις μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα τις αναγνωστικές δυσκολίες προκύπτει ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Εξάλλου, αντίληψη είναι «*μια πρωταρχικής σπουδαιότητας γνωστική λειτουργία η οποία συνίσταται από την επιλογή, απόσπαση, οργάνωση, ερμηνεία και τελική αναγνώριση των πληροφοριών*» (Πολυχρονοπούλου, 2012. Πόρποδας, 2002).

Οι κυριότερες από τις δυσλειτουργίες αντίληψης που έχουν διερευνηθεί σε σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή αφορούν σε ακουστικές, οπτικές και κιναισθητικές δεξιότητες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ελλείμματα ακουστικής αντίληψης

Η ακουστική αντίληψη αφορά στην ικανότητα αναγνώρισης ή ερμηνείας όσων ακούμε. Συνεπώς οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ακουστική αντίληψη είναι η ακουστική διάκριση, η ακουστική μνήμη, η ακουστική, η ακουστική ακολουθία, η ακουστική ανάλυση και η ακουστική σύνθεση (Πολυχρονοπούλου, 2012. Χρηστάκης, 2011). Μαθητές με άρτια

ακοή, αλλά με προβλήματα στην ακουστική αντίληψη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διάκριση παρόμοιων ήχων, στην ακουστική ακολουθία, στην ακουστική μνήμη, στη μίξη-σύνθεση ήχων και στον ακουστικό ρυθμό. Μαθητές με προβλήματα ακουστικής διάκρισης ενδέχεται να δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν αν δύο λέξεις είναι ίδιες ή διαφορετικές. Ακόμα, ένας μαθητής με έλλειμμα στην ακουστική μνήμη είναι πιθανό να αδυνατεί να θυμηθεί τα ονόματα των προσώπων που μόλις του συνέστησαν, ενώ ένας μαθητής με περιορισμένη μνήμη ακουστικών ακολουθιών μπορεί να δυσκολεύεται να πει την αλφάβητο, τους μήνες με τη σωστή σειρά, να αριθμήσει ζυγούς αριθμούς κλπ. (Πολυχρονοπούλου, 2012. Χρηστάκης, 2011).

Παιδιά με ελλείμματα ακουστικής αντίληψης αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αναπαράσταση στο νου ξέχωρων ήχων της ομιλούμενης γλώσσας καθώς και στην τήρηση της ακουστικής ακολουθίας που σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα απομνημόνευσης συναφών πληροφοριών σε σωστή σειρά και διάταξη. Όλα τα παραπάνω λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στη μάθηση μέσω της ακοής για τα παιδιά με αδυναμίες ακουστικής αντίληψης (Στασινός, 1999).

Έρευνες σε αυτό το χώρο της νευροψυχολόγου Tallal, αναφέρουν πως η δυσκολία των μαθητών στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας που εδράζει στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι ο πυρήνας των φτωχών φωνολογικών δεξιοτήτων τους και της χαμηλής αναγνωστικής τους επίδοσης ωστόσο, η παραπάνω υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από άλλες έρευνες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Studdert-Kennedy & Mody, 1995). Οι πιο πρόσφατες από αυτές διαπιστώνουν ότι δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται σε έργα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Ωστόσο, είναι επισφαλές να διεξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, καθώς έχει σημειωθεί ότι υπάρχουν παιδιά χωρίς προβλήματα ακουστικής επεξεργασίας που παρουσιάζουν

αναγνωστικές δυσκολίες, τα λάθη των οποίων οφείλονται σε δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης κι όχι ακουστικής επεξεργασίας. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ελλείμματα οπτικής αντίληψης

Με τον όρο οπτική αντίληψη αναφερόμαστε σε δεξιότητες όπως: αναγνώριση, διάκριση και ταύτιση μορφών και σχημάτων, οπτική μνήμη, ολοκλήρωση οπτικών παραστάσεων, αναπαραγωγή οπτικών αναπαραστάσεων, αντίληψη οπτικού ρυθμού, μνήμη οπτικών ακολουθιών και αντίληψη οπτικών παραστάσεων με χρονική αλληλουχία (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι βασικότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες παρουσιάζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με τις αντιληπτικές θεωρίες, χάρη στην ικανότητα οπτικής αντίληψης μπορούμε να αντιληφθούμε το σχήμα (μορφή) καθώς και το μέγεθος των λέξεων, τις ομοιότητες που παρουσιάζουν τα γράμματα αλλά και τις αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις. Ένα παράδειγμα δυσκολίας οπτικής αντίληψης αφορά στη διάκριση μορφής-πλαίσιου. Το παιδί δηλαδή συγκεντρώνει με δυσκολία την προσοχή του στο ερέθισμα που του ζητείται, όταν αυτό δίνεται ανάμεσα σε πολλά ερεθίσματα. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ειδικότερα, σύμφωνα με παλαιότερες διαπιστώσεις ερευνητών, οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη αντικειμένων του χώρου, στη διάκριση του δεξιού και του αριστερού, στην κατεύθυνση, καθώς και στην εκτίμηση της απόστασης και της ταχύτητας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Satz, & Morris, 1981. Χρηστάκης, 2011). Παράλληλα, παρατηρείται πως οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι συχνά αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, ενώ πολλές φορές χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. Είναι πιθανό, όπως σημειώνεται, οι μαθητές αυτοί σε

μεγαλύτερες τάξεις να παρουσιάσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Έχει πράγματι βρεθεί ότι πολλά παιδιά με άρτια όραση αλλά με προβλήματα οπτικής αντίληψης *«χαρακτηρίζονται από πτωχή ικανότητα οπτικής αναπαράστασης γραπτών συμβόλων ακολουθώντας τη σωστή διάταξή τους μέσα στη λέξη, πράγμα που αποσκοπεί στην κατανόηση της γλώσσας και στην κωδικοποίηση των γνώσεων»* (Πολυχρονοπούλου, 2012. Thomson, 1984).

Συνεχίζοντας, ο όρος «οπτική διάκριση» αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές με ελλειμματική οπτική διάκριση φαίνεται να δυσκολεύονται στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Υποστηρίζεται ότι οι δυσκολίες αυτές μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά καθυστερούν να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες. Ως συνέπεια, σε μεγαλύτερη ηλικία τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμάτων (Kaufman, 1980. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Satz & Morris, 1981. Willows & Terepocki, 1993).

Ταυτόχρονα, οι μαθητές με ελλειμματική οπτική αντίληψη αδυνατούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή ένα αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης). Η αδυναμία αυτή ευθύνεται για την δυσκολία τους να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Όσον αφορά στην οπτική μνήμη, οι μαθητές με σχετικές αδυναμίες εκδηλώνουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Ακόμα, οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με την ακρίβεια καθώς και την ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων, ενώ παρουσιάζονται με μεγαλύτερη ένταση στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Μαθητές με

προβλήματα οπτικής ακολουθίας φαίνεται να δυσκολεύονται στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Συνεπώς, αδυνατούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων και συχνά αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη δυσλειτουργία της αντίληψης και στις επιπτώσεις της στη μάθηση της ανάγνωσης, είναι πολύ πιθανό ο πτωχός αναγνώστης να εκδηλώσει προβλήματα οπτικής αντίληψης (πχ. αντιληπτικής αναγνώρισης), τα οποία, όμως, βελτιώνεται με την ηλικία. Ειδικότερα, τα παιδιά με αναγνωστική καθυστέρηση είναι πιθανό να αναπτύξουν καθυστερημένα αντιληπτική ωριμότητα σε σύγκριση με τους κανονικούς αναγνώστες (Πόρποδας, 2002). Εξάλλου, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση συγκριτικά με του μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν εμφανώς χαμηλότερη επίδοση στην μορφοσύνταξη σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ωραιοπούλου, 2018). Η σχέση προβλημάτων ανάγνωσης και αντιληπτικής δυσλειτουργίας όμως δεν πρέπει να θεωρείται αιτιώδης, αφού οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες δεν αποτελούν ούτε η αιτία, αλλά ούτε το αποτέλεσμα της αναγνωστικής καθυστέρησης, παρά συμπτώματα που εμφανίζονται συνδυαστικά με μια υποκείμενη δυσλειτουργία (Πόρποδας, 2002).

Καθίσταται, επομένως, σαφές πως οι όποιες αδυναμίες που σχετίζονται με την οπτική δυσλειτουργία επηρεάζουν άμεσα τη σχολική ζωή και μάθηση των παιδιών.

Ελλείμματα κιναισθητικής αντίληψης

Η κιναισθητική αντίληψη σχετίζεται με την έννοια του χώρου και με την αντίληψη της διάστασης, του μεγέθους, του όγκου, καθώς και με το σωματικό σχήμα, την πλευρίωση και την κατεύθυνση (Πολυχρονοπούλου, 2012. Σταύρου, 2002). Τα χωρικά και κινητικά

πρόβλημα συνδέονται κατά κάποιο τρόπο μεταξύ τους αφού δημιουργούν δυσκολίες σχετικές με τις έννοιες του μεγέθους και της μορφής, την κίνηση και τον προσανατολισμό στο χώρο, τον οπτικοκινητικό συντονισμό κ.α. (Πολυχρονοπούλου, 2012). Αντιληπτικά, το παιδί μπορεί να παρουσιάζει έντονη σύγχυση ως προς τις έννοιες της απόστασης και του χώρου. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ο μαθητής να δυσκολεύεται να φέρει εις πέρας έργα που απαιτούν προσανατολισμό στο χώρο, όπως πάνω-κάτω, Βορρά-Νότο, ενώ παράλληλα να παρουσιάζει προβλήματα πλευρίωσης ή σωματικού σχήματος (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε στην έννοια της πλευρίωσης. Πρόκειται για την «σαφή προτίμηση για τη μια πλευρά του σώματός μας έναντι της άλλης, κατά την εκτέλεση των διαφόρων κινητικών ενεργειών της καθημερινής ζωής». Τέτοιες προτιμήσεις αφορούν στο χέρι που χρησιμοποιούμε για να γράφουμε, να τρώμε, να χαιρετάμε, στο πόδι που επιλέγουμε για να κλωσήσουμε, ή στο μάτι που χρησιμοποιούμε για διακρίνουμε ένα μακρινό αντικείμενο με το τηλεσκόπιο (Πολυχρονοπούλου, 2012). Για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για την απόκτηση πλευρίωσης του παιδιού, πρέπει αυτό:

- Να γνωρίζει τι σημαίνει δεξιά και αριστερά
- Να μπορεί να διακρίνει την αριστερή πλευρά από τη δεξιά
- Να έχει μάθει να ενεργοποιεί τους μυς πρώτα της μιας πλευράς και μετά της άλλης, ώστε να διατηρεί την ισορροπία του
- Να έχει μάθει πότε να χρησιμοποιεί το δεξί του χέρι για να φτάσει κάτι που είναι δεξιά και πότε το αριστερό αντίστοιχα
- Να έχει μάθει να διακρίνει το αριστερά και δεξιά μεταξύ των αντικειμένων του περιβάλλοντος

Δυσλειτουργίες σωματικού σχήματος παρουσιάζουν τα παιδιά που δεν έχουν ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα του σώματός τους, καθώς και της θέσης που αυτό καταλαμβάνει στο χώρο.

Παιδιά με τέτοια ελλείμματα συχνά σκοντάφτουν πάνω σε έπιπλα και άλλα αντικείμενα του χώρου όπου κινούνται (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι πολυετείς έρευνες του χώρου της ειδικής παιδαγωγικής, της νευρολογίας, της γλωσσολογίας, της νευροφυσιολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας δείχνουν ότι παράγοντες της οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης δεν αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των Μ.Δ. και δεν επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) σε σημαντικό βαθμό, καθώς υπάρχουν άλλοι παράγοντες, όπως η φωνολογική επεξεργασία, κρίσιμοι και απαραίτητοι για την απόκτηση τέτοιου είδους δεξιοτήτων (Παπαδάτος, 2011. Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη μιας γλωσσικής προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών με έμφαση:

- στη σπουδαιότητα της καλλιέργειας του προφορικού λόγου και την προτεραιότητά του έναντι του γραπτού
- στη σημασία των γλωσσικών εμπειριών στην προσχολική ηλικία και
- στην «υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος» σύμφωνα με την οποία η ανεπαρκής επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών ευθύνεται για τις αδυναμίες σχετικές με το γραπτό λόγο. (Bradley & Bryant, 1978, 1983. Brady & Shankweiler, 1991. Goswami & Bryant, 1990. Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003. Liberman, 1971. Παπούλια-Τζελέπη, 1997. Πολυχρονοπούλου, 2012. Πόρποδας, 1992. Porpodas & Palaiothodorou, 1999. Snowling, 2000. Sprenger-Charolles, 1991).

Σύμφωνα με τους περισσότερους ειδικούς του χώρου τα προβλήματα που σχετίζονται διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής, μνήμης, ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, προφορικού λόγου, καθώς οι πτωχές μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Lerner & Johns, 2009.

Πολυχρονοπούλου, 2012. Τζιβινίκου, 2015. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009. Φλωράτου, 2009).

Προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής

Πολύ συχνά στην καθημερινή σχολική ζωή αποδίδεται στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ο χαρακτηρισμός πως «διασπώνται εύκολα». Μάλιστα, τα προβλήματα της προσοχής και συγκέντρωσης εμφανίζουν ένταση τέτοια, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν στην ίδια ομάδα με εκείνους που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αξίζει να αναφέρουμε, ότι οι όροι συγκέντρωση και προσοχή αναφέρονται σε μια γνωστική διεργασία που επιτρέπει στο άτομο να βρίσκεται σε ετοιμότητα και σε γνωστική εγρήγορση, ώστε να είναι ικανό να προσλάβει τα ερεθίσματα που προσφέρει το περιβάλλον του (Πολυχρονοπούλου, 2012). *«Αυτά τα συστατικά στοιχεία της προσοχής, δηλαδή η ετοιμότητα, η επαγρύπνηση, η επιλεκτικότητα και η επικέντρωση, προκαλούν και δρομολογούν μια προσανατολισμένη προς τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα αντίδραση του ατόμου»* (Κολιάδης, 2002).

Τα προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής πρακτικά σχετίζονται με τη δυσκολία του παιδιού να συγκεντρωθεί σε ένα ορισμένο έργο ή να καταπιαστεί με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα για παραπάνω από μερικά λεπτά. Έτσι, η έντονη δυσκολία των μαθητών αυτών στο να φέρουν εις πέρας μια εργασία που τους ανατίθενται δεν οφείλεται στην τεμπελιά, την αδιαφορία ή τη χαμηλή νοημοσύνη τους, αλλά στην αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής τους για τον απαιτούμενο χρονικό διάστημα προκειμένου να εκτελεστεί η εργασία. Όσο πιο μικρός είναι αυτός ο χρόνος, λοιπόν, τόσο εντονότερο και σοβαρότερο θεωρείται το πρόβλημα το παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης φανερώνουν πως τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε ένα μαθησιακό έργο για το 60% έως το 80% της διδακτικής ώρας, ενώ τα παιδιά με Μ.Δ. μόλις για το 30% έως το 60%. (Παντελιάδου, 2011).

Ωστόσο, άλλες μελέτες που επικεντρώθηκαν στη συντηρούμενη προσοχή (διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο), είχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Στις έρευνες που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν την προσοχή των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους στο χρόνο, έβρισκαν προβλήματα, ενώ σε έρευνες με εργαστηριακή παρατήρηση και εκτίμηση, δεν αναφέρονταν δυσκολίες προσοχής. Ουσιαστικά, το μεγαλύτερο μέρος της φτωχής προσοχής των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνει να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνται:

- η αργή επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση.
- η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών μάθησης.
- η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για το μαθησιακό έργο το οποίο τους ανατίθεται.
- το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή, δηλαδή, η αδυναμία να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Πολυχρονοπούλου, 2012).

Προβλήματα μνήμης

Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και συνδυαστικά επιδρούν σημαντικά στην επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ένα από τα συνηθέστερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. είναι τα προβλήματα μνήμης. Έχουν υπάρξει αντικείμενο πολλών ερευνών, καθώς αντικατοπτρίζουν όλες τις όψεις της μάθησής τους, εφόσον η μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποίησης, επεξεργασίας και ανάκλησης πληροφοριών στις οποίες κάποια στιγμή είχε εκτεθεί το άτομο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Η μάθηση και η μνήμη είναι διαδικασίες που αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται στο πλαίσιο του γνωστικού συστήματος του ατόμου. Αναφερόμενοι στις λειτουργίες αυτές πρόκειται για *«υποθετικές κατασκευές (μοντέλα) οι οποίες δεν είναι προσπελάσιμες στην άμεση παρατήρηση και στην πειραματική διαπίστωση, και, κατά συνέπεια, η λειτουργία τους συνάγεται από τα αποτελέσματα και τις επιδράσεις που έχουν στη συμπεριφορά του ατόμου»* (Κολιάδης, 2002).

Οι δυσκολίες που αναφέρονται στη μνήμη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, αφού καλύπτουν ολόκληρο τον μνημονικό μηχανισμό και αλληλεπιδρούν (συνδυαστικά με τα προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, όπως και τα γλωσσικά προβλήματα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με το πολυδομικό μοντέλο, η μνήμη μπορεί να θεωρηθεί πως τα κύρια δομικά μέρη της μνήμης είναι: η βραχύχρονη, η μακρόχρονη και η εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία αφορά στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης δυνατή να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση των πληροφοριών ως γνώσεων, ενώ η τρίτη αναφέρεται στην ανάκληση των πληροφοριών αυτών. Ειδικότερα, η τελευταία διαδικασία

αφορά στην ανάληψη μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και εν συνεχεία στην επεξεργασία της (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος φτάνουν στους αισθητηριακούς καταγραφείς (αυτί, μάτι κλπ.), όπου παραμένουν διαθέσιμες για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Κάποιες από αυτές ενισχύονται, με τη βοήθεια της προσοχής, ενώ οι υπόλοιπες ξεχνιούνται. Όσες πληροφορίες ενισχύθηκαν, οδηγούνται στο πρώτο μέρος του μνημονικού συστήματος, δηλαδή στη βραχύχρονη μνήμη, όπου ένα περιορισμένο ποσό πληροφορίας (6-9 μέρη) αποθηκεύεται για περιορισμένο χρόνο, ο οποίος συνήθως δεν ξεπερνά τα 20 δευτερόλεπτα). Στο σημείο αυτό επεξεργάζεται η πληροφορία με τη χρήση της στρατηγικής της εσωτερικής επανάληψης, με στόχο την ισχυροποίηση του ερεθίσματος και την επιμήκυνση του χρόνου παραμονής του στη βραχύχρονη μνήμη π.χ. όταν θέλουμε να συγκρατήσουμε έναν τηλεφωνικό αριθμό και δεν μπορούμε να τον σημειώσουμε κάπου, τον επαναλαμβάνουμε σαν ποίημα συνεχώς. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Στη συνέχεια, τη λήθη των πληροφοριών που δεν ισχυροποιήθηκαν, ακολουθεί η κωδικοποίηση και αποθήκευση των ερεθισμάτων - πληροφοριών σε σημασιολογικά (νοητικά) σχήματα στη μακρόχρονη μνήμη. Πρόκειται για τη μνήμη μεγαλύτερης διάρκειας, όπου συντελείται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας, ώστε η νέα πληροφορία να ενσωματώνεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση, με τη συμπλήρωση και εγκυροποίησή της, είτε με την κατάργησή της, στην περίπτωση που αποδείχθηκε λανθασμένη. Εφόσον η νέα πληροφορία μετά την ανάλογη επεξεργασία, καταστεί ανακριβής ή λανθασμένη, οδηγείται στη λήθη. Στην περίπτωση δε, απουσίας προηγούμενης γνώσης, το νέο στοιχείο εγκαθίσταται ως νέα γνώση. Η οργάνωση της πληροφορίας στη μακρόχρονη μνήμη επιτυγχάνεται με τη χρήση οργανωτικών στρατηγικών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Πολυχρονοπούλου, 2012).

Όπως αποδεικνύουν σχετικές έρευνες, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που προϋποθέτουν κάποια γλωσσική επεξεργασία και κυρίως όταν μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης. Οι μαθητές αυτοί επομένως, χαρακτηρίζονται από περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη και μνήμη εργασίας που σημαίνει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ξεχνούν την αρχή της πρότασης όταν φτάσουν στο τέλος της. Επιπλέον, δυσκολεύονται να θυμηθούν και να εκτελέσουν απλές οδηγίες, με συχνότερο πρόβλημα τα αριθμητικά προβλήματα (Πολυχρόνη et al., 2010).

Από την άλλη, αναφορικά με την μακρόχρονη μνήμη, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν φαίνεται να παρουσιάζουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες. Όμως, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της. Στις παραπάνω δυσκολίες προστίθενται η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοελέγχου στην επιλογή νύξεων, η κινητοποίηση της αποθήκευσης ή της ανάκλησης, αλλά και η επιφανειακή αναζήτηση της πληροφορίας που επίσης οδηγούν στη δυσκολία χειρισμού της. Τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μ.Δ. οφείλονται στην αδυναμία ενσωμάτωσης των οπτικών και γλωσσικών μνημονικών στοιχείων ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος κατά τη στιγμή της αποθήκευσης, θεωρώντας την κατ'επέκταση αλληλένδετη με τα προβλήματα επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι μαθητές αυτοί δηλαδή χρησιμοποιούν ανεπαρκείς στρατηγικές για την οργάνωση των πληροφοριών και την αποθήκευσή τους με τρόπο τέτοιο, ώστε να μπορούν να τις ανασύρουν όταν τις χρειαστούν (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να σχετίζονται με την εργαζόμενη μνήμη. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά διαθέτουν μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης, μια

δυσκολία που δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που εκδηλώνεται η μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Ακόμα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση, προβλήματα τα οποία αλληλεπιδρούν με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Ταυτόχρονα, οι περιορισμοί που απορρέουν από την παρακολούθηση, τη χρήση και τον έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σημαντικά προβλήματα μνήμης και σκέψης των παιδιών με Μ.Δ. αφορούν στην αδυναμία τους να οργανώσουν τις σκέψεις τους με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου, την προφορική διήγηση μιας ιστορίας ή την αφήγηση γεγονότων κατά λογική σειρά. Οι δυσκολίες αυτές ενδέχεται να οδηγήσουν στην απουσία συνοχής των ιδεών και σε προβλήματα στην εξαγωγή συμπερασμάτων, με κυριότερες τις συγχύσεις στο μάθημα της έκθεσης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης που έχουν τα παιδιά με Μ.Δ. είναι διπλής όψης. Οφείλονται, δηλαδή, τόσο στην αδυναμία τους να κωδικοποιήσουν και να επεξεργαστούν επαρκώς την πληροφορία, ώστε αυτή να αποθηκευτεί αποτελεσματικά, όσο και στα μειωμένα κίνητρα που έχουν για ένα τόσο απαιτητικό έργο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Γλώσσα (Φωνολογική επίγνωση)

Προκειμένου να ερμηνευτούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες, διερευνήθηκε η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και στο πλαίσιο αυτό διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος «*οι μαθητές με Μαθησιακές*

Δυσκολίες έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση, η οποία ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών» (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στον χωρισμό των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και των συλλαβών σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι εν λόγω μαθητές δυσκολεύονται στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Επιπλέον, αδυνατούν να χειριστούν αποτελεσματικά τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις που τους παρουσιάζονται προφορικά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τον συμβολισμό των φωνημάτων με τα γραφήματα και να αναπαραστήσουν νοητικά τις γραφο-φωνημικές αντιστοιχίες, όταν έχουν κατανοήσει ότι προφορικός λόγος αποτελείται από προτάσεις και λέξεις, τις οποίες συνθέτουν τα φωνήματα. Οι ειδικοί, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), ενώ ενδείκνυται ως ο ασφαλέστερος δείκτης για τον προσδιορισμό της «μη αναμενόμενης» εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, έχει διατυπωθεί και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία το φωνολογικό έλλειμμα, δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα εμφάνισης Μ.Δ. στην ανάγνωση και γραφή. Ένα δεύτερο έλλειμμα, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο, αναδεικνύεται ως ισάξιας σημασίας και αναφέρεται στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων. Συνεπώς, οι μαθητές διακρίνονται

αντίστοιχα σε τρεις ομάδες: α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη χαρακτηρίζεται από τα εντονότερα προβλήματα, ενώ η δεύτερη από τα λιγότερο σοβαρά (Lovett, Steinbach & Frijters, 2000. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι μαθητές με ανεπάρκεια στην αυτόματη ονομασία, παρατηρείται ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα (χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα) χωρίς να δίνουν λανθασμένα ονόματα. Αυτή η χαμηλή επίδοσή συνδέεται με αδυναμίες στην αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα, ενώ ενδέχεται να προβλέψει πιθανές μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο των τελευταίων ικανοτήτων (Holopainen, Ahonen & Lyytiner, 2001. Wolf, Pfeil, Lotz & Biddle, 1994 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με τους ερευνητές, ανεπάρκειες στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας οδηγούν σε χαμηλή αποκωδικοποίηση, προβλήματα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία, καθώς και δυσκολίες στην ευχέρεια (Pennington και συν., 2001 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007.). Επιπλέον, η έλλειψη πλούσιου λεξιλογίου και η ανεπαρκής αντίληψη του προφορικού λόγου, έχουν αρνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ακόμα, παρατηρείται ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση αντιμετωπίζουν γενικότερες δυσκολίες γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία (Nation & Snowling, 2000 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Προβλήματα προφορικού λόγου

Οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν συχνά προβλήματα στον προφορικό λόγο, γεγονός που αφενός επηρεάζει σημαντικά τη σχολική τους επίδοση, αφετέρου δρα καταλυτικά στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Πολυχρονοπούλου, 2012). Όταν μιλάνε μπορεί:

- Να επιλέγουν απλές λέξεις και φράσεις χρησιμοποιώντας απλή σύνταξη και γραμματική
- Να δυσκολεύονται με τους ρηματικούς χρόνους ή με τις αντωνυμίες
- Να παραλείπουν λέξεις ή καταλήξεις
- Να κάνουν χρήση ακατάλληλων λέξεων για την έκφραση της σκέψης τους και συνεπώς να μην γίνονται κατανοητοί στους άλλους
- να κομπιάζουν κατά την ομιλία ή να εγκαταλείπουν τη συζήτηση
- Να χρησιμοποιούν περιττές ή παραπανίσιες λέξεις στις προτάσεις που σχηματίζουν
- Να εκφράζουν αυτό που σκέφτονται κομματιαστά
- Να δυσκολεύονται στην άρθρωση (ψευδίζουν, τραυλίζουν)

Σήμερα η προσοχή των ειδικών έχει στραφεί στη μελέτη της πραγματολογικής φύσης του λόγου σε σχέση με τη χρήση και την κατανόησή της από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Pearl & Donahue, 2004. Πολυχρονοπούλου, 2012). Η πραγματολογία αφορά στη χρήση του λόγου στο κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα, ένα παιδί με Μ.Δ. στο πλαίσιο ενός διαλόγου μπορεί να φαίνεται πως δεν κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο ο συνομιλητής του αντιλαμβάνεται τα λόγια ή τα σχόλιά του, ακόμα κι αν αυτός είναι φανερά αμήχανος ή ενοχλημένος, ενώ ταυτόχρονα το παιδί αυτό φαίνεται ανίκανο να ερμηνεύσει σωστά τη γλώσσα του σώματος (στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου) του συνομιλητή του (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Προβλήματα στο γραπτό λόγο

Τα προβλήματα που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο είναι αυτά που συνήθως προειδοποιούν για κάποια μαθησιακή δυσκολία και οδηγούν στην παραπομπή του παιδιού σε κάποιο διαγνωστικό κέντρο. Με την στοιχειώδη εκπαίδευση είναι δυνατό να σημειωθεί σημαντική πρόοδος. Εντούτοις, παρατηρείται ότι τα εν λόγω προβλήματα παρουσιάζονται με επιμονή στην εφηβεία, ακόμα και στην ενήλικη ζωή (Πολυχρονοπούλου, 2012. Φλωράτου, 2009).

B4.1.3. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Δυσλεξία

Σύμφωνα με τους ειδικούς, η δυσλεξία είναι μια σοβαρή δυσκολία που κάνει την εμφάνισή της στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από δυσκολία ή αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Είναι πιθανό το παιδί να αντιμετωπίζει πρόβλημα σε μία, σε περισσότερες ή σε όλες τις παραπάνω περιοχές. Το πρόβλημά του, όμως, δεν οφείλεται σε νοητική υστέρηση, σε ψυχικές διαταραχές, σε ελλειμματική όραση, κακή ακοή ή σε πολιτισμική αποστέρηση. (Παπαδάτος, 2011. Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ειδικότερα, τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι ιδιαίτερα πολυάριθμα. Τα πιο συνηθισμένα που αναφέρονται είναι τα εξής:

Στην ανάγνωση και στη γραφή ενδέχεται να εκδηλώνουν:

- Λαθεμένη προφορά φωνηέντων
- Σύγχυση παρόμοιων οπτικά ή ακουστικά λέξεων (χιόνι - πιόνι, μίσος - ίσος)
- Επανάληψη, παράλειψη ή προσθήκη συλλαβών ή ακόμα και λέξεων
- Καθρεπτική ανάγνωση (π.χ. διαβάζει νάτο αντί για όταν)

- Αντικατάσταση λέξεων με άλλες που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία (π.χ. σκοτεινός αντί για μαύρος)
- Αλλόκοτα και «παράλογα» λάθη
- Σύγχυση γραμμάτων κατά τον προσανατολισμό τους στο χώρο και κατά τη σειρά τους μέσα στη λέξη (π.χ. συγχέει το «δ» με το «σ» ή το «ρ»)

Τα προβλήματα προσωπικής οργάνωσης συνήθως αφορούν στην ακαταστασία, αδιαφορία και αφηρημάδα, ενώ ταυτόχρονα το παιδί παρουσιάζει πτωχή αντίληψη του χρόνου και ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες ως προς τις σχέσεις του με συνομηλίκους και ενήλικες. Μαθητές με δυσλεξία ίσως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να βιώνουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Πολυχρονοπούλου, 2012. Terras, Thompson & Minnis, 2009). Αξίζει να τονιστεί ότι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν θετική αντιμετώπιση της δυσλεξίας που εμφανίζουν έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν αρνητικές επιδράσεις στις σχέσεις τους (Terras, Thompson & Minnis, 2009).

Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά

Σύμφωνα με τους ειδικούς, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, τους προσφέρονται οι ίδιες ευκαιρίες σχολικής μάθησης με τους συμμαθητές τους, ενώ δεν παρουσιάζουν κάποια αισθητηριακή, κινητική, αναπηρία. Παρ' όλα αυτά, δυσκολεύονται και σημειώνουν επαναλαμβανόμενες αποτυχίες στα μαθηματικά (Παπαδάτος, 2011. Πολυχρονοπούλου, 2012).

Όπως παρατηρούν οι ειδικοί σε διάφορα πεδία, οι βασικοί παράγοντες της χαμηλής αυτής επίδοσης στα μαθηματικά σχετίζονται με τις ενδογενείς δυσλειτουργίες του γνωστικού μηχανισμού ή του κεντρικού νευρικού συστήματος (Παντελιάδου, 2011. Παπαδάτος, 2011. Πολυχρονοπούλου, 2012). Πρόκειται, όπως διαπιστώνεται, για ένα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να διαμορφωθεί ένας ευρέως αποδεκτός

κατάλογος χαρακτηριστικών των παιδιών με την εν λόγω μαθησιακή δυσκολία. Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα (Mercer & Pullen, 2009. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Πολυχρονοπούλου, 2001) τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά είναι τα εξής:

- Δυσκολίες αντίληψης μορφής-πλασίου (δυσκολία συγκέντρωσης σε ένα μόνο ερέθισμα ανάμεσα σε άλλα)
- Δυσκολίες διάκρισης αντιληπτικών μορφών (αδυναμία στη διάκριση μορφών και στην ερμηνεία συμβόλων)
- Δυσκολίες ακουστικής αντίληψης (π.χ. σύγχυση των λέξεων «βγάζω»-«βάζω»)
- Δυσκολίες χωρικού και χρονικού προσανατολισμού
- Δυσκολίες λεπτής κινητικότητας και οπτικοκινητικού συντονισμού (ενδέχεται να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει, αλλά δυσκολεύεται στην υλοποίηση της δραστηριότητας)
- Διαταραχές μνήμης και σκέψης
- Διαταραχές γλωσσικής έκφρασης (δυσκολίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου)
- Δυσκολίες ολοκλήρωσης (ανεπάρκεια στη διεξαγωγή συμπερασμάτων και στην οικοδόμηση νέας γνώσης)
- Δυσκολίες στον αφηρημένο συλλογισμό
- Διαταραχές στο γνωστικό ύψος (έντονος σκεπτικισμός και παρορμητικότητα)
- Ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση (διάσπαση προσοχής)
- Ανεπάρκεια γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών

B4.1.4. Κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με Μ.Δ.

Κοινωνική εξέλιξη

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. συνήθως αγνοούνται και αποδοκιμάζονται, ενώ συχνά αδυνατούν να προσαρμόσουν το λόγο τους στο πλαίσιο της εκάστοτε συζήτησης. Κατ' επέκταση η επικοινωνία τους με τους άλλους αποδεικνύεται προβληματική και φαίνεται να διαμορφώνουν χαμηλό κοινωνικό προφίλ, με εντονότερο το αίσθημα μοναχικότητας λόγω της απόρριψης που συχνά υφίστανται (Smith, 2004 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Wilmshurst, 2011). Αναμφίβολα, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων προϋποθέτει ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αλληλοσυνεργασία, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία ευνοούν την ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων. Τα παιδιά με Μ.Δ., όμως, συχνά γίνονται αγενή ή λιγότερο συνεργάσιμα, ενώ διστάζουν να ξεκινούν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους. Οι ακατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές που υιοθετούνται από τους μαθητές αυτούς οφείλονται στη δυσκολία τους να ερμηνεύουν κατάλληλα τα μηνύματα και τις νύξεις που δέχονται σε κάθε κοινωνική περίσταση και αποδίδονται κατά βάση σε λανθασμένες ερμηνείες γλωσσικών και μη γλωσσικών στοιχείων των ερεθισμάτων. Παράλληλα, εκδηλώνουν δυσκολία χειρισμού της γλώσσας σε κοινωνικές περιστάσεις, ανεπαρκή ευαισθησία σε κοινωνικές νύξεις και αδυναμία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αναφορικά με τις φίλιες τους, τα παιδιά με Μ.Δ. τείνουν να συναναστρέφονται περισσότερο παιδιά με παρόμοιες δυσκολίες (ακόμη και άλλης ηλικίας), παρά με άλλους συνομήλικους τους. Θεωρείται επίσης ότι η δυσκολία των παιδιών αυτών να αντιληφθούν τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, ενδέχεται να εντείνει τα προβλήματα κοινωνικής φύσης, καθώς έτσι δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν μια κοινωνική περίσταση και να επιλέξουν κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές για να επιτύχουν το στόχο τους. Οι ακατάλληλοι τρόποι συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα καθιστούν συχνά

απομονωμένα και χωρίς φίλιες. Στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς φαίνεται να έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλιες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ενώ ακόμα και στο τέλος του σχολικού έτους δείχνουν περισσότερο εσωστρεφείς κι απομονωμένοι (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Margalit, Tur-Kaspa & Most, 1999).

Μάλιστα, οι σχετικές έρευνες στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση, είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους παρουσιάζουν μικρότερη κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, χαμηλότερη αυτοαντίληψη, ενώ εκφράζουν εντονότερα αισθήματα μοναχικότητας και θλίψης (Bailey, Bender, Stuck & Wyne, 1984. Harald, 1999. Hatzichristou & Hopf, 1993. Παντελιάδου & Μπότσας, 2007. Sabornie & Kauffman, 1986).

Η κοινωνική απομόνωση των μαθητών αυτών δημιουργεί προβλήματα στη σχολική ζωή και μαθησιακή διαδικασία καθώς η μάθηση στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών με Μ.Δ., καθώς δεν γίνονται πλήρως αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης. Η απομόνωσή τους επιδρά καταλυτικά στο μέλλον των παιδιών αυτών, καθώς συχνά οδηγούνται στην εγκατάλειψη του σχολείου (Vaughn, La Greca & Kuttler, 1999 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), ενώ άλλοτε προκαλεί προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και την δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων (Hatzichristou & Hopf, 1993. La Greca & Stone, 1990 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Από την άλλη ορισμένοι μαθητές με Μ.Δ. εμφανίζεται να είναι αγαπητοί από τους συμμαθητές τους και πετυχαίνουν καλές κοινωνικές σχέσεις μαζί τους (Hunt & Marshall, 2005. Kavale & Forness, 1996. Ochoa & Palmer, 1991 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά αυτά κινδυνεύουν σε μεγάλο βαθμό με κοινωνική απόρριψη και συνεπώς χρειάζεται να μεριμνούν

δρώντας ανάλογα για την αποφυγή τους ή την ψυχοπαιδαγωγική τους αντιμετώπιση στο σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Συναισθηματική εξέλιξη

Έρευνες στον ελληνικό αλλά και διεθνή χώρο φανερώνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν συναισθηματικές διαταραχές. Αν και η σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τα συναισθηματικά προβλήματα δεν έχει προσδιοριστεί σαφώς, αναμφίβολα οι πρώτες σχετίζονται με δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2012. Πόρποδας, 2002).

Τα παιδιά με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν τους στόχους τους, σε αντίθεση τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα. Όσον αφορά στους μαθητές με Μ.Δ., μια σειρά σχολικών αποτυχιών σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, πυροδοτώντας ένα φαύλο κύκλο αρνητικών συμπεριφορών και συναισθημάτων (Bryan et al., 2004. Πολυχρονοπούλου, 2012). Εν συνεχεία, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν συχνά έναν κύκλο σχολικών αποτυχιών που εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων του σχολείου τείνουν να συσσωρεύονται και να γενικεύονται. Το γεγονός αυτό εμποδίζει την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Bryan et al., 2004. Rothman & Cosden, 1995 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα οι μαθητές με Μ.Δ., όπως και οι συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να επιλέγουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που ανήκουν στο πλαίσιο των ικανοτήτων τους. Έχοντας αίσθηση της αυτο-εικόνας τους, πολλές φορές είναι σε θέση να αντιληφθούν τα δυνατά τους χαρακτηριστικά (Bryan et al., 2004. Möller, Streblov & Pohlmann, 2009).

Τα αποτελέσματα των ερευνών φανερώνουν ότι τα συναισθηματικά προβλήματα εκδηλώνονται στη σχολική ηλικία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ συνεχίζουν να τα ταλαιπωρούν και ως ενήλικους (Πολυχρονοπούλου, 2012. Σταμπολτζή, 2007. Staboltzi. & Polychronopoulou, 2008). Τα παιδιά με Μ.Δ. δυσκολεύονται συχνά να αντιληφθούν τις εκφράσεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Επιπλέον, εμφανίζονται αδύναμα να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα, αποτυγχάνουν στο να τα ερμηνεύσουν και έτσι τα παραμελούν και τα απορρίπτουν (Arthur, 2003. Bryan et al., 2004. Polychroni, Antoniou and Kotroni, 2013. Stone & la Greca, 1990. Wiener, 2004. Wilmshurst, 2011). Άλλες μελέτες έδειξαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ λειτουργούν περίπου στο 16% σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΜΔ ως προς την ικανότητα τους να ερμηνεύουν γεγονότα, καταστάσεις και συναισθήματα (Wilmshurst, 2011). Παρατηρείται ότι το άγχος και η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη είναι οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν μελετηθεί κι εξεταστεί εκτενέστερα και σχετίζονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Nelson & Harwood, 2011. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliaou & Fuchs, 2006 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επομένως, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βρίσκονται σε τάξεις που διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα, μέρη στα οποία όλα τα παιδιά μπορούν να είναι επιτυχημένα σε συναισθηματικό, ακαδημαϊκό, και κοινωνικό επίπεδο (Doll, Zucker & Brehm, 2009. Πολυχρονοπούλου, 2012).

Οι σύγχρονες προσπάθειες ενίσχυσης των αποτελεσμάτων για τα παιδιά με δυσκολίες αναδεικνύουν τη σημασία των συνθηκών μάθησης μέσα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, αφού τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες περνούν το 80% της σχολικής τους ημέρας σε τέτοιες κανονικές τάξεις. Η έρευνα της ειδικής αγωγής έχει προσπαθήσει να εντοπίσει τις συνθήκες της γενικής εκπαίδευσης οι οποίες προάγουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών με δυσκολίες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι πως τα παιδιά με δυσκολίες

εντάσσονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όταν τα παιδιά αλληλοϋποστηρίζονται τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, καθώς και όταν το κοινωνικό τους περιβάλλον στηρίζει τις συχνές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους. Έχει αποδειχθεί ότι το θετικό κλίμα τάξης, η στήριξη και η βοήθεια των συμμαθητών, συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών με δυσκολίες ή αναπηρία, ενώ ταυτόχρονα προάγεται η εμπλοκή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης τους, όταν τους παρέχεται η δυνατότητα να εργάζονται σε διάταξη ένας προς έναν, σε μικρές ομάδες ή και ανεξάρτητα (Doll et al., 2009. Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic & Bromhead, 2017).

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, προϋποθέτει συνθήκες ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται ότι ο δάσκαλος τους στηρίζει, τους σέβεται και τους εκτιμά. Με αυτόν τον τρόπο εσωτερικεύουν τις αξίες και τους στόχους που έχει ο εκπαιδευτικός για αυτούς. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να αισθάνονται ότι και ο ίδιος ο δάσκαλος τους εμπιστεύεται, γεγονός που ως αποτέλεσμα έχει την ενθάρρυνση και την εμπλοκή των μαθητών, που πια έχουν αυξημένο κίνητρο για τη μάθηση, ενώ μπορούν να επωφεληθούν από το προσεκτικά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Θα λέγαμε ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή συνδέονται πλέον πιο άμεσα με τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επιτυχία απ' ό,τι οι σχέσεις με τους συμμαθητές ή τους γονείς (Doll et al., 2009. Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic & Bromhead, 2017).

Οι μαθητές με δυσκολίες, λοιπόν, χρειάζονται δασκάλους που να επενδύουν σε αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίζει με στοργή, να ενδιαφέρεται και να αφιερώνει χρόνο μιλώντας με τους μαθητές του γι' αυτά που τους απασχολούν, καθώς και να μοιράζονται προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να εμπνέουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια (Doll et al., 2009). Το συνεχές αίτημα των παιδιών για συζήτηση αναδεικνύει τη σημασία της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ενώ η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού

στο αίτημα αυτό συμβάλλει στην υγιή και αποτελεσματική προσαρμογή στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται συναισθηματική σύνδεση, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των μαθητών (Hatzichristou & Hopf, 1993. Πολυχρονοπούλου, 2012). Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις είναι σημαντικό η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή να επιτυγχάνεται κυρίως με εναλλακτικούς τρόπους, μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της επικοινωνίας με μη λεκτικά χαρακτηριστικά.. Οι αποτελεσματικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών προάγουν τη συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση στην τάξη (Doll et al., 2009).

Αυτορρύθμιση

Η αυτορρύθμιση είναι η διαδικασία με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούν και διατηρούν γνωστικές λειτουργίες, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα στην επίτευξη των στόχων τους. Ο όρος αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται στον τύπο που μάθησης που αφορά στις σκέψεις, τα αισθήματα και τις ενέργειες του μαθητή, τις οποίες παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου, ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Συνίσταται από ένα σύνολο διεργασιών που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών, την ικανοποιητική διαχείριση χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτοκινητοποίησης, την αξιολόγηση και αναστοχασμό, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά τους. Η δυσκολία των μαθητών με Μ.Δ. να αυτορυθμίσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά ώστε να πετύχουν ακαδημαϊκούς στόχους δικαιολογείται από τις αλληλεπιδράσεις των παραπάνω συνισταμένων και προκαλεί με τη σειρά της περαιτέρω ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες, καθότι εμποδίζει τους μαθητές αυτούς να οδηγηθούν σε ανεξάρτητη και ενεργή μάθηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Κίνητρα

Η ύπαρξη κινήτρων επηρεάζει καταλυτικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση, τονίζοντας τη σημασία της συναισθηματικής πτυχής στη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολικής επίδοσης. Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν ενισχυμένα κίνητρα και υιοθετούν συχνά παθητικές πρακτικές μάθησης. Η στάση προς τη μάθηση που διακρίνει αυτούς τους μαθητές είναι η «μαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness) (Polychroni et al., 2013). Με άλλα λόγια οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες δημιουργούν το αίσθημα ανεπάρκειας και έλλειψης ικανοτήτων στους μαθητές. Ως απόρροια της στάσης αυτής προκύπτει η συνεχής αποφυγή εμπλοκής στο μαθησιακό έργο από το φόβο μιας νέας αποτυχίας. Ωστόσο, εξαιτίας αυτής της αποστασιοποίησης οι μαθητές αυτοί στερούνται ευκαιριών μάθησης και νέας γνώσης, ενισχύοντας τις πεποιθήσεις χαμηλών κινήτρων, ματαίωσης και αρνητικών συναισθημάτων (Γωνίδα, 1999 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αν και η επαναλαμβανόμενη αποτυχία αποτελεί ένα από τα κυριότερα προβλήματα των μαθητών με Μ.Δ., ιδιαίτερη σημασία κατέχει το πού οι ίδιοι αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους. Το προφίλ που παρουσιάζουν, λοιπόν, είναι ιδιαίτερα παθητικό. Θεωρούν ότι για την αποτυχία τους ευθύνεται η χαμηλή τους ικανότητα και λιγότερο η ανεπαρκής τους προσπάθεια. Ακόμα και στην περίπτωση της επιτυχίας, αυτή αποδίδεται δεν αποδίδεται στην προσωπική ικανότητα, αλλά σε παράγοντες μη ελέγξιμους από αυτούς, όπως η ευκολία του έργου ή η τύχη (Wong, 1996 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα παραπάνω οδηγούν στη διαμόρφωση χαμηλότερης αυτό-εικόνας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους, γεγονός που συντελεί στην ενίσχυση του φαύλου κύκλου της αποτυχίας και αρνητικότητας (Palladino et al., 2000. Polychroni et al., 2013). Τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται κάθε μαθησιακό έργο ως απειλητικό, πιστεύουν ότι δεν είναι δύσκολο και βρίσκεται εκτός του ελέγχου τους, ενώ παράλληλα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Η

απόσυρση και η άρνηση εμπλοκής στο εκάστοτε έργο προκύπτει ως απόρροια της προσπάθειάς τους να μειώσουν τις επιπτώσεις και να αποφύγουν τη συναισθηματική φόρτιση μιας νέας αποτυχίας (Botsas & Padeliadu, 2003).

Επιπλέον τα παιδιά με Μ.Δ. συνήθως έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, οι οποίες συχνά συνοδεύονται από προσδοκίες χαμηλής επίδοσης, παραίτηση από το μαθησιακό έργο, καθώς και απροθυμία καταβολής περισσότερης προσπάθειας και βαθύτερης επεξεργασίας. Αποτελεσματικά, οι μαθητές αυτοί θέτουν συνήθως χαμηλούς στόχους, για τους οποίους δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερη επιμονή και προσπάθεια. Ακόμη κι αν τους επιτύχουν, δεν τους αποδίδουν την δέουσα αξία και συνεπώς δεν αλλάζουν τις πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας» γύρω από τις οποίες περιστρέφονται (Hatzichristou & Hopf, 1993. Pajares, 1996. Polychroni et al., 2013. Schunk & Miller, 2002).

B4.2. Μαθητές με «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές»

Ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (Pervasive Developmental Disorders) είναι ένας όρος «ομπρέλα» που χρησιμοποιείται από το διαγνωστικό σύστημα DSM, ώστε να περιλάβει μια κλίμακα δυσκολιών και συνδρόμων, τα οποία συνθέτουν το αυτιστικό φάσμα. Αξίζει να αναφέρουμε την ιδιαιτερότητα του όρου «διάχυτες» με τον οποίο τονίζεται ότι η διαταραχή επηρεάζει όλη την ανάπτυξη του ατόμου, ενώ με τον χαρακτηρισμό «αναπτυξιακές» δηλώνεται ότι το πρόβλημα εμφανίζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σύμφωνα με το DSM-IV-TR (APA, 2000) διακρίνονται πέντε διαταραχές στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών: η Διαταραχή Rett, η Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η αυτιστική διαταραχή, η διαταραχή Asperger (ή σύνδρομο Asperger) και οι Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές που δεν προσδιορίζονται διαφορετικά (Wilmshurst, 2011).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις (Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011) γίνεται αποδεκτό ότι στην κλίμακα αυτών των διαταραχών εντάσσονται οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος καθώς και ότι οι υποομάδες της κατηγορίας αυτής διακρίνονται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά:

1. Διαταραχές στην κοινωνική αλληλεπίδραση
2. Διαταραχές στην λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία
3. Επαναληπτικά και στερεότυπα σχήματα συμπεριφοράς

Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «αυτισμός» αναφερόμενοι σε όλο το φάσμα των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και συγχρόνως σε μια από τις υποομάδες αυτού, τον αυτισμό. Παράλληλα, γίνονται ευρέως αποδεκτοί οι όροι «αυτιστικός» ή «άτομο ή παιδί με αυτισμό» (Roth et al., 2010).

Ο αυτισμός λοιπόν είναι μια σοβαρή διαταραχή επικοινωνίας που προκύπτει ως αποτέλεσμα νευρολογικής διαταραχής η οποία επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και κατ' επέκταση διάφορους τομείς της ανάπτυξης. Ο αυτισμός κάνει την εμφάνισή του από την ηλικία των τριών ετών, ενώ συχνά συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως το σύνδρομο Prader-Willi, η φαινυλκετονουρία κ.ά. Για μεγάλο χρονικό διάστημα ο αυτισμός ταυτιζόταν με τον όρο της νηπιακής ψύχωσης ενώ χαρακτηριζόταν ως μια πρώιμη εκδήλωση της σχιζοφρένειας. Για τον λόγο αυτό, συχνά συγχέεται με την παιδική σχιζοφρένεια, καθώς και με την νοητική καθυστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Μέχρι πρόσφατα, θεωρείτο ότι ο αυτισμός της παιδικής ηλικίας είναι ένα από τα σοβαρότερα, αλλά και σπανιότερα σύνδρομα της εξελικτικής ψυχοπαθολογίας, άποψη η οποία πλέον έπαψε να υιοθετείται, αφού οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι πρόκειται για μια διαταραχή της οποίας η συχνότητα ανέρχεται στο 1% (Roth et al., 2010).

Φύση και έννοια του αυτισμού

Ο ορισμός ο οποίος γίνεται κατά μεγαλύτερο βαθμό αποδεκτός είναι αυτός του DSMIV, σύμφωνα με τον οποίο ο αυτισμός ορίζεται ως μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από διαταραγμένη ανάπτυξη σε τρεις ταυτόχρονα τομείς: την κοινωνική συναλλαγή, την επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (εμμονή, καταναγκαστική συμπεριφορά). Η εν λόγω διαταραχή εμφανίζεται μέσα στα δύο πρώτα έτη του παιδιού ή με τη συμπλήρωση του δεύτερου έτους. Οι κυριότερες διαταραχές με τις οποίες εκδηλώνεται ο αυτισμός είναι η υπερβολική απομόνωση (κλείσιμο του παιδιού στον εαυτό του-δυσκολία δημιουργίας κοινωνικών επαφών), οι ιδιομορφίες στην επικοινωνία και η ανάγκη για αμεταβλητότητα του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)

Σύμφωνα με την έρευνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΔ παρουσιάζουν ένα συνεχές συμπτωμάτων και διαφορετικούς βαθμούς εκδήλωσης αυτών. Συνεπώς, προκύπτει μια ανομοιογενής ομάδα παιδιών με κοινά χαρακτηριστικά. Αναλυτικότερα τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΔ αφορούν στην υπερβολική απομόνωση - κλείσιμο στον εαυτό, στις επικοινωνιακές ιδιομορφίες και στην ανάγκη για αμεταβλητότητα στο περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2012) και θα αναλυθούν παρακάτω.

Υπερβολική απομόνωση - κλείσιμο στον εαυτό

Όπως παρατηρούν οι ειδικοί, το αυτιστικό παιδί εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία. Το παιδί φαίνεται να «ζει κυριολεκτικά για τον εαυτό του, στον εαυτό του», με αποτέλεσμα να αντιδρά έντονα στις όποιες προσπάθειες επικοινωνίας του προσφέρονται. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να αποφεύγουν τη συναναστροφή με άλλα παιδιά, ενώ συχνά γίνονται επιθετικά. Παράλληλα, δείχνουν να αδιαφορούν για το κοινωνικό

τους περιβάλλον και κατ' επέκταση παρουσιάζουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ακόμα, δεν αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην εντύπωση που ενδέχεται να προκαλεί η συμπεριφορά τους στους άλλους και δυσκολεύονται να εκτιμήσουν τα συναισθήματα των άλλων. Τέλος, παρατηρείται πως αδιαφορούν για τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες των πράξεών τους στα άτομα γύρω τους, συμπεριλαμβανομένων και των μελών της οικογένειάς τους (Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011). Επιπλέον, άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν στερεότυπες συμπεριφορές με προσκόλληση σε συγκεκριμένα αντικείμενα, απρόβλεπτες αντιδράσεις σε τυχόν αλλαγές της ρουτίνας τους κι επαναλαμβανόμενες κινήσεις σώματος συνοδευόμενες αρκετές φορές από ακαμψίες (Terzi et al., 2013).

Ιδιομορφίες στην επικοινωνία:

- Γλωσσική επικοινωνία

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα η ομιλία των παιδιών με αυτισμό διακρίνεται από ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα. Κάποια από αυτά τα παιδιά μιλούν, ενώ άλλα όχι. Πολλές φορές διαμορφώνουν μια μη λειτουργική γλώσσα βασισμένη σε τραγούδια, διαφημίσεις ή ακόμα και φράσεις που έχουν αποστηθίσει, ενώ δεν κατανοούν το νόημά του. Άλλες περιπτώσεις παιδιών, όπως παιδιά με Asperger, παρουσιάζουν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και κατανοούν τη γλώσσα, αν και πολλές φορές εκδηλώνουν πραγματολογικά προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011).

- Διαταραχές ομιλίας

Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερη ευαισθησία στον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνεται ο λόγος. Για παράδειγμα, φαίνεται ενοχλούνται από τη δυνατή φωνή, ενώ αποφεύγουν συνομιλητές που τα κοιτούν στα μάτια. Ειδικότερα, οι συνηθέστερες διαταραχές ομιλίας που παρουσιάζουν είναι οι ακόλουθες:

- Ανικανότητα προφορικής έκφρασης
 - Αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου
 - Μη ολοκληρωμένες προτάσεις
 - Απουσία ή λανθασμένη χρήση άρθρων και προθέσεων
 - Ηχολαλία
 - Αντιστροφή των προσωπικών αντωνυμιών
 - Δυσλαλία σε ορισμένα σύμφωνα
 - Νεολογισμοί
 - Βλάβες στη μελωδία και στην ένταση της ομιλίας
 - Στερεότυπες επαναλήψεις
 - Συνομιλία με τον εαυτό τους
- Γλωσσικά προβλήματα πραγματολογικής φύσης και κυριολεκτική ερμηνεία λέξεων και φράσεων

Η πραγματολογία αναφέρεται στη χρήση του λόγου στο κοινωνικό περιβάλλον. Ένα παιδί, λοιπόν, ενδέχεται να κατέχει πλούσιο λεξιλόγιο και επαρκή ικανότητα ομιλίας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια μια συζήτησης μαζί του, γίνονται εύκολα αντιληπτές οι δυσκολίες και οι γλωσσικές διαταραχές του. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση με άσχετο τρόπο, με κάποιο ανεπίτρεπτο σχόλιο, χωρίς να ενδιαφέρεται για τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς κώδικες ή κανόνες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά την κυριολεκτική ερμηνεία του λόγου, τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν σχήματα λόγου και μεταφορές. Όπως τα παιδιά με Asperger, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις κρυφές ή τις πολλαπλές ερμηνείες της γλώσσας και τις νύξεις, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση

ιδιωματικών εκφράσεων ή μεταφορών (Attwood, 2005. Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011).

Ανάγκη για αμεταβλητότητα στο περιβάλλον

Η ανάγκη για σταθερότητα στο περιβάλλον στο οποίο ζει και εξελίσσεται το παιδί παρατηρείται και σε συνηθισμένα παιδιά, ακόμα και σε ενήλικες χωρίς ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, το παιδί με αυτισμό εκδηλώνει μια προσκόλληση στο μόνιμο και στο αμετάβλητο που ξεπερνά κάθε όριο. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια παθολογική κατάσταση η οποία εμποδίζει την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Το παιδί, λοιπόν, παρουσιάζει έντονο άγχος και αντιδράσεις στις όποιες αλλαγές, ενώ ενδέχεται να αναδιπλωθεί στον εαυτό του και να παλινδρομήσει στην περίπτωση μεταβολής της ρουτίνας ή του συνηθισμένου προγράμματός του (Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011).

Δυσκολίες στην κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων

Ένα παιδί με αυτισμό, όπως έχει παρατηρηθεί, μπορεί να παρουσιάζει ψυχρότητα στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, ενώ παράλληλα ενδέχεται να είναι συναισθηματικά ασταθές και να χαρακτηρίζεται από συχνές μεταπτώσεις από την ηρεμία σε έντονες αντιδράσεις. Επίσης, σημειώνεται ότι πολλές φορές ένα παιδί με αυτισμό αδυνατεί να συμμετάσχει στη συναισθηματική κατάσταση των γύρω του (Γενά, Καλογεροπούλου, Μαυροπούλου, Νικολάου, Νοτάς & Παπαγεωργίου, 2006. Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011).

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων τους, εκδηλώνοντας απροθυμία να μιλήσουν για αυτά. Παράλληλα, η απροθυμία αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι συχνά δεν γνωρίζουν τις απαραίτητες λέξεις για να εκφραστούν. Ωστόσο, πολλά παιδιά με Asperger καταφέρνουν να εκφραστούν γραπτώς, κρατώντας

ημερολόγιο ή γράφοντας επιστολές. Ταυτόχρονα, τα παιδιά αυτά συνήθως δυσκολεύονται τόσο να αντιληφθούν τις εκφράσεις του προσώπου και τη γλώσσα του σώματος των άλλων, όσο και να εκφράσουν με το πρόσωπό τους τα δικά τους συναισθήματα ή να προσαρμόσουν τις εκφράσεις τους ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της περίπτωσης. Παράλληλα, χαρακτηρίζονται από την έλλειψη ενσυναίσθησης, δυσκολεύονται με άλλα λόγια να «μπαίνουν στη θέση του άλλου» και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά του (Πολυχρονοπούλου, 2012. Τερζή, 2013).

Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό

Το παιδί με αυτισμό δεν παίζει με τα παιχνίδια του. Αντίθετα, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρά με τα παιχνίδια του μοιάζει με μια καταναγκαστική κίνηση και συμπεριφορά. Για παράδειγμα, μπορεί να το δούμε να τα στριφογυρίζει, να τα μυρίζει ή να τα χτυπάει, αλλά όχι να δείχνει ενδιαφέρον ή να συμμετέχει στα παιχνίδια των άλλων (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ένα από τα κριτήρια του DSM-IV (1994), μάλιστα, για τη διάγνωση του αυτισμού αφορά στην έλλειψη αυθόρμητου παιχνιδιού με παίξιμο ρόλων ή κοινωνική μίμηση. Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι κατά βάση μονοδιάστατο και στερείται φαντασίας, ενώ αποτελείται κυρίως από στερεότυπες, επαναληπτικές συμπεριφορές. Ταυτόχρονα, παρατηρείται έλλειψη αυθορμητισμού κι ενδιαφέροντος, με το δεύτερο να περιορίζεται αυστηρά στα αισθητηριακά ερεθίσματα που δέχεται το παιδί (Koromilas et al., 1992).

Σύμφωνα με την Ashley (2010), ακόμα και τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπως τα παιδιά με Asperger, εμφανίζεται περιορισμένη δημιουργικότητα και έλλειψη φαντασίας σε σχέση με το παιχνίδι. Μάλιστα, το παιχνίδι των παιδιών με Asperger μοιάζει περισσότερο με την εκτέλεση μιας υποχρεωτικής εργασίας παρά με διασκέδαση, αφού είναι στερεότυπο και προβλέψιμο.

Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Attwood (2005), συχνά τα παιδιά με Aspergerαντιμετωπίζουν εμπόδια στη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια. Πιο συγκεκριμένα, αντιδρούν με έντονα ξεσπάσματα και απογοητεύονται, όταν δεν εκπληρώνεται η προκαθορισμένη ρουτίνα που έχουν στο μυαλό τους, καθώς αγνοούν τους άγραφους κανόνες των παιχνιδιών.

Αισθητηριακές αντιδράσεις

Σύμφωνα με διεθνή έρευνα το 40% των παιδιών με αυτισμό εκδηλώνουν κάποια ανεπάρκεια αισθητηριακής ευαισθησίας, γεγονός που οδηγεί στις παράξενες αντιδράσεις στα διάφορα ερεθίσματα που δέχονται, κυρίως στα απτικά και στα ακουστικά. Είναι αρκετά σύνηθες να μην αντιδρούν στους κανονικούς θορύβους και στην ομιλία, αλλά να ανταποκρίνονται στον ψίθυρο ή στο θρόισμα του ανέμου, δίνοντας την εντύπωση κωφού. Παρουσιάζουν, λοιπόν, σημαντική ευαισθησία σε ορισμένους ήχους, οι οποίοι ποικίλουν από παιδί σε παιδί (Πολυχρονοπούλου, 2012. Τερζή, 2013).

Ακόμα, παρατηρείται ότι πολλά παιδιά με αυτισμό αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους μέσω της αφής, της όσφρησης και της γεύσης. Οι αλλαγές της θερμοκρασίας δε φαίνεται να τους προκαλούν σύγχυση, όμως είναι πολύ πιθανό να αντιδρούν περίεργα στις οσμές και στη γεύση φτάνοντας στο σημείο να ανέχονται τις άσχημες μυρωδιές και γεύσεις. Παράλληλα, ενδέχεται να είναι ανθεκτικά στον πόνο, σε βαθμό τέτοιο, ώστε να αυτοτραυματίζονται. Ως προς την όραση, φαίνεται να τα ελκύουν οι αστραφτερές επιφάνειες, τα φωτεινά παιχνιδίσματα, οι αντανakλάσεις του φωτός και τα στροβιλίσματα. Τέλος, τα παιδιά με αυτισμό είναι πιθανό να εκδηλώσουν ιδιαίτερο συναισθηματικό δέσιμο με ορισμένα αντικείμενα, τα οποία μπορεί να λειτουργούν ως φετίχ για το παιδί. Ταυτόχρονα, άλλες συμπεριφορές που έχουν παρατηρηθεί είναι διαταραχές στις διατροφικές συνήθειες,

όπως και σε αυτές του ύπνου, φοβίες, άγχος, καθώς και απότομες μεταπτώσεις διάθεσης (Πολυχρονοπούλου, 2012. Σταμάτης, 1987).

B4.2.1. Αυτισμός και σύνδρομο Asperger

Το σύνδρομο Asperger περιλαμβάνει μια «λεπτότερη» εκδήλωση δυσκολιών. Σύμφωνα με το DSMIV και το ICD 10, η βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο διαταραχές αφορά στην απουσία καθυστερημένης πρώτης γλωσσικής ανάπτυξης στα παιδιά με Asperger. Ταυτόχρονα τα παιδιά με Asperger εμφανίζουν ελαφρότερες δυσκολίες σε σχέση με τον αυτισμό. Επισημαίνεται, εντούτοις, πως κάποια πολύ μικρά παιδιά παρουσιάζουν τον λεγόμενο τυπικό αυτισμό, αλλά συνεχίζουν να αναπτύσσουν τη γλώσσα και άλλες δεξιότητες, ενώ ως έφηβοι συγκεντρώνουν όλα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στο Asperger (Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τα διαγνωστικά κριτήρια για τη διαταραχή Asperger κατά το DSMIV.

1. Προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης
 - Σοβαρή έκπτωση μη λεκτικών αντιδράσεων (βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου, στάσεις σώματος, χειρονομίες)
 - Αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με συνομηλίκους
 - Έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα, επιδόσεις και επιτυχίες με άλλα άτομα (π.χ. έλλειψη να υποδεικνύει ή να φέρνει ή να δακτυλοδείχνει αντικείμενα και θέματα ενδιαφέροντος με άλλα άτομα)
 - Έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας

2. Επαναληπτικοί και στερεότυπο τρόποι συμπεριφοράς, μείωση ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων
 - Περιορισμένοι τρόποι ενδιαφέροντος που αποκλίνουν από το φυσιολογικό σε ένταση ή σε εστίαση
 - Εμμονή σε ιδιότυπες, μη λειτουργικές συνήθειες ή τελετουργίες
 - Στερεότυποι και επαναληπτικοί κινητικοί μανιερισμοί και ιδιορρυθμίες (π.χ. χτύπημα χεριών ή δακτύλων ή περίπλοκες κινήσεις όλου του σώματος)
 - Επίμονη ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων
3. Σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, επαγγελματική ή άλλους βασικούς τομείς της λειτουργικότητας
4. Απουσία σημαντικής γενικής καθυστέρησης στη γλώσσα
5. Απουσία σημαντικής καθυστέρησης στην ανάπτυξη
6. Δεν πληρούνται τα κριτήρια για άλλη ΔΑΔ ή για Σχιζοφρένεια (Πολυχρονοπούλου, 2012).

B4.3. Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται πολύ πρώιμα, συνήθως κατά τη νηπιακή ηλικία και αποτελείται από μια σειρά συμπτωμάτων σε τρεις περιοχές: μικρό διάστημα προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (Kaplan & Sadock, 1991). Είναι η πιο κοινή διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Ρούσσου, 1988) και από τις πλέον μελετημένες, επειδή έχει μεγάλη συχνότητα, συνέπειες στην καθημερινή ζωή και είναι μακροπρόθεσμη κατάσταση. Τα κύρια συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

είναι Απροσεξία, Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα, σε βαθμό μη αναμενόμενο από το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

Η Υπερκινητική Διαταραχή (ΥΚΔ), αποτελεί τον σοβαρότερο υπότυπο της ΔΕΠ-Υ, που απαιτεί την παρουσία συμπτωμάτων και στους τρεις τομείς συμπεριφοράς, και πρωιμότερη ηλικία έναρξης. Αν και κάποια από τα κύρια συμπτώματα της διαταραχής, είναι παρόντα σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, τα χαρακτηριστικά της νόσου τείνουν να διαφοροποιούνται με την ηλικία. Ο επιπολασμός της ΔΕΠ-Υ είναι 3-4 φορές μεγαλύτερος στα αγόρια από τα κορίτσια. Το φύλο επηρεάζει επίσης και τη φύση των συμπτωμάτων της νόσου. Το 75% περίπου των ασθενών με ΔΕΠ-Υ έχουν και άλλες ψυχιατρικές διαταραχές. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και η Υπερκινητική Διαταραχή (ΥΚΔ), είναι ψυχιατρικές διαταραχές που χαρακτηρίζονται από επίπεδα Απροσεξίας, Υπερκινητικότητας, και Παρορμητικότητας μη αναμενόμενα από το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, του εφήβου ή του ενήλικα. Η Υπερκινητικότητα, η Απροσεξία και η Παρορμητικότητα, που αποτελούν φυσιολογικά χαρακτηριστικά παιδιών μικρής ηλικίας, βαθμιαία ελαττώνονται καθώς τα παιδιά ωριμάζουν και ενηλικιώνονται. Τα παιδιά όμως με ΔΕΠ-Υ διαχωρίζονται από τους συνομηλίκους τους, εξαιτίας της παρουσίας της τριάδας των παραπάνω συμπτωμάτων, σε βαθμό υπερβολικό, σε σχέση με την ηλικία και το φύλο τους. Η απόκλιση της συμπεριφοράς συχνά επιμένει σε άλλοτε άλλο βαθμό, στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή.

Η ΔΕΠ-Υ και η ΥΚΔ είναι σχετιζόμενες διαταραχές, που διαφέρουν ως προς τη βαρύτητα και τον ακριβή κλινικό τους ορισμό. Τα συμπτώματα της Απροσεξίας, Υπερκινητικότητας και Παρορμητικότητας είναι παρόμοια και στις δύο διαταραχές και τείνουν να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία. Καθώς το παιδί γίνεται έφηβος και κατόπιν ενήλικος, τα κύρια συμπτώματα της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας μειώνονται, ενώ η Απροσεξία επιμένει. Αργότερα μπορεί να παρατηρηθούν επιπρόσθετες

δυσκολίες που σχετίζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση και φτωχές διαπροσωπικές ικανότητες.

Στα παιδιά η Απροσεξία εκδηλώνεται σαν δυσκολία προσήλωσης της προσοχής σε μια συγκεκριμένη εργασία. Κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο παίζοντας με το κάθε παιχνίδι και αλλάζουν παιχνίδια συχνότερα από ότι είναι αναμενόμενο για την ηλικία τους. Οι γονείς και οι δάσκαλοι αναφέρουν συχνά, ότι τα παιδιά «δεν μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία που τους ανατίθεται», «εύκολα διασπώνται», «δε μπορούν να συγκεντρωθούν». Το σύμπτωμα της Απροσεξίας παρουσιάζεται σε έντονο, δραματικό βαθμό, όταν ζητάμε από το παιδί να συγκεντρωθεί σε μια εργασία που είναι βαρετή και επαναλαμβανόμενη, όπως σχολικά μαθήματα ή μικροδουλειές στο σπίτι.

Ο χαμηλός αυτο-έλεγχος, η απαίτηση για άμεση ικανοποίηση των αναγκών και τα λάθη απροσεξίας είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά της Παρορμητικότητας. Τα παιδιά δυσκολεύονται να περιμένουν τη σειρά τους, είναι λεκτικά αδιάκριτα και ξεκινούν μια εργασία πριν ολοκληρωθούν οι οδηγίες με αποτέλεσμα να κάνουν λάθη. Λόγω της Παρορμητικότητας έχουν περισσότερα ατυχήματα από τους συνομηλίκους τους και είναι πιθανότερο να προκαλέσουν βλάβη ή να καταστρέψουν την ιδιοκτησία των άλλων. Όσοι δεν είναι γνώστες της διαταραχής χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, σαν άτομα με έλλειψη αυτο-ελέγχου, ανεύθυνα, ανώριμα, αγενή (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2002).

Η Υπερκινητικότητα χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητική δραστηριότητα και ομιλία. Τα παιδιά κινούν νευρικά τα χέρια και τα πόδια, στριφογυρνούν στη θέση τους, είναι ανήσυχα και έχουν υπερβολική ή άσκοπη κινητικότητα σε σχέση με την εργασία που κάνουν. Αυτά τα παιδιά περιγράφονται από τους άλλους σαν «να έχουν μοτεράκι», ότι «δε μπορούν να καθίσουν σε ένα μέρος» ή ότι «μιλούν υπερβολικά». Συχνά κάνουν ασυνήθιστους ήχους και γενικά μιλούν υπερβολικά στη διάρκεια του παιχνιδιού ή της εργασίας. Επιπλέον

δυσκολεύονται στην ικανότητα ακριβούς εκτίμησης του χρόνου και έχουν δυσκολίες συντονισμού σε δραστηριότητες που απαιτούν λεπτή κινητικότητα (Barkley & Mash, 1996).

Η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ είναι κατά μέσο όρο 6 φορές μεγαλύτερη στα αγόρια. Το υψηλότερο ποσοστό των αγοριών σε κλινικά πλαίσια μπορεί να εξηγηθεί λόγω της συχνότερης παραπομπής τους καθώς τα αγόρια είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά και συνεπώς να παραπεμφθούν για θεραπεία σε ψυχιατρικό πλαίσιο. Εξάλλου η φύση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Τα κορίτσια συνήθως βιώνουν μεγαλύτερο άγχος, αλλά παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα αγόρια. Επιπλέον τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν διαταραχές ομιλίας, ενούρηση καθώς και μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2002).

B4.4. Μαθητές με φυσικές δυσκολίες και σοβαρά προβλήματα υγείας

Οι μαθητές με κινητικές δυσκολίες και προβλήματα υγείας αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στη μάθηση και στην προσαρμογή στο σχολικό τους περιβάλλον, οι οποίες οφείλονται στις όποιες κινητικές ανεπάρκειες και αδυναμίες. Παράλληλα, οι παράγοντες που ευθύνονται για τα παραπάνω προβλήματα, συνήθως συνοδεύονται και από άλλες προβληματικές καταστάσεις, όπως προβλήματα ομιλίας, νοητική υστέρηση κ.α. Έτσι τα παιδιά εμφανίζονται αδύναμα να αναπτύξουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές προσδοκίες του σχολείου και της οικογένειάς τους (Πολυχρονοπούλου, 2012. Χρηστάκης, 2011).

Πιο αναλυτικά, οι δυσκολίες των παιδιών με σωματικές δυσκολίες και προβλήματα υγείας διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί και εξαρτώνται από την εκάστοτε

διαταραχή/αδυναμία. Εν συνεχεία, θα αναφερθούμε σε ορισμένες χαρακτηριστικές δυσκολίες που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Πολυχρονοπούλου, 2012. Χρηστάκης, 2011. Wilmshurst, 2011). Τα προβλήματα αυτά αφορούν στους παρακάτω άξονες:

A) Προσωπική επάρκεια και κοινωνική προσαρμογή

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν (Kirk, 1972. Χρηστάκης, 2011) οι μαθητές με σωματικές αναπηρίες σημειώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα προσαρμογής, αλλά δεν έχει παρατηρηθεί κάποιος συσχετισμός με συγκεκριμένη σωματική ανεπάρκεια. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει ο χρόνος εμφάνισης και διάρκειας του προβλήματος σχετικά με τον βαθμό προσαρμογής. Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η στάση των γονέων, αφού η απορριπτική ή υπερπροστατευτική στάση δρα αρνητικά και δεν διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών (Χρηστάκης, 2011). Σε ό,τι αφορά σε περιπτώσεις μαθητών με ρευματοειδή αρθρίτιδα, των οποίων η εκπαίδευση γίνεται στη γενική τάξη, είναι πολύ πιθανό αυτοί να νιώθουν συνεχείς, έντονους πόνους που οδηγούν σε οξυθυμία και νευρικότητα, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, καθώς και δυσκολία σε τυπικές εργασίες (π.χ. να πιάσουν το μολύβι) (Πολυχρονοπούλου, 2012).

B) Νοητική ανάπτυξη

Η έρευνα φανερώνει πως ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με κινητικές δυσκολίες και προβλήματα υγείας παρουσιάζει παράλληλα νοητική υστέρηση. Το 50% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση διαθέτει νοημοσύνη κάτω από το μέσο όρο, ενώ το ¼ αυτών έχει ελαφρά ή μέση νοητική υστέρηση και το υπόλοιπο ¼ υφίσταται βαριά νοητική υστέρηση. (Χρηστάκης, 2011). Αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές με επιληψία έχουν συνήθως φυσιολογική ή υψηλότερη νοημοσύνη, κάτι που σημαίνει πως ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης ενδέχεται να αντιμετωπίσει κάποτε την επιληπτική κρίση του μαθητή του. Αν και πλέον οι επιληπτικές κρίσεις ελέγχονται αποτελεσματικά με την φαρμακευτική

αγωγή, πολλοί μαθητές νιώθουν στιγματισμένοι στο σχολικό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Γ) Αισθητηριακές Δυσλειτουργίες

Οι μαθητές με εγκεφαλικές βλάβες τείνουν να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα όρασης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Το 25-30% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση παρουσιάζουν στραβισμό και νυσταγμό και 20% εμφανίζουν δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό. Σύγχρονα στοιχεία φανερώνουν ότι περίπου το 50% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση εμφανίζει οφθαλμοκινητικά προβλήματα, ενώ πάνω από 25% εκδηλώνει διάφορες ανωμαλίες ως προς την όραση. Σε αντίθεση με την όραση, τα ακουστικά προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση είναι λιγότερα. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι περίπου 15% των παιδιών αυτών έχουν προβλήματα στην ακοή. Σε ό, τι αφορά στην ομιλία των παιδιών με εγκεφαλικές βλάβες σημειώνεται έντονη συχνότητα προβλημάτων, αφού περίπου 50 - 70% παρουσιάζει διαταραχές στην ομιλία και χρειάζονται υποστήριξη από ειδικούς (Χρηστάκης, 2011). Επίσης περίπου το 20% των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη, την προσοχή κλπ. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι τα περισσότερα από τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν ακούν αρνητική επιρροή στη μάθηση των εν λόγω μαθητών. Τα αισθητηριακά ελλείμματα, τα προβλήματα αντίληψης και προσοχής, οι δυσκολίες στην επικοινωνία και οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες είναι στενά συνδεδεμένα με τη μάθηση και δρουν ανασταλτικά ως προς αυτή ανάλογα με την εκάστοτε δυσκολία. Για παράδειγμα, τα σπαστικά και ημιπληγικά παιδιά, εξαιτίας των εγκεφαλικών βλαβών είναι αυτά που παρουσιάζουν συχνότερα ΕΜΔ. Η βαρύτητα της κατάστασης ποικίλει ανά περίπτωση. (Πολυχρονοπούλου, 2012. Χρηστάκης, 2011).

Δ) Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση

Έχει αναφερθεί και νωρίτερα ότι τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες και προβλήματα υγείας δυσκολεύονται σημαντικά στην επικοινωνία, στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων και στην κοινωνική προσαρμογή. Συχνά οι μαθητές αυτοί διαμορφώνουν χαμηλά κοινωνικά προφίλ, κακή αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε συνδυασμό με αισθήματα βαριάς θλίψης, μοναχικότητας και απομόνωσης. Για τις αδυναμίες αυτές πιθανόν ευθύνονται οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες και απογοητεύσεις, η ακαταλληλότητα του περιβάλλοντος και η ανεπαρκής στήριξη από τη σχολική κοινότητα ή/και το οικογενειακό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2012. Wilmshurst, 2011. Χρηστάκης, 2011).

B4.4.1. Μαθητές με εγγενείς βλάβες και δυσλειτουργίες σε διάφορους τομείς οφειλόμενες σε οργανικούς παράγοντες

Παιδιά με ανεπάρκειες και χρόνιες ασθένειες

Τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται σαν χρόνια μία σωματική ασθένεια είναι η χρονική διάρκεια της ασθένειας, ο βαθμός σοβαρότητάς της, η επίδραση την οποία επιφέρει στην λειτουργικότητα του ατόμου και η ανάγκη την οποία δημιουργεί για διαρκή φροντίδα από τις υπηρεσίες υγείας. Βάσει αυτών, χρόνια σωματική ασθένεια ή διαταραχή ορίζεται κάθε οργανική διαταραχή η οποία διαρκεί άνω των τριών μηνών ή συνεπάγεται μία περίοδο νοσηλείας άνω του ενός μήνα, η οποία προκαλεί περιορισμούς στη κλίμακα των ικανοτήτων και των συμπεριφορών του ατόμου και επιφέρει μεταβολές στη κοινωνική του λειτουργικότητα ή στην άσκηση των κοινωνικών του ρόλων.

Ο αριθμός των παιδιών τα οποία πάσχουν από χρόνιες σωματικές ασθένειες, όπως μεσογειακή αναιμία, δρεπανοκυτταρική αναιμία, αιμορραγικές διαθέσεις, σακχαρώδη διαβήτη, ρευματοειδή αρθρίτιδα, επιληψία, καρδιακές παθήσεις κ.α., είναι μεγάλος. Η χρόνια

σωματική ασθένεια επιβαρύνει την παιδική ηλικία με οργανικά και λειτουργικά προβλήματα, επανειλημμένες ιατρικές επισκέψεις, πολύπλοκες εξετάσεις, συχνές νοσηλείες, αβεβαιότητα για το μέλλον και σύνθετα δευτερογενή ψυχολογικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα. Λόγω των πολλαπλών προβλημάτων τα οποία δημιουργεί θεωρείται πηγή χρόνιου στρες για το παιδί και την οικογένεια (Register, 1987).

Από τις περισσότερες μελέτες προκύπτει ότι τα παιδιά τα οποία πάσχουν από χρόνιες σωματικές ασθένειες ή διαταραχές έχουν 1,5 έως 3 φορές περισσότερες πιθανότητες από ό,τι οι υγιείς συνομήλικοί τους να παρουσιάσουν ψυχικά, συμπεριφορολογικά και μαθησιακά προβλήματα. Υπάρχουν όμως και μελέτες οι οποίες αναφέρουν ότι δεν παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες από ό,τι οι άλλοι συνομήλικοί τους. Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα τα οποία είναι δυνατόν να παρουσιάσουν είναι ποικίλα. Ειδικότερα αναφέρονται διαταραχή της εικόνας εαυτού, άγχος, κατάθλιψη, προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες στο σχολείο. Σχετίζονται με τις αντιδράσεις του ίδιου του παιδιού, της οικογένειάς του και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος προς τη χρόνια σωματική ασθένεια. Προβλήματα είναι δυνατόν να προκληθούν και από περιορισμούς στην κινητικότητα και την διαίτα τους οποίους επιβάλλουν ορισμένες χρόνιες σωματικές ασθένειες. Από έρευνες προκύπτει ότι παιδιά τα οποία υπόκεινται σε περιορισμό της κινητικότητας, γίνονται φοβισμένα, παθητικά και εξαρτημένα από τους ενήλικες. Παιδιά με διαβήτη μπορεί να εμφανίσουν άρνηση στο να πάνε στο σχολείο του και να εκφράζουν παράπονα για σωματικά ενοχλήματα στο σχολείο με κύριο αίτημά του να επιστρέψουν στο σπίτι τους, μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, δυσκολίες στη σχέση τους με το δάσκαλο, έλλειψη ενδιαφέροντος για τα μαθήματά του κ.ά. (Γεωργιάδη, 2001).

Οι συχνές απουσίες από το σχολείο σε περίπτωση επιπλοκών της ασθένειας είναι δυνατόν να αποτελέσουν επιπρόσθετο επιβαρυντικό παράγοντα και να επηρεάσουν αρνητικά την ομαλή ψυχοκοινωνική ωρίμανση του παιδιού. Σχετικά με αυτό υποστηρίζεται ότι η

θετική στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των συμμαθητών προς τη χρόνια σωματική ασθένεια θεωρείται διευκολυντικός παράγοντας της προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο και συνακόλουθα της ομαλής εξέλιξής του. Επί πλέον έχει φανεί ότι η παρατεταμένη χρόνια εμπειρία της ασθένειας είναι δυνατόν να οδηγεί το περιβάλλον του παιδιού να το αντιμετωπίζει μόνο με «ρόλο ασθενή». Στην περίπτωση αυτή το παιδί δέχεται διαρκώς ανοικτά ή συγκαλυμμένα μηνύματα ότι σαν ασθενής μειονεκτεί και ότι αναμένονται από αυτό λιγότερα σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Το αποτέλεσμα της υιοθέτησης μιας ελλειμματικής εικόνας εαυτού από το παιδί το θέτει σε υψηλό κίνδυνο να αναπτύξει συναισθηματικές και λειτουργικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. (Τσιάντης, 1987).

Παιδιά με Βαρηκοΐα

Η βαρηκοΐα είναι αισθητηριακή ανεπάρκεια και αναφέρεται στη δυσλειτουργία της ακοής και όχι η απώλειά της. Μπορεί να είναι συγγενής, δηλαδή να οφείλεται σε γενετικά αίτια που αναφέρονται πριν από τη γέννηση του παιδιού, ή επίκτητη, η οποία οφείλεται σε αίτια που αναφέρονται μετά τη γέννηση του παιδιού. Επιπλέον, η βαρηκοΐα μπορεί να είναι μονόπλευρη δηλαδή, η δυσλειτουργία εντοπίζεται στο ένα αυτί, ή αμφοτερόπλευρη, δηλαδή η δυσλειτουργία εντοπίζεται στα δύο αυτιά. Ως προς το μέγεθος της ακουστικής απώλειας, υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις: ελαφρά, μέτριου βαθμού, μεγάλου βαθμού και ολική κώφωση. Ως προς το είδος, η βαρηκοΐα διακρίνεται στη νευροαισθητήρια βαρηκοΐα και τη βαρηκοΐα αγωγιμότητας.

Η βαρηκοΐα είναι μία πολύ σοβαρή πάθηση που δυσχεραίνει την επικοινωνία του ανθρώπου, εμφανίζεται σε όλες ανεξαρτήτως τις ηλικίες, ακόμα και σε παιδιά αλλά και σε νεογνά, είναι παγκοσμίως η τρίτη σε συχνότητα χρόνια πάθηση και προκαλεί σημαντικά οικογενειακά, κοινωνικά, επαγγελματικά, εκπαιδευτικά και ψυχολογικά προβλήματα.

Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να μειώνεται δραματικά η ποιότητα ζωής των βαρήκοων ατόμων. Με βάση την ακουολογική κατάσταση διακρίνουμε δύο βασικές ομάδες, τους κωφούς και τους βαρήκοους. Η χρήση του ενός ή του άλλου όρου καθορίζεται από παράγοντες κοινωνικούς, γλωσσικούς, οικογενειακούς, ακουολογικούς, εκπαιδευτικούς, προσωπικής επιλογής και ταυτότητας, αλλά στο πρόγραμμα αυτό θα χρησιμοποιήσουμε τους κοινά αποδεκτούς εκπαιδευτικούς ορισμούς σύμφωνα με τους οποίους «Κωφός είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία μέσω της ακοής του μόνο, ενώ βαρήκοος είναι αυτός που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αντίληψη της ομιλίας» (Λαμπροπούλου 1999. Moores, 1996). Με την ακουολογική κατάσταση συνδέεται η χρήση ή μη ακουολογικών βοηθημάτων ή άλλης υποστηρικτικής τεχνολογίας για την κώφωση καθώς και ο χρόνος έναρξης και η ποιότητα της υποστήριξης αυτής. Στον πληθυσμό των κωφών μαθητών έχει προστεθεί την τελευταία δεκαετία και η ομάδα των μαθητών με κοχλιακά εμφυτεύματα. Ο αριθμός των μαθητών αυτών την τελευταία δεκαετία παρουσιάζει πολύ μεγάλη αύξηση (στις Ευρωπαϊκές χώρες αποτελεί το μισό περίπου πληθυσμό των κωφών μαθητών). (Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ, 2004). ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές). Τα εξατομικευμένα προγράμματα των κωφών μαθητών περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους στους εξής τομείς: ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες στα διάφορα μαθήματα, δεξιότητες γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας και γενικές δεξιότητες που διασφαλίζουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη και την ανεξάρτητη ζωή.

Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές (που φορούν ακουστικά βαρηκοΐας) είναι ο θόρυβος. Για το λόγο αυτό καλό θα ήταν να γίνουν κάποιες προσαρμογές στο χώρο της τάξης και του σχολείου, για να μειωθούν οι θόρυβοι και να βελτιωθεί η ακουστική των τάξεων. Η ενημέρωση για τις δυνατότητες και τις επικοινωνιακές ανάγκες των κωφών και βαρήκοων μαθητών θα βοηθήσει τους

εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ώστε να αναπτυχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις και να υπάρξει πραγματική επικοινωνία στην τάξη και στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι και να δείχνουν βαθιά κατανόηση για τις ιδιαιτερότητες του κωφού και βαρήκου μαθητή, χωρίς όμως να είναι προστατευτικοί και να μειώνουν την αξιοπρέπειά του (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2005).

B4.5. Μαθητές σε αγχογόνες συνθήκες

Συναισθηματικές δυσκολίες - άγχος

Όπως οι ενήλικες, έτσι και τα παιδιά προσχολικής ή/και σχολικής ηλικίας είναι πιθανό να αγχωθούν ή να αισθανθούν δυσθυμία κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους, για διαφορετικούς λόγους. Τις περισσότερες φορές έχει φανεί ότι οι λόγοι που συνήθως οδηγούν ένα παιδί να εμφανίσει άγχος ή να μοιάζει μελαγχολικό αφορούν συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις που είτε έχει βιώσει για κάποιο χρονικό διάστημα στο παρελθόν ή βιώνει τώρα στη καθημερινότητά του. Στη σχολική τάξη συναντάμε συχνά παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε συναισθηματικό επίπεδο: κάποια απώλεια/ αποχωρισμός (π.χ. θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου) ή απειλή απώλειας από τους γονείς, το διαζύγιο των γονιών ή το επικείμενο διαζύγιο των γονιών, η είσοδος του στο σχολικό περιβάλλον, η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή/και οι σχολικές αποτυχίες, ο εκφοβισμός από συμμαθητές του, μια έντονη και ξαφνική αλλαγή στη ζωή του (π.χ. μετακόμιση σε άλλη πόλη κ.α.), μια χειρουργική επέμβαση/ σοβαρή ασθένεια είτε του ίδιου του παιδιού, είτε κάποιου μέλους της οικογένειας, η ένταση και οι οικονομικές/ κοινωνικές δυσκολίες στην οικογένεια. Ειδικότερα, όσον αφορά στο άγχος των παιδιών, τα παιδιά σχολικής ηλικίας δυσκολεύονται έντονα να ανταποκριθούν στη καθημερινή τους ρουτίνα και μπορεί να αποδιοργανώνονται (παρουσιάζουν σωματικά συμπτώματα, όπως ταχυκαρδίες, εφίδρωση κ.α.), μπορεί να είναι

ιδιαίτερα ευαίσθητα και ευερέθιστα, κλαίει εύκολα, συχνά παραπονιούνται ότι πονάει το κεφάλι, το στομάχι κ.α. και μπορεί να αντιδρούν με έμετο χωρίς να υπάρχει οργανική αιτία, παρουσιάζουν ξεσπάσματα νεύρων, επιθετικές συμπεριφορές και δυσκολίες στη σχέση με τα άλλα παιδιά, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν ή να ολοκληρώσουν τις εργασίες του σχολείου. Όσον αφορά στη κακή διάθεση/θλίψη των παιδιών, αυτά μπορεί να έχουν απότομες αλλαγές στη διάθεση τους, ή να εμφανίζουν ένα γενικά θλιμμένο προφίλ για κάποιο διάστημα, συναισθήματα ενοχής και ανικανότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, να μην αντλούν χαρά και ικανοποίηση από δραστηριότητες που παλιότερα αντλούσαν, συχνά παραπονιούνται για κεφαλαλγίες, πόνους στο στομάχι, χαμηλή ενεργητικότητα και χρόνια κόπωση, απομακρύνονται από φίλους, δυσκολεύονται να οργανώσουν το χρόνο και τις δραστηριότητές τους ή/και να συγκεντρωθούν σε ό,τι κάνουν, είναι αναποφάσιστα, εκνευρίζονται εύκολα, παρουσιάζουν δυσκολίες στον ύπνο, αλλαγές στις διατροφές τους, μειωμένη σχολική επίδοση και πολλές απουσίες από το σχολείο, ενίοτε σκέψεις θανάτου και αυτοκτονίας (Παπαγεωργίου, 2005. Παπαδοπούλου, 2018. Τσιάντης, 2001).

Κλείνοντας τη σύντομη αναφορά για τις ομάδες μαθητών με Ε.Ε.Α. που περιλαμβάνονται στην έρευνά μας, πρέπει να τονίσουμε ότι καθίσταται σημαντικό για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να βρίσκονται σε τάξεις που διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα, όπου όλα τα παιδιά μπορούν να είναι επιτυχημένα σε συναισθηματικό, ακαδημαϊκό, και κοινωνικό επίπεδο. Οι σύγχρονες προσπάθειες ενίσχυσης των αποτελεσμάτων για τα παιδιά με δυσκολίες αναδεικνύουν τη σημασία των συνθηκών μάθησης μέσα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, αφού τα περισσότερα παιδιά με δυσκολίες περνούν το 80% της σχολικής τους ημέρας σε τέτοιες κανονικές τάξεις.

Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται ότι ο δάσκαλος τους στηρίζει, τους σέβεται και τους εκτιμά και τους εμπιστεύεται, γεγονός που ως αποτέλεσμα έχει την ενθάρρυνση και την εμπλοκή των μαθητών, που θα έχουν αυξημένο κίνητρο για τη μάθηση, ενώ μπορούν να

επωφεληθούν από το προσεκτικά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα. Από την άλλη, είναι σημαντικό η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή να επιτυγχάνεται κυρίως με εναλλακτικούς τρόπους, μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της επικοινωνίας με μη λεκτικά χαρακτηριστικά, καθώς και την προσέγγιση των προσωπικών ραντεβού, όπου το παιδί μπορεί να μοιραστεί ό,τι επιθυμεί με τον δάσκαλο, διαλέγοντας το θέμα της κουβέντας τους (Doll, Zucker & Brehm, 2009. Κουρκούτας, 2017).

Γ. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Γ1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΑΤΟΜΙΚΟ/ΟΜΑΔΙΚΟ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΕ ΕΝΤΑΞΙΑΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ

Γ1.1. Σχεδιασμός Προγραμμάτων Ένταξης

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας ο σχεδιασμός ενός Προγράμματος Ψυχοκοινωνικής παρέμβασης πρέπει να εστιάζει σε α) Πεδία-Τομείς στόχους β) Δράσεις οι οποίες θα υλοποιηθούν και γ) Στόχους που θα επιτευχθούν.

Α) Πεδία-Τομείς Στόχοι Προγραμμάτων Παρέμβασης με Ενταξιακό χαρακτήρα.

Οι Τομείς/πεδία στους οποίους συνήθως στοχεύουν τα προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης/ενίσχυσης στους μαθητές, με ή χωρίς ιδιαίτερες και σύνθετες δυσκολίες, είναι οι ακόλουθοι: α) ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αίσθησης εαυτού, της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων, των δικών του και των άλλων, αναγνώριση των προσωπικών δεξιοτήτων, των ορίων του εαυτού, αλλά και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων των άλλων, ξεπερνώντας τα αισθήματα ανταγωνισμού και αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών με μειωμένες ικανότητες β) ανάπτυξη της κοινωνικής αντίληψης, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού των άλλων, της δεξιότητα κατανόησης και υιοθέτησης της οπτικής των άλλων, της συντροφικότητας μέσα από την ενίσχυση των συναισθημάτων για τον άλλο και την πραγματικότητα του, γ) ενίσχυση της κριτικής και αναλυτικής σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, μέσα από τη αποτίμηση και τον αναστοχασμό, αλλά και την ενίσχυση της προσωπικής και ηθικής

ευθύνης, δ) ανάπτυξη αυτοελέγχου, ικανότητα επεξεργασίας αρνητικών συναισθημάτων, διαχείρισης του άγχους και των αρχέγονων καταστάσεων, μέσα από την αυτοέκφραση και την ενίσχυση των ενδοψυχικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της προσωπικής συμμετοχής σε δραστηριότητες, καθώς και των προσωπικών κινήτρων, την εμπλοκή σε διαπροσωπικές συνδιαλλαγές και την εποπτεία από ενηλίκους εκπαιδευτικούς και ειδικούς, την ανάπτυξη προσωπικών στόχων και την υποστήριξη των επιλογών, ε) ανάπτυξη της ικανότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, ικανότητα συνεργασίας, συντροφικότητας, αναζήτησης βοήθειας και αμοιβαίων θετικών αλληλεπιδράσεων, προσφοράς στους άλλους βοήθειας, μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές και αποδεκτές δραστηριότητες και την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας που δίνουν μεγάλη ικανοποίηση στους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς που έχουν σοβαρά προβλήματα. Αφορούν, επομένως, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και, κυρίως, την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών και, ιδιαίτερα αυτών που «ωστερούν» (Brehm & Doll, 2009).

Η λογική των προγραμμάτων είναι να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές, αλλά, κυρίως, αυτοί με τις μεγαλύτερες δυσκολίες ή αυτοί που για διάφορους λόγους έχουν καθυστερήσει στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων/ικανοτήτων. Η θεωρητική λογική αυτής της προσέγγισης είναι η ενίσχυση στον ψυχοκοινωνικό, διαπροσωπικό και συμπεριφορικό τομέα όλων των παιδιών ώστε να διαμορφωθεί ένα κλίμα συναίνεσης, αλληλοαποδοχής και συνεργασίας (Κουρκούτας, 2009).

B) Δράσεις Προγραμμάτων Παρέμβασης

Στις Δράσεις που υλοποιούνται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων χρησιμοποιούνται ομαδικά παιχνίδια μάθησης. Τα παιχνίδια μάθησης δημιουργούν χώρο μέσα στον οποίο μπορεί να μελετηθεί η συμπεριφορά, σε περιβάλλον μόνο ασφαλές και υποστηρικτικό με μορφή παιχνιδιού. Τα παιχνίδια μάθησης βοηθούν τα μέλη μιας ομάδας να γνωρίσουν την

συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά της στους άλλους, να βιώσουν διάφορους τρόπους επικοινωνίας καθώς επίσης και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αντιδράσουν κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν διαφωνίες και αποφάσεις, να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν και αν χρειάζεται να αλλάζουν κανόνες και τρόπο συμπεριφοράς (Moon, 1996).

Τα παιχνίδια μάθησης προσφέρουν μια αρκετά καλή ευκαιρία για την κίνηση ομαδικών διαδικασιών, για την συνειδητοποίηση τους από τους συμμετέχοντες και για τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν και έξω από το περιβάλλον εκμάθησης. Μία μαθησιακή δραστηριότητα χωρίς μετέπειτα συζήτηση, ανάλυση και σκέψη, μοιάζει ανούσια. Οι δραστηριότητες παρέχουν δομή για όποιο θέμα είναι στο επίκεντρο, προσωπικής εκμάθησης ή καλλιέργειας δεξιοτήτων.

Όταν επιλέγουμε ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα μάθησης, είναι καλό να σκεφτούμε τι είναι κατάλληλο για τη ομάδα. Στην οποία ανήκει το παιδί με ιδιαίτερες δυσκολίες. Δηλαδή, τι θέλουμε να πετύχουμε ή αν η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι κατάλληλη για το επίπεδο εμπιστοσύνης της ομάδας ή αν ακόμα είναι αρκετά ανοιχτή η δραστηριότητα, ώστε να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των ατόμων. Όταν χρησιμοποιούνται σωστά, τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες μάθησης επεκτείνουν και ενισχύουν τις γνώσεις και προάγουν την προσωπική ωρίμανση και ανάπτυξη (A. Moon, στέλεχος TACADE, 1996).

Εξάλλου έχει διερευνηθεί ο ρόλος του σωματικού σχήματος (schéma corporel), ως διαμεσολαβητικό πεδίο, στην επανεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ειδικότερα των βαρήκοων παιδιών. Η δυσλειτουργία στην επικοινωνία των βαρήκοων παιδιών με τον «άλλο» στα γνωστικά, μεταγνωστικά πεδία οφείλεται, κυρίως, στη μη άρτια επεξεργασία του σωματικού τους σχήματος, δυσλειτουργία η οποία προκαλείται από την ελλειμματική ακοή τους. Σε δράσεις στήριξης ομάδας στην οποία υπάρχει μαθητής με βαρηκοΐα γίνεται χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο αποτελεί για τα βαρήκοα παιδιά

ένα θετικό διαμεσολαβητικό εργαλείο για τη βελτιστοποίηση της επεξεργασίας του σωματικού σχήματος και των γλωσσικών δεξιοτήτων τους (Σαρρής, 2009).

Υλοποίηση προγράμματος μέσω θεατρικών δράσεων

Το εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί ως εργαλεία του τις δραματικές τεχνικές. Οι δραματικές τεχνικές μπορεί να είναι: Περίγραμμα ρόλου στον τοίχο (Role on the wall), Γραφή σε ημερολόγια, γράμματα, εφημερίδες, μηνύματα όντας σε ρόλο (Diaries, letters, journals, messages), Αντιστροφή Ρόλου (Role Reversal), Διάδρομος της συνείδησης (Conscience alley), Φωνές στο κεφάλι (Voices in the head), Καρέκλα των αποκαλύψεων (Hot seating), Αναλογία (Analogy), Σκέψεις που λέγονται φωναχτά / Διαβάζοντας τη σκέψη (Thought tracking).

Η επιλογή θεατρικών δράσεων ενσωματωμένων σε ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής είναι ιδιαίτερα ενισχυτική και συχνότερα επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν τα: *Παιχνίδια Ρόλων, Η καρέκλα των αποκαλύψεων και τεχνικές από το Θέατρο Φόρουμ.*

Όλες οι τεχνικές είναι βιωματικές και τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις λύσεις που προτείνουν και τελικά ένας ολόκληρος κόσμος προβάλλει ολοζώντανος μπροστά τους με τα ίδια τα παιδιά στους πρωταγωνιστικούς ρόλους. Οι αρνητικές συνέπειες μιας λανθασμένης επιλογής απουσιάζουν από τον φανταστικό κόσμο του θεάτρου. Οι δραματικές τεχνικές είναι σύμφωνες με τις σύγχρονες διδακτικές αρχές της αυτενέργειας και της εγγύτητας προς τη ζωή.

Ειδικότερα, το *Θέατρο Φόρουμ* τοποθετεί τον θεατή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της θεατρικής πράξης, καθιστώντας τον πρωταγωνιστή, ούτως ώστε να γίνει πρωταγωνιστής και στην πραγματική του ζωή. Η συνήθης διαδικασία περιλαμβάνει ασκήσεις και παιχνίδια που στοχεύουν στην ενεργοποίηση και σύνδεση των πέντε αισθήσεων, δημιουργώντας μία ευχάριστη και δημιουργική ατμόσφαιρα. Επομένως στη σχολική τάξη γίνεται ένα είδος

θεατρικού διαλόγου, ο μαθητής γίνεται πρωταγωνιστής - ήρωας της ιστορίας, στον οποίο εμπειρίες και ιδέες δοκιμάζονται και μοιράζονται μέσω ενός διαλόγου με τους συμμαθητές, δημιουργώντας αλληλεγγύη και μία αίσθηση ενδυνάμωσης. *To Forum Theatre δεν επιδιώκει να βρει την καταλληλότερη λύση στο πρόβλημα, αλλά να ερευνήσει τα αίτια που οδηγούν στην καταπίεση και να προτείνει εναλλακτικές δράσεις, ενδυναμώνοντας τον «καταπιεσμένο»* (Boal, 2001).

Η *καρέκλα των αποκαλύψεων* ως θεατρική τεχνική θέτει σε ρόλο ένα από τα παιδιά ή το δάσκαλο όπου απαντούν σε ερωτήσεις που θέτει η τάξη σχετικά με τη ζωή του χαρακτήρα, τα κίνητρα και τις επιλογές του, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του. Είναι γνωστή ως “hot seating” και μέσω των ερωτήσεων και της σκέψης που αυτές προκαλούν καθίσταται πρόσφορο μέσο διερεύνησης ανθρώπινων σχέσεων, επιτρέποντας στα παιδιά να ρωτήσουν αυτά που πραγματικά ενδιαφέρονται να μάθουν για το ρόλο.

Τα *παιχνίδια ρόλων* αναπαριστούν αληθινές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Σ’ αυτά καθένας μπορεί να προβάλλει τις προσωπικές του απόψεις και να διερευνήσει τις απόψεις άλλων, χωρίς να δίνουμε προσοχή σε μεγάλες υποκριτικές δεξιότητες. Σ’ ένα καλό παιχνίδι ρόλων οι συμμετέχοντες μπορούν α) να παίζουν τον εαυτό τους σ’ ένα φανταστικό -ως προς το χώρο και χρόνο- για αυτούς περιβάλλον (που δεν έχουν δηλαδή βρεθεί ποτέ) ή β) να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες και τύπους σε ένα περιβάλλον όπου «προσομοιώνεται» μια πραγματική κατάσταση ζωής. Όπως και με τους αυτοσχεδιασμούς, αυτοί που παίρνουν μέρος (ηθοποιοί ή νεαροί μαθητές) εργάζονται και δημιουργούν «σε ρόλο», δηλαδή υιοθετούν μια στάση ενός άλλου προσώπου, παρά προσπαθούν να «γίνουν» αυτό το άτομο. Έτσι, πρέπει να συνεργάζονται, να αποδέχονται, να μην «μπλοκάρουν», να «πιστεύουν» αυτά που λένε, ακούνε ή βλέπουν, να αφήνουν να αναπτυχθούν οι χαρακτήρες και τα αισθήματά τους (Γκόβας, 2003).

Εξάλλου, σύμφωνα με τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ η δραματική τέχνη παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά, επειδή συμβάλλει αφενός στην συνειδητοποίηση της ταυτότητάς τους και αφετέρου στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ιδιαίτερης γλώσσας τους, δηλαδή της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης τα κωφά και βαρήκοα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν εμπειρικά τόσο τις διαφορές που υπάρχουν/προκύπτουν κατά την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που χρησιμοποιούν μια οπτικο-κινητική γλώσσα, όπως είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, και σε αυτούς που χρησιμοποιούν μια ακουστικο-φωνητική γλώσσα όπως είναι η Ελληνική ομιλούμενη γλώσσα όσο και τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους που χρησιμοποιούν κύρια το οπτικό τους κανάλι για να αντιληφθούν τον κόσμο και σε αυτούς που χρησιμοποιούν κύρια το ακουστικό τους κανάλι. Με τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, της δραματοποίησης και της δραματικής τέχνης γενικότερα τα κωφά και βαρήκοα παιδιά θα πρέπει να βοηθηθούν για να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους, αναγνωρίζοντας τη διαφορά αλλά και την ομοιότητα ως δυο φυσικές εκδοχές της ζωής. Το θέατρο Κωφών αποτελεί παγκοσμίως κύριο εκφραστικό μέσο για την κοινότητα των Κωφών, μέσα από το οποίο εκφράζονται οι αντιλήψεις των μελών της κοινότητας για τον κόσμο. Το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης των σχολείων γενικής αγωγής είναι στο μεγαλύτερο μέρος του εφαρμόσιμο για τα κωφά παιδιά, αρκεί να μην ξεχνάμε ότι η κύρια γλώσσα έκφρασης του δραματικού/θεατρικού παιχνιδιού στην περίπτωση αυτή θα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ, 2004).

Σκοπός επομένως στο σχεδιασμό ενός προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων η χρήση του θεάτρου και του παιχνιδιού είναι, «να δραματοποιηθούν και συζητηθούν η αδικία και η

καταπίεση - κοινωνική ή ψυχολογική- που μπορεί να βιώνει κάποιος σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο» (Boal, 2001). Οι μαθητές με βιωματικό τρόπο και με κύριο άξονα την προσέγγιση συγκρουσιακών καταστάσεων, να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τη χρήση τεχνικών και μεθόδων του θεατρικού παιχνιδιού, του εκπαιδευτικού δράματος, της δραματοποίησης κειμένου, των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, του *θεάτρου των καταπιεσμένων* του Boal Augusto. (*Forum Theatre*).

Γ) Στόχοι Προγραμμάτων Παρέμβασης

Τα επιτυχημένα προγράμματα ενταξιακής παρέμβασης πρέπει να κατευθύνουν τις παρεμβάσεις τους στις διάφορες ψυχοκοινωνικές διαστάσεις που συνθέτουν το άτομο: τη γνωσιακή, τη συναισθηματική και την κοινωνική. Ουσιαστικά στοχεύουμε σε μια εκπαίδευση η οποία βασίζεται σε Δεξιότητες Ζωής και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δυνατοτήτων για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά, η οποία καθιστά τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (WHO, 1993,1999).

Οι στόχοι επομένως των προγραμμάτων αναφέρονται στις βασικές δεξιότητες ζωής με θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική ανάπτυξη τόσο του ατόμου με ειδικές ανάγκες όσο και της ομάδας στην οποία ανήκει και εστιάζουν :

- Στην ικανότητα για ενσυναίσθηση που βοηθά το άτομο να αντιληφθεί το πώς είναι η ζωή για κάποιον που βρίσκεται σε διαφορετική θέση από τη δική του. Η ενσυναίσθηση μπορεί να μας βοηθήσει να καταλάβουμε και να αποδεχθούμε ανθρώπους που είναι πολύ διαφορετικοί από εμάς, και αυτό με τη σειρά του μπορεί να βελτιώσει τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, βελτιώνοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη.

- Την ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων με ανθρώπους με τους οποίους συναναστρεφόμαστε. Η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων είναι σημαντική για την ψυχολογική και κοινωνική ευημερία μας.
- Την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που βοηθά να αντιμετωπίσει το άτομο εποικοδομητικά τα προβλήματα στη ζωή του. Τα σημαντικά προβλήματα που παραμένουν ανεπίλυτα ενδέχεται να οδηγήσουν σε άγχος .
- Την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, που μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα, να αντιλαμβανόμαστε τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας, καθώς και να μπορούμε να αποκρινόμαστε με κατάλληλο τρόπο σε αυτά.
- Την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του ώστε να μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους γύρω του και να συνάπτει ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Την ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία που βοηθά το άτομο να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις ανάγκες του, τις ανησυχίες του αλλά και τη γνώμη και τις ιδέες του λεκτικά ή μη λεκτικά.

Τα προγράμματα δεξιοτήτων χωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τα καθολικά (universal) και τα στοχευμένα (targeted). Ενώ οι καθολικές παρεμβάσεις είναι σχεδιασμένες για εφαρμογή σε ευρύ πληθυσμό και τείνουν να εστιάζουν στην πρόληψη ανάπτυξης επικίνδυνων και αντικοινωνικών συμπεριφορών, οι επικεντρωμένες ή στοχευμένες παρεμβάσεις είναι σχεδιασμένες για εφαρμογή σε ειδικές ομάδες και δίνουν έμφαση σε συμπεριφορές και παρέχονται με εκτεταμένη διάρκεια και ισχυρή ένταση (Κουρμούση, 2013, 2014).

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάσαμε ένα *Πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης με σκοπό την προαγωγή της Ένταξης*. Δόθηκε έμφαση στο σχεδιασμό ώστε να είναι κατά το

δυνατόν αποτελεσματικό και να κινητοποιεί τα παιδιά ώστε να τα ενθαρρύνει στην εφαρμογή των διδαγμένων δεξιοτήτων. Παράλληλα να τα ενδυναμώνει και να τα επιβραβεύει, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και να μη διαπνέεται από διδακτισμό. Έμφαση δόθηκε για να είναι διασκεδαστικό, με χρήση ελκυστικού υλικού, και με εμπλοκή ευχάριστων δραστηριοτήτων, ψυχοκινητικών παιχνιδιών και παιχνιδιών ρόλων και να μπορεί να συνδεθεί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως και στο να παρέχει ευκαιρίες για συνεχή χρήση των δεξιοτήτων από τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Παράλληλα έγινε ενημέρωση γονέων από τους δασκάλους των τάξεων ώστε να εμπλέκουν και να ευαισθητοποιηθούν. Αναφορικά με τις δράσεις, κατά την εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν *τεχνικές διήγησης ιστοριών και ομαδικά παιχνίδια «μάθησης»*. Επιπλέον εφαρμόσαμε τεχνικές από παιχνίδια ρόλων, εικαστικές δραστηριότητες και σωματικές δραστηριότητες. Μέσα από μια εξατομικευμένη και προσωποποιημένη παρέμβαση υλοποιώντας ομαδικές δράσεις και όχι απαραίτητα ατομικές, θέσαμε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Ε.Ε.Α. ώστε να ξεπεράσουν τα εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια και να επιτευχθεί η ένταξή τους στο σχολικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον. Από την άλλη αξιοποιώντας τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών θέσαμε ανατροφοδοτικούς προβληματισμούς για το εργαλείο σχεδιασμού ώστε να είναι αποτελεσματικό, όπως «Λειτουργεί η παρέμβαση; Είναι η παρέμβασή μας αποτελεσματική;» και με βάση τα δεδομένα προχωρήσαμε σε ανασχεδιασμό του Προγράμματος και τροποποιήσεις (Santoro, Gersten & Newman-Gonchar, 2011). Επιλέξαμε έτσι να εμπλέξουμε περισσότερους από ένα δασκάλους στην εφαρμογή και στη συλλογή δεδομένων ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Συλλέξαμε πληροφορίες από τυχαίες τάξεις όπου βρίσκονταν μαθητές με Ε.Ε.Α. σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας της σχολικής τάξης και εφαρμόσαμε ένα συμπεριληπτικό - ενταξιακό Πρόγραμμα παρέμβασης επί του πεδίου (real world conditions). Παράλληλα όμως ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις

της εκπαίδευσης μαθητών με Ε.Ε.Α., (Bateman, 2011), δόθηκε έμφαση ώστε οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης εκτός τάξης (out-of class programs) να συμπεριλάβουν, εξατομικευμένα προγράμματα νέων συμπεριφορών και δεξιοτήτων χωρισμένα σε «βήματα» (step-by-step training approach) ώστε να συνδεθούν με στοιχεία από την απόκτηση δεξιοτήτων τις οποίες είχαν βιωματικά εφαρμόσει Durlak (2015). Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011). Τέλος ο σχεδιασμός του Προγράμματος έγινε ώστε να εφαρμόζεται εξ ολοκλήρου από τους διδάσκοντες δασκάλους και όχι από εξωτερικούς παράγοντες.

Γ2. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΠΟ ΣΥΝΑΦΗ ΜΟΝΤΕΛΑ

Σύμφωνα με τα προηγούμενα επιλέξαμε την αλληλοδραστική-επικοινωνιακή προσέγγιση η οποία καθιερώνει περιβάλλον αυθεντικής επικοινωνίας εμπλέκοντας τους μαθητές σε καταστάσεις που απηχούν φυσικές συνθήκες επικοινωνίας και ενδυναμώνει τη συνεργατική αντίληψη των παιδιών μέσω της αντανάκλασης εαυτού και άλλου μέσα στην ομάδα. Συγγράψαμε μια ιστορία που αναφέρεται σε κάποιες καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά μιας οικογένειας, στο σπίτι και στο σχολείο. Με αφορμή την ιστορία καλούνται οι μαθητές να εκφράσουν το δικό τους αυθόρμητο λόγο, να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν τις υποκειμενικές τους εμπειρίες και να δημιουργήσουν νέες σημασίες ως αποτέλεσμα της κοινωνικής ώσμωσης στην οποία εμπλέκονται. Έτσι επιτυγχάνεται το ξεκλείδωμα της ομάδας στην οποία ο εκπαιδευτικός κρατάει ρόλο ενεργητικό και μεταφέρει τη δράση στο εδώ και τώρα της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από διαμεσολαβητικά αντικείμενα τα οποία οδηγούν στην ενεργοποίηση μέσα από τη δράση επιτυγχάνεται η ψυχολογική κινητοποίηση των μαθητών αναπτύσσοντας θετικές σχέσεις με έμφαση στη συνεργασία. Έτσι τα παιδιά αποτιμούν την εμπειρία τους και έχουν συνεχή αναφορά συμβολική των πεπραγμένων της ομάδας μέσα από τις αναρτήσεις στα ταμπλό της τάξης αποκτώντας μνήμη και δημιουργώντας αυτοσυνείδηση ομάδας.

Από την άλλη η νοηματοδότηση της ιστορίας οδηγεί τα παιδιά να εφαρμόσουν τη δική τους εμπειρία σε αυτή της ιστορίας και με τον τρόπο αυτό το εργαλείο συνδιαμορφώνεται με τις ανάγκες της ομάδας καθώς οι καταστάσεις που διερευνούν τα παιδιά αποτελούν μέρος της δικής τους πραγματικότητας βιωμένες ωστόσο στο ασφαλές περιβάλλον του φανταστικού κόσμου της ιστορίας. Έχουν έτσι οι συμμετέχοντες την ευκαιρία να ακούσουν ο ένας τον άλλο σε μια σχέση προσώπων, σε μια συλλογική εμπειρία, όπου ο διάλογος γίνεται

διαδικασία μετασχηματισμού των αρχικών αντιλήψεων στο κοινωνικό περιβάλλον της ομάδας (Ματσαγγούρας, 1999α).

Οι δάσκαλοι ένταξης και τάξης έχουν το ρόλο του διευκολυντή και εμπυχωτή που μαθαίνουν κι αυτοί διδάσκοντας. Συνυπάρχουν και σχεδιάζουν από κοινού τη στρατηγική, τις τεχνικές και το ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο της τάξης οργανώνει το παιδαγωγικό κλίμα, τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες δράσεις. Δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη αυτοσχέδιων δράσεων, την ανάληψη ρόλων και ποικιλιών στάσεων, την ανάδειξη της ένταξης, των συγκρούσεων, τη δημιουργία διαλογικής και στοχαστικής ατμόσφαιρας (Τριλιανός, 2000).

Μέσω των ρόλων που αναλαμβάνουν βρίσκονται κι αυτοί ως κάποιοι άλλοι μαζί με τα παιδιά σε ρόλο, πράγμα που μπορεί να αλλάξει την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης. Τα μη λεκτικά - εκφραστικά μέσα του δασκάλου όπως για παράδειγμα η έκφραση του σώματος, και του προσώπου, η κίνηση, οι χειρονομίες σε σχέση με ποικίλα γλωσσικά ύφη ορίζουν σημαντικές ποιότητες στην επικοινωνία δίνοντας έμφαση στην καλλιτεχνική διάσταση και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την καθιέρωση μιας αισθητικής διδασκαλίας και μάθησης (Γραμματάς, 2003).

Γ3. ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει την κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες μέσης σχολικής ηλικίας, όπως εκφράζονται μέσα από την κοινωνική τους επάρκεια στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τη λειτουργικότητα τους σε διαπροσωπικές καταστάσεις και την αυτοαντίληψή τους. Επίσης, διερευνήθηκε η πιθανή βελτίωση της κοινωνικής τους επάρκειας και της αυτοαντίληψης τόσο των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες όσο και των υπόλοιπων μαθητών μέσω ενός Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής στον χώρο του σχολείου μέσα από μια ολιστική - σφαιρική - συστημική αντίληψη της προσωπικότητας όλων των μαθητών της τάξης.

Σχεδιάσαμε ένα εργαλείο με βάση τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών και μέσω μιας συστημικής προσέγγισης αφορούσε και το σύνολο της ομάδας της τάξης. Δεν επιθυμούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ένα εγχειριδιακό εργαλείο αλλά να σχεδιάσουμε ένα εργαλείο με βάση τις ανάγκες των παιδιών των εμπλεκόμενων τάξεων σύμφωνα με την ενταξιακή κουλτούρα υιοθετώντας πρακτικές που διευκολύνουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών/γνωστικών και σχετικών δυναμικών μεταξύ των παιδιών και των παιδιών-δασκάλων.

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα στοχεύαμε στο να ενισχυθούν οι ατομικές δεξιότητες συγκεκριμένων ομάδων παιδιών ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα προσαρμογής τους σε ομαδικό επίπεδο. Εστίασαμε στις σχέσεις των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες με τους συνομηλικούς τους και στην κοινωνική τους επάρκεια. Η διερεύνηση της κοινωνικής επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά είναι σημαντική, καθώς οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλικούς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της υγιούς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Bierman, 1986).

Εξάλλου, η σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη του παιδιού και στη σχολική προσαρμογή έχει υπογραμμιστεί από πολλούς ερευνητές. Η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων θεωρείται το αποτέλεσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και της όλης δυναμικής της τάξης και του πλαισίου (Merrell, 1998). Η κοινωνική φήμη και η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων προσδιορίζονται από τον βαθμό στον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά αποτελεσματικά στις κοινωνικές του σχέσεις με τα συνομήλικα παιδιά (Landau & Milich, 1990. Oden & Asher, 1977).

Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης ενός ατόμου με άλλα άτομα (Spence, 1995). Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική αντίληψη των παιδιών, την ικανότητα να βλέπει κανείς τα πράγματα από την σκοπιά των άλλων (ενσυναίσθηση), τη μη λεκτική επικοινωνία, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες συνιστούν ένα σημαντικό κομμάτι των ατομικών παραγόντων που διευκολύνουν και συμβάλλουν στην ένταξη των παιδιών σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο.

Συνοψίζοντας η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο ότι το ερευνητικό εργαλείο:

- α) σχεδιάζεται με βάση τις δυσκολίες των παιδιών που ανήκουν στην ειδική αγωγή και περιέχονται στην κανονική τάξη και εφαρμόζεται σε όλη την τάξη ώστε να υπάρχει επίδραση, και άρα έχουμε από την ειδική αγωγή παρέμβαση στην γενική αγωγή
- β) περιέχει θεατρικές δράσεις με την μορφή αυτοτελών σκηνών οι οποίες ακολουθούνται από παιχνίδια στην ομάδα,
- γ) δεν αφορά γενικό και αόριστο πληθυσμό αλλά αναφέρεται σε συγκεκριμένες ομάδες στόχους ώστε να βελτιωθεί και το γενικό σύνολο
- δ) έχει παιδαγωγικές και ψυχολογικές κατευθύνσεις καθώς αρκετά παιχνίδια έχουν συνάφεια με τα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά
- ε) εμπλέκει όλους τους δασκάλους που έχουν οι μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής,
- στ) εμπλέκει τους γονείς με την μορφή ενημέρωσης των εργαστηρίων - δράσεων ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση όσων διαδραματίζονται στη σχολική τάξη.

Η ερευνητική ενασχόληση με τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες έχει επικεντρωθεί στις προαναφερθείσες διαστάσεις μέσω ενός Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής το οποίο να υλοποιηθεί μέσα στη σχολική τάξη και με ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών. Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να είναι ευέλικτο για το λόγο αυτό:

- Αναπροσαρμόζεται
- Εμπλουτίζεται
- Τροποποιείται

Η πρωτοτυπία της έρευνας αφορά επομένως τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο όσο και τη μορφή εργαλείων παρέμβασης. Στηρίχτηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της νέας φιλοσοφίας όπου λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των παιδιών που είναι, στην ουσία, ετερογενείς ώστε να δώσει την ευκαιρία σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από εγγενείς ή επίκτητες δυσλειτουργίες σε κάποιους τομείς, να αναπτύξει το δυναμικό που δύναται. Το εργαλείο παρέμβασης άρα στόχευε στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, ώστε από δράσεις στον «ειδικό» πληθυσμό να ωφελείται τελικά ο «γενικός» πληθυσμός και άρα η σχολική τάξη στο σύνολό της κάτι που διαφοροποιεί την έρευνα από αντίστοιχες άλλες.

Δ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δ1. Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Ανιχνεύοντας δυσκολίες στην ένταξη των μαθητών με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, οι οποίοι παρουσιάζουν ήπια προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη καθώς και θέματα χαμηλής αυτοεκτίμησης τα οποία οδηγούν σε αρνητικό κλίμα σχολικής τάξης θα ερευνήσουμε τις διαφορές που προκύπτουν με την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος τόσο σε επίπεδα συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησης όσο και σε επίπεδο κλίματος σχολικής τάξης. Οι αρνητικές συνέπειες της παραμονής στην τάξη παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες χωρίς κανένα πρόγραμμα στήριξης επεκτείνονται όχι μόνο στο συναισθηματικό φάσμα της ανάπτυξης των παιδιών αλλά και στο κοινωνικό και στο ακαδημαϊκό τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των παιδιών της ομάδας της τάξης.

Δ1.1. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη της έρευνας επιλέξαμε την έρευνα δράσης (action research) η οποία δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση του προβλήματος με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο

πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας. Αναφέρεται ως εφαρμοσμένη έρευνα, εστιασμένη στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι επαγγελματίες στην εργασία τους, μέσω δράσης την οποία αναλαμβάνουν οι ίδιοι (Σαραφίδου, 2011). Η έρευνα δράσης ξεκίνησε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin τη δεκαετία του '30 και, παρ' όλο που ήταν δημοφιλής για κάποια χρόνια, στη συνέχεια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας γι' αυτήν ατόνησε. Ο Lewin ανέπτυξε τη θεωρία της Έρευνας-Δράσης ως σπείρα βημάτων, τα οποία περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων και την πράξη (Lewin, 1946), θεωρία η οποία αργότερα έγινε κατανοητή ως ένας κύκλος δράσης-αναστοχασμού, αποτελούμενος από τον σχεδιασμό, την πράξη, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό. Μεταγενέστεροι ερευνητές (Kemmis, Elliot, Whitehead κ.ά) εμπλούτισαν το μοντέλο του Lewin, αναδεικνύοντας τη συνέχεια της σπείρας προς την κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης και της διαρκούς ανατροφοδότησης (McNiff, 2002).

Το ειδικό ενδιαφέρον, που παρουσιάζει η έρευνα-δράση (ΕΔ), η οποία εντάσσεται στο παράδειγμα των ποιοτικών ερευνών, σχετίζεται με το συνδυασμό της έρευνας και της δράσης, καθώς αποτελούν ξεχωριστές δραστηριότητες, με ξεχωριστή ιδεολογία και τρόπο λειτουργίας. Η έρευνα-δράση ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει στο πλαίσιο αυτό. Η έμφαση δε δίνεται δηλαδή στην απόκτηση γενικεύσιμης επιστημονικής γνώσης. Η έρευνα-δράση έχει ως σκοπό την αύξηση των λειτουργικών γνώσεων του ανθρώπου που ασχολείται με την πρακτική, σχετικά με τα φαινόμενα τα οποία εξετάζει (Cohen & Manion, 2000).

Οι σκοποί της έρευνας δράσης στο σχολείο και στην τάξη εμπίπτουν σε πέντε κατηγορίες: α) είναι μέσο επίλυσης προβλημάτων, β) είναι μέσο επιμόρφωσης, που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες, γ) είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία, δ) είναι μέσο βελτίωσης της κατά κανόνα φτωχής επικοινωνίας ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και τον ακαδημαϊκό ερευνητή, ε) αποτελεί

μέσο για την παροχή μιας λύσης προτιμότερης από τη μη εμπειριστατωμένη επίλυση προβλημάτων (Cohen & Manion, 2000). Η έρευνα-δράση ως άμεση διαδικασία, που σχεδιάζεται έτσι ώστε να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα προχωρά βήμα προς βήμα στη διαδικασία της έρευνας αναστοχαστικά. Έτσι είναι δυνατό να γίνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές σε κάθε στάδιο της έρευνας. Η έρευνα-δράση βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς. Άρα, βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι είναι εμπειρική. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια ενός ερευνητικού έργου συλλέγονται πληροφορίες, οι οποίες καταγράφονται, ανταλλάσσονται και αξιολογούνται ακολουθώντας σχετικές εμπειρίες.

Η έρευνά μας οργανώθηκε με βάση το μοντέλο που προτείνει ο Kemmis το οποίο βασίζεται στο μοντέλο του Lewin (η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός–δράση–παρατήρηση–στοχασμός) αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας. Σύμφωνα με αυτό, μια έρευνα δράσης αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: φάση σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησής της και του στοχασμού, που αποτελεί τη βάση για τον επανασχεδιασμό, την ανάπτυξη μιας νέας δράσης βάσει ενός αναθεωρημένου σχεδίου.

Έτσι η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλληλων φάσεων ή κύκλων, που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Συγκεκριμένα τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της έρευνας δράσης συνοψίζονται στα εξής: (Κάτσηνου, 2012)

α) Προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση της πρακτικής τους. Οι άνθρωποι της εκπαιδευτικής πράξης εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία όχι ως αντικείμενα έρευνας που κάποιοι εξωτερικοί ερευνητές διενεργούν, αλλά ως συν-ερευνητές, οι οποίοι επεξεργάζονται αμοιβαία την εκπαιδευτική

τους πρακτική και προετοιμάζουν από κοινού νέες μαθησιακές παρεμβάσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

β) Προϋποθέτει και οργανώνεται με βάση την στοχαστικοκριτική διαδικασία καθώς οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές της διδακτικής τους πρακτικής (εκπαιδευτικοί ερευνητές, teachers-as-researchers) εμπλέκονται σε μια διαρκή διαδικασία στοχασμού και αναστοχασμού. Επιχειρούν να ερμηνεύουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους, συσχετίζουν τις δράσεις με τις συνέπειές τους, προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή και διαλέγονται με τις αντιστάσεις που συναντούν (Kemmis & McTaggart 1988).

γ) Υποστηρίζει την αξία της διδακτικής πράξης ως μέσου ανάδειξης θεωρητικών αντιλήψεων. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται σε μια εκπαιδευτική έρευνα που δεν κατευθύνεται από επιστημονικά κενά αλλά από πραγματικά βιωμένες κοινωνικές ανάγκες (Altrichter, Posch & Somekh, 2001. Posch, 2003). Η θεωρία δε συνιστά ένα οριοθετημένο μεθοδολογικό πλαίσιο προς εφαρμογή, αλλά αντίθετα είναι η «πρακτική γνώση» που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τη διδακτική τους εμπειρία και να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες που αυτή απηγεί (Carr & Kemmis, 1997).

δ) Αναπτύσσει την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών αφού η λειτουργία της αυτοκριτικής ομάδας των εκπαιδευτικών, που ερευνούν και αναθεωρούν στην πράξη το έργο τους, καθίσταται το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Hollingsworth & Sockett, 1994).

ε) Προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής, που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας.

Στην έρευνα δράσης (ΕΔ), δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που θέλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αδρά για να δίνουν έναν προσανατολισμό στην

έρευνα. Σε αντίθεση με μια γραμμικού τύπου μεθοδολογία, που αρχίζει από τον σχεδιασμό και καταλήγει στην αξιολόγηση, η ΕΔ συνίσταται σε ένα σύνολο επιμέρους φάσεων ή βημάτων που αλληλοσχετίζονται, χωρίς να οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο τέλος (Kemmis & McTaggart, 1988).

στ) Προτείνει έναν συστηματικό τρόπο διερεύνησης της πρακτικής

Σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι εμπλεκόμενοι στην ΕΔ δρουν οργανωμένα κι εσκεμμένα, ενώ παραμένουν ανοιχτοί σε εκπλήξεις ή απρόοπτες καταστάσεις και ανταποκρίνονται στις ευκαιρίες όπου αυτές δίνονται (Kemmis & McTaggart, 1988). Επιπλέον, η συλλογή δεδομένων από το σύνολο των εμπλεκομένων (π.χ. αναφορές εκπαιδευτικών, μαθητών, συναδέλφων, εξωτερικών παραγόντων) και η διασταύρωση εμπειριών ή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και οπτικές («τριγωνοποίηση») προσφέρει τα εχέγγυα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Elliot, 1995).

ζ) Προσφέρει ένα κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο για την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση

Μέσα στο ανανεωτικό πλαίσιο της ΕΔ η εκπαιδευτική καινοτομία δεν επιβάλλεται ως ένα προϊόν που έχει σχεδιαστεί από εξωτερικούς παράγοντες και παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς στην τελική του μορφή. Αντιθέτως, δοκιμάζεται διαρκώς στις εκάστοτε συνθήκες, αναπτύσσεται και ανανεώνεται δημιουργικά και υπόκειται σε μια συνεχή κι επαναλαμβανόμενη διαδικασία κατανόησης, βελτίωσης και αξιολόγησης (Rudduck & Hopkins, 1985).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους και ευρύτερα στο σχολικό χώρο. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που, ως προσωρινή και

προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή. Οι εκπαιδευτικοί κυρίως δοκιμάζουν τρόπους δουλειάς, που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Επομένως η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη: η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση.

Εξάλλου, σύμφωνα με τη McNiff (2002), η έρευνα δράσης δεν αναφέρεται σε μια μεθοδολογία που οδηγεί σε εναρμονισμένη σκέψη και πράξη, αλλά σε μια προβληματική πρακτική του γνωρίζειν, μέσα από τη δράση. Αφορά ανθρώπους με ανησυχίες για τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και συμμετοχικής διαβίωσης, ικανούς να υποστηρίξουν σθεναρά τον ισχυρισμό ότι παράγουν γνώσεις που θα έχουν σημασία για την προσωπική και κοινωνική ευημερία. Είναι μια πρακτική με ηθικές δεσμεύσεις, ένα είδος πράξης. Πράξη προς την κατεύθυνση της κατανόησης των αντιφάσεων που φέρουντα άτομα στην καθημερινότητά τους και την ανάδειξη της πολυπλοκότητας και σπουδαιότητας των ανθρώπινων σχέσεων ως αέναης διαδικασίας μετασχηματισμού της καθημερινότητας.

Με βάση τα παραπάνω η ερευνητική μας πορεία αναπτύχθηκε ως εξής:

α) σχεδιασμό του προγράμματος συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής αγωγής, στον καθορισμό επιλογής των δραστηριοτήτων, αναζήτηση σχετικών πηγών, επιλογή εικονογραφήσεων και ερωτηματολογίων για τη φάση της αξιολόγησης. Η προσπάθεια μας απαιτούσε πολύ χρόνο και συχνά αναρωτιόμασταν για τη σκοπιμότητα των επιλογών μας, την ανταπόκριση των μαθητών και τον προβλεπόμενο χρόνο. Ο ενθουσιασμός όμως του σχεδιασμού ενός νέου εργαλείου, μας εμπύχωνε να συνεχίσουμε.

β) δράση που αφορούσε την εφαρμογή του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως εμπυχωτές αναπτύσσοντας τις δραστηριότητες και ανταποκρίθηκαν στις αντιδράσεις των μαθητών, προβληματίστηκαν, ενθουσιάστηκαν, εφάρμοσαν τεχνικές που οι ίδιοι θεωρούσαν ότι θα τους δυσκόλευαν και τελικά δέθηκαν με τους μαθητές τους με τα νήματα της αλληλοαποδοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη γνώρισαν και οι ίδιοι καλύτερα τις δυνατότητές τους και τους συναδέλφους τους μέσα από κοινές διδακτικές δράσεις. Έτσι το αίσθημα της μοναξιάς στην τάξη απομακρύνθηκε και τη θέση του πήρε η αποδοχή και η κατανόηση.

γ) με την παρατήρηση της διαδικασίας, την συμπλήρωση ερωτηματολογίων, τις συνεντεύξεις
δ) στοχασμό που αποτελούσε επεξεργασία των δεδομένων που προέκυπταν από τις ομάδες στοιχεία που προέκυπταν από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την ερευνήτρια τα οποία οδηγούσαν σε αναθεωρήσεις, νέες προτάσεις και σε μια διαδικασία ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον προβληματισμό τους ενεργοποιήθηκαν πάνω στο εργαλείο, τροποποίησαν και μοιράστηκαν με τις ομάδες ανατροφοδότησης εκτιμήσεις και διαπιστώσεις.

Δ1.2. Το ερευνητικό πρόβλημα

Ένα πρόβλημα που απασχολεί συχνά τους εκπαιδευτικούς, εντοπίζεται στην κανονική τάξη όπου οι μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες επιστρέφουν από το τμήμα ένταξης στο οποίο εργάστηκαν σε μικρές ομάδες ή σε ατομική βάση. Στην Ελλάδα έχουν γίνει λίγες έρευνες σε προγράμματα που αφορούσαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη μορφή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής σχεδιασμένα ώστε να ξεκινούν από τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών και να αφορούν το σύνολο της τάξης μέσα από μια ολιστική - σφαιρική - συστημική αντίληψη της προσωπικότητας όλων των μαθητών της τάξης. Η αναγκαιότητα για προγράμματα που έχουν το χαρακτήρα της ενίσχυσης των ευάλωτων ομάδων παιδιών και έχουν ένα προσανατολισμό/προοπτική πρόληψης του αποκλεισμού και ενίσχυσης της ενσωμάτωσης και που να αφορούν τους μαθητές των κανονικών τάξεων οι οποίες εμπεριέχουν και μαθητές με προβλήματα ώστε να υπάρχουν οφέλη και στις δύο πλευρές παραμένει χωρίς να έχουν εξακριβωθεί με σαφήνεια το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας.

Η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων σε αυτά τα παιδιά και η επιδείνωση των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις χαμηλές επιδόσεις τους σε μαθησιακό επίπεδο. Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υποφέρουν από βασικές ελλείψεις σε ψυχοκοινωνικές δεξιότητες λόγω γνωστικών υστερήσεων. Από κάθε άποψη οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι ολιστικές και να περιλαμβάνουν το παιδί, το δάσκαλο, τους γονείς, το μαθησιακό επίπεδο, καθώς και την γνωστική και ψυχολογική ενίσχυση (Κουρκούτας, 2008).

Δ1.3. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η αδυναμία της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην κανονική σχολική διαδικασία της οποίας αποτελούν αναπόσπαστο μέρος και στην οποία επιστρέφουν μετά την παραμονή τους στο τμήμα ένταξης αποτέλεσε τον κύριο λόγο για την εμπλοκή της ερευνητικής ομάδας -όπως αυτή εξελίχθηκε με τις συμμετοχές των εκπαιδευτικών- σε μια πορεία εύρεσης στήριξης στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών πάνω σε προγράμματα Αγωγής Υγείας στο γενικό πληθυσμό δημιούργησαν βάσιμες προσδοκίες ότι ένα εξαιρετικά ευέλικτο και στοχευμένο εργαλείο πάνω στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές ανάγκες αλλά και της ομάδας της τάξης, θα ήταν αναγκαίο και χρήσιμο. Ένα πρόγραμμα που θα αφορούσε το σύνολο της τάξης με στόχο την ενδυνάμωση του παιδιού με ειδικές ανάγκες αλλά και των υπόλοιπων μαθητών ως ομάδα δεν είχε μέχρι τώρα δοκιμαστεί ερευνητικά.

Η επαγγελματική δραστηριοποίηση της ερευνήτριας στην εφαρμογή προγραμμάτων στη σχολική τάξη και ατομικών σε τμήματα ένταξης και η δοκιμαστική εφαρμογή από την ίδια σχεδιασμένων δράσεων σε ομάδες με σκοπό την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στη σχολική πράξη, ενδυνάμωνε την πίστη στα οφέλη σχεδιασμού ενός αντίστοιχου προγράμματος.

Η έρευνά μας δίνει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων που εστιάζουν σε εναλλακτικό, βιωματικό και στοχαστικό - κριτικό τρόπο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

Δ1.4. Τα ερευνητικά ερωτήματα - Οι υποθέσεις της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ως αποτέλεσμα μιας διερευνητικής στάσης απέναντι στο θέμα είναι:

α) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική (πριν την εφαρμογή) και την τελική (μετά την εφαρμογή) στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής, αντίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνικές δεξιότητες: στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

β) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική (πριν την εφαρμογή) και την τελική (μετά την εφαρμογή) στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής, αντίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αίσθηση κοινωνικής επάρκειας.

γ) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική (πριν την εφαρμογή) και την τελική (μετά την εφαρμογή) στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής, αντίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης.

δ) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική (πριν την εφαρμογή) και την τελική (μετά την εφαρμογή) στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής, αντίληψη των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνικές δεξιότητες: στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, την επικοινωνία, τη συνεργατικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

ε) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική (πριν την εφαρμογή) και την τελική (μετά την εφαρμογή) στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής, αντίληψη των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αίσθηση κοινωνικής επάρκειας.

στ) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική (πριν την εφαρμογή) και την τελική (μετά την εφαρμογή) στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής,

αντίληψη των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης

ζ) Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής θα παρουσιάσει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική και την τελική εφαρμογή του Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής στο κλίμα σχολικής τάξης.

η) Η συμμετοχή των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής θα παρουσιάσει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική και την τελική εφαρμογή του Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής στο κλίμα σχολικής τάξης.

Δ1.5. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της προτεινόμενης έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην ένταξη τους στη σχολική τάξη. Το Πρόγραμμα «Άκης και Δώρα» σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργατικότητα/διαχείριση συγκρούσεων, αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, αποδοχή της ετερότητας, συνεργασία), Κοινωνικής Επάρκειας και Ατομικών Δεξιοτήτων (αυτοαντίληψη) και τη βελτίωση του κλίματος σχολικής τάξης.

Δ2. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Δ2.1. Η παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου

Δ2.1.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 325 μαθητές Δημοτικού και ένας μαθητής Νηπιαγωγείου, οι οποίοι αποτέλεσαν δυο ομάδες: 293 μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. και 33 μαθητές με Ε.Ε.Α. Τα δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν κατά τη διάρκεια τεσσάρων εκπαιδευτικών ετών (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό έτος συλλογής των δεδομένων

Εκπαιδευτικό έτος	f	rf
2010-2011	75	23,0
2011-2012	31	9,5
2012-2013	142	43,6
2014-2015	78	23,9
Σύνολο	326	

Τα δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν από 14 σχολεία.

Πίνακας 2

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών του δείγματος ως προς το σχολείο στο οποίο φοιτούν

Σχολείο	f	rf
1° Δημοτικό Σχολείο	56	17,2
2° Δημοτικό Σχολείο	54	16,6
3° Δημοτικό Σχολείο	14	4,3
4° Δημοτικό Σχολείο	26	8,0
5° Δημοτικό Σχολείο	18	5,5
6° Δημοτικό Σχολείο	17	5,2
7° Δημοτικό Σχολείο	21	6,4
8° Δημοτικό Σχολείο	22	6,7
9° Δημοτικό Σχολείο	20	6,1
10° Δημοτικό Σχολείο	20	6,1
11° Δημοτικό Σχολείο	15	4,6
12° Δημοτικό Σχολείο	20	6,1
13° Δημοτικό Σχολείο	22	6,7
1° Νηπιαγωγείο	1	0,3
Σύνολο	326	

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος φοιτούν στη Γ' δημοτικού.

Πίνακας 3

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών του δείγματος ως προς το σύνολο των μαθητών

Τάξη φοίτησης	f	rf
Νηπιαγωγείο	1	0,3
Α' δημοτικού	37	11,3
Β' δημοτικού	26	8,0
Γ' δημοτικού	169	51,8
Δ' δημοτικού	73	22,4
Ε' δημοτικού	0	0,0
Στ' δημοτικού	20	6,1
Σύνολο	326	

Στην έρευνα συμμετείχαν 293 μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. (89,9%) και 33 μαθητές με Ε.Ε.Α. (10,1%). Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης ως προς τη διάγνωση που τους έχει δοθεί. Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες (36,4%).

Πίνακας 4

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών με Ε.Ε.Α. του δείγματος ως προς τη διάγνωση που έχουν λάβει

Διαγνωσμένη δυσκολία	f	rf
Μαθησιακές δυσκολίες	12	36,4
ΔΕΠ-Υ	5	15,2
Συναισθηματικές δυσκολίες	6	18,2
Κινητική αναπηρία	1	3,0
Ψυχοκινητική καθυστέρηση	2	6,1
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	5	15,2
Σύνδρομο Asperger	2	6,1
Σύνολο	33	

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας περιλαμβάνει 33 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ΔΕΠ-Υ, Μαθησιακές Δυσκολίες, παιδιά με Συναισθηματικές Δυσκολίες, παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Σε κάθε σχολική τάξη υπήρχαν από 1-3 παιδιά με τα χαρακτηριστικά του ειδικού πληθυσμού. Οι στατιστικές αναλύσεις αφορούσαν τόσο τον πληθυσμό στόχο όσο και το σύνολο του δείγματος καθώς το Πρόγραμμα έγινε σε κάθε σχολική τάξη ως σύνολο. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από την Αττική και τη Λάρισα και φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία.

Η μέθοδος με την οποία επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που επρόκειτο να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν αυτή της *στοχοθετημένης* επιλογής, καθώς -όπως αναφέρθηκε προηγούμενα- είχαν προσδιοριστεί επαρκώς τα χαρακτηριστικά τους, ενώ ο εντοπισμός τους έγινε με την τεχνική της *δικτύωσης* (Σαραφίδου, 2011). Τη διαδικασία αυτή επηρέασαν, σε μεγάλο βαθμό, δύο παράγοντες, ο πρώτος σχετίζεται με τον τόπο εργασίας της ερευνήτριας και ο δεύτερος ότι κρίθηκε σκόπιμο να υλοποιηθεί το πρόγραμμα και στην Περιφέρεια όπου κομβικός ήταν ο ρόλος της συμβούλου ειδικής αγωγής της 11^{ης} Περιφέρειας Θεσσαλίας, κ.Τσιόπα Κυρατσώ σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κουρκούτα Ηλία.

Στην Πειραματική φάση - Α΄ Φάση εφαρμογής (2010-2012), συμμετείχαν έξι τμήματα από τρία σχολεία του Νομού Αττικής. Κατόπιν ακολούθησε η Β΄ φάση εφαρμογής (2012-2014) που περιλάμβανε εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης στο Πρόγραμμα. Συμμετείχαν επτά τμήματα από επτά σχολεία του Νομού Αττικής. Στην Γ΄ Φάση εφαρμογής (2014 - 2015) που διεξήχθη στο Νομό Λάρισας και περιλάμβανε εκπαίδευση «σε ζευγάρια» δασκάλων τμημάτων ένταξης και δασκάλων τάξης που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα. Στον αρχικό σχεδιασμό δήλωσαν συμμετοχή δώδεκα σχολεία και εκπαιδεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί από την ερευνήτρια με την στήριξη της συμβούλου ειδικής αγωγής. Τελικά υλοποίησαν το Πρόγραμμα πέντε τμήματα από πέντε σχολεία του Νομού Λάρισας το τρέχον

σχολικό έτος. Τα υπόλοιπα που υλοποίησαν το Πρόγραμμα το επόμενο σχολικό έτος δεν συμπεριελήφθησαν στο δείγμα.

Οι μαθητές των τμημάτων ένταξης είχαν αξιολογηθεί από τα ΚΕΔΔΥ ή από Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ή νοσοκομειακή μονάδα της περιοχής τους .

Επιπλέον εκτός της εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ορίστηκαν συναντήσεις με τους γονείς με τη μορφή ομάδων γονέων με σκοπό την ενημέρωσή τους για το Πρόγραμμα.

Οριοθετήσεις της έρευνας

1. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και της Λάρισας
2. Έλαβαν μέρος παιδιά ηλικίας 7-10 ετών, μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και της Α΄ και Β΄ τάξης σε πειραματικό στάδιο.
3. Οι μαθητές προέρχονται από αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού.
4. Οι μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες έχουν διάγνωση από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα.

Δ2.2. Ο επιστημολογικός χαρακτήρας της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα κεντρικός ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας και συγγραφέως της παρούσας μελέτης η οποία σχεδίασε το ερευνητικό εργαλείο και στη συνέχεια εκπαίδευσε και συντόνισε τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας. Στις πρώτες συναντήσεις είχε κυρίως καθοδηγητικό και εκπαιδευτικό ρόλο ο οποίος όμως σταδιακά γινόταν υποστηρικτικός και διευκολυντικός καθώς μοιράζονταν κοινές αγωνίες, πεποιθήσεις και προβληματισμούς αφού και η ίδια είναι μάχιμη εκπαιδευτικός. Η σχεδίαση του εργαλείου επέτρεπε την ευελιξία και την πρόταση ιδεών από πλευράς των συναδέλφων σε κλίμα

στοχαστικού διαλόγου καθιστώντας την έρευνα πρακτική και όχι τεχνική έρευνα δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Δ2.3. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου

Η έρευνα δράσης έχει ως σκοπό τη βελτίωση και τη συμμετοχή και γι' αυτό εγγυάται μια ουσιαστική ανάπτυξη και χαρακτηρίζεται από στοχαστική αντίληψη των μάχιμων εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. (Παπαδόπουλος, 2007). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τις ομάδες εκπαίδευσης είχαν χρόνο να συζητήσουν με τον εαυτό τους και τους άλλους για τις ομάδες και τα εργαλεία δράσης, την ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές, το ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο της τάξης. Ο προβληματισμός οδηγούσε σε καινοτομίες που η ευελιξία του εργαλείου ενθάρρυνε ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που δοκίμαζαν μια νέα προσέγγιση.

Δ2.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στα παιδιά πριν την έναρξη του προγράμματος (αρχική μέτρηση). Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής. Στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος έγινε επαναληπτικός έλεγχος (τελική μέτρηση) για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του.

Εργαλεία μέτρησης

Στο πλαίσιο της έρευνας εξετάστηκαν οι παρακάτω παράγοντες:

Κοινωνικοί: η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, η επικοινωνία, η συνεργατικότητα, η αποδοχή των «διαφορετικών»-ενσυναίσθηση, η αίσθηση κοινωνικής επάρκειας.

Ατομικοί: επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών

Για τη διερεύνηση τους χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

- Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων SSQ-PU (Νικολάου, 2005. Spence, 1995)

Η Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων αποτελείται από 30 ερωτήσεις. Με την κλίμακα αυτή το παιδί αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο κάθε ερώτηση περιγράφει καλύτερα τον εαυτό του τις τελευταίες τέσσερις εβδομάδες. Οι ερωτήσεις καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα, την αντιμετώπιση καταστάσεων οι οποίες απαιτούν διεκδικητικότητα, την αντιμετώπιση συγκρούσεων, καθώς επίσης και δεξιότητες στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους και την οικογένεια.

Σύμφωνα με την Spence (1995) η εσωτερική συνοχή της κλίμακας είναι καλή με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha 0.85. Οι συσχετίσεις των επιμέρους ερωτήσεων με το σύνολο υπερέβαιναν το 0.20. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τρεις συσχετιζόμενους παράγοντες, οι οποίοι αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες: α) την επίλυση σύγκρουσης/ αποφυγής, β) τη ζεστασιά και γ) την ενσυναίσθηση.

Η εγκυρότητα της κλίμακας προκύπτει από την σημαντική συσχέτιση της αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών από τους γονείς ($\gamma = 0.43$) και τους δασκάλους, μολονότι η συσχέτιση με την αξιολόγηση των δασκάλων ήταν σημαντικά χαμηλότερη ($\gamma =$

0.17). Η Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων είχε σημαντική συσχέτιση με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών, εύρημα το οποίο υποστηρίζει τον ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων στον καθορισμό της κοινωνικής επάρκειας.

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων (δείκτης Cronbach alpha) βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ 0,66 και 0,87 και πιο συγκεκριμένα: 1) Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγής, $\alpha = 0,77$, 2) Ζεστασιά, $\alpha = 0,74$, 3) Ενσυναίσθηση, $\alpha = 0,66$ και 4) Σύνολο ερωτήσεων Κλίμακας $\alpha = 0,87$.

- Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά SCPQ-PU, (Νικολάου, 2005. Spence, 1995)

Η Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά, SCPQ-PU (Spence, 1995) αποτελεί μια κλίμακα αυτοαναφοράς η οποία αξιολογεί την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλικούς όπως την αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά. Αξιολογεί τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς, όπως η ύπαρξη και η διάρκεια της φιλίας, οι προσκλήσεις στο σπίτι ή στα πάρτι των συνομηλικών παιδιών. Η κλίμακα αυτή εστιάζει στα αποτελέσματα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, όπως την αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας είναι ικανοποιητικές, εφόσον υπερβαίνουν το 0.70 το οποίο θεωρείται το κατώτερο όριο του δείκτη εσωτερικής συνοχής (Kline, 1992). Η κλίμακα αυτή αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την επισήμανση παιδιών με διαπροσωπικές δυσκολίες.

Η συνολική βαθμολογία υπολογίζεται με βάση το άθροισμα των βαθμών στις επιμέρους ερωτήσεις. Η Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά χρησιμοποιεί την κλίμακα μέτρησης τύπου Likert με τρεις διαβαθμίσεις «συνά, μερικές φορές, ποτέ». Η υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει υψηλή κοινωνική επάρκεια. Αποτελείται από 10 ερωτήσεις.

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας διερευνήθηκαν σε ένα δείγμα 386 μαθητών από την Αυστραλία. Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητική με δείκτη αξιοπιστίας ημίσεος Gunmanr - 0.77 και Cronbach alpha 0.75. Όλες οι επιμέρους συσχετίσεις των ερωτήσεων με το σύνολο υπερέβαιναν το 0.40. Η ανάλυση παραγόντων αποκάλυψε έναν παράγοντα ο οποίος ερμηνεύει το 32 % της διακύμανσης στους βαθμούς της κλίμακας.

Στην έρευνα της Νικολάου (2005) ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε ίσος με 0,77. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των δύο ημίσεων είναι ίσος με 0,80. Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου ανέδειξε μόνο έναν παράγοντα . Για την εξαγωγή των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης των κύριων συνιστωσών. Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 27% της διακύμανσης. Στο δείγμα στάθμισης της Αυστραλίας η ανάλυση παραγόντων αποκάλυψε έναν παράγοντα, ο οποίος ερμηνεύει το 32 % της διακύμανσης.

Στα δεδομένα του δείγματος της στάθμισης δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιών και των φύλων με συνολικό M.O =15,53 και τ.α 3,17. Η αξιολόγηση των παιδιών για την κοινωνική τους επάρκεια στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά με την συγκεκριμένη κλίμακα είχε σημαντική συσχέτιση με την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας από τους γονείς ($\gamma = 0.54$) και τους δασκάλους των παιδιών ($r = 0.40$). Η αυτοαξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας στη σχέση με τους συνομηλικούς είχε επίσης σημαντική συσχέτιση με την αξιολόγηση των δασκάλων.

Στην παρούσα χορήγηση της Κλίμακας κοινωνικής επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach α ήταν 0,86.

- Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών από τους δασκάλους (SCPQ-T) (Νικολάου, 2005. Spence, 1995)

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας διερευνήθηκαν σε ένα δείγμα 313 δασκάλων στο αρχικό δείγμα της στάθμισης στην Αυστραλία. Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας είναι πολύ καλή όπως υποδηλώνει ο δείκτης αξιοπιστίας ημίσεος Guttman 0,94 και ο συντελεστής cronbach alpha 0,95. Οι επιμέρους συσχετίσεις των ερωτήσεων με το σύνολο υπερέβαινε το 0,50. Η ανάλυση παραγόντων αποκάλυψε έναν παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 73% της διακύμανσης στις απαντήσεις. Στην έρευνα της Νικολάου (2005), ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε ίσος με $\alpha = 0,93$. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των δύο ημίσεων είναι ίσος με 0,91.

Η διερεύνηση των δεδομένων του δείγματος της στάθμισης αποκαλύπτει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανά ηλικία και φύλο και επισημαίνεται η ανάγκη να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές νόρμες ανά ηλικία και φύλο. Τα κορίτσια αξιολογήθηκαν ως περισσότερο κοινωνικά επαρκή στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά σε σύγκριση με τα αγόρια. Επίσης, παρατηρήθηκε η τάση, οι δάσκαλοι να αξιολογούν ως λιγότερο κοινωνικά επαρκή τα μεγαλύτερα παιδιά. Δεν είναι σαφές αν αυτή η τάση αντικατοπτρίζει μια πραγματική αλλαγή στην ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, αλλαγές στις προσδοκίες των δασκάλων σε σχέση με την ηλικία των παιδιών ή μειωμένη επίγνωση για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών όσο πλησιάζουν στην εφηβεία.

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σημαντική συσχέτιση με την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους δασκάλους $r = 0,48$ και την αξιολόγηση του κοινωνικού άγχους από τους δασκάλους $r = - 0,25$. Η αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας διαφέρει επίσης για τα παιδιά με διαφορετικό κοινωνιομετρικό status. Οι δάσκαλοι τείνουν να αξιολογούν τα απορριπτόμενα παιδιά με σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σε σύγκριση με τα δημοφιλή παιδιά. Το εύρημα αυτό στηρίζει την εννοιολογική εγκυρότητα του

ερωτηματολογίου (Spence, 1995).

Στη χορήγηση της Κλίμακας για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών από τους δασκάλους που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach α βρέθηκε ίσος με 0,92.

- Ερωτηματολόγια του ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση). Ερωτηματολόγιο για Γονείς (παιδιά ηλικίας 6-18 ετών): Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς (παιδιά ηλικίας 6-18 ετών): Achenbach, Rescorla, 2001). (Στάθμιση Ρούσσου).

Το Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ) αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα εργαλείων για την αξιολόγηση των ικανοτήτων, της προσαρμοστικής λειτουργικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος ατόμων διαφόρων ηλικιών με έγκυρο, εύκολο και οικονομικό τρόπο. Τα ερωτηματολόγια του Thomas Achenbach έχουν αυτή τη δυνατότητα. Το Ερωτηματολόγιο για Γονείς, για παιδιά ηλικίας 6-18 ετών- Child Behavior Checklist-CBCL/6-18, το Ερωτηματολόγιο για Εφήβους - Youth Self-Report – YSR και το Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς - Teacher's Report Form-TRF διευκολύνουν τη συστηματική μελέτη και σύγκριση της λειτουργικότητας των παιδιών από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες. (Achenbach & Rescorla, 2001).

Τα ερωτηματολόγια του Achenbach είναι αποδεκτά παγκοσμίως και χρησιμοποιούνται ευρέως για την εκτίμηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και της ψυχοπαθολογίας παιδιών και εφήβων. Έχουν μεταφραστεί σε 61 γλώσσες και έχουν δημοσιευτεί 5.000 ερευνητικές εργασίες που αφορούν την εφαρμογή τους. Στην Ελλάδα έχουν σταθμιστεί, από τους Ρούσσου Α. και συνεργάτες, σε κοινοτικά αντιπροσωπευτικά δείγματα του σχολικού πληθυσμού παιδιών και εφήβων, τα Ερωτηματολόγια για Γονείς και Εκπαιδευτικούς που αφορούν μαθητές δημοτικού και το Ερωτηματολόγιο για Εφήβους. Σε εξέλιξη βρίσκεται η

στάθμιση των Ερωτηματολογίων για Γονείς και Εκπαιδευτικούς που αφορούν μαθητές γυμνασίου-λυκείου.

Το CBCL/6-18 περιέχει αναφορές γονέων, άλλων στενών συγγενών, ή και ατόμων που φροντίζουν τα παιδιά, εξετάζοντας την ανταγωνιστικότητα των παιδιών και την παρουσία συναισθηματικών ή προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι γονείς δίνουν πληροφορίες μέσα από είκοσι ερωτήσεις που καλύπτουν τις δράσεις των παιδιών τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις και την παρουσία τους στο σχολικό χώρο. Το CBCL/6-18 έχει 118 στοιχεία που περιγράφουν ακριβώς προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες κα επιπλέον δύο ανοιχτές ερωτήσεις αναφοράς για επιπλέον προβλήματα. Οι γονείς επισημαίνουν αν στο παιδί τους συμβαίνει ή όχι καθεμία από τις προτάσεις αναφοράς στο τελευταίο διάστημα έξι μηνών, χρησιμοποιώντας την κλίμακα: 0= όχι σωστό, 1= μερικές φορές σωστό, 2= πολύ σωστό ή συχνά σωστό.

Το CBCL/6-18 αξιολογεί τρεις τομείς ανταγωνιστικότητας, (Δραστηριότητες, Κοινωνικές εμπλοκές, και Σχολείο), Συνολική ανταγωνιστικότητα, οκτώ σύνδρομα, και εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα σύνδρομα που αξιολογεί το CBCL/6-18, TRF, και YSR είναι *Επιθετική συμπεριφορά, Άγχος/κατάθλιψη, Προβλήματα προσοχής, Αντικοινωνική συμπεριφορά, Προβλήματα κοινωνικότητας, Σωματικές ενοχλήσεις, Προβλήματα σκέψης, και Απόσυρση/κατάθλιψη*. Οι κλίμακες σταθμίστηκαν σε μια νέα ανάλυση παραγόντων σε 1.753 παιδιά ηλικίας 6 έως 18 ετών σε δείγμα αντιπροσωπευτικό για αστικό, ημιαστικό και αγροτικό πληθυσμό.

- Ερωτηματολόγιο: «Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου» (ΠΑΤΕΜ I της Harter, στάθμιση από τη Μακρή-Μπότσαρη, 2001)

Για τη αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ. Το ερωτηματολόγιο **Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου** της

Μακρή-Μπότσαρη είναι μια δέσμη έξι ψυχολογικών κλιμάκων για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και πέντε επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης και συγκεκριμένα την σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομήλικους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση και διαγωγή- συμπεριφορά. Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I είναι κατάλληλο για χρήση με μαθητές Α΄, Β΄, Γ΄, Δημοτικού, ηλικίας περίπου 7 έως 12 ετών. Το ΠΑΤΕΜ I αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου *Self-Perception Profile for Children* της Harter.

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ I περιλαμβάνει έξι κλίμακες, πέντε από τις οποίες αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και μία η οποία αξιολογεί την αυτοεκτίμηση. Το περιεχόμενο των κλιμάκων του ΠΑΤΕΜ I αφορά τους εξής τομείς:

α) Σχολική ικανότητα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητα του στα σχολικά μαθήματα. β) Σχέσεις με τους συνομηλικούς. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλικούς του. γ) Αθλητική ικανότητα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα του στα σπορ και τα αθλήματα. δ) Φυσική εμφάνιση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπο του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση. ε) Διαγωγή-συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά. στ) Αυτοεκτίμηση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό του και με τη ζωή που κάνει.

Η Harter στα ερωτηματολόγια της και σε όλο το ερευνητικό της έργο, αντί του όρου «αυτοεκτίμηση» (self-esteem), χρησιμοποιεί τον όρο «σφαιρική αυτοαξία» (global self-worth). Στην ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου της υιοθετήθηκε ο όρος «αυτοεκτίμηση», όχι μόνο για την αποφυγή σύγχυσης, αλλά και διότι ο όρος αυτός

χρησιμοποιείται ευρύτερα στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για τις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ I κυμάνθηκε σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα και πιο συγκεκριμένα: 1) Σχολική ικανότητα, $\alpha = 0,72$, 2) Σχέσεις με τους συνομηλίκους, $\alpha = 0,87$, 3) Σωματική ικανότητα, $\alpha = 0,80$ και 4) Σχέσεις με τη μητέρα, $\alpha = 0,57$.

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II περιλαμβάνει τριάντα συνολικά ερωτήσεις, πέντε ανά κλίμακα. Σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου ο μαθητής κάνει μια δήλωση η οποία έχει δυαδική μορφή η οποία ελαχιστοποιεί τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει ποιος τύπος ατόμου από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο σκέλος της ερώτησης τού ταιριάζει περισσότερο. Στη συνέχεια καλείται να αποφασίσει σημειώνοντας με X το αντίστοιχο τετράγωνο κατά πόσο η περιγραφή του τύπου του ατόμου που επέλεξε «απόλυτα του ταιριάζει» ή «μάλλον του ταιριάζει». Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 ή 4 με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων καθεμιάς από τις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του μαθητή στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Σχετικά με τον τρόπο βαθμολόγησης, οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 ή 4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Ο μέσος όρος των τιμών των απαντήσεων στην κάθε κλίμακα αυτοαντίληψης αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του μαθητή στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Ο μέσος όρος των τιμών των απαντήσεων στην κλίμακα αυτοεκτίμησης αποτελεί το βαθμό αυτοεκτίμησης του μαθητή.

Τα είδη εγκυρότητας που ελέγχθηκαν είναι η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (παραγοντική εγκυρότητα και εγκυρότητα σε σχέση με τη θεωρητική υπόθεση) και η συγχρονική εγκυρότητα. Η σταθερότητα του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I αξιολογήθηκε με

τη μέθοδο των επαναληπτικών μετρήσεων. Η δεύτερη μέτρηση πραγματοποιήθηκε μετά από χρονικό διάστημα τριών μηνών. Οι συντελεστές αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων κινούνται σε υψηλά επίπεδα (από 0,70 έως 0,82) και τεκμηριώνουν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ως προς το κριτήριο της σταθερότητας των αποτελεσμάτων. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) των κλιμάκων του ΠΑΤΕΜ II κυμαίνεται από 0,67 έως 0,74 (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για τις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ II κυμάνθηκε σε χαμηλά προς μέτρια επίπεδα και πιο συγκεκριμένα: 1) Σχολική ικανότητα, $\alpha = 0,69$, 2) Σχέσεις με τους συνομηλίκους, $\alpha = 0,71$, 3) Αθλητική ικανότητα, $\alpha = 0,05$, 4) Φυσική εμφάνιση, $\alpha = 0,66$, 5) Διαγωγή – συμπεριφορά, $\alpha = 0,88$ και 6) Αυτοεκτίμηση, $\alpha = 0,69$. Οι χαμηλές τιμές του δείκτη μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μόνο από 8 μαθητές που φοιτούσαν σε ειδική τάξη.

- Ερωτηματολόγιο: «Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» (TET, Ματσαγγούρας, 2003)

Για τη διερεύνηση του κλίματος της σχολικής τάξης, χορηγήθηκε το «Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» (TET), που αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή από τα αγγλικά του ερωτηματολογίου των Fraser, Anderson και Walberg, “*My Class Inventory*” (MCI) και έγινε από τον καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Ματσαγγούρα Ηλία το 2003.

Το TET αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα (Fraser 1991). Χρησιμοποιείται με στόχο την εξακρίβωση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται και βιώνουν α) τις διαπροσωπικές σχέσεις, β) το βαθμό δυσκολίας

και ενδιαφέροντος που προκαλούν τα διδασκόμενα αντικείμενα και η μέθοδος διδασκαλίας τους και γ) το βαθμό προσαρμογής στη σχολική ζωή.

Τα πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος είναι τα εξής:

α.) *Ικανοποίηση* (satisfaction): Ο βαθμός ικανοποίησης του μαθητή εξαρτάται από το κατά πόσο τα διδασκόμενα αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός και η σχολική ομάδα ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα του και δικαιώνουν τις προσδοκίες του.

β) *Διενεκτικότητα* (friction): Είναι το αντίθετο της συνεκτικότητας και αναφέρεται στην ύπαρξη διαφωνιών, συγκρούσεων και ανταγωνισμού μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης.

γ) *Ανταγωνιστικότητα* (competiveness): Η ανταγωνιστικότητα συναντάται σε όλες σχεδόν τις σχολικές τάξεις. Ο βαθμός και το είδος (ατομικός ή ομαδικός ανταγωνισμός) εξαρτώνται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός

δ) *Δυσκολία* (difficulty): Αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική εργασία, και

ε) *Συνεκτικότητα* (cohesiveness): Είναι το αίσθημα συμμετοχής στην ομάδα, που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται για ένα χρονικό διάστημα. Ο βαθμός συνεκτικότητας μιας τάξης εξαρτάται από τη φύση της διδακτικής μεθόδου, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και, κυρίως, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ομάδας, όπως είναι το πλήθος, το φύλο και η ηλικία των μελών της σχολικής τάξης.

Ο τρόπος βαθμολόγησης γίνεται με την άθροιση των βαθμών των πέντε ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε κάθε κλίμακα.

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας TET θεωρούνται ικανοποιητικά διότι οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) κυμαίνονται από το υψηλό (0,70) έως το χαμηλό (0,52, ένας παράγοντας). Εξάλλου, η διαδικασία κατασκευής του ερωτηματολογίου, (π.χ. οι προτάσεις του προέρχονται από άμεσες απαντήσεις παιδιών

για το πώς εκτιμούν το ψυχολογικό περιβάλλον της σχολικής τάξης), του προσδίδει υψηλή οικολογική εγκυρότητα. (Couloubaritsis & Matsagouras, 1999 στο Ματσαγούρας, 2003).

Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach α) κυμάνθηκε από 0,58 έως 0,65 και πιο συγκεκριμένα: 1) Ικανοποίηση, $\alpha = 0,65$, 2) Διανεκτικότητα, $\alpha = 0,58$, 3) Ανταγωνιστικότητα, $\alpha = 0,58$ και 4) Δυσκολία, $\alpha = 0,58$.

- Λίστες συμμετοχικής παρατήρησης δασκάλων

Σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια ένα ημερολόγιο αναφοράς το οποίο συμπλήρωναν κατά τη διάρκεια της εκάστοτε δίωρης υλοποίησης του Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής οι δάσκαλοι της ένταξης σχετικά με παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή του τμήματος ένταξης που συμμετείχε στην ομάδα. Η φόρμα του σχεδιάστηκε και λειτούργησε ως ένα ημερολόγιο αναστοχασμού σε συνδυασμό με όσες καταγραφές έκαναν σε ρέοντα λόγο ώστε να καταγράψουν οι δάσκαλοι σημαντικά και λιγότερο σημαντικά δρώμενα των μαθητών που είναι στόχος της έρευνας. Συγκέντρωναν έτσι επίσης πληροφορίες και δεδομένα σημαντικά για την ανατροφοδότηση της ομάδας και τον επανασχεδιασμό των δράσεων.

Εξάλλου με το Ημερολόγιο Αναστοχασμού (η.α.) καταγράφονται, επισημαίνονται και αναδεικνύονται σημαντικές ή λιγότερο σημαντικές στιγμές της σχολικής καθημερινότητας με τρόπο που να μας επιτραπεί σε άλλο χρόνο, να τις προσεγγίσουμε, να τις παρατηρήσουμε με διεισδυτική και κριτική ματιά και, αφού τις αναλύσουμε και αναστοχαστούμε με βάση τα δεδομένα και τις πληροφορίες, να τις επαναδιαπραγματευθούμε (Χαρούπιας, 2007).

- Φόρμα Αξιολόγησης του Προγράμματος «Ο Άκης και η Δώρα»

Σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια μια Φόρμα Αξιολόγησης το οποίο συμπλήρωναν στο τέλος υλοποίησης του Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής οι δάσκαλοι σχετικά με το πώς οι

ίδιοι θεωρούν ότι αναπτύχθηκε το Πρόγραμμα. Με τη μορφή ανοικτών ερωτημάτων. Οι δάσκαλοι απάντησαν σχετικά με το Πρόγραμμα: α) ποια είναι τα αδύνατα σημεία, β) ποια είναι τα δυνατά/θετικά στοιχεία, γ) ποιες είναι οι δυσκολίες εφαρμογής, δ) τα οφέλη για τα παιδιά συνολικά και ε) ατομικά για κάποιες περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες/Ε.Ε.Α.

Επιπλέον σε κάθε ανατροφοδοτική συνάντηση των ομάδων των δασκάλων με την ερευνήτρια, μέσα από γόνιμους διαλόγους που αναπτύσσονταν, υπήρχαν στοιχεία που κατέγραφε η ερευνήτρια ως προσωπικό ημερολόγιο αναφοράς ώστε να υπάρχει πληρέστερη εικόνα της εξελικτικής διαδικασίας.

E. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

E1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

E1.1. Διαδικασία Παρέμβασης

E1.1.1. Σχεδιασμός Προγράμματος

E1.1.1.α. Πεδία/τομείς

Ο σχεδιασμός του Προγράμματος έγινε από την ερευνήτρια ώστε να είναι ευέλικτο με δυνατότητα συν διαμόρφωσης και αλλαγής σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας της τάξης. Η ενεργός εμπλοκή διδασκόντων στο εκάστοτε τμήμα και μαθητών ετέθη ως βασικό ζητούμενο στην υλοποίηση της εφαρμογής. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα ευέλικτο, βασισμένο σε συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα που υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές για να έρθουν σε επαφή με/να «συναντήσουν» το παιδί και την οικογένειά του στη δική τους «πραγματικότητα» (Schmidt, 2017). Είναι μια πρακτική εστιασμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες, ιδιαιτερότητες, προβλήματα δυσκολίες σε ατομικό, διαπροσωπικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο, με επίκεντρο πάντα το παιδί και τις δυνατότητές του να ξεπεράσει τα «εσωτερικευμένα» προβλήματα που καταγράφονται ως ψυχικές δυσκολίες και δυσλειτουργικές άμυνες. Τόσο η ερευνήτρια όσο και η ομάδα παρέμβασης στο σύνολό της μαζί με τον ακαδημαϊκό επόπτη που είχε την ευθύνη της εποπτείας της παρέμβασης ήταν ενήμεροι για τις μεθοδολογικές και πρακτικές δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος. Θεωρούσαμε όμως σημαντικό να εφαρμόζονται καινοτόμες δράσεις από τους εκπαιδευτικούς

σε ένα σχολικό σύστημα εστιασμένο στην εγκυκλοπαιδική γνώση και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων- κυρίως γνωστικών, απομνημονευτικών - παραβλέποντας άλλες σημαντικές δεξιότητες και δυσκολίες όπως οι κοινωνικο-συναισθηματικές.

Επιλέξαμε τη θεωρία «έρευνας δράσης» και στηρίχθηκε ο σχεδιασμός της παρέμβασης στο «μοντέλο» Έρευνας Δράσης (ΕΔ) του St. Kemmis (1998), το οποίο παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος του παρόντος συγγράμματος (βλ. ενότητα Β.2.1). Η Έρευνα Δράσης δίνει την δυνατότητα διερεύνησης του προβλήματος με συστηματικό, συμμετοχικό, διαλεκτικό και συνεργατικό τρόπο, με στόχο την διαμόρφωση πρακτικών, οι οποίες προκύπτουν μέσα από τον αναστοχασμό ή την δράση των ίδιων των εμπλεκόμενων υποκειμένων (εκπαιδευτικών/κοινωνικών επιστημόνων) που στοχεύουν σε αλλαγές στο πλαίσιο που παρεμβαίνουν, με βάση τις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και δυνατότητες του συγκεκριμένου έμψυχου υλικού και δομής/πλαισίου. Είναι μια συνεργατική και συμμετοχική προσέγγιση που επιχειρεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική/ ψυχοπαιδαγωγική διαδικασία, την δυναμική της τάξης/σχολείου, τον τρόπο αντίληψης και δράσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα θέματα, επιτρέποντας και ωθώντας τους ίδιους να αλλάξουν «τακτικές/πρακτικές» μέσα από τη γνώση που αποκτούν από τις συνέπειες της αλλαγής (Creswell, 2011:639). Πρόκειται για μια συνδιαλλακτική δυναμική διαδικασία και όχι ένα προσχεδιασμένο πρόγραμμα.

Ειδικότερα όμως για τη συγγραφή και τη δημιουργία του παρεμβατικού προγράμματος χρειάστηκε η προσεκτική διερεύνηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, η αναλυτική μελέτη ανάλογων προγραμμάτων, η αναλυτική εξέταση του παλαιότερου Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, του νεότερου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο Δ.Ε.Π.Π.Σ., ο σχεδιασμός της δομής του προγράμματος, η συγγραφή και τέλος, η αντιμετώπιση προβλημάτων και αναγκών κατά την πορεία της συγγραφής.

Σχεδιάσαμε ψυχοπαιδαγωγικές δράσεις για την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Βασικός κορμός του προγράμματος ήταν η *ιστορία δύο αδελφών*: «ένα κορίτσι η Πανδώρα ή Δώρα όπως την φωνάζουν, μαθήτρια της Γ΄ Δημοτικού και ένα αγόρι ο Άκης, μαθητής της Α΄ Δημοτικού ο οποίος έχει βαρηκοΐα και φορά ακουστικό. Η οικογένειά τους μετακομίζει και τα παιδιά θα έρθουν αντιμέτωπα με το περιβάλλον του καινούριου τους σχολείου και τις αλλαγές της νέας τους ζωής. Θα πάρουν μαζί τους αντικείμενα να τους θυμίζουν όσα άφηναν πίσω και όσα αγαπούσαν και θα κάνουν νέους φίλους και θα ζήσουν νέες εμπειρίες. Στις δυσκολίες τους θα έχουν βοηθούς τους συμμαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς τους συνειδητοποιώντας πόσο σημαντικό είναι να στηρίζει ο ένας τον άλλο». Στη συνέχεια η ιστορία χωρίστηκε από την ερευνήτρια σε *τέσσερις ενότητες* και μια εισαγωγική τις οποίες πλαισίωσε με δραστηριότητες ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς της ενότητας. Ακολούθως έγινε *εικονογράφηση του κειμένου και των δραστηριοτήτων από εικονογράφο - μακετίστα* δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά και το ντύσιμο των ηρώων ώστε να φαίνονται οικεία στους μαθητές. Όλο το πρόγραμμα τυπώθηκε *έγχρωμο*, έγινε βιβλιοδεσία και το παρέιχε σε κάθε δάσκαλο που συμμετείχε στο πρόγραμμα με την έναρξη της επιμόρφωσής του η ερευνήτρια. Παράλληλα έπαιρνε και το φάκελο με τα προς συμπλήρωση ερωτηματολόγια και σχετική βιβλιογραφία.

Επιπλέον, *οι βασικές εικόνες από σκηνές της ιστορίας και οι ήρωες όπως είχαν εικονογραφηθεί τυπώθηκαν έγχρωμα και πλαστικοποιήθηκαν* συνοδεύοντας σε κάθε συνάντηση στην ομάδα και στη συνέχεια υπήρχαν στο ταμπλό αναφοράς της τάξης θυμίζοντας στα παιδιά την πορεία της ομάδας. Παράλληλα μπήκαν ως *σκίτσα χωρίς χρώμα* στο τέλος του βιβλίου στο παράρτημα δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τα αναπαράγει και να τα ζωγραφίσουν οι μαθητές αν το επιθυμούσαν.

Η *ευελιξία του προγράμματος* έδινε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αλλάξει την *χαρακτηριστικά των ηρώων της ιστορίας* (όπως ονόματα, ηλικία, αναπηρία, αίτια τσακωμού

μαθητών, φύλλο δασκάλου κλπ.) ώστε να προσαρμόσει το πρόγραμμα στις ανάγκες της εκάστοτε τάξης.

Από την άλλη πριν την εφαρμογή του Προγράμματος γίνονταν *ενημέρωση του συνόλου των γονέων της τάξης* σχετικά με τους στόχους και την υλοποίηση του Προγράμματος από το δάσκαλο της τάξης με την παρουσία του δασκάλου του τμήματος ένταξης. Ακολούθως ο δάσκαλος Ένταξης ενημέρωνε αναλυτικά τους γονείς των μαθητών του τμήματος Ένταξης σχετικά με τους εξατομικευμένους στόχους που έθετε για το μαθητή του μέσω του Προγράμματος. Ενημέρωνε για τον τόπο και χρόνο υλοποίησης του Προγράμματος και ορίζονταν τακτές συναντήσεις με τους γονείς ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση όσον το παιδί βίωνε στην τάξη μέσα από τις δράσεις. Συναντήσεις ορίστηκαν και υπήρχαν παράλληλα με το σύνολο των γονέων της τάξης προς ενημέρωση και με στόχο την ενεργό εμπλοκή τους ώστε να εδραιωθούν τα θετικά στοιχεία του Προγράμματος.

Η υλοποίηση γινόταν στο δίωρο της ευέλικτης ζώνης η οποία αναφέρονταν και ως «η ώρα του κύκλου» (*Circle Time*) καθώς η λειτουργία της τάξης άλλαζε και μεταβαλλόταν χωροταξικά καθώς όλοι οι μαθητές κάθονταν σε κύκλο με κατάλληλη αναδιαμόρφωση της αίθουσας. Η διάταξη σε κύκλο στόχευε ώστε να ενεργοποιεί και να εμπλέκει ως ενεργούς ακροατές τους μαθητές. Η τάξη ως σύνολο συμμετείχε στον κύκλο την ίδια ώρα με εμπυχωτή το δάσκαλο ή τους δασκάλους που συμμετείχαν και οι οποίοι κάθονταν και εκείνοι στον κύκλο ως μέλη της ομάδας. Συγκεκριμένοι κανόνες ορίζονταν στην κάθε ομάδα που έχει την ευελιξία να προσθέσει και νέους κανόνες ώστε να λειτουργεί:

- Να σηκώνει το χέρι του όποιος θέλει να μιλήσει
- Να συμμετέχει ο καθένας με τη σειρά του
- Να επιτρέπεται σε όποιο παιδί δεν επιθυμεί να συνεχίσει ο επόμενος
- Να συμμετέχουν όλοι και να μην απορρίπτεται κανένας

- Κατά τη διάρκεια του κύκλου οι μαθητές μπορούν να κάθονται σε καρέκλες ή στο πάτωμα

Εξάλλου ο κύκλος ενθαρρύνει την ενότητα, το σεβασμό και την υπομονή ώστε να εργάζεται κάποιος με τη σειρά του και ομαδικά μέσα από ένα όραμα ενότητας. Επίσης βοηθάει τα παιδιά να δουλέψουν με τις πέντε δεξιότητες οι οποίες χωρίς την κυκλική διάταξη της ομάδας δεν δουλεύουν: *σκέφτομαι, ακούω, μιλάω, συγκεντρώνομαι*. Τα οφέλη της ομάδας από την κυκλική χωροθέτηση είναι σημαντικά: βελτιώνεται οι λεκτικές και ακουστικές δεξιότητες, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, υπάρχει αίσθηση του «ανήκειν», γίνεται κατανοητό το πώς η συμπεριφορά μας επηρεάζει τους άλλους, βελτιώνεται η συναισθηματική νοημοσύνη και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, αποκτάται η αίσθηση ευθύνης και βελτιώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές και το δάσκαλο (Miller & Moran, 2007).

Αρχικά υπήρχε *εισαγωγική ενότητα* όπου σκόπευε στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας και στην αντανάκλαση του εαυτού και του άλλου μέσα στην ομάδα. Στη συνέχεια εξελίσσονταν μια ιστορία με πρωταγωνιστές μαθητές της ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν, όπου μέσα από μικροδράσεις και μικροεπεξεργασίες της ιστορίας και της εικόνας αναδύονταν ζητήματα εκτίμησης του εαυτού και κατανόησης της ετερότητας. Η αφήγηση λειτουργούσε ως συνδετικός κρίκος όπου μέσα από το συγκινησιακό και συναισθηματικό περιεχόμενο έθιγε ζητήματα οικεία στους μαθητές. Με τη βοήθεια διαμεσολαβητικών αντικειμένων γινόταν ενεργοποίηση στη δράση ώστε μέσα από τη δυναμική της ομάδας να προκύπτει επικοινωνία. Ο ρόλος του δασκάλου ήταν κατεξοχήν ενεργητικός και μετέφερε τη δράση από το εκεί στο εδώ και τώρα. Στο τέλος υπήρχε η αποτίμηση της ομάδας όπου τα παιδιά ανακαλώντας την εμπειρία τους αναρτούσαν σε ταμπλό εικόνες και στιγμές της δράσεις ώστε να υπάρχει πάντα αναφορά συμβολική σε κάθε περίπτωση που θα προέκυπτε. Αποκτούσαν έτσι αυτοσυνείδηση ομάδας χτίζοντας σχέσεις

θετικές. Το πρόγραμμα περιλάμβανε 4 ενότητες που διδάχτηκαν και για κάθε ενότητα χρειάστηκαν δύο έως τρεις συναντήσεις με την ομάδα της τάξης. Οι συναντήσεις χρειάστηκαν δώδεκα διδακτικές ώρες των σαράντα πέντε λεπτών. Κάθε εβδομάδα στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης γίνονταν μία δίωρη συνάντηση. Το πρόγραμμα σε κάθε τάξη που έγινε η υλοποίηση, ξεκίνησε στις αρχές Ιανουαρίου και ολοκληρώθηκε το Μάιο. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν πάνω στους εξής τομείς: επικοινωνία, συνεργατικότητα, αποδοχή της ετερότητας, αίσθηση κοινωνικής επάρκειας, διαχείριση συγκρούσεων, συνεργασία, αυτοαντίληψη.

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με τα εξής κριτήρια:

A. Αναφορικά με τους δασκάλους τάξεων, ένταξης και ειδικοτήτων

- Ο σκοπός, οι στόχοι, το θεωρητικό του υπόβαθρο, αλλά και το περιεχόμενο των μαθημάτων, να είναι κατανοητά από εμπλεκόμενους δασκάλους
- Να είναι φιλικό στη χρήση του.
- Να είναι υλοποιήσιμο ως προς το χρόνο που θα απαιτεί η εφαρμογή του.
- Να μην απαιτεί ειδική διαμόρφωση χώρου για την πραγματοποίησή του.
- Να περιέχει σαφείς και αναλυτικές οδηγίες χρήσης έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί ακόμη και χωρίς συνεχή παροχή υποστήριξης των εκπαιδευτικών.
- Τα υλικά των δράσεων να μην απαιτούν κόστος αλλά να γίνονται με όσα διαθέσιμα υπάρχουν σε κάθε σχολική τάξη.

B. Αναφορικά με τους μαθητές

- Να είναι κατά το δυνατόν αποτελεσματικό.

- Να κινητοποιεί τα παιδιά και να τα ενθαρρύνει στην εφαρμογή των διδαγμένων δεξιοτήτων.
- Να τα ενδυναμώνει και να τα επιβραβεύει, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους
- Να μη διαπνέεται από διδακτισμό.
- Να είναι διασκεδαστικό, με χρήση ελκυστικού υλικού και με εμπλοκή ευχάριστων δραστηριοτήτων, ψυχοκινητικών παιχνιδιών και παιχνιδιών ρόλων.
- Να μπορεί να συνδεθεί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Να παρέχει ευκαιρίες για συνεχή χρήση των δεξιοτήτων από τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

Γ. Αναφορικά με τις οικογένειες των μαθητών

- Να εμπλέκει και να ευαισθητοποιεί τους γονείς
- Να τους παρέχει πρακτικές και υποδείξεις για την edραίωση αλλά και τη συνέχιση της μάθησης των παιδιών και στην εξωσχολική τους ζωή.

E1.1.1.β. Δράσεις/ Είδη Δραστηριοτήτων

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές διήγησης ιστοριών και ομαδικά παιχνίδια μάθησης. Επιπλέον τεχνικές από παιχνίδια ρόλων, εικαστικές δραστηριότητες και σωματικές δραστηριότητες. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες που ταιριάζουν καλύτερα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα παιδιά αντιδρούν καλύτερα και συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μη λεκτικές τεχνικές και χαρακτηρίζονται από κίνηση και δημιουργικότητα έτσι ώστε να είναι πιο πιθανό να παρακινηθούν να εμπλακούν στη διαδικασία της ομάδας και να αρχίσουν να μαθαίνουν. (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011). Επιπλέον

καθώς περιλαμβάνουν χρήση σώματος και φαντασίας οι δραστηριότητες προωθούν τη σύνδεση ανάμεσα στο συγκεκριμένο και το αφηρημένο, την εμπειρία και τη μάθηση καταλήγοντας σε πολλές περιπτώσεις σε ένα απότομο αποτέλεσμα (π.χ. «Τα μαργαριτάρια της αλήθειας», ζωγραφιές) που λειτουργεί συμβολικά ως ενθύμιο της εμπειρίας μέσα στην ομάδα (DeLucia-Waack, 2006).

Όπως ήδη έχει τονιστεί τα παιχνίδια μάθησης και οι τεχνικές θεάτρου βοηθούν τα μέλη μιας ομάδας να γνωρίσουν την συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά της στους άλλους, να βιώσουν διάφορους τρόπους επικοινωνίας καθώς επίσης και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αντιδράσουν κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν διαφωνίες και αποφάσεις, να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν και αν χρειάζεται να αλλάζουν κανόνες και τρόπο συμπεριφοράς (Moon, 1996).

Χρησιμοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές: Παιχνίδια Ρόλων, Η καρέκλα των αποκαλύψεων, αυτοσχεδιασμοί από το Θέατρο Φόρουμ. Επίσης σχεδιάστηκαν παιχνίδια με σκοπό τις σωματικές και εικαστικές δραστηριότητες. Δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αφού μέσα από διαφορετικούς ρόλους έρχονται σε επαφή με την ετερότητα και τοποθετούν τους εαυτούς τους στη θέση του άλλου. *«Μπαίνοντας στη θέση του άλλου, προβληματίζεσαι μαζί του, αισθάνεσαι πώς αισθάνεται και η οπτική σου για τον κόσμο διευρύνεται»* (R.Wynn & M.Wynn, 2006).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε αναλυτικά στις τεχνικές:

Παιχνίδια ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι δομημένο και βασίζεται στο σενάριο της ιστορίας που εξελίσσεται και ενεργοποιεί τα παιδιά να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν συμπεριφορές (DeLucia-Waack, 2006). Βέβαια δεν αποκλείεται να χρησιμοποιηθεί ως σενάριο και μια

παρόμοια πραγματική κατάσταση που ενδεχομένως κάποιο μέλος να φέρει στην ομάδα προς επεξεργασία (π.χ. μια έντονη διαφωνία) καθώς το εργαλείο είναι ευέλικτο και προσαρμόζεται στις ανάγκες της ομάδας. Μέσα από παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές ενθαρρύνονται σε έναν υποκειμενικό/φαντασιωτικό αναστοχασμό/αναπαράσταση των εμπειριών τους και όσων «κουβαλάνε» μέσα τους. Ωθούνται να διευρύνουν την ικανότητα της αυτοέκφρασής τους μέσα από διάφορους αυτοσχεδιασμούς, λειτουργώντας αυθόρμητα και σε συνεργασία με τους άλλους (Kilgour et al., 2015). Αυτή η τεχνική μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για να διδαχθούν όλοι οι μαθητές σημαντικές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες σε ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές είναι ήρεμο, δημιουργικοί, εφευρετικοί (Magos & Politi, 2008). Είναι ένας ελκυστικός τρόπος για να αναλάβουν οι μαθητές φανταστικούς ρόλους και να πειραματιστούν σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις με τους άλλους, τον εαυτό τους, το σώμα τους και τη θέση τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Μέσω της βιοματικής αναπαράστασης ρόλων/προσώπων, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να συνδεθούν δημιουργικά/συναισθηματικά με τους δασκάλους τους αλλά και μεταξύ τους (Βιταλάκη, Κουρκούτας & Hart, 2017. Kilgour et al., 2015. Shapiro & Leopold, 2012).

Η καρέκλα των αποκαλύψεων

Γνωστή ως “hot seating” όπου μέσω των ερωτήσεων και της σκέψης που αυτές προκαλούν καθίσταται πρόσφορο μέσο διερεύνησης των σχέσεων των ηρώων της ιστορίας επιτρέποντας στα παιδιά να ρωτήσουν αυτά που πραγματικά ενδιαφέρονται να μάθουν για το ρόλο. Τα παιδιά κάθονται στην ανακριτική καρέκλα και απαντούν σε ρόλο ό,τι τους ρωτούν οι υπόλοιποι. *«Η τεχνική καθίσταται πρόσφορο μέσο διερεύνησης των ανθρώπινων σχέσεων, επιτρέποντας στα παιδιά να ρωτήσουν αυτά που πραγματικά ενδιαφέρονται να μάθουν για το ρόλο. Επιτρέπει, επίσης, την ανάδειξη της απόκλισης στις γνώμες, έως και την 'εκ διαμέτρου' αντίθετη ερμηνεία των καταστάσεων. Οι συμμετέχοντες κατανοούν τη σημασία που έχει η*

οπτική γωνία και η συνακόλουθη ερμηνεία κάθε ανθρώπου για την ίδια κατάσταση»
(Παπαδόπουλος, 2010).

Το θέατρο Φόρουμ

Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετάσχουν συνειδητά στη δράση και να γίνουν ταυτόχρονα παρατηρητές και ηθοποιοί. Η αξιοποίηση της μεθόδου στο πλαίσιο της δραματοποίησης δεν αποσκοπούσε στην πλήρη εφαρμογή της αλλά να δανειστεί μερικές ιδέες της. Οι παρατηρητές/μαθητές μπορούσαν να μπουν στη δράση ως «παίκτες» και να προτείνουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης ζητημάτων αλλά και οι «παίκτες» μπορούσαν να γίνουν παρατηρητές επαναλαμβάνοντας έτσι κάποια σκηνή της δράσης. Έτσι δημιουργούνταν οι προϋποθέσεις να προκύψει κλίμα αποδοχής της άποψης του άλλου και βαθύτερη κατανόηση των στάσεων των ρόλων (Παπαδόπουλος, 2004).

Σωματικές δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες που εμπλέκουν το σώμα ενεργοποιούν τις αισθήσεις μέσα από την κίνηση καθώς είναι ο τρόπος να επικοινωνήσουμε με το περιβάλλον. Μέσα από μικρές κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, πλησίασμα ή απομάκρυνση από ένα άλλο σώμα εκφράζουμε τα συναισθήματά μας προς το περιβάλλον χωρίς πάντοτε να το καταλαβαίνουμε. Οι δραστηριότητες αυτές στόχευαν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα σήματα που προέρχονταν από το σώμα τους και να τα συνδέσουν με τις εσωτερικές τους διαδικασίες ενώ ταυτόχρονα μπορούσαν να χρησιμοποιούν συνειδητά το σώμα τους για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αυτό-υποστηριχτούν και να εκφράσουν τα όριά τους (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011).

Εικαστικές δραστηριότητες

Τα παιδιά εκφράζονταν χωρίς απαραίτητα να χρησιμοποιούν το λόγο και άρα είχαν μεγαλύτερη ελευθερία καθώς δεν περιορίζονται από τυχόν δυσκολίες σε θέματα λόγου. Επίσης ένα ακόμη στοιχείο στην εικαστική έκφραση ήταν η χρήση των χεριών η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συνδέσουν τη γνωστική και συναισθηματική διάστασή τους με τη σωματική (Furr, 2000).

Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι οι δραστηριότητες αποτελούν τα εργαλεία, τα μέσα για να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας. Αυτό που είναι σημαντικό δεν είναι τόσο η ίδια η δραστηριότητα όσο η διαδικασία που προκύπτει από την επεξεργασία της, ώστε να αποτελέσει πολύτιμη εμπειρία (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου & Ρέγκλη, 2011).

E1.1.1.γ. Στόχοι

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το Πρόγραμμα «Δώρα και Άκης» που σχεδιάστηκε, βασίστηκε στην έρευνα, στη σύγχρονη *ψυχοδυναμική προσέγγιση*, στη θεωρία και πρακτική της *ψυχικής ανθεκτικότητας*, καθώς και σε αυτή της *συγκεκριμένης ενταξιακής προσέγγισης*. Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα ευέλικτο βασισμένο σε συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα που υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές. Σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο προσδοκιών, λόγω της περιορισμένης διάρκειας και έντασης της παρέμβασης στα παιδιά με Ε.Ε.Α. οι στόχοι του Προγράμματος ήταν τα παιδιά να γνωρίσουν, να αποδέχονται και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τόσο τις δικές τους όσο και να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των άλλων. Να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και να συνεργάζονται με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα να μάθουν να σέβονται τις δυσκολίες του άλλου μέσα από τα μηνύματα που στέλνει λεκτικά και σωματικά και να μην κριτικάρουν το πρόβλημά του. Τέλος να ανακαλούν στη μνήμη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα μέλη

της ομάδας της τάξης και να εκφράζονται και να μοιράζουν τις απόψεις τους συμμετέχοντας σε ουσιαστικό διάλογο.

E1.2. Τεχνικά χαρακτηριστικά προγράμματος «Η Δώρα και ο Άκης»

Το Πρόγραμμα «Η Δώρα και ο Άκης» είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ώστε αυτές να βοηθήσουν στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κανονική σχολική τάξη και απευθύνεται σε παιδιά τα οποία βρίσκονται στην πρώτη σχολική ηλικία.

Το παιδαγωγικό και επιστημονικό του πλαίσιο βασίζεται στο μοντέλο της Οικοσυστημικής προσέγγισης στη σχολική τάξη, και στις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Social & Emotional Learning).

E1.2.1. Ομάδα-στόχος

Μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην κανονική σχολική τάξη στην Γ΄ και Δ΄ τάξη Δημοτικού, ηλικίας 8-9 ετών. Παράλληλα εξετάστηκε η βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων και στους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων που συμμετείχαν.

E1.2.2. Μορφή

Το πρόγραμμα «Η Δώρα και ο Άκης» αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες, διάρκειας 90 λεπτών η καθεμιά. Μπορεί να εφαρμοστεί την ώρα της ευέλικτης ζώνης στο πλαίσιο προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Το πρόγραμμα ξεδιπλώνει τα θέματα τα οποία θέλει να επεξεργαστεί με τους μαθητές μέσα από τις ιστορίες δύο παιδιών που είναι αδέλφια. Το κορίτσι είναι μεγαλύτερο στην Γ΄ Δημοτικού και το αγόρι που έχει βαρηκοΐα και πηγαίνει στην Α΄ Δημοτικού που αποτελούν και τους ήρωες του Προγράμματος. Τα παιδιά πλαισιώνονται από τα μέλη της οικογένειάς

τους, τους συμμαθητές και τις δασκάλες τους. Μέσα από τις δικές τους ιστορίες οι μαθητές κινητοποιούνται να προβληματιστούν πάνω σε διάφορα ζητήματα και να δουν πώς και αυτοί με τη σειρά τους μπορούν να διαχειριστούν ανάλογες προκλήσεις και εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνουν οι ήρωες του προγράμματος.

E1.2.3. Θεματικές ενότητες

Οι θεματικές ενότητες που αναπτύσσονται είναι:

Εισαγωγική ενότητα: Τίτλος: «Το κουτί της Πανδώρας»

Θεματολογία: επικοινωνία, δέσιμο ομάδας, γνωριμία με τους ήρωες του Προγράμματος, δέσμευση σχετικά με τη συμμετοχή στο πρόγραμμα - συμβόλαιο

1η ενότητα: Τίτλος: «Η γωνιά της πεταλούδας»

Θεματολογία: συνεργατικότητα, απαντήσεις στα ερωτήματα όπως: Γιατί οι συμμαθητές μου δε με παίζουν; Γιατί όλοι πρέπει να μάθουν πώς να παίζουν;

2η ενότητα: Τίτλος: «Τα μπαλόνια της γιαγιάς Αγνής» - Παιχνίδια στην αυλή

Θεματολογία: αποδοχή της ετερότητας; μαθαίνω να ακούω, να βλέπω, να αγγίζω, να μυρίζω... από την αρχή

3^η ενότητα: Τίτλος: «Η αγκαλιά του Δημήτρη»

Θεματολογία: αυτοαντίληψη: Μπορώ να πιστέψω στις ικανότητές μου, μπορώ να τα καταφέρω.

4^η ενότητα: « Η Πανδώρα και ο Άκης»

Θεματολογία: Διαχείριση συγκρούσεων - ενσυναίσθηση: Μαθαίνω να σκέφτομαι θετικά για τους άλλους - Μαθαίνω να αντιστέκομαι στις πιέσεις που δέχομαι από τους γύρω για να κάνω όσα δεν θέλω. Μαθαίνω τρόπους να ξεπερνάω τα εμπόδια. Κλείσιμο - αξιολόγηση του προγράμματος

Κάθε συνάντηση πλαισιώνεται με δραστηριότητες βασισμένες στο κεντρικό στόχο της ενότητας και όλες οι δράσεις έχουν τη ροή μιας ιστορίας με μορφή ενός θεατρικού κειμένου όπου πρωταγωνιστές είναι οι μαθητές.

Βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος:

Το Πρόγραμμα όπως έχει διαμορφωθεί με βάση τη διεθνή έρευνα για την ελκυστικότητα αποδοτικότητα των συγκεκριμένων προγραμμάτων έχει δανειστεί στοιχεία από τα social-emotional programs τα προγράμματα/παρεμβάσεις εστιασμένα στην play therapy και είναι practitioners based και child centered programs τα οποία έχουν ένα ευέλικτο χαρακτήρα που προσαρμόζονται στις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και δυναμικά κάθε τάξη και ομάδας παιδιών.

Συνοπτικά σχεδιάστηκε ώστε να έχει τα εξής στοιχεία:

- α) βιωματικό
- β) παιγνιώδες
- γ) να έχει συλλογικό και εξατομικευμένο συγχρόνως χαρακτήρα
- δ) να απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις (και όχι στο γνωστικό κομμάτι)
- ε) δεν έχει ανταγωνιστικό, αλλά συνεργατικό χαρακτήρα
- στ) δεν αξιολογεί, δεν κατηγοριοποιεί τα παιδιά με βάση τις επιδόσεις
- ζ) είναι προσωποποιημένο με έμφαση την σύναψη σχέσεων και αποδοχή του άλλου
- η) εστιάζει σε ψυχοκοινωνικές ανάγκες

E1.2.4. Στόχοι

Η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.) (κοινωνικο-συναισθηματικές δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες) στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου προϋποθέτει την ενδυνάμωση των

μαθητών (empowering model) (Terzi, 2013) και την ανάδειξη της ενταξιακής πρακτικής για την προώθηση ενός κλίματος αμοιβαίας κατανόησης, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων και μεταξύ δασκάλων και οικογενειών) (Barton, 2011. Kourkoutas, Vitalaki & Fowler, 2015. Slee, 2010). Ένα Πρόγραμμα επομένως Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής ανάπτυξης πρέπει να αποσκοπεί στην καλλιέργεια κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων στα παιδιά που θα τους επιτρέπουν να αναπτύξουν την ικανότητά τους για επικοινωνία και διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης.

Ειδικότερα προσβλέπαμε τα παιδιά:

- α) Να γνωρίζουν και να αποδέχονται τις δυσκολίες τους
 - β) Να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους
 - γ) Να κατανοούν και να από δέχονται τις δυσκολίες των άλλων
 - δ) Να συνεργάζονται με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος
 - ε) Να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις
 - στ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των άλλων
 - ζ) Να μάθουν να σέβονται τις δυσκολίες του άλλου και να μην κριτικάρουν το πρόβλημά του
 - η) Να καταλαβαίνουν τις ανάγκες του άλλου από τα μηνύματα που στέλνει λεκτικά και σωματικά
 - θ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες ειδικότερα των συμμαθητών τους
 - ι) Να ανακαλούν στη μνήμη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα μέλη της ομάδας της τάξης
 - κ) Να εκφράζονται και να μοιράζουν τις απόψεις τους συμμετέχοντας σε ουσιαστικό διάλογο
- Ως συνολικό στόχο ορίσαμε την ευχάριστη/δημιουργική αλληλεπίδραση και την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και τη σταδιακή όσμωση των παιδιών μεταξύ τους ως ομάδας, διαδικασία απαραίτητη για την ανάδειξη της (θετικής ή αρνητικής) δυναμικής της (Frey & Wolf, 2004).

E2. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

E2.1. Φιλοσοφία και τεχνικά στοιχεία / χαρακτηριστικά του Προγράμματος

Στην ανάπτυξη του Προγράμματος παρέμβασης που σχεδιάσαμε λάβαμε υπόψη διάφορες παραμέτρους που έχουν σχέση με τη συνεργατική μάθηση μέσα από εναλλακτικές προτάσεις δράσεων και εναλλακτικών τεχνικών μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών. Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να είναι:

- Πολυδιάστατο (multidimensional)
 - Επιλεκτικό (elective)
 - Ευέλικτο (flexible)
 - Σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους (individual/ family based)
 - Σύμφωνα με τις ανάγκες των δασκάλων (δυσκολίες, δυνατά σημεία, ανάγκες εκπαιδευτικές) (teacher based)
 - Βασισμένο στην λειτουργία της τάξης ως ομάδας (classroom based)
 - Βασισμένο στη λειτουργία της τάξης ως μέρος του σχολείου (school based)
 - Βασισμένο στην κουλτούρα της κοινότητας (cultural based)
 - Δομημένο ώστε να έχει νόημα για τους εμπλεκόμενους (meaningful)
- (Κουρκούτας, 2017)

Το παιδαγωγικό και επιστημονικό του πλαίσιο βασίστηκε στο μοντέλο της Οικοσυστημικής προσέγγισης στη σχολική τάξη, και στις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Social & Emotional Learning). Ο πληθυσμός στόχος ήταν μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στην κανονική σχολική τάξη στην Γ΄ και Δ΄ τάξη

Δημοτικού, ηλικίας 8-9 ετών. Παράλληλα εξετάστηκε η βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων και στους υπόλοιπους μαθητές των τάξεων που συμμετείχαν. Το πρόγραμμα «Η Δώρα και ο Άκης» αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες, διάρκειας 90 λεπτών η καθεμιά και εφαρμόστηκε την ώρα της ευέλικτης ζώνης. Η υλοποίηση της έρευνας έγινε σε τρεις φάσεις; α) Πιλοτική εφαρμογή /Α΄φάση με εφαρμογή από την ερευνήτρια, β) Β΄φάση με εφαρμογή από τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης κατόπιν εκπαίδευσής τους από την ερευνήτρια, γ) Γ΄φάση με εφαρμογή εκπαιδευτικών σε «ζευγάρια» δάσκαλοι τάξεων και δάσκαλοι τμημάτων ένταξης.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη της έρευνας επιλέξαμε την έρευνα δράσης (action research) η οποία δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση του προβλήματος με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η παρέμβασή μας δεν ήταν εγχειριδιακού τύπου αλλά σχεδιάστηκε ένα εργαλείο το οποίο να μπορεί να αναπροσαρμόζεται, να εμπλουτίζεται και να τροποποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες μαθητών και δασκάλων. Στην αξιολόγηση του Προγράμματος δεν λειτουργήσαμε με τα κλασσικά μοντέλα αλλά έτσι ώστε να έχουμε ανατροφοδότηση (evidence-based).

Συνοπτικά, η παρέμβασή μας βασίστηκε στην έμμεση ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές δράσεις μέσα σε ένα ψυχοπαιδαγωγικά δομημένο πλαίσιο. (Κουρκούτας, 2017).

E2.2. Α΄ Φάση/Πιλοτική εφαρμογή

E2.2.1. Σχεδιασμός- Υλοποίηση

Στην πιλοτική φάση η εφαρμογή έγινε σε μαθητές της Τρίτης (Γ΄) τάξης καθώς θεωρήθηκε πρόσφορη για τις αρχικές παρεμβάσεις. Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση την ψυχοδυναμική θεώρηση των λειτουργιών του παιδιού (Kourkoutas & Giovazolias, 2015. Kourkoutas & Raul Xavier, 2010. Paternite, 2005). Πρόκειται για ένα συνθετικό μοντέλο που ενσωματώνει στοιχεία από την ψυχοδυναμική και συστημική θεωρία, τη θετική ψυχολογία, τη θεωρία επίλυσης προβλημάτων, την έρευνα πάνω στην ψυχική ανθεκτικότητα, που ενσωματώνει στόχους και επιμέρους πρακτικές της ενταξιακής ψυχοπαιδαγωγικής ως συμπληρωματικές σε επίπεδο σχολείου καθώς και τεχνικές ψυχικής ενδυνάμωσης τόσο σε ατομικό όσο και σε συστημικό επίπεδο ώστε να αναδειχτούν οι δυνατότητες του παιδιού, των συμμαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου ως οργανικού και συμβολικού συστήματος/πλαίσιου σχέσεων και πολιτικών το οποίο ασκεί δυναμική επίδραση σε όλους (Kourkoutas, 2017. Kourkoutas & Hart, 2014. Schmidt, 2017. Waldburg, 2015).

Πριν την έναρξη του Προγράμματος ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές στο σύνολο της σχολικής τάξης σχετικά με το Πρόγραμμα του οποίου την εφαρμογή είχε η ερευνήτρια σε συνεργασία με τους δασκάλους της τάξης. Η διεξαγωγή της Α΄ φάσης αναπτύχθηκε σε τέσσερα διδακτικά δίωρα που αφορούσαν την εφαρμογή των δράσεων όπως είχαν σχεδιαστεί στο Πρόγραμμα. Ήταν εξαιρετικά χρήσιμη καθώς μας βοήθησε να δούμε στην πράξη την εφαρμογή του εργαλείου που σχεδιάσαμε και την ανταπόκριση των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

E2.2.2. Στόχοι

Στην φάση αυτή εστίασαμε τα παιδιά:

- α) Να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους
- β) Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- γ) Να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του άλλου
- δ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των συμμαθητών τους
- ε) Να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις
- στ) Να κατανοούν τις ανάγκες του άλλου από τα λεκτικά και σωματικά μηνύματα που στέλνει
- ζ) Να ελέγχουν το θυμό τους
- η) Να βρίσκουν τρόπους λύσης των διαφωνιών τους
- θ) Να καταλαβαίνουν τις ανάγκες του άλλου από τα μηνύματα που στέλνει λεκτικά και σωματικά.

E2.2.3. Αξιολόγηση Προγράμματος

Η έρευνα δράσης όπως αυτή υλοποιείται μέσα από ένα Πρόγραμμα παρέμβασης είναι πάντα αναθεωρητική και στοχαστική με σκοπό τη βελτίωση και τη συμμετοχή (Παπαδόπουλος, 2010). Με αυτό το σκεπτικό συλλέξαμε πληροφορίες τόσο από τα ερωτηματολόγια όσο και από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και διαπιστώσαμε ότι υπήρξε θετική ανταπόκριση παρά κάποια θέματα που προέκυψαν στη χρονική κατανομή της εφαρμογής. Διαπιστώσαμε ότι δεν επαρκούσαν τα τέσσερα δίωρα και πολλές φορές δεν προέκυπτε επιπλέον διαθέσιμος χρόνος από τους δασκάλους στην ερευνητρία. Η ανάγκη να εφαρμόζει ο ίδιος ο δάσκαλος το Πρόγραμμα μας οδήγησε στο σχεδιασμό και υλοποίηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών την επόμενη φάση εφαρμογής.

E2.3. Β΄ Φάση

E2.3.1. Επανασχεδιασμός - Υλοποίηση Προγράμματος

Κατά τη Δεύτερη φάση της υλοποίησης του Προγράμματος επιλέχθηκαν δέκα σχολεία του Νομού Αττικής όπου οι συνάδελφοι των τμημάτων ένταξης εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής στην εφαρμογή ενός Προγράμματος ψυχοκοινωνικής αγωγής στην τάξη. Δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευση των δασκάλων πάνω στο Πρόγραμμα. Συμφωνήθηκε οι συναντήσεις να γίνονται κάθε Σάββατο εκτός σχολικού προγράμματος ορίζοντας τον αριθμό σε έξι συναντήσεις αρχικά. Τον Οκτώβριο του 2013 ξεκινήσαμε την πρώτη συνάντηση και ολοκληρώσαμε τον Μάρτιο του 2014 καθώς έγιναν και τέσσερις ανατροφοδοτικές συναντήσεις ακόμα.

E2.3.2. Στόχοι

Στην φάση αυτή εστίασαμε τα παιδιά:

- α) Να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους
- β) Να αποκτήσουν περισσότερη ενσυναίσθηση (με την έννοια να μάθουν να σκέφτονται τους άλλους)
- γ) Να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του άλλου
- δ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των άλλων
- ε) Να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις
- στ) Να κατανοούν τις ανάγκες του άλλου από τα λεκτικά και σωματικά μηνύματα που στέλνει
- ζ) Να ελέγχουν το θυμό τους
- η) Να βρίσκουν τρόπους λύσης των διαφοριών τους

θ) Να καταλαβαίνουν τις ανάγκες του άλλου από τα μηνύματα που στέλνει λεκτικά και σωματικά

ι) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των συμμαθητών τους

κ) Να ανακαλούν στη μνήμη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα μέλη της ομάδας της τάξης

λ) Να εκφράζονται και να μοιράζουν τις απόψεις τους συμμετέχοντας σε ουσιαστικό διάλογο
Επιπλέον αναφορικά με τους δασκάλους τάξης και τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης οι στόχοι που θέσαμε ήταν

- 1) Να συνεργάζονται σε κλίμα αλληλοαποδοχής
- 2) Να αποδέχονται την εκπαιδευτική οντότητα ο ένας του άλλου εκτιμώντας το έργο του
- 3) Να συμμετέχουν ισότιμα στις εκπαιδευτικές δράσεις
- 4) Να εκφράζουν ελεύθερα τις προτάσεις τους συμμετέχοντας στην ομάδα ισότιμα

E2.3.3. Ανάπτυξη Προγράμματος

Στην φάση αυτή το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε μαθητές Τρίτης (Γ') και Τετάρτης (Δ') τάξης κυρίως. Θεωρήσαμε δόκιμο να εμπλέξουμε και μαθητές της Πρώτης και της Δευτέρας τάξης καθώς υπήρξε αίτημα συνεργασίας από δασκάλες των τμημάτων ένταξης και αποτέλεσε πρόκληση για εμάς να δούμε την εφαρμογή του εργαλείου σε μικρότερες τάξεις. Το ζήτημα που προέκυψε αφορούσε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καθώς οι μαθητές λόγω ηλικίας δεν μπορούσαν να τα συμπληρώσουν. Αποφασίστηκε να συμπληρώσουν μόνο το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των δέκα ερωτήσεων το οποίο έχει και το αντίστοιχο που συμπληρώνεται από το δάσκαλο. Αναφορικά με τα διδακτικά δίωρα αρκετοί χρειάστηκε να αναπτύξουν τις δράσεις σε δύο δίωρα για κάθε ενότητα.

E2.3.4. Αξιολόγηση Προγράμματος

Η αξιολόγηση που λάβαμε μέσα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις των δασκάλων ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική .

Ενδεικτικά αναφέρουμε σχόλια των συναδέλφων:

«Η εκτίμηση των δύο εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα είναι ότι το μεγαλύτερο όφελος αυτού είναι ότι οι μαθητές έμαθαν να λύνουν δίκαια τις διαφορές τους μέσα και έξω από την τάξη και γνώρισαν καλύτερα ο ένας τον άλλο»

«Ο μαθητής Σ.Α. πήρε πρωτοβουλίες, εκφράστηκε αρκετά καλά. Στο τέλος του προγράμματος φαινόταν να έχει αποκτήσει αρκετή αυτοπεποίθηση. Ο μαθητής Γ.Μ. ανάπτυξε σε μεγάλο βαθμό τον προφορικό λόγο και πήρε ενεργό μέρος στη διαδικασία. Ήταν ιδιαίτερα εκφραστικός και θεατρικός!»

(Φιλίππου Γ.)

« Πιστεύω ότι αν και υπήρξαν δυσκολίες στο τέλος πετύχαμε κάποιους στόχους. Θα είχε μεγαλύτερη επιτυχία αν δουλεύονταν όλο το χρόνο από τη δασκάλα της τάξης. Να δουλεύονται καθημερινά οι κανόνες συμπεριφοράς της τάξης και όχι αποσπασματικά μια φορά την εβδομάδα από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης. Να μην δίνεται έμφαση στην ύλη αλλά στην καθημερινότητα της τάξης...Τα παιχνίδια άρεσαν πολύ στα παιδιά...Ήθελαν περισσότερα...δυσκολεύονταν όμως στους κανόνες...»

(Μπάτσιου Αλεξάνδρα)

«Είχαμε με τα παιδιά ένα δημιουργικό διάλογο. Κάθε παιδί μίλησε για τη στεναχώρια του και στο τέλος όλοι μαζί φυσήσαμε μέσα στα μπαλόνια και έφυγε η στεναχώρια. Όλοι έδειξαν να το διασκεδάζουν. Το ίδιο και ο Σ. Ήταν η πρώτη φορά που δέθηκε τόσο πολύ με την ομάδα του...»

(Κολυβά Σπυριδούλα)

«Ένας μαθητής, ο οποίος είναι από τους πιο ζωντανούς μέσα στην τάξη και δεν συνεργαζόταν με ευκολία μας εκμυστηρεύτηκε ότι όταν χώρισαν οι γονείς του ήταν χάλια, έκλαιγε,

στενοχωριόταν αλλά τώρα το αντιμετωπίζει καλύτερα. Καταλαβαίνει ότι οι γονείς του είναι καλύτερα που χώρισαν, δεν τσακώνονται πια και είναι φίλοι....»

«Ο Χ. είχε φέρει το αγαπημένο του λούτρινο άλογο. Το έφερε μαζί του και αργότερα στο τμήμα ένταξης και κάναμε ολόκληρο διάλογο. Αφού περιέγραψε το αγαπημένο του παιχνίδι και τι κάνει με αυτό υποδύθηκα εγώ το άλογο που μιλούσε και του έκανα ερωτήσεις στις οποίες μου απαντούσε γραπτώς. Του άρεσε τόσο πολύ αυτή η διαδικασία που όποτε έμπαινε στο τμήμα ένταξης ζητούσε να είμαι το άλογο και να τον ρωτάω πράγματα....»

(Μερτζάνη Μαρία)

E2.4. Γ΄ Φάση

E2.4.1. Επανασχεδιασμός Προγράμματος

Στην τελική φάση του προγράμματος επιλέξαμε σχολεία από την περιφέρεια Λάρισας. Σκοπός ήταν να δημιουργήσουμε «*δυάδες*» εκπαιδευτικών δηλαδή *δάσκαλος ένταξης και δάσκαλος τμήματος* ώστε να εκπαιδευτούν από κοινού και να εφαρμόσουν από κοινού το πρόγραμμα. Θεωρήσαμε ότι έτσι θα δοθούν κίνητρα στους δασκάλους ώστε να υλοποιήσουν σε συνεργασία με συνάδελφο δράσεις για συλλογικό όφελος. Η κοινή εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα, να ανταλλάξουν προτάσεις, να επικοινωνήσουν σε χαλαρό περιβάλλον εκτός τάξης. Από την άλλη καθώς γνώριζαν πλέον και τα δύο άτομα το πρόγραμμα ήταν ευκολότερη η υλοποίησή του. Η εκπαίδευση έγινε από την ερευνήτρια σε έξι συναντήσεις, παρουσία της συμβούλου ειδικής αγωγής κ. Τσιόπα η οποία ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς και ήταν ο συνδετικός κρίκος της διαδικασίας. Στις 11 Οκτωβρίου του 2014 έγινε η πρώτη συνάντηση και η ομάδα έκλεισε στις 21 Μαρτίου του 2015.

E2.4.2. Στόχοι

Στην φάση αυτή εστίασαμε τα παιδιά:

- α) Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- β) Να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του άλλου
- γ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των άλλων
- δ) Να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις
- ε) Να κατανοούν τις ανάγκες του άλλου από τα λεκτικά και σωματικά μηνύματα που στέλνει

στ) Να καταλαβαίνουν τις ανάγκες του άλλου από τα μηνύματα που στέλνει λεκτικά και σωματικά

ζ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των συμμαθητών τους

Επιπλέον αναφορικά με τους δασκάλους τάξης και τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης οι στόχοι που θέσαμε ήταν

- 1) Να συνεργάζονται σε κλίμα αλληλοαποδοχής
- 2) Να αποδέχονται την εκπαιδευτική οντότητα ο ένας του άλλου εκτιμώντας το έργο του
- 3) Να συμμετέχουν ισότιμα στις εκπαιδευτικές δράσεις εντός και εκτός σχολείου
- 4) Να εκφράζουν ελεύθερα τις προτάσεις τους συμμετέχοντας στην ομάδα ισότιμα

E2.4.3. Ανάπτυξη Προγράμματος

Στην φάση αυτή το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε μαθητές Τρίτης και Τετάρτης τάξης κυρίως. Η επιθυμία συμμετοχής συναδέλφων *νηπιαγωγείου* αποτέλεσε πρόκληση και δεχτήκαμε τη συμμετοχή ως σημείο αναφοράς για περαιτέρω εφαρμογή. Αναμενόμενο είναι ότι δεν δόθηκαν ερωτηματολόγια και η αξιολόγηση έγινε μέσω συνέντευξης των νηπιαγωγών.

E2.4.4. Αξιολόγηση Προγράμματος

Παρόλη την αρχική εκδήλωση ενδιαφέροντος τελικά μόνο πέντε σχολεία υλοποίησαν το πρόγραμμα την χρονιά εκπαίδευσης. Κάποιοι συνάδελφοι υλοποίησαν την επόμενη χρονιά το πρόγραμμα αλλά δεν συμπεριελήφθησαν στο δείγμα. Το γεγονός μας προβληματίσε καθώς η δέσμευση που είχαν αναλάβει δεν εμπόδιζε το να εγκαταλείψουν την εφαρμογή. Ένας παράγοντας που θεωρούμε ότι επηρέασε είναι ότι στα μισά του σχολικού έτους ανεστάλη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πράγμα που επέτρεψε τη κακώς εννοούμενη χαλάρωση

απέναντι στη σχολική σύμβουλο και την υλοποίηση προγραμμάτων που θα θεωρούνταν αποδεικτικό στοιχείο ενεργούς δράσης.

Παρόλα αυτά η εικόνα από όσα σχολεία εφάρμοσαν το πρόγραμμα είναι θετική όπως διεφάνει μέσα από τις αξιολογήσεις των δασκάλων.

Ενδεικτικά παραθέτουμε όσα οι δάσκαλοι αναφέρουν:

«Τα αποτελέσματα είναι θετικά. Οι μαθητές φαίνεται να απόκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση ενώ στις συζητήσεις μας και από τις ζωγραφιές τους παρουσιάζονται πιο ανεκτικοί και φιλικοί απέναντι στο συμμαθητή τους που παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά»

(Βαλιάκα Βασιλική, Τόλια Γιάννα)

«Ένας από τους στόχους που θέσαμε ήταν να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση της μαθήτριας γνωρίζοντας στους συμμαθητές της το αγαπημένο της άθλημα: την ιπασία.... Με αφορμή το πρόγραμμα Άκης και Δώρα συζητήσαμε για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε όλοι μας κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Πάνω σε αυτή τη σκέψη αποφασίσαμε όλοι να παρουσιάσουμε ξεχωριστά ο καθένας για πράγματα που του αρέσουν...επισκεφτήκαμε όλοι μαζί τον ιππικό όμιλο. Τα παιδιά τάισαν τα άλογα και έζησαν μια ωραία εμπειρία...θαύμασαν τις ικανότητες της συμμαθήτριας τους στην ιπασία και τους έκανε εντύπωση πόσο καλά τα καταφέρνει...άρχισαν να της ζητούν πληροφορίες και αυτή η αποδοχή της έκανε πολύ καλό...»

(Μαστροδήμου Χρυσούλα, Μυλωνά Σοφία)

E3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναλύονται ξεχωριστά στα παρακάτω υποκεφάλαια. Πρώτα παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που παρείχαν οι κλίμακες. Έπειτα, αναλύονται τα ποιοτικά αποτελέσματα των σημειώσεων των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις για τη συνολική εικόνα των δασκάλων σχετικά με το Πρόγραμμα.

E.3.1. Ποσοτικά Δεδομένα από τις Κλίμακες

Στην στατιστική ανάλυση προβήκαμε σε MANOVA επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με την οποία θα διερευνήσουμε ταυτόχρονα και τη διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος) αλλά και μεταξύ των δυο ομάδων (παιδιά χωρίς Ε.Ε.Α. και παιδιά με Ε.Ε.Α.). Το μοντέλο αυτό είναι πιο περιεκτικό και μας δίνει ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, γιατί μπορούμε να εντάξουμε ταυτόχρονα όλες μας τις μεταβλητές.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη και το τμήμα φοίτησης. Δεν στάθηκε δυνατή η διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών με το κριτήριο χ^2 καθώς δεν πληρείται η προϋπόθεση για θεωρητικές συχνότητες μεγαλύτερες του 5 στο 20% των κελιών.

Πίνακας 1

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη και την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α. και με Ε.Ε.Α.

Τάξη φοίτησης	Ομάδα Μαθητών					
	Χωρίς Ε.Ε.Α.		Με Ε.Ε.Α.		Σύνολο	
	f	rf	f	rf	f	rf
Νηπιαγωγείο	0	0,0/0,0	1	3,0/100,0	1	0,3
Α' δημοτικού	33	11,3/89,2	4	12,1/10,8	37	11,3
Β' δημοτικού	25	8,5/96,2	1	3,0/3,8	26	8,0
Γ' δημοτικού	151	51,5/89,3	18	54,5/10,7	169	51,8
Δ' δημοτικού	65	22,2/89,0	8	24,2/11,0	73	22,4
Ε' δημοτικού	0	0,0/0,0	0	0,0/0,0	0	0,0
ΣΤ' δημοτικού	19	6,5/95,0	1	3,0/5,0	20	6,1
Σύνολο	293	89,9/100,0	33	10,1/100,0	326	

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης και το φύλο. Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 . Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($\chi^2(5) = 3,54, p > 0,05$).

Πίνακας 2

Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της κατανομής των μαθητών του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης και το φύλο

Τάξη φοίτησης	Φύλο					
	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	f	rf	f	rf	f	rf
Νηπιαγωγείο	1	0,6/100,0	0	0,0/0,0	1	0,3
Α' δημοτικού	18	10,3/48,6	19	12,6/51,4	37	11,3
Β' δημοτικού	14	8,0/53,8	12	7,9/46,2	26	8,0
Γ' δημοτικού	87	49,7/51,5	82	54,3/48,5	169	51,8
Δ' δημοτικού	45	25,7/61,6	28	18,5/38,4	73	22,4
Ε' δημοτικού	0	0,0/0,0	0	0,0/0,0	0	0,0
ΣΤ' δημοτικού	10	5,7/50,0	10	6,6/50,0	20	6,1
Σύνολο	175	53,7/100,0	151	46,3/100,0	326	

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στις υποκλίμακες όλων των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 3

Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος

	N	M.O.	SD	Min.	Max.
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή (SSQ-PU)	262	12,33	3,29	2,0	18,0
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ζεστασιά (SSQ-PU)	262	15,99	3,66	3,0	22,0
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση (SSQ-PU)	262	16,31	2,98	5,0	24,0
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Συνολική βαθμολογία (SSQ-PU)	262	44,63	8,59	10,0	60,0
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Δάσκαλος (SCPQ-PU)	66	9,14	4,00	0,0	18,0
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU)	287	14,40	4,21	0,0	20,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ικανοποίησης	228	12,55	2,66	5,0	15,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Διενεκτικότητα	228	9,47	2,94	5,0	15,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητα	228	10,75	3,01	5,0	15,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Δυσκολίας	228	10,24	1,86	5,0	15,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Συνεκτικότητα	228	11,32	2,99	5,0	15,0
ΠΑΤΕΜ I – Σχολική ικανότητα	21	2,72	0,55	2,0	4,0
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	21	2,10	0,77	1,0	4,0
ΠΑΤΕΜ I – Σωματική ικανότητα	21	2,71	0,80	1,0	4,0
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τη μητέρα	21	2,23	0,56	1,0	3,0
ΠΑΤΕΜ II – Σχολική ικανότητα	8	2,78	0,61	2,0	4,0
ΠΑΤΕΜ II – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	8	2,75	0,58	2,0	4,0
ΠΑΤΕΜ II – Αθλητική ικανότητα	8	2,68	0,41	2,0	3,0
ΠΑΤΕΜ II – Φυσική εμφάνιση	8	2,95	0,57	2,0	4,0
ΠΑΤΕΜ II – Διαγωγή – συμπεριφορά	8	3,13	0,46	3,0	4,0
ΠΑΤΕΜ II – Αυτοεκτίμηση	8	2,90	0,28	2,0	3,0

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στις υποκλίμακες όλων των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 4

Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος

	N	M.O.	SD	Min.	Max.
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή (SSQ-PU)	262	13,98	2,95	4,0	18,0
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ζεστασιά (SSQ-PU)	262	17,02	3,41	6,0	26,0
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση (SSQ-PU)	262	16,82	2,71	8,0	20,0
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Συνολική βαθμολογία (SSQ-PU)	262	47,82	7,81	24,0	60,0
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Δάσκαλος (SCPQ-PU)	47	12,00	5,15	2,0	32,0
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU)	265	15,78	3,64	2,0	20,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ικανοποίησης	227	12,49	3,04	5,0	15,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Διενεκτικότητας	227	9,06	2,88	5,0	15,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητας	227	11,02	3,03	5,0	15,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Δυσκολίας	227	10,15	1,71	5,0	13,0
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Συνεκτικότητας	227	11,41	3,06	5,0	15,0
ΠΑΤΕΜ I – Σχολική ικανότητα	21	2,79	0,60	1,0	4,0
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	21	2,57	0,66	1,0	4,0
ΠΑΤΕΜ I – Σωματική ικανότητα	21	2,86	0,86	1,0	4,0
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τη μητέρα	21	2,37	0,62	1,0	3,0
ΠΑΤΕΜ II – Σχολική ικανότητα	8	2,78	0,61	2,0	4,0
ΠΑΤΕΜ II – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	8	2,63	0,20	2,0	3,0
ΠΑΤΕΜ II – Αθλητική ικανότητα	8	2,48	0,48	2,0	4,0
ΠΑΤΕΜ II – Φυσική εμφάνιση	8	2,95	0,53	2,0	3,0
ΠΑΤΕΜ II – Διαγωγή – συμπεριφορά	8	2,90	0,28	3,0	3,0
ΠΑΤΕΜ II – Αυτοεκτίμηση	8	2,73	0,24	2,0	3,0

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α., έγινε με το t-κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α.

Ερωτηματολόγια	Μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.		Μαθητές με Ε.Ε.Α.		t - test		
	N	M	N	M	t	df	p
	Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή (SSQ-PU)	216	12,41	26	11,27	1,64	240
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ζεστασιά (SSQ-PU)	216	16,11	26	15,23	1,16	240	0,249
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση (SSQ-PU)	216	16,58	26	14,42	3,59	240	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Συνολική βαθμολογία (SSQ-PU)	216	45,09	26	40,92	2,38	240	0,018*
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Δάσκαλος (SCPQ-PU)	0	0,0	26	7,08	-	-	-
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU)	216	15,06	26	9,85	4,91	28,17	0,000***
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ικανοποίησης	204	12,44	24	13,50	-1,85	226	0,065
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Διενεκτικότητα	204	9,46	24	9,58	-0,19	226	0,847
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητα	204	10,76	24	10,58	0,28	226	0,781
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Δυσκολίας	204	10,22	24	10,42	-0,50	226	0,617
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Συνεκτικότητα	204	11,30	24	11,42	-0,18	226	0,862
ΠΑΤΕΜ I – Σχολική ικανότητα	0	0,0	19	2,79	-	-	-
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	0	0,0	19	1,97	-	-	-
ΠΑΤΕΜ I – Σωματική ικανότητα	0	0,0	19	2,69	-	-	-
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τη μητέρα	0	0,0	19	2,21	-	-	-
ΠΑΤΕΜ II – Σχολική ικανότητα	0	0,0	7	2,91	-	-	-
ΠΑΤΕΜ II – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	0	0,0	7	2,86	-	-	-

ΠΑΤΕΜ ΙΙ – Αθλητική ικανότητα	0	0,0	7	2,77	-	-	-
ΠΑΤΕΜ ΙΙ – Φυσική εμφάνιση	0	0,0	7	3,09	-	-	-
ΠΑΤΕΜ ΙΙ – Διαγωγή – συμπεριφορά	0	0,0	7	3,14	-	-	-
ΠΑΤΕΜ ΙΙ – Αυτοεκτίμηση	0	0,0	7	3,0	-	-	-

Σημείωση: * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, η βαθμολογία των μαθητών στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων συνδέεται στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α.. Ειδικότερα, οι μαθητές του δείγματος χωρίς Ε.Ε.Α. ($M = 16,58$, $SD = 2,0$) έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ενσυναίσθηση σε σύγκριση με τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ($M = 14,42$, $SD = 2,87$), $t(240) = 359$, $p < 0,001$. Επίσης, οι μαθητές του δείγματος χωρίς Ε.Ε.Α. ($M = 45,09$, $SD = 8,46$) έχουν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε σύγκριση με τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ($M = 40,92$, $SD = 8,11$), $t(240) = 2,38$, $p < 0,05$. Τέλος, η βαθμολογία των μαθητών στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (συμπλήρωση από τον μαθητή) συνδέεται στατιστικώς σημαντικά με την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α.. Ειδικότερα, οι μαθητές του δείγματος χωρίς Ε.Ε.Α. ($M = 15,06$, $SD = 3,76$) έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά σε σύγκριση με τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ($M = 9,85$, $SD = 5,25$), $t(28,17) = 4,91$, $p < 0,001$.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ως προς το φύλο έγινε με το t-κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, η βαθμολογία των μαθητών στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων συνδέεται στατιστικώς σημαντικά με το φύλο. Ειδικότερα, τα κορίτσια του δείγματος ($M = 12,90$, $SD = 3,27$) έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγής σε σύγκριση με τα αγόρια του δείγματος ($M = 11,77$, $SD = 3,33$), $t(240) = -2,64$, $p < 0,01$, έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 16,94$, $SD = 2,48$) στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση σε σύγκριση με τα αγόρια του δείγματος ($M = 15,86$, $SD = 3,25$), $t(240) = -2,86$, $p < 0,01$ και τέλος έχουν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 46,26$, $SD = 7,68$) στη συνολική βαθμολογία της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα αγόρια του δείγματος ($M = 43,30$, $SD = 8,94$), $t(240) = -2,74$, $p < 0,01$.

Επίσης, η βαθμολογία των μαθητών στην Κλίμακα του ΠΑΤΕΜ Ι «Σχολική ικανότητα» συνδέεται στατιστικώς σημαντικά με το φύλο. Ειδικότερα, τα αγόρια του δείγματος ($M =$

3,03, SD = 0,45) έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην συγκεκριμένη κλίμακα σε σύγκριση με τα κορίτσια του δείγματος (M = 2,27, SD = 0,16), $t(17) = 3,96$, $p < 0,01$.

Πίνακας 6

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος ως προς το φύλο

Ερωτηματολόγια	Αγόρια		Κορίτσια		t - test		
	N	M	N	M	t	df	p
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή (SSQ-PU)	132	11,77	110	12,90	-2,64	240	0,009**
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ζεστασιά (SSQ-PU)	132	15,67	110	16,43	-1,62	240	0,107
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση (SSQ-PU)	132	15,86	110	16,94	-2,86	240	0,005**
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Συνολική βαθμολογία (SSQ-PU)	132	43,30	110	46,26	-2,74	240	0,007**
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Δάσκαλος (SCPQ-PU)	18	7,89	8	5,25	1,65	24	0,113
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU)	132	14,78	110	14,15	1,14	240	0,255
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ικανοποίησης	125	12,66	103	12,42	0,70	226	0,487
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Διενεκτικότητας	125	9,48	103	9,47	0,04	226	0,972
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητας	125	10,84	103	10,63	0,52	226	0,603
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Δυσκολίας	125	10,14	103	10,36	-0,93	223,46	0,354
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Συνεκτικότητας	125	10,98	103	11,72	-1,86	226	0,065
ΠΑΤΕΜ I – Σχολική ικανότητα	13	3,03	6	2,27	3,96	17	0,001**
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	13	2,14	6	1,60	1,70	17	0,107
ΠΑΤΕΜ I – Σωματική ικανότητα	13	2,91	6	2,23	1,72	17	0,104
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τη μητέρα	13	2,29	6	2,03	0,89	17	0,386
ΠΑΤΕΜ II – Σχολική ικανότητα	5	3,08	2	2,50	1,53	5	0,187
ΠΑΤΕΜ II – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	5	2,68	2	3,30	-1,52	5	0,189
ΠΑΤΕΜ II – Αθλητική ικανότητα	5	2,76	2	2,80	-0,13	5	0,901
ΠΑΤΕΜ II – Φυσική εμφάνιση	5	2,96	2	3,40	-0,72	1,08	0,596
ΠΑΤΕΜ II – Διαγωγή – συμπεριφορά	5	3,08	2	3,30	-0,49	5	0,644
ΠΑΤΕΜ II – Αυτοεκτίμηση	5	3,00	2	2,73	1,00	2,00	0,423

Σημείωση: ** $p < 0,01$

Για τους σκοπούς της περαιτέρω στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων θα ληφθούν ως δείγμα οι μαθητές που φοιτούν στη Γ' και Δ' δημοτικού, λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών που φοιτούν στις υπόλοιπες τάξεις.

Ο έλεγχος της διαφοράς των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση έγινε με το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα. Από την ανάλυση έχουν εξαιρεθεί τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν μόνο στους μαθητές με Ε.Ε.Α.. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στις κλίμακες αξιολόγησης κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Ερωτηματολόγια	1 ^η		2 ^η		t - test		
	χορήγηση		χορήγηση		t	df	p
	N	M	N	M			
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή (SSQ-PU)	242	12,29	242	13,94	-8,36	241	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ζεστασιά (SSQ-PU)	242	16,01	242	17,03	-6,30	241	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση (SSQ-PU)	242	16,35	242	16,83	-3,84	241	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Συνολική βαθμολογία (SSQ-PU)	242	44,64	242	47,81	-7,99	241	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU)	218	14,39	218	15,50	-8,64	217	0,000***
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ικανοποίησης	227	12,55	227	12,49	0,48	226	0,631
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Διενεκτικότητας	227	9,49	227	9,06	3,03	226	0,003**
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητας	227	10,75	227	11,02	-1,50	226	0,134
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Δυσκολίας	227	10,23	227	10,15	0,89	226	0,374
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Συνεκτικότητας	227	11,30	227	11,41	-0,87	226	0,385

Σημείωση: ** p<0,01, *** p<0,001

Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (βλ. Πίνακα 7), ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 13,94$, $SD = 3,01$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 12,29$, $SD = 3,34$), $t(241) = -8,36$, $p < 0,001$. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ζεστασιά ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 17,03$, $SD = 3,45$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,01$, $SD = 3,65$), $t(241) = -6,30$, $p < 0,001$. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,83$, $SD = 2,74$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,35$, $SD = 2,97$), $t(241) = -3,84$, $p < 0,001$. Ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 47,81$, $SD = 7,90$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 44,64$, $SD = 8,50$), $t(241) = -7,99$, $p < 0,001$.

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 15,50$, $SD = 3,75$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 14,39$, $SD = 4,41$), $t(217) = -8,64$, $p < 0,001$.

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Διενεκτικότητας στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου ήταν χαμηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,06$, $SD = 2,88$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,49$, $SD = 2,93$), $t(226) = 3,03$, $p < 0,01$.

Ο έλεγχος της διαφοράς των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος που φοιτούν σε κανονική τάξη στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση έγινε με το t -κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος χωρίς Ε.Ε.Α. στις κλίμακες αξιολόγησης κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Ερωτηματολόγια	1 ^η		2 ^η		t - test		
	χορήγηση		χορήγηση		t	df	p
	N	M	N	M			
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή (SSQ-PU)	216	12,41	216	14,08	-8,35	215	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ζεστασιά (SSQ-PU)	216	16,11	216	17,33	-7,80	215	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση (SSQ-PU)	216	16,58	216	17,17	-4,63	215	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Συνολική βαθμολογία (SSQ-PU)	216	45,09	216	48,58	-9,26	215	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU)	193	14,98	193	16,02	-7,78	192	0,000***
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ικανοποίησης	203	12,44	203	12,42	0,14	202	0,886
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Διενεκτικότητας	203	9,48	203	9,11	2,45	202	0,015*
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητας	203	10,77	203	10,97	-1,06	202	0,290
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Δυσκολίας	203	10,21	203	10,20	0,09	202	0,926
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Συνεκτικότητας	203	11,29	203	11,44	-1,12	202	0,266

Σημείωση: * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (βλ. Πίνακα 8), ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος χωρίς Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M = 14,08, SD = 2,94) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος (M = 12,41, SD = 3,30), $t(215) = -8,35$, $p < 0,001$. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος χωρίς Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ζεστασιά ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος (M = 17,33, SD = 3,41) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος (M =

16,11, SD = 3,73), $t(215) = -7,80$, $p < 0,001$. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος χωρίς E.E.A. στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 17,17$, $SD = 2,50$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,58$, $SD = 2,90$), $t(215) = -4,63$, $p < 0,001$. Ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος χωρίς E.E.A. στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 48,58$, $SD = 7,52$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 45,09$, $SD = 8,46$), $t(215) = -9,26$, $p < 0,001$.

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος χωρίς E.E.A. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,02$, $SD = 3,36$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 14,98$, $SD = 3,92$), $t(192) = -7,78$, $p < 0,001$.

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος χωρίς E.E.A. στην Κλίμακα Διενεκτικότητας στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου ήταν χαμηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,11$, $SD = 2,89$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,48$, $SD = 2,96$), $t(202) = 2,45$, $p < 0,05$.

Ο έλεγχος της διαφοράς των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με E.E.A. στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση έγινε με το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9

Μέσοι όροι, t τιμές και στατιστική σημαντικότητα της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στις κλίμακες αξιολόγησης κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση

Ερωτηματολόγια	1 ^η		2 ^η		t - test		
	χορήγηση		χορήγηση		t	df	p
	N	M	N	M			
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή (SSQ-PU)	26	11,27	26	12,77	-1,86	25	0,075
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων - Ζεστασιά (SSQ-PU)	26	15,23	26	14,58	0,95	25	0,353
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση (SSQ-PU)	26	14,42	26	14,08	0,67	25	0,509
Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Συνολική βαθμολογία (SSQ-PU)	26	40,92	26	41,42	-0,26	25	0,795
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Δάσκαλος (SCPQ-PU)	26	7,08	26	9,50	-9,49	25	0,000***
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU)	25	9,88	25	11,48	-3,84	24	0,001**
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ικανοποίησης	24	13,50	24	13,08	1,22	23	0,233
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Διενεκτικότητας	24	9,58	24	8,67	2,41	23	0,024*
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητας	24	10,58	24	11,42	-1,55	23	0,135
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Δυσκολίας	24	10,42	24	9,67	3,19	23	0,004**
Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου – Κλίμακα Συνεκτικότητας	24	11,42	24	11,17	0,720	23	0,479
ΠΑΤΕΜ I – Σχολική ικανότητα	21	2,72	21	2,79	-1,44	20	0,167
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	21	2,10	21	2,57	-5,88	20	0,000***
ΠΑΤΕΜ I – Σωματική ικανότητα	21	2,71	21	2,86	-2,66	20	0,015*
ΠΑΤΕΜ I – Σχέσεις με τη μητέρα	21	2,23	21	2,37	-3,10	20	0,006**
ΠΑΤΕΜ II – Σχολική ικανότητα	8	2,78	8	2,78	-	-	-
ΠΑΤΕΜ II – Σχέσεις με τους συνομηλίκους	8	2,75	8	2,63	0,66	7	0,529
ΠΑΤΕΜ II – Αθλητική ικανότητα	8	2,68	8	2,48	1,60	7	0,155
ΠΑΤΕΜ II – Φυσική εμφάνιση	8	2,95	8	2,95	0,00	7	1,000
ΠΑΤΕΜ II – Διαγωγή – συμπεριφορά	8	3,13	8	2,90	1,52	7	0,174
ΠΑΤΕΜ II – Αυτοεκτίμηση	8	2,90	8	2,73	1,51	7	0,175

Σημείωση: * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Όπως έδειξε το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα (βλ. Πίνακα 9), ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας

στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,50$, $SD = 3,62$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 7,08$, $SD = 3,90$), $t(25) = -9,49$, $p < 0,001$. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 11,48$, $SD = 4,21$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,88$, $SD = 5,36$), $t(24) = -3,84$, $p < 0,01$.

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Διενεκτικότητα στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου ήταν χαμηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 8,67$, $SD = 2,81$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,58$, $SD = 2,80$), $t(23) = 2,41$, $p < 0,05$.

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα «Σχέσεις με τους συνομηλικούς» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,57$, $SD = 0,66$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,10$, $SD = 0,77$), $t(20) = -5,88$, $p < 0,001$. Επίσης, ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα «Σωματική ικανότητα» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,86$, $SD = 0,86$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,71$, $SD = 0,80$), $t(20) = -2,66$, $p < 0,05$. Τέλος, ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,37$, $SD = 0,62$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,23$, $SD = 0,56$), $t(20) = -3,10$, $p < 0,01$.

Για τους σκοπούς της περαιτέρω στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων θα ληφθούν ως δείγμα οι μαθητές που φοιτούν στη Γ' και Δ' δημοτικού, λόγω του μικρού αριθμού των

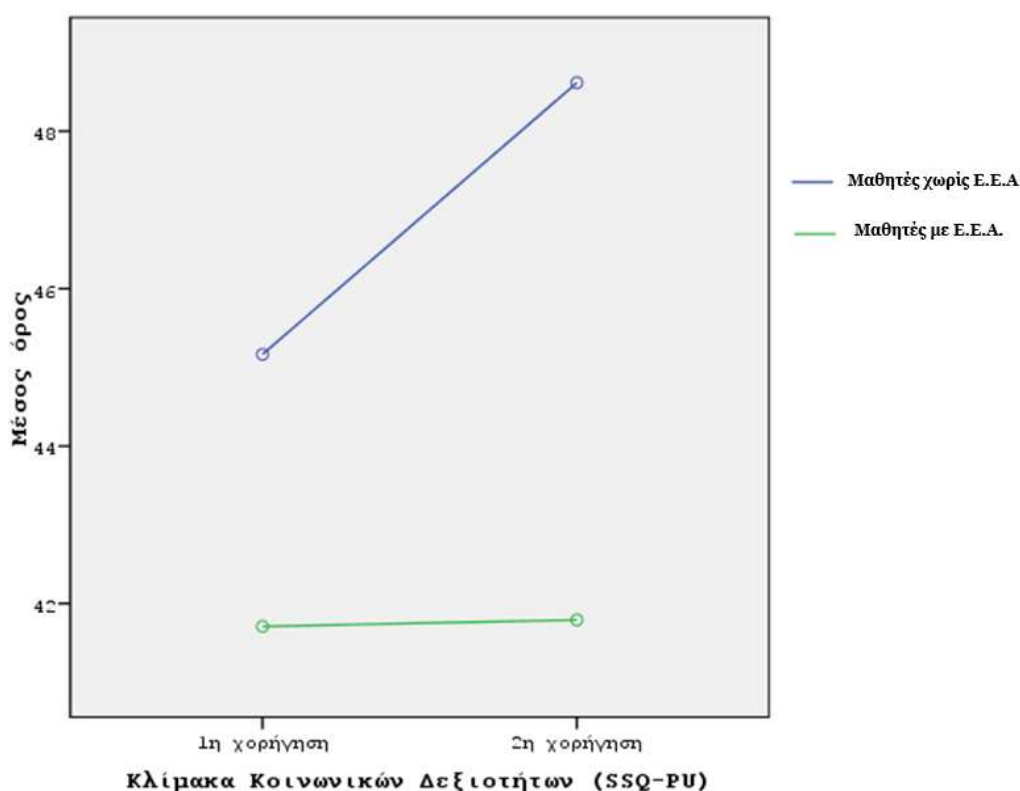
μαθητών που φοιτούν στις υπόλοιπες τάξεις. Επίσης στην ανάλυση θα χρησιμοποιηθούν η Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSQ-PU), η Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά – Μαθητής (SCPQ-PU) και Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου, λόγω μειωμένης επιστροφής των υπόλοιπων ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν.

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεικτού σχεδιασμού προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και του φύλου στη βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSQ-PU) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου μέτρησης, τμήματος φοίτησης και φύλου ($F(1) = 0,108, p > 0,05$). Η επίδραση του χρόνου βρέθηκε στατιστικώς σημαντική ($F(1) = 6,766, p < 0,01$) καθώς ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων ήταν υψηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση ($M = 47,81, SD = 7,90$) σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση ($M = 44,64, SD = 8,50$). Βρέθηκε επίσης στατιστικώς σημαντική και η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. ($F(1) = 9,758, p < 0,05$) καθώς οι μαθητές χωρίς E.E.A. είχαν υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων από τους μαθητές με E.E.A. και στις δυο χορηγήσεις του ερωτηματολογίου ($M = 45,09, SD = 8,46$ έναντι $M = 40,92, SD = 8,11$ και $M = 48,58, SD = 7,52$ έναντι $M = 41,42, SD = 8,27$ αντίστοιχα) (βλ. Σχ. 1). Η επίδραση του φύλου δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική ($F(1) = 2,27, p > 0,05$).

Πίνακας 10

Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στο SSQ-PU πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α. και το φύλο

	Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSQ-PU)							
	Μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.		Μαθητές με Ε.Ε.Α.		Αγόρια		Κορίτσια	
	N	M	N	M	N	M	N	M
Πρώτη χορήγηση	216	45,09	26	40,92	132	43,30	110	46,26
Δεύτερη χορήγηση	216	48,58	26	41,42	132	46,98	110	48,80



Σχήμα.1. Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών με Ε.Ε.Α. και χωρίς Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεικτού σχεδιασμού προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α. και του φύλου στη βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στην

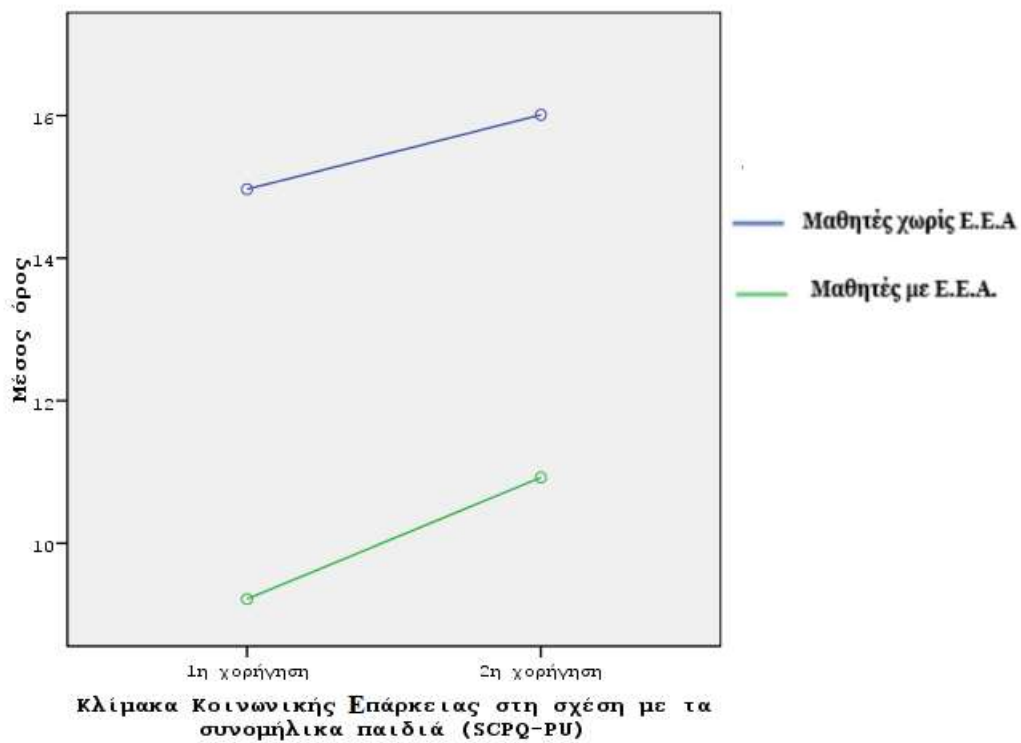
Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (SCPQ-PU) (συμπλήρωση από τον μαθητή) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου μέτρησης, τμήματος φοίτησης και φύλου ($F(1) = 0,316, p > 0,05$). Η επίδραση του χρόνου βρέθηκε στατιστικώς σημαντική ($F(1) = 41,34, p < 0,001$) καθώς ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά ήταν υψηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση ($M = 15,50, SD = 3,75$) σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση ($M = 14,39, SD = 4,41$). Βρέθηκε επίσης στατιστικώς σημαντική και η επίδραση του τμήματος φοίτησης ($F(1) = 43,05, p < 0,001$) καθώς οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές με Ε.Ε.Α. κατά την πρώτη χορήγηση του SCPQ-PU ($M = 14,98, SD = 3,92$ έναντι $M = 9,88, SD = 5,36$) και κατά τη δεύτερη χορήγηση ($M = 16,02, SD = 3,36$ έναντι $M = 11,48, SD = 4,21$) (βλ. Σχ. 2). Βρέθηκε επίσης στατιστικώς σημαντική και η επίδραση του φύλου ($F(1) = 5,45, p < 0,05$) καθώς τα αγόρια είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τα κορίτσια και στις δυο χορηγήσεις της Κλίμακας κοινωνικής επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά ($M = 14,63, SD = 4,16$ έναντι $M = 14,12, SD = 4,70$ και $M = 15,68, SD = 3,54$ έναντι $M = 15,29, SD = 3,99$ αντίστοιχα) (βλ. Σχ. 3).

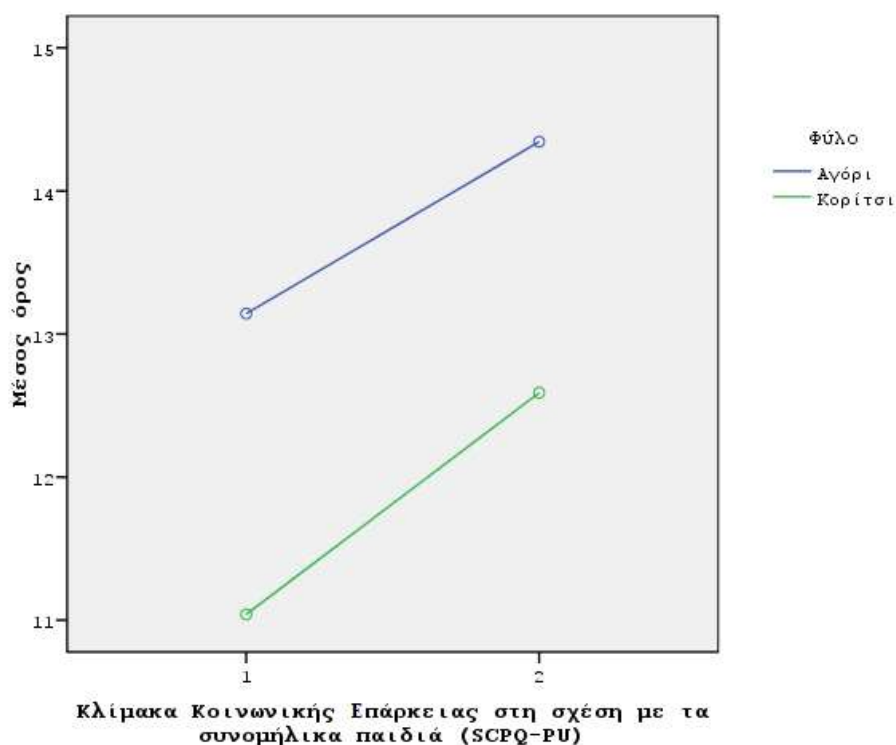
Πίνακας 11

Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στο SCPQ-PU πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α. και το φύλο

<i>Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (SCPQ-PU)</i>									
	Μαθητές με Ε.Ε.Α.		Μαθητές με Ε.Ε.Α.		Αγόρια		Κορίτσια		
	N	M	N	M	N	M	N	M	
Πρώτη χορήγηση	193	14,98	25	9,88	118	14,63	100	14,12	
Δεύτερη χορήγηση	193	16,02	25	11,48	118	15,68	100	15,29	



Σχήμα. 2. Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α. και με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (SCPQ-PU) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος



Σχήμα.3. Μέσοι όροι της βαθμολογίας των αγοριών και κοριτσιών μαθητών στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (SCPQ-PU) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεικτού σχεδιασμού προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α. και του φύλου στη βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (ΤΕΤ) και συγκεκριμένα στην κλίμακα «Ικανοποίηση» πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου μέτρησης, τμήματος φοίτησης και φύλου ($F(1) = 0,06, p > 0,05$). Η επίδραση του χρόνου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 1,11, p > 0,05$), η επίδραση του τμήματος φοίτησης βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 1,52, p > 0,05$) και η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 1,21, p > 0,05$).

Πίνακας 12.

Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα «Ικανοποίηση» του TET πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και το φύλο

<i>Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) – Κλίμακα Ικανοποίησης</i>									
	Μαθητές χωρίς E.E.A.		Μαθητές με E.E.A.		Αγόρια		Κορίτσια		
	N	M	N	M	N	M	N	M	
Πρώτη χορήγηση	203	12,44	24	13,50	125	12,66	102	12,41	
Δεύτερη χορήγηση	203	12,42	24	13,08	125	12,60	102	12,35	

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεικτού σχεδιασμού προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και του φύλου στη βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) και συγκεκριμένα στην κλίμακα «Διενεκτικότητα» πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου μέτρησης, τμήματος φοίτησης και φύλου ($F(1) = 1,04, p > 0,05$). Η επίδραση του χρόνου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 4,04, p > 0,05$), η επίδραση του τμήματος φοίτησης βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,01, p > 0,05$) και η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,40, p > 0,05$)

Πίνακας 13.

Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα «Διενεκτικότητα» του TET πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και το φύλο

<i>Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) – Κλίμακα Διενεκτικότητας</i>									
	Μαθητές χωρίς E.E.A.		Μαθητές με E.E.A.		Αγόρια		Κορίτσια		
	N	M	N	M	N	M	N	M	
Πρώτη χορήγηση	203	9,48	24	9,58	125	9,48	102	9,51	
Δεύτερη χορήγηση	203	9,11	24	8,67	125	8,87	102	9,29	

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεικτού σχεδιασμού προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και του φύλου στη βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) και συγκεκριμένα στην κλίμακα «Ανταγωνιστικότητα» πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου μέτρησης, τμήματος φοίτησης και φύλου ($F(1) = 3,31, p > 0,05$). Η επίδραση του χρόνου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,73, p > 0,05$), η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,08, p > 0,05$) και η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,03, p > 0,05$)

Πίνακας 14.

Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα «Ανταγωνιστικότητα» του TET πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και το φύλο

<i>Το Ερωτηματολόγιο της τάξης μου (TET) – Κλίμακα Ανταγωνιστικότητας</i>									
	Μαθητές χωρίς E.E.A.		Μαθητές με E.E.A.		Αγόρια		Κορίτσια		
	N	M	N	M	N	M	N	M	
Πρώτη χορήγηση	203	10,77	24	10,58	125	10,84	102	10,65	
Δεύτερη χορήγηση	203	10,97	24	11,42	125	11,27	102	10,71	

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεικτού σχεδιασμού προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και του φύλου στη βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) και συγκεκριμένα στην κλίμακα «Δυσκολία» πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου μέτρησης, της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και φύλου ($F(1) = 0,18, p > 0,05$). Η επίδραση του χρόνου βρέθηκε στατιστικώς σημαντική ($F(1) = 6,48, p < 0,05$) καθώς ο μέσος όρος της

βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα «Δυσκολία» ήταν υψηλότερος κατά την πρώτη χορήγηση ($M = 10,23$, $SD = 1,86$) σε σύγκριση με τη δεύτερη χορήγηση ($M = 10,15$, $SD = 1,71$). Η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 1,06$, $p > 0,05$) και η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 1,27$, $p > 0,05$)

Πίνακας 15.

Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα «Δυσκολία» του TET πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και το φύλο

Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) – Κλίμακα Δυσκολίας								
	Μαθητές χωρίς E.E.A.		Μαθητές με E.E.A.		Αγόρια		Κορίτσια	
	N	M	N	M	N	M	N	M
Πρώτη χορήγηση	203	10,21	24	10,42	125	10,14	102	10,35
Δεύτερη χορήγηση	203	10,20	24	9,67	125	10,15	102	10,14

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεικτού σχεδιασμού προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και του φύλου στη βαθμολογία των μαθητών του δείγματος στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) και συγκεκριμένα στην κλίμακα «Συνεκτικότητα» πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση χρόνου μέτρησης, της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. και φύλου ($F(1) = 0,73$, $p > 0,05$). Η επίδραση του χρόνου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,34$, $p > 0,05$), η επίδραση της ομάδας μαθητών χωρίς E.E.A και με E.E.A. βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,01$, $p > 0,05$) και η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικώς ασήμαντη ($F(1) = 0,44$, $p > 0,05$)

Πίνακας 16.

Μέσοι όροι της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα «Συνεκτικότητα» του ΤΕΤ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς την ομάδα μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α και με Ε.Ε.Α. και το φύλο

<i>Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (ΤΕΤ) – Κλίμακα Συνεκτικότητας</i>								
	Μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.		Μαθητές με Ε.Ε.Α.		Αγόρια		Κορίτσια	
	N	M	N	M	N	M	N	M
Πρώτη χορήγηση	203	11,29	24	11,42	125	10,98	102	11,69
Δεύτερη χορήγηση	203	11,44	24	11,17	125	11,14	102	11,75

E3.1.2. Σύνοψη των βασικών στατιστικά σημαντικών δεδομένων (Διαφορές)

Οι Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση εντοπίστηκαν στα ακόλουθα:

- Ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 47,81$, $SD = 7,90$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 44,64$, $SD = 8,50$), $t(241) = -7,99$, $p < 0,001$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 15,50$, $SD = 3,75$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 14,39$, $SD = 4,41$), $t(217) = -8,64$, $p < 0,001$.
- Οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές με Ε.Ε.Α. κατά την πρώτη χορήγηση της κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων ($M = 14,98$, $SD = 3,92$ έναντι $M = 9,88$, $SD = 5,36$) και κατά τη δεύτερη χορήγηση ($M = 16,02$, $SD = 3,36$ έναντι $M = 11,48$, $SD = 4,21$) (βλ. Σχ. 2).
- Οι μαθητές του δείγματος χωρίς Ε.Ε.Α. ($M = 15,06$, $SD = 3,76$) έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά σε σύγκριση με τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ($M = 9,85$, $SD = 5,25$), $t(28,17) = 4,91$, $p < 0,001$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Επίλυση σύγκρουσης/αποφυγή ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 13,94$, $SD = 3,01$) συγκριτικά με την αντίστοιχη

τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 12,29$, $SD = 3,34$), $t(241) = -8,36$, $p < 0,001$.

- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ζεστασιά ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 17,03$, $SD = 3,45$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,01$, $SD = 3,65$), $t(241) = -6,30$, $p < 0,001$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων – Ενσυναίσθηση ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,83$, $SD = 2,74$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 16,35$, $SD = 2,97$), $t(241) = -3,84$, $p < 0,001$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,50$, $SD = 3,62$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 7,08$, $SD = 3,90$), $t(25) = -9,49$, $p < 0,001$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 11,48$, $SD = 4,21$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,88$, $SD = 5,36$), $t(24) = -3,84$, $p < 0,01$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,57$, $SD = 0,66$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,10$, $SD = 0,77$), $t(20) = -5,88$, $p < 0,001$.

- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα «Σωματική ικανότητα» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,86$, $SD = 0,86$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,71$, $SD = 0,80$), $t(20) = -2,66$, $p < 0,05$. Τέλος,
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,37$, $SD = 0,62$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 2,23$, $SD = 0,56$), $t(20) = -3,10$, $p < 0,01$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Διενεκτικότητας στο Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου ήταν χαμηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,06$, $SD = 2,88$) συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος ($M = 9,49$, $SD = 2,93$), $t(226) = 3,03$, $p < 0,01$.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην κλίμακα «Δυσκολία» ήταν υψηλότερος κατά την πρώτη χορήγηση ($M = 10,23$, $SD = 1,86$) σε σύγκριση με τη δεύτερη χορήγηση ($M = 10,15$, $SD = 1,71$).
- Τα κορίτσια του δείγματος ($M = 46,26$, $SD = 7,68$) έχουν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα αγόρια του δείγματος ($M = 43,30$, $SD = 8,94$), $t(240) = -2,74$, $p < 0,01$ ενώ τα αγόρια είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τα κορίτσια στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά ($M = 14,63$, $SD = 4,16$ έναντι $M = 14,12$, $SD = 4,70$ και $M = 15,68$, $SD = 3,54$ έναντι $M = 15,29$, $SD = 3,99$ αντίστοιχα) .

E3.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ποιοτικού μέρους της έρευνας

Αποτελέσματα ημερολογίου καταγραφής δασκάλων τμημάτων ένταξης

Σε κάθε παρέμβαση ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είχε το ρόλο του συντονιστή της ομάδας, ενώ κάποιες φορές έμπαιναν με το δάσκαλο της τάξης ή της ειδικότητας, σε ρόλο, προκειμένου να διεκπεραιωθούν οι ασκήσεις που είχαν προγραμματιστεί. Παράλληλα, για το σκοπό της συλλογής ποιοτικών δεδομένων στην παρούσα έρευνα κρατούσε σημειώσεις στη διάρκεια κάθε παρέμβασης.

Για την αποτελεσματικότερη εκμείευση αξιόπιστων συμπερασμάτων, αξιολογούσε την πρόοδο των παιδιών σε συνάρτηση με παράγοντες που συνθέτουν τις κοινωνικές δεξιότητες όπως αναδύονται στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSQ-PU), παράγοντας που αποτελούν μέρη της αυτοαντίληψης όπως διαφαίνονται στο ΠΑΤΕΜ και παράγοντας του Κλίματος Σχολικής Τάξης (TET):

Παράγοντας: Επικοινωνία/Συνεργατικότητα - Επίλυση σύγκρουσης

Σε σύνολο 14 αναφορών διαφορετικών λέξεων περιγραφής των παιδιών με Ε.Ε.Α., με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν οι λέξεις: Συστολή, δυσκολία και άρνηση συμμετοχής και συνεργασίας (στην ομάδα), απομάκρυνση, ενόχληση. Ειδικότερα, για μαθητές με υπερκινητικότητα και συναισθηματικές δυσκολίες με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν οι λέξεις: λιγότερη ευελιξία (στο να αναγνωρίσουν μια διαφορετική συναισθηματική κατάσταση από αυτήν που ένιωθαν οι ίδιοι (10 αναφορές), ενοχλούσε (12 αναφορές), περιφέρονταν (6 αναφορές) Δόθηκε έμφαση από τις δασκάλες στη: δημιουργία ορίων (8 αναφορές) μέσα στην ομάδα το τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται. Οι δασκάλες ανέφεραν ότι τα αγόρια με αυτισμό εμφανίστηκαν: λιγότερο ανταγωνιστικά (4 αναφορές) και έμοιαζαν

να απολαμβάνουν τις ομαδικές δραστηριότητες και να ταυτίζονται (2 αναφορές) με τους ήρωες της ιστορίας που ήταν διαφορετικοί από τους άλλους.

Στο κομμάτι της συνεργατικότητας γίνεται διακριτή η βελτίωση από την τρίτη συνάντηση κι έπειτα καθώς τα παιδιά αρχίσαν να περιμένουν το να συμμετέχουν στις ομάδες τους. Στις θετικές αποκρίσεις με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν οι εκφράσεις: συμμετοχή (7 αναφορές), συνεργασία (10 αναφορές) .

Παράγοντας: ενσυναίσθηση

Στην παρούσα έρευνα οι δάσκαλοι του τμήματος ένταξης εξέταζαν και σημείωναν την πρόοδο των παιδιών σε δραστηριότητες που προϋπέθεταν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Αναλυτικότερα, ανέφεραν ότι κάποιες φορές τα παιδιά είχαν: δυσκολία-προβλήματα (10 αναφορές) να εκφράσουν συναίσθημα (8 αναφορές) και άγχος (6 αναφορές) .Σταδιακά όμως τα παιδιά άρχισαν να: δείχνουν χαρά (9 αναφορές), να χαμογελούν (4 αναφορές), να έχουν επιθυμία για συμμετοχή στα παιχνίδια (11 αναφορές).

Παράγοντας: Ζεστασιά/Αποδοχή του άλλου

Στις πρώτες παρεμβάσεις με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν οι λέξεις: παρόρμηση (6 αναφορές), χάνουν την ψυχραιμία τους (4 αναφορές), θυμώνουν (7 αναφορές), εκνευρίζονται (10 αναφορές), δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες (10 αναφορές) .Σταδιακά όμως από την πλήρη άρνηση για συμμετοχή στην ομάδα τα παιδιά άρχισαν να θέλουν να εμπλακούν οπότε με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν οι λέξεις: τους καθοδηγούσαν (οι συμμαθητές) (9 αναφορές), οδηγίες των δασκάλων (12 αναφορές), χαρούμενος/η (8 αναφορές), και επιθυμία να επιβάλλουν την τάξη (προκειμένου να συνεχιστούν οι δραστηριότητες) (7 αναφορές).

Παράγοντας: Σχέσεις με τους συνομηλίκους

Οι δάσκαλοι κατέγραψαν ότι οι μαθητές γενικότερα υπήρξαν: υποστηρικτικοί (9 αναφορές) και βοηθητικοί (12 αναφορές) με τους συμμαθητές τους με Ε.Ε.Α. Παρόλα αυτά σε μερικά τμήματα υπήρξαν προβλήματα: στη συνεργασία (8 αναφορές) και τη συγκέντρωση προσοχής (5 αναφορές). Κατέγραψαν ως σημαντικό: η παρέμβαση του δασκάλου (12 αναφορές) ,η άμεση ατομική υποστήριξη του δασκάλου του τμήματος ένταξης (14 αναφορές).

Παράγοντας: Σχέσεις με τη μητέρα

Στις πρόσθετες καταγραφές οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι γονείς των παιδιών του δείγματος επισήμαναν ότι: ήταν πιο χαρούμενα (7 αναφορές) και ήθελαν να πουν τι έκαναν στο Πρόγραμμα (5 αναφορές).

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου συνολικής αποτίμησης του Προγράμματος

Οι δάσκαλοι που εφάρμοσαν το Πρόγραμμα συμπλήρωσαν στο τέλος ένα ερωτηματολόγιο συνολικής αποτίμησης όπως εκείνοι είχαν από την εφαρμογή.

Ανέφεραν ότι θεώρησαν θετικά στοιχεία: την ευελιξία εφαρμογής (14 αναφορές) τη συνύπαρξη με συναδέλφους (10 αναφορές), το μοίρασμα (ιδεών και προβληματισμών) (9 αναφορές), την αποφόρτιση (11 αναφορές).την ελάττωση των εντάσεων των μαθητών μεταξύ τους (13 αναφορές), τη διασκέδαση (10 αναφορές).

E4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Με βάση τις βαθμολογίες των παιδιών στις κλίμακες και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι το πρόγραμμα είχε αποδοχή από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς .

Στην παρούσα έρευνα - όπως επισημαίνεται από άλλες σχετικές έρευνες- επιχειρείται η προσέγγιση τόσο με ποιοτικά εργαλεία όσο και με ποσοτικά, προκειμένου να κατανοηθεί από τον ερευνητή καλύτερα η συμπεριφορά και η εξέλιξη των υποκειμένων της έρευνας και να ενισχυθούν έτσι τα ευρήματα των ποσοτικών αποτελεσμάτων (Κουκοφίκη, 2017). Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί οι παράγοντες της επιτυχημένης ένταξης περιλαμβάνουν και μια σειρά ενεργειών όπως ενημέρωση-ευαισθητοποίηση του σχολικού προσωπικού, των γονέων, των μαθητών, διεπιστημονική συνεργασία και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ρύθμιση του ζητήματος του αριθμού παιδιών στην τάξη, διαφοροποίηση & ευελιξία διδακτικού προγράμματος, βιωματικές, πολυαισθητηριακές μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας, αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης, εξοπλισμό (Πολυχρονοπούλου, 2001).

E4.1. Σύνοψη στοιχείων Προγράμματος Παρέμβασης

Η ολοκλήρωση των φάσεων εφαρμογής του Προγράμματος μας άφησε ένα γενικό αίσθημα ικανοποίησης και ενδυνάμωσε την πεποίθησή μας για την αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων στη σχολική διαδικασία. Οι διδάσκοντες έδωσαν έμφαση στη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην ομάδα ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Κινητοποίησαν τα παιδιά να δουλέψουν με το σώμα τους, τις εκφράσεις προσώπου, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους. Η εφαρμογή των ερωτηματολογίων παρουσίασε

δυσκολίες καθώς οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία και συχνά ρωτούσαν τους δασκάλους για τις απαντήσεις στην εφαρμογή πριν το πρόγραμμα. Στο τέλος όμως του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι είχαν κατανοήσει τη ροή της διαδικασίας και χρειάζονταν λιγότερη βοήθεια.

Στο πλαίσιο του φακέλου δραστηριοτήτων (portfolio) κάθε μαθητής έλαβε μέρος του υλικού που δημιούργησαν και επεξεργάστηκαν. Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων μερικές φορές ξεπέρασε τον προγραμματισμένο χρόνο. Η αίσθηση ήταν γενικότερα ότι χρειαζόταν περισσότερες συναντήσεις της ομάδας γεγονός που δεν ήταν απαγορευτικό από το σχεδιασμό του Προγράμματος.

Γενική αξιολόγηση του Προγράμματος Παρέμβασης

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μέσα από ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και συνεντεύξεις με την ερευνήτρια εξέφρασαν θετική άποψη για το πρόγραμμα όπως αυτό εφαρμόστηκε. Ειδικότερα θεώρησαν ότι η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι ένας σημαντικός θεσμός για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικότερα οι μαθητές με Ε.Ε.Α.:

- Έκαναν φίλους
- Ένιωσαν ότι τους αγαπούν
- Ενδυναμώθηκε η αυτοεκτίμησή τους
- Επικοινωνήσαν με στους συμμαθητές και τους δασκάλους τους
- Έμαθαν να αναζητούν βοήθεια από την ομάδα τους αν χρειαστεί

Από την άλλη, οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.:

- Απόκτησαν ενσυναίσθηση
- Άρχισαν να νοιάζονται για τα μέλη της ομάδας της τάξης τους
- Έδειξαν κατανόηση στις δυσκολίες των άλλων και αποδοχή

- Έγιναν ομάδα

Οι εκπαιδευτικοί συμπερασματικά επισήμαναν ότι είναι ένα πρόγραμμα αποτελεσματικό για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους δίνει τη δυνατότητα των ίσων ευκαιριών.

Πιο συγκεκριμένα στα θετικά στοιχεία του Προγράμματος ανέφεραν:

- Την ελάττωση εντάσεων μεταξύ των μαθητών
- Την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης καθημερινών προκλήσεων
- Την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και την απόκτηση αίσθησης του «ανήκειν»
- Τη διασκέδαση και τη χαρά να συν-υπάρχεις μέσα από παιχνίδια
- Την ευελιξία του Προγράμματος
- Το μοίρασμα σκέψεων και δουλειάς στη σχολική πραγματικότητα με τους συναδέλφους
- Αίσθηση στήριξης και αποφόρτισης από αισθήματα μοναξιάς που συχνά βιώνουν οι δάσκαλοι

Εν κατακλείδι μπορούμε να αναφέρουμε ότι διαφαίνεται μέσω της εφαρμογής του Προγράμματος:

- ✓ υπάρχει ευαισθητοποίηση των μαθητών στο να συνυπάρχουν αρμονικά με κάποια παιδιά με αναπηρία
- ✓ δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά για τη δημιουργία θετικών στάσεων προς αυτά τα άτομα
- ✓ λειτουργεί θετικά στο ζήτημα της αποδοχής της διαφορετικότητας.
- ✓ δίνεται η δυνατότητα και οι ευκαιρίες για το χτίσιμο κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών που συνυπάρχουν στην ίδια γενική τάξη
- ✓ απομακρύνεται ο κίνδυνος της κατηγοριοποίησης.
- ✓ από την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, οι τυπικοί συνομήλικοι συχνά στηρίζουν και βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο το συναίσθημα της κοινωνικής ευαισθησίας.

E4.2. Η ανταπόκριση των μαθητών στις διαδικασίες ένταξης

Μέσα από τις καταγραφές των δασκάλων στα ημερολόγια παρατήρησης, οι μαθητές υπήρξαν υποστηρικτικοί και αρκετά βοηθητικοί με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πρόθυμα τους συμπεριλάμβαναν στις ομάδες διευκολύνοντας την εμπλοκή τους. Καθοριστικό ρόλο έπαιξε η παρουσία του δασκάλου των τμημάτων ένταξης όπου ως διαμεσολαβητής εξηγούσε τη δυσκολία που αντιμετώπιζε ο μαθητής του και υποστήριζε την προσπάθειά του. Οι δραστηριότητες στο σύνολό τους ικανοποίησαν τους περισσότερους μαθητές και δεν βρήκαν κάτι που να μην τους άρεσε ιδιαίτερα καθώς τους αρέσει να παίζουν παιχνίδια. Σε μερικά τμήματα υπήρξαν προβλήματα στη συνεργασία και τη συγκέντρωση προσοχής κατά τη διάρκεια τόσο της ανάγνωσης της ιστορίας όσο και των παιχνιδιών. Όπου συνυπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί τα πράγματα εξελίσσονταν καλύτερα αφού υπήρχε παρέμβαση άμεση.

Η αλλαγή περιβάλλοντος υλοποίησης του Προγράμματος αποτέλεσε κίνητρο για τα παιδιά τα οποία δεν είχαν επισκεφτεί το τμήμα ένταξης και δεν γνώριζαν πως υλοποιείται η μαθησιακή διαδικασία. Το να γίνουν κάποιες συναντήσεις στο χώρο του τμήματος ένταξης λειτούργησε θετικά και για τους εκπαιδευτικούς που μοιράστηκαν την ευθύνη του εμπυχωτή της ομάδας και είχαν την ευκαιρία να συνυπάρξουν στη διαδικασία με τη συνάδελφο κάτω από το πρίσμα των δράσεων της ομάδας.

Η επιλογή των δραστηριοτήτων που επιλέξαμε, σε συνδυασμό με τις τεχνικές και το κλίμα εμπύχωσης που καλλιέργησαν οι δάσκαλοι δημιούργησε προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να δείξουν θετική στάση που έφτανε στον ενθουσιασμό κάθε φορά που γίνονταν το πρόγραμμα. Είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν χωρίς άγχος σε ένα περιβάλλον που ενθάρρυνε το παιχνίδι και τη δράση. Εκτίμησαν τους συμμαθητές τους και βρέθηκαν μέσα στο χώρο της ένταξης όπου κατάλαβαν το ρόλο του και αναπτύχθηκε σεβασμός και αλληλοαποδοχή. Σταδιακά ανέπτυξαν στάση αποδοχής κι εμπιστοσύνης προς τους συμμαθητές τους και

ανταποκρίνονταν στη συνεργασία. Έρευνες εξάλλου έχουν επισημάνει ότι το δραματικό παιχνίδι που δίνει περιθώρια στην αλληλεπίδραση των παιδιών επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, σε σχέση με το επίπεδο άλλων παιδιών, που δεν ενεπλάκησαν ποτέ σε τέτοιες δράσεις (Lee et al., 2015).

Αναφορικά με τους μαθητές με Ε.Ε.Α., σχεδόν οι περισσότεροι επέδειξαν ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας. Κατάφεραν να αλληλοεπιδράσουμε τους συμμαθητές τους στα παιχνίδια και παρόλο που κάποιοι μαθητές στην αρχή του προγράμματος προκαλούσαν εντάσεις στην ομάδα, στη διάρκεια των συναντήσεων παρακινήθηκαν μέσα από ένα διαφορετικό πλαίσιο μάθησης να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες διαμορφώνοντας νέους εαυτούς. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν και να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους. Σε αυτό καταλήγει και έρευνα που έχει αποδείξει ότι το παιχνίδι ρόλων αναπτύσσει συναισθηματικά και νοητικά το άτομο, ενώ συνάμα απογειώνει τη δημιουργικότητα και τα φαντασία του (Dinapollì, 2009. Κουτρουφίνη 2017).

Αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι οι μαθητές μέχρι το τέλος της χρονιάς έδειξαν βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ανέπτυξαν διαπροσωπικές/επικοινωνιακές δεξιότητες, καλλιέργησαν σταθερές σχέσεις, αλληλεπίδρασαν ισότιμα με τους συνομηλίκους και εκδήλωσαν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές. Έδειξαν πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στις δράσεις της ομάδας της τάξης αναπτύσσοντας ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ίσως το Πρόγραμμα να λειτούργησε ενισχυτικά, απελευθερωτικά και ενθαρρυντικά για το δυναμικό τους (Βιταλάκη, Κουρκούτας & Hart, 2017. Jones, Brown & Aber, 2011).

Ε4.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών τμημάτων ένταξης

Οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης είχαν πολλαπλό ρόλο. Αυτό του εμπυχωτή και παράλληλα του συντονιστεί των ομάδων καθώς εκείνοι γνώριζαν τα σημεία που έπρεπε να γίνει η εστίαση σχετικά με το παιδί με ειδικές ανάγκες που ήταν στην κανονική τάξη. Δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην ομάδα ενδυναμώνοντας τη διαδικασία με λεκτικές και μη ανατροφοδοτήσεις αξιοποιώντας ερωτήσεις, κρίσεις, σχόλια κινητοποιώντας τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Κατά κοινή ομολογία των διδασκόντων η συνεργασία ήταν εξαιρετική και ωφέλησε τους δασκάλους σε πολλούς τομείς. Τους επέτρεψε να διατυπώσουν προτάσεις, να δοκιμάσουν νέους τρόπους και τεχνικές, να διατυπώσουν προτάσεις, να σχεδιάσουν από κοινού την ομάδα με το δάσκαλο της τάξης, να εφαρμόσουν ιδέες και σχέδια που ενώ είχαν αφετηρία το παιδί με ειδικές ανάγκες τελικά ωφέλησαν όλα τα παιδιά.

Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα αναφέρουν ότι αναδύθηκαν και άλλοι μαθητές που είχαν ειδικές ανάγκες στο συναισθηματικό και ψυχολογικό πλαίσιο και οι οποίες τους δυσκόλευαν στην καθημερινότητά τους και τους έβαζαν στο περιθώριο. Αναφέρουν σχετικά: *« Αναδύεται άλλο παιδί 'στόχος' ο Γ.. Όλα τα παιδιά τον πειράζουν, τον κοροϊδεύουν, δεν τον παίζουν....Όπως λέει η δασκάλα προκαλεί με την έλλειψη κανόνων συμπεριφοράς...δείχνει να μην κατανοεί τις οδηγίες και ζητάει πάντα διευκρινήσεις...»*

(Μ. Α.).

Υπήρξε κοινή διαπίστωση ότι υπάρχουν παιδιά με δυσκολίες στην κανονική τάξη και είτε δεν έχουν αξιολογηθεί είτε οι γονείς τους δεν αναγνωρίζουν την ανάγκη παρέμβασης, ώστε να μην έχουν καμία επιπλέον στήριξη από το τμήμα ένταξης.

Επίσης κοινή διαπίστωση ήταν η ανάγκη να υπάρχει διάχυση του προγράμματος στην καθημερινότητα των μαθητών και όχι μόνο την ώρα που είχαν την ομάδα. Λέει σχετικά η

M.A.: *«Το πρόγραμμα θα είχε μεγαλύτερη επιτυχία αν δουλεύοταν όλη τη διάρκεια της χρονιάς από τη δασκάλα της τάξης η οποία θα έπρεπε να αφιερώσει χρόνο...υπενθύμιση των κανόνων καθημερινά...όχι αποσπασματικά μια φορά την εβδομάδα....Ενδιέφερε πολύ η ύλη της τάξης...ένοιθα ότι μια φορά την εβδομάδα ήμουν μια όαση για να πάρει ανάσα μέσα στην καθημερινότητα της τάξης...»*

Η συμμετοχή των δασκάλων των τμημάτων ένταξης στο ερευνητικό πρόγραμμα ενισχύθηκε με τακτές ανατροφοδοτικές συναντήσεις με την ερευνήτρια σε ομαδικό επίπεδο. Η διαδικασία αυτή έδωσε την ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών, υλικού και δίνονταν η ευκαιρία αναπροσαρμογής των δραστηριοτήτων καθώς η ευελιξία του εργαλείου το επέτρεπε.

Ωστόσο ανέφεραν ότι η έρευνά μας αντιμετωπίστηκε χωρίς γνήσιο ενδιαφέρον από την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Οι Διευθυντές που δέχτηκαν να διεξαχθεί η έρευνα στο σχολείο τους ουσιαστικά αδιαφόρησαν για την πορεία των ομάδων ενδιαφερόμενοι περισσότερο για τα τυπικά του αν υπάρχει η έγκριση από το υπουργείο αλλά όχι για το τι γίνεται σε αυτή την έρευνα.

Από την άλλη οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες έδειξαν ενδιαφέρον για ένα πρόγραμμα που θα γινόταν για να ωφελήσει στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες τα παιδιά.

Αναφέρουν: *«...για το παιδί μου αλλά χωρίς να είναι μόνο του...»* (μητέρα X.M.)

«...να είναι με τους άλλους...μην ξεχωρίζει πάλι και δεν την παίζουν..» (μητέρα P.K.) Η επιθυμία τους να μην στοχοποιείται το παιδί τους ήταν έντονη και το γεγονός ότι το πρόγραμμα γινόταν στην τάξη του παιδιού με τους συμμαθητές του και ενέπλεκε και τους δυο δασκάλους του ενίσχυε την αποδοχή τους.

E4.4. Ο ρόλος των δασκάλων υπευθύνων τάξεων

Η εμπλοκή του δασκάλου σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης υπό το πρίσμα του συνεργατικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα φέρνει το δάσκαλο περισσότερο σε ρόλο εμπυχωτή κι διευκολυντή παρά ως συντονιστή της μάθησης (Παπαδόπουλος, 2004). Η προσδοκία και ο ενθουσιασμός των δασκάλων έγιναν η βάση για την ανάπτυξη κλίματος ευχαρίστησης και εμπιστοσύνης. Ωστόσο ο καθοδηγητικός χαρακτήρας της πρακτικής που είχαν συνηθίσει οι δάσκαλοι ακόμη και ο τρόπος που κινούνταν στο χώρο και οι παρεμβάσεις τους μείωνε τη δυναμική της εμπλοκής των παιδιών στον κύκλο και άμβλυνε τον ενθουσιασμό τους. Ο χρόνος αναφέρεται από τους δασκάλους ως μόνιμη αγχογόνος παράμετρος. Συχνά σε σχέση με την αγωνία τους για απειθαρχία συχνά δημιουργούσαν κλίμα ελέγχου. Επίσης εκφράζουν δυσκολία ως εμπυχωτές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους πιθανόν ως αποτέλεσμα της συνήθους αντίληψης των δασκάλων να ελέγχουν τα συναισθήματά τους στην επικοινωνία με τους μαθητές τους.

Στις ανατροφοδοτικές συναντήσεις με την ερευνήτρια μέσα σε ζεστές σχέσεις συνάντησης δόθηκε έμφαση στην απόκτηση συνείδησης της ομάδας, την καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης και στην ενθάρρυνση της αποδοχής του Άλλου. Η αίσθηση ότι ανήκαν και οι ίδιοι σε μια ομάδα που υλοποιούσε το ίδιο πρόγραμμα, είχαν ίδιες αγωνίες και μοιράζονταν συναισθήματα γέμιζε τους δασκάλους με αίσθημα αισιοδοξίας και αισθάνονταν καλύτερα με τον εαυτό τους.

Εξάλλου ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να εφαρμόσουν καινοτόμες/εναλλακτικές διδακτικές/ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές που να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις δυσκολίες όλων των μαθητών ιδιαίτερα των πιο ευάλωτων (Tregaskis, 2004). Η αναγνώριση της επίδρασης του Προγράμματος στην κοινωνικο -συναισθηματική λειτουργία των μαθητών οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε μια συντονισμένη προσπάθεια να ενθαρρύνουν τους

ευάλωτους μαθητές να ξεπεράσουν τα εσωτερικά ή εξωτερικά τους εμπόδια ώστε να γίνουν πιο ικανοί στην αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προκλήσεων και αναγκών τους (Barton & Amstrong, 2007. Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2017).

E5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Διερευνώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και με βάση τις έρευνες που διεξήχθησαν (Cooper & Jacobs, 2011. Kauffman & Landrum, 2013), καθώς και τα δεδομένα από την ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με τη θετική δυναμική της τάξης και την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες, αλλά και με όχημα την επαγγελματική μας εμπειρία, ξεκινήσαμε την παρούσα έρευνα / παρέμβαση με σκοπό την ανάπτυξη *κοινωνικών δεξιοτήτων* μαθητών της σχολικής τάξης με ή χωρίς Ε.Ε.Α., καθώς και των *σχέσεων* μεταξύ τους (δυναμική και κλίμα τάξης) ώστε να προωθηθούν οι αρχές της ενταξιακής κουλτούρας (Doll, 2013. Hornby, 2014. Jennings & Greenberg, 2009).

Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες αφορούν κυρίως ικανότητες *σύνδεσης, συνεργασίας, επικοινωνίας, δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων*, καθώς και κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου και του εαυτού, ώστε να υπάρχει μια ελεγχόμενη μη επιθετική και μη συγκρουσιακή ή ανταγωνιστική συμπεριφορά και ένα θετικό κλίμα τάξης (Casey, 2012. Jennings & Greenberg, 2009. Pianta et al., 2011).

Ευρήματα που προκύπτουν από έρευνες αναδεικνύουν τα ζητήματα του αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης, της έλλειψης συνεργασίας, του αρνητικού κλίματος σε πολλές τάξεις, καθώς και των αντι-παραγωγικών και αντι-ενταξιακών, διδακτικών και ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν τις διάφορες καταστάσεις κρίσης ή δυσκολίες (Cooper & Jacobs, 2011. MacBeath et al., 2006). Από την άλλη, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τείνουν περισσότερο να προστατεύουν ή να βοηθούν τα παιδιά με Ε.Ε.Α., παρά να αλληλεπιδρούν μαζί τους με αμοιβαίο τρόπο, αναδεικνύουν πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τείνουν περισσότερο να προστατεύουν ή να βοηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, παρά να αλληλεπιδρούν μαζί τους με αμοιβαίο τρόπο.

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι, αν και εκφράζονται θετικές στάσεις, ταυτόχρονα αντανakλώνται «πιθανές» κοινωνικές σχέσεις και αποδοχή σε ένα επιφανειακό επίπεδο. (Ψωμά-Μακρή, 2012).

Το κίνητρό μας επομένως ήταν η αλληλεπίδραση των μαθητών και η ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων καθώς αυτή αποτελεί για τα παιδιά «ομάδα αναφοράς». (reference group). (Μπίκος, 2011). Στόχος μας ήταν αυτό να γίνει μέσα από εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές πρακτικές που θα έχουν όμως ένα συγκροτημένο και όχι αποσπασματικό χαρακτήρα, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για σταθερές δράσεις εντός των τάξεων, με βάση τουλάχιστον την οπτική που υιοθετούμε (Κουρκούτας, 2010).

Οι νέες προσεγγίσεις που απευθύνονται σε μεγάλο εύρος ομάδων παιδιών με διαταραχές/δυσλειτουργίες (αναπτυξιακές, σωματικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές, γνωστικές, ακαδημαϊκές, κ.λπ., αναφέρονται στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων που αφορούν τη διαδικασία ένταξης των παιδιών αυτών οι οποίες εμπλέκουν ενεργά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως διεπιστημονικής ομάδας μέσα από την κατανόηση της ψυχολογίας των μαθητών, των δυσκολιών τους και των δυνατοτήτων τους (Dishion & Stormshak, 2007. Dunst, 2002. Minke, 2000 στο Κουρκούτας, 2008).

Ο σχεδιασμός ενός εργαλείου παρέμβασης, με την έννοια που αναφέρθηκε προηγουμένως, το οποίο ενεργοποιεί δυναμικά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εμπλέκονται στην διδακτική διαδικασία με τον μαθητή έχει σαν στόχο την ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων από μέρους των παιδιών με τον εαυτό τους και τον περίγυρο χωρίς να επιβάλλονται οι αρχές ενός μοντέλου παρέμβασης από ειδικούς, αλλά ενός μοντέλου που έχει λάβει υπόψη τις συνθήκες της τάξης, τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, την επιθυμία τους να ενεργοποιηθούν και στοχεύοντας πρωτίστως στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και στην προαγωγή των δικών τους δυνατοτήτων και δεξιοτήτων μέσα από ένα σχέδιο συλλογικών και συνεργατικών δράσεων (Casey, 2012. Doll, 2013).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος, όπως αναφέρθηκε, βασίστηκε στη λογική των βιωματικών, δημιουργικών και συνεργατικών (ενταξιακών) προγραμμάτων που επίσης στηρίζονται στις αρχές της Ψυχικής ανθεκτικότητας, στη σημασία σχέσεων-συνδέσεων, προαγωγής θετικού δυναμικού του παιδιού και όχι εστίαση στις υστερήσεις (deficit based models) (Case, 2013, Doll, 2013, Masten et al., 2008). Σε σχέση με την ψυχολογία των παιδιών, γίνεται επίσης αναφορά στις αρχές των Ψυχοδυναμικών μοντέλων, καθώς και στο μοντέλο της ενδυνάμωσης (empowerment) και της ενίσχυσης της ανθεκτικότητας (resilience) με έμφαση στην ανάπτυξη συνεργασίας (βλ. Κουρκούτας, 2010, 2017).

Δεδομένου δε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού δημοτικού είναι επικεντρωμένο κυρίως στη γνώση ως πληροφορία και ως εγκυκλοπαιδική μάθηση -παρά τις προσπάθειες των νέων ΔΕΠΣ και ΑΠΣ όπου επιχειρείται μια προσέγγιση στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης- υλοποιήσαμε ποικιλία πρακτικών ώστε να προάγουμε τις κοινωνικές δεξιότητες, τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό και τους άλλους (Vitalaki, Kourkoutas & Hart, 2018. Cohen, 2013. Doll, 2013).

Εξάλλου προκειμένου να επιτευχθεί επί της ουσίας η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητο το σχολείο να παρέχει μέσα από την οργάνωσή του υπηρεσίες και προγράμματα που να εστιάζουν στην πρόληψη και προαγωγή των δυνατοτήτων και όχι αποκλειστικά στα «ελαττώματα/δυσλειτουργίες» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013). Η ανάγκη για διεπιστημονικότητα και εφαρμογή πολυσύνθετων θεωρητικών μοντέλων οδηγεί στο σχεδιασμό παρεμβάσεων όπου εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και ειδικοτήτων εμπλέκονται στις διαδικασίες αρχικής αξιολόγησης/διάγνωσης -και κυρίως κατανόησης θα αναφέραμε- εκπαιδευτικών αναγκών, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μια ευρύτερη ενταξιακή προοπτική (Κουρκούτας, 2010. Στρογγυλός & Ξάνθου, 2007).

Η έρευνά μας σχεδιάστηκε ως έρευνα Δράσης η οποία δίνει την δυνατότητα διερεύνησης του προβλήματος με συστηματικό, συμμετοχικό, διαλεκτικό και συνεργατικό τρόπο, με στόχο την διαμόρφωση πρακτικών, οι οποίες προκύπτουν μέσα από τον αναστοχασμό ή την δράση των ίδιων των εμπλεκόμενων υποκειμένων (εκπαιδευτικών/κοινωνικών επιστημόνων) που στοχεύουν σε αλλαγές στο πλαίσιο που παρεμβαίνουν, με βάση τις ανάγκες, ιδιαιτερότητες και δυνατότητες του συγκεκριμένου έμψυχου υλικού και δομής/πλαισίου.

Είναι μια συνεργατική και συμμετοχική προσέγγιση που επιχειρεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική/ ψυχοπαιδαγωγική διαδικασία, την δυναμική της τάξης/σχολείου, τον τρόπο αντίληψης και δράσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα θέματα, επιτρέποντας και ωθώντας τους ίδιους να αλλάξουν «τακτικές/πρακτικές» μέσα από τη γνώση που αποκτούν από τις συνέπειες της αλλαγής (Creswell, 2011. Doll, 2013). Πρόκειται για μια συνδιαλλακτική δυναμική διαδικασία και όχι ένα προσχεδιασμένο πρόγραμμα που εφαρμόζεται άκριτα χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και δυνατότητες εκπαιδευτικών και μαθητών. Για το λόγο αυτό ήταν σημαντικό να εκπαιδευτούν οι δάσκαλοι, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το πρόγραμμα, αλλά και να το εφαρμόσουν-σχεδιάσουν με βάση τις δικές τους ανάγκες και τις ανάγκες της τάξης, πάντα με βάση την κοινή οπτική της ένταξης και προαγωγής ενός θετικού δυναμικού ανταλλαγών και συλλογικών δράσεων στην τάξη.

Βέβαια στο επίπεδο της γενικότερης επιστημονικής έρευνας είναι σημαντικό να καταγράφονται τα δεδομένα των αλλαγών με ένα τρόπο όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο έγκυρο και συστηματικό. Οι αλλαγές σε κάθε περίπτωση, παρόλο που προσμετρούνται, δεν γίνονται αντιληπτές με βάση την «ιατρική» αντίληψη των παρεμβάσεων με στόχο την μείωση δυσλειτουργιών και «συμπτωμάτων», όπως επισημαίνουν οι σύγχρονοι ερευνητές των «κλινικών/ ψυχοθεραπευτικών πρακτικών» που συζητούν για τις τεκμηριωμένες και έγκυρες (evidence based) παρεμβάσεις και την αξιολόγησή τους (Hankir & Bhugra, 2015. Wampold

& Imle, 2015). Το δικό μας πρόγραμμα βασίζεται κυρίως στη λογική των practice based models αλλά και των contextual models, με βάση ένα σύγχρονο διαχωρισμό μεταξύ *ιατρικών* και *μη ιατρικών* προσεγγίσεων (Wampold & Imle, 2015).

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένα θεωρητικό πλαίσιο όπως εξηγήθηκε αναλυτικά και στο θεωρητικό μέρος και στην εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου πιο πάνω, και δεν έχουν ενσωματωθεί και στη φιλοσοφία και εφαρμογή και στο περιεχόμενο, στοιχεία τα οποία η διεθνής έρευνα έχει αναδείξει ως σημαντικά (π.χ. ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, αλλαγή στάσεων εκπαιδευτικών, κλίμα τάξης, βιωματικές-παιγνιώδεις δράσεις, εξατομικευμένες-προσωποποιημένες προσεγγίσεις, χρήση πρακτικών μέσω τέχνης, κοκ) για τις διάφορες δυσκολίες των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων που δεν έχουν τεκμηριωθεί σε πειραματικά εργαστήρια ή σε μελέτες με κλινικό προσανατολισμό, αλλά εφαρμόζονται σε πραγματικές συνθήκες (real life contexts) δεν σημαίνει ότι δεν έχουν αξία ή εγκυρότητα. Κατά την άποψη μας και προτείνεται, ότι παρά τις δυσκολίες, χρειάζεται να υπάρξει συλλογή δεδομένων με όσο πιο αξιόπιστο χαρακτήρα. Κυρίως, όμως, συστήνεται να υπάρξει αναστοχασμός με βάση πάλι δεδομένα για το τι είναι αυτό που κάνει αυτά τα προγράμματα «επιτυχή», σε ποιους τομείς ακριβώς και ποια στοιχεία αυτών των προγραμμάτων φαίνεται να επιδρούν θετικά (με βάση τους στόχους) (Kazdin, 2000, 2009).

Αυτό που συνίσταται είναι και η καταγραφή στοιχείων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και σε όλη τη διαδικασία υλοποίησης τους και από πολλές πηγές και όχι μόνο με βάση την λογική της αξιολόγησης κάποιων στοιχείων *πριν* και *μετά* την παρέμβαση (McArthur, Cooper & Berdondini, 2016. Wampold & Imel, 2015).

Στη δικιά μας έρευνα παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα μας εντάσσεται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ΕΔ και της Ενταξιακής (Ψυχο) Παιδαγωγικής, γενικότερα, καταγράψαμε πολλά στοιχεία κατά την διάρκεια της παρέμβασης, όσο αυτό ήταν εφικτό και επιτρεπτό, ενώ

από την άλλη υιοθετήσαμε και την κλασική λογική των «τεκμηριωμένων παρεμβάσεων», ως ένα βαθμό (Wampold & Imle, 2015).

Στην έρευνά μας σχεδιάσαμε ένα *Πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης με σκοπό την προαγωγή της Ένταξης*. Δόθηκε έμφαση στο σχεδιασμό ώστε να είναι κατά το δυνατόν ευέλικτο, αποτελεσματικό και να κινητοποιεί τα παιδιά ώστε να τα ενθαρρύνει στην εφαρμογή των διδαγμένων δεξιοτήτων. Έμφαση δόθηκε για να είναι διασκεδαστικό, με χρήση ελκυστικού υλικού και με εμπλοκή ευχάριστων δραστηριοτήτων, ψυχοκινητικών παιχνιδιών και παιχνιδιών ρόλων, να μπορεί να συνδεθεί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως και στο να παρέχει ευκαιρίες για συνεχή χρήση των δεξιοτήτων από τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Μέσα από μια εξατομικευμένη και προσωποποιημένη παρέμβαση υλοποιώντας ομαδικές δράσεις και όχι απαραίτητα ατομικές, θέσαμε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Ε.Ε.Α. ώστε να ξεπεράσουν τα εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια και να επιτευχθεί η ένταξή τους στο σχολικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον. Από την άλλη αξιοποιώντας τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών θέσαμε ανατροφοδοτικούς προβληματισμούς για το εργαλείο σχεδιασμού ώστε να είναι αποτελεσματικό, όπως: «Λειτουργεί η παρέμβαση; Είναι η παρέμβασή μας αποτελεσματική; Σε ποιο βαθμό και σε ποια επίπεδα;» και με βάση τα δεδομένα προχωρήσαμε σε ανασχεδιασμό του Προγράμματος και τροποποιήσεις (Santoro, Gersten & Newman-Gonchar, 2011). Επιλέξαμε έτσι να εμπλέξουμε περισσότερους από ένα δασκάλους στην εφαρμογή και στη συλλογή δεδομένων ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Συλλέξαμε πληροφορίες από τυχαίες τάξεις όπου βρίσκονταν μαθητές με Ε.Ε.Α. σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας της σχολικής τάξης και εφαρμόσαμε ένα συμπεριληπτικό - ενταξιακό Πρόγραμμα παρέμβασης επί του πεδίου (real world conditions). Τέλος ο σχεδιασμός του Προγράμματος έγινε ώστε να εφαρμόζεται εξ ολοκλήρου από τους διδάσκοντες δασκάλους και όχι από εξωτερικούς παράγοντες. Η στατιστική ανάλυση έγινε με

MANOVA επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με την οποία διερευνήσαμε ταυτόχρονα και τη διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος) αλλά και μεταξύ των δυο ομάδων (παιδιά κανονικής τάξης και πληθυσμό-στόχο). Το μοντέλο αυτό είναι πιο περιεκτικό και μας δίνει ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, γιατί μπορούμε να εντάξουμε ταυτόχρονα όλες μας τις μεταβλητές.

Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι πρώιμες σχολικές εμπειρίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα μελλοντικά πρότυπα συμπεριφοράς του ατόμου, τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους άλλους (Morrison & Bratton, 2010) αλλά και την ακαδημαϊκή του επιτυχία (Hamre & Pianta, 2001). Επιπλέον, έχει επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των προσχολικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ως προς την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά και ως προς την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010. McCabe & Altamura, 2011. Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008 στο Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Βεβαίως δεν έχουμε την ψευδαίσθηση ότι το πρόγραμμά μας εφαρμόστηκε σε ιδανικές συνθήκες ή ότι μπορεί από μόνο και με αποσπασματική εφαρμογή να αλλάξει όλες τις δυναμικές της σχολικής τάξης και πλήρως το κλίμα ή την λειτουργία της, καθώς και να διασφαλίσει την ουσιαστική ένταξη και πλήρη αποδοχή από όλους, των μαθητών με Ε.Ε.Α. Οι δράσεις αυτές οφείλουν να έχουν διαχρονικό χαρακτήρα και να συνιστούν αναπόσπαστο μέρος της εβδομαδιαίας τουλάχιστον πραγματικότητας του σχολείου. Πολλά από αυτά τα προγράμματα άλλωστε που δημοσιεύονται σε έγκυρα διεθνή περιοδικά εφαρμόζονται σταθερά και για μεγάλα διαστήματα υπό την εποπτεία εμπείρων ερευνητικών και εξειδικευμένων μονάδων, στοιχεία και δυνατότητες που δεν είχαμε στις διάθεσή μας.

Όσον αφορά τα στοιχεία τα οποία κατά την άποψη μας και με βάση τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών επέδρασαν θετικά ήταν τα ακόλουθα (α) η ενεργητική κινητοποίηση των

εκπαιδευτικών, (β) η εμπλοκή τους σε άλλου τύπου δράσεις (πέρα από τα κλασσικές μαθησιακές πρακτικές) και αλλαγή του ρόλου και της στάσης τους απέναντι στα παιδιά (πέρα από τον κλασσικό αξιολογητικό εποπτικό ή ελεγκτικό-διδασκτικό ρόλο), (γ) η κινητοποίηση όλης της τάξης, (δ) η συνεργατική δυναμική που φαίνεται να διανοίχτηκε και (ε) η δυνατότητα των παιδιών με δυσκολίες να αναδείξουν μέσα από αυτή τη βοηθητική/διευκολυντική και δημιουργική δράση άλλες δυνατότητες ή να απεγκλωβιστούν και να ξεφύγουν από την θέση του «προβληματικού μαθητή» και κατά συνέπεια (στ) να ελέγξουν την διασπαστικότητα την έλλειψη συγκέντρωσης και αδιαφορία και να αντισταθμίσουν την έλλειψη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων/ δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς και την γενικότερη αδυναμία συμμετοχής, μέσα από απλές και ελκυστικές πρακτικές, κ.ο.κ. βλ. Bratton, 2010. Drewes & Schaefer, 2012. Stagnitti, 2010).

Επίσης η έμφαση που δίνεται στη δημιουργία συνδέσεων και ισότιμων σχέσεων, -ειδικά με το δάσκαλο αλλά και τους συνομήλικους- η δυνατότητα να δημιουργηθούν, αναπτυχθούν, εξελιχθούν ή ενισχυθούν αυτές, μέσα από τις διάφορες δράσεις συνιστά έναν άλλο παράγοντα προαγωγής της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας που η έρευνα υπογραμμίζει πόσο σημαντικό είναι (Jennings & Greenberg, 2009b. Pianta, Stuhlman & Hamre, 2011).

Συχνά αυτές οι δράσεις μειώνουν το άγχος και τους φόβους αποτυχίας σε σχέση με την κλασσική αξιολόγηση μέσω μαθησιακών επιδόσεων που διαχωρίζει μαθητές σε κατηγορίες και σκόπιμα ή μη δημιουργεί «δυναμικές» ανταγωνισμού, παραγκωνισμού, περιθωριοποίησης με επιμέρους, συχνά, έντονα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία αναστέλλουν τη δημιουργική έκφραση και λειτουργία το δυναμικό των παιδιών που έχουν για διάφορους λόγους δυσκολίες, (Κουρκούτας κ.α., 2017). Οι εναλλακτικές αυτές δράσεις φαίνεται να ενισχύουν τις συναισθηματικό-γνωστικές λειτουργίες και τα αισθήματα αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών, αλλά ιδιαίτερα των μαθητών με δυσκολίες (Case, 2013. Davies et al., 2014. Doll, 2013. Manjula et al., 2018. Rouse, 2008). Οι δράσεις που έχουν ένα

παιγνιώδη βιωματικό χαρακτήρα και βιάζονται στη λογική play therapy φαίνεται να επιδρούν σημαντικά σε πολλούς βασικούς τομείς της λειτουργίας του παιδιού (Abdoola, Flack & Karrim, 2017. Casey, 2012. Cordier, Munro, Gillan & Docking, 2013). Εξάλλου, η θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας υπογραμμίζει και υποδεικνύει ότι ακόμη και τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες, λόγω αντικειμενικών αρνητικών συνθηκών, ή με πολύ ανεσταλμένο δυναμικό και με ιδιαίτερες εγγενείς ψυχοκοινωνικές δυσκολίες μπορούν να εξελιχτούν σημαντικά σε βασικούς τομείς όπως αυτούς που μελετήσαμε.

Αναλυτικότερα η έρευνά μας έδειξε ότι:

- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας στο σύνολο των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων ήταν υψηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας στο σύνολο των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά ήταν υψηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας ήταν υψηλότερος για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. κατά τη δεύτερη χορήγηση, σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση.
- Οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων και πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.
- Οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά και πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος με Ε.Ε.Α. στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά που συμπλήρωσαν οι

ίδιοι οι μαθητές ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος

- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης/ ειδική τάξη, στην Κλίμακα «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης/ ειδική τάξη στην Κλίμακα «Σωματική ικανότητα» του ΠΑΤΕΜ Ι έδειξε ότι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος.
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης/ ειδική τάξη στην Κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος
- Ο μέσος όρος της βαθμολογίας στο σύνολο των μαθητών του δείγματος στην υποκλίμακα «Δυσκολία» του Ερωτηματολογίου της τάξης μου ήταν υψηλότερος κατά την πρώτη χορήγηση σε σύγκριση με τη δεύτερη χορήγηση
- Οι μαθητές με υπερκινητικότητα και συναισθηματικές δυσκολίες έδειξαν λιγότερη ευελιξία στο να αναγνωρίσουν μια διαφορετική συναισθηματική κατάσταση από αυτήν που ένιωθαν οι ίδιοι.
- Τα αγόρια με αυτισμό εμφανίστηκαν λιγότερο ανταγωνιστικά και έμοιαζαν να απολαμβάνουν τις ομαδικές δραστηριότητες.
- Αναφορικά με το φύλο, τα κορίτσια του δείγματος είχαν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα

αγόρια του δείγματος ,ενώ τα αγόρια είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τα κορίτσια στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά.

Τα ευρήματα, που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, εξετάζονται στη συνέχεια αναλυτικά σε σχέση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών .

E5.1. Η αυτοαντίληψη ως παράγοντας ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων

Αναφερόμενοι στις κοινωνικές δεξιότητες διερευνήσαμε την ανάπτυξη θετικής αντίληψης για τον εαυτό όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από διάφορα πλαίσια. Οι σύγχρονες έρευνες συγκλίνουν στη θεώρηση της πολυδιάστατης φύσης της έννοιας του εαυτού, καθώς η αντίληψη του εαυτού λαμβάνεται ως ένα σύνθετο σύστημα, με ποικίλες πτυχές και αναπαραστάσεις που αντανακλούν τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις/πτυχές στις οποίες βασίζονται και οι οποίες φαίνεται να σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με τις δυνατότητες σχολικής προσαρμογής των μαθητών (DuBois et al., 1998. Lee, 2013. Λεονταρή, 1997).

Ο όρος «αυτοαντίληψη» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το παιδί και ο έφηβος για τον εαυτό του (γνωστική πτυχή εαυτού), ενώ ο όρος «αυτοεκτίμηση» αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση που κάνει το άτομο (συναισθηματική πτυχή εαυτού) (Λεονταρή, 1998). Η αυτοεκτίμηση δηλώνει το βαθμό ικανοποίησης του ατόμου από την αξιολόγηση του εαυτού, περιλαμβάνει τα βασικά συναισθήματα της αυτο-αποδοχής, της αυταρέσκειας και αυτοσεβασμού και απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του ιδανικού εαυτού (προσωπικές φιλοδοξίες) και της πραγματικής εικόνας του εαυτού, όπως γίνεται αντιληπτή από το άτομο. Ωστόσο, οι γνωστικές-περιγραφικές πτυχές και οι συναισθηματικές πτυχές της έννοιας του εαυτού αλληλοκαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς μοιράζονται και οι δύο στοιχεία αξιολόγησης και εκτίμησης της αξίας του εαυτού

(Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στη σχολική κοινότητα επιδρά σημαντικά και διαμορφώνει με ένα πολυδιάστατο τρόπο την αυτοεκτίμηση των παιδιών και ειδικά των μαθητών με Ε.Ε.Α. (Ferguson, 2014), με αυτήν την έννοια είναι σημαντικό το ότι στη δικιά μας έρευνα φαίνεται να υπάρχουν διάφορες πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Kutob et al., 2010. Lyons, 2012).

Άτομα με αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους υιοθετούν μια περισσότερο αμυντική στάση προς τον εαυτό και προς τους άλλους. Υποτιμούν τις προσωπικές τους ικανότητες, αποφεύγουν τον ανταγωνισμό και τον κίνδυνο αποτυχίας (Λεονταρή, 1997). Η θετική εικόνα του εαυτού φαίνεται να συνυφάινεται με την καλή προσαρμογή, δημοτικότητα, χαμηλό βαθμό άγχους, ανεξαρτησία από την ομάδα, καλές διαπροσωπικές σχέσεις, υψηλούς μελλοντικούς στόχους. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας έχουν υψηλά ποσοστά αυτο-αποδοχής και εμπιστοσύνης στις προσωπικές τους ικανότητες. Εξάλλου, παιδιά με δυσκολίες μάθησης και ΔΕΠ-Υ έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις για την κοινωνική τους επάρκεια στη σχέση με συνομηλίκους σε σύγκριση με τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης (Tabassam & Grainger, 2002). Παιδιά που φοιτούν παράλληλα και σε Τ.Ε, εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές αυτοαντίληψης από τα παιδιά που παρακολουθούν την κοινή τάξη. Η διαφοροποίηση εμφανίστηκε σε όλες τις επιμέρους κλίμακες και όχι μόνο σε αυτή της σχολικής ικανότητας.(Μουταβελής, 2003).

Σχετικά με τα παραπάνω, η έρευνα μας έδειξε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης/ ειδική τάξη, στην Κλίμακα «Σχέσεις με τους συνομηλίκους» του ΠΑΤΕΜ Ι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος (Πίνακας 9). Η βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κανονική σχολική τάξη. Τα

αποτελέσματα από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων έδειξαν ότι τα παιδιά μπόρεσαν να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και τους άλλους, να δέχονται καταστάσεις που δεν μπορούν να αλλάξουν, να βελτιώνουν αυτές που δεν μπορούν, να αντιμετωπίζουν φόβους και αναστολές, να μιλούν ελεύθερα, να μην επικρίνουν, να συνειδητοποιούν τις ανάγκες τους, να περιμένουν με υπομονή την σειρά τους, να σέβονται τον άλλον όταν μιλάει, να αντιμετωπίζουν με θάρρος τα προβλήματα τους και να είναι αισιόδοξα (Πλωμαρίτου, 2004). Εξάλλου η θετική επίδραση της συνεκπαίδευσης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες διαφαίνεται και σε άλλες σχετικές έρευνες. (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2014. Bauman, 2012).

Ένα επιπλέον εύρημα της έρευνας μας σχετικά με τον μέσο όρο της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης στην Κλίμακα «Σωματική ικανότητα» του ΠΑΤΕΜ Ι έδειξε ότι ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος (Πίνακας 9).

Η εικόνα του σωματικού εαυτού είναι σημαντική στις σχέσεις των συνομηλίκων. Μαθητές που αισθάνονται την αποδοχή της ομάδας και εδραιώνουν το «ανήκειν» αισθάνονται καλύτερα με το τι μπορούν να καταφέρουν, νιώθουν αρεστοί στους συνομηλίκους και άρα πιο ικανοί να κάνουν πράγματα που απαιτούν σωματική ικανότητα. Η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων μπορεί να θεωρηθεί ότι εκπροσωπεί το «γενικευμένο άλλο» αφού η γνώμη της ομάδας αυτής για τον εαυτό ενός ανθρώπου κρίνεται από τον ίδιο και είναι πιο αντικειμενική και πιο έγκυρη από τη γνώμη των στενών του φίλων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Από την άλλη η γονεϊκή εμπλοκή με την μορφή της υποστήριξης και ενθάρρυνσης στις δράσεις που βιώνει το παιδί μέσα στη σχολική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αυτοεικόνα του. Στην έρευνά μας ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης/ ειδική τάξη, στην Κλίμακα «Σχέσεις με τη μητέρα» του

ΠΑΤΕΜ I ήταν υψηλότερη μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με την αντίστοιχη τιμή πριν την εφαρμογή του προγράμματος (Πίνακας 9). Ένα συστημικό μοντέλο παρέμβασης ενεργοποιεί τόσο το σχολείο όσο και την οικογένεια στις διαδικασίες δράσης. Οι γονείς ενημερώνονται ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην ολοκλήρωση όσων διαδραματίστηκαν στη σχολική τάξη μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί που συμμετείχε ως ενεργό μέλος στην ομάδα. Η θετική αλληλεπίδραση μητέρας-παιδιών χαρακτηρίζεται από τη γονεϊκή ανταπόκριση, η οποία δίνει στο παιδί το πεδίο και το χρόνο να αναπτύξει τις δραστηριότητές του. Οι μητέρες πρέπει να ανταποκριθούν κατά τρόπο ευαίσθητο, καταφατικό και εποικοδομητικό και να ανταποκριθούν στα σήματα/ερεθίσματα των παιδιών τους και να προσαρμόσουν τις ενέργειές τους με την επικρατούσα συναισθηματική κατάσταση των παιδιών τους (Kagan & Newman, 2000 στο Κουρκούτας, 2010).

Εξάλλου η γονεϊκή συμμετοχή συμβάλλει στην εξασφάλιση του ότι η πρώιμη παρέμβαση θα έχει μακροπρόθεσμη επίδραση.

Μέσα από την ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού με δυσκολίες που αποτελεί ένα από τους στόχους της πρώιμης παρέμβασης, είναι πιθανότερο να επιτευχθούν στόχοι που θα περιλαμβάνουν τα πιο ζωτικής σημασίας και τις ευκαιρίες για την προαγωγή της απόκτησης εμπειριών μεταξύ των παιδιών, των γονέων και των επαγγελματιών, περισσότερο από άλλες προσεγγίσεις (Κουρκούτας, 2010).

E5.2. Κοινωνικές Δεξιότητες

Μια άλλη παράμετρος που αναδύθηκε στην έρευνα είναι η συνολική ωφέλεια των τυπικών παιδιών στη σχολική τάξη από την εμπλοκή τους σε ένα Πρόγραμμα Συναισθηματικής αγωγής. Η έρευνά μας έδειξε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των

μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων ήταν υψηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση (Πίνακας 7).

Η συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει θετικά αποτελέσματα και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μέσα από τη συνύπαρξη αυτή τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν για τα διάφορα είδη της αναπηρίας και συνειδητοποιούν πως δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες ανάγκες αλλά ο κάθε ένας έχει τις ιδιαιτερότητές του (Ferguson, 2014. Odom, 2000).

Έτσι, γίνονται πιο ανεκτικά, αποδέχονται τη διαφορετικότητα, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα Garrick-Duhaney & Salend, 2000. Odom, 2000) και διαμορφώνουν νέες αξίες (Ζώνιου-Σιδέρη,1998). Ζώντας με τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες τους αποδέχονται πιο εύκολα και τους θεωρούν ισότιμα μέλη της τάξης και κατ'επέκταση της Κοινωνίας (Diamond, 2001. Ferguson, 2014).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χτίζουν μία φιλική σχέση μαζί τους, όπως και με κάθε άλλο παιδί της ηλικίας αποκτώντας, έτσι, περισσότερες εμπειρίες διαπροσωπικών σχέσεων (Vakil, Freeman & Swim, 2003). Εντούτοις, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση των συμμαθητών τους με ειδικές ανάγκες και μαθαίνουν να τους βοηθούν (Ferguson, 2014. Lieber et al., 1998). Εξάλλου η φοίτηση μαθητών σε γενικές τάξεις είναι και θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά με αναπηρίες να συνυπάρχουν και να παρακολουθούν προγράμματα σπουδών με τους τυπικά συνομηλίκους τους (Theoharis, 2007).

Οι μαθητές της κανονικής τάξης είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές της ειδικής τάξης στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων και πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Πίνακας 7). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εμφανίζουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες (Μουταβελής, 2003).

E5.3. Κοινωνική επάρκεια

Η κοινωνική επάρκεια στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά είναι ένας από τους δείκτες κοινωνικής προσαρμογής, καθώς οι δυσκολίες στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά και τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με την ψυχοπαθολογία. Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική επάρκεια των μαθητών γενικότερα και των μαθητών με Ε.Ε.Α. ακόμη περισσότερο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική προσαρμογή (Meadon, & Mando-Amaysha, 2005. Νικολάου, 2005. Voytecki, 2010 στο Dzubak, 2014). Έχει επισημανθεί ότι η κοινωνική προσαρμογή, οι σχέσεις με τα συνομήλικα παιδιά καθώς και η συναισθηματική ισορροπία, προβλέπουν την κοινωνική προσαρμογή του ενήλικου ατόμου (Hartup, 1990 στο Νικολάου, 2005) των μαθητών γενικότερα και των μαθητών με Ε.Ε.Α. ακόμη περισσότερο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική προσαρμογή (Meadon & Mando-Amaysha, 2005. Νικολάου, 2005. Voytecki, 2010 στο Dzubak, 2014). Η σημασία των ευρημάτων της έρευνας καθίσταται φανερή όταν τα αντιπαραβάλλουμε με ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι παιδιά με μικρή κοινωνική ικανότητα, τα οποία έχουν μικρό αριθμό φίλων και χαμηλή συχνότητα επαφής με τους άλλους, τείνουν να έχουν μεγαλύτερα ποσοστά προβληματικής συμπεριφοράς (Tsiantis et al., 1994).

Η έρευνα μας έδειξε ότι μετά την εφαρμογή του Προγράμματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά ήταν υψηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση (Πίνακας 7). Η έννοια της πρώιμης παρέμβασης εμφανίζεται ως επιτακτική ανάγκη καθώς τα οφέλη διαφαίνονται στη βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα όπως η βελτίωση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και των

ακαδημαϊκών επιδόσεων και αύξηση του αυτοελέγχου και της αυτοπεποίθησης (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, Ρέγκλη, 2011. Casey, 2012. Cefai & Cooper, 2018. Ferguson, 2014).

Ένα επιπλέον εύρημα που εγείρει προβληματισμό είναι ότι οι μαθητές της κανονικής τάξης είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τους μαθητές που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά και πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (Πίνακας 7). Διαφαίνεται μια σταθερή ανισότητα μεταξύ των μαθητών καθώς η βελτίωση στο σύνολό της στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων διατήρησε τη διαφορά. Η πλέον πιθανή εξήγηση είναι ότι όσον αφορά την ανάπτυξη και βελτίωση ή απόκτηση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με Ε.Ε.Α. αυτό απαιτεί μια συστηματική και πολύχρονη διαδικασία/ προσπάθεια η οποία ξεκινά από μικρή ηλικία ώστε να υπερκεραστούν οι εγγενείς ή εξωγενείς δυσκολίες που εμποδίζουν αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν σταθερές και σύνθετες κοινωνικές δεξιότητες (Bellini, Benner, Peters-Myszak, 2009). Το περιβάλλον και τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία μεγαλώνουν παίζουν σημαντικό ρόλο ενώ η όλη διαδικασία ανάπτυξης είναι μακροχρόνια και πολύπλοκη. Υπό αυτή την έννοια η άμεση βελτίωση μέσα από βραχυπρόθεσμα προγράμματα και σε προχωρημένες ηλικίες είναι αναμενόμενο να μην έχει τα προσδοκώμενα σημαντικά αποτελέσματα όπως σε άλλα πεδία .

Πρόσφατη έρευνα στον ελλαδικό χώρο αναφέρει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρουν ότι βιώνουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα συναισθήματα μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Καλαντζάκου, 2017). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης της από ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Καλαντζάκου, 2017. Kourkoutas et al., 2017).

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με ευρήματα προγενέστερων ερευνών που εξέτασαν το αίσθημα της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας στις δυο συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (Kourkoutas & Propersi, 2013. Kucuker et al., 2015 στο Καλαντζάκου, 2017. Margalit et al., 1999 στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι μαθητές που ανήκουν σε μια στιγματισμένη ομάδα μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στις «αυτοεκπληρούμενες προφητείες». Η συμμετοχή σε κοινωνικά επιβαρυνμένες (στιγματισμένες) ομάδες έχει ιδιαίτερη βαρύτητα μεταξύ των πιθανών μεταβλητών, ως παραγόντων κινδύνου (risk factors) λόγω της προφανούς σχέσης της με τη διαίωιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Jussim & Harber, 2005. Πολυχρονοπούλου, 2012). Υπό το πρίσμα αυτό ένας μαθητής ενδέχεται να θεωρεί ότι βιώνει επιτυχίες που όμως είναι απίθανο να συμβούν στον ίδιο γεγονός που οδηγεί τόσο τον ίδιο όσο και το περιβάλλον του σε λάθος εκτίμηση των δυνατοτήτων του και υπό αυτή την έννοια είναι πολύ σημαντικές οι παρεμβάσεις, τα προγράμματα και οι δράσεις που μπορούν να επιφέρουν μια βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής/σχολικής επάρκειας και γενικότερα της αυτοεκτίμησης όσον αφορά την σχολική και μαθησιακή επάρκεια (Κουρκούτας & Parmar, 2012).

Αξίζει, επομένως να επισημάνουμε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας ήταν υψηλότερος για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. κατά τη δεύτερη χορήγηση σε σύγκριση με την πρώτη χορήγηση. Πιθανόν αυτό το εύρημα, παρόλο τον μικρό αριθμό του δείγματος, να οφείλεται στην έννοια της κοινωνικής επάρκειας η οποία επάρκεια η οποία προφανώς οφείλεται στην δυνατότητα του μαθητή για αποκόμιση θετικών αποτελεσμάτων από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές, μέσα από την υποστήριξη και σταθερή πλαισίωση του προγράμματος. Η αξιολόγησή της γίνεται μέσα από την προσέγγιση δύο διαστάσεων, της εκδήλωσης θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και της

απουσίας εκδήλωσης αντικοινωνικών συμπεριφορών που αφορούν ποικίλες δεξιότητες, προδιαθέσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις (Καλαντζάκου, 2017).

Έρευνες πάνω σε προγράμματα τα οποία εστίαζαν στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας των παιδιών με προβλήματα/δυσκολίες και στην απόκτηση δεξιοτήτων ανταπόκρισης αλλά και σε «κοινωνικές» αλλαγές σε πλαίσια επικοινωνίας και διάδρασης, έδειξαν να είναι αποτελεσματικά για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών (Mytton et al., 2006). Εξάλλου, η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν είναι απαραίτητα προβλεπτικός παράγοντας της κοινωνικής απομόνωσης, αφού παρά το χαμηλότερο κοινωνιομετρικό τους στάτους, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διατηρούν κάποιες θετικές κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη (Ανταμιδής, 2010 στο Στατήρη, 2015).

Αναφορικά με το φύλο, εμφανίζεται ως διαφοροποιητικός παράγοντας στις κοινωνικές δεξιότητες. Τα κορίτσια του δείγματος είχαν υψηλότερο μέσο όρο στη συνολική βαθμολογία της Κλίμακας Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα αγόρια του δείγματος ενώ τα αγόρια είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τα κορίτσια στην Κλίμακα Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά.

Η κοινωνική συμπεριφορά είναι συνάρτηση ως έναν βαθμό των συγκεκριμένων καταστάσεων. Η συμπεριφορά των παιδιών ενδέχεται να διαφοροποιείται από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Παράγοντες όπως, ο τόπος στον οποίο βρίσκονται, το τι κάνουν, και με ποιον αλληλεπιδρούν έχουν επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά. Οι αξιολογήσεις της κοινωνικής επάρκειας ενδέχεται να επηρεαστούν από μη κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως οι γλωσσικές ικανότητες, το φύλο και η σωματική εμφάνιση (Elliott και συν., 1993. Hope & Mindell, 1994. Spence, 1995 στο Νικολάου, 2005).

Σχετική έρευνα για την κοινωνική επάρκεια έδειξε ότι ο βαθμός ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και η λειτουργικότητα των παιδιών σε διαπροσωπικές καταστάσεις αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της κοινωνικής επάρκειας στη σχέση τους με τα

συνομήλικα παιδιά. Επίσης, το κλίμα της τάξης συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας, όχι όμως και το φύλο. Το επίπεδο του κοινωνικού άγχους, το οποίο βιώνουν στη σχέση τους με τα συνομήλικα παιδιά, δεν μπορεί να προβλέψει την κοινωνική τους επάρκεια (Νικολάου, 2005). Παρόλα αυτά οι μαθητές με σοβαρές δυσκολίες τις οποίες βιώνουν και κοινωνικό ή διαπροσωπικό άγχος και δυσκολίες ένταξης ή σχολικής απόκρισης μπορούν να βοηθηθούν από ανάλογες δράσεις και προγράμματα και να βελτιώσουν την συνολική κοινωνική τους επάρκεια (Cefai & Cooper, 2008. Mash & Wolfe, 2013).

Με το εύρημα της έρευνάς μας συμφωνούν έρευνες που αφορούν την αξιολόγηση προγραμμάτων εφαρμογής Δεξιοτήτων Ζωής οι οποίες έδειξαν ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση σε όλες τις υποκλίμακες τη σημείωσαν τα αγόρια της πειραματικής ομάδας. Οι παρεμβάσεις αυτές έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στα αγόρια όσον αφορά στην εκδήλωση επιθετικότητας, κύρια της σωματικής αλλά και των παιδιών με ήπια επίπεδα διασπαστικότητας, τα οποία μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά σε διάφορα επίπεδα (Kauffman & Landrum, 2013. Mash & Wolfe, 2013. Perry, Komro, Veblen-Mortenson, Bosma, Farbakhsh, Munson, Stigler & Lytle, 2003 στο Κουρμούση, 2013. Schick, Cierpka, 2005).

Το εύρημα συμφωνεί με άλλες έρευνες που αναφέρουν ότι ως προς το φύλο των μαθητών, και στα δύο δείγματα της έρευνας διαπιστώθηκαν διαφορές, με τα κορίτσια να είναι περισσότερο κοινωνικά επαρκή από τα αγόρια, ωστόσο, οι υπάρχουσες διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Η μόνη διαφορά που βρέθηκε στατιστικά σημαντική αφορούσε την εκτιμώμενη από τους εκπαιδευτικούς εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα από τα κορίτσια. (Καλαντζάκου, 2017). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα με τα κορίτσια να εκδηλώνουν λιγότερο διασπαστική (Lumley et al., 2002) και παρορμητική συμπεριφορά (Willcutt & Pennington, 2000) από τα αγόρια.

Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν το γυναικείο φύλο αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς και της μειωμένης σχολικής επίδοσης (Καλύβα, 2016). Από την άλλη οι διαφορές εγείρουν προβληματισμούς για τις αλλαγές στις αντιλήψεις των φύλων τα τελευταία χρόνια καθώς τα κορίτσια εμφανίζονται πιο επιθετικά και λιγότερο ανεκτικά στις σχέσεις των συνομηλίκων. Δεδομένα έρευνας στον ελλαδικό χώρο συμφωνούν ότι τα κορίτσια εμφανίζονται στις περισσότερες περιπτώσεις περισσότερο ανταγωνιστικά και με μεγαλύτερη διενεκτικότητα από ό,τι τα αγόρια (Καρακίτσιος, 2010).

Σε κάθε περίπτωση σε σχέση με τις Ψυχοκοινωνικές Δεξιότητες και τα παιδιά με Ε.Ε.Α. αναγνωρίζεται ότι η κοινωνική επάρκεια είναι μια ευρεία έννοια η οποία εμπεριέχει ένα πλήθος υπο-δεξιοτήτων. Αυτές περιλαμβάνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την αυτογνωσία και την αυτο-αντίληψη. Οι αποτελεσματικές διαπροσωπικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν και να κατακτηθούν σε νεαρή ηλικία και, με την πρακτική και την ενίσχυση, μπορούν να ενδυναμωθούν και να μεταφερθούν σε άλλα περιβάλλοντα πραγματικής ζωής. Όσο υψηλότερη είναι η λειτουργικότητα του ατόμου, τόσο πιο πιθανό θα είναι η μεταφορά δεξιοτήτων. Όλα τα άτομα έχουν συγκεκριμένα δυνατά σημεία και ενδιαφέροντα. Η ενθάρρυνση ώστε να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους καθώς αποκτούν νέες δεξιότητες θα διευκολύνει την επεξεργασία, την ενσωμάτωσή αυτών και τη μεταφορά τους. Αυτό που είναι φυσικό/διαισθητικό για την πλειοψηφία των ανθρώπων συχνά δεν είναι για άτομα με ήπια αναπηρία, έτσι ώστε η διαίσθηση μπορεί να συμπληρωθεί ή να αντικατασταθεί με διδασκαλία και πρακτική, ανάλογα με τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Όσο πιο αποτελεσματικά οι δεξιότητες μαθαίνονται, ενσωματώνονται και εφαρμόζονται, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα τα άτομα με ήπια αναπηρία να γίνουν κοινωνικά ολοκληρωμένα. Τα άτομα με αναπηρίες έχουν πολλά να μοιραστούν. Η απόκτηση δεξιοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική ικανότητα θα τους προσφέρει περισσότερες

ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες στις οποίες επιλέγουν να συμμετάσχουν (Dzubak, 2014).

E.5.4. Το κλίμα της σχολικής τάξης

Αναφορικά με τους επιμέρους τομείς του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, μέσα από ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, σκιαγραφείται πως τα παιδιά βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη.

Έρευνες στον τομέα της σχολικής τάξης αναφέρουν ότι τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, εμφανίζουν περισσότερη φιλικότητα και αλληλοβοήθεια, δεν έχουν προστριβές και εντάσεις και ανταγωνιστικές σχέσεις, ενώ λαβαίνουν τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη σχολική τους εργασία. Τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού βιώνουν από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στην τάξη εντάσεις, διάσπαση, προστριβές και ανταγωνιστικότητα, και δεν λαβαίνουν ικανοποίηση και αλληλοβοήθεια, τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης τους (Alexandri et al., 2004).

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην υποκλίμακα «Δυσκολία» του Ερωτηματολογίου της τάξης μου ήταν υψηλότερος κατά την πρώτη χορήγηση σε σύγκριση με τη δεύτερη χορήγηση (Πίνακας 15). Όταν διαμορφώνεται στην σχολική τάξη ένα ψυχολογικό κλίμα που είναι θετικό, έχει ως κύριο χαρακτηριστικό ότι στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές, παρέχοντάς τους άμεσες ανατροφοδοτήσεις και ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία (Ματσαγούρας, 2003). Επιπλέον τα προβλήματα συμπεριφοράς όπως έχουν δείξει έρευνες σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος (Wayson & Pinell, 1982).

Το θετικό κλίμα αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων. Είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων τους και δέχεται επιρροές τόσο από εκπαιδευτικές όσο και από κοινωνικές αξίες (Koch et al., 2008) και φαίνεται να έχει επίδραση.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει το διπλό ρόλο της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης αλλά και την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Οι δυο αυτοί ρόλοι είναι συμπληρωματικοί εκ φύσεως και μια τεράστια βιβλιογραφία αποδεικνύει την σπουδαιότητα του θετικού κλίματος της τάξης στη βελτίωση τόσο της σχολικής επίδοσης όσο και της κοινωνικοποίησης των μαθητών (Brock et al., 2008). Στόχος της εκπαίδευσης είναι πλέον η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων (Πασιαρδή, 2001).

Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι σχέσεις των δασκάλων με τα παιδιά-μαθητές έχουν σημαντικές εξελικτικές συνέπειες για αυτά, αναδεικνύοντας τη συμβολή, στη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών, των σταθερών σχέσεων στοργής και αποδοχής από τους δασκάλους (Christenson, 2004. Pianta et al., 2011). Όταν οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα σχολικής/κοινωνικής προσαρμογής νιώθουν πως υποστηρίζονται συναισθηματικά από τους δασκάλους τους, αυτό τους κάνει να αισθάνονται πιο ασφαλείς και να μπορούν να δέχονται περισσότερη ακαδημαϊκή υποστήριξη από τους συμμαθητές τους (Pavri & Luftig, 2000. Soresi, Nota & Wehmever, 2011). Η επίδραση των υποστηρικτικών σχέσεων από την πλευρά των δασκάλων έχει βρεθεί πως ωφελεί σημαντικά, ακόμη και παιδιά με ιδιαίτερα σοβαρές δυσκολίες/αναπηρίες (Kourkoutas & Propersi, 2013. Murray, 2003. Pianta et al., 2011). Καθώς αισθάνονται ότι οι δάσκαλοι, τους στηρίζουν συναισθηματικά, γίνονται πιο ικανοί στο να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης και στο να επενδύουν περισσότερο σε αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με την εκπλήρωση δραστηριοτήτων-στόχων εντός του σχολικού πλαισίου (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007).

Εξάλλου η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτές που αφορούν σε γενικές γνώσεις και λειτουργικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρείται ότι εννοείται όταν γίνεται μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ένταξης και ενσωμάτωσης παρά σ' ένα αποκλεισμού και διαχωρισμού (Χριστοφοράκη, 2010).

Για τις υπόλοιπες υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της τάξης μου αν και παρατηρήθηκαν διαφορές, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές ούτε ως προς το τμήμα φοίτησης ούτε ως προς το φύλο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρατηρώντας τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών της Γ' και της Δ' τάξης μέσα από τις καταγραφές των δασκάλων, φάνηκε ότι οι μαθητές με υπερκινητικότητα και συναισθηματικές δυσκολίες έδειξαν λιγότερη ευελιξία στο να αναγνωρίσουν μια διαφορετική συναισθηματική κατάσταση από αυτήν που ένιωθαν οι ίδιοι, γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα σχετικά με την αδυναμία των παιδιών αυτών να αναπτύξουν ενσυναισθητικές δεξιότητες, μιας αδυναμίας που οφείλεται σε επιβαρυνμένες συναισθηματικές καταστάσεις και εμπειρίες (Kauffman & Landrum, 2013). Εμφανίστηκαν λιγότερο συμμετοχικοί και αποστασιοποιημένοι ή παρέμβαιναν άσκοπα κατά τη διάρκεια των δράσεων. Έχει εξάλλου διαπιστωθεί ότι πολλοί από τους μαθητές αυτούς βρίσκονται αντιμέτωποι με σοβαρές οικογενειακές δυσλειτουργίες και περιορισμούς στη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική εξέλιξη, γεγονός που τους κάνει να χρειάζονται περισσότερο εξειδικευμένη και εξατομικευμένη παρέμβαση (Κουρκούτας, 2017). Το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δράσεων ήταν μαζί και η δασκάλα του τμήματος ένταξης, θεωρούμε ότι έδινε τη δυνατότητα αποφόρτισης του μαθητή μέσω κινήτρων/πλαισίωσης ώστε να επανέλθει στην ομάδα ελέγχοντας έτσι τον ανταγωνισμό που έβγαζαν κάτι που αντανακλούσε τους περιορισμούς και τις αδυναμίες τους να λειτουργήσουν σε ένα πιο ώριμο διαπροσωπικό επίπεδο. Αυτό συνιστούσε μια σταθερή πρακτική από όλους τους δασκάλους,

ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή συμμετοχή τους στην τάξη και είναι ένα στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί ως απαραίτητο της επιτυχίας αυτών των προγραμμάτων.

Από την άλλη κάποια - με βάση τα δεδομένα - αγόρια με αυτισμό εμφανίστηκαν λιγότερο ανταγωνιστικά και έμοιαζαν να απολαμβάνουν τις ομαδικές δραστηριότητες και να ταυτίζονται με τους ήρωες της ιστορίας που ήταν διαφορετικοί από τους άλλους. Πολλά από τα παιδιά αυτά συνήθως προτιμούσαν ζώα ή «τέρατα» για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, καθώς η ταύτιση με αυτά ήταν πιο εύκολη. Το γεγονός αυτό τους έκανε δημοφιλείς στην τάξη ενώ οι συμμαθητές τους με υπερκινητικότητα/συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να χαρακτηρίζονταν «αστείοι» διατάρασσαν όμως συχνά το κλίμα της τάξης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με έρευνα στον ελλαδικό χώρο πάνω σε πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε δυο δημοτικά σχολεία της Κρήτης και αφορούσε την καλλιέργεια της αίσθησης του εαυτού μέσα από την εξοικείωση των μαθητών του δημοτικού με την αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων της χαράς, της λύπης του φόβου και του θυμού και μέσα από δράσεις που αφορούσαν αφηγήσεις, παιχνίδια ρόλων και συνεργατικές εικαστικές διεργασίες (Vitalaki, Kourkoutas & Hart, 2017).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Εν κατακλείδι/συνοπτικά τα βασικό στοιχείο ή γενικό συμπέρασμα που αναδύθηκε μέσα από την έρευνά μας ότι η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής μέσω δημιουργικών δράσεων στο χώρο του σχολείου βοηθά στην εκπαίδευση των παιδιών στο σύνολό τους, ώστε να αποκτήσουν ωφέλιμες δεξιότητες αντιμετώπισης των καθημερινών προκλήσεων με επιτυχία. Το κλίμα στην σχολική τάξη μετατρέπεται καθώς παίρνει τη μορφή της ομάδας όπου ενισχύονται οι δεσμοί/ σχέσεις και συλλογικές δράσεις, και παράλληλα

ενισχύονται τα συναισθήματα αλληλεγγύης των παιδιών μεταξύ τους και κατά συνέπεια αλλάζει και η δυναμική της τάξης (Αγγελή & Βλάχου, 2011). Αυτό φαίνεται να ενδυναμώνει την αυτο-εκτίμησή τους, καθώς αποκτούν νέες δεξιότητες ενισχύοντας έτσι τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και τη θέση τους στην τάξη (Cefai & Cooper, 2008. Ψύλλου, 2014).

Είναι σημαντικό να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν οι πρακτικές και τα προγράμματα τα οποία προωθούν ένα δεκτικό και υποστηρικτικό, θετικό κλίμα στην τάξη προάγοντας την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με ή χωρίς E.E.A., την αλληλεπίδραση και σύνδεση μεταξύ τους, μέσα από την εποπτεία των εκπαιδευτικών.

Αυτά τα προγράμματα όταν λειτουργούν σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας αποδοχής και υποστήριξης φαίνεται να βοηθούν τα παιδιά (ειδικά αυτά με δυσκολίες και προβλήματα) να συμμετέχουν πιο ενεργητικά, να αναπτύσσουν το δυναμικό τους με ένα πιο θετικό τρόπο, να αναπτύσσουν περισσότερες ικανότητες αντοχής/ανθεκτικότητας, αλλά και αντίστοιχες θετικές και συνεργατικές συμπεριφορές στη διάρκεια αυτών των «δράσεων» και σε διάφορα επίπεδα (Casey, 2012. Drewes & Schaefer, 2012. Roopesh, 2018. Thomas et al., 2018). Φαίνεται επίσης να μειώνουν το άγχος και να ενισχύουν τα κίνητρα, την ικανοποίηση μέσα από τις παιγνιώδεις και μη γνωσιο-κεντρικές μορφές (σε αντίθεση με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα και τις συνήθως δασκαλοκεντρικές δράσεις) βασικών αναπτυξιακών αναγκών (παιγνίδι χωρίς επίκριση, συλλογική δράση, επικοινωνία/διάδραση με συνομηλίκους, θετική εποπτεία από ενήλικους, μη ανταγωνιστικό, μη επικριτικό και «αξιολογικό» κλίμα, σχετική ελευθέρια ανάπτυξης παραγκωνισμένων δεξιοτήτων, δυνατότητα σχετικού αυτοσχεδιασμού των παιδιών, ανακάλυψης διάφορων/νέων μορφών μάθησης, δράσης, σκέψης και συμπεριφοράς, (Bratton, 2010. Drewes & Schaefer, 2012. Kourkoutas et al., 2015b. Κουρκούτας, 2017. Thomas et al., 2018).

Επιπλέον σύμφωνα με άλλες μελέτες πάνω στα Προγράμματα απόκτησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, παιδιά με πρώιμες ενδείξεις σε προβληματικές συμπεριφορές έδειξαν αποτελεσματική βελτίωση στην αντίληψη απέναντι στον εαυτό τους, στο σχολείο και σε άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε σχέση με εκείνα που δεν συμμετείχαν σε κανένα πρόγραμμα (Payton et al., 2008).

Ο Seligman et al., (2009) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους ότι οι δεξιότητες που αναπτύσσουν την ανθεκτικότητα, τα θετικά συναισθήματα και τη δέσμευση μπορούν να διδαχτούν στο σχολείο ώστε τα παιδιά να είναι ευτυχισμένα και να μαθαίνουν καλύτερα. Με αυτό τον τρόπο ακόμα και αν κάποιος υποστηρίξει ότι τα σχολεία προωθούν την απόκτηση γνώσεων -κάτι που είναι αναμενόμενο στο παραδοσιακό σχολείο-, οι θετικές παρεμβάσεις είναι συναφείς και σημαντικές στην ανάπτυξη δεκτικού υποστηρικτικού και ενταξιακού κλίματος το οποίο αντικειμενικά δημιουργείται από αυτές τις θετικές παρεμβάσεις και βελτιώνει την προσοχή των μαθητών (Fredrickson & Branigan, 2005. Meadon & Mando-Amaysha, 2005. Sklad et al., 2012) και ενεργοποιεί την ολιστική σκέψη (Kuhl, 2000a).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τα παιδιά είναι εφοδιασμένα με πολλά στοιχεία (δυνατότητες/ δυναμικά) που παίζουν ρόλο στην ανάπτυξή τους. Κατά τη διάρκεια της νεαρής παιδικής ηλικίας πλήθος παραγόντων και συνδιαλλακτικών διαδικασιών, αλληλεπιδράσεων και διεργασιών συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους: η ικανότητα να εξερευνούν νέα πράγματα, η ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές, συναισθηματική ελευθερία να καλύπτουν τον κόσμο, να κάνουν επιλογές, και να έχουν μια αίσθηση μοναδικότητας (Kiefer et al. 2004). Καθώς μεγαλώνουν και περιλαμβάνουν στο περιβάλλον τους περισσότερους ανθρώπους εκτός της οικογένειάς τους, το σχολείο γίνεται το κυρίαρχο πλαίσιο να τους δώσει ευκαιρίες και να αναπτύξει πολλές έξω-διδασκτικές δράσεις.(Soni & Hameed 2018). Από την άλλη και η πλαστικότητα του εγκεφάλου και της νευροφυσιολογικής

δομής του, όταν δεν υπάρχουν σοβαρές βλάβες επιτρέπει σε ένα βαθμό την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων και σε μετέπειτα στάδια της ζωής (Dzubak, 2014).

Υπό αυτή την έννοια είναι σημαντικό, παρά τα όρια, τους περιορισμούς και τις δυσκολίες εφαρμογής, αλλά και το εύρος, την έκταση της αποτελεσματικότητας ή των επιπτώσεων στην τάξη και στα άλλα παιδιά, λόγω εμπλοκής πολλών παραμέτρων - είδος παρέμβασης, επιμέρους στοιχεία και τεχνικές στρατηγικές, είδος προβλήματος/δυσκολίας των παιδιών, ηλικία, οικογενειακό πλαίσιο, εμπλοκή και εκπαίδευση εκπαιδευτικών, γενικότεροι σχολικό πλαίσιο, δυναμική και σύνθεση τάξης, κοκ - είναι σημαντικό να εφαρμόζονται αυτές οι δράσεις/προγράμματα και να αξιολογούνται βεβαίως κατάλληλα (Guralnick, 2010).

Σε αυτή την οπτική θεωρούμε ότι εντάσσεται και το δικό μας πρόγραμμα πάρα τις όποιες αδυναμίες στην αξιολόγηση του και τους οιαδήποτε περιορισμούς σε επίπεδο δράσεων, στόχων και εφαρμογής, Ένα πρόγραμμα που θεωρούμε ότι προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών με την ευρεία έννοια εφόσον στοχεύει συγκεκριμένες βασικές δεξιότητες/διεργασίες που προωθούν την ένταξή τους - με ή χωρίς δυσκολίες μέσα από συγκεκριμένες συλλογικές / δημιουργικές δράσεις, όπως αυτές περιγράφηκαν στην εργασία, οι οποίες προάγουν τη δημιουργία θετικού κλιματικού στην τάξη. Αυτό θεωρούμε ότι συνάδει και με τις βασικές αρχές της φιλοσοφίας της ένταξης όπως αυτή έχει διαμορφωθεί από διάφορους παιδαγωγούς και θεωρητικούς, η οποία δεν συνιστά απλά ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης παρέμβασης, αλλά την εισαγωγή μιας συνεργατικής κουλτούρας, φιλοσοφίας και πρακτικής σε όλα τα επίπεδα (αναλυτικού προγράμματος, μαθητών, εκπαιδευτικών, κοκ.) (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

E6. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι γεγονός ότι μια έρευνα παρά τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που μπορεί να υπάρξουν, είναι ένα συναρπαστικό ερευνητικό ταξίδι. Οι δυσκολίες πολλές αλλά συχνά λειτουργούσαν ως κίνητρο ώστε να γίνουμε περισσότερο αποτελεσματικοί.

Η αρχική δυσκολία μετά την επιλογή θέματος και το σχεδιασμό της ερευνητικής πορείας ήταν η απαραίτητη γνωμοδότηση του Ι.Ε.Π. το οποίο ως επιστημονικός φορέας του ΥΠ.Π.Ε.Θ. γνωμοδοτεί σχετικά με αιτήματα που αφορούν στη διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρειάστηκε να κατατεθεί λεπτομερής αναφορά, βάσει των οδηγιών σύνταξης του αναλυτικού σχεδίου της έρευνας, στη φάση της έρευνας που πρόκειται να υλοποιηθεί άμεσα και για την οποία θα γνωμοδοτούσε το Ι.Ε.Π. Στο πλαίσιο της περιγραφής της μεθοδολογίας ήταν απαραίτητο να συμπεριληφθεί αναφορά στην εκτίμηση των ωρών απασχόλησης των μαθητών εντός και εκτός ωρολογίου προγράμματος . Καθώς δεν εγκρίνονται έρευνες που διεξάγονται εντός του ωρολογίου προγράμματος και οι οποίες απασχολούν μαθητές και εκπαιδευτικούς στο σύνολο της διάρκειας διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο για περισσότερο από δύο διδακτικές ώρες ανά τμήμα είχαμε περιορισμό χρόνου στην εφαρμογή του Προγράμματος και κατά συνέπεια ο σχεδιασμός του εργαλείου παρέμβασης έγινε ώστε να τηρούνται οι προδιαγραφές του Ι.Ε.Π. Στη συνέχεια, στα ζητήματα δεοντολογίας, έγινε η εξασφάλιση της ενημερωμένης συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων τους μέσω επιστολής που συντάχθηκε από την ερευνήτρια, η οποία ενσωματώθηκε στο αναλυτικό σχέδιο της έρευνας. Οι μαθητές για τους οποίους δεν υπήρχε γονική συναίνεση δεν συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ,παρέμεναν όμως στη σχολική τάξη και παρακολουθούσαν ή απασχολούνταν με ό,τι επιθυμούσαν. Το γεγονός ότι συμμετείχε η τάξη ως ομάδα λειτούργησε θετικά ώστε σχεδόν όλοι οι γονείς να συναινέσουν θετικά. Σε κάποιες

περιπτώσεις μάλιστα καθώς οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν αρνηθεί τη συμμετοχή τους, έβλεπαν την εξέλιξη των συναντήσεων άσκησαν επιρροή ώστε τελικά οι γονείς τους να συναινέσουν.

Καθώς απαιτείται ένα εύλογο διάστημα έγκρισης της έρευνας η καθυστερημένη έναρξη εφαρμογής πίεσε χρονικά την υλοποίηση στην πιλοτική φάση . Στην πορεία εξέλιξης της έρευνας υπήρχαν περιπτώσεις χρονικών καθυστερήσεων οφειλομένων στο γεγονός ότι η έρευνα έγινε σε πραγματικές συνθήκες τάξεις. Συχνά το άγχος των εκπαιδευτικών για τη διδακτέα ύλη σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους εξουθένωση λειτουργούσε αρνητικά στην εφαρμογή του Προγράμματος. Ενισχυτικό ρόλο έπαιξε η συνύπαρξη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής καθώς υπήρχε ανατροφοδότηση μέσα στην καθημερινότητα της σχολικής πραγματικότητας.

Στην αναφορά των περιορισμών της έρευνας πρέπει να αναφέρουμε το μικρό μέγεθος των ομάδων γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Επίσης η απουσία μεταγενέστερης αξιολόγησης μετά από ένα εύλογο διάστημα (follow - up) καθιστά ασαφές αν υπήρξε μακροπρόθεσμη επίδραση του Προγράμματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις του Προγράμματος διατηρήθηκαν ως τη λήξη του σχολικού έτους που εφαρμόστηκε η διαδικασία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης ασαφές κρίνεται και το ποια στοιχεία του Προγράμματος και ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής του παρήγαγαν τη θετική επίδραση που σημειώθηκε. Ακόμη, υπήρχαν αρκετές δυσκολίες με τα δεδομένα, καθώς κάποιες τάξεις δεν είχαν συμπληρώσει κάποιο ερωτηματολόγιο και γενικά υπήρχε μεγάλη διαφορά στον αριθμό των μαθητών ανά ομάδα οπότε πολλά τεστ στην ανάλυση δεδομένων δεν μπόρεσαν να γίνει επεξεργασία..

Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι στο δείγμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης συμπεριελήφθησαν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία δεν έχουν επίσημη

διάγνωση ή δεν έχουν παραπεμφθεί σε διαγνωστικές υπηρεσίες λόγω ποικίλων παραγόντων. Το γεγονός ότι η παρέμβαση αφορούσε την τάξη ως ομάδα φαίνεται, με βάση τις δηλώσεις των δασκάλων να λειτούργησε και προς όφελος των παιδιών αυτών που δεν είχαν την δυνατότητα λόγω έλλειψης διάγνωσης να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης.

Στον περιορισμό γενίκευσης της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την επιλογή των ψυχομετρικών εργαλείων για τη διερεύνηση της Κοινωνική Επάρκειας, των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, της Αυτοαντίληψης και του Κλίματος της Σχολικής τάξης τα οποία είναι ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Επομένως, μελετήθηκαν οι προσωπικές κρίσεις των παιδιών σχετικά με τις παραπάνω μεταβλητές, στοιχείο που πιθανά επηρεάζει την αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους, όπως συμβαίνει και με κάθε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Αντίστοιχος, προβληματισμός υπήρξε και για το γεγονός ότι η χρήση τους για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε με τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών της ένταξης. Ακόμη πρέπει να αναφερθεί και η ελλειψη περισσοτερων ποιοτικών στοιχείων απο συνεντεύξεις με δασκάλους και παιδιά. Επίσης, παρότι αντίστοιχα δεδομένα συλλέχθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών, γεγονός που μετριάξει ως ένα βαθμό την επίδραση των αυτοαναφορών στα δεδομένα, θα ήταν χρήσιμο να συλλεγούν πληροφορίες και από τους γονείς και από τους συμμαθητές των παιδιών για την πληρέστερη διερεύνηση των στόχων της έρευνας γεγονός που δεν κατέστη εφικτό στην παρούσα διενέργεια της ερευνητικής δράσης.

Επιπλέον δεν υπάρχει ομάδα ελέγχου στην έρευνά μας. Από τη στιγμή που κάναμε μια αξιολόγηση (πριν/μετά) θα μπορούσε να υπάρχει μια ομάδα ελέγχου, αλλά αυτό ήταν πρακτικά αδύνατον λόγω και της φύσης του δείγματος, της ιδιαιτερότητας της παρέμβασης.

Πρέπει να τονίσουμε ότι λόγω περιορισμένου χώρου δεν παρουσιάσαμε συστηματικά και σε όλο το εύρος δεδομένα και στοιχεία απο τις καθημερινές αξιολογήσεις των παιδιών αλλά και περιγραφικά και ποιοτικά στοιχεία από τον τρόπο που τα παιδια συμμετείχαν ή αντιδρούσαν.

Τέλος να επισημάνουμε ότι τα δεδομένα πριν και μετά την παρέμβαση βεβαίως έχουν μια αξία και συνιστούν κατά την άποψη μας μια ισχυρή «ένδειξη», δεν θεωρούμε όμως ότι συνιστούν με βάση την κλασική επιστημονική λογική των τεκμηριωμένων παρεμβάσεων, «ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία» εξ αιτίας διαφόρων μεθοδολογικών ελλείψεων ή αδυναμιών. Από την άλλη ο βασικός στόχος της εργασίας και της εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων ήταν να αναδείξουν τις δυνατότητες και το ενδεχόμενο επιτυχίας/ αλλαγών συνθετικές με ενιαίο και ολοκληρωμένο περιεχόμενο που συνδυάζουν βιωματικά και παιγνιώδη στοιχεία και τα οποία στοχεύουν σε ψυχοκοινωνικού τύπου δράσεις μπορούν να έχουν μια σημαντική επίδραση στη δυναμική της τάξης (όταν εφαρμόζονται από δασκάλους) και σε επιμέρους πεδία ή αδυναμίες/ δυσκολίες (Fetters, Curry & Creswell, 2013).

Βεβαίως στην κλασική επιστημονική έρευνα δεδομένα από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών έχουν συχνά μειωμένη «αξιοπιστία/αποδεικτική ισχύ» λόγω της εμπλοκής των ίδιων και για διάφορους άλλους λόγους που σχετίζονται με μια αδυναμία αντικειμενικής καταγραφής των θετικών ή αρνητικών στοιχείων και της επίδρασης ενός προγράμματος. Στη δικιά μας φιλοσοφία, οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό στοιχείο διότι θεωρείται ότι είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι και με βάση πολλές έρευνες διαφαίνεται ότι συχνά είναι αυστηροί κριτές για προγράμματα που δεν τους ταιριάζουν ή που δεν θεωρούν ρεαλιστικά ή εφαρμόσιμα.

Επίσης οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην συνιστούν αντιπροσωπευτικό δείγμα αλλά θεωρούμε ότι ο στόχος είναι αυτός: να κινητοποιηθούν μέσα στα σχολικά πλαίσια κι άλλοι δάσκαλοι με την εφαρμογή παρόμοιων δράσεων ώστε να συνεργαστούν σε ένα κλίμα υγιούς παιδαγωγικού διαλόγου με στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής και όχι μόνο καθημερινότητας των μαθητών στο σύνολό τους.

E7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και για να υπερκεραστούν οι περιορισμοί της θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες για την επίδραση Προγραμμάτων παρέμβασης στην απόκτηση κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης. Από αυτή τη σκοπιά, η κάθε παρέμβαση, τόσο σε προληπτικό όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης, θα πρέπει να είναι ολιστική με επιδίωξη τη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών των παιδιών (Doll, Brehm & Zucker, 2014. Καλαντζάκου, 2017. Κουρκούτας, 2017. Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010. Tse et al., 2007. Voytecki, 2010 στο Dzubak, 2014).

Οι προτάσεις που μπορούν να προκύψουν, στη χρησιμότητα εφαρμογής τέτοιων Προγραμμάτων παρέμβασης και η διερεύνηση της επίδρασής τους είναι σημαντικές. Έχει διαπιστωθεί ότι δεν εφαρμόζονται από πολλούς εκπαιδευτικούς (Bellini et al., 2009. Carter et al., 2008. Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Μερικοί από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επιλογή τους είναι: α) η προαπαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σωστή και έγκυρη εφαρμογή τους, η οποία μπορεί να είναι δαπανηρή σε χρόνο ή/και σε χρήμα. (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006. Χατζηπαναγιώτου, 2001), β) η διαδικασία κλήρωσης για την επιμόρφωση που παρέχεται δωρεάν σε κάποια προγράμματα, εξαιτίας της οποίας κάποιοι εκπαιδευτικοί απορρίπτονται και γ) η έλλειψη συνεχιζόμενης συμβουλευτικής υποστήριξης/εποπτείας καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής τους, η οποία κρίνεται απαραίτητη (Fox et al., 2011. Stormont, Reinke & Herman, 2011).

Το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2017) τα οποία εποπτεύονται από ένα επίσημο κρατικό φορέα -το Υπουργείο Παιδείας- στοχεύουν να

καλύψουν την αποσπασματική και επιλεκτική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Παρόλα αυτά όμως, στην πράξη, οι οδηγίες που δίνουν στους εκπαιδευτικούς το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2017) για την επίτευξη των στόχων αυτών είναι ελλιπείς. Μια πιο συγκεκριμένη στοχοθεσία, με αντίστοιχα προτεινόμενες ιδέες για δραστηριότητες θα βοηθούσε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, αλλά δε γνωρίζουν τον τρόπο που θα κινηθούν μέσα στην τάξη για την ανάπτυξή της (Κουρμούση, 2012). Επίσης πρέπει να τονίσουμε ότι, ως μη λειτουργικό κρίνεται η κατάργηση της ευέλικτης ζώνης στην Ε' και Στ' τάξη γεγονός που οδηγεί στην αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής ενταξιακών προγραμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων σε μικρότερες τάξεις στα πλαίσια πρωτογενούς πρόληψης. Άλλωστε, οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι «όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υπόψη τους συγκεκριμένους στόχους, διευκολύνονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξή τους» (Κόνσολας, 2007).

Η εμπλοκή γονέων στη συνήθη εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων θα αποτελέσει σημαντικό άξονα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων με το δάσκαλο. Ο σχεδιασμός παρόμοιων προγραμμάτων με αφετηρία το παιδί με ιδιαίτερες εγγενείς ή επίκτητες δυσκολίες και συνολικό στόχο όλους τους μαθητές θα αποτελέσει σημαντική αλλαγή προς μια συστημική προσέγγιση της σχολικής τάξης. Στον άξονα αυτό θα βοηθούσε η αλλαγή του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου ώστε η σχολική μονάδα να αποκτήσει σχετική αυτονομία τόσο στην αξιολόγηση των μαθητών όσο και στο σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων με εμπλοκή υποχρεωτική όλων όσων βρίσκονται με τους μαθητές στα διάφορα πλαίσια. Διαφαίνεται μια σε αυτή την κατεύθυνση από την προτεινόμενη οργάνωση του εκπαιδευτικού δικτύου υποστήριξης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου (παρ. 2 του άρθρου 4 του ν. 4547/2018) με την δημιουργία των Περιφερειακών Κέντρων

Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα οποία αναφέρονται ως ένα περισσότερο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που προβλέπει την Παιδαγωγική Αυτονομία της Σχολικής Μονάδας, με την ενίσχυση των αρμοδιοτήτων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Διευθυντή του Σχολείου και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με τη δημιουργία των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Αναμένεται η εφαρμογή και η υλοποίηση των λειτουργιών των δομών.

Επιπλέον, η δημιουργία ενός χρηστικού εργαλείου με τη μορφή πολυμέσων που θα περιέχει εικόνες, ήχους αλλά και σχέδια δράσης μπορεί να αποτελέσει βοηθητικό υλικό στη σχολική διαδικασία. η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, όπως τα ντροπαλά παιδιά, μπορεί να ενισχύσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών αυτών. Το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων ή η αδυναμία κάποιων παιδιών να επεξεργαστούν με επιτυχία πληροφορίες που αφορούν τις κοινωνικές τους σχέσεις, ενδέχεται να σχετίζεται με την κοινωνική απόρριψη και απομόνωση. Η παρέμβαση σ' αυτούς τους τομείς περιορίζει την κοινωνική απομόνωση των παιδιών με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης και αναστολής (Νικολάου, 2005).

Υλοποιώντας τέτοια προγράμματα στον χώρο του σχολείου συμβάλλουμε στην υλοποίηση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη σχολική πράξη και διαφοροποιούμε την φιλοσοφία του εκπαιδευτικού μας συστήματος το οποίο υπερτονίζει τον νοητικό τομέα και αγνοεί τον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί θεμελιώδη λίθο με στόχο την κοινωνική παιδεία των μαθητών. Απαραίτητη είναι όμως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπροσωπικής επικοινωνίας των μαθητών, ώστε να αναπτυχθούν τέτοιες δεξιότητες και από τους ίδιους για να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε σχετικά ζητήματα που θα προκύψουν στο μέλλον.

Εξάλλου όπως ήδη έχει αναφερθεί με βάση τις εκπαιδευτικές πρακτικές, προγράμματα που χαρακτηρίζονται από ακολουθία - συνέχεια δραστηριοτήτων, εφαρμόζουν ενεργές μορφές μάθησης, εστιάζουν στην εφαρμογή συγκεκριμένου χρόνου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και έχουν σαφείς μαθησιακούς στόχους, στοχεύουν δηλαδή στην ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και όχι γενικά στην θετική ανάπτυξη. (SAFE /Sequenced-Active-Focused-Explicit) προκάλεσαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις σε όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές. Αντιθέτως, παρεμβάσεις που δεν πληρούσαν τα κριτήρια των SAFE προγραμμάτων επέδρασαν σημαντικά μόνο στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως και στη μείωση προβλημάτων διαγωγής (Χίου, 2016).

Γίνεται έτσι πράξη το μοντέλο του σχολείου που ενδιαφέρεται και βελτιώνεται η σχολική προσαρμογή των παιδιών. Επίσης επιτυγχάνεται η διασύνδεση θεωρίας, έρευνας και συμβουλευτικής παρέμβασης σε θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής των παιδιών βελτιώνονται οι διαπροσωπικές τους δεξιότητες και αποτρέπεται η ανάπτυξη δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και πιθανής ψυχοπαθολογίας (Χατζηχρήστου, 2004).

Προτείνουμε επομένως την ενεργό εμπλοκή όλων των διδασκόντων στην εκάστοτε σχολική τάξη ώστε να υπάρξει καθολική εφαρμογή του Προγράμματος και διάχυση των αξιών που πρεσβεύει στην καθημερινή σχολική ζωή. Η από κοινού των διδασκόντων σχεδίαση με βάση τις ανάγκες των μαθητών είναι εκ των ουκ άνευ συνθήκη για την βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης. Η ομάδα των συν-διδασκόντων εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής και ειδικοτήτων σχεδιάζει, εφαρμόζει, επανασχεδιάζει, τροποποιεί και εκ νέου εφαρμόζει σε ένα αέναο κύκλο δράσεων με στόχους κοινούς και με εμπλεκόμενους το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ενεργοποιείται έτσι τόσο η πυρηνική συνεργασία (δάσκαλος τάξης - δάσκαλος ένταξης), όσο και η περιφερειακή συνεργασία

(δάσκαλοι- δάσκαλοι ειδικοτήτων). Μόνο έτσι θα γίνει πράξη η ενταξιακή κουλτούρα της συστημικής παρέμβασης.

Παράλληλα προτείνουμε την υποχρεωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια βιωματικής μάθησης με συστηματική συμμετοχική παρακολούθηση ενός ικανοποιητικού αριθμού ωρών, (έξι δίωρες συναντήσεις κρίνεται ικανοποιητικός αριθμός). Οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν σε μικρές ομάδες διδασκόντων στην ίδια τάξη από σχολεία γειτονικά (έως 25 εκπαιδευτικοί το πολύ σε κάθε ομάδα). Οι ομάδες θα αποτελούνται από δασκάλους γενικής αγωγής και δασκάλους ένταξης καθώς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ο στόχος είναι να υπάρξει ανταλλαγή ιδεών, να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ τους και εν τέλει να υπάρξει «ζύμωση» μιας ομάδας που θα λειτουργεί και ανατροφοδοτικά στην πορεία δράσης των ομάδων. Συντονιστές, οι λεγόμενοι «Συντονιστές» των ΠΕ.ΚΕ.Σ., με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση των προγραμμάτων.

Τέλος χρειάζεται οι έρευνες να έχουν μακροχρόνιο χαρακτήρα, με σκοπό να εντοπιστούν προστατευτικοί αλλά και παράγοντες κινδύνου, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να είναι κοινωνικά επαρκή και να βιώνουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στη σχολική τάξη.

E8. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Ολοκληρώνοντας, αντί επιλόγου, θα προσθέταμε ότι σε συμφωνία με τις προτεινόμενες από τον Salend (2011) βασικές αρχές, αναφορικά με την Ενταξιακή Εκπαίδευση και την Ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, με και χωρίς Ε.Ε.Α., που προκύπτουν από τα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα, το δικό μας πρόγραμμα φαίνεται σε μεγάλο βαθμό, παρά τις όποιες ελλείψεις ή αδυναμίες, να ανταποκρίνεται στη βασική του φιλοσοφία σε αυτές. Οι αρχές αυτές είναι (α) παροχή σε όλους τους μαθητές καινοτόμων, ελκυστικών και ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών στην γενική εκπαίδευση, (β) διασφάλιση της αίσθησης διαφορετικότητας και της ανταπόκρισης στο κάθε παιδί ανάλογα με τα δυνατά του σημεία και τις δυσκολίες (challenges), (γ) υιοθέτηση αναστοχαστικών παιδαγωγικών πρακτικών και διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας/αγωγής, βασισμένων, επίσης, σε εναλλακτικές μεθόδους που ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές φάσεις των μαθητών (Κουρκούτας, 2017), (δ) δημιουργία μιας κοινότητας (μάθησης, πράξης και ανταλλαγών) που θα βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και οικογενειών, με άλλους επαγγελματίες και κοινοτικούς οργανισμούς (Hornby, 2015).

Η Ενταξιακή Εκπαίδευση, ως εκ τούτου, πρέπει να στοχεύει *«στο να προσφέρει ένα διευκολυντικό και εποικοδομητικό πλαίσιο εστιάζοντας στην βελτίωση της εκπαίδευσης και αγωγής των παιδιών με Ε.Ε.Α. και Δυσκολίες»* (SEND/Special Educational Needs and Difficulties) (Hornby, 2015). Τα διαθέσιμα δεδομένα ειδικά για μικρότερες ηλικίες είναι ισχυρά σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που υιοθετούν μια ανάλογη φιλοσοφία και μεθοδολογία (Division for Early Childhood (DfEC), 2007. National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI), 2011).

Στην Ελλάδα παρά τις πολύ σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο επιμέρους εκπαιδευτικών και αλλαγές στην νοοτροπία και πρακτική και στην επίσημη «ρητορική» και πολιτική, τα ζητήματα αυτά παραμένουν ανοιχτά και καιρία. Οι τρόποι και οι μέθοδοι προαγωγής του

δυναμικού των παιδιών με Ε.Ε.Α. και δυσκολίες και της εφαρμογής καινοτόμων και ελκυστικών προγραμμάτων, ταιριαστών στο αναπτυξιακό δυναμικό και τις επιμέρους δυσκολίες, παραμένει μια πρόκληση ακόμη και σήμερα, όπως έχει διαπιστωθεί και στο παρελθόν από άλλους σημαντικούς ερευνητές στο χώρο της ένταξης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006. Zoniou-Sideri et al., 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdoola F., Flack P. S., Karrim S. B. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. *South Africa Journal of Communication Disorders*. 2017 Jul 26;64(1):e1-e12. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v64i1.187>.
- Αγγελή, Κ. & Βλάχου, Μ. (2011). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο: Καλαντζή-Αζίζι, Α. Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμελητές έκδοσης), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (77-131), Αθήνα: Πεδίο.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. and Ivanova, M. Y. (2005). “International cross cultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology”, In C. L. Frisby & C. R. Reynolds (eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*, Hoboken, NJ: Wiley, 674-709.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. (2001). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και προφίλ σχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση)*. Επιμέλεια: Ρούσσου Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Β΄ έκδοση εκδ. ΕΨΥΠΕ, 2018.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, no. 2: 109_24.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

- Αλεξανδρή, Α. (2004). *Το φαινόμενο του Εκφοβισμού - Θυματοποίησης σε μαθητές του Δημοτικού σε σχέση με την Αυτοαντίληψη και το κλίμα της σχολικής τάξης*. Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ Φιλοσοφική Σχολή, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολικής Ψυχολογίας.
- Alevriadou, A. & Pavlidou, K. (2014): "Teachers' beliefs about the factors affecting the positive outcome of intervention in managing challenging behaviors of individuals with intellectual disabilities.", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 132-136. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/7n8qGG> Τελευταία επίσκεψη: 5-6-2018
- Αλευριάδου, Α. & Σολομωνίδου, Σ. (2016). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση. 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής. Πανεπιστήμιο Κύπρου (23 - 24 Απριλίου 2016). Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/M9776G> Τελευταία επίσκεψη: 5-6-2018.
- Alexandri, A., Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V. (2004). *Bulling in association with self-esteem and class climate among school-age children*. Department of Psychology, University of Athens, Greece, 27th International School Psychology Association - Colloquium 2005.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Andersen, L., Boud, D. & Cohen, R. (2000). Experience-based Learning. In G. Foley (Επιμ.), *Understanding Adult Education and Training* (2^η έκδοση., σ.σ. 225-239). Sydney: Allen & Unwin. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/MJB6qs> Τελευταία επίσκεψη: 5-6-2017.

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research, *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Ανδρέου, Ε., Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο “bullying” στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Antunes, C. & Fontaine, A. (1998). *Relations between self-concept and social support appraisals. Poster presented at the International conference on Motivation: 6th Workshop on Achievement and Task Motivation*. Thessaloniki, Greece.
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*. 31. 25 - 30.
- Ashley, S (2010). *275 απαντήσεις για το σύνδρομο Άσπεργκερ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ashman A. (2012). Facilitating inclusion through responsive teaching. In C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Attwood, T. (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger*. Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς. Μτφ. Α. Κορογιαννάκη & Ε. Μιχαλέτου. Επιμ. Α. Παπαϊωάννου. Αθήνα: Σαββάλας.
- Aumann, K. & Hart, A. (2009). *Helping children with complex needs bounce back: Resilient therapy for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley.

- Austin, V. L. & Sciarra, D. T. (2010). *Children and Adolescents with Emotional and Behavioral Disorders*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69,140-153.
- Bailey, D. B., Bender, W. N., Stuck, G. B. & Wyne, M. D. (1984). Generalized effects of a highly structured time-on-task intervention. *Psychological Reports*, 54, 483-490.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: The development of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.) *Development of social cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Barkley, R. A., Mash, E. J. (1996). *Child Psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Barton, L. (2011). «Η πολιτική της ένταξης (inclusion)», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, τόμος Α'. Αθήνα: Τόπος, 55-68.
- Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, *Inaugural Professional Lecture*, London: Institute of Education, University of London.
- Barton, L., Armstrong, F. (Eds.) (2007). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι. & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Bateman, D. B. (2011). Individual Education Programs for Children with Disabilities, *Handbook of Special Education*, Routledge UK.
- Batsche, G M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their Victims: Understanding a pervasive problem in schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bauer, J. J. & McAdam, D. P. (2004). Growth goals, maturity and well-being. *Development Psychology*, 40, 114-127.
- Bauman, S. A. (2012). The importance of self-esteem in learning and behavior in children with exceptionalities and the role magic tricks may play in improving self-esteem and in motivating learning. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/4qjKUX> Τελευταία επίσκεψη: 8-8-2017.
- Bayer, J. K., Hiscock, H., Ukoumunne, O. C., Price, A. & Wake, M. (2008). Early childhood aetiology of mental health problems: a longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1166-117.
- Befring, E. (1999). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School, *Remedial and Special Education*, 18, 182-7.
- Bellini, S., Benner, L., Peters-Myszak (2009). A systematic approach to teaching social-skills to children with autism spectrum disorders: A guide for practitioners. *Beyond behavior*, 19 (1), 26 – 39.
- Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bierman, K. L. (1986). Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome. *Child Development*, 57, 230-240.

- Βιταλάκη, Ε., Κουρκούτας, Η. & Hart, Α. (2017). Μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας ενταξιακής πρακτικής σε παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την αφήγηση, το παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργική γραφή στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου. Άρθρο στο «*Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές*». Κουρκούτας Η., Εκδ. Πεδίο.
- Βλάχος, Δ. (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/oBVZA> Τελευταία επίσκεψη: 5-6-2017.
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). «Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής», *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180 -204.
- Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). *Help in children with aggressive and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: The Guilford Press.
- Boal, Α. (2001). *Games for Actors and Non-Actors*, Α.Jackson (trans.) Routledge, London.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion*. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952-1956. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.147>.
- Βουγιούκας Κ., Μπακιρτζής Κ., Μπαλλή Β. & Βεντούλη Κ. (2015). Η επίδραση της βιωματικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60/2015.

- Boyle, C., Topping, K. (2012). *What Works In Inclusion?* McGraw-Hill Education (UK).
- Bracken, B. A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self- concept. In B. A. Bracken (ED.), *Handbook of self – concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp.463-503). New York: Wiley.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301: 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271: 746-747.
- Brady, S. A. and Shankweiler, D. P. (1991). Phonological Processes in Literacy: A Tribute to I. Liberman. 1st Edn., *Lawrence Erlbaum*, pp: 37-45.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: the validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *J. Sch. Psychol.* 46, 507–535. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology.* 95:570. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Bratton, S. C. (2010). Meeting the early mental health needs of children through school-based play therapy. In A. A. Drewes C. E. Schaefer *School-Based Play Therapy*, Second Edition.

- Brehm, K. & Doll, B. (2009). Building Resilience in Schools. A Focus on Population-Based Prevention. In R. W. Christner & R. B. Mennuti (Eds.), *School-Based Mental Health. A Practitioner's Guide to Comparative Practices*.(pp. 55-86). New York: Routledge.
- Breunig, M. C. (2009). "Teaching Dewey's Experience and Education Experientially". In Stremba, Bob; Bisson, Christian A. *Teaching Adventure Education Theory: Best Practices*. p. 122.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. & Rimm-Kaufman, S. A. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. In: *Journal of School Psychology*, Vol. 46, 129–149.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. στο: R.H. Wozniak & K. Fischer (eds). *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (σ.3-43).Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., Wisenbaker, J. M. (1978). *Elementary school social climate and school achievement*. Volume: 15 issue: 2 : 301-318. <https://doi.org/10.3102/00028312015002301>
- Bryan, T., Burstein, K. & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27, 45-51.

- Bullis, M., Walker, H. & Sprague, J. (2001). A Promise Unfulfilled: Social Skills Training With At-Risk and Antisocial Children and Youth. *Exceptionality*, 9, 67-90.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline*. New York: Longman.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 30, 7-25.
- Γενά, Α., Καλογεροπούλου, Ε., Μαυροπούλου, Σ., Νικολάου, Α., Νοτάς, Σ. & Παπαγεωργίου, Β. (2006). *Το φάσμα του αυτισμού, συνεργασία-σύγκλιση οικογένειας & επαγγελματιών*. Τρίκαλα: εκδ. Έλλα.
- Γεώργας, Δ. (1996). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδη, Μ. (2001). *Η σχολική ενσωμάτωση παιδιών με χρόνιες ασθένειες*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8(10), 128-143.

- Γιώτσα, Α. (2014). Η Εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Μ. Λιακοπούλου (Εκδ.), *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις* (σ.431-442). Αθήνα.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κουτελού, Σ., Σταματελάτου, Α. & Χαβρεδάκη Α. (2011). *Συστημική Θεωρία Οικογένειας και Ομάδες Συμβουλευτικής Γονέων*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 4ος τόμος (σ. 4-24). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Γκαρή, Α. (1996). *Η εκπαίδευση ως σύστημα: συστημική προσέγγιση*. Νέα Παιδεία, 78, 26-32.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Candarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.
- Canevaro, A. (2007). Introduzione. La difficile identità della pedagogia special e della prospettiva inclusive. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. (pp. 13-35). Gardolo, TN: Erickson.
- Canevaro, A. (1984). *Lessons from the periphery*. Prospects, XIV, 3, 327, Paris: Unesco.
- Carr, A. (2009). *What works with Children, Adolescents, and Adults? A Review of Research on the Effectiveness of Psychotherapy*. London: Routledge.

- Carr, A. (2006). *The handbook of child and adolescent clinical psychology*. London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης» (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R. and Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75 (1), 55 - 70.
- CASEL, (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs*. Preschool and Elementary School Edition. CASEL Guide. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/5GjQtM> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.
- Casey, K. (2012). Social skills training and students with emotional and behavioral disorders. In J. Bakken, F. Obiakor, & A. Rotatori (Eds.), *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD (Advances in Special Education)* (vol. 23, pp. 43-60). Bingley, UK: Emerald Group Publications.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7)
- Cefai, C. & Cooper, P. (2008). *Promoting emotional education*. London: J. Kingsley
- Chandler, L. K. & Dahlquist, C. M. (2010). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behaviors on school settings* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Chauveau, G. (2005). De l'enfant-problème à la situation-problème: vers une psychologie écologique des difficultés scolaires. In J. M. Besse (Ed.), *Des psychologues à l'école?* (pp. 209-223). Paris : Retz.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104.
- Christner, R., Mennuti, R. B. & Whitaker, J. S. (2009). An overview of school-based mental health practice: From system service to crisis intervention. In R.W.Christner & R.B.Mennuti (Eds.), *School-based mental health: A practitioner's guide to comparative practice*. New York, NY : Routledge.
- Cohen, J. (2013). Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 411-422). New York: Springer.
- Cohen, J. & Geier, V. K. (2010). School Climate Research Summary: *School Climate Brief*, 1.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Cohen, J., Pickeral, T. & Levine, P. (2010). The Foundation for Democracy: Social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, Vol. 3, No. 1, pg 73-94.
- Cohen, J., Shapiro, L & Fisher, M. (2006). Finding the Heart of Your School: Using School Climate Data to Create a Climate for Learning. Principal Leadership. (*The journal of the National Association of Secondary School Principals*).

- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφ. Μητσοπούλου Χρ. - Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collie, R. J., Sharpa, J. D. & Perry, N. E. (2012). *School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*. J. Educ. Psychol. 104.
- Conway, R. (2012). Inclusive schools in Australia: rhetoric and practice. In C.Boyle and K.Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Cooley, C. H. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's sons.
- Cooper, P. & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to Engagement: Helping students engage with schooling through*. Oxford: John Wiley.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Corbett, A. C. (2005). Experiential learning within the process of opportunity identification and exploration. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 473-491.
- Cordier R., Munro M., Gillan S. W. & Docking, K. (2013). The pragmatic language abilities of children with ADHD following a play-based intervention involving peer-to-peer interactions. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 416–428.
<https://doi.org/10.3109/17549507.2012.713395>
- Cornwall, J. & Graham-Matheson, L. (2012). *Leading on inclusion*. London: Routledge.

- Creswell, J. W. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας/μετάφραση Ν. Κουβαράκου επιμέλεια Χ. Τσορμπατζούδης, - 1η έκδ. - Αθήνα : Έλλην.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R. & Hay, P. (2014). The Roles and Development Needs of Teachers to Promote Creativity: A Systematic Review of Literature, *Teaching and Teacher Education*. 41: 34-41.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- Δελλασούδας, Λ. (2005). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Β΄ έκδοση, σ. 125, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- DeLucia-Waack, J. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deppeler, J. M. (2012). Developing inclusive practices: innovation through collaboration, In C. Boyle & K. Topping (Eds). *What Works in Inclusion?* (125-138). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional. Understanding and social contact with classmates with disabilities, Topics in *Early Childhood Special Education*, Volume 21, Issue 2, 104-113.
- Dichstein, E. & Hardy, B. (1995). Self-esteem, autonomy and moral behaviour in college men and women. *Journal of Genetic Psychology*, 68, 653-663.
- Division for Early Childhood. (2007). *Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment, and program evaluation*.

Tables 1 and 2. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/AKq2eZ> Τελευταία επίσκεψη:22-6-2018.

Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18 (3), pp. 791-814.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριων για το ρόλο του εκπαιδευτικού, στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη & Α. Ευκλείδη, (επιμ.). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: *Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*, Τόμος 4, σσ. 89-118. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.

Doll, B. (2013). Enhancing resilience in classrooms. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds), *Handbook of Resilience in Children* (pp.399-410). New York: Springer.

Doll, B., Brehm, K. & Zucker S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning* (2nd ed.). New York : The Guildford Press

Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Dowling, E. (2001). Θεωρητικό πλαίσιο. Μία συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Στο E. Dowling & E. Osborne (Επμ.), *Η Οικογένεια και το Σχολείο: Μία Συστημική Προσέγγιση από Κοινού σε Παιδιά με Προβλήματα* (σ.σ. 63-113). Αθήνα: Gutenberg.
- Dragona, T. (1983). *The self concept of preadolescents in the Hellenic context (doctoral dissertation)*. Birmingham: University of Aston.
- Δράκος, Γ. (2011). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δράκος, Γ. Δ. & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dreikurs, R. (1989). *Διατηρώντας την Ισορροπία στην Τάξη*. μτφρ. Μπ. Γραμμένου. Αθήνα: Θυμάρι.
- Drewes, A. A, Schaefer, C. E. (2012). *School-Based Play Therapy, Second Edition*. John Wiley & Sons, Inc.
- Δροσινού, Μ. (2006). Κατανόηση και αντιμετώπιση μαθητών με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες στο ολόημερο σχολείο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 100, 27-32.
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583. <https://doi.org/10.1023/A:1022831006887>
- Dunn, L. M. (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.

- Durlak, J. A. (2015). Studying Program Implementation Is Not Easy but It Is Essential. *Prevention Science: the Official Journal of the Society For Prevention Research*, 16: 1123-7.
- Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R. & Schellinger K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405–432).
- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115–152.
- Dwyer, S. B., Nicholson, J. M., Battistutta, D. & Oldenburg, B. (2005). Teachers' Knowledge of Children's Exposure to Family Risk Factors: Accuracy and Usefulness. *Journal of School Psychology*, v43 n1 p23-38.
- Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρόωμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια πανελλαδική έρευνα (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.*
- Δώνη, Ε. & Γιώτσα, Α. (2017). *Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/oFGRoY> Τελευταία επίσκεψη:22-6-2018.*

- Dzubak, C. M. (2014). *Social Competence and Students with Mild Disabilities: Can the necessary skills be taught and applied?* Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/9ACDjV>
Τελευταία επίσκεψη:22-6-2018.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Ekins, A. (2012). *The Changing Face of Special Educational Needs: impact and implications for SENCOs and their schools*. London: Routledge
- Eller, M., Fischer, E., Gilchrist, A., Rozman, A. & Shockney, S. (2016). Is inclusion the Only Option for Students with Learning Disabilities and Emotional Behavioral Disorders? *The Undergraduate Journal of Law & Disorder*,5,79-86.
- Elliot, J. (1995). What is a good action research? – some criteria, *Action Researcher*, 2, pp 10-11.
- Emde, R. N. & Robinson, J. (2000). Guiding principles for a theory of early intervention. A developmental – psychoanalytic perspective. In J.P.Shonkoff & S.J.Meisels (Eds), *Handbook of early intervention* (p.p.160 -178). Cambridge: Cambridge University Press.
- ERO (Education Review Office) (2013).*Accelerating the Progress of Priority Learners in Primary Schools*. Wellington: Author.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*. Vol 29(3), 287-305.
<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000119>.

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008).

Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5–14. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219407310993>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός, 2011. Θεματική Ομάδα Εργασίας «Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού»: Έκθεση της Δραστηριότητας Ομαδικής Μάθησης: Πολιτικές Προσεγγίσεις για τον Ορισμό και την Περιγραφή των Ικανοτήτων των Εκπαιδευτικών.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός, 2010. Βελτίωση της Ποιότητας των Εκπαιδευτικών: Η ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έγγραφο το οποίο εκπονήθηκε από τον Holdsworth, P., και αποτελεί σύνοψη των προτεραιοτήτων για τη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών όπως ορίστηκαν από τους Υπουργούς Παιδείας στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου τον Νοέμβριο του 2007, του 2008 και του 2009.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009. Στρατηγικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/iUhvUm> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2011). *Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης στην Ευρώπη. Προκλήσεις και ευκαιρίες*. Οντένσε, Δανία. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/JKdjZd> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση. Προτάσεις για τους Διαμορφωτές*

- Πολιτικής*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/WfYS7E>. Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής: Συστάσεις για τους Υπεύθυνους Χάραξης Πολιτικής και Λήψης Αποφάσεων*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/ZtAUeL> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.- UNESCO (2010). Συμπεράσματα από το Διεθνές Συνέδριο «*Συνεκπαίδευση: ένας τρόπος να προάγουμε την κοινωνική Συνοχή*». Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/nHHj3MT> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.- UNESCO, (2008). '*Inclusive Education: The Way of the Future*', International Conference on Education, 48th session, Final Report. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/dVJEXX> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.
- Ευσταθίου, Μ. (2015). *Η Διάγνωση, Η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνα για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Evans, P. (2000). "Including students with disabilities in mainstream schools", in H. Savolainen, H. Kokkala and H. Alasuutari (eds), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Ferguson, G. (2014). *Including children with disabilities in mainstream education: An exploration of the challenges and considerations for parents and primary school teachers*. Masters Dissertation, Dublin Institute of Technology.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fetters M. D., Curry L. A. & Creswell J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs - Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134–2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Flynn, E. Whiten, A. (2010). Studying children's social learning experimentally "in the wild". *Learn Behav.* 38(3):284-96.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. Article in *Educational Research* 43(3).
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P. S., Binder, D. P. & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 178–192.
- Frances, A. (2013). The new somatic symptom disorder in DSM-5 risks mislabeling many people as mentally ill. *British Medical Journal*; 346. <https://doi.org/10.1136/bmj.f1580>
- Fraser, B. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1991): *Assessment of Learning Environments*. Perth, WA.: Curtin University of Technology, Education Center.

- Fraser, M. W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multi systemic Perspective. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp.1-12). Washington, DC: NAWA Press.
- Fredrickson B. L., Branigan C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *US National Library of Medicine National Institutes of Health. Cogn Emot.* 2005 May 1;19(3)
- Frey, L. R. & Wolf, S. (2004). The symbolic & Interpretive Perspective on Group Dynamics. *Small Group Research*, 35,3,277-316.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15–30.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (2007). A model for implementing responsiveness to Intervention, TEACHING. *Exceptional Children*, 39(5):14-23.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
- Furr, S. R.(2000). Structuring the group experience: A format for designing psycho educational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25,29-49.
- Ζαφειροπούλου, Μ., Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,31,151-163.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*. σελ. 29-54, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (γ' έκδοση).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα*, Ε21, τχ. 30, σ. 21, περίοδος Β' - Απρίλιος 1998.
- Garrick-Duhaney, L. & Salend, S. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*.
- Gedera, D. S. P. and Williams, P. J. (Eds.) (2016). *Activity Theory in Education Research and Practice*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Gergen, K. J. (1982). From self to science: What is there to Know? In J. Suls (ED.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, pp. 129-149). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gerouki, M. (2009b). Enhancing children's well-being. The role of sex and relationships education. A case study from Greece. In de M. Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott (Eds.) *The International Handbook on Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (pp. 1189-1206). Springer Netherlands.
- Gibbs, G. S. & Dyches, T. (2007). *Guide to Writing Quality Individualized Education Programs*. Columbus, OH :Merrill/Pearson Education

- Gilmore, A. (2017). *Emotional Agility: How to Increase Self-Esteem and Master Your Emotions* (Book 1) Kindle Edition.
- Glasser, W. (1990). *The Quality School*. New York: Harper and Row.
- Gliedman, J. & Roth, W. (1980). *The unexpected minority: Handicapped children in America*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Goswami, U. And Bryant, P. (1990). Phonological Skills and Learning to Read. *Hove: Lawrence Erlbaum Associates*
- Greenberg, M. T., Domitrovitch, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4(1-62).
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Greene, G. & Kochhar-Brayant, C. A. (2003). *Pathways to successful transition for youth with disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Greenspan, S. (1999). *Developmentally Based Psychotherapy*. Madison Connecticut: International University Press.
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. In J. W. Andrews, D. H. Saklotske & H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp.325-355). San Diego: Academic Press.

- Gresham, F. M. (1997). Social skills. In G. Bear, K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp.39-50). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1986). *Social skill deficits and lower peer acceptance of mainstreamed learning disabled children*. *Learning Disability Quarterly*, 9,23-32.
- Guerney, L. (2000). Filial therapy into the 21st century. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 1 – 17.
- Guijarro, R. B. (2000). Inclusive Education in Latin America. IN H. Savolainen, H. Kokkala and H. Alasuutari (eds), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Guralnick, M. J. (2010). Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children with Developmental Delays”: *A historical perspective*. *Infants and Young Children*, 23 (2), 73 - 83.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Lloyd, J. W. (1996). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693.
- Han, S. S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher program implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 665–679.
- Hankir, A. & Bhugra, D. (2015). A Paradigm Shift: Social Functioning Rather Than Symptom Reduction. In B. Kirkcaldy (Ed.), *Promoting Psychological Wellbeing in Children and Families* (pp. 33-51). London: Palgrave.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and academic achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52,123-142.
- Harald, V. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students; peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Journal of Social Psycho of Education*. 3,173-192.
- Harter, S. (1999). *The construction of Self: A developmental perspective*. New York: Guilford, 51-54.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 219-242). New York: Cambridge Univ. Press.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1985a). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO:

University of Denver Press.

Harter, S. (1983). Development perspectives on the self-esteem. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 275A386). New York: Wiley.

Harter, S. & Johnson, C. (1993). *Changes in self-esteem during the transition to college. Unpublished manuscript.* Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55,1969-1982.

Hattie, J. (1992). *Self-concept.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1993). Students with learning disabilities: Academic and psychosocial aspects of adaptation. *School Psychology International*, 14 (1), 43-56.

Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *J. Educ. Psychol. Consult.* 8, 321–329.
https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4

Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school.* London: Cassell.

Hockey, J. & James, A. (1993). *Growing up and growing old.* London: Sage Pub.

Hoge, D. R., Smit, E. K. & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24,295-304.

Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). Positioning Teacher Research in Educational

- Reform: An Introduction, in S. Hollingsworth, & H. Sockett, (eds) *Teacher Research and Educational Reform*, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, pp. 5-9.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities, *British Journal of Special Education*, 42, 3, 235- 256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Publisher: New York: Springer.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (1991). *Educational administration: Theory research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson
- Ifanti, A. A., Argyriou, A. A. and Kalofonos, H. P. (2011). 'Health promotion education politics and schooling. The Greek case'. *Educational Research and Reviews*, vol. 6, no. 10, pp. 671-678.
- Jackson, L., Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate and severe disabilities are saying. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 25, 129–141.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 1491–1525.

- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009b). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93: 91–107).
- Jonassen, D. H. (2000). “*Computers as Mind tools for Schools: Engaging Critical Thinking*”, (2nd Edition), New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Jones, S. M., Brown, J. L. & Aber, J. L. (2011). Two year impacts of a universal school based social emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development* 82
- Jones, V. & Jones, L. (1998). *Comprehensive classroom management*. London: Allyn & Bacon.
- Joubert, N., Raeburn, J. (1998). Mental health promotion: People, power and passion. *Inter J of Mental Health Prom*, Inaugural issue: 15-22.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology*. Review, 9, 131-155. http://dx.doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing
- Kagan, S. L. & Neuman, M. J. (2000). Early care and education: Current issues and future strategies. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 339-360). Cambridge: Cambridge University Press.
- Καΐλα, Μ. (επιμ.) (1995). *Σχολική Αποτυχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2002). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καλαντζάκου, Γ. (2017). *Κοινωνική επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Φλώρινα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1998). *Αυτογνωσία, αυτοανάλυση και αυτοέλεγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλύβα, Π. (2016). *Ψυχοκοινωνική συμπεριφορά και διαπροσωπικές δεξιότητες σε παιδιά που ζουν σε ιδρύματα*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Καμαρινού, Δ. (1999). *Βιοματική μάθηση στο σχολείο*, Β' Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kaplan, H. B. (2005). Understanding the concept of resilience. In: S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 39-47). New York: Springer Publishing.
- Kaplan, H. I. & Sadock, B. J. (1991). *Synopsis of Psychiatry (6th ed.)*. Baltimore, U.S.A. : Williams and Wilkins.
- Καρακίτσιος, Γ. (2010). *Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης σε Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα*

δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κάτσεων, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Katz, L. & Chard, S. (1995). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, N. J.: Ablex Publ. Co.
- Kauffman, J. M. (2007). *Conceptual models and the future of special education*. *Education and Treatment of Children*, 30, 241–258.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (International Edition). Boston: Pearson/Merrill.
- Kaufman, N. L. (1980). Review of research in on reversal errors. *Perception and Motor Skills*, 51, 55-79.
- Kayes, A., Kayes, D. C. & Kolb, D. A. (2005). *Experiential learning in teams*. *Simulation & Gaming*, 33(3), 330-364.
- Kazdin, A. E. (2009). Psychological science's contributions to a sustainable environment: Extending our reach to a grand challenge of society. *American Psychologist*, 64(5), 339-356. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015685>
- Kazdin, A. E. (2000). *The Encyclopedia of Psychology* (Vols. 1 – 8). New York: Oxford University Press/American Psychological Association.

- Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.
- Kiefer, H., Cohen, N. & Pape, B. (2004). Handle with care: Strategies for promoting the mental health of young children in community-based child care. *Canadian Mental Health Association*.
- Kilgour, P., Reynaud, D., Northcote, M. & Shields, M. (2015). Role-playing as a Tool to Facilitate Learning, Self Reflection and Social Awareness in Teacher Education. *International journal of Innovative interdisciplinary Research*, 2(14),8-20
- Kline, P. (1992). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Knestrict T. D. (2015). Deconstructing the Positive Behavioral Support Model and Replacing it With the Neo-Montessori Constructivist Intervention Model Or How Montessori Changed my Cold Data Driven Heart. *Electronic Journal for Inclusive Education*. Vol. 3, No. 3.
- Knight, B. A. (1999). *Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom*. Support for Learning, Vol. 14 No. 1.
- Knitzer, J. (1993). Children's Mental Health Policy: Challenging the Future. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(1), 8-16.
- Koch, F. S., Sepa, A. & Ludvigsson, J. (2008). *Psychological stress and obesity*. J Pediatr. 2008 Dec;153(6):839-44. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.06.016>.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Κόνσολας, Μ. (2007). *Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση. Μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΣΣ*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4- 6 Μαΐου 2007 (σ.440- 446). Αθήνα. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/DCpg8j>
Τελευταία επίσκεψη: 18-8-2018.
- Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ. (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Kornhaber & Gardner, 2006. *Orchestrating Multiple Intelligences*. Educational Leadership, 64(1), 22-27.
- Koromilas, A. E., Lazaris-Karatzas, A. & Sonenberg, N. (1992). *mRNAs containing extensive secondary structure in their 5' non-coding region translate efficiently in cells over expressing initiation factor*. Erratum in EMBOJ 1992 Dec;11(13):5138.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
<http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές*. Επιστημονική επιμέλεια. Αθήνα: Πεδίο.

- Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές και Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. (2010). Βασικές επισημάνσεις και θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από την «ενταξιακή προσέγγιση», *Επιστήμες Αγωγής [Θεματικό Τεύχος 2010]*, 9-22.
- Kourkoutas, E. (2009). Family and disability. *Interpersonal Acceptance*, 1, 7-9.
- Κουρκούτας Η. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kourkoutas, I. (2008). An ecosystemic psychodynamic intervention for children with mild psychosocial problems and academic difficulties: prospects and limits of the evaluation process. In C. Canali, T. Vecchiato, & J. K. Whittaker (Eds.), *Assessing the Evidence-based of Intervention for vulnerable children and their families*, (pp. 434-439). Padova: Zancan Foundation.
- Κουρκούτας, Η. (2008β). Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην Κλινική Ψυχολογία και την Ειδική Αγωγή: αρχές ολιστικών παρεμβάσεων σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επμ.). *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (σ. 37-82). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. (2007β). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κουρκούτας, Η. (2007α). Παράγοντες κινδύνου για την ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αντικοινωνικές τάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 38, 46-57.
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M. & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach, *Social and Behavioral Science*, 15, 370-380/ <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.387>
- Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. (2015). School-Based Counselling Work With Teachers: An Integrative Model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137–158, <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.58>.
- Kourkoutas, E. & Hart, A. (Eds.). (2015). *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities*. Cambridge Scholar Publications
- Kourkoutas, E. & Hart, A., (2014). Suggesting a resilient and systemic oriented psychodynamic model to include students with behavioural problems: Theoretical issues and practical challenges. *Journal of Clinical Psychology*, 2, 147-168. <https://doi.org/10.14645/RPC.2014.2.492>
- Κουρκούτας, Η. & Parmar, P. (2010/12). Η αντίληψη των μαθητών με ή χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες για την αποδοχή γονέων και δασκάλων και η σχέση της με τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις σχολικές επιδόσεις: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ενταξιακών πρακτικών. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin, (Επιστ. Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σ. 217-254). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα / ΠΕΔΙΟ
- Kourkoutas, E. & Propersi, F. (2013). Modelli di intervento per la disabilità e i disturbi socio-emozionali (EBD) nell'infanzia e nell'adolescenza. Tra tradizione e innovazione. In M.

Carrozzino & P. Ruffinatto (Eds.), *I paradossi della disabilità. Autonomia Capacità Dipendenza* (pp.). Roma: Nuove Frontiere.

Kourkoutas, E., Vitalaki, E. & Fowler, A. (2015). Resilience based inclusive models for students with social-emotional and behavioral difficulties or disabilities. In Kourkoutas & A.Hart (EdS), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (p.p.8-45) Cambridge Scholar Publications.

Kourkoutas, E. & Xavier Raul, M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education, *Social & Behavioral Science*, 5, 1210-19. ELSEVIER.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.263>

Κουρμούση, Ν. (2014). *Βήματα για τη ζωή - Δημοτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.

Κουρμούση, Ν. (2013). *Προγράμματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.

Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Β' Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουτροφίνη Δ. (2017). *Το Δραματικό Παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: Μια έρευνα Δράσης σε μαθητές του 5^{ου} Δημοτικού*

Σχολείου Ναυπλίου. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Koutsoklenis, A., Gaitanidis A. (2017). Interrogating the Effectiveness of Educational Practices: A Critique of Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Education*. <http://doi.org/10.3389/feduc.2017.00011>

Κυπριωτάκης, Α. (2004). *Νέες αντιλήψεις και τάσης στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/EQwVwi> Τελευταία επίσκεψη: 19/7/2017.

Kucuker, S. & Tekinarslan, I. C. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 1559-1573. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/eJRvT6> Τελευταία επίσκεψη: 19/7/2017.

Kuhl, J. (2000a): A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality system interactions. In M. Bokaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, C.A. Academic Press.

Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dodge, K. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge studies in social.

Kutob, R. M., Senf, J. H., Crago, M. & Shisslak, C. M. (2010). Concurrent and longitudinal predictors of self-esteem in elementary and middle school girls. *Journal of School Health*, 80(5), 240-248.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.
- Λαμπροπούλου, Β. (Επ. Υπεύθυνη) (1999). 1ο εκπαιδευτικό πακέτο Επιμόρφωσης: *Η κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα Κωφών*. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑ κωφών και βαρηκόων. ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου Σ. (2007). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/tpi4ZkT> Τελευταία επίσκεψη: 19/7/2017.
- Λαμπροπούλου Β., Χατζηκακού, Κ. & Βλάχου Γ. (2005). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρηκόων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/krAfqZ> Τελευταία επίσκεψη: 19/7/2017.
- Landau, S. & Milich, R. (1990). Assessment of children's social status and peer relations. In A. M. LaGreca (Eds.), *Through the eyes of the child* (pp. 259-291). Boston: Allyn & Bacon.
- Landers, M. & Weaver, R. (1997). *Inclusive Education: A Process, Not a Placement*. Watersun Publishing Company.
- Lascioli, A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Franco Angeli Edizioni.
- Lascioli, A. & Onder, M. (2010). Από την τοποθέτηση στο σχολείο στην ενσωμάτωση: ο Ιταλικός δρόμος. Από την ενσωμάτωση στην Ενταξιακή Εκπαίδευση: η Ευρωπαϊκή προοπτική, *Επιστήμες Αγωγής* [Θεματικό Τεύχος], 39-50.

- Laughlan, F. & Fadda, R. (2012). The 'Italian model' of full inclusion: origins and current directions. In C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes. A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 5 (1), 3-49.
- Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research, Constructing Meaning through Collaborative Inquiry* (Eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, H.-S. (2013). Effect of Self-differentiation and Self-esteem on School Adjustment among Adolescents. *The Journal of the Korea Contents Association*. 13. <http://dx.doi.org/10.5392/JKCA.2013.13.01.333>
- Λεζέ, Ε., Παπαδόπουλος, Ν. (2004). Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 51-66.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου και πιθανοί εαυτοί σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 26.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Soc.J.Issues* 2(4), 34-46.
- Lewis, L. H., Williams, C. J. (1994). *Experiential learning: Past and present*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>

- Liasidou, A., Svensson C. (2014). Educating leaders for social justice: the case of special educational needs co-ordinators. *International Journal of Inclusive Education*. London: Routledge.
- Liberman, I. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E. & Bechman, P. (1998). *Inclusive preschool programs: Teacher beliefs and practices*. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87–106.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). *Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society*. Vol. 66, No. 4, pp. 762-797. *Harvard Educational Review*.
- Livesly, W. J., Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: John Wiley.
- Loukas, A. (2007). *What Is School Climate? Leadership Compass* Vol. 5, No. 1, Fall 2007.
- Lovett, M. W., Steinbach K. A., Frijters J. C. (2000). *Remediating the core deficits of developmental reading disability: a double-deficit perspective*. *J Learn Disabil*.2000 Jul-Aug;33(4):334-58
- Lumley, M. A., Smith, J. A, Longo, D. J. (2002). The relationship of alexithymia to pain severity and impairment among patients with chronic myofascial pain: Comparisons with self-efficacy, catastrophizing, and depression. *Journal of Psychosomatic Research*. 2002;53(3):823–830.

- Luthar, S., Lyman, E. & Crossman, S. (2014). Resilience and Positive Psychology. In M. Lewis & D. Rudolph (Eds), *Handbook of Developmental Psychopathology*. (pp 125-144). New York: Springer.
- Lyons, A. (2012). Self-esteem and learning disabilities. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/JwuYGK> Τελευταία επίσκεψη: 4/8/2018.
- MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A. & Page, C., (2006). *Costs of Inclusion: A Study of Inclusion Policy and Practice in English Primary, Secondary and Special Schools*. Cambridge: University of Cambridge: NUT.
- Magos, K. & Politi, F. (2008). The creative second language lesson: The contribution of the role-play technique to the teaching of a second language in immigrant classes. *RELC journal*, 39(1), 96-112.
- Maheady, L. and Jabot, M. (2010). *Group-Oriented contingencies: working effectively in inclusive settings*, Paper presented to the Annual Conference of the New York State Council for Exceptional Children, Saratoga Springs, New York, 8-9 October
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου - I (ΠΑΤΕΜ I): Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης μαθητών Α', Β' και Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Β' έκδοση, Εκδ. Παπαζήση, 2013.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου - II (ΠΑΤΕΜ II): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Β' έκδοση, Εκδ. Παπαζήση, 2013.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001γ). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου - ΙΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Β΄ έκδοση, Εκδ. Παπαζήση, 2013.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001δ). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου - ΙV (ΠΑΤΕΜ ΙV): Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών λυκείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). «Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη», στο: Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης, στο: *Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας*. Επιμ.: Παπαστάμου Σ., Κανελλάκη Σ., Μάντογλου Α., Σαμαρτζή Σ., Χρηστάκης Ν. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). «Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του παιδιού», *Νέα Παιδεία*, τχ. 67.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., Βοσνιάδου, Σ., Μπακονικόλα, Χ., Τρίμη, Έ., Σιδέρη, Α., κ.ά. (1996). *Μετα-πτυχιακά, εξελίξεις και προοπτικές στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή*. Συλλογικό έργο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Manjula, M., Roopesh, B. N., Philip, M., Ravishankar, A. (2018). A brief school based, awareness program for depression and suicidal behaviours in Indian youth. *Mental Health and Prevention*, Volume 11, Issue undefined, September 2018.

- Mannarino, A. P. (1978). Friendship patterns and self-concept development in pre-adolescent males. *Journal of genetic Psychology*, 133, 105-110.
- Margalit, M., Tur-Kaspa, H. & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *Educational Psychology*, 19(1), 79-90
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self concept. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 34-52.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56-67
- Mash, E. J. & Wolfe, D. A. (2013). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, Wadsworth.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. In: *Professional School Counseling. 2008*, Vol. 12. pp. 76-84.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2013). Teaching students with high-incidence disabilities. In R. A. McWilliam, B. G. Cook, & M. Tankersley (Eds.), *Research-based*

- strategies for improving outcomes for target groups of learners* (pp. 19-29). Boston: Pearson
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary class-rooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία Μέθοδος*. Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999α). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ρύθμισης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειάς (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Απόκοσμος*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998α). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-Κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Maudsley, M. & Strivens, J. (2000). Promoting professional knowledge, experiential learning and critical thinking for medical students. *Medical Education*, 34, 535- 544.
- Maxwell, S., Reynolds, J. K., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D. (2017). *The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/qGjBJJ> Τελευταία επίσκεψη: 4/8/2018.

- McArthur, K., Cooper, M., & Berdondini, L. (2016). Change processes in school-based humanistic counselling. *Counselling and Psychotherapy Research*, 16(2), 88-99.
- McCombs, B., L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.
- McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure and School climate: A critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, September 22, 1-18.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). 'Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children' *Applied and Preventive Psychology*, vol. 9, no. 4, pp. 271-281.
- McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan Education Ltd.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meadon, H. & Mando-Amaysha. (2005). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 158 -167.
- Mercer, C. (1996). Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education* 17, 226-236.
- Mercer, C. D. & Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Merrell, K.W. (1998). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum associates: U.S.A.

- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirical handbook*. New York: Plenum.
- Middlemas, B. (2012). Learning and teaching in inclusive classrooms. In *Leading on inclusion: dilemmas, debates and new perspectives* (1st ed, pp. 72–86). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Miller, D. & Moran, T. (2007). *Theory and practice in self-esteem enhancement: Circle-Time and efficacy-based approaches - a controlled evaluation*. Teachers and Teaching: theory and practice. <https://doi.org/10.1080/13540600701683549>
- Mitchell, D. R. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: using evidence-based teaching strategies* (second edition). London: Routledge.
- Mitchell, D. (2007). *What really works in Special and inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Möller, J., Streblow, L., Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*. Volume 12, pp 113–122.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Επιμέλεια: Α. Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moon, A. (1996). *Εργαστήρια για το Σχολείο*. Salford. TACADE, ΚΕ.ΘΕ.Α.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Moore, J. (2013). *Resilience and At-risk Children and Youth*. Research Summary. National Center for Homeless Education.

- Moore, D. F. (1996). *Educating the deaf*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Moos, R. H. (1987). Person-Environment Congruence in Work, School and Health Case Settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 231-247.
- Morrison, M. O. & Bratton, S. C. (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for Head Start programs: Effects of Child Teacher Relationship Training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1003-1017.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., Γιαννίτσας, Ν. Δ. & Καββαδά, Α. (1998). Το ψυχολογικά επαρκές παιδί: Προσδοκίες δασκάλων και γονέων. *Νέα Παιδεία*, 86, 28-41.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τσέργας, Ν. (2000). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΕΠΕΑΕΚ. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/PFMoGg>
Τελευταία επίσκεψη: 4/8/2018.
- Μουταβελής, Α. (2003). *Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης*. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 11, σ.σ.143-158.
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (1996). *Η δυναμική της οικογένειας μέσα από τα παιδικά σχέδια: Έρευνα στο σχολικό περιβάλλον με την αξιοποίηση του σχεδίου της οικογένειας σε δράση (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Mu, K., Siegel, E. B. & Allinder, R. M. (2000). Peer interactions and sociometric status of high school students with moderate or severe disabilities in general education classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 25(3), 142-152.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities, *Remedial and Special Education*, 24, 16-26
- Mytton A. J., DiGuseppi C., Gough D., Taylor, S. R., Logan S. (2006). School-based secondary prevention programmes for preventing violence. Cochrane Database of Systematic Reviews. *The Cochrane Collaboration*. Published by John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004606.PUB2>
- National Professional Development Center on Inclusion. (2011). *Research synthesis points on practices that support inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG

Child Development Institute, Author. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/pzcmCV>

Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017

Nelson, J. M. & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis.

Journal of Learning Disabilities, 44(1), 3–17.

<https://doi.org/10.1177/0022219409359939>

Νικολάου, Ε. (2005). *Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας στη σχέση τους με τα συνομήλικα παιδιά*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Norwich, B. (2012). “How inclusion policy works in the UK (England): successes and issues.” In C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.

Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 171-88.

Oden, S. & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48,495-506.

Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion. What We Know and Where We Go From Here *Topics in Early Childhood Special Education*, v20 n1 p20-27.

Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the child with learning disabilities. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 329–348). New York, NY: Springer.

Ogden J. & Evans C. (1996). The problem with weighing: effects on mood, self-esteem and body image. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*:

Journal of the International Association for the Study of Obesity. [01 Mar 1996, 20(3):272-277]

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement*, in Pajares, F & Rayner, S. (Eds), *Perception*, pp. 239-266. London: Ablex Publishing.

Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relationship between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(3), 142-148.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: το τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/6psDVZ> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Παπαγεωργίου, Β. Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπαδάτος, Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία. Λειτουργίες του Εγκεφάλου και Μαθηματικά*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.

- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου Β. (2018). *Αγχώδεις Διαταραχές και Κατάθλιψη στα παιδιά*. Άρθρο, διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/GY76Pq> Τελευταία επίσκεψη 12/8/2018.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση, *Ψυχολογικά Θέματα*. 1(3), 211-229.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-41.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*, Τόμος 1. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*, Τόμος 2. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1987). *Εξελικτική Ψυχολογία. Εφηβεία*. Τόμος 4ος. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση Των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασσάκος, Κ. (1994). *Το πρόσωπο στην πορεία του γίνεσθαι*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασσάκος, Κ. Γ. (1983). *Η αυτοαντίληψη στο παιδί. Ομοιότητες και διαφορές*. Αδημοσίευτη έρευνα. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Paternite, C. E. (2005). School-based mental health programs and services: overview and introduction to the special issue, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 657-663.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Πατσίδου Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή Χωρίς Ειδικές Ανάγκες: Στάσεις Εκπαιδευτικών Και Μαθητών Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φ.Π.Ψ.
- Pavri, S. & Luftig, R. L. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45, 8-14.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, Kriston B., Pachan, M. (2008): *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) December 2008. ERIC Number: ED505370

- Pearl R. & Donahue M. (2004). Peer relationships and learning disabilities. In: *Learning about Learning Disabilities*, 3rd edn (ed. B. Wong), pp. 133–156. Academic Press, San Diego.
- Pervin, L. A. (Ed.). (1990a). *Handbook of Personality: theory and research*. New York: Guilford.
- Peters, S. J., (2004). *Inclusive education an EFA strategy for all children*. World Bank.
- Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *Teach J. Christ. Educ.* 8, 26–35.
- Pfeiffer, S, Reddy L. (1999). *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory, Research, and Application*. The Haworth Press, Inc.
- Πιαζέ, Ζ. (1988). *Η Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In N. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 149-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R., Stuhlman, M. & Hamre, B. (2011). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27 (3), 407-417.

- Piers, E. V. & Harris, D. B. (1964). Age and other correlations of self - concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Polychroni, F., Antoniou, A. S. & Kotroni, C. (2013). Social, emotional and motivational aspects of learning disabilities: challenges and responses. In A. S. Antoniou & B. Kircaldy (Eds.), *Education, family and child & adolescent health* (pp. 93-119). Athens: Diadrasi.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2010). Θέματα Σχολικής Ψυχολογίας-1. *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. 4^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α', Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1992). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Porpodas, C. & Palaiothodorou, A. (1999). A training study on phonological awareness and its effect on learning to read and spell the Greek language. Paper presented at the *European Conference on Developmental Psychology*, Spetses, Greece, 2-5/9/1999.
- Posch, P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research*, Vol.

11, No. 2, 2003, pp. 233-246.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Radd, T. And Harsh, A. (1996). Creating a healthy classroom climate while facilitating behavior change. *Elementary School Guidance and Counseling*, vol. 31 (2).

Rafferty, L. A. (2010). Step-by-Step: Teaching Students to Self-Monitor *TEACHING Exceptional Children* Vol 43, Issue 2, pp. 50 - 58

Register, C. (1987). *“Living with chronic illness”*, Bantam Books, New York.

Reschly, D. J. & Gresham, F. M. (1981). *Use of social competence measures to facilitate parent and teacher involvement and nonbiased assessment*. Unpublished manuscript, Iowa State University.

Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., Subasic, E. (2017). *How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes*. Sch. Psychol. Int.38

Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2014). Schooling and the mental health of children and adolescents in the United States (pp. 163–184). In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (3rd ed.). New York: Springer.

Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2000). School as a context of early adolescents academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*.

Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elem. Sch. J.* 100, 443–471. <http://dx.doi.org/10.1086/499650>

- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. London: Merrill
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin
- Roopesh, N. B. (2018). All Work and No Play: The Importance of Extracurricular Activities in the Development of Children. In *Positive Schooling and Child Development* pp 287-301. Springer, Singapore.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rose-Krasnor, L., (1997). “The nature of social competence: A theoretical Review”. *Social Development*, 6, 11-135.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press
- Rosenberg, M. (1986a). *Conceiving the self*. New York: Basic
- Roth, L., Barson, C., Hoekstra, R., Pasco, D. & Watson, T. (2010). *The autism spectrum in the 21st century*. London: J. Kingsley Publishers.
- Ρούσσου, Α. (1988). Η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής. Στο: *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* (επ. Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education - *Education in the North*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/Wy2DrD> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for Teaching*, London: Heinemann Educational Books.

- Russel, C. L. (2008). How are your person first skills? A self-assessment, *TEACHING Exceptional Children*, 40(5):40-3.
- Sabetelli, R. M. & Mazor, A. (1985). Differentiation, individuation and identity formation: The integration of family system and individual development perspectives. *Adolescence*, 20, 619-633.
- Sabornie, E. J. & Kauffman, J. M. (1986). Social acceptance of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 55-60. <http://dx.doi.org/10.2307/1510401>
- Salend, S. J. (2015). *Creating Inclusive classrooms: Effective and Reflective Practices*, 8th edn. Columbus, OH:Merrill/Pearson Education.
- Salend, S. J. (2011). *Creating Inclusive Classrooms: effective and reflective practices* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Salend, S. J. (2010). Evaluating inclusive teacher education programs: A flexible framework. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 130-140). London: Routledge.
- Salend, S. and Whitaker, C. (2012). *Inclusive Education: best practices in the United States*. Article in *What Works in Inclusion?* Open University Press.
- Sameroff, A. (2014). A Dialectic Integration of Development for the Study of Psychopathology. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Ed.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, (pp. 25-44). New York: Springer.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. Washington, DC: *American Psychological Association*.

- Sameroff, J. A. & Gutmann, L. M. (2004). Contributions of risk research to the design of successful interventions. In P. Allen-Mears & M. W. Fraser (Eds) *Intervention with children and adolescents. An interdisciplinary perspective* (pp.9-26). Boston: Pearson.
- Santoro, L., Gersten, R. & Newman-Gonchar, A. R. (2011). *Designing Rigorous Group Studies in Special Education Common Understandings of Efficacy, Effectiveness, and Evidence Standards*. Instructional Research Group/University of Oregon, Handbook of Special Education. Routledge UK.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Σαρρής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Satz, P. & Morris, R. (1981). Learning Disabilities subtypes: A review. In F.J. Pirozzolo & M.C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, pp. 109-144. New York: Academic Press.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Journal of Applied & Preventive Psychology*, 11, 157-165.
- Schmidt, N. R. (2017). *Time-limited Psychodynamic Psychotherapy with Children and Adolescents: An interactive approach*. New York: Routledge.
- Schmidt, N. R. (2010). *Core principles of assessment and therapeutic communication with children, parents and families Towards the promotion of child and family wellbeing*. New York: Routledge.

- Seligman, E. P. M., Ernst, M. R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins M. (2009): Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* Volume 35, 2009 - Issue 3: Well-being in Schools
- Semmel, M. I., Gerber, M. M. & MacMillan, D. (1994). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *Journal of Special Education*, 21(4), 481-495.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer Science.
- Shapiro, S. & Leopold, L. (2012). A critical Role for Role-Playing Pedagogy. *TeSl Canada journal*, 29(2) 120-130.
- Shaw, B. A., Krause, N. & Chatters, M. L. (2004). Emotional support from parents early in life, aging and health. *Psychology and Aging*, 19 (1), 4-12.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of casual predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Σκαύδη, Δ. (1995). «Συμμόρφωση» και «αντίδραση» στο Ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 74.
- Sklad M., Diektra R., De Ritter M., Ben J., Gravesteijn C. (2012): Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the schools*. Volume 49, Issue9, November 2012. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Slee, R. (2012). Inclusion in schools: what is the task? In: *What works in inclusion?* C.Boyle, and K. Topping, , eds. Open University Press, Maidenhead, Berkshire, pp. 41-50.

- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Slee, R., (2010). Political economy, inclusive education and teacher education. In: C. FORLIN, ed, *Changing paradigms and innovative approaches to teacher Education for Inclusion*. London: Routledge.
- Smith, R. M. (2009). Front and Center: contradicting isolation by supporting leadership, and service by students with disabilities, *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(5):Article 4
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Soni, S, Hameed, N. (2018). Strength-Based Approaches to Mental Health Promotion in Schools: An Overview. In D.Sibnath. *Positive Schooling and Child Development. International Perspectives*. pp 127-148. Springer, Singapore
- Soresi, S., Nota, L. (2001). *La facilitazione dell'integrazione scolastica*. Padova: ERIPE ditrice
- Soresi, S., Nota, L., Wehmever, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 15-28.
- Σούλης, Σ. Γ. (2003). *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμος Α', σ. 46, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Spence, S. H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents*. Windsor, Berkshire, England, NFER-NELSON.

- Spence, S. H. & Donovan, C. (1998). Interpersonal problems. In Graham, Philip Jeremy (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 217–245). New York: Cambridge University Press.
- Sprenger-Charolles, L. (1991). “L’acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d’identification des mots (perspective cognitive)”, in *Les Entretiens Nathan: Lecture* (Actes 1), Paris, Nathan, pp. 111-133.
- Sroufe, L. A., Coffino, B. & Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota longitudinal study. *Developmental Review*, 30(1), 36-51.
- Stagnitti, K. (2012). *Helping Preschool and Kindergarten Teachers Foster Play in the Classroom*. <https://doi.org/10.1002/9781118269701.ch7>
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Σταμάτης, Σ. (1987). Γονείς παιδιών με αυτισμό-Διεπιστημονική προσέγγιση των βιοψυχοκοινωνικών προβλημάτων τους. *Νοσηλευτική*. 48(1). 72-83.
- Σταμπολτζή, Α. (2007). Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με οριακή νοημοσύνη στο κανονικό σχολείο. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμέλεια), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, 132-139. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Staboltzi, A. & Polychronopoulou, St. (2008). Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision,. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2008, V.8 (1), 110-128.

Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2013). *Αγωγή υγείας. Βασικές Αρχές – Σχεδιασμός Προγράμματος*.

Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/NBaJUp> Τελευταία επίσκεψη 19/7/2017.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.

Στατήρη, Β. (2015). *Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος 2015.

Σταύρου, Λ. Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή. Λογικομαθηματικές έννοιες και νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Άνθρωπος.

Stavrou, P. D. & Kourkoutas, E. (2017). School Based Programs for Socio-emotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience. *American Journal of Educational Research*, 5 (2), 131-137.

Steele, H & Steele, M. (2014). Attachment disorders: Theory, research and treatment considerations. In M. Lewis & k. D. Rudolph (Eds), *Handbook of developmental psychopathology*. (pp 357-370). New York: Springer US.

Stevens, C. and Sanchez, K. (1992). *Perceptions of parents and community members as a measure of school climate*, in J.Freinberg (ed), *School Climate*. London: Falmerp.125.

Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., Χατηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ ορθολογικότητας, αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6 (1), 72-78.

- Stone, W. L. & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23,32-37.
- Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, 20, 138-147.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>
- Στρογγυλός, Β. & Ξάνθου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. 4^ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά άνισα, 4-6 Μαΐου (324-330). Αθήνα.
- Studdert-Kennedy, M. & Mody, M. (1995). Auditory temporal perception deficits in the reading-impaired: A critical review of the evidence. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2. 508-14. <http://dx.doi.org/10.3758/BF03210986>.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, τ. 4 (1) 32-47
- Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. In B. Y. L. Wong (ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) (pp. 41-92). San Diego, CA: Elsevier.
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy believes of students with learning disabilities with and without attention deficit/hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.

- Τάφα, Ε. (Επιμ.) (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Terras, M. M, Thompson, L. C., Minnis, H. (2009). *Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/mTMjA5> Τελευταία επίσκεψη 19/7/2017.
- Τερζή, Α. (2013). Εξερευνώντας τις πραγματολογικές ικανότητες των Ελληνόφωνων ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. *Εκπαιδευτική Ημερίδα για τον Αυτισμό*. Πάτρα, κέντρο Χαρταετός.
- Terzi, A. Marinis, T. Francis, K. & Kotsopoulou, A. (2013). *Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism*. *Language Acquisition*. 21
- Terzi, L. (ed.) Warnock, M. Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs: a new look*. London: Continuum.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες – διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Αποθετήριο «Κάλλιπος». Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/jyAqRh> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες - Γνωστικές Προσεγγίσεις. Εισήγηση, πρακτικά σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς «*Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*». ΚΔΑΥ Ηρακλείου.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*. *Rev. Educ. Res.*83, 357–385.

- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thomas S., Alphonsa Jose K. A., Kumar P. A. (2018). Child Friendly Schools: Challenges and Issues in Creating a Positive and Protective School Environment. *Positive Schooling and Child Development* pp 233-248
- Thompson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem? *British Journal of Learning Support*, 27(4), 159-165.
- Thomson, M. (1984). *Developmental Dyslexia: Its nature, assessment and remediation*. London: Arnold Press.
- Timini, S. (2014). No more psychiatric labels: Why formal psychiatric diagnostic systems should be abolished. *International Journal of clinical and health Psychology*, 14(3), 208-215
- Tomlinson, C. A. (2005). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Topping, K. (2012). 'Conceptions of inclusion: widening ideas', In C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Tregaskis, C. (2004). Identity, positionality, and power: Issues for disabled researchers. *Disability Studies Quarterly*, 24, 2. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <http://dsq-sds.org/article/view/492/669> Τελευταία επίσκεψη 10/8/2018
- Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Η Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε Καλύτερος, Ούτε Χειρότερος... Απλά Διαφορετικός! Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης στη Διαφορετικότητα για Παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα.: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων: Εγώ και εσύ, γινόμαστε εμείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L. and Fombonne, E. (2007). Social skills training for adolescents with asperger syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (10), 1960-1968.
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη παιδοψυχιατρική*. Β' έκδοση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάντης, Γ. (1987). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών με χρόνιες παθήσεις. Στο *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (επιμ.) Τσιάντης, Γ. και Μανωλόπουλος, Σ., Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 309-330.
- Tsiantis, J., Motti-Stefanidi, F., Richardson, C., Schmeck, K. & Poustka, F. (1994). Psychological Problems of school-age German and Greek children: A cross-cultural study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 209-219.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιχλάκης, Π. & Κουρκούτας, Η. (2017). Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης επικεντρωμένα στην οικογένεια και στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες: Επισκόπηση μελετών και ζητήματα επιτυχημένων εφαρμογών. Στο Κουρκούτας, Η. (2017). *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές*. Επιστημονική επιμέλεια. (σ 147) Αθήνα: Πεδίο.

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *Sch. Psychol. Q.* 29, 320–335.

Υπουργείο Παιδείας (2018). ν.4547/12-06-2018 (ΦΕΚ 102/τΑ/12-6-2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/AembcD>

Υπουργείο Παιδείας (2017). ν.4473/3-5-2017 (ΦΕΚ 78/τΑ/30-5-2017). *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/f1RuUX> Τελευταία επίσκεψη 4-9-2017.

Υπουργείο Παιδείας (2017). ν.4452/2017 (ΦΕΚ 17/τΑ/15-2-2017). *Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/QJpiMJ> Τελευταία επίσκεψη 4-9-2017.

Υπουργείο Παιδείας (2016). ν.4415/6-9-2016 (ΦΕΚ159/τΑ/6-9-2016) *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/hcuFyK> Τελευταία επίσκεψη 4-9-2017.

Υπουργείο Παιδείας (2016). *Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού, Υλοποίησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/4w26SZ> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Υπουργείο Παιδείας – ΠΙ (2011). *Νέο Σχολείο. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/AYDwdj> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Υπουργείο Παιδείας – ΠΙ (2011). *Οδηγός για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/SrnCKQ> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Υπουργείο Παιδείας ν. 3699/2008. (ΦΕΚ 199/τΑ/2-10-2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/X3TRcQ> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ (2004). *ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, Α' ΤΟΜΟΣ Έγκαιρη παρέμβαση - Νηπιαγωγείο – Δημοτικό*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/8VRZM7T> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ (2003).(ΦΕΚ 304/τΒ/13-03-2003) *ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ για προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/JKPGTu> Τελευταία επίσκεψη 4-9-2017.

Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ (2002).(ΦΕΚ 1319/τΒ/10-10-2002) *Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/hgKjgt> Τελευταία επίσκεψη 4-9-2017.

Vakil, S., Freeman, R. & Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia approach and Inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30 (3).

Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.

Valle, J. W., Connor, J. W. (2011). *Rethinking disability: a disability studies approach to inclusive practices*. New York, NY : McGraw-Hill.

- Van der Meulen, K., Soriano, L. Granizo, L., del Barrio, C., Korn, S. (2003). Remembering school bullying: Consequences and influence on teachers' performance. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 49-62.
- Vermunt, S. D & Verloop, N. (1999). "Congruence and friction between learning and teaching". *Learning and Instruction*, vol. 9(3).
- Villa, R. & Thousand, J. (2012). Creating and sustaining inclusive schools. In C. Boyle and K. Topping (eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education, *International Journal of Inclusive Education*.
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E. & Hart, A. (2017). Μοντέλο ψυχικής ανθεκτικότητας ενταξιακής πρακτικής σε παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την αφήγηση, το παιχνίδι των ρόλων και τη δημιουργική γραφή στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Κουρκούτας, Η. (2017). *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές*. Επιστημονική επιμέλεια. Αθήνα: Πεδίο.
- Von Bertalanffy, L. (1968). "The theory of open systems in physics and biology". *Science*, 111, 23-28.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Mind in Society: The Development of the Higher psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. In: J. V. Wertsch (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου (Μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- Walberg, H. (1982). Educational climates, in H. Walberg (Ed.), *Improving Educational Standards and Productivity*. Berkeley, Cal.: McCutchan.
- Waldburg, C. (2015). Adopting a systematic frame. In L.French & R. Klein(Eds),*Therapeutic Practice in Schools Vol II* (p.p. 190-200). New York: Routledge.
- Wampold, B. & Imel, Z. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work*. New York, NY:Routledge.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H.J. Walberg& G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28, 75-90.
<https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watkins, A. (ed.) (2003). *Αρχές-Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral

- adjustment. *Am. J. Community Psychol.* 40, 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Wayson, W. & Pinell, G. (1982). Creating a living curriculum for teaching self-discipline, in Duke (Ed.), *Helping Teachers Manage Classrooms*. Alexandria, VA:ASCD, 1982.
- Weare, K. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promot Int.*; 26: I29-I69.
- Weare, K. (2005). Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. In C. Newnes & N. Radcliffe (Eds.), *Making and breaking children's lives*(pp.115-122). Ross-on-Wye: PCCCS Books
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. (London, Paul Chapman) Volume1, Issue 2: December 2014
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach*. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: P. Chapman.
- Wei, X. & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth. An introduction. *Am Psychol*; 58(6-7):425-32.

- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 30* (6).
- Westling-Allodi, M. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education, 15*(1), 69-78.
- WHO (World Health Organization), (1999). "*Partners in life skills education*". Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: https://www.caisca.org/publications/faculty_fall_00.pdf Τελευταία επίσκεψη 19/7/2017
- WHO (World Health Organization), (1993). *Life Skills Education in Schools*. Geneva: Division of Mental Health.
- WHO (World Health Organization). (1990). World Health Assembly, 43. Forty-third World Health Assembly, Geneva: resolutions and decisions, annexes. <https://goo.gl/LSamqe> Τελευταία επίσκεψη 19/7/2017
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 21-30.
- Willcutt, E. G. Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *J Learn Disabil* 33:179–191.
- Willows, D. M. & Terepocki, M. (1993). The relation of reversal errors to reading disabilities. In D. M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual processes in reading and reading disability* (pp. 31-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wilson, J. & Wilson, S. (1976). Sources of self esteem. *Psychological reports*, 38, 355-358.
- Winemiller, D.R., Mitchell, M. E., Sutliff, J. & Cline, D.J. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 49, 638-648.
- Winship, G. & MacDonald, S. (2018). *The Essentials of Counselling and Psychotherapy in Primary Schools: On being a Specialist Mental Health Lead in schools*. (Psychology, Psychoanalysis & Psychotherapy) 1st Edition, Kindle Edition
- Wynn, R., Wynn, M. (2006). Empathy as an interactionally achieved phenomenon in psychotherapy: Characteristics of some conversational resources. *Journal of Pragmatics*. Volume 38, Issue 9. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.09.008>
- Φιλίππου, Δ., Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α., Σπυριδάκης, Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλκυών.
- Φλωράτου, Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαρούπιας, Α. (2007). *Πρόγραμμα Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Κανονισμός, Δεοντολογία &*

Κατευθύνσεις. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/khmcVi> Τελευταία επίσκεψη 4-8-2017.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ. & Λαμπροπούλου, Κ. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8, 155-175.

Χατζηχρήστου, Χ. & Horf, D. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 141-161.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11, 1-19.

Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο Σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Επιμ. Ν. Πετρόπουλος και Α. Παπαστυλιανού. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Χίου, Β. (2016). *Προαγωγή Ψυχικής Υγείας σε Παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Εφαρμογή του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε νηπιαγωγεία στην Ελλάδα.* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Ρόδος.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες* Αθήνα: Διάδραση.
- Χριστοφοράκη, Κ. (2010). *Η Ενσωμάτωση παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία.* ΕΚΠΑ, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. Διαθέσιμο στην διεύθυνση: <https://goo.gl/fLDJtu> Τελευταία επίσκεψη 18-7-2017.
- Ψύλλου, Α. (2014). «ΤΑ ΦΙΛΑΡΑΚΙΑ» *Σχεδιασμός, Κατασκευή, Εφαρμογή κι Αξιολόγηση Ενός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη συναισθηματική ανθεκτικότητα των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών Του Ανθρώπου Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Ψωμά-Μακρή, Χ. (2012). «Οι στάσεις των μικρών παιδιών προς τη διαφορετικότητα: Εστιάζοντας στις στάσεις για την αναπηρία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξοικείωσή του». Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Ωραιοπούλου, Δ. (2018). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οπτική βραχύχρονη μνήμη.* Διπλωματική εργασία, Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας» Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://goo.gl/MTmHCx> Τελευταία επίσκεψη 4-12-2018.
- Yadav, A. & Yadav, T. P. (2012). A Study of School Adjustment, Self-concept, Self-esteem, General Wellbeing and Parent Child Relationship in Juvenile Idiopathic Arthritis. *Indian journal of pediatrics.*

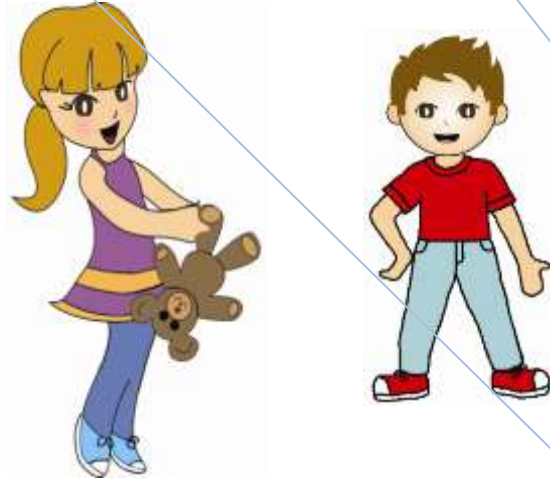
- Yell, M. L., Katsiyannis, A. and Bradley, M. R. (2011). *The Individuals with Disabilities Education Act: The Evolution of Special Education Law* 61
- Yoshida, R. K. & Ketzenberger, K. Y. (2000). Mainstreaming, in Reynolds, G. R., Mann, L. & Flecher-Jansen, E. (eds). *Encyclopedia for Special Education: A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults*, Vol. 2, pp. 11-32. New York: John Wiley and Sons. 130). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα/ ΠΕΔΙΟ.
- Ysseldyke, J. (1999). Origins of categorical special education services in schools and a rationale for changing them. In D. Reschly, W. Tilly & J. Grimes (Eds), *Special education in transition*. Longmont, CO: Sopris West.
- Zigmond, N. & Semmel, M. I. (1988). Educating the Nation's handicapped children. In K Lloyd (Ed.), *Risking American Education Competitiveness in a global economy: Federal Education and training policies, 1980-1990*. Arlington, VA: Center for Educational Competitiveness.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp. 1-13). Bethesda, MD: NASP.
- Zins, J., Weissbert, R., Wang, M. & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zipper, I. N. & Simeonsson, R. J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*. (pp.161-182). Washington, DC: NAWS Press.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies, *International Journal of Inclusive Education*, 10:2-3, 279-291. <https://doi.org/10.1080/13603110500256046>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΑΛΕΞΑΝΔΡΗ Κ. ΑΓΛΑΪΑ



«Η Δώρα και ο Άκης»

Πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής και
Συναισθηματικής Αγωγής για το
Δημοτικό Σχολείο

Θεωρητικός Σχεδιασμός Εγχειριδίου

Στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε μια ιστορία με πρωταγωνιστές δύο παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στην οικογένεια και το σχολείο. Στόχος του σχεδιασμού είναι τα παιδιά να δουν στον εαυτό τους -ως αντανάκλαση-, χαρακτηριστικά των ηρώων της ιστορίας. Οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν και ο τρόπος που θα τις χειριστούν τα παιδιά της ιστορίας, θα λειτουργήσουν ως θετικό πρότυπο μέσα από μια επεξεργασία με διαφορετικό τρόπο και μέσα των πληροφοριών που τα παιδιά θα λαμβάνουν.

Αρχικά γίνεται αλλαγή στη διάταξη της αίθουσας. Τα θρανία και οι καρέκλες απομακρύνονται στο βάθος τοποθετημένα έτσι που αν χρειαστεί να μπορούν οι μαθητές να ζωγραφίσουν ή να κάνουν κάποια δράση που θα απαιτεί ο σχεδιασμός. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετούνται σε κύκλο μαλακά μαξιλαράκια ένα για κάθε παιδί, τη δασκάλα και την ερευνήτρια. Τα μαξιλάρια φυλάσσονται σε μια ντουλάπα της τάξης και κάθε φορά τα παιδιά μεταφέρουν το μαξιλάρι τους με τη διαδικασία της ρουτίνας. Επιπλέον από την πρώτη συνάντηση παρουσιάζεται το «κουτί της Δώρας» ένα κουτί που θα περιέχει όλα τα αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν στα παιχνίδια κατά την διάρκεια των συναντήσεων και παρουσιάζονται με την μορφή αγαπημένων αντικειμένων της Δώρας. Σε κάθε περίπτωση στο κουτί μπορούν να μπουν και αγαπημένα αντικείμενα των μαθητών με στόχο να σχεδιαστούν παιχνίδια που θα παίξουν τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα αυτά. Η ομάδα ξεκινάει πάντα στον κύκλο για χαιρετισμό και έναρξη της διαδικασίας.

Στην πρώτη φάση όπου γίνεται η απελευθέρωση και η ενεργοποίηση της ομάδας, υπάρχει μια κινητική δράση με στόχο την ψυχική αναζήτηση - αντανάκλαση (self - disclosure) των συναισθημάτων των ηρώων στους μαθητές. Με τη χρήση διαμεσολαβητικών αντικειμένων (transitional objects) εκτυλίσσεται η δράση με σκοπό την εμπλοκή όλων των μαθητών. Δημιουργείται έτσι μια δυναμική στην ομάδα με τη αλληλεπίδραση των παιδιών και την ανταλλαγή εμπειριών των μαθητών.

Ακολουθεί η ανάγνωση της ιστορίας από την ερευνήτρια (ή τη δασκάλα) με σκοπό να ξεκινήσει νέα δράση όπου κατευθύνοντας τους μαθητές θα ακολουθήσουν παιχνίδια αλληλεπίδρασης των μαθητών. Στη συνέχεια γίνεται μεταφορά της δράσης σε θεατρική έκφραση όπου τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν με τεχνικές διερευνητικής δραματοποίησης παίζοντας τους ήρωες της ιστορίας.

Στην τέταρτη φάση τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν και να εκφράσουν το συναίσθημά τους μέσα από πολλούς διαφορετικούς τρόπους: συζήτηση, ζωγραφική, κολάζ ή όπως τα ευχαριστεί. Η ομάδα επιστρέφει στον κύκλο και γίνεται συζήτηση όσων έχουν διαδραματιστεί. Αποκτά έτσι μνήμη με το αναρτηθούν στον τοίχο όσα έκαναν τα παιδιά και τα «Μαργαριτάρια της αλήθειας», φράσεις σημαντικές που έχουν ειπωθεί κατά τη διάρκεια της δράσης. Τα αποτελέσματα είναι άμεσα και ορατά. Οι μαθητές έχουν βιώσει όσα θα βρίσκονται αναρτημένα, έχουν εκφράσει το συναίσθημά τους και υπάρχει η μνήμη της δράσης. Αποκτούν σταδιακά συνείδηση ομάδας. Χωρίς να υπάρχει «διδασκαλία» εννοιών μέσα από βίωση καταστάσεων αποκτούν ταυτότητα και μαθαίνουν να λειτουργούν ως ομάδα. Μαθαίνουν να σκέφτονται τους άλλους μέσα από μια αλληλεπίδραση και κατανόηση των δυσκολιών όλων.

Οι δράσεις ακολουθούν τη διαδικασία της ρουτίνας τόσο στη συγκεκριμένη ώρα και ημέρα των συναντήσεων όσο και στις φάσεις οργάνωσης της ομάδας.

Οι συναντήσεις της ομάδας ορίστηκαν σε πέντε χωρίς αυτό να αποτελεί δέσμευση. Αν ο δάσκαλος επιθυμεί μπορεί να αυξήσει τον αριθμό συναντήσεων προσθέτοντας παιχνίδια στην τάξη ή και την αυλή στηρίζοντας τη λειτουργία της ομάδας και εφαρμόζοντας το πλαίσιο δράσης σε φάσεις όπως προβλέπει ο αρχικός σχεδιασμός.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ**«Το κουτί της Πανδώρας»**

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ :45'

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Η εισαγωγική ενότητα έχει ως στόχο να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους, γνωρίζοντας ταυτόχρονα τη δασκάλα τους και τη συντονίστρια μέσα από ένα διαφορετικό τρόπο. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- A) Να γνωρίσουν οι μαθητές διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα μέλη της ομάδας της τάξης τους και της δασκάλας τους και της συντονίστριας
- B) Να γίνει το "συμβόλαιο" της ομάδας ώστε να κατανοήσουν την αναγκαιότητα θέσπισης κανόνων για τη σωστή λειτουργία της ομάδας

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- A) Εισαγωγή στον κύκλο της ομάδας
- B) Παιχνίδι : "Ζωγραφίζω το πρώτο γράμμα από το όνομά μου"
- Γ) Παιχνίδι: "Χαιρετισμοί"

Οι μαθητές γράφουν σε ένα μικρό χαρτάκι το όνομά τους και συστήνονται στους υπόλοιπους ανταλλάσσοντας χαρτάκια και λέγοντας ένα αγαπημένο τους φαγητό. Στο επόμενο παιδί που θα συναντήσουν θα συστήσουν τον εαυτό τους και το προηγούμενο παιδί λέγοντας και τι του αρέσει.

- Δ) Συζήτηση και καταγραφή κανόνων λειτουργίας της ομάδας του προγράμματος

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

- A) Χαρτόνι κανσόν μεγάλο μέγεθος χαρτόνια πράσινα και κόκκινα
- B) Χαρτιά A4 χρωματιστά
- Γ) Μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες



ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ**«Η γωνιά της πεταλούδας»**

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :90'

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Η πρώτη ενότητα του προγράμματος έχει ως στόχο να εκτιμήσουν τα παιδιά τον εαυτό τους μέσα από την κατανόηση των δυσκολιών τους και των δυσκολιών των άλλων. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- A) Να γνωρίζουν και να αποδέχονται τις δυσκολίες τους.
- B) Να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους.
- Γ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των άλλων.

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- A) Εισαγωγή στον κύκλο της ομάδας
- B) Ανάγνωση και παρουσίαση εικόνων κειμένου
- Γ) Παιχνίδι : "Ξεκουφίξ"
- Δ) Παιχνίδι : "Ο Φρέντυ"
- "Ξεκλειδώνω το κείμενο": Επεξεργασία ερωτήσεων κειμένου
- Κλείσιμο ομάδας - Έκφραση συναισθήματος

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

- A) μικρό τυμπανάκι
- B) Αυτοκόλλητα αστεράκια
- Γ) Χαρτιά Α4 χρωματιστά
- Δ) Μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες
- Ε) Κάρτα συναισθημάτων



Σύνδεση με:

Ανθολόγιο Γ,Δ τάξη: "Ένα φύλλο που το έλεγαν Φρέντυ"

Φάση πρώτη: Απελευθέρωση και ενεργοποίηση της ομάδας

Στο κέντρο της τάξης βρίσκεται ένα χειροποίητο βιβλίο το οποίο έχει εξωτερικά την εικόνα της Πανδώρας και του Άκη. Είναι κλειστό και έχει ένα χειροποίητο σελιδοδείκτη στην αρχική σελίδα. Ακούγεται μουσική instrumental.

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο ελεύθερα και κάθε φορά που η συντονίστρια φωνάζει δύο ονόματα παιδιών, αυτά πηγαίνουν και ανοίγουν το βιβλίο στο σημείο του σελιδοδείκτη ενώ οι υπόλοιποι μένουν ακίνητοι. Η δράση συνεχίζεται με τα υπόλοιπα παιδιά ώσπου να ολοκληρωθεί.

Η ομάδα συγκεντρώνεται σε κύκλο και καθένα παιδί λέει τι είδε, τι του προκάλεσε εντύπωση.

Η συντονίστρια αρχίζει να διαβάζει στα παιδιά την ιστορία:

Ήταν μια φορά ένα κορίτσι με κόκκινα μαγουλάκια και γλυκά ματάκια. Την έλεγαν Δύρα αλλά το όνομά της ήταν Πανδύρα όπως έλεγαν τη γιαγιά της. Είχε ένα χαμόγελο ολόφωτο σαν τον ήλιο και τα μαλάκια της ήταν στο χρώμα του μελιού. Ήταν στη Δευτέρα τάξη όταν, ένα χειμωνιάτικο πρωί, ήρθε στο δωμάτιό της η μητέρα της:



- Τι συμβαίνει καλέ μαμά; ρώτησε γελαστά. Γιατί έχεις παράξενο ύφος;

-Θέλω να μιλήσουμε για κάτι σημαντικό. Έλα στην κουζίνα που είναι ο μπαμπάς. Στην Δύρα δεν άρεσε το ύφος της μαμάς. «Κάτι θα έγινε με τον Άκη», σκέφτηκε. Ο Άκης ήταν ο μικρός της αδελφός και είχε το όνομα του παππού του Αριστείδη. Μικροκαμωμένος με ματάκια καστανά, γεννήθηκε με μια δυσκολία στο να ακούει. Κινδύνευσε πολύ όταν ήταν

στην κουλιά μου, έλεγε η μαμά, γι' αυτό επειδή το κατάλαβε, γιατί ήταν έξυπνος πολύ, έβαλε το χεράκι του στα αυτάκια του, για να σωθεί κι έτσι δεν ακούει καλά. Όμως ευτυχώς, υπάρχουν τα ακουστικά κι έτσι ο Άκης, ακούει κάπως, όμως όχι όλους τους ήχους. Γι' αυτό όλοι τον προσέχουν και τον φροντίζουν πολύ.



-Καλώς την μικρή μου Πανδύρα, είπε ο μπαμπάς. Πως πάνε τα κέφια; Θέλεις λίγο κέικ;

- Γεια μπαμπά, είπε η Δύρα και άρχισε να μασουλά το γλυκάκι της.

-Λοιπόν, άκου μικρή μου, είπε ο μπαμπάς, ξέρουμε πως θα ήθελες να έχεις δικό σου δωμάτιο και ένα μεγάλο χώρο για παιχνίδι, σωστά;

-Ναι, αλλά δεν με νοιάζει και πολύ, αφού δεν έχουμε λεφτά πολλά

-Λοιπόν, τα νέα είναι υπέροχα!! είπε η μαμά. Ο μπαμπάς άλλαξε θέση στην εταιρεία που δουλεύει, θα πάει σε άλλο κατάστημα της εταιρείας, θα κερδίζει περισσότερα κι έτσι θα αλλάξουμε σπίτι. Το καλοκαίρι θα μετακομίσουμε!!

Η Δύρα έμεινε άφωνη. Τα νέα ήταν καλά, όμως της έσφιξαν λίγο την καρδούλα! Μετακομίζουμε! Τι μεμάλη λέξη!! Θα έλεγε ο Άκης. Καινούριο σπίτι!! Τέλειο θα είναι αλλά πως θα έρχεται στο σχολείο της;

-Μαμά, ποιός θα μας φέρνει στο σχολείο; ρώτησε με δισταγμό.

-Α! αυτό δεν το κατάλαβες μικρή μου. Θα αλλάξετε και σχολείο. Θα πάτε με τον Άκη μας του χρόνου σε νέο σχολείο, μεγαλύτερο που η αυλή του έχει δέντρα πολλά!!

-Δεν θέλω να πάω σε καινούριο σχολείο, πως θα βλέπω τις φίλες μου; ρώτησε με στενοχώρια η Δύρα.

-Μα θα ερχόμαστε όποτε θέλεις, άσε που θα κάνεις άλλες φίλες εκεί που θα πάμε!!είπε με χαμόγελο ο μπαμπάς. Θα σου λείψουν οι φίλες σου όμως θα τις θυμάσαι. Πάντα έτσι γίνεται όταν γίνονται γύρω μας αλλαγές.

-Εγώ έχω μια ιδέα, είπε η μαμά. Θυμάσαι εκείνο το χάρτινο παιχνιδοκούτι που αγοράσαμε και τελικά δεν έχετε βάλει μέσα παιχνίδια; Το έχω στην αποθήκη. Θα το πάρεις και θα βάλεις μέσα όσα πράγματα

αγαπάς πολύ και θέλεις να σου θυμίζουν την παλιά σου γειτονιά και τις φίλες σου, εντάξει;



Έτσι κι έγινε λοιπόν... Τέλη Αυγούστου ετοίμασαν τα πράγματά τους και μετακόμισαν. Η Πανδώρα για να θυμάται το παλιό της σπίτι πήρε το μεγάλο κουτί κι έβαλε μέσα όσα πράγματα της θύμιζαν αγαπημένα της πρόσωπα και στιγμές. Ένα μικρό μπαλάκι που της είχε χαρίσει η γειτονοπούλα της η Κλαίρη, ένα μικρό τυμπανάκι που αγαπούσε πολύ ο Άκης και το άκουγε καθαρά όταν η Δώρα το χτύπαγε για να τον καλέσει. Ήταν ένα παιχνίδι που είχαν βρει και το διασκέδαζαν. Επειδή ο Άκης δεν άκουγε καθαρά τους ήχους είχαν συνεννοηθεί μόλις του χτυπούσε το τυμπανάκι να έρχεται και να της λέει: «ξεκουφίξ!». Εκείνη τότε έπρεπε να του δώσει «κέρασμα» ό,τι ήθελε: καραμέλες, μολύβι,

κουλουράκι, πετρούλες, κοχύλια..... Το παιχνίδι άρεσε και στους φίλους της και το έπαιζαν συχνά, όλη η παρέα.

Έβαλε μέσα και τα μπαλόνια της γιαγιάς της, της κυρίας Αγνής. Τους τα είχε δώσει να παίξουνε μια μέρα που η Δώρα ήταν στενοχωρημένη με τη φίλη της τη Ζέτα. Η γιαγιά της είχε πει να φουσώσει δυνατά τη στενοχώρια μέσα στο μπαλόνι, να φουσκώσει και να το πετάξει μακριά, να φύγει η λύπη. «Το κόλπο της γιαγιάς είχε πιάσει» θυμήθηκε η Δώρα. Έστειλε το μπαλόνι μακριά, μίλησε με τη Ζέτα και λύθηκε η παρεξήγηση. «Ας τα πάρω μαζί μου θα μου χρειαστούν σίγουρα» σκέφτηκε. Μετά έβαλε μέσα ένα κουτάκι με μικρά χαρτάκια με όλα τα καλά λόγια που της είχαν γράψει οι συμμαθητές της, τώρα που θα έφευγε. Η δασκάλα της, της είπε να το παίξουν σαν παιχνίδι κι έτσι όλοι γέμισαν χαρτάκια με καλά λόγια!!! «Τελικά δεν είναι και πολύ δύσκολο να βρεις κάτι καλό στους άλλους» σκέφτηκε η Δώρα «αρκεί να σκεφτείς με την καρδιά, όπως είπε η κυρία».

Η συντονίστρια ξεκινά νέα δράση με σκοπό να βρουν μέσα στην τάξη πράγματα από το κουτί της Δώρας που είναι κρυμμένα και να τα βάλουν στο κέντρο του κύκλου.

- Είμαστε φίλοι της Δώρας και θέλουμε να τη βοηθήσουμε. Έχει παραχώσει τα πράγματα στα συρτάρια, στη βιβλιοθήκη, στις τσάντες της...
- Αναζητάμε κι άλλα πράγματα που θα ήθελε ίσως να πάρει και βρίσκονται στο χώρο. Συγκεντρώνουμε όσα βρήκαμε στη μέση του κύκλου...

Φάση Δεύτερη: Α ς π α ί ξ ο υ μ ε ...

Η συντονίστρια και η δασκάλα της τάξης γίνονται οι γονείς της Δώρας χρησιμοποιώντας κάποια μαντήλια ή κασκόλ ή γραβάτα.

Χαιρετούν τα παιδιά και τα ευχαριστούν που βρήκαν τα πράγματα της Πανδώρας. Η Δώρα και ο Άκης λείπουν στη γιαγιά τους όμως αν θέλουν μπορούν να παίξουν τα παιχνίδια τους και αρχίζουν με το :

«Ξεκουφίξ....»

- ✓ Μοιράζουν στα παιδιά της ομάδας από ένα μικρό ξύλινο μπαλάκι (όπως αυτά που χρησιμοποιούν για τον αρωματισμό συρταριών)
- ✓ Λένε στα παιδιά ότι θα βαδίζουν ελεύθερα στο χώρο και σύμφωνα με τις οδηγίες της συντονίστριας: θα βαδίζουν σα γέροι, σαν μωράκια, σαν να τα σέρνει ένα σκυλί, σαν να πατάνε καυτή άμμο, σαν να βουλιάζουν στο χιόνι, σαν να φοράνε ψηλά τακούνια, κ.ά.
- ✓ Εξηγούνε στα παιδιά ότι η δασκάλα θα κρατάει ένα μικρό τυμπανάκι και κάθε φορά που θα το χτυπάει τα παιδιά θα μένουν ακίνητα
- ✓ Μόλις ακινητοποιηθούν αγγίζουν με το δεξί χέρι όποιον φτάνουν, λένε: «ξεκουφίξ» και του δίνουν το μπαλάκι τους
- ✓ Στόχος της ομάδας είναι να συνεργαστούν προκειμένου στο τέλος όλοι να έχουν από ένα μπαλάκι

Φάση Τρίτη: Αυτοσχέδια δράση

- Τα παιδιά μπορούν να παίξουν ένα δρώμενο με τη σκηνή που ανακοινώνεται στα παιδιά η αλλαγή και οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν
- Εναλλακτικά μπορούν να παίξουν την «Καρέκλα των αποκαλύψεων» (Παπαδόπουλος, 2010).

Τα παιδιά σε ρόλο ή εκτός ρόλου θέτουν ερωτήματα στη Δώρα -η οποία βρίσκεται καθισμένη στην καρέκλα- προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τη ζωή της. Η ίδια αποκαλύπτει πράγματα που επιθυμεί και αποφασίζει να πει. Ο δάσκαλος ως εμπυχωτής που απαντά σε ρόλο κρατά την ομάδα στην ουσία του θέματος ώστε να κινητοποιήσει την εμπλοκή των παιδιών στην εμπλοκή της ιστορίας.

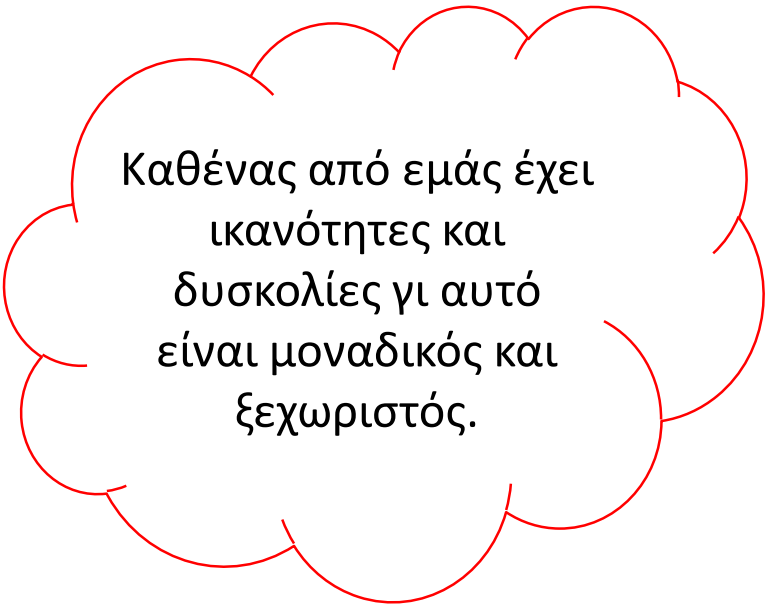
Φάση Τέταρτη: Συζήτηση - κλείσιμο ομάδας:

Η συντονίστρια συζητά με τα παιδιά στον κύκλο τι τα δυσκόλεψε και τι δεν έγινε σωστά προκειμένου να συνεργαστούν και ξεκλειδώνουν την ιστορία με ερωτήσεις:

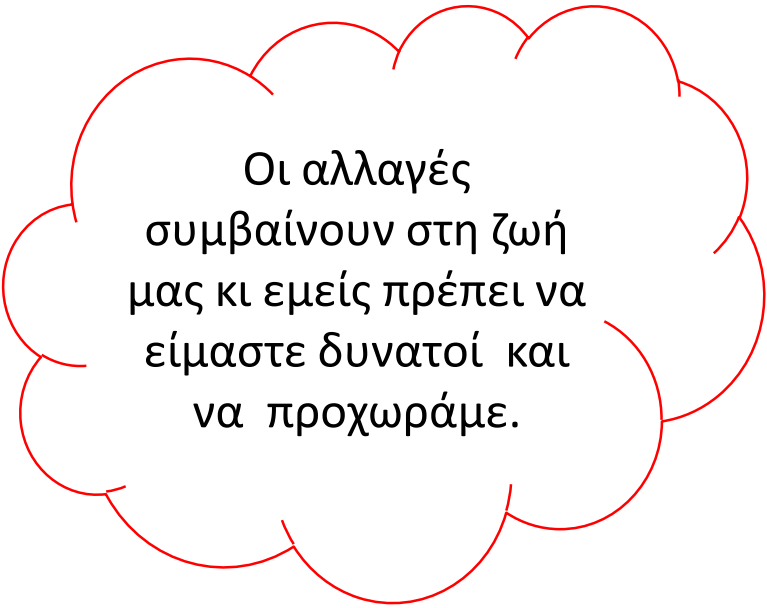
- ✓ Ποιά αλλαγή συνέβη στα παιδιά;
- ✓ Ποιά είναι η δυσκολία του Άκη;
- ✓ Εσύ έχεις κάποια δυσκολία;
- ✓ Τι πήρε μαζί της η Δώρα για να θυμάται το παλιό της σπίτι;
- ✓ Εσένα τι σε βοηθάει στις δυσκολίες σου;
- ✓ Ποιές αλλαγές που μπορούν να συμβούν στη ζωή μας μπορείς να σκεφτείς;

- ✓ Ζωγραφίζουν: «Ένα φύλλο που το έλεγαν Φρέντυ».
- ✓ Γράφουν και ζωγραφίζουν το σχήμα του φύλλου.
- ✓ Κολλάνε τα φύλλα σε ένα χρωματιστό χαρτόνι ώστε να αναρτηθεί στον πίνακα ανακοινώσεων.
- ✓ Διαβάζουν τα «μαργαριτάρια της αλήθειας».

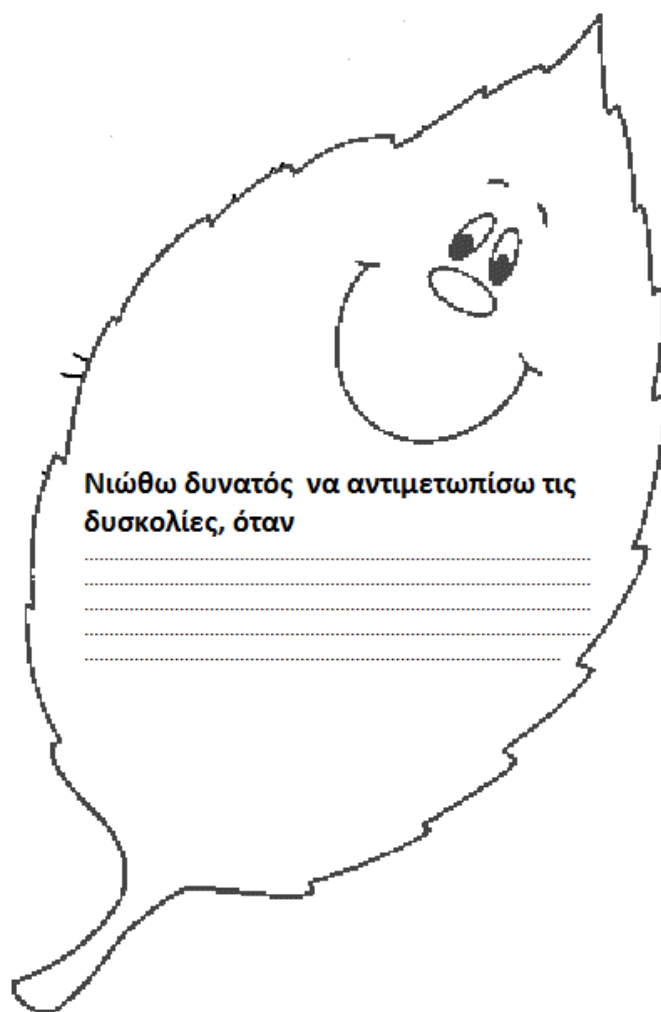
Τα μαργαριτάρια της αλήθειας



Καθένας από εμάς έχει
ικανότητες και
δυσκολίες γι αυτό
είναι μοναδικός και
ξεχωριστός.



Οι αλλαγές
συμβαίνουν στη ζωή
μας κι εμείς πρέπει να
είμαστε δυνατοί και
να προχωράμε.



Στον κύκλο κλείσιμο της ομάδας ζωγραφίζοντας τα συναισθήματά τους

Ζωγραφίζω τα συναισθήματά μου (Δροσινού, 2006).

Επιλέγω το προσωπάκι που μου μοιάζει:

			
Μου άρεσε	Δεν μου άρεσε	Δεν λέω	Έτσι και έτσι

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ**«Τα μπαλόνια της γιαγιάς Αγνής»**

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :90'

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Η δεύτερη ενότητα του προγράμματος έχει ως στόχο να συνεργαστούν με τους άλλους

- A) Να συνεργάζονται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος
- B) Να αναπτύσσουν και να διατηρούν θετικές σχέσεις
- Γ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των άλλων.

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- A) Εισαγωγή στον κύκλο της ομάδας
- B) Ανάγνωση και παρουσίαση εικόνων κειμένου
- Γ) Παιχνίδι: "Το φανάρι της σκέψης"
- Δ) Παιχνίδια με "Το ζάρι των συναισθημάτων", εκδόσεις Κλειδάς, Αθήνα 2000
- Δ) Κλείσιμο ομάδας - Έκφραση συναισθήματος

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

- A) Χαρτόνια
- B) Υφάσματα μήκους 2 μέτρων το καθένα ή γκοφρέ χαρτί
- Γ) Μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες
- Δ) Κάρτες συναισθημάτων



Σύνδεση με:

Γλώσσα: Ανθολόγιο Γ, Δ: Άντζελμαν

Μελέτη Περιβάλλοντος: Κυκλοφοριακή Αγωγή

Φάση πρώτη: Απελευθέρωση και ενεργοποίηση της ομάδας

Στο κέντρο της τάξης βρίσκεται ένα κουτί το οποίο έχει τα αντικείμενα της Πανδώρας και του Άκη. Είναι κλειστό. Ακούγεται μουσική instrumental.

Τα παιδιά κάθονται στον κύκλο και κάθε φορά που η συντονίστρια φωνάζει το όνομα ενός παιδιού, αυτό πηγαίνει και βλέπει μέσα στο κουτί και κάθεται στην άδεια καρέκλα αριστερά της συντονίστριας. Η δράση συνεχίζεται με τα υπόλοιπα παιδιά που λένε όνομα ώστε να συμπληρωθεί η καρέκλα που έμεινε κενή ώσπου να ολοκληρωθούν όλα τα ονόματα.

Καθένα παιδί λέει τι είδε, τι του προκάλεσε εντύπωση.

Η συντονίστρια αρχίζει να διαβάζει στα παιδιά την ιστορία συνέχεια της προηγούμενης φάσης:



Έφτασαν λοιπόν στο σπίτι το καινούριο ένα γλυκό απόγευμα που φύσαγε ένα δροσερό αεράκι και το πρώτο που άκουσε η Δώρα ήταν το κελάηδημα από ένα πουλάκι. «Άκου Άκη,» φώναξε. Όμως εκείνος δεν της έδωσε σημασία γιατί εκείνος μύρισε τη μυρωδιά του γιασεμιού που ήταν φυτεμένο στην είσοδο της πολυκατοικίας στον κήπο και φώναξε:

-Μαμά μυρίζει σαν το παλιό μας σπίτι!!

-Ναι , έχεις δίκιο. Είναι το ίδιο λουλούδι με αυτό που είχαμε στη γλάστρα, στο μπαλκόνι!, είπε η μαμά.

-Καλά δεν μου δίνει σημασία κανείς; φώναξε η Δώρα. Εγώ μιλάω και με γράφεις στα παλιά σου τα παπούτσια, Άκη!

-Μην τον αδικείς Πανδώρα μου, είπε ο μπαμπάς. Απλά δυσκολεύεται στους μικρούς ήχους, όμως είδε τι καλός που είναι να θυμάται και να νιώθει τις μυρωδιές; Όπως είσαι εσύ καλή να ακούς το πουλάκι που εμείς δε δώσαμε σημασία!

Οι μέρες της ετοιμασίας του σπιτιού κύλησαν γρήγορα και πριν το καταλάβουν τα παιδιά άνοιξαν τα σχολεία. Ένα ζεστό φθινοπωρινό πρωινό, τα δυο παιδιά έφτασαν στο σχολείο και μπήκαν στη σειρά με τις τάξεις τους για τον αγιασμό. Όλα γύρω ήταν τόσο καινούρια.. μα και τόσο γνωστά....



Οι συμμαθητές της Πανδώρας την περιτριγύρισαν με περιέργεια και άρχισαν οι ερωτήσεις. Ένωθε λίγο σαστισμένη, λίγο αγχωμένη, λίγο ανυπόμονη.

- Εφέτος έχουμε μαζί μας ένα καινούριο κορίτσι. Καλώς όρισες στην τάξη, είπε η δασκάλα. Την λένε Πανδώρα. Σωστά;

-...Δώρα..., είπε εκείνη λίγο διστακτικά

-Εντάξει, θα σε φωνάζουμε Δώρα, συμφώνησε η δασκάλα.

Η Δώρα κοίταξε γύρω την τάξη. Ήταν αρκετά φωτεινή αλλά λίγο μικρή. Από το παράθυρο φαινόταν η πλαγιά του λόφου. Ωραία είναι, σκέφτηκε. Είχε καθίσει με ένα κοριτσάκι με κατάμαυρα μαλλιά και μάτια που όλο μιλούσε και χαμογελούσε. Συνέχεια τη ρωτούσε για το παλιό της σχολείο. Την έλεγαν Έλενα και της φάνηκε σαν να την ξέρει από καιρό. Στην άκρη της τάξης καθόταν μόνο του ένα αγόρι με ξανθά κοντά μαλλιά και γαλάζια μάτια. Όταν ρώτησε την Έλενα γιατί κάθεται μόνος του εκείνη της είπε πως τα αγόρια είναι εφτά και κάποιος περισσεύει πάντα.

-Καλά γιατί δεν κάθεται με κάποιο κορίτσι; ρώτησε η Δύρα

- Αστεία λες; Ο Δημήτρης; Θα σε σκάσει αν κάτσεις μαζί του. Είναι πολύ ζωηρός, είπε η Δήμητρα που άκουγε την κουβέντα τους.

Η πρώτη εβδομάδα ήταν ήρεμη. Ο Άκης είχε βρει ένα νέο φίλο, το Μάνο και μαζί γύριζαν όλη την αυλή σε κάθε διάλειμμα. Όσο για την Πανδώρα, είχε κιόλας δυο καινούριες φίλες, τη Δήμητρα και την Θέμις.



Μια μέρα στο μεγάλο διάλειμμα άκουσαν φωνές. Ο Δημήτρης τσακώνονταν με δύο παιδιά από την τάξη. Το Βασίλη και το Νίκο. Τον έσπρωχναν, εκείνος φώναζε και έτσι πήγαν κοντά του να δουν τι έγινε.

- Δεν σε έσπρωξα παιδάκι μου, φώναζε ο Δημήτρης. Να σου πω κάτι ήθελα και σε έπιασα από το χέρι.

-Ναι αλλά με έσφιγγες και με τράβηξες δυνατά και πόνεσα, είπε ο Βασίλης.

-Και ήταν ανάγκη να με πιάσεις από την μπλούζα; φώναζε ο Δημήτρης.

-Ναι γιατί με έσπρωχνες.

-Δεν σε έσπρωχνα σου λέω, ήθελα κάτι να σου πω!!!

Η Πανδώρα δεν κρατήθηκε.

-Άκουσέ τον βρε Βασίλη, μπορεί να μην το ήθελε να σε σπρώξει!

Ο Βασίλης την κοίταξε με νεύρα. Εκείνος είχε συνηθίσει να του λένε πάντα πως έχει δίκιο. Εξάλλου, ήταν από τους πιο καλούς μαθητές στη τάξη και η δασκάλα τον παίνευε συχνά. Πως λοιπόν να πιστέψουν το Δημήτρη που πάντα μπλεκόταν σε καυγάδες και στην τάξη όλο στριφογυρνούσε και από παρατηρήσεις.... Συνεχώς!!!

-Άκου, εσύ δεν ξέρεις ο Δημήτρη. Όλο τσακώνεται και σπρώχνει...

-Εσύ σπρώχνεις και δεν με ακούς που σου μιλάω, προσπάθησε με φωνές να του απαντήσει ο Δημήτρης.

Το κουδούνι έδωσε τη λύση και όλοι με αρκετά νεύρα ανέβηκαν στην τάξη και ο καυγάς συνεχιζόταν μέχρι που μπήκε η δασκάλα και έμαθε τα νέα. Άκουσε τι είπαν ο Δημήτρης και ο Βασίλης και είπε πως ότι και να έγινε πρέπει να γίνουν φίλοι και να μην καυγαδίζουν. Τότε η Πανδώρα σήκωσε το χέρι της.

-Ορίστε Δώρα, έχεις να μας πεις κάτι;

-Κυρία, ο Δημήτρης δεν το έκανε επίτηδες. Ήθελε να του πει κάτι γι' αυτό τον τράβηξε.

-Σωστά, έγινε λοιπόν παρεξήγηση. Έτσι; Η Δώρα θέλει να μας πει πως πριν θυμώσουμε με κάποιον πρέπει πρώτα να σταματήσουμε και να σκεφτούμε γιατί το έκανε, να περιμένουμε και να τον ρωτήσουμε. Μετά να προχωρήσουμε σε κάποια λύση που σίγουρα δεν είναι ο καυγάς, γιατί καμιά φορά τα πράγματα δεν είναι πάντα όπως τα νομίζουμε.

- Κυρία σαν το φανάρι της τροχαίας, είπε ο Θανάσης.

Όλοι γέλασαν και ο Βασίλης σιγομουρμούρισε κάτι για ασχετοσύνη.

- Κι όμως, είπε η δασκάλα, ο Θανάσης έχει δίκιο. Πριν κάνουμε μια ενέργεια πρέπει πρώτα να σκεφτούμε καλά, να περιμένουμε, όπως στο κόκκινο φανάρι. Πολλές φορές μας βοηθάει και ένας καλός φίλος να ξανασκεφτούμε όσα έγιναν.

Τα παιδιά συμφώνησαν και η Δώρα ένωσε χαρούμενη που τελικά δεν άρχισαν όλοι να λένε ιστορίες από την περυσινή χρονιά για το πόσο ζηηρός ήταν ο Δημήτρης, ότι έσπρωχνε, ότι σηκωνόταν συνεχώς στην τάξη, ότι του έπεφταν τα πράγματά του, ότι τους ενοχλούσε. Είχε βαρεθεί να τα ακούει όλα αυτά λες και δεν έβλεπαν πως ο Δημήτρης ήταν εκείνος που βοηθούσε την κυρία σε ότι του ζητούσε και πως έδινε τα πράγματά του αν κάποιος είχε ξεχάσει κάτι, με μεγάλη προθυμία...

Η συντονίστρια ξεκινά νέα δράση με σκοπό να φτιάξουν μέσα στην τάξη πινακίδες από το κουτί της κυκλοφοριακής.

- Είμαστε συμμαθητές των παιδιών και θέλουμε να τα βοηθήσουμε. Παίρνουμε χαρτόνια, μπογιές και φτιάχνουμε το φανάρι της σκέψης.



Φάση Δεύτερη: Ας παίξουμε...

Η συντονίστρια γίνεται τροχονόμος και ορίζει τέσσερις βοηθούς χρησιμοποιώντας σφυρίχτρες και τα φανάρια που έχουν φτιάξει. Το ένα ανάβει μόνο πράσινο, δύο κόκκινο και ένα πορτοκαλί. Στο σχολείο γίνονται τέσσερα περιστατικά και οι βοηθοί καλούνται να παρέμβουν. Ο χώρος μοιράζεται στα τέσσερα με τα υφάσματα. Κάθε μέρος έχει και μια διαφορετική κοινωνική κατάσταση: φροντίδα – ενεργητικότητα (πράσινο), απομόνωση (κόκκινο), αδιαφορία (κόκκινο), δικαιοσύνη (πορτοκαλί). Σε κάθε τεταρτημόριο μπαίνουν από μια τριάδα παιδιών που αυτοσχεδιάζουν τους διαλόγους:

- ✓ -Πέταξες την τσάντα μου!!
-Όχι, την μετακίνησα!! (ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ)
- ✓ -Μου αρέσουν τα αυτοκόλλητά σου.
-Έλα να στα δείξω. (ΠΡΑΣΙΝΟ)
- ✓ -Είσαι βλάκας!!
-Κι εσύ χαζός(ΚΟΚΚΙΝΟ)
- ✓ -Δεν με νοιάζει, δεν παίζω μαζί σας.
-Καλά, μείνε μόνος σου.

Οι βοηθοί παρεμβαίνουν με αυτοσχεδιασμούς: Πορτοκαλί: ΠΕΡΙΜΕΝΩ-Σκέψη,
Πράσινο-Συνεχίζω, Κόκκινο: ΣΤΑΜΑΤΑΩ-Προσοχή

Φάση Τρίτη: Αυτοσχέδια δράση

- Τα παιδιά μπορούν να παίξουν ένα δρώμενο με τη σκηνή του τσακωμού στην τάξη.
- Εναλλακτικά μπορούν να κάνουν «Το περίγραμμα του χαρακτήρα» (Παπαδόπουλος, 2010).

Σε χαρτί του μέτρου σχεδιάζουν σε φυσικό μέγεθος το Δημήτρη τον οποίο τοποθετούν στον τοίχο ή στο πάτωμα. Τα παιδιά επικοινωνούν μαζί του γράφοντας κατευθείαν πάνω στο χάρτινο σώμα του, ή βάζουν χαρτάκια, ή ζωγραφίζουν ό,τι έχουν να του πουν. Του δίνουν συμβουλές και προτείνουν λύσεις αφού πρώτα προβληματιστούν τα ίδια.

Φάση Τέταρτη: Συζήτηση - κλείσιμο ομάδας:

Η συντονίστρια συζητά με τα παιδιά στον κύκλο τι τα δυσκόλεψε και τι δεν έγινε σωστά προκειμένου να συνεργαστούν και ξεκλειδώνουν την ιστορία με ερωτήσεις:

- ✚ Όταν έφτασαν στο καινούριο σπίτι τι πρόσεξε ο Άκης που δεν πρόσεξαν οι υπόλοιποι;
- ✚ Πως ήταν το καινούριο σχολείο της Δώρας;
- ✚ Έκανε νέους φίλους;
- ✚ Γιατί η δασκάλα είπε πως έγινε παρεξήγηση στον καυγά των παιδιών;
- ✚ Πως ένιωσε ο Δημήτρης από τη συμπεριφορά των παιδιών;
- ✚ Έχεις ποτέ νιώσει ότι σε παρεξηγούν και δεν σε καταλαβαίνουν;
- ✓ Διαβάζουμε τα «μαργαριτάρια της αλήθειας»
- ✓ Ζωγραφίζουμε το συναίσθημά μας

Τα μαργαριτάρια της αλήθειας

Μαθαίνουμε να επικοινωνούμε σωστά:

- ✓ Κοιτάμε στα μάτια
- ✓ Μιλάμε δυνατά αλλά χωρίς να φωνάζουμε
- ✓ Ακούμε προσεκτικά όταν μιλά κάποιος χωρίς να τον διακόπτουμε μέχρι να τελειώσει

Πριν κάνω μια ενέργεια:

- ❖ ΣΤΑΜΑΤΩ και παίρνω μια βαθιά ανάσα
- ❖ ΠΕΡΙΜΕΝΩ και σκέφτομαι
- ❖ ΠΡΟΧΩΡΩ με προσοχή

Ζωγραφίζω τα συναισθήματά μου (Δροσινού, 2006)

Επιλέγω το προσωπάκι που μου μοιάζει:

			
Μου άρεσε	Δεν μου άρεσε	Δεν λέω	Έτσι και έτσι

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ**«Η αγκαλιά του Δημήτρη»**

(στην αυλή)

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :90'

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Η τρίτη ενότητα του προγράμματος έχει ως στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τα μηνύματα που στέλνουν οι συμμαθητές τους με την συμπεριφορά τους

- A) Να μάθουν να σέβονται τις δυσκολίες του άλλου και να μην κριτικάρουν το πρόβλημά του.
- B) Να καταλαβαίνουν τις ανάγκες του άλλου από τα μηνύματα που στέλνει, λεκτικά και σωματικά
- Γ) Να κατανοούν και να αποδέχονται τις δυσκολίες των συμμαθητών τους

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- A) Εισαγωγή στον κύκλο της ομάδας
- B) Ανάγνωση και παρουσίαση κειμένου και εικόνων
- Γ) Παιχνίδι Μπότσια
- Δ) "Ξεκλειδώνω το κείμενο": Επεξεργασία ερωτήσεων κειμένου
- Ε) Κλείσιμο ομάδας - Έκφραση συναισθήματος

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

- A) Σφυρίχτρα, καρέκλες στην αυλή
- B) Μαλακό μπαλάκι, κορδέλες
- Γ) Κάρτες μηνυμάτων
- Δ) Κάρτες συναισθημάτων



Σύνδεση με:

Μελέτη Περιβάλλοντος: Διαφορετικότητα**Γλώσσα Γ' τάξη:** "Το χαρούμενο λιβάδι"

Και ο καιρός κυλούσε... Πλησίαζαν οι Απόκριες... Τα πράγματα πήγαιναν λίγο καλύτερα και τα δύο αδέρφια είχαν αρχίσει να συνηθίζουν το καινούριο σχολείο τους.



Ένα πρωινό, είχε έρθει πάλι στο σχολείο ο Άκης που έλειπε μετά από μια ίωση. Ο Μάνος που τον θεωρούσε τον καλύτερό του φίλο, πλησίασε στο διάλειμμα και θέλησε να τον πάρει κοντά του να παίξουνε. Ο Άκης του είπε να παίξουν όλα τα παιδιά μαζί κυνηγητό και άρχισε να μιλάει με τους υπόλοιπους. Η Δώρα με την Αναστασία συμφώνησαν να παίξουν αγόρια και κορίτσια μαζί κι έτσι έγινε μια παρέα δέκα παιδιών

που ξεκίνησε το παιχνίδι. Ο Μάνος ένιωθε σφιγμένος σαν να τον είχε εξαπατήσει.... Δεν ήθελε να παίξει με τους άλλους ήθελε να είναι οι δύο τους. Στη διάρκεια του παιχνιδιού έγινε μεγάλη φασαρία. Ο Μάνος νόμιζε ότι κάτι έλεγαν πίσω από την πλάτη του, κυνήγησε με φόρα τον Άκη, τον απείλησε και στο τέλος κατέληξε να πετάει πέτρες στους συμπαίκτες του.



Η Δώρα τρόμαξε... Όμως χτύπησε το κουδούνι και η τάξη του Άκη είχε γυμναστική. Έτρεξαν στο γυμναστή και άρχισε να του μιλάει όταν μαζεύτηκαν όλοι και προσπαθούσαν να εξηγήσουν.

-Ένας να μιλάει κάθε φορά είπε ο γυμναστής. Κάντε ένα κύκλο.
Κάθε φορά θα μιλάει...

- Το πιο ήσυχο χεράκι , λέει η κυρία, είπε η Αθηνά

-Σωστά αλλά τώρα εσύ έχασες τη σειρά σου , είπε ο κύριος και οι άλλοι γέλασαν

-Λοιπόν , τι έγινε; ρώτησε ο γυμναστήςΛέγε Μάνο

-Με κορόιδευαν και μου έλεγαν που θα με περιποιηθούν αργότερα...

-Κύριε, δεν έγινε έτσι, πετάχτηκε ο Νικόλας

-Είπαμε το πιο ήσυχο χέρι ! Λοιπόν να ακούσω τον Άκη.

- Κύριε, ο Μάνος ήθελε να παίξουμε οι δύο μας αλλά εγώ είπα να παίξουμε όλοι μαζί κυνηγητό. Ήρθαν και τα κορίτσια. Όμως κάποια στιγμή ο Μάνος άρχισε να πετάει πέτρες..

Ο γυμναστής άκουσε με προσοχή τα παιδιά και είπε

-Ποιό ήταν τελικά το πρόβλημα;

Η Έλενα σήκωσε το χέρι της

-Λέγε Έλενα, είπε ο κύριος

-Νομίζω κύριε πως ο Μάνος παρεξήγησε τα παιδιά

-Πως ένιωσες Μάνο; ρώτησε ο γυμναστής. Πες μας

-Δεν με είχαν φίλο... είπε και άρχισε να κλαίει

- Ο Μάνος ένιωσε απόρριψη , παιδιά. Ξέρετε τι σημαίνει αυτό; Είναι νομίζετε θετικό συναίσθημα;

-Τι σημαίνει κύριε;

-Σημαίνει πως κάποιος νιώθει πως οι άλλοι δεν τον θέλουν στην παρέα τους για κάποιο λόγο.

-Έτσι σίγουρα έχω νιώσει κι εγώ, είπε ο Άκης

- Νομίζω πως όλοι μας έχουμε νιώσει κάπως έτσι. Τι λέτε; Έχετε μείνει έξω από κάποιο παιχνίδι ή κάποια παρέα για κάποιο λόγο; Ποιό συναίσθημα είχατε τότε;

Σχεδόν όλα τα παιδιά σήκωσαν το χέρι. Σε λίγο συμφώνησαν πως το συναίσθημα της απόρριψης πάει συχνά με τη μοναξιά και την απογοήτευση

-Κύριε, όμως έπρεπε να πετάει πέτρες; ρώτησε ο Άκης

- Σίγουρα όχι αυτό απαγορεύεται, σωστά Γιώργο; Έτσι έχασες το δίκιο σου...

Ο Γιώργος έσκυψε το κεφάλι

-Δεν το ήθελα κύριε... το μόνο που θέλω είναι να έχω φίλους

-Τι κάνετε όσοι έχετε νιώσει κάπως έτσι; ρώτησε ο γυμναστής

-Για πες μας Φωτεινή...

-Εγώ κύριε όταν δεν τα καταφέρνω στα μαθήματα απογοητεύομαι νιώθω πως δεν με θέλουν για παρέα γιατί δεν είμαι καλή μαθήτρια. Έτσι κι εγώ κάθομαι μόνη μου στο παγκάκι... Στο τέλος όμως έρχονται τα κορίτσια και παίζουμε.

Η Φωτεινούλα είχε πει στη Δώρα κάποτε πως έχει δυσκολίες και πως είχε πάει σε κάποιους κυρίους και της έκαναν κάποια τεστ και ενημέρωσαν και τη δασκάλα.

-Κύριε τη Φωτεινή πάντα τη βοηθάμε γιατί έχει δυσκολίες, πετάχτηκε η Έλλη.

- Σωστά, αλλά μήπως όλοι δεν έχουμε; Είμαστε όλοι τέλει οι;
ρώτησε ο γυμναστής



Τα παιδιά γέλασαν. Ο κύριος είχε δίκιο. Πάνω στην ώρα που συζητούσαν χτύπησε το κουδούνι της εξώπορτας του σχολείου. Από την αυλή

φαινόταν η πόρτα και τα παιδιά γύρισαν προς την πόρτα να δουν ποιός ήταν. Και ξαφνικά η πόρτα ανοίγει και μπαίνει ένα κοριτσάκι σε ένα αναπηρικό καρότσι. Όλοι σάστισαν για λίγο...

- Παιδιά..... η Αργυρώ , φώναξε ο Άκης

-Γειά σου! είπαν τα παιδιά, που είχαν ξαναδεί το κοριτσάκι στο σχολείο στο γραφείο της διευθύντριας.

Η Αργυρώ , χαμογελούσε..

- Είναι λίγο ντροπαλή είπε η μητέρα της, που τη συνόδευε, θα σας συνηθίσει και θα σας μιλήσει

Τα παιδιά περιτριγύρισαν το καροτσάκι.

-Θα έρθει μαζί μας; ρώτησε ο Δημήτρης

-Ναι , εντάξει μόνο να προσέχετε λίγο... είπε η μητέρα της

-Που τη γνώρισες Άκη; είπε ο Δημήτρης

-Εκεί που έκανα λογοθεραπεία, απάντησε εκείνος

-Τι έκανες; Θεραπεία; ρώτησε ο Γιώργος

- Παιδιά, λογοθεραπεία, είπε ο γυμναστής που παρακολουθούσε τη συζήτηση.

-Τι είναι αυτό; ρώτησε η Φωτεινή

-Εγώ ξέρω!! πας όταν δεν λες σωστά κάποια γράμματα για να τα μάθεις να τα λες καλά, είπε η Θεοδώρα. Πήγαινε ένας ξάδελφός μου

-Κάτι τέτοιο, είπε ο κύριος χαμογελώντας

-Αργυρώ, παίζουμε; ρώτησε ο Δημήτρης

-Ναι.... κούνησε το κεφαλάκι της εκείνη

-Τι όμως; είπε ο Άκης

-Παιδιά υπάρχει ένα παιχνίδι στη μελέτη Περιβάλλοντος της Τρίτης που το παίζανε τα παιδιά καθισμένοι σε καρέκλες. φώναξε ο Άκης. Μου το είπε η Δώρα. Μπορούμε να το παίξουμε κύριε;

-Ναι, λέτε τα μπότσια, σωστά; Μου φαίνεται πως η Αργυρώ ήρθε πάνω στην ώρα! Έχω και άλλα παιχνίδια να σας πω ώστε να δούμε πως όλοι μπορούμε να με μαζί!!

Φάση Δεύτερη: Ας παίζουμε...

Η συντονίστρια με το γυμναστή της τάξης ξεκινούν νέα δράση με σκοπό το σχεδιασμό του παιχνιδιού «μπότσια» στην αυλή.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Τοποθετούνται καρέκλες στην αυλή σε ημικύκλιο και μια μπάλα - στόχος. Τα παιδιά παίρνουν από ένα μπαλάκι μικρό και στοχεύουν την μπάλα καθισμένα στην καρέκλα χωρίς να σηκωθούν.

Φάση Τρίτη: Αυτοσχέδια δράση

Τα παιδιά παίζουν με παντομίμα τις κάρτες μηνυμάτων.

Φάση Τέταρτη: Συζήτηση - κλείσιμο ομάδας:

Τα παιδιά επιστρέφουν στον κύκλο και συζητούν:

- ✓ Ποια δυσκολία είχε η Φωτεινή;
- ✓ Ποια δυσκολία είχε ο Μάνος;
- ✓ Ποια δυσκολία είχε η Αργυρώ;
- ✓ Ποιο συναίσθημα είχαν τα παιδιά;
- ✓ Πως νιώσατε στο παιχνίδι που δεν μπορούσατε να κινηθείτε με όλο το σώμα σας;
- ✓ Δείξατε το συναίσθημά σας ή δυσκολευτήκατε να εκφραστείτε;
- ✓ Καταλαβαίνουμε πάντα τα συναισθήματα των άλλων; Τι μας δυσκολεύει;
- ✓ Διαβάζουμε τα «μαργαριτάρια της αλήθειας»

ΚΑΡΤΕΣ ΜΥΝΗΜΑΤΩΝ

Είμαι χαρούμενος



(σφίγγω τα δόντια)

Είμαι λυπημένος



(χαμογελάω)

Είμαι θυμωμένος



(χαμογελάω)

Είμαι ευδιάθετος



(σφίγγω τα δόντια)

Τα μαργαριτάρια της αλήθειας

Σεβόμαστε τις
δυσκολίες του άλλου
και δεν κριτικάρουμε
το πρόβλημά του.

Καταλαβαίνω τις
ανάγκες του άλλου
από τα μηνύματα που
στέλνει, λεκτικά και
σωματικά.

- Στον κύκλο κλείσιμο της ομάδας ζωγραφίζοντας τα συναισθήματά τους
Ζωγραφίζω τα συναισθήματά μου (Δροσινού, 2006)
Επιλέγω το προσωπάκι που μου μοιάζει:

			
Μου άρεσε	Δεν μου άρεσε	Δεν λέω	Έτσι και έτσι

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΕΤΑΡΤΗ**«Η Πανδώρα και ο Άκης»**

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:90'

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Η τελευταία ενότητα έχει ως στόχο να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να κάνουν απολογισμό των όσων βίωσαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας μέσα από ένα διαφορετικό τρόπο. Οι επιμέρους στόχοι είναι:

A) Να ανακαλέσουν στη μνήμη οι μαθητές τα διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα μέλη της ομάδας της τάξης τους, της δασκάλας τους και της συντονίστριας

B) Να ανακαλέσουν στη μνήμη το "συμβόλαιο" της ομάδας και την πορεία της ομάδας μέσα από τα παιχνίδια

Γ) Να θυμηθούν τους ήρωες της ιστορίας και τη δράση τους ανακαλύπτοντας ξανά κοινά με αυτούς χαρακτηριστικά

Δ) Να βιώσουν ότι κάθε τέλος είναι και μια καινούρια αρχή δίνοντας υπόσχεση να μην ξεχάσουν όσα έμαθαν

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

A) Εισαγωγή στον κύκλο της ομάδας

B) Ανάγνωση- Κλείσιμο της ιστορίας της Δώρας και του Άκη

Γ) Παιχνίδι: Ζωγραφίζω τις παλάμες της φιλίας

Δ) Παιχνίδι: "Το κουτάκι του αγαπημένου"

Ε) Ζωγραφίζοντας τη διαδρομή της ομάδας

Στ) Κλείσιμο ομάδας - Έκφραση συναισθήματος

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

A) Χαρτί του μέτρου περίπου 3μ. μήκος

B) Χαρτιά A4 χρωματιστά

Γ) Μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες

Δ) 1 μικρό κουτάκι χάρτινο που μέσα έχουμε κολλήσει ένα μικρό καθρεφτάκι

Σύνδεση με :

Γλώσσα Γ' τάξη: Η φίλη μας η Αργυρώ





Είχε έρθει δειλά το καλοκαιράκι. Εκείνο το Κυριακάτικο πρωινό ήταν το πάρτι του Άκη...

Παιδιά από την τάξη του αλλά και από την τάξη της Δώρας ήταν καλεσμένα στο κήπο του παιδότοπου κοντά στο σπίτι. Ο Άκης φαινόταν ενθουσιασμένος. Η μέρα ήταν αφιερωμένη σε αυτόν. Ο κήπος είχε μεγάλα δέντρα -τέλεια για κυνηγητό -και τραμπάλες και κούνιες. Το παιχνίδι είχε ανάψει για τα καλά όταν είδαν να έρχεται η Αργυρώ. Κρατούσε ένα τεράστιο πακέτο. Όλοι την περιτριγύρισαν με ανυπομονησία. Τι έκρυβε το πακέτο άραγε;



Ξαφνικά ένα γλυκό μουτράκι σήκωσε το καπάκι του κουτιού! Τα παιδιά ξεφώνισαν με έκπληξη και ο Άκης δεν πίστευε στα μάτια του. Ένα κουταβάκι!! Το κουταβάκι άρχισε να χοροπηδάει και η Αργυρώ γελούσε.

- Πως θα το λέμε Άκη; ρώτησε η Δώρα

- Δεν ξέρω...

-Παιδιά εγώ λέω να βρείτε όλοι μαζί ένα όνομα, είπε η μαμά των παιδιών που ήρθε κοντά τους. Πώς λέτε να το ονομάσουμε;

Σε λίγο όλοι συνέχιζαν να παίζουν με το κουταβάκι ... Ο ήλιος έδυε και έλουζε με το φως του τα κεφαλάκια των παιδιών.... όλοι τόσο διαφορετικοί αλλά και τόσο ίδιοι..... Τόσο αλλιώτικοι ο ένας από τον άλλο

και γι' αυτό τόσο ξεχωριστοί και μοναδικοί..... Όπως εγώ, όπως εσύ, όπως όλοι εμείς μαζί!!!

Φάση Δεύτερη: Ας παίξουμε...

Η συντονίστρια δίνει σε κάθε παιδί ένα λευκό χαρτί και ζητά κάθε παιδί να σχεδιάσει την παλάμη του. Σε κάθε παλάμη γράφεται το όνομα του παιδιού που ανήκει. Οι παλάμες επιστρέφουν στη δασκάλα και εκείνη τις κολλά σε διάφορα σημεία της τάξης.

Τα παιδιά καλούνται να γράψουν ή να ζωγραφίσουν ή να κολλήσουν σε κάθε παλάμη κάτι θετικό για το πρόσωπο που ανήκει η παλάμη.

Φάση Τρίτη: Αυτοσχέδια δράση

Με την τεχνική της «παγωμένης εικόνας» τα παιδιά σε ομάδες, δείχνουν σκηνές από την ιστορία και οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν τι δείχνουν.

Φάση Τέταρτη: Συζήτηση - κλείσιμο ομάδας

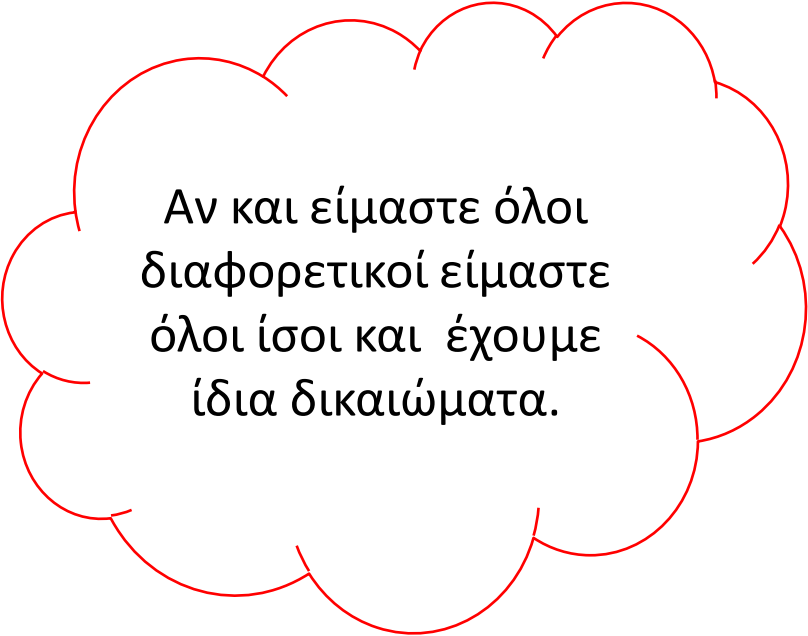
Τα παιδιά στον κύκλο συζητούν για τα συναισθήματά τους στο κλείσιμο της ομάδας

 Τι σας άρεσε περισσότερο από την ιστορία;

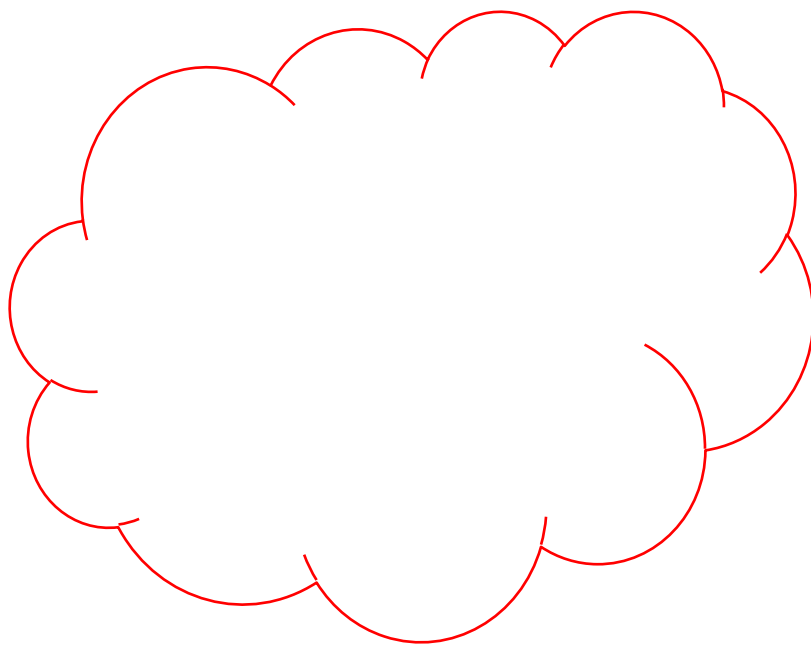
 Κάτι που θυμάστε και θα πάρετε μαζί

- ✚ Τι μάθατε για τον εαυτό σας;
- ✚ Τι μάθατε για τους άλλους;
- ✓ Η συντονίστρια εμφανίζει το «κουτάκι του αγαπημένου»
- ✓ Κάθε παιδί ανοίγει το κουτάκι, βλέπει τον εαυτό του στο καθρεφτάκι χωρίς να μαρτυρήσει στους άλλους ποιο πρόσωπο είδε και λέει κάτι θετικό για τον εαυτό του με τη φράση: «Αυτό το πρόσωπο που κρύβει το κουτάκι είναι πολύ καλό σε...»
- ✓ Διαβάζουμε τα «μαργαριτάρια της αλήθειας»
- ✓ Φτιάχνουμε το δικό μας μαργαριτάρι

Τα μαργαριτάρια της αλήθειας



Αν και είμαστε όλοι
διαφορετικοί είμαστε
όλοι ίσοι και έχουμε
ίδια δικαιώματα.



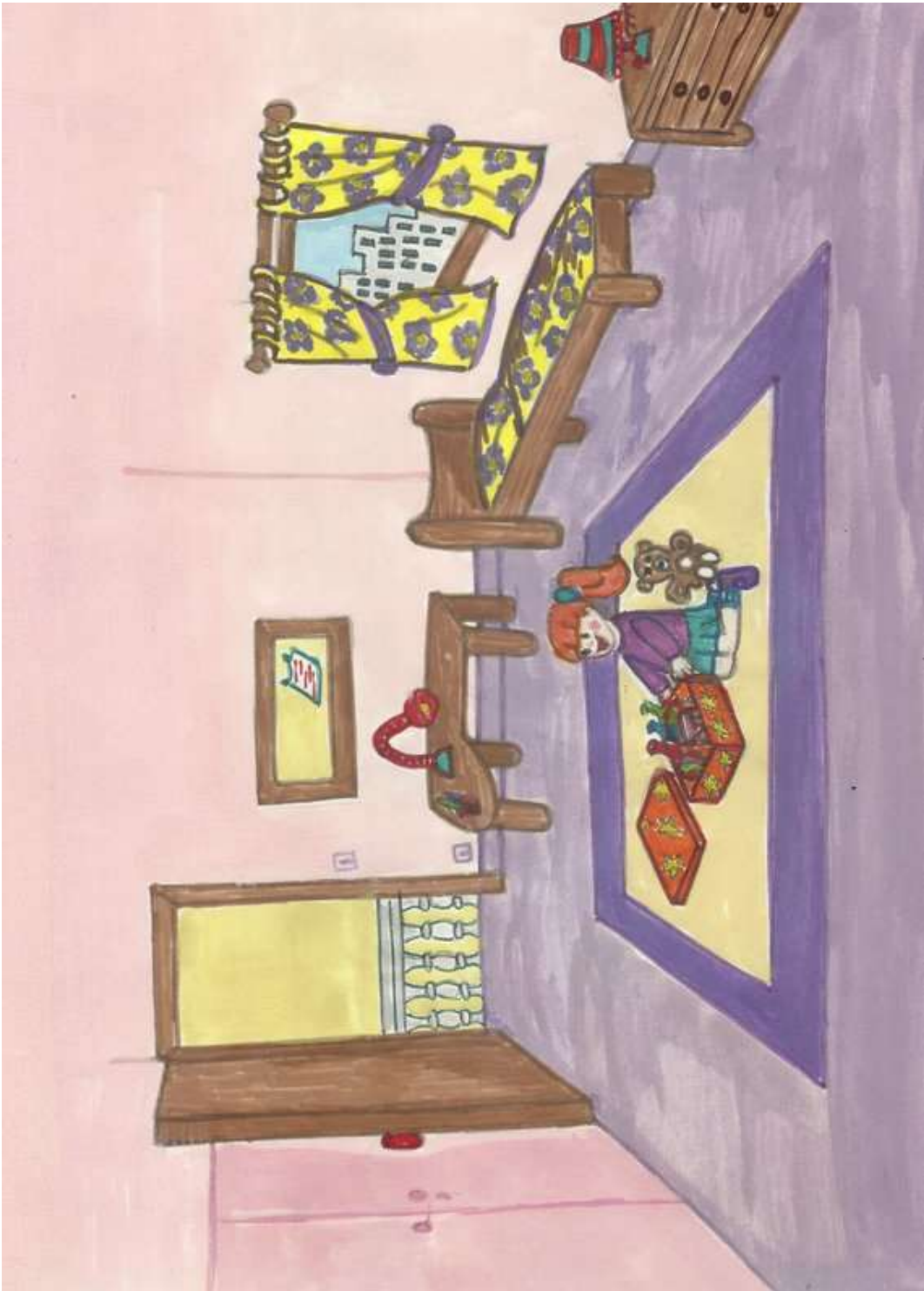
- Στον κύκλο κλείσιμο της ομάδας ζωγραφίζοντας τα συναισθήματά τους
Ζωγραφίζω τα συναισθήματά μου (Δροσινού, 2006)
Επιλέγω το προσωπάκι που μου μοιάζει:

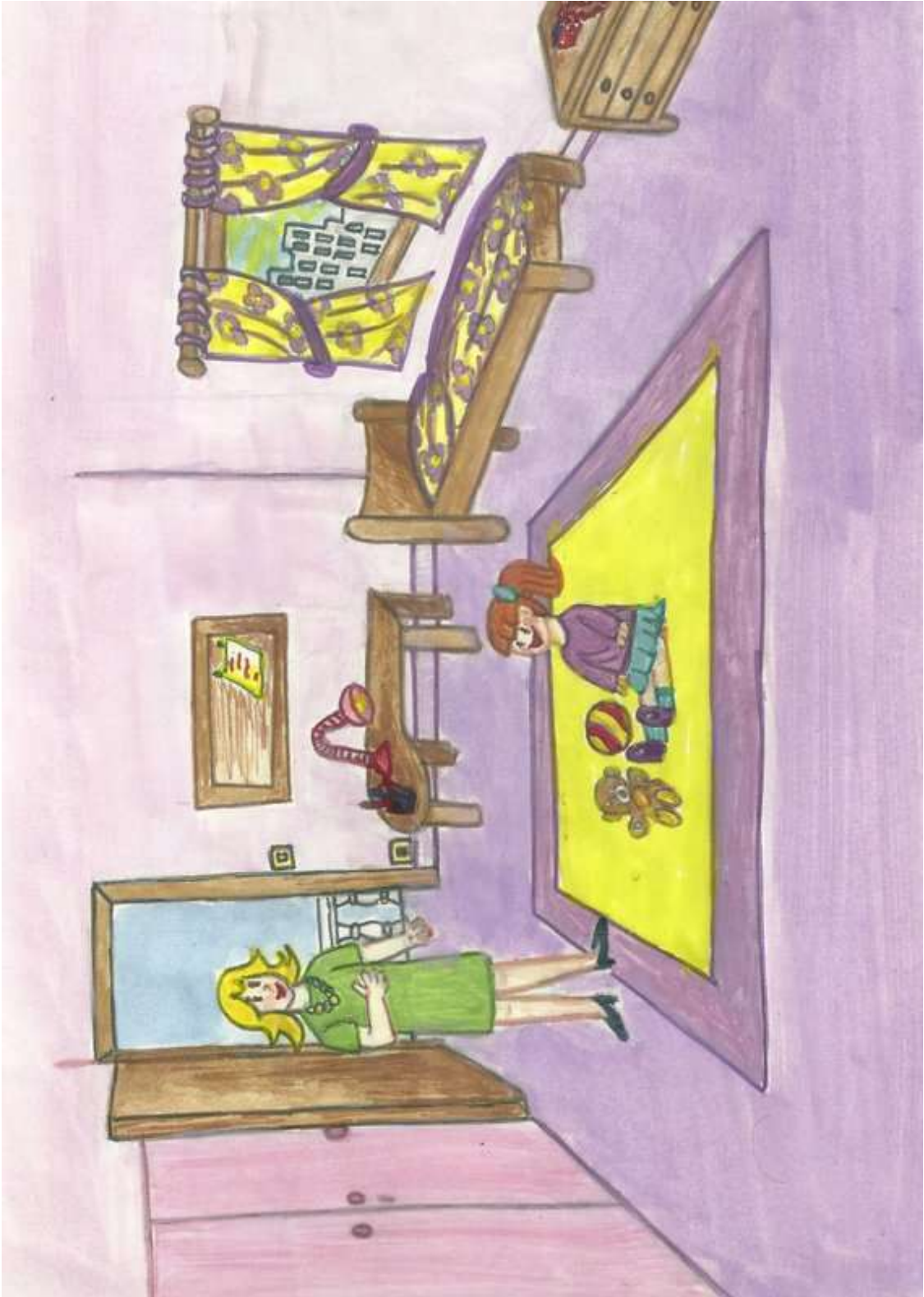
			
Μου άρεσε	Δεν μου άρεσε	Δεν λέω	Έτσι και έτσι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ















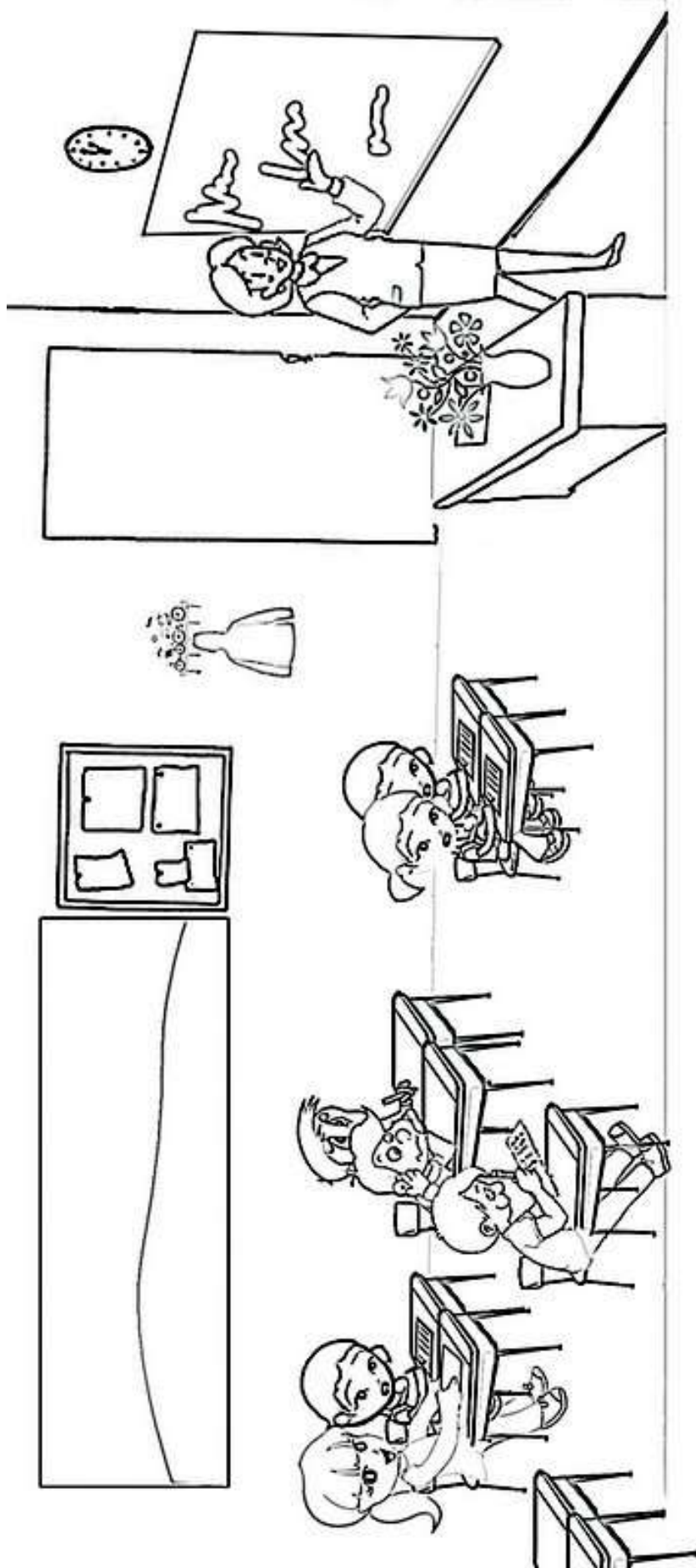


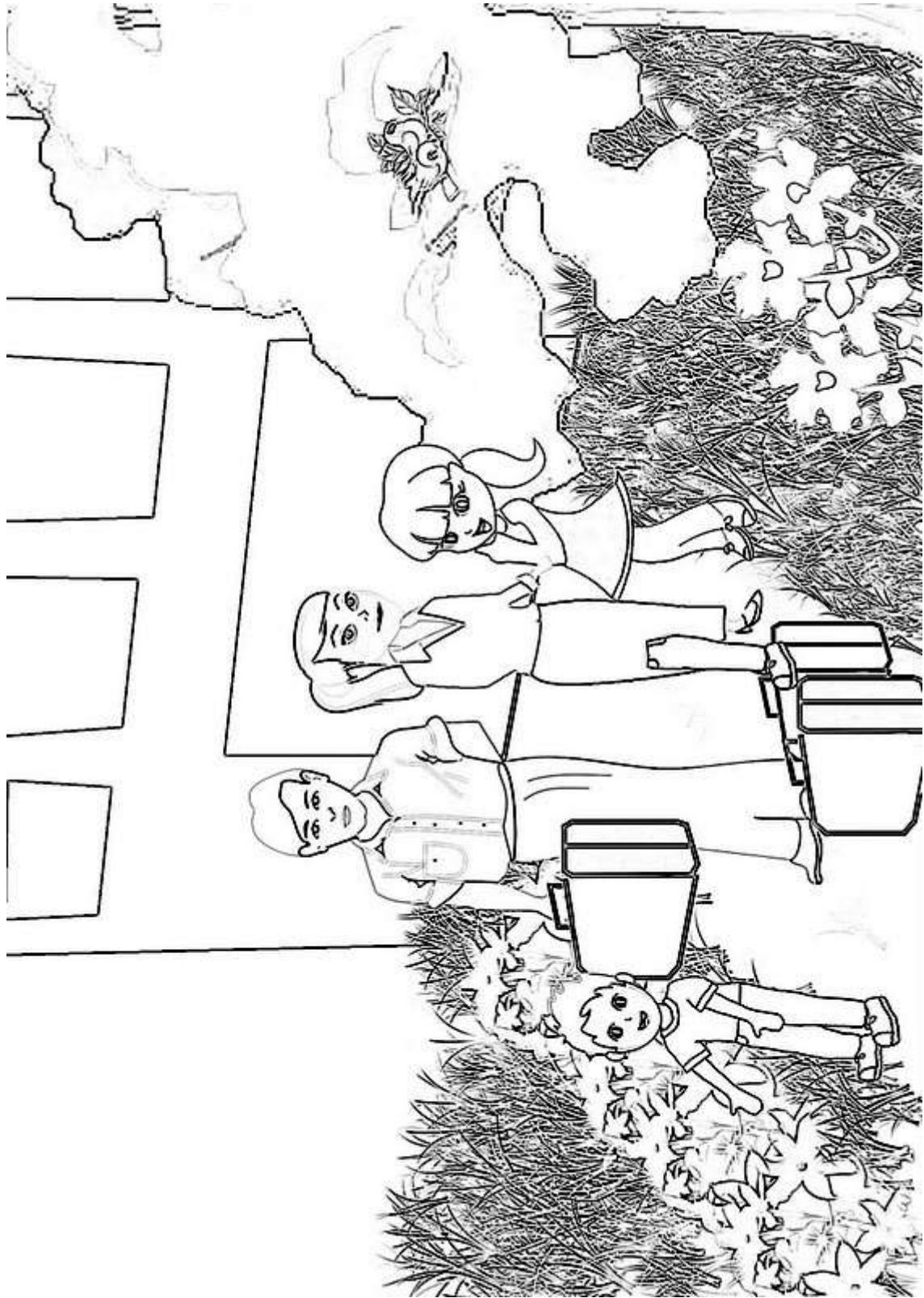




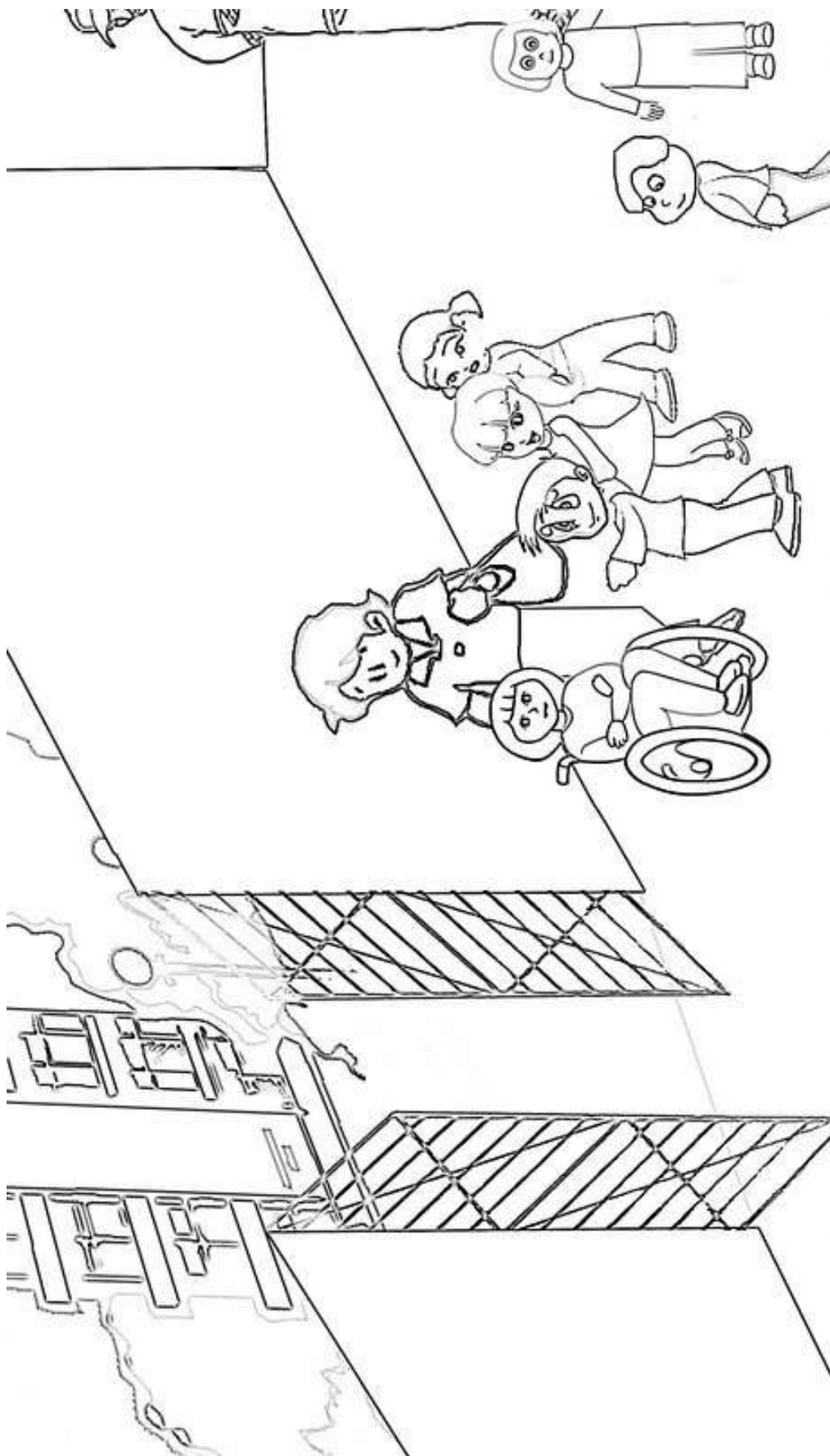




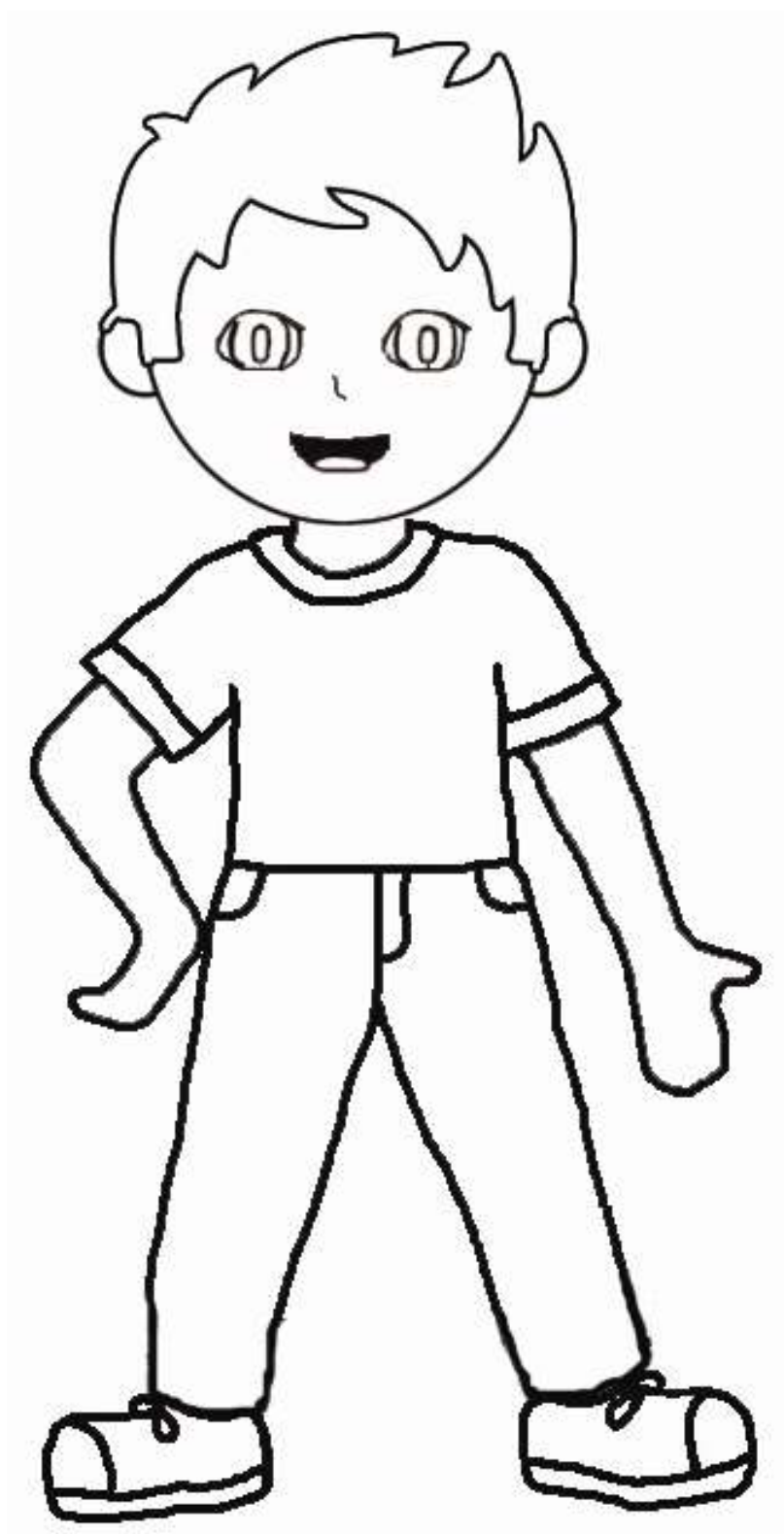


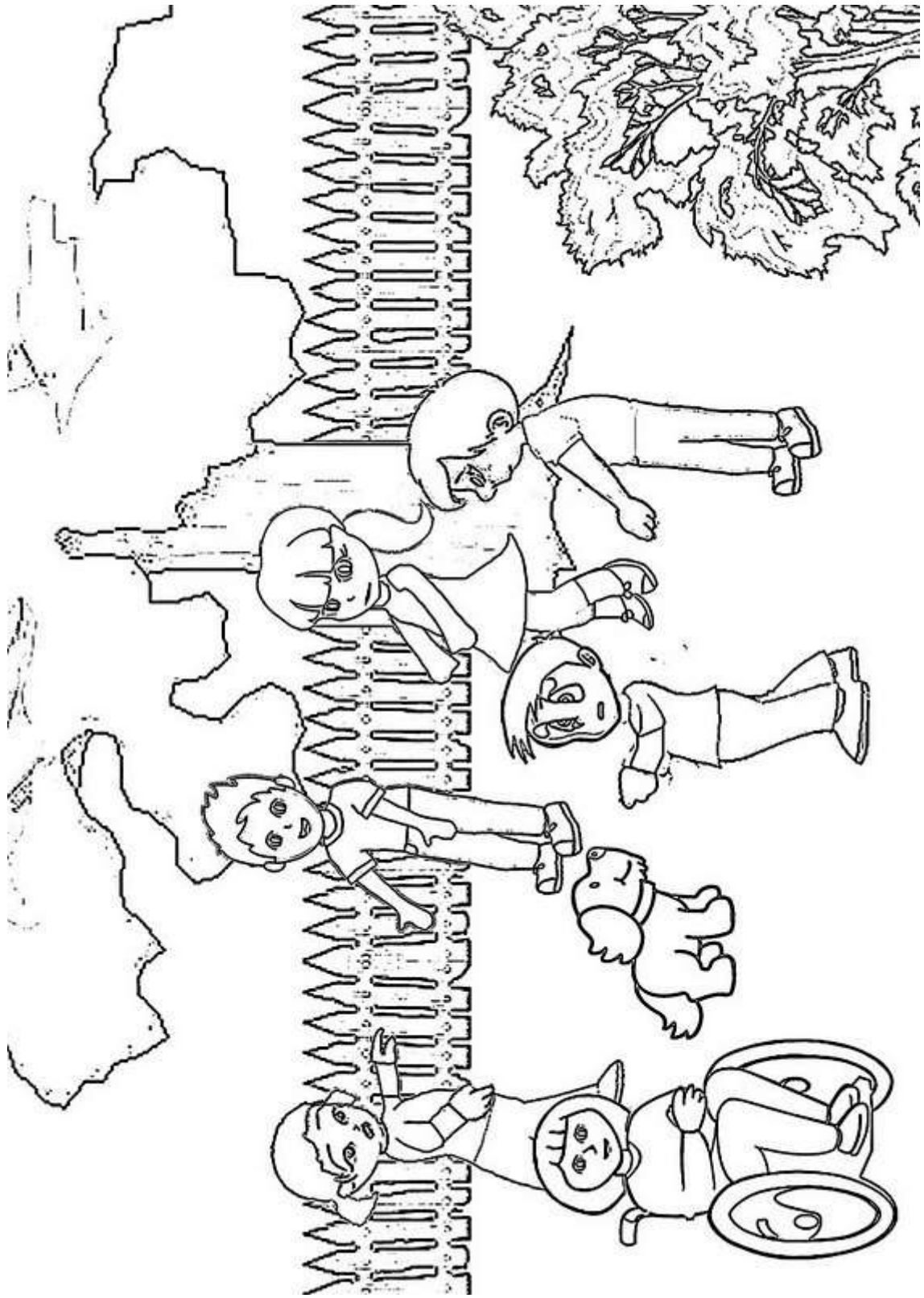


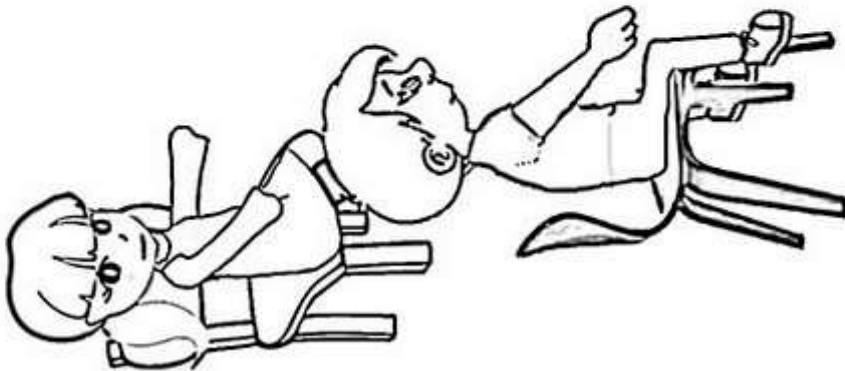
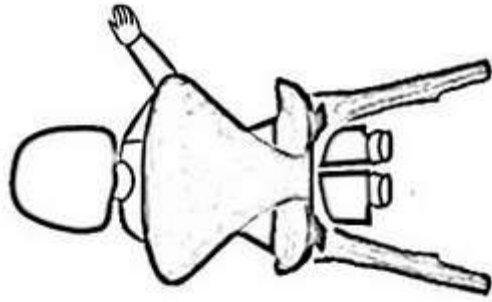
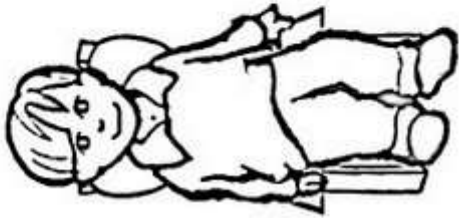


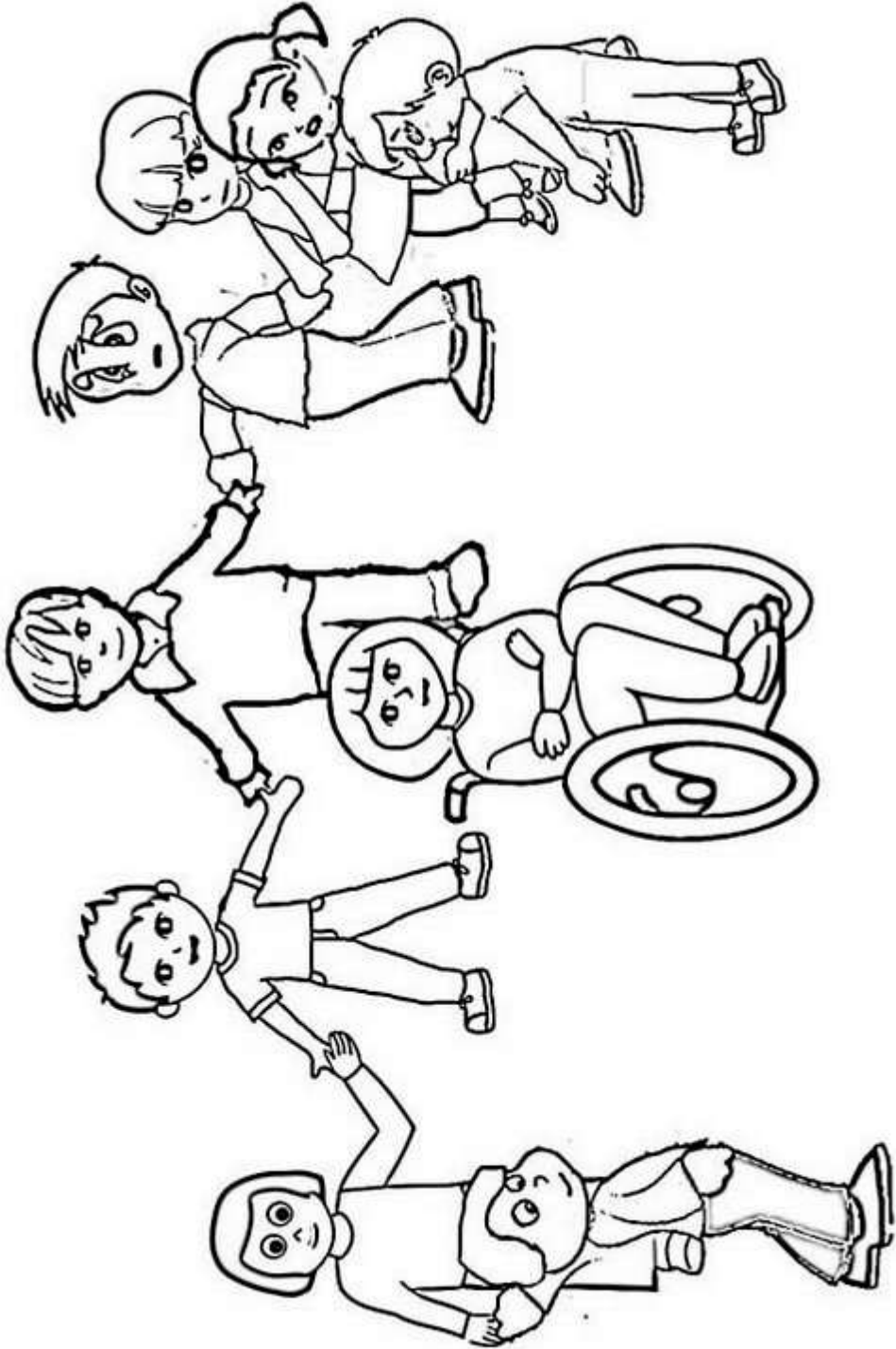












Ζωγραφίζω τα συναισθήματά μου (Δροσινού, 2006)

Επιλέγω το προσωπάκι που μου μοιάζει:

			
Μου άρεσε	Δεν μου άρεσε	Δεν λέω	Έτσι και έτσι

Η Ιστορία της Πανδώρας

«Τα πολύ παλιά χρόνια οι άνθρωποι πίστευαν πως οι Θεοί ήταν δώδεκα και έμοιαζαν στους ανθρώπους σε όλα εκτός από το ότι είχαν τη δύναμη να κάνουν τα πάντα. Ο πιο δυνατός Θεός ήταν Δίας ο αρχηγός των Θεών. Αυτός έλεγε σε όλους τι να κάνουν. Και όλοι τον άκουγαν γιατί αν δεν τον άκουγαν έριχνε δυνατούς κεραυνούς και κατέστρεφε τα πάντα. Όμως ένας άνθρωπος ο Προμηθέας τον παράκουσε και έκλεψε από έναν Θεό τον Ήφαιστο τη φωτιά να τη δώσει στους ανθρώπους γιατί δεν ήξεραν τη φωτιά και κρύωναν. Ο Δίας θύμωσε πολύ και τιμώρησε τον Προμηθέα. Τον έδεσε σε ένα βράχο ψηλά σε ένα βουνό και κάθε μέρα έστελνε ένα μεγάλο αετό και τον τσιμπούσε!

Ο Δίας ήταν θυμωμένος και με τους ανθρώπους γι' αυτό σκέφτηκε να τους τιμωρήσει με ένα τέχνασμα. Διέταξε τον Ήφαιστο να φτιάξει με χώμα και νερό μια κόρη όμορφη σαν τις Θεές και να της δώσει ανθρώπινη φωνή και δύναμη. Έτσι κι έγινε. Ο Ήφαιστος την έπλασε, η Αθηνά και οι Χάριτες που ήταν νεράιδες, της έδωσαν γοητεία, χάρη και δώρα πολύτιμα. Την ονόμασαν Πανδώρα αφού οι Θεοί της είχαν δώσει τα πάντα. Όμως ο Ερμής, ο Θεός που είχε φτερά στα πόδια και έκανε όλες τις δουλειές του Δία, της έδωσε πονηριά, την τέχνη να λείει ψέματα και άστατο χαρακτήρα. Κατόπιν

την έδωσαν στον Επιμηθέα τον αδελφό του Προμηθέα ο οποίος παράκουσε τη συμβουλή του αδελφού του να μη δεχτεί ποτέ δώρο από τον Δία και την παντρεύτηκε. Η Πανδώρα κατέβηκε στη γη όπου οι άνθρωποι ζούσαν ευτυχισμένοι δίχως αρρώστιες και προβλήματα. Είχε μαζί της ένα κουτί το οποίο της είχαν δώσει οι Θεοί και της είχαν πει να μην το ανοίξει ποτέ. Εκείνη όμως ήταν πολύ περίεργη και μια μέρα δεν άντεξε, το άνοιξε και τότε ξεχύθηκαν στον κόσμο όλες οι αρρώστιες, οι συμφορές και τα βάσανα. Η Πανδώρα γρήγορα έκλεισε το σκέπασμα από το κουτί όμως μέσα στο κουτί είχε μείνει μόνο η ελπίδα!»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach) για εκπαιδευτικούς (Teacher's Report Form - *TRF*)., (Achenbach & Rescorla, επιμ. Ρούσσου, 2001, 2018) (βλ. Β' έκδοση: Εκδ. ΕΨΥΠΕ, 2018).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

«Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό μου»
(ΠΑΤΕΜ I, Μακρή-Μπότσαρη, 2001)
(βλ. Β' έκδοση: Εκδ. Παπαζήση, 2013)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 3

«Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό μου»
(ΠΑΤΕΜ II, Μακρή-Μπότσαρη, 2001)
(βλ. Β' έκδοση: Εκδ. Παπαζήση, 2013)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 4

Ερωτηματολόγιο Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSQ-PU Spence)

(Social Skills Questionnaire –PUPIL 1,2)

Βάλε σε κύκλο αυτό που περιγράφει καλύτερα τον εαυτό σου τις τελευταίες 4 εβδομάδες

Βάλε σε κύκλο το 0 όταν αυτό που διαβάζεις δεν έχει συμβεί ποτέ.

Βάλε σε κύκλο το 1 όταν αυτό που διαβάζεις συμβαίνει μερικές φορές

Βάλε σε κύκλο το 2 όταν αυτό που διαβάζεις συμβαίνει συχνά.

	Απάντησε σ' όλες τις ερωτήσεις	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά
1	Ακούω με προσοχή τη γνώμη των άλλων στις συζητήσεις.	0	1	2
2	Ζητάω με ευγενικό τρόπο αυτό που θέλω από τους γονείς ή τους δασκάλους μου.	0	1	2
3	Διατηρώ την ψυχραιμία μου όταν χάνω σε κάποιο παιχνίδι ή σε κάποιο διαγωνισμό.	0	1	2
4	Διατηρώ την ψυχραιμία μου όταν τα άλλα παιδιά με πειράζουν ή κάνουν αγενή σχόλια για μένα.	0	1	2
5	Το ζητάω με ωραίο τρόπο από τα άλλα παιδιά όταν θέλω να πάρω μέρος στις δραστηριότητες τους	0	1	2
6	Δείχνω στους άλλους την τρυφερότητα ή τα θετικά μου συναισθήματα απέναντί τους (όταν νοιώθω έτσι)	0	1	2
7	Κάνω ευγενικά πράγματα για τους άλλους χωρίς να μου το ζητήσουν	0	1	2
8	Κάνω κομπλιμέντα στους άλλους όταν το αξίζουν	0	1	2
9	Διατηρώ την ψυχραιμία μου όταν με μαλώνουν ή με κριτικάρουν οι γονείς ή οι δάσκαλοί μου	0	1	2
10	Ζητώ την άδεια πριν δανειστώ ή χρησιμοποιήσω τα πράγματα των άλλων.	0	1	2
11	Μοιράζομαι τα πράγματά μου με άλλα παιδιά της ηλικίας μου.	0	1	2
12	Διατηρώ την ψυχραιμία μου όταν διαφωνώ με άλλα παιδιά.	0	1	2
13	Ρωτώ τα άλλα παιδιά αν μπορώ να πάρω μέρος στις δραστηριότητές τους.	0	1	2

14	Η έκφραση του προσώπου μου είναι πάντα η κατάλληλη (π.χ. δεν έχω πάντα θυμωμένο ύφος ή δεν χαμογελάω συνεχώς).	0	1	2
15	Ζητώ συγνώμη όταν έχω φταίξει σε κάτι.	0	1	2
16	Συμμετέχω σε οικογενειακές δραστηριότητες.	0	1	2
17	Καλώ άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε παιχνίδια ή σε δραστηριότητές μου.	0	1	2
18	Το λέω σε κάποιον από τους γονείς μου ή τον δάσκαλό μου όταν έχω κάποιο πρόβλημα ή χρειάζομαι βοήθεια.	0	1	2
19	Δείχνω την ανησυχία μου ή το ενδιαφέρον μου στους άλλους όταν έχουν πληγωθεί ή είναι αναστατωμένοι.	0	1	2
20	Ακολουθώ τους κανόνες στα παιχνίδια ή στα σπορ.	0	1	2
21	Παίρνω μέρος σε παιχνίδια και δραστηριότητες με άλλα παιδιά.	0	1	2
22	Παίρνω μέρος σε συζητήσεις με ενήλικες.	0	1	2
23	Βλέπω τους ανθρώπους στα μάτια όταν μιλάω μαζί τους .	0	1	2
24	Ο τόνος της φωνής μου συνήθως είναι φιλικός (όχι επιθετικός ή ασυνήθιστος).	0	1	2
25	Διατηρώ την ψυχραιμία μου όταν δεν περνάει το δικό μου με τους γονείς ή τους δασκάλους μου.	0	1	2
26	Γελώ ή χαμογελώ όταν είμαι χαρούμενος ή όταν ακούω αστεία.	0	1	2
27	Παίρνω μέρος σε συζητήσεις με άλλα παιδιά.	0	1	2
28	Δείχνω στους άλλους ότι τους ακούω όταν μιλάω μαζί τους.	0	1	2
29	Μπορώ να εκφράσω το θυμό μου στους άλλους χωρίς να χάσω την ψυχραιμία μου.	0	1	2
30	Υπερασπίζομαι τον εαυτό μου χωρίς να χάνω την ψυχραιμία μου όταν τα άλλα παιδιά δεν μου φέρονται καλά.	0	1	2



Social Skills Questionnaire – P U P I L 1

Date: _____ Name: _____ Sex: _____
Class: _____ School: _____ Age: _____

Please put a circle around the rating which best describes you *over the past four weeks*.
Please answer all questions.

1	I listen to other people's points of view during arguments	Not true	Sometimes true	Mostly true
2	I make requests from my parents or teachers in a polite way	Not true	Sometimes true	Mostly true
3	I control my temper when I lose in a game or competition	Not true	Sometimes true	Mostly true
4	I control my temper if other kids tease me or say unkind things	Not true	Sometimes true	Mostly true
5	I ask other kids in a nice way if I want to join in their activities	Not true	Sometimes true	Mostly true
6	I show other people if I feel affectionate or good towards them	Not true	Sometimes true	Mostly true
7	I do kind things for other people without having to be asked	Not true	Sometimes true	Mostly true
8	I say nice things to others when they deserve it	Not true	Sometimes true	Mostly true
9	I control my temper when I am told off or criticized by my parents or teachers	Not true	Sometimes true	Mostly true
10	I ask permission before I borrow or use other people's things	Not true	Sometimes true	Mostly true
11	I share things with other kids	Not true	Sometimes true	Mostly true
12	I control my temper during disagreements with other kids	Not true	Sometimes true	Mostly true
13	I ask other kids if I can join in their activities	Not true	Sometimes true	Mostly true

© Susan H. Spence, 1995. All rights reserved.



From the Photocopiable Resource Book sold as part of Social Skills Training: Enhancing Social Competence with Children and Adolescents (Code 4320 01 6). Once the invoice has been paid, this sheet may be photocopied for use **within the purchasing institution only**.

Published by The NFER-NELSON Publishing Company Ltd., Darville House, 2 Oxford Road East, Windsor, Berkshire SL4 1DF, UK.



Social Skills Questionnaire –
P U P I L 2

14	The expression on my face is usually right (not always angry or grinning)	Not true	Sometimes true	Mostly true
15	I say I am sorry when I do something wrong	Not true	Sometimes true	Mostly true
16	I join in family activities	Not true	Sometimes true	Mostly true
17	I invite other kids to join in my games or activities	Not true	Sometimes true	Mostly true
18	I tell a parent or teacher if I have a problem or need help	Not true	Sometimes true	Mostly true
19	I show that I am worried or that I care if someone is hurt or upset	Not true	Sometimes true	Mostly true
20	I follow the rules in games or sports	Not true	Sometimes true	Mostly true
21	I take part in games and activities with other kids	Not true	Sometimes true	Mostly true
22	I have conversations with adults	Not true	Sometimes true	Mostly true
23	I look people in the eye when we are talking	Not true	Sometimes true	Mostly true
24	My voice usually sounds friendly (not aggressive or unusual)	Not true	Sometimes true	Mostly true
25	I control my temper when I do not get my own way with parents or teachers	Not true	Sometimes true	Mostly true
26	I laugh or smile when I am happy or hear funny things	Not true	Sometimes true	Mostly true
27	I have conversations with other kids	Not true	Sometimes true	Mostly true
28	I show other people that I am listening when we are talking	Not true	Sometimes true	Mostly true
29	I can show people when I am angry without losing my temper	Not true	Sometimes true	Mostly true
30	I stand up for myself without losing my temper if other kids behave badly towards me	Not true	Sometimes true	Mostly true

© Susan H. Spence, 1995. All rights reserved.



From the Photocopiable Resource Book sold as part of Social Skills Training: Enhancing Social Competence with Children and Adolescents (Code 4320 01 6). Once the invoice has been paid, this sheet may be photocopied for use within the purchasing institution only.

Published by The NFER-NELSON Publishing Company Ltd., Darville House, 2 Oxford Road East, Windsor, Berkshire SL4 1DE, UK.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 5

Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (SCPQ–PU, Spence, Νικολάου 2005)

(Social Competence with Peers Questionnaire- PUPIL)

Βάλε σε κύκλο αυτό που περιγράφει καλύτερα τον εαυτό σου τις τελευταίες 4 εβδομάδες

Βάλε σε κύκλο το **0** όταν αυτό που διαβάζεις δεν έχει συμβεί **ποτέ**.

Βάλε σε κύκλο το **1** όταν αυτό που διαβάζεις συμβαίνει **μερικές φορές**

Βάλε σε κύκλο το **2** όταν αυτό που διαβάζεις συμβαίνει **συχνά**.

	Απάντησε σ' όλες τις ερωτήσεις	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά
1	Έχω τουλάχιστον ένα στενό φίλο/φίλη	0	1	2
2	Οι φίλιές μου με τα άλλα παιδιά κρατάνε πολύ καιρό	0	1	2
3	Μου είναι εύκολο να κάνω φίλους/φίλες	0	1	2
4	Τα άλλα παιδιά θέλουν να είμαι στην ομάδα τους στο σχολείο	0	1	2
5	Τα άλλα παιδιά με προσκαλούν στο σπίτι τους	0	1	2
6	Τα άλλα παιδιά με προσκαλούν στα πάρτι τους ή σε άλλα κοινωνικά γεγονότα	0	1	2
7	Τα πάω καλά με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές μου	0	1	2
8	Είμαι αγαπητός /αγαπητή στα παιδιά της ηλικίας μου	0	1	2
9	Τα άλλα παιδιά κάθονται δίπλα μου στην τάξη	0	1	2
10	Βλέπω τον φίλο/φίλη ή τους φίλους/φίλες μου τα Σαββατοκύριακα	0	1	2



Social Competence with Peers Questionnaire –

P U P I L

Date: _____ Name: _____ Sex: _____

Class: _____ School: _____ Age: _____

Please put a circle around the rating which best describes you over the past four weeks.
Please answer all the questions.

1	I have at least one close friend	Not true	Sometimes true	Mostly true
2	My friendships with other kids last a long time	Not true	Sometimes true	Mostly true
3	I find it easy to make friends	Not true	Sometimes true	Mostly true
4	Other kids choose me to be on their team at school	Not true	Sometimes true	Mostly true
5	Other kids invite me to their homes	Not true	Sometimes true	Mostly true
6	Other kids invite me to their parties or social events	Not true	Sometimes true	Mostly true
7	I get on well with my classmates	Not true	Sometimes true	Mostly true
8	I am popular amongst other kids	Not true	Sometimes true	Mostly true
9	Other kids like to sit next to me in class	Not true	Sometimes true	Mostly true
10	I see my friend or friends at weekends	Not true	Sometimes true	Mostly true

SOCIAL SKILLS TRAINING



© Susan H. Spence, 1995. All rights reserved.

From the Photocopiable Resource Book sold as part of Social Skills Training: Enhancing Social Competence with Children and Adolescents (Code 4320 01 6). Once the invoice has been paid, this sheet may be photocopied for use within the purchasing institution only.

Published by The NFER-NELSON Publishing Company Ltd., Darville House, 2 Oxford Road East, Windsor, Berkshire SL4 1DF, UK.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 6

Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Επάρκειας στη σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (SCPQ –T, Spence, Νικολάου 2005)

(Social Competence with Peers Questionnaire- TEACHER)

Βάλε σε κύκλο αυτό που περιγράφει καλύτερα τον εαυτό σου τις τελευταίες 4 εβδομάδες

Βάλε σε κύκλο το **0** όταν αυτό που διαβάζεις δεν έχει συμβεί **ποτέ**.

Βάλε σε κύκλο το **1** όταν αυτό που διαβάζεις συμβαίνει **μερικές φορές**

Βάλε σε κύκλο το **2** όταν αυτό που διαβάζεις συμβαίνει **συχνά**.

	Απάντησε σ' όλες τις ερωτήσεις	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά
1	Έχει τουλάχιστον ένα στενό φίλο/φίλη	0	1	2
2	Έχει σταθερές φίλιες με τους συνομήλικους του/της	0	1	2
3	Οι συμμαθητές του /της θέλουν να κάθονται δίπλα του /της στην τάξη	0	1	2
4	Δημιουργεί εύκολα φιλιες	0	1	2
5	Οι συνομήλικοί του/της, τον/την προτιμούν να είναι στην ομάδα τους	0	1	2
6	Οι συνομήλικοί του/της τον/την προσκαλούν στα πάρτι τους ή σε άλλα κοινωνικά γεγονότα	0	1	2
7	Είναι αγαπητός/αγαπητή στα παιδιά της ηλικίας του/της	0	1	2
8	Οι συνομήλικοί του/της, τον/την προτιμούν για να κάνουν μαζί μια εργασία	0	1	2
9	Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του/της	0	1	2



Social Competence with Peers Questionnaire – TEACHER

Date: _____ Pupil's name: _____ His/Her sex: _____
 Class: _____ School: _____ His/Her age: _____
 Teacher's name or initials: _____

Please put a circle around the rating which best describes this pupil over the past four weeks.

Circle the number 0 if the item is not true. Circle the number 1 if the item is sometimes true. Circle the number 2 if the item is mostly true.

Please answer all items.

		Not true	Sometimes true	Mostly true
1	Has at least one close friend	0	1	2
2	Has stable friendships with peers	0	1	2
3	Peers like to sit next to him/her in class	0	1	2
4	Finds it easy to make friends	0	1	2
5	Is chosen by peers to be on their team	0	1	2
6	Peers invite him/her to parties or social events	0	1	2
7	Is popular amongst peers	0	1	2
8	Is chosen by peers as a partner to work on a project	0	1	2
9	Has good relationships with classmates	0	1	2



© Susan H. Spence, 1993. All rights reserved.

From the Photocopiable Resource Book sold as part of Social Skills Training: Enhancing Social Competence with Children and Adolescents (Code 4320 01 6). Once the invoice has been paid, this sheet may be photocopied for use within the purchasing institution only.

Published by The NFER-NELSON Publishing Company Ltd., Davville House, 2 Oxford Road East, Windsor, Berkshire SL4 1DF, UK.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 7

«Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» (ΤΕΤ)

(Fraser, Anderson, Walberg: My Classroom Inventory)

(Μετάφραση – Προσαρμογή : Ματσαγγούρας Η.)

ΚΩΔ.	
------	--

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οδηγίες για το μαθητή και τη μαθήτριά:

Αυτό που κρατάς στα χέρια σου δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο, που έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για την τάξη σου. Με τη λέξη «τάξη» δεν εννοούμε την αίθουσα που κάνετε μάθημα, αλλά τους συμμαθητές σου, τα μαθήματα που κάνετε και όλη τη σχολική ζωή της φετινής χρονιάς.

Στη συνέχεια υπάρχουν 25 προτάσεις. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και κύκλωσε το ΣΥΜΦΩΝΩ, αν συμφωνείς, ή το ΔΙΑΦΩΝΩ, αν διαφωνείς με την πρόταση.

Π.χ.: Τα περισσότερα παιδιά της τάξης μου είναι φίλοι μεταξύ τους.

Σ (ΣΥΜΦΩΝΩ), Δ (ΔΙΑΦΩΝΩ). Δεν μπορείς βέβαια να κυκλώσεις και το Σ και το Δ, αλλά μόνο ένα από τα δυο.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Να απαντήσεις προσεκτικά και στις 25 ερωτήσεις.

1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα	Σ	Δ
2. Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους	Σ	Δ
3. Συχνά τα παιδιά συναγωνίζονται στο τρέξιμο	Σ	Δ
4. Η σχολική δουλειά που κάνουμε είναι δύσκολη	Σ	Δ
5. Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου	Σ	Δ
6. Μερικοί δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας	Σ	Δ
7. Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα»	Σ	Δ

8. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους	Σ	Δ
9. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια	Σ	Δ
10. Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου	Σ	Δ
11. Η φετινή τάξη μας αρέσει	Σ	Δ
12. Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί	Σ	Δ
13. Σε μερικούς κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρουν τόσο καλά όσο οι άλλοι	Σ	Δ
14. Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις	Σ	Δ
15. Όλα τα παιδιά είμαστε στενοί φίλοι	Σ	Δ
16. Σε μερικούς δεν αρέσει η τάξη μας	Σ	Δ
17. Πολλοί θέλουν να γίνεται πάντα το «δικό» τους	Σ	Δ
18. Μερικοί προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους	Σ	Δ
19. Η σχολική δουλειά είναι δύσκολη	Σ	Δ
20. Οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους	Σ	Δ
21. Η τάξη μας είναι ευχάριστη	Σ	Δ
22. Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά	Σ	Δ
23. Μερικοί θέλουν πάντα να πρωτεύουν	Σ	Δ
24. Οι περισσότεροι τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις	Σ	Δ
25. Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι	Σ	Δ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 8

Λίστες συμμετοχικής παρατήρησης

Ημερομηνία:

Όνομα μαθητή:

Όνομα δασκάλου:

Κατά τη διάρκεια της δίωρης υλοποίησης του Προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής παρατηρήσατε στη συμπεριφορά του μαθητή σας κάτι από τα επόμενα; Βάλτε ✓:

1.	Έδειξε ενδιαφέρον να συμμετέχει στην ομάδα	
2.	Διατήρησε το ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος	
3.	Ενοχλούσε τους άλλους	
4.	Διαμαρτύρονταν στο παιχνίδι	
5.	Παρακολούθησε την ιστορία χωρίς να ενοχλεί τους άλλους	
6.	Έδειξε με κάποιο τρόπο τα συναισθήματά του	
7.	Συμμετείχε στη συζήτηση της ομάδας	
8.	Ζωγράφισε ή κατασκεύασε κάτι με προθυμία	

Επισημάνετε κάτι άλλο σημαντικό σχετικά με το μαθητή σας κατά τη διάρκεια του Προγράμματος;

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 9

Φόρμα Αξιολόγησης Προγράμματος «Ο Άκης και η Δώρα»

Όνοματεπώνυμο:

Τίτλος Προγράμματος:

Διάρκεια Προγράμματος:

Περιεχόμενο Προγράμματος

1.	Ποια θεωρείτε ως δυνατά /θετικά στοιχεία του Προγράμματος;
2.	Ποια θεωρείτε ως αδύνατα στοιχεία του Προγράμματος;
3.	Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι δυσκολίες εφαρμογής;
4.	Ποια θεωρείτε ότι ήταν τα οφέλη για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ώστε να ενισχυθεί η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον;
5.	Ποια θεωρείτε ότι ήταν τα οφέλη για τα παιδιά συνολικά;

Γενικές εντυπώσεις

Γράψτε οτιδήποτε θα θέλατε σχετικά με την εκπαιδευτική σας εμπειρία εφαρμογής του Προγράμματος.

Σας ευχαριστούμε!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ. - Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος
Τηλέφωνο: 210 344 2248
Fax: 210 344 3288
e-mail: spudonpe@ypereph.gr

Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 3 - 12- 2010

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.
Φ15/ 1434 / 142741 /Γ1

ΠΡΟΣ: κα Αглаία Αλεξανδρή
Παπαφλέσσα 3
15 127 Μελίσσια

ΚΟΙΝ: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Μεσογείων 406
153 41 Αγ. Παρασκευή
2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω των Δ/σεων Π.Ε Β' Αθήνας,
Ανατ. Αττικής & Ρεθύμνου)
3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε. Β' Αθήνας,
Ανατ. Αττικής & Ρεθύμνου.

Θέμα: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 10/2010 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «Διερεύνηση της επίδρασης ενός Προγράμματος Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στην προαγωγή της ένταξης στην κανονική σχολική τάξη μαθητών Δημοτικού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα τμήματα Ε.Α. και Πρωτοβάθμιας, και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφη-υπεύθυνη**

99

δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

6. Να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου και να συμμετέχουν οι μαθητές μετά από **ενυπόγραφο-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων.

7. Ο συνολικός χρόνος απασχόλησης των μαθητών δε θα υπερβαίνει τις δύο (2) διδακτικές ώρες.

8. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών και των διδασκαλιών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν: 2 φύλλα

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Π.Ε
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ

Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Σπουδών & Ερευνητικού



ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Αγαπητοί γονείς /κηδεμόνες

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, στα πλαίσια της Διδακτορικής Διατριβής της κυρίας Αλεξανδρή Αγλαΐας, Δασκάλας, διεξάγει έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση της επίδρασης ενός Προγράμματος Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στην προαγωγή της ένταξης στην κανονική σχολική τάξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η μελέτη αυτή θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα συνομήλικων. Το πρόγραμμα θα γίνει μέσω δράσεων με μορφή παιχνιδιών που στοχεύουν στην λειτουργία της τάξης ως ομάδας, στην αποδοχή της ετερότητας και στο σεβασμό των άλλων.

Για την υλοποίηση της έρευνας θα επιθυμούσαμε την συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα που θα γίνει στο σχολείο του παιδιού σας. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί στην σχολική τάξη με τη συμμετοχή όλων των μαθητών και του/της δασκάλου/ας τους και θα τηρηθούν όλοι οι κανόνες ασφάλειας των παιδιών.

Με την παρούσα επιστολή θα σας παρακαλούσαμε να δώσετε τη συναίνεσή σας, ώστε το παιδί σας να συμμετάσχει στο προαναφερόμενο πρόγραμμα. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι τα παιδιά θα συμμετέχουν ανώνυμα, η συμμετοχή τους όμως θα βοηθήσει στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής τάξης και την ένταξη ειδικότερα.

Τέλος, παρακαλούμε να επιστρέψετε την επιστολή απάντησης που ακολουθεί στη διεύθυνση του σχολείου.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο και την εμπιστοσύνη σας.

Με εκτίμηση,

Κουρκούτας Ηλίας
Επίκουρος Καθηγητής Ψυχοπαθολογίας και Ειδικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
74100 Ρέθυμνο
Τηλ: 030/2831077647 ,030/2831057202 ,0306976446342
Fax: 030/2831077596
hkourk@educ.uoc.gr
Αλεξανδρή Αγλαΐα
Δασκάλα, Msc Σχολικής Ψυχολογίας
Τηλ: 2106134729
6972960676
aalexan3@gmail.gr

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος-η Γονέας/κηδεμόνας
του/της..... μαθητού/ τριας της τάξης, δίνω την άδεια μου για την
συμμετοχή του παιδιού μου στο «Πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής
Αγωγής» που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Κρήτης

Υπογραφή