

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

**Ετερότητα στην Εκπαίδευση. Μια Έρευνα Δράσης για την Αποδοχή
του “Άλλου” σε Τάξη Δημοτικού.**

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη(ΑΜ:Μ010220015)



**Κύρια Επιβλέπουσα: Σούνουλου Μαρίνα (Επίκουρη Καθηγήτρια του
Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας)**

**1^{ος} Συνεπιβλέπων: Τεντολούρης Φίλιππος (Επίκουρος Καθηγητής του
Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας)**

**2^{ος} Συνεπιβλέπων: Τσιούμης Κωνσταντίνος (Καθηγητής του Τμήματος
Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης)**

ΒΟΛΟΣ, 2022

Βαθμός	
Ολογράφως	

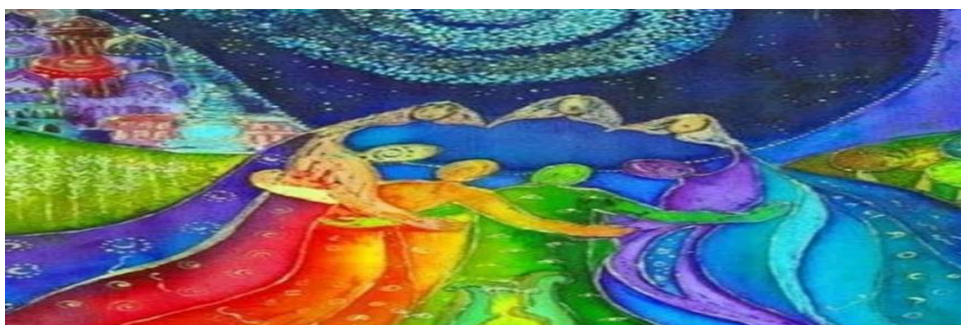
ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΩΝ

Αναμφισβήτητα δεν θα είχα καταφέρει να ολοκληρώσω τη συγκεκριμένη μελέτη, χωρίς την παρότρυνση της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου κ. Σούννογλου Μαρίνα, η οποία με καθοδήγησε και με ενθάρρυνε ποικιλοτρόπως.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης θερμά τον κ. Φίλιππο Τεντολούρη και τον κ. Κωσταντίνο Τσιούμη που δέχτηκαν να αποτελέσουν μέλη της τριμελούς επιτροπής μου.

Επιπρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού Σχολείου Βόλου που δέχτηκαν να εκπονήσω την έρευνα μου. Τέλος τα περισσότερα ευχαριστώ τα προσφέρω στους μαθητές μου που μαζί ως συνοδοιπόροι σε αυτό το ταξίδι της διεξαγωγής της έρευνας πειραματιστήκαμε, αλληλοεπιδράσαμε και στο τέλος υιοθετήσαμε τα λόγια της αείμνηστης Helen Keller ότι «Μόνοι μας μπορούμε να κάνουμε τόσο λίγα. Μαζί μπορούμε να κάνουμε τόσο πολλά».

Ειρήνη-Φαίdra Γκουγκουλούλη



Εικόνα 1.

Στη μνήμη του παππού μου

‘Θα πρέπει να ξέρουμε όλοι ότι η διαφορετικότητα κεντάει ένα πλούσιο χαλί και πρέπει να καταλάβουμε πως όλοι οι κόμποι του χαλιού έχουν ισότιμη αξία, ανεξάρτητα από την υφή και χρώμα τους’. Maya Angelou, 1928-2014, Αφροαμερικανίδα ποιήτρια.



Εικόνα 2.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η ετερότητα των μαθητών αποτελεί σημαντικό ζήτημα στην εκπαίδευση (Kaldi et al., 2018).

Αυτό αποδεικνύεται σε αρκετές μελέτες που διερεύνησαν την αποδοχή της ετερότητας σε συνομήλικους μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη συμβολή των Τεχνών συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Blasco, 2015; Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017; Wesley, 2007). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό στις έρευνες για τη συμβολή των Τεχνών στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διερευνώντας τον ρόλο τους στον σεβασμό και στην αποδοχή της ετερότητας σε μια τάξη που είναι αναγκαία η ενσωμάτωση συγκεκριμένων μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα είναι ποιοτική και χαρακτηρίζεται ως έρευνα δράσης (Clark et. al., 2020; Robson, 2007). Διεξήχθη σε Δημοτικό Σχολείο του Βόλου τη σχολική χρονιά 2021-2022. Οι συμμετέχοντες ήταν 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης που παρακολούθησαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα 13 δραστηριοτήτων με συχνότητα 2 ωρών την εβδομάδα. Ως μεθοδολογικά εργαλεία επελέγησαν η ημιδομημένη συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο ερευνητή. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά αναφορικά με τον σεβασμό, την αποδοχή της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας, όπως και με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών. Στις προοπτικές της μελέτης αυτής είναι η πρόταση τρόπων προσέγγισης της ετερότητας με σκοπό να τις ακολουθήσουν και να τις εφαρμόσουν και άλλοι εκπαιδευτικοί.

Λέξεις κλειδιά: Ετερότητα, Αναπηρία, Πολιτισμική Ετερότητα, Τέχνη στην Εκπαίδευση, Αποδοχή.

ABSTRACT

In the last decades ‘students diversity’ is a major issue in education (Kaldi et. al., 2018). This can be demonstrated in several studies that researched the acceptance of based on the contribution of Arts in Primary Education (Blasco, 2015; Cabedo-Mas, Nethsinghe, & Forrest, 2017; Wesley, 2007). The present survey aims at finding out the contribution of Arts in Education and especially in Greek Educational reality researching their role in terms of respect and acceptance of diversity in class where it is outmost importance the inclusion of certain students from different cultural background or with special educational needs. The survey is qualitative and is characterized action research (Clark et al., 2020; Robson, 2007). It took place in primary school of Volos in academic year 2021-2022. The participants were 16 students of 3rd Grade who attended a program of 13 activities that lasted 2 hours per week. The methodological tools that were selected were the semi-constructed interview, the participant observation and the researcher diary. The results were positive in terms of respect, acceptance of disability and cultural diversity, as well as, the improvement of interpersonal relationships of students. The prospective of the research is the suggestions of approaching diversity aiming at being applied by other educators.

Key words: Diversity, Disability, Cultural Diversity, Arts in Education, Acceptance.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	8
A. Θεωρητικό Μέρος.....	10
1.Λειτουργικός Ορισμός της Ετερότητας	10
2.Ετερότητα και Εκπαίδευση	11
2.1.Ετερότητα-Αναπηρία.....	14
2.2 Πολιτισμική ετερότητα.....	19
2.3 Η Τέχνη στην Εκπαίδευση	24
3.Έρευνα Δράσης.....	31
B. Ερευνητικό Μέρος.....	39
4.1Σημασία και Αναγκαιότητα της Έρευνας	39
4.2 Σκοπός	40
4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	41
4.4 Δείγμα.....	41
4.5 Ερευνητικά Εργαλεία	42
4.6 Ζητήματα Ηθικής Δεοντολογίας.....	43
4.7 Διδακτική Παρέμβαση.....	44
5.Ανάλυση των Δεδομένων.....	60
5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	85
6.Συζήτηση	91
6.1Περιορισμοί.....	101
6.2Μελλοντικές Έρευνες	102
Βιβλιογραφία	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα στη σχολική κοινότητα είναι ευδιάκριτη η διαφορετικότητα. Ένα από τα βασικά ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί το σύγχρονο σχολείο είναι η ανομοιογένεια των μαθητών που ποικίλλει σε ένα σχολικό περιβάλλον. Έτσι λοιπόν θεωρείται αδήριτη ανάγκη η εφαρμογή διαφορετικών και δημιουργικών πρακτικών με σκοπό τη δημιουργία κλίματος αποδοχής της ετερότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Το σχολείο ως ένας φορέας διαπαιδαγώγησης καλείται να διαχειριστεί την ετερότητα μέσα από ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές και αξιοποιώντας υποστηρικτικές μεθόδους. Έχει χρέος να ενθαρρύνει την ομαλή συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων προάγοντας ένα κλίμα ομόνοιας και συνεργασίας με απώτερο στόχο την αποδοχή, τον σεβασμό και την κατανόηση του διαφορετικού με γνώμονα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Η παιδεία μέσα από τις τέχνες προσφέρει ευκαιρίες για εκλέπτυνση και ευαισθητοποίηση των αισθήσεων, καλλιέργεια της φαντασίας, όξυνση της αισθητικής κρίσης και εισάγει το άτομο στις αξίες του πολιτισμού. Είναι άκρως σημαντική για τον νέο άνθρωπο, καθώς τον καθιστά ενεργό, δημιουργικό και σκεπτόμενο πολίτη που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του. Ειδικά σήμερα που οι περισσότερες κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως πολύ-πολιτισμικές δημιουργώντας παράλληλα καινούριες ανάγκες, η διδασκαλία μέσω τέχνης οφείλει να εμπεριέχει όλους τους παράγοντες που θα δίνουν στους νέους ανθρώπους τη δυνατότητα να υπάρχουν ως αυτόνομα άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Κανελλόπουλος & Τσαφταρίδης, 2010).

Μέσα από την αρμονική σύζευξη διαφόρων μορφών Τέχνης επιτυγχάνεται η αποδοχή της ετερότητας και η επαφή των μαθητών με την έννοια του «άλλου». Η λογοτεχνία, η ζωγραφική, ο κινηματογράφος μέσω των ταινιών μικρού μήκους συμβάλλουν, ώστε τα παιδιά μέσα από το βίωμα και τον στοχασμό να ανακαλύψουν τις ταυτότητές τους και να τις επαναπροσδιορίσουν, ενώ έρχονται σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικούς, βιώνοντας τις αγωνίες και τα διλήμματά τους. Το σύγχρονο σχολείο επιζητά πρωτότυπα εκπαιδευτικά μοντέλα, ικανά να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να τους ευαισθητοποιήσουν σε θέματα ετερότητας και ποικιλομορφίας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος της εργασίας απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον λειτουργικό ορισμό της ετερότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα διεξοδική ανάλυση του όρου της ετερότητας ως προς τις δύο πτυχές την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα και κλείνει με τη συμβολή των Τεχνών στην αποδοχή της ετερότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικά στοιχεία της έρευνας δράσης, όπως και των μεθόδων συλλογής δεδομένων της. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφουμε το ερευνητικό μέρος και συγκεκριμένα την έρευνα δράσης που διεξήχθη σε Δημοτικό Σχολείο του Βόλου. Ακόμη παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων πριν, μετά και κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος και τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα ερευνητικά μας δεδομένα, όπως και με τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

A. Θεωρητικό Μέρος

1.Λειτουργικός Ορισμός της Ετερότητας

Η έννοια της ετερότητας έχει απασχολήσει εκτενώς τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003) ο όρος ετερότητα αφορά το σύνολο των χαρακτηριστικών εκείνων που όχι μόνο σχετίζονται με την αντίληψη των διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους, αλλά που δύναται επίσης να προκαλέσουν τη θετική ή αρνητική αντίδραση των άλλων. Οι πιο συνηθισμένες μορφές στις οποίες συναντάται η ετερότητα είναι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές η «φυλή», το φύλο, η ηλικία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι πνευματικές ικανότητες και τα σωματικά χαρακτηριστικά, χωρίς βέβαια να περιορίζεται μόνο σε αυτά

Ως ερευνήτρια στην παρουσία εργασία θα χρησιμοποιήσω τον λειτουργικό ορισμό για την έννοια της ετερότητας δίχως να χρειάζεται να ικανοποιηθεί το κριτήριο της γενίκευσης και θα ορίσω την ετερότητα με βάση δύο πτυχές της την αναπηρία και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Η Ετερότητα ως προς την αναπηρία σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) ορίζεται ως «μια πολυσύνθετη, αόριστη και γενική έννοια». Η δυσκολία εύρεσης ενός ορισμού μαρτυρά το γεγονός ότι στον όρο αυτό υπάγονται πολλές και διαφορετικές κατηγορίες ατόμων με ποικίλες ανάγκες και δυσκολίες με αποτέλεσμα η αναπηρία μπορεί να είναι κινητική, αισθητηριακή, νοητική και συναισθηματική. Κυρίως, όμως, η αναπηρία συνιστά και μια κοινωνική κατασκευή, η οποία αγγίζει όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής των ανθρώπων(εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό), συνδέεται με διαφορετικές επιστημονικές, ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις και πηγάζει από τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).Εξίσου η πολιτισμική ετερότητα κατανοείται πάντοτε σε σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική ποικιλότητα. Αναφέρεται σε διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων που διαθέτουν παρόμοια πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, έθνος, φυλή) (Γκότοβος, 2002; Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019).

Είναι γεγονός πως στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε αρκετά συχνά τόσο την έννοια της ετερότητας όσο και την έννοια της διαφορετικότητας. Έχει καταστεί σαφές πως η ετερότητα και η διαφορετικότητα χρησιμοποιούνται συνήθως ως συνώνυμα, με μόνη διαφορά ως προς την ετυμολογική τους ρίζα, όπου η ετερότητα αναφέρεται στο

άλλο(otherness), ενώ η διαφορετικότητα προέρχεται από το Latin Latin, που σημαίνει εξίσου «άλλο». Κλείνοντας ως ερευνήτρια αποδέχομαι την άποψη και κλείνω στην ερμηνεία πως η ετερότητα είναι η ικανότητα να συνειδητοποιήσουμε την ατομικότητα κάποιου κοιτάζοντας τον εαυτό του από μια άλλη οπτική από τον εαυτό του (Γκότοβος, 2002).

2.Ετερότητα και Εκπαίδευση

Τα παιδιά μεγαλώνουν και ζουν σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και η διαφορετικότητα αυξάνεται. Οι αλλαγές είναι ορατές σχεδόν σε κάθε πτυχή της κοινωνίας και ιδιαίτερα δεσπόζουν στον τομέα της εκπαίδευσης. Η αυξημένη διαφοροποίηση των τάξεων τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει πρόσθετες απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσπαθούν να διευκολύνουν τη μάθηση επιδιώκοντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια τα σχολεία στην Ευρώπη έχουν γίνει μάρτυρες ολοένα και πιο ετερογενών αιθουσών διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι βρίσκονται πλέον αντιμέτωποι με ένα εξαιρετικά διαφορετικό φάσμα μαθητών και καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις τελευταίες δεκαετίες η ετερότητα των μαθητών να αποτελεί σημαντικό ζήτημα στον εκπαιδευτικό λόγο (Kaldi et al., 2018). Αυτή κυρίως η διαφοροποίηση συνδέεται με τρεις κύριες πηγές που αφορούν :τον αυξανόμενο αριθμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία ,τον αυξανόμενο αριθμό παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τέλος των μαθητών με πολλαπλές και πολύπλοκες ανάγκες και ικανότητες σε μια σύγχρονη σχολική τάξη (Bartolo et al., 2006).

Μέσα από μελέτες αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την ετερότητα με δύο διαφορετικούς τρόπους. Από τη μια πλευρά υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως απόκλιση από την καθορισμένη -νόρμα-(κανονιστική αντίληψη της διαφορετικότητας, δηλαδή επίτευξη των μαθησιακών στόχων) και από την άλλη υπάρχουν εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών στην τάξη τους ανεξάρτητα από μια καθορισμένη κανονικότητα(διαφοροποιητική αντίληψη της διαφορετικότητας (Kaldi et al., 2018).

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Lang και τους άλλους (2010) (όπως αναφέρεται στους Kaldi et al., 2018) οι οποίοι σημειώνουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα δεν μπορούν να προσδιοριστούν εύκολα, όπως επίσης και οι τρόποι με τους οποίους τη διαχειρίζονται οι οποίοι δεν βασίζονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους αλλά στις εμπειρίες τους στο υπάρχον σχολικό σύστημα και στους τρόπους με τους οποίους το ίδιο την κωδικοποιεί, αξιολογεί και διαχειρίζεται. Η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών στην τάξη αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί, όπου μέσα από όλο αυτό το εγχείρημα ανακύπτει το ζήτημα εύρεσης συνεχώς νέων τρόπων προώθησης και αποδοχής της ετερότητας τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο περιβάλλον της τάξης. Τόσο η ανομοιογένεια όσο και η διαχείριση της ετερότητας στη διδασκαλία, και γενικά στο σχολείο, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό με απώτερο σκοπό την ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Kaldi et al., 2018).

Αναπόσπαστο μέρος των προσεγγίσεων αυτών ανάγεται στη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται από τους Clar (2006), Theoharis (2007) και Zeichner (2009). Η κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται ως «η προσπάθεια διατάραξης και ανατροπής των ρυθμίσεων που προάγουν την περιθωριοποίηση και τις διαδικασίες αποκλεισμού. Οι υποστηρικτές της κοινωνικής δικαιοσύνης υποστηρίζουν πρακτικές που βασίζονται στον σεβασμό, τη φροντίδα, την αναγνώριση και «ενσυναίσθηση».

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς και οι θετικές αντιλήψεις, στάσεις, γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα των μαθητών είναι εφικτό να προωθήσουν ένα δημοκρατικό σχολικό κλίμα, όπου θα μειώνονται οι ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες μεταξύ όλων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές για να προάγουν μια δημοκρατική αίσθηση και να εφαρμόσουν πρακτικές και παρεμβάσεις ανταποκρινόμενες σε όλους τους μαθητές, χωρίς αποκλεισμούς με κυρίαρχο γνώμονα την αποδοχή του 'άλλου'. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπου η ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού δεσπόζει, δύναται να προσφερθούν ευκαιρίες κοινωνικής μάθησης, διαμεσολαβώντας στη διαδικασία απομείωσης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019).

Σε κάθε περίπτωση, η προβολή της διαφορετικότητας του μαθητικού δυναμικού αποτελεί όχημα και αρωγό για την εφαρμογή στρατηγικών προώθησης της ευαισθητοποίησης απέναντι στην ετερότητα. Έρευνα του Edelman (2007) (όπως αναφέρεται στους Kaldi et al., 2018) που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν ενδιαφέρον και ετοιμότητα στη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών. Ακόμη οι Bynes, Kiger και Manning (1997) (όπως αναφέρεται στους Kaldi et al., 2018) εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη τους διαπίστωσαν ότι οι κύριοι παράγοντες σχετίζονται με τις θετικές στάσεις προς την ποικιλομορφία, όπως τη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κάποια χρόνια αργότερα κατέληξε και η μελέτη των Kaldi, Gouvaris και Filippatou (2018) η οποία επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ποικιλομορφία. Στα αποτελέσματα που κατέληξε αναδείχθηκε ότι οι δάσκαλοι τηρούν μια σχετικά θετική στάση απέναντι στην ετερότητα των μαθητών και θεωρούν τη διαφορετικότητα ως πρόκληση στη διδασκαλία και μάθηση παρά ως εμπόδιο προβάλλοντας μια αρνητική έως ουδέτερη στάση απέναντι στις παραδοσιακές πρακτικές. Εξίσου στη συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται μία σειρά από έρευνες που δείχνουν πως οι ενδοπροσωπικοί παράγοντες, όπως η θετική διάθεση, το ανοιχτό πνεύμα, η αυτογνωσία και η αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης φάνηκε να σχετίζονται θετικά με τη διαχείριση της ετερότητας. Ακόμη έχουν εντοπιστεί αξιοσημείωτοι πυλώνες που θεωρούν ότι αντιπροσωπεύουν το ζήτημα της ετεροτητάς στην εκπαίδευση, όπως η εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη φιλία με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, η πολυπολιτισμική συνύπαρξη, η συνύπαρξη και εκμάθηση άλλων πολιτισμών στο σχολείο, η διαπολιτισμική συνεργασία και ο σεβασμός στην αναπηρία (Kaldi et al., 2018).

2.1.Ετερότητα-Αναπηρία

Το ζήτημα της αναπηρίας ως ετερότητας στην εκπαίδευση έχει αναχθεί σε σημαντικό πεδίο ερευνητικών αναζητήσεων και μελετών. Οι σχολικές τάξεις είναι ένας τόπος όπου μεταξύ χιλιάδων παιδιών συνυπάρχουν παιδιά με εξατομικευμένες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να έχει χρέος να διασφαλίσει την ευημερία και την ανθρώπινη πολύπλευρη ανάπτυξη προάγοντας την κατανόηση του εαυτού μας και του «άλλου». Συνεπώς, το σχολείο είναι γόνιμο να σχεδιάζει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς του στόχους αλλά να αναρωτηθεί και για την «κοινωνική του στόχευση» αναφορικά με τη διαφορετικότητα. Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και τα παιδιά με αναπηρία έχουν φιλοδοξίες και όνειρα για το μέλλον τους. Απαιτούν ποιοτική εκπαίδευση με σκοπό να αναπτύξουν πολύπλευρα τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Ωστόσο, αρκετά συχνά αμελούνται κατά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, με συνέπεια να περιορίζεται η πρόσβασή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθώς και η ικανότητά τους να συμμετέχουν στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία στην εκπαίδευση, εκτός από τη διαχείριση της ίδιας της αναπηρίας, απορρέουν κυρίως από τις διακρίσεις, τον στιγματισμό και την αδυναμία δημιουργίας ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος εντός και εκτός των σχολικών μονάδων. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το ποιος είναι, από που προέρχεται και ποιες είναι οι οικογενειακές του συνθήκες. Δυστυχώς όμως σύμφωνα με στοιχεία της Unicef 93 εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως που χαρακτηρίζονται με αναπηρίες, τείνουν να είναι από τα πιο αποκλεισμένα παιδιά από την εκπαίδευση σε ολόκληρο τον κόσμο. Έτσι η Unicef έχει σαφές πλαίσιο δράσης και απαιτεί την επίτευξη συμπεριληπτικής, δίκαιης και ποιοτικής εκπαίδευσης για κάθε παιδί ανεξαιρέτως έως το 2030 (Unicef, 2007).

Οι σύγχρονες διεθνείς και εθνικές συζητήσεις για τη χάραξη κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρουν κατά κύριο λόγο τα γενικά σχολεία ως τον πιο αρμόδιο χώρο για την εκπαίδευση των ολοένα και αυξανόμενου αριθμού παιδιών που διαγιγνώσκονται με αναπηρία ή «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (Unesco, 1994). Ο όρος λοιπόν «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» τέθηκε σε ισχύ με την έκθεση Warock, όταν σύμφωνα με τις συστάσεις της η Εκπαιδευτική Νομοθεσία του 1981 αντικατέστησε τις μέχρι τότε «κατηγορίες αναγκών». Η έκθεση αναγνώρισε ότι οι ανάγκες των ατόμων αλλάζουν με τον χρόνο, οπότε υποστήριξε ότι η σχετική πρόνοια

θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές με έναν ευέλικτο τρόπο. Σύμφωνα με τον Κώδικα Πρακτικής (Code of Practice) έχουν εντοπιστεί 12 κατηγορίες δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί οι οποίες χαρακτηρίζονται ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ταξινομούνται σε τέσσερις μεγάλες ομάδες (*Γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες, Συναισθηματικές, Συμπεριφορικές και Κοινωνικές ανάγκες, Επικοινωνιακές ανάγκες και Σωματικές-Αισθητηριακές ανάγκες*) (DfES, 2001).

Έχοντας λάβει υπόψη τα προαναφερθέντα παρατηρούμε πως στη σημερινή εποχή δεσπόζει ένας εκσυγχρονισμένος τρόπος θεώρησης της αναπηρίας που αποτελεί το κοινωνικό μοντέλο, καθώς την αποσυνδέει από το ιατρικό και το επεκτείνει στην εξάρτηση της από το κοινωνικό και το ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ίδια η κοινωνία ευθύνεται για την αρνητική αντιμετώπιση αυτών των ατόμων και τις δυσλειτουργίες της καθημερινότητάς τους. Ουσιαστικά η ευθύνη της κοινωνίας εντοπίζεται στη δημιουργία της καθημερινότητας με βάση τις ανάγκες των υπολοίπων ατόμων και χωρίς να υπολογίζονται οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, με βάση τις κοινωνικές ευθύνες, η λύση του προβλήματος εντοπίζεται στην αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου, με απώτερο στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη, την απόρριψη ρατσιστικών αντιλήψεων και διακρίσεων και την ισότιμη πρόσβαση αυτών των ατόμων σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες. Στον χώρο της εκπαίδευσης, επίσης το τελευταίο διάστημα δίνεται ώθηση στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που προωθεί τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου και την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση σε όλους τους μαθητές δίνοντας έμφαση στην εφαρμογή πρακτικών αποδοχής της ετερότητας (Bartolo et al., 2006).

Τα τελευταία χρόνια, εφόσον τα ανθρώπινα δικαιώματα εξελίσσονται διαρκώς και θέτουν υψηλές προσδοκίες σχετικά με την ανάπτυξη, τις στάσεις και τις δεξιότητες των παιδιών, η έννοια και η πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν αποκτήσει μεγάλη σημασία. Διεθνώς, ο όρος κατανοείται όλο και ευρύτερα ως μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και προβάλλει την ετερότητα μεταξύ όλων των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι εφικτό να θεωρηθεί ως μια διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προσεγγίζει όλους τους μαθητές. Είναι, επομένως, μια συνολική αρχή που οφείλει να καθοδηγεί όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, ξεκινώντας από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και θεμέλιο για μια πιο δίκαιη κοινωνία (Bartolo et al., 2006).

Η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε πολλά πλαίσια, επίσημα και μη, χωρίς αποκλεισμούς και θεωρείται ζήτημα υψίστης σημασίας για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργεί ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους βοηθώντας τους μαθητές με αναπηρία να αναπτύξουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, ενθαρρύνει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της αποδοχής της ετερότητας (Carter & Hughes, 2005).

Η συμπερίληψη στοχεύει σε ένα πρόγραμμα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς που να απευθύνεται στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών βασιζόμενο σε τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης: μαθαίνοντας να γνωρίζεις, να κάνεις, να είσαι και να ζεις μαζί, αποτελεί το βασικό όραμα. Ένας κοινός πυρήνας όλων θα είναι προσβάσιμα και ευέλικτα προγράμματα σπουδών, σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό ως το κλειδί για τη δημιουργία σχολείων για όλους. Αυτό θα έχει ως απόρροια την προώθηση της ανεκτικότητας και την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που θα αποτελέσουν ισχυρό εργαλείο για αντιμετώπιστούν οι πολιτισμικές, θρησκευτικές, φυλετικές και άλλες διαφορές (Carter & Hughes, 2005). Συνοψίζοντας, ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να δημιουργηθεί μόνο εάν τα γενικά σχολεία γίνουν πιο περιεκτικά προάγοντας την εκπαίδευση όλων των παιδιών στις σχολικές κοινότητές τους. Έτσι λοιπόν κρίνεται αδήριτη ανάγκη να προωθηθούν πρακτικές αποδοχής της ετερότητας ως μέρος των διαδικασιών αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, είτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με απώτερο σκοπό τη μείωση και την άμβλυνση του αποκλεισμού εντός και εκτός της εκπαίδευσης (Kaldi et. al., 2018).

Επιτακτική ανάγκη θεωρείται η κατανόηση της ετερότητας ως αναπηρία στην εκπαίδευση με στόχο τη δημιουργία θετικών στάσεων και αρμονικής συνύπαρξης. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τηρούν μια σχετικά αρνητική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη γνώσεων σχετικά με την αναπηρία και τις μορφές της, όπως και σε λανθασμένα στερεότυπα και αντιλήψεις (Siperstein et al., 2007). Σε αυτό το εύρημα κατέληξε ένα πλήθος ερευνών, όπως αναφέρεται στην Petry (2018) που επεσήμαναν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τήρησαν μια σχετικά ουδέτερη στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία που πιθανόν να συνδέεται και με την επίδραση του εκάστοτε τύπου αναπηρίας. Για παράδειγμα, αποδείχθηκε ότι οι στάσεις

απέναντι σε συνομηλίκους με νοητική υστέρηση ήταν πιο αρνητικές από ό,τι για τους συνομηλίκους με σωματικές αναπηρίες λόγω δυσκολίας κατανόησης της αναφέρθηκε ότι οι μαθητές ήταν λιγότερο θετικοί απέναντι στους συμμαθητές τους με σωματική αναπηρία και πιο θετικοί σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν πιο θετικές στάσεις σε συμμαθητές τους με Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού σε σύγκριση με συμμαθητές τους με συμπεριφορικές δυσκολίες. Είναι γεγονός πως τα ευρήματα των προαναφερθέντων μελετών συγκλίνουν με τις προτάσεις πολλών ερευνητών να διεξαχθούν περαιτέρω συγκρίσεις σε ομάδες μαθητών με αναπηρία για να κατανοηθεί ο λόγος διαφοροποίησης των στάσεων σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Petry, 2018).

Αξίζει να επισημανθούν και κάποιες επιπρόσθετες παρατηρήσεις, όπως αυτές που επεσήμαναν ο Helmestetter και οι άλλοι (1994) οι οποίοι απέδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία ανέπτυξαν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους δίχως πρότερη εμπειρία. Εξίσου, όπως υποστηρίζουν ο Diamond (2009) οι McManus (2011) τα παιδιά που έχουν θετικές εμπειρίες με άτομα με αναπηρία, είναι πιο πιθανόν να αναπτύξουν θετικές στάσεις. Δεδομένου ότι η γνώση και κατανόηση των δυσκολιών των συμμαθητών τους με αναπηρία συνδέεται άρρηκτα με την καλλιέργεια θετικών στάσεων, είναι η επιτακτική ανάγκη η εφαρμογή πρακτικών κατάλληλων για την αποδοχή της ετερότητας στην εκπαίδευση. Αυτή η άποψη συνάδει με το γεγονός πως όσο οι μαθητές εκπαιδεύονται στο θέμα της ετερότητας είναι πιθανόν να τροποποιήσουν τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρία (Petry, 2018).

Αυτό αποδεικνύεται εύστοχα σε αρκετές μελέτες που εντόπισαν την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία, όταν οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν παιγνιώδεις δραστηριότητες σχετικά με την αποδοχή της αναπηρίας στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέσα από όλες τις προσπάθειες αποδοχής της ετερότητας στην εκπαίδευση εύλογο θα ήταν να μην αντιμετωπίζεται ως ζήτημα που αφορά αποκλειστικά τους μαθητές με αναπηρία (Petry, 2018).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίζει όλους τους μαθητές καθώς και μία βασική στρατηγική για την επίτευξη της αποδοχής της ετερότητας. Η αποδοχή της ετερότητας είναι μία από τις πιο κύριες προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν σήμερα τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί με ουσιαστικές αλλαγές στις υπάρχουσες αντιλήψεις, στάσεις, προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικές πρακτικές, κατάρτιση εκπαιδευτικών,

συστήματα αξιολόγησης και σχολική οργάνωση. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι απαραίτητη για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας συμπεριλαμβανομένων μαθητών από εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες, αγροτικούς πληθυσμούς, άτομα με αναπηρία και με δυσκολίες στη μάθηση . Στόχος της είναι να αμβλύνει τον αποκλεισμό μαθητών με διαφορετικές προεκτάσεις σχετικά με φυλή, την οικονομική κατάσταση, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη μαθησιακή ικανότητα (Imaniah & Fitria, 2017).



Εικόνα 3

2.2 Πολιτισμική ετερότητα

Ο σημερινός πολυπολιτισμικός κόσμος δύναται να χαρακτηριστεί από τοπικά και παγκόσμια προβλήματα με τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης να εντοπίζονται σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής. Η διεθνής μετανάστευση είναι χαρακτηριστική και η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών και φυλών στην πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι απλή και αναδύει πολλά ζητήματα στο φως. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελείται από διαφορετικά έθνη, πολιτισμούς, καταγωγή, ιστορία, θρησκείες, φυλές και γλώσσες (Josefonά, 2014; Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019).

Η πολιτισμική πολυμορφία ως φαινόμενο της σημερινής εποχής λόγω του τεράστιου όγκου των μεταναστών από την Αφρική και την Εγγύς Ανατολή προς την Ευρώπη έχει ως απόρροια την πολυπολιτισμική κοινωνία να χαρακτηρίζεται ως τόπος συνάντησης με διάφορους πολιτισμούς, έθνη, γλώσσες, θρησκείες, ιστορία και πολιτικά συστήματα διαδικασία πολύπλοκη όχι χωρίς δυσκολίες και προβλήματα. Έτσι ο πολιτισμός ευρύτερα χαρακτηρίζεται πολύπλευρος, δυναμικός και ποικίλος που μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας επιτυγχάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών. Αυτοί οι πολιτισμοί μπορούν να αναπαρασταθούν τόσο από άτομα όσο και από οργανισμούς, κοινωνικές ομάδες, σχολεία, συλλόγους, κοινωνίες, ακόμη και κράτη που ως σύνολο παραγόντων προσδίδουν την αίσθηση και αξία στην ανθρώπινη συνύπαρξη (Josefonά, 2014).

Η συνάντηση με την πολιτισμική ετερότητα σε όλες τις εκφάνσεις της εθνική, φυλετική, θρησκευτική και γλωσσική ετερότητα, είναι εμφανής σχεδόν σε όλες τις κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου και αποτελεί μια πρόκληση για την κοινωνία και κυρίως για την εκπαίδευση, καθώς οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές γίνονται πλέον αντιληπτές δεδομένου ότι τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο μόνο ως φορείς προσωπικής ταυτότητας με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και ως φορείς κοινωνικών ταυτοτήτων και ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Josefonά, 2014).

Αυτό είχε ως απόρροια να κριθεί αναγκαία στην εκπαίδευση η προετοιμασία των μαθητών για μία αρμονική συνύπαρξη μέσα σε έναν πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και φυλετικό πλουραλιστικό πλαίσιο ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και προωθώντας θεμελιώδεις αξίες (Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019). Έτσι η διαχείριση της ετερότητας στη διδασκαλία και γενικά στο σχολείο, όπως και η προώθηση της αποδοχής της, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, καθώς

χαρακτηρίζεται ως μια συστηματική και ολοκληρωμένη διαδικασία για να αναπτυχθεί ένα σχολικό περιβάλλον που όλοι οι μαθητές, με τις ομοιότητες συνάμα και με τις διαφορές τους, μπορούν να συμβάλουν στην αποδοχή του 'Άλλου' προωθώντας τον πολιτισμικό εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αλληλοκατανόηση και την προαγωγή της ενσυναίσθησης (Booyesen, 2003; Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019).

Σ' αυτή την προοπτική, η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση και μέσα στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, αρμόζει να αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία και ως πρόκληση ταυτόχρονα. Η διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη κατά την οποία δεν υπάρχουν ασφαλείς λύσεις. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο προτάθηκαν διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα στην πάροδο των ετών. Πιο συγκεκριμένα προτάθηκε αρχικά το μοντέλο της αφομοίωσης, έπειτα της ενσωμάτωσης, ακολούθως της προσέγγισης της πολυπολιτισμικής, αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τέλος το κοσμοπολίτικο μοντέλο (Νικολάου, 2011).

Πιο αναλυτικά σύμφωνα με την *αφομοιωτική προσέγγιση*, ο τύπος του σχολείου είναι μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός και αναλαμβάνει τον ρόλο μετάδοσης γνώσεων και καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων σ' όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση αποκλείοντας κάθε είδους πολιτισμική διαφορά και προκαλώντας απώλεια της ταυτότητας (Καναβάκης, 2004; Γκόβαρης, 2007).

Αντίστοιχα σύμφωνα με το *μοντέλο της ενσωμάτωσης* οι μαθητές μπορούν να διατηρούν την πολιτισμική ιδιαιτερότητά τους, ενώ ταυτόχρονα δύνανται να δέχονται επιδράσεις από την κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά και να επιδρούν σ' αυτή, δημιουργώντας μια νέα πολιτισμική έκφραση. Για αυτό το συγκεκριμένο μοντέλο δέχθηκε επικρίσεις, επειδή εστιάζει σε συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία χωρίς να παίρνει υπόψη ότι και ότι οι ίδιοι οι αλλοεθνείς είναι δημιουργοί ενός νέου πολιτισμού στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2007).

Το *πολυπολιτισμικό μοντέλο* σχετίζεται με το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας που προτείνεται για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των σύγχρονων κοινωνιών, αναδεικνύοντας και διατηρώντας τη πολιτισμική ιδιαιτερότητα μέσα στο σχολείο. Έτσι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε μια πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία με στόχο την καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων (Γκόβαρης, 2007).

Το *αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης* στηρίχθηκε στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού στοχεύοντας στην ισότητα στην εκπαίδευση των μαθητών ανεξάρτητα από

την καταγωγή τους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής για όλους. Στηρίζεται στην άποψη πως οι προκαταλήψεις δε μειώνονται μέσα από την πληροφόρηση για τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, αλλά είναι αναγκαίο να προταθούν στην εκπαίδευση προγράμματα διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους ο ρατσισμός κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους και αναπαράγει τις ανισότητες (Μάγος, 2004).

Το *διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης* διαφέρει από τα υπόλοιπα μοντέλα στο ότι δεν συνυπάρχουν παθητικά οι μαθητές με διαφορετικές κουλτούρες αλλά ενθαρρύνεται ο διάλογος και η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ τους προωθώντας την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλοκατανόηση, την κοινωνική συνοχή και την ενσυναίσθηση (Sikorskaya, 2017). Ως εκ τούτου, η *κοσμοπολίτικη εκπαίδευση* ελλοχεύει μια ευρύτερη κατανόηση της εθνικής ταυτότητας διερευνώντας τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να δημιουργήσουν ευαισθητοποιημένους πολίτες (Walker & Serrano, 2006).

Δεδομένου ότι το σχολείο αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας είναι γεγονός πως σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα επικρατεί ένας έντονος προβληματισμός που συνδέεται με τους τρόπους ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες δίχως να αισθάνονται αποξένωση ή περιθωριοποίηση (Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019). Έτσι αρκετές έρευνες στην εκπαίδευση διερευνώντας το προαναφερθέν ζήτημα τονίζουν πως η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές κατανοούν, αποδέχονται, σέβονται και εξερευνούν τόσο τις διαφορές όσο και τις ομοιότητες μεταξύ τους είναι πιθανό να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ενσωμάτωση όλων (Armstrong, 1996; Grobler, 2006).

Έχει καταστεί κατανοητό πως η διαχείριση της διαφορετικότητας δεν είναι καλό να περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της τάξης αλλά και σε όλο το εύρος της σχολικής μονάδας. Οι αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες και διαδικασίες είναι απαραίτητες στα σχολεία που αντικατοπτρίζουν την πολυπολιτισμική μας κοινωνία, ώστε να αναδομήσουν τις σχολικές κοινότητες σε κοινότητες μάθησης. Θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές να κατανοούν, να αποδέχονται και να διερευνούν τις διαφορές τους επιτρέποντας όχι μόνο να λένε τη γνώμη τους, αλλά και να τους παρέχεται χρόνος να προβληματιστούν και να αμφισβητούν τη δική τους σκέψη μέσα από ένα ανοιχτό και δημοκρατικό αναστοχασμό (Kaldi et al., 2018). Έτσι η διαλεκτική μέθοδος είναι από τις πιο αποτελεσματικές που προωθούν το δημοκρατικό πνεύμα, τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και την προσπάθεια εύρεσης κοινών σημείων επιδεικνύοντας σεβασμό στην αξιοπρέπεια όλων των

ανθρώπων (Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019). Σημαντική συμβολή στην καλλιέργεια των παραπάνω θα αποτελέσει η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα στηρίζεται στη δημιουργία συνθηκών για κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της συνεργατικής μάθησης, στη δόμηση ενός κλίματος αποδοχής στην τάξη μέσω επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και στη ενίσχυση της ενσυναίσθησης και στην ενθάρρυνση της «ιδιότητας μέλους» και του «ανήκειν» στην σχολική μονάδα ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών και ενθαρρύνοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση (Νικολάου, 2011).

Η δημιουργία όμως σχολικού περιβάλλοντος που προωθεί την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας δεν είναι εύκολη. Έχει αποδειχθεί πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της αποδοχής της. Πιο συγκεκριμένα όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αίσθηση πολιτιστικής ευαισθησίας και επιτρέπουν σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα να αναπτύξουν πλήρως τη δυναμική τους, η πολιτιστική πολυμορφία θα ανθίσει στα σχολεία μέσω δημιουργικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων (Gobler, 2006).

Σε αντιδιαστολή όμως έρχονται τα ευρήματα των Karatzia-Stavlioti και Roussakis (2009) σχετικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των Ελλήνων εκπαιδευτικών που ενώ φάνηκε ότι τους διέκρινε μια διαπολιτισμική ευαισθησία, στην ουσία διακατέχονταν από την αίσθηση ότι δεν ήταν επαρκώς εκπαιδευμένοι σε θέματα διαχείρισης της πολιτιστικής πολυμορφίας στην τάξη. Πιο πρόσφατη έρευνα σχετικά με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις απόψεις τους σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία της τάξης πραγματοποιήθηκε από την Sakka (2010) (όπως αναφέρεται στους Kaldi et al., 2018). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν μία διττή φύση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία και επισήμαναν την ανάγκη εφαρμογής νέων προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών που θα ενσωματώνουν όχι μόνο νέες στρατηγικές διδασκαλίας αλλά και νέα προγράμματα σπουδών, αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για εποικοδομητική αντιμετώπιση των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Εκτός όμως από τις στάσεις των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι στάσεις των παιδιών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Οι Kim et al., (2016) αναφέρουν τα ευρήματα προηγούμενων αποκαλύπτοντας ότι τα μικρά παιδιά είχαν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους μαύρους, όπως και τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας από την Κορέα που αντιλήφθηκαν τις φυλετικές διαφορές σημείωσαν αρνητική στάση απέναντι στους μαύρους.

Κλείνοντας θα αναφέρουμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα γόνιμο θα ήταν να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι προσαρμοσμένο όμως στα νέα δεδομένα της εποχής επιδεικνύοντας τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα με άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς αμβλύνοντας τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα τοποθετώντας ως βασικά συστατικά την αλληλεγγύη και τη συλλογική συνείδηση (Νικολάου, 2011).



Εικόνα 4.

2.3 Η Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η διδασκαλία στον 21ο αιώνα αποτελεί μια πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο για τους μαθητές λόγω των πολλαπλών ποικιλομορφιών στον ευρύτερο κοινωνικό τους κόσμο. Η εκπαίδευση ως ένας φορέας παροχής όχι μόνο γνώσεων για διάφορα θέματα αλλά και μετάδοσης κοινωνικών και πολιτιστικών αξιών που διαμορφώνουν και προσδιορίζουν την κοινωνία, ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να «επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά» (Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017).

Η ανάγκη αντιμετώπισης της πολυμορφίας στην εκπαίδευση έχει αναδείξει μια αυξανόμενη συζήτηση για την αξία των προσεγγίσεων που βασίζονται στις τέχνες καθώς και για το ενδεχόμενο ενσωμάτωσής τους στη διδακτική πρακτική. Αυτό συμβαίνει καθώς μέσω των τεχνών, οι άνθρωποι μαθαίνουν ολιστικά, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους παρέχοντας εμπειρίες, περιβάλλοντα και εργαλεία για να αναθεωρήσουν και να επανενοιολογήσουν την ποικιλομορφία στη ζωή τους σχηματίζοντας γέφυρες που διασταυρώνονται και δημιουργούν έναν ιδιαίτερο και σχεδόν ιερό χώρο μάθησης (Wesley, 2007).

Πράγματι οι Τέχνες μπορούν να συμβάλουν στην εκπαίδευση αξιών στο να γνωρίζουμε, να κατανοούμε και να σεβόμαστε τόσο τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων όσο και τους διαφορετικούς πολιτισμούς σεβόμενοι τις βασικές πτυχές της κουλτούρας και της ιστορίας του εαυτού και του άλλου (Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017). Η τέχνη μας βοηθά να κινηθούμε πέρα από το οικείο, τόσο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την ποικιλομορφία όσο και στους κανόνες που ισχύουν. Η συμμετοχή στις τέχνες φαίνεται να δημιουργεί ένα ασφαλές καταφύγιο, ένα αξιόπιστο περιβάλλον που είναι ταυτόχρονα οικείο, ώστε να προσεγγιστεί η ετερότητα από ποικίλες όψεις. Όπως υποστηρίζει και η Greene (2001) (όπως αναφέρεται στη Wesley, 2007) μία από τις λειτουργίες της τέχνης είναι να «αποσταθεροποιεί σταθερές ιδέες και υπάρχουσες ταυτότητες» υπενθυμίζοντας και ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να κοιτάζουν και να βλέπουν με άλλη ματιά και οπτική τον «άλλο», όπως και ο «άλλος» διευρύνει την οπτική του απέναντι στην κοινωνία αλλά και τις κοινωνικές δομές και τις τυχόν αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται.

Οι μορφές τέχνης μας ανοίγουν τον δρόμο για το διαφορετικό, παρέχοντας τη δυνατότητα να αντιληφθούμε την ετερότητα ως κάτι οικείο και προσιτό παρά αποστασιοποιημένο. Αυτό είναι σύμφωνο με άλλους ερευνητές που έχουν διαπιστώσει ότι οι Τέχνες ενισχύουν την αλληλεπίδραση με διαφορετικούς ανθρώπους

δημιουργώντας και τοποθετώντας τους σε περιβάλλοντα, όπου συναντάται μεγαλύτερη ποικιλομορφία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η τέχνη να προσφέρει χώρους, όπου οι άνθρωποι δύνανται να μοιραστούν κοινές εμπειρίες, ανησυχίες και να συνδιαλλαχθούν μεταξύ τους (UNESCO, 1997; Wesley, 2007).

Έχοντας λάβει όλα τα παραπάνω υπόψη, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η τέχνη θεωρείται απαραίτητο «εργαλείο» και μέσο στην εκπαίδευση, καθώς ενσωματώνει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Κυρίως βασίζεται στο βιωματικό, όπου η ενσωμάτωση πολλών διαφορετικών τρόπων καθιστά τη μάθηση πιο ουσιαστική εμπλέκοντας ολιστικά όλους τους τομείς, όπως τον γνωστικό τομέα, τον συμπεριφορικό και τέλος τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Όλα αυτά μας θυμίζουν τη θεωρία της εμπειρίας, όπως την παρουσίασε ο Dewey (1938) κάνοντας λόγο για την έννοια της «αλληλεπίδρασης». Η αλληλεπίδραση και η ένταση μεταξύ του ατόμου και του συμφραζόμενου είναι δυναμική και ουσιαστική, αφού «η γνώση δεν μαθαίνεται από εμπειρία, αλλά με την εμπειρία» δημιουργώντας εμπειρίες και ένα ασφαλές καταφύγιο κατάλληλο για ολιστική μάθηση και πολύπλευρη γνώση (Wesley, 2007).

Οι τέχνες δύνανται να αποτελέσουν έναν καθαρά δικό τους τρόπο μάθησης ή να λειτουργήσουν ως τα ερεθίσματα για μάθηση με άλλους τρόπους καθώς σε αντίθεση με τις περισσότερες μορφές επικοινωνίας, που πραγματοποιούνται μέσω του λόγου, η τέχνη επικοινωνεί μέσω της αισθητής εμπειρίας. Η τέχνη δεν εστιάζει απλά στη σκηνή μιας ταινίας, στη σελίδα ενός λογοτεχνικού βιβλίου ή στον καμβά ζωγραφικής, ούτε καν στη γνωστική εκτίμηση του περιεχομένου, αλλά κάνει ένα άλμα, μια σύνδεση που επιτρέπει στον αποδέκτη, καθώς και στον δημιουργό, να έχουν μια κοινή εμπειρία με τελικό προορισμό τη δημιουργία τέχνης. Τέλος μέσα από την επαφή με την τέχνη καλλιεργείται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παρέχοντας τον κατάλληλο χρόνο και χώρο για προσωπικό, «αισθητό στοχασμό», ο οποίος λαμβάνει χώρα όταν όλο το είναι κάποιου ασχολείται με τη βίωση και ενσωμάτωση μιας (Wesley, 2007).

Μέσα από την τέχνη, όπως έχει αποδειχθεί από τον Malaguzzi (1995) τα παιδιά σκέφτονται, μαθαίνουν και επικοινωνούν με πολλαπλούς τρόπους (τραγούδι, χορό, μουσική, παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική και λογοτεχνία) καθώς όπως υποστηρίζει και η θεωρία του Gardner ότι όλα τα παιδιά δεν είναι ίδια και δεν μπορούν να έχουν τα ίδια είδη νοημοσύνης. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση μέσα από τις τέχνες τιμά αυτή την πολλαπλότητα και οι τέχνες προάγουν ένα αίσθημα ενσυναίσθησης συνδέοντας το συναίσθημα και το ασυνείδητο με το γνωστικό και συμπεριφορικό (Gardner, 1999). Αφουγκραζόμενοι τη δύναμη των τεχνών οι εκπαιδευτικοί πρόσφορο θα ήταν να

χρησιμοποιήσουν τις τέχνες ως μέσο και αφορμή με σκοπό την ευαισθητοποίηση και αποδοχή της ετερότητας και παράλληλα να φροντίσουν οι τέχνες να αποτελούν έναν επιπρόσθετο τρόπο μάθησης και διδασκαλίας.

Ο βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να διεγείρουν και να ενθαρρύνουν το βαθύ ενδιαφέρον των παιδιών σε οτιδήποτε κάνουν, ώστε να μπορούν να εκτιμήσουν εποικοδομητικά την εκπαιδευτική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει την προσωπική τους μελέτη και κατανόηση. Για αυτό, όπως τονίζει και ο Αργυρίου (2008) η αισθητική και πολιτισμική εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια αυτού που καλούμε *αίσθηση* ενισχύει αυτές τις αρχές, ιδανικά και αξίες που αποτελούν τα απαραίτητα θεμέλια όχι μόνο για την εκπαίδευση αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία. Η συμμετοχή τους σε αισθητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αποτελεί μορφή της νέας προσέγγισης της παιδαγωγικής πράξης που αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, την αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας βελτιώνοντας την ικανότητά για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα (Wesley, 2007).

Αν και η συμμετοχή στις τέχνες δεν είναι πανάκεια, είναι πιθανό να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τι μοιράζονται και να αναπτύξουν νέες προοπτικές στις περιοχές όπου διαφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί θα ήταν δόκιμο να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για την καλλιέργεια και ανάπτυξη νέων αντιλήψεων σχετικά με ανθρώπους που ανήκουν σε άλλες ομάδες. Θα ήταν γόνιμο να αναπτυχθούν νέες και διευρυμένες παρεμβάσεις με εφελτήριο τις Τέχνες. Πρόσφορο θα ήταν να χρησιμοποιήσουν τις Τέχνες ως εναλλακτικό τρόπο μάθησης μέσω πολλών μεθόδων σχεδιάζοντας προγράμματα που περιλαμβάνουν πολλούς νέους τρόπους πρόσληψης της νέας γνώσης και παροχής ευκαιριών. Ένας ευέλικτος τρόπος είναι η αξιοποίηση των τεχνών που εστιάζει στο πώς διδάσκουμε, όχι μόνο στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές, με ευέλικτο και προσαρμόσιμο τρόπο. Μέρος του στόχου είναι να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετάσχουν στις ευκαιρίες μάθησης που ενσωματώνονται ποικίλοι κλάδοι τεχνών Μέσα από τις τέχνες θα έλθουν σε επαφή με μια άλλη κουλτούρα και θα παρατηρήσουν τους άλλους υπό το πρίσμα ποικίλων πολυπολιτισμικών υποβάθρων, καθώς η τέχνη παρέχει ένα νέο «μάτι» μέσω του οποίου θα βιώσουν τη διαφορετικότητα στη ζωή. Η τέχνη μετατρέπεται σε έναν τρόπο να βιώσεις την εμπειρία, να αναθεωρήσεις και να επανενοιολογήσεις την ετερότητα στη ζωή και ευρύτερα στην κοινωνία (Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας ως μέσο πνευματικές πτυχές της τέχνης, όπως λογοτεχνία, ζωγραφική και κινηματογράφο είναι σε θέση να σχεδιάσουν, να

εφαρμόσουν παρεμβάσεις προωθώντας την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα η εξισορρόπηση της δύσκολης θέσης του ‘άλλου’, του ‘διαφορετικού’ στην κοινωνία υποδοχής επιτυγχάνεται σε αρκετές περιπτώσεις με τη λογοτεχνική αποτύπωση αντίστοιχης θέσης του ήρωα με αναπηρία, σε αντίθεση με τους ‘όμοιους’ του. Μέσω της λογοτεχνίας οι μαθητές ωθούνται να διευρύνουν τον συναισθηματικό τους ορίζοντα για να εισέλθουν βιωματικά στο περιβάλλον του. Βεβαίως, ο παιδαγωγικός ρόλος της λογοτεχνίας εστιάζει περαιτέρω στο να ανιχνεύσουν, να αναγνωρίσουν και τέλος να αποκτήσουν ένα πεδίο γνώσης σχετικά με τον άλλο (Κανατσούλη, 2002).

Εκτός όμως από την αποδοχή της ετερότητας ως αναπηρία η ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών κατέστησε αναγκαία τη συνύπαρξη ατόμων με ποικίλες και πολυεπίπεδες διαφορές, με αποτέλεσμα η θέση, του ‘άλλου’, να αρχίζει να παίρνει τη θέση της σε θέματα πολυπολιτισμικά ,όπου τα λογοτεχνικά βιβλία θεωρούνται ένας τύπος πολιτισμικών ανταλλαγών και αποδοχής της διαφορετικότητας ως φορείς κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων (Κανατσούλη, 2002). Για αυτό η πολυπολιτισμική λογοτεχνία εναρμονίστηκε με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, θίγοντας το θέμα της ετερότητας όπου μέσω της διαδικασίας της ταύτισης του παιδιού – αναγνώστη με κάποιον από τους ήρωες, συμβάλλει στην αποδοχή του ‘Άλλου’ αποσπώντας το εγώ από το φυσικό εαυτό του μεταφέροντας τον στη θέση του άλλου (Τσιλιμένη, 2003).

Έτσι η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι για τις πολυπολιτισμικές δραστηριότητες, καθώς αποτελεί μια δραστηριότητα που ενισχύει τη σκέψη, τον διάλογο, τη διαπραγμάτευση δύσκολων καταστάσεων και προβλημάτων και τέλος λειτουργεί ως αφορμή παρεμβάσεων (Τσιούμης, 2015).

Εκτός από τη συμβολή της λογοτεχνίας, οι Εικαστικές Τέχνες συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση και αποδοχή του ‘αλλού’, καθώς όπως έχει αποδειχθεί ένα έργο τέχνης ωθεί τον αποδέκτη από τη μία να ευχαριστηθεί, να ψυχαγωγηθεί και από την άλλη να προβληματιστεί σχετικά με θέματα που σχετίζονται με την κοινωνία, όπως η αναπηρία και η πολιτισμική ετερότητα. Συγκεκριμένα, η επαφή με ένα έργο Τέχνης τους βοηθάει τους μαθητές να αναπτύσσονται ολόπλευρα, να αποκτήσουν ευαισθησία, ικανότητα για μάθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα συντελώντας στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους. Μέσα από τη ζωγραφική και συγκεκριμένα μέσα από τους πίνακες επικοινωνούν και συνδέονται με μια πιο βαθιά εμπειρία (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2002).

Ένα «παιδαγωγικό» πλεονέκτημα των Εικαστικών Τεχνών συνίσταται στην ερμηνευτική δραστηριότητα που προϋποθέτουν, η οποία προτρέπει κάθε φορά τον θεατή-αναγνώστη να μην δρα παθητικά, αλλά να αναπτύσσει σταδιακά πολλές δεξιότητες, όπως την οπτική διεργασία, την αναλυτική σκέψη, τον έλεγχο των υποθέσεων, τη λεκτική επιχειρηματολογία και τη δημιουργία ποικίλων συνδέσεων με κοινωνικά θέματα. Δεν είναι τυχαίο πως παρατηρώντας ένα έργο τέχνης, αποκαλύπτονται κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτικά δεδομένα, φιλοσοφικές αντιλήψεις και αισθητικές συνήθειες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια του σεβασμού των αξιών, των ιδεών και των αντιλήψεων των άλλων, ενισχύοντας την αισθητική αντίληψη, διευρύνοντας την κουλτούρα και την πολιτισμική συνείδηση (Κόκκος, 2011).

Ως μέσο πολιτισμικής έκφρασης βοηθάει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να καλλιεργηθούν αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων, συνεισφέροντας στην εμπέδωση του σεβασμού των πολιτισμικών δικαιωμάτων όλων των λαών και στην αποδοχή των ιδιαίτερων αναγκών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Παπαγιάννη, 2001).

Πέραν του αξιοσημείωτου ρόλου της λογοτεχνίας και των Εικαστικών Τεχνών καθίσταται αναγκαία η εισαγωγή της κινηματογραφικής τέχνης στη διδακτική πράξη και η προώθηση της ένταξης της 7ης τέχνης στο σχολείο, εισάγοντας τη νέα ορολογία που αναπτύσσεται και χαρακτηρίζεται ως κινηματογραφική παιδεία. Έτσι ο ρόλος του κινηματογράφου επαναπροσδιορίζεται αποκτώντας μια νέα παιδαγωγική διάσταση, που αν χρησιμοποιηθεί ορθά, δύναται να παρέχει απεριόριστες δυνατότητες κοινωνικής μάθησης και αισθητικής καλλιέργειας στους μαθητές (Ανδριοπούλου, 2010).

Ο μοναδικός, πρωτότυπος και πολυσήμαντος, τρόπος έκφρασης του κινηματογράφου, συμβάλλει στην ελκυστικότητα αυτής της επικοινωνίας με το να την εμπλουτίζει, να της δίνει χρώμα, ήχο, κίνηση, εικόνα. Συνθέτει μια ατμόσφαιρα ποιότητας, πλαισιώνει αισθητικά το λόγο, ισχυροποιεί το μήνυμα, εξοπλίζει θαυμάσια το διδακτικό «ρεπερτόριο» του δασκάλου και υπό αυτήν την οπτική επιλεγμένες ταινίες με θέμα την ετερότητα θα μπορούσαν να αποτελέσουν υλικό (Blasco et.al., 2015).

Η μάθηση μέσω της κινηματογραφικής παιδείας διεγείρει τον προβληματισμό του μαθητή. Ο κινηματογράφος ως μια οπτικοακουστική εκδοχή της αφήγησης, ενισχύει συναισθήματα και ως εκ τούτου θέτει τα θεμέλια για τη μετάδοση των εννοιών. Πιο συγκεκριμένα οι κινηματογραφικές εμπειρίες δρουν ως συναισθηματικές αναμνήσεις

για την ανάπτυξη στάσεων και την ενίσχυση του στοχασμού που είναι το ζητούμενο. Ο απώτερος σκοπός δεν είναι να ωθήσει τους μαθητές στο πώς να ενσωματώσουν μια συγκεκριμένη στάση, αλλά μάλλον να προωθήσει τον προβληματισμό τους και να δημιουργήσει ένα φόρουμ για συζήτηση. Ο προβληματισμός αυτός επιτυγχάνεται με τη δύναμη των εικόνων που αποτελεί έναν τύπο διαδρομής σχετικά με τις αξίες και στάσεις απέναντι στην ετερότητα. Δεν είναι καθόλου τυχαίο πως οι ιστορίες ζωής είναι μια ισχυρή πηγή διδασκαλίας, αφού δεν πρέπει να ξεχνάμε πως σε αρχαίους πολιτισμούς, όπως στην κλασική Ελλάδα, η τέχνη της αφήγησης χρησιμοποιήθηκε συχνά για τη διδασκαλία της ηθικής και των ανθρώπινων αξιών. Η διήγηση μύθων, το θέατρο, η λογοτεχνία, η όπερα και οι ταινίες έχουν όλα την ικανότητα να συμπληρώνουν στους μαθητές την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας ενισχύοντας τη γλώσσα ενσυναίσθησης τους (Blasco et.al., 2015).

Επιπλέον, ο συναισθηματικός τομέας των μαθητών διευκολύνεται από ένα ευχάριστο και οικείο περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να εντοπιστούν στάσεις και να αναστοχαστούν. Η διδασκαλία του προβληματισμού είναι ένας στόχος για τους εκπαιδευτικούς που διεγείρει τη συζήτηση για το εύρος της ανθρώπινης εμπειρίας και προκαλεί βαθιές συγκρούσεις και ανησυχίες που έχουν οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, οι ταινίες δημιουργούν μια νέα διαδικασία μάθησης διανοίγοντας ένα φόρουμ για συζήτηση στην οποία οι μαθητές καλούνται να γεφυρώσουν με επιτυχία τόσο τις ιδιαίτερες ικανότητες του 'άλλου' όσο και τις πολιτισμικές διαφορές συνάπτοντας συμφωνία και αμοιβαία κατανόηση (Blasco et.al., 2010).

Επαγωγικά συμπεραίνουμε πως η κινηματογραφική παιδεία είναι επίσης μια καινοτόμος μέθοδος για την αποδοχή της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για να προσεγγιστεί ο συναισθηματικός τομέας των μαθητών, προωθώντας στοχαστικές στάσεις και συνδέοντας τη μάθηση με τις εμπειρίες. Τα ερεθίσματα που αποκαλύπτουν συναισθήματα επιτρέπουν να προκύψουν ερωτήματα, προσδοκίες και διλήμματα τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι κινηματογραφικές ταινίες, όπως και οι ταινίες μικρού μήκους παρέχουν ένα μοντέλο αφήγησης που βασίζεται στον οικείο κόσμο των μαθητών που πλαισιώνεται με συναισθήματα και εικόνες οικοδομώντας μια νέα ταυτότητα (Ανδριοπούλου, 2010).

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε πως όπως σχεδόν σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βρίσκουν διεξόδους στην Τέχνη. Αυτές οι ευκαιρίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς

η συμμετοχή στις τέχνες μπορεί να είναι προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες προσφέροντας πρόσβαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στην ενσωμάτωση. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να καλύψουν πολλές από τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών και ακόμη περισσότερο των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες σε κοινωνικές, συναισθηματικές, κινητικές, αισθητηριακές, και γνωστικές περιοχές. Η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την τόνωση της διανοητικής περιέργειας, της πρωτοτυπίας και της αποκλίνουσας σκέψης. Επιπλέον, παρέχεται αισθητηριακή εμπειρία, καθώς ενθαρρύνεται η ανάπτυξη αντιληπτικής επίγνωσης και λεπτών και αδρών κινητικών δεξιοτήτων. Λόγω της συγκεκριμένης φύσης της, η τέχνη είναι ένας εύχρηστος τρόπος για μαθητές που δυσκολεύονται σε αφηρημένες έννοιες είτε εντοπίζονται μαθησιακές δυσκολίες είτε προέρχονται από άλλο διαπολιτισμικό υπόβαθρο (Blasco et.al., 2015). Δεδομένου ότι η επαφή με την τέχνη είναι αναγκαία για όλους θεωρείται πως ο τομέας της Τέχνης ως πολύπλευρος και πολυθεματικός χώρος θα συμβάλλει στην αρμονικότερη συνύπαρξη όλων βασιζόμενη στον σεβασμό και την αλληλοεκτίμηση των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων (Αργυρίου, 2008).



Εικόνα 5.

3. Έρευνα Δράσης

Η έρευνα που εφάρμοσα ανήκει στην Ποιοτική Έρευνα και συγκεκριμένα είναι Έρευνα Δράσης ακολουθώντας το μοντέλο του K. Lewin (Robson, 2007; Clark et.al., 2020).

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία πως εκπαιδευτική έρευνα παρέχει ένα ευρύ τοπίο γνώσης σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση, τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, τους πολιτιστικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες των σχολείων και πολλούς άλλους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη για τη βελτίωση των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί φορείς βασίζονται στην έρευνα για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων που επηρεάζουν τελικά την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης για τους μαθητές τους. Κατά συνέπεια, ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να εμπλακεί σε στοχευμένη έρευνα για να δημιουργήσει νέες γνώσεις σε θέματα σημαντικά για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διοικητικούς υπαλλήλους, τα σχολεία και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Απλά όπως τα θέματα της εκπαιδευτικής έρευνας ποικίλλουν, το ίδιο και οι προσεγγίσεις σχετικά με τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας στην τάξη. Η προσέγγισή του εκάστοτε εκπαιδευτικού -ερευνητή για την έρευνα θα διαμορφωθεί από το ανάλογο περιβάλλον του, την επαγγελματική του ταυτότητα και το σύνολο των πεποιθήσεων και υποθέσεων που την καθοδηγούν (Clark et. al., 2020).

Μία από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις αποτελεί η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα που χρησιμοποιείται συνήθως από εκπαιδευτικούς και ερευνητές για να εξετάσει και εν τέλει να βελτιώσει την παιδαγωγική τους πρακτική. Στην ουσία αντιπροσωπεύει μια επέκταση του προβληματισμού και του κριτικού στοχασμού που απασχολεί έναν εκπαιδευτικό σε καθημερινή βάση στην τάξη του. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, η τάξη μετατρέπεται σε δυναμική και αβέβαιη, απαιτώντας την συνεχή προσοχή του εκπαιδευτικού. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις απαιτήσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά σε θέση να συμμετάσχουν σε προβληματισμό για σκοπούς προσαρμογής, τροποποίησης ή διαμόρφωσης ή και εκτίμηση μιας κατάστασης. Έτσι η έρευνα δράσης προσφέρει έναν δρόμο προς έναν πιο σκόπιμο, ουσιαστικό και κριτικό στοχασμό που μπορεί να τεκμηριωθεί και να αναλυθεί για τη βελτίωση της πρακτικής ενός εκπαιδευτικού. Οι βασικοί στόχοι της έρευνας δράσης είναι να αποτελέσει μέσο αντιμετώπισης προβλημάτων σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή να βελτιώσει ένα σύνολο συνθηκών. Ακόμη στοχεύει στο να αποτελέσει ένα μέσο εισαγωγής πρόσθετων

ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και μάθηση παρέχοντας μια εναλλακτική λύση επίλυσης ζητημάτων (Robson, 2007).

Η έρευνα δράσης ως μέθοδος δύναται να επιτρέψει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην επιδίωξη αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών μετασχηματίζοντας την ποιότητα των διδακτικών αποφάσεων και δράσεων, για να ενισχυθεί στη συνέχεια η διδασκαλία και η μάθηση. Είναι μια διαδικασία βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπου οι μέθοδοι της περιλαμβάνουν δράση, αξιολόγηση και προβληματισμό και συγκέντρωση στοιχείων για την εφαρμογή αλλαγής στις πρακτικές. Είναι συμμετοχική και συνεργατική αναπτύσσοντας πρακτικές προβληματισμού με βάση τις ερμηνείες των συμμετεχόντων. Η γνώση δημιουργείται μέσα από τη δράση και την εφαρμογή και βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων, εάν η λύση του προβλήματος έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της πρακτικής. Είναι επαναληπτική και δημιουργεί σχέδια, όπου εφαρμόζονται, αναθεωρούνται και στη συνέχεια εφαρμόζονται εκ νέου. Ακολουθεί μια συνεχή διαδικασία προβληματισμού και αναθεώρησης. Τα ευρήματα προκύπτουν ως δράση που αναπτύσσεται και λαμβάνει χώρα, ωστόσο δεν είναι οριστικά ή απόλυτα αλλά συνεχή. Το νόημα της έρευνας δράσης πηγάζει από τον τρόπο με τον οποίο διαπραγματεύονται οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα και τις επιτυχίες της ζωής και της εργασίας στην τάξη, στο σχολείο και στην κοινότητα (Clark et. al., 2020).

Ο προβληματισμός και η διαδικασία της έρευνας δράσης πηγάζουν όταν ένα άτομο εμπλέκεται σε προβληματισμό για τις πράξεις του ή για τις εμπειρίες του με σκοπό την καλύτερη κατανόηση αυτών ή των συνεπειών τους προς ενδεχόμενη βελτίωση στο μέλλον. Κάθε μοντέλο χρησιμοποιεί τις ακόλουθες διαδικασίες σε κάποιο βαθμό: (Robson, 2007; Clark et.al., 2020).

- ✓ Να σχεδιαστεί μια αλλαγή.
- ✓ Να ληφθούν μέτρα για την εφαρμογή της αλλαγής.
- ✓ Να παρατηρηθεί η διαδικασία και οι συνέπειες της αλλαγής.
- ✓ Να αναλογιστεί τη διαδικασία και τις συνέπειες.
- ✓ Να ενεργήσει, να παρατηρήσει και να σκεφτεί ξανά και ούτω καθεξής.

Υπάρχουν πολλά μοντέλα που συμπληρώνουν τη βασική διαδικασία της έρευνας δράσης με άλλες πτυχές της ερευνητικής. Στην παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, επιλέχθηκε το σπειροειδές μοντέλο του K. Lewin (σχεδιασμός–δράση–παρατήρηση–στοχασμός) που δίνει έμφαση στην κυκλική διαδικασία που κινείται πέρα από το αρχικό σχέδιο για αλλαγή και στην επανεξέταση του αρχικού σχεδίου και αναθεώρησης με βάση τον αρχικό κύκλο έρευνας: (Robson, 2007; Clark et.al., 2020).



Εικόνα 6.

Σε γενικές γραμμές παρατηρείται πως η έρευνα δράσης συνδέεται με το πλαίσιο και αφορά προβλήματα της πραγματικής ζωής, αφού είναι διερευνητική, όπου οι συμμετέχοντες και οι ερευνητές παράγουν μαζί τη γνώση μέσω της συνεργατικής επικοινωνίας, διαδικασίες στις οποίες λαμβάνονται σοβαρά όλες οι συνεισφορές των συμμετεχόντων. Τα νοήματα που κατασκευάζονται στη διαδικασία διερεύνησης οδηγούν σε κοινωνική δράση και οι αντανακλάσεις αυτών οδηγούν στην κατασκευή νέων νοημάτων. Η ανάπτυξη νοήματος και γνώσης με αυτόν τον τρόπο αποτελεί τη βάση της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης όπως συχνά βασίζονται οι δάσκαλοι προσπαθώντας να ωθήσουν τους δικούς τους μαθητές να κατασκευάσουν τα δικά τους νοήματα και κατανοήσεις στη διάρκεια βίωσης νέων ιδεών (Clark et. al., 2020).

Πολλοί μελετητές έχουν θεωρητικοποιήσει τον κονστρουκτιβισμό και έχουν προσδιορίσει δύο βασικά χαρακτηριστικά ότι η γνώση δεν λαμβάνεται παθητικά, αλλά αναπτύσσεται ενεργά μέσω της γνώσης του ατόμου και ότι η ανθρώπινη γνώση είναι προσαρμοστική και βρίσκει σκοπό στην οργάνωση νέων εμπειριών του κόσμου, αντί να συμβιβάζεται στην απόλυτη ή αντικειμενική αλήθεια. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο οι ερευνητές που εκπονούν έρευνα δράσης συνδέονται με τον κονστρουκτιβισμό, επειδή ακριβώς συμμετέχουν ενεργά σε μια διαδικασία κατασκευής γνώσης. Ωστόσο

οι κατασκευές τους μπορεί να είναι πιο επίσημες και με βάση τα δεδομένα που συλλέγουν στην ερευνητική διαδικασία ακολουθώντας τη διαδικασία κατασκευής και προβαίνοντας σε ερμηνείες από τα δεδομένα τους (Clark et. al., 2020).

Εκτός από τη σύνδεση του κονστрукτιβισμού με την έρευνα δράσης, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε και σε κάποια βασικά πλεονεκτήματα της μεθοδολογίας έρευνας δράσης έναντι άλλων ειδών μεθοδολογίας έρευνας. Η έρευνα δράσης παρέχει χρήσιμη μεθοδολογία για το σχολείο και την τάξη, για τον λόγο ότι μπορεί να τεθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή κατάσταση. Επιπλέον οι ερευνητές μπορούν να συμμετέχουν δίχως να χρειάζεται να είναι απόμακροι και αποκομμένοι από το όλο εγχείρημα. Περιλαμβάνει συνεχή αξιολόγηση και τροποποιήσεις, όπου υπάρχουν ευκαιρίες για να αναδυθεί η θεωρία και να οδηγηθεί η μελέτη σε ανοιχτά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα τα δεδομένα είναι πιο πολύτιμα για ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν είναι βαθιά και ταυτόχρονα σχετικά με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεδομένα που σχετίζονται ειδικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο δύναται να αυξήσουν την ικανότητα του σχολείου να επικεντρωθεί σε διδακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές με τις μεγαλύτερες δυνατότητες υποστήριξης της μάθησης των μαθητών (Clark et. al., 2020).

Στην έρευνα δράσης, ο παιδαγωγός δεν αποσπάται ποτέ από την έρευνα και παραμένει στο χώρο της έρευνας τόσο πριν όσο και μετά τη μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές προσπαθούν να εξασφαλίσουν σε μεγάλο βαθμό την αντικειμενικότητα στην έρευνα αντιμετωπίζοντας ζητήματα ηθικής με τον τρόπο να εξασφαλίσουν την ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, την προστασία των υποκειμένων (μαθητών) και τη διασφάλιση του απορρήτου. Έτσι οφείλουν να επιδείξουν δέσμευση για πλήρη κατανόηση των ηθικών διλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στο μοναδικό σύνολο των συνθηκών του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η συμμετοχή σε μια έρευνα δράσης μπορεί να είναι μια ανταποδοτική εμπειρία, αλλά συνάμα και ένα ευεργετικό έργο έρευνας δράσης που δεν συμβαίνει τυχαία αλλά απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, ευέλικτη προσέγγιση και συνεχή προβληματισμό του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (Clark et. al., 2020; Robson, 2007).

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα έχουν προέλθει από διάφορους κλάδους (ανθρωπολογία, ιστορία, ψυχολογία, κοινωνιολογία). Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές είναι η ανάπτυξη ενός ερευνητικού σχεδίου με σχετικές δραστηριότητες που είναι εστιασμένες και διαχειρίσιμες στη μελέτη. Οι αποφάσεις ενός ερευνητή σχετικά με τη συλλογή

δεδομένων και τις δραστηριότητες περιλαμβάνει μια προσωπική επιλογή, ωστόσο η επιλογή των πηγών δεδομένων πρέπει να ανταποκρίνεται στο προτεινόμενο έργο και θέμα. Ενώ ένα ερευνητικό σχέδιο είναι σημαντικό για τη διεξαγωγή έγκυρης έρευνας στα σχολεία και τις τάξεις, θα πρέπει επίσης να είναι ευέλικτο στον σχεδιασμό, ώστε να επιτρέπει τα δεδομένα να αναδύονται και βρίσκουν τα καλύτερα δεδομένα για την αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές πρέπει να καταλάβουν ότι υπάρχουν ποικίλοι και πολλαπλοί δρόμοι για να μεταβούν από την έρευνα στις απαντήσεις των ερωτημάτων. Σε αυτό το εγχείρημα θα τους βοηθήσουν ορισμένες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, οι οποίες περιλαμβάνουν: ερωματολογία, ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, σημειώσεις ή ημερολόγια αναστοχασμού, αφηγήσεις και έγγραφα (Clark et. al., 2020; Robson, 2007).

Οι συνεντεύξεις δομημένες ή ημιδομημένες επιτρέπουν την άντληση πληροφοριών σε μεγαλύτερο βάθος, όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, κινήτρων, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων στοχεύοντας στην απόκτηση ειλικρινής λεκτικής προοπτικής μέσω προβληματισμού. Οι ερωτήσεις συνέντευξης, είτε δομημένες είτε ημιδομημένες, σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα ή την έρευνα για την αξιολόγηση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των κινήτρων και προβληματισμών των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι χρονοβόρες αλλά παρέχουν πλούσιο υλικό πληροφοριών (Koshy, 2010). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συνεντεύξεις συνήθως λαμβάνουν δύο μορφές: δομημένες και ημιδομημένες. Χαρακτηριστικά *οι ημιδομημένες συνεντεύξεις* περιέχουν ένα προδιαγεγραμμένο σύνολο από ερωτήσεις που επιτρέπει με να αναδυθούν και να συζητηθούν νέα θέματα από τους συμμετέχοντες, παρέχοντας ευελιξία και ελευθερία. Οι ερωτήσεις επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να προσθέσουν επιπλέον πληροφορίες πέρα από τις επίσημες ερωτήσεις (Clark et. al., 2020).

Μία από τις απλούστερες και πιο φυσικές μορφές συλλογής δεδομένων είναι *η παρατήρηση*. Οι παρατηρήσεις επιτρέπουν να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση των συμφραζομένων της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ομάδων σε αυτό το περιβάλλον. Η παρατήρηση μπορεί να κυμαίνεται από μη-δομημένη /ελεύθερη η οποία δεν επικεντρώνεται σε ένα θέμα και έως την αυστηρά δομημένη που απαιτεί αυστηρή τυποποίηση γεγονότων και συμβάντων. Επίσης ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή διακρίνονται δύο τύποι *η συμμετοχική* στην οποία ο ερευνητής εμπλέκεται στην ίδια δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει και η *μη-συμμετοχική* στην οποία ο παρατηρητής είναι

εξωτερικός και δεν αναμειγνύεται στις δραστηριότητες που ερευνά. Αξίζει να τονιστεί πως και στην περίπτωση που ο ερευνητής εστιάζει σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παρατήρηση δύναται να συνεχίσει να είναι ελεύθερη, ώστε να αναδειχθούν τα σημαντικά σημεία που συνδέονται με τα υπό εξέταση θέματα απλώς διευκολύνει τη διατήρηση της προσοχής στα συγκεκριμένα ζητήματα. Η καταγραφή των ευρημάτων μπορεί να γίνεται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε να αξιοποιηθούν τεχνικές μαγνητοφώνησης ή βιντεοσκόπησης για την καταγραφή των δραστηριοτήτων ως πηγές δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Το ημερολόγιο αναστοχασμού είναι ένα αρχείο που κρατούν για το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των ερευνητικών δραστηριοτήτων. Μπορεί να είναι χρήσιμο για την παρακολούθηση του τρόπου και του σκοπού εξέλιξης των ιδέες και της ερευνητικής διαδικασίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί κρατούν καθημερινές σημειώσεις καταγράφοντας τα καθημερινά γεγονότα μιας τάξης. Επίσης χρησιμεύει ως απολογισμός των προβληματισμών και σχολιασμός της μελέτης σας, ώστε να είναι ένα σημείο εκκίνησης για την ανάλυση και τις ερμηνείες των δεδομένων σας. Οι σημειώσεις είναι συνήθως πολύτιμες, όταν οι ερευνητές αρχίζουν να γράφουν για το έργο τους, γιατί τους επιτρέπει να βασιστούν στην αυθεντική φωνή τους. Η ανακλαστική διαδικασία που αντιπροσωπεύει ένα ημερολόγιο μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ως ένα επιπλέον μέρος απόκτησης γνώσεων για τους ερευνητές. Τέλος ο απώτερος στόχος του ημερολογίου αναστοχασμού θα πρέπει να είναι η διευκόλυνση συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Οι αφηγήσεις δεδομένων και οι ιστορίες είναι μια αρκετά νέα μορφή από τα πιο επισημοποιημένα δεδομένα. Ενώ οι ερευνητές έχουν συλλέξει κομμάτια, τα κομμάτια αφηγήσεων σε άλλες μορφές δεδομένων είτε γραπτώς, είτε προφορικώς στο σύνολό τους επιτρέπουν στους ερευνητές να εξετάσουν πώς οι συμμετέχοντες ενστερνίζονται την πολυπλοκότητα του πλαισίου και των κοινωνικών συναναστροφών. Οι αυτοβιογραφίες των εκπαιδευτικών ζωντανεύουν τις προσωπικές ιστορίες που διαμορφώνονται από γνώσεις, αξίες και συναισθήματα που αναπτύχθηκαν από τις εμπειρίες τους στην τάξη. Τα αφηγηματικά δεδομένα περιλαμβάνουν τρεις βασικούς τομείς: προσωρινότητα, κοινωνικότητα και τόπο. Από πλευράς χρονικότητας, οι αφηγήσεις έχουν παρελθόν, παρόν και μέλλον, γιατί οι ιστορίες είναι χρονικές και μεταβατικές αναδεικνύοντας τις κοινωνικές σχέσεις καθώς και τις προσωπικές και ηθικές διαθέσεις (Clandinin & Conolley, 2000).

Τα έγγραφα ως παραδείγματα πρωτογενών υλικών, όπως φωτογραφίες, βίντεο, ζωγραφίες, κείμενα μαθητών αλλά και τα παραδείγματα δευτερογενών πηγών, όπως

κείμενα ή κριτικές ανάλυσης ή ερμηνείας ενός πρωτογενούς υλικού πηγή παρέχουν στο σύνολο τους έναν τρόπο συλλογής δεδομένων διακριτικό για τον συμμετέχοντα. Τα έγγραφα είναι διακριτικά δεδομένα, επειδή συλλέγονται χωρίς τροποποίηση ή απόσπαση της προσοχής του ερευνητικού πλαίσιο όταν συγκεντρώθηκαν.

Οι μέθοδοι εξαγωγής βοηθούν τους ερευνητές να αποκαλύψουν άρρητη γνώση των συμμετεχόντων μέσω μιας δυναμικής ποικιλίας δραστηριοτήτων. Οι ερευνητές θα χρησιμοποιήσουν τις μεθόδους εξαγωγής και τεκμηρίωσης των ενεργειών των συμμετεχόντων μέσα από μεθόδους πρόκλησης σε μια δραστηριότητα «σκέψου δυνατά» στην οποία η ο ερευνητής θέλει να καταγράψει ή να τεκμηριώσει κάποια στοιχεία στην εν λόγω δραστηριότητα. Οι μέθοδοι εξαγωγής μπορούν να λάβουν πολλές μορφές. Αυτές που ακολουθούν είναι μερικές βασικές ιδέες και μορφές (Clark et. al., 2020; Robson, 2007).

Αρχικά ο καταγισμός ιδεών/εννοιολογικός χάρτης με τους οποίους είναι εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ αποτελεσματικές μέθοδοι πρόκλησης, ειδικά όταν ο ερευνητής ζητά από τον συμμετέχοντα να δημιουργήσει έναν εννοιολογικός χάρτης ή και στη συνέχεια ζητά από τους συμμετέχοντες να εξηγήσει τις συνδέσεις μεταξύ εννοιών ή ιδεών (Clark et. al., 2020; Robson, 2007).

Η ανάκληση είναι μία μέθοδος, όπου οι ερευνητές μπορούν επίσης να αποσπάσουν απαντήσεις απλά δίνοντας στους συμμετέχοντες μια προτροπή και στη συνέχεια ρωτώντας τους να θυμηθούν ό,τι ξέρουν για αυτήν την προτροπή. Οι ερευνητές θα ζητήσουν από τους συμμετέχοντες να το κάνουν αυτό σε ορισμένες επιδεικτικής φύσεως δραστηριότητας. Η επανόρθωση γραφής ή σχεδίου είναι ένας μοναδικός τρόπος για να εμπλέξετε τους συμμετέχοντες στην εκμάθηση μεθόδων, όπως να τους ζητήσετε να γράψουν, να ξαναγράψουν ή να ζωγραφίσουν οπτικές αναπαραστάσεις είτε εμπειριών ζωής είτε αποσπασμάτων από λογοτεχνικά κείμενα. Το σχέδιο λειτουργεί εξίσου αποτελεσματικά γιατί, πάλι, ο στόχος είναι ο συμμετέχων να περιγράψει τη σκέψη του με βάση τη δραστηριότητα. Το σενάριο λήψης αποφάσεων εφαρμόζεται, όταν οι ερευνητές μπορούν να παρέχουν στους συμμετέχοντες σενάρια και τους ζητούν να λάβουν αποφάσεις. Οι ερευνητές μπορούν να τεκμηριώσουν αυτές τις αποφάσεις και να αναλύσουν στον βαθμό τον οποίο ο συμμετέχων κατανοεί τη δεξιότητα. Η ανάλυση εγγράφου, φωτογραφίας ή βίντεο είναι η πιο βασική απόσπαση στην οποία ο ερευνητής παρέχει ένα έγγραφο, φωτογραφία ή βίντεο για να το εξετάσει ο συμμετέχων. Μετά ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις στους συμμετέχοντες ωθώντας τους για πιθανές ερμηνείες του εγγράφου, φωτογραφίας ή βίντεο. Τέλος η πρόκληση είναι

να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να παράσχουν εικόνες από τα καθημερινά τους λόγια (Clark et. al., 2020; Robson, 2007).

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης εφαρμόζεται η τριγωνοποίηση. Πιο συγκεκριμένα η τριγωνοποίηση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται από ποιοτικούς ερευνητές για να ελέγχουν και εδραιώνουν την αξιοπιστία στις έρευνες τους χρησιμοποιώντας και αναλύοντας πολλαπλές (τρεις ή περισσότερες) μεθόδους συλλογής δεδομένων με σκοπό να αντιμετωπίσουν ένα ερευνητικό ερώτημα και να αναπτύξουν με συνέπεια τα αποδεικτικά στοιχεία από πηγές ή προσεγγίσεις δεδομένων. Έτσι, η τριγωνοποίηση διευκολύνει την αξιοπιστία των δεδομένων μέσω διασταυρούμενης επαλήθευσης αποδεικτικών στοιχείων υποστήριξη ισχυρισμών, από περισσότερες από δύο πηγές συλλογής δεδομένων. Επίσης ελέγχει τη συνέπεια των ευρημάτων που λαμβάνονται μέσω διαφορετικών πηγών δεδομένων και μέσων, ελαχιστοποιώντας την προκατάληψη στις ερμηνείες των δεδομένων από τον ερευνητή. Όταν ο ερευνητής αναλύει τα δεδομένα, θα επιδιώξει να βρει θέματα ή στοιχεία σε όλες τις πηγές δεδομένων για την αντιμετώπιση του ερευνητικού του ερωτήματος (Clark et. al., 2020; Robson, 2007).



Εικόνα 7.

B. Ερευνητικό Μέρος

4.1 Σημασία και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Μέσα από ενδελεχή μελέτη της συγκεκριμένης δυναμικής της τάξης, δεδομένου ότι αποτελεί μέρος της και η ερευνήτρια, αφού είναι εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, παρατήρησε έντονα την ύπαρξη ανομοιογένειας με την παρουσία τριών παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και μιας μαθήτριας στο φάσμα του Αυτισμού. Εξίσου παρατηρήθηκε έντονα η σύσταση μικρών υποομάδων, όπου τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον να βρίσκονται αρκετές φορές στο περιθώριο, όπως επίσης και η μαθήτρια που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού να είναι απομονωμένη και στην ουσία να μην εντοπίζεται ίχνος συμπερίληψης στην ολομέλεια της τάξης. Επιπρόσθετα συνέβησαν και κάποια μεμονωμένα περιστατικά χρήσης αρνητικών σχολίων κάποιων συμμαθητών προς έναν συγκεκριμένο μαθητή κρίνοντας τη «διαφορετική εμφάνιση του». Για αυτόν ακριβώς τον λόγο κρίθηκε αναγκαία η πραγματοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια της αποδοχής του 'άλλου', αφού υπήρξε επιπρόσθετα έντονος προβληματισμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης τάξης εντός των προηγούμενων μηνών και επισημάνθηκε η επιτακτική ανάγκη εφαρμογής πρακτικών κατάλληλων και προσανατολισμένων στην ενίσχυση της αποδοχής της ετερότητας.

Η καινοτομία της εν λόγω έρευνας έγκειται στο συνδυασμό ποικίλων μορφών τέχνης ως εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι. Η χρήση της Τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στη δημιουργία αναπαραστάσεων και στη βίωση της εμπειρίας.

4.2 Σκοπός

Η εφαρμογή διαφόρων μορφών τέχνης στην εκπαίδευση, αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική μεθοδολογία, που στοχεύει στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό στις έρευνες για τη συμβολή της στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διερευνώντας τον ρόλο τους στον σεβασμό και στην αποδοχή της ετερότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών σε μια τάξη που κυριαρχεί η ανάγκη ενσωμάτωσης συγκεκριμένων μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους τρόπους που οι μαθητές -τριες, αντιλαμβάνονται ή κατασκευάζουν την ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον και πως μέσα από περίπλοκους πολιτισμικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς και πρακτικές διαμορφώνουν συγκεκριμένες οπτικές για τα πράγματα γύρω τους με αποτέλεσμα τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Με τον όρο Κοινωνικές Δεξιότητες εννοούμε όλες εκείνες τις δεξιότητες που χρησιμοποιεί ένα άτομο στην αλληλεπίδραση του με τον κοινωνικό περίγυρο και επιτρέπουν στους ανθρώπους να επικοινωνούν, να συνδέονται και να κοινωνικοποιηθούν με τους άλλους. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούνται από βασικούς τομείς, όπως *οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διαχείριση προβλημάτων, η επικοινωνία, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμηση- αυτοαντίληψη*. Οι έξι αυτοί τομείς είναι εξίσου σημαντικοί για την ομαλή ένταξη των ατόμων σε κοινωνικά σύνολα (Cole & Cole, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση αυτών των δεξιοτήτων είναι θεμελιώδους σημασίας, καθώς αυτοί αποτελούν τους εμπνευστές της εκπαιδευτικής και κοινωνικής επιτυχίας των παιδιών. Οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της μάθησης, επομένως αντικείμενο της Παιδαγωγικής στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς πρέπει να αποτελέσουν οι κοινωνικο-ηθικές αξίες και στάσεις, καθώς και οι δεξιότητες επικοινωνίας και διαλεκτικής ως αντικείμενο και μεθοδολογία διδασκαλίας (Merrell & Gimpel, 2014).

4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Συνεπώς το ερευνητικό μας ερώτημα συνοψίζεται σε δύο σκέλη:

- ✓ Ποια τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην υιοθέτηση μιας πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητης προσέγγισης και αποδοχής της ετερότητας παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας σε δημοτικό σχολείο στο Βόλο;
- ✓ Ποια τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην προώθηση μεγαλύτερης έκφρασης και υποστήριξης των παιδιών που διαφέρουν;

Και εν συνεχεία τα υπο-ερωτήματα που δημιουργούνται είναι τα εξής:

1. Η διδακτική αξιοποίηση της Τέχνης επέδρασε θετικά στην αποδοχή της ετερότητας, της προώθησης της έκφρασης και ανάπτυξης της ισοτιμίας;
2. Κατά πόσο οι συγκεκριμένες δραστηριότητες λειτουργήσαν καταλυτικά στην αυτενέργεια των παιδιών και προήγαγαν τους στόχους που τέθηκαν;

4.4 Δείγμα

Θα διεξαχθεί σε Δημοτικό Σχολείο στο κέντρο της πόλης του Βόλου. Οι συμμετέχοντες είναι 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης, ηλικίας (8 έως 9 ετών) :

- Αγόρια: 9 (2 αγόρια από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον).
- Κορίτσια : 7 (1 κορίτσι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και 1 κορίτσι στο Φάσμα του Αυτισμού).

4.5 Ερευνητικά Εργαλεία

✓ Ημιδομημένη Συνέντευξη(Πριν και Μετά)

Πριν και μετά την έναρξη των παρεμβάσεων θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις στους μαθητές που θα αποτελούνται από προκαθορισμένες κατά κάποιον τρόπο ερωτήσεις ,ώστε να υπάρχει ένας οδηγός για τα θέματα που θεωρεί η ερευνήτρια ότι είναι σημαντικά να καλύψει στο πλαίσιο της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Β, σελ. 115).

Η ημιδομημένη συνέντευξη στηρίχθηκε στην ανίχνευση των στάσεων των μαθητών σχετικά με την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα. Η έννοια της στάσης με την οποία χρησιμοποιείται σήμερα, της θετικής δηλαδή ή αρνητικής θέσης ενός ατόμου πάνω σε κάποιο θέμα, σύμφωνα με τους Yazbeck, McVilly & Parmenter (2004), θεωρείται ως ένας εσωτερικός μηχανισμός που εστιάζει την προσοχή ενός ατόμου σε κάποιο άλλο, παρέχοντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κωδικοποιεί τις εμπειρίες του και καθορίζει τη συμπεριφορά του. Αντίστοιχα και οι Hein, Grumm & Fingerle (2011), την ορίζουν ως «ένα σταθερό σύστημα θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων ατόμων, αντικειμένων και ιδεών που επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά κάποιου.

Η στάση αποτελείται από τρεις διαφορετικές συνιστώσες οι οποίες αξιολογούν του εξωγενές ερέθισμα και διαμορφώνουν θετική ή αρνητική οπτική. Οι συνιστώσες είναι οι ακόλουθες: η *γνωστική*, η *συναισθηματική* και η *συμπεριφορική*. Η γνωστική συνιστώσα καλύπτει το σύνολο των ιδεών, πεποιθήσεων, εμπειριών και αναμνήσεων του ατόμου από την πρώιμη παιδική ηλικία του ανθρώπου. Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και η συναισθηματική συνιστώσα. Τέλος, η συμπεριφορική συνιστώσα είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για τις στάσεις των ανθρώπων. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι στάσεις του ανθρώπου με την συμπεριφορά του συνδέονται άμεσα. Οι στάσεις προηγούνται της συμπεριφοράς και είναι γενικά αποδεκτό ότι ως κάποιο βαθμό μπορούν να την προβλέψουν (Wetherell, 2005).

Δεδομένης λοιπόν της σύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα σε στάση και συμπεριφορά ενός ατόμου, αναδεικνύεται η σημασία της μελέτης των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς τα παιδιά με αναπηρία και πολιτισμική ετερότητα. Τα πορίσματα δίνουν την δυνατότητα να διαμορφωθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις που μπορεί να χρειαστούν, ώστε να προχωρήσει η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στην γενική

εκπαίδευση. Η προετοιμασία πριν την ενσωμάτωση είναι σημαντική, καθώς τα αποτελέσματα της συνύπαρξης μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης μπορεί να είναι αρνητικά, εάν αυτή δεν έχει οργανωθεί σωστά (Wetherell, 2005).

✓ Συμμετοχική Παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο, όπου η ερευνήτρια θα συμμετέχει ενεργά στις δράσεις μαγνητοφωνώντας με συνάμα παράλληλη εμπλοκή της, όπου ταυτόχρονα θα καταγράφει τις παρατηρήσεις της εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η παρατήρηση δύναται να είναι ελεύθερη.

✓ Ημερολόγιο Αναστοχασμού

Μετά το πέρας κάθε παρέμβασης η ερευνήτρια θα κρατά ημερολόγιο και θα αναστοχάζεται κρατώντας σημειώσεις σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας, με επιπλέον επισημάνσεις που αφορούν τη στάση και την αντιμετώπιση των μαθητών καθώς και τη δική της στάση και συμπεριφορά.

4.6 Ζητήματα Ηθικής Δεοντολογίας

Με βάση την τήρηση των αρχών της ηθικής δεοντολογίας έλαβε χώρα η επικοινωνία με τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου που ενημερώθηκε για την έρευνα που επρόκειτο να υλοποιηθεί, για τους σκοπούς της, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων καθώς και τη δέσμευση της ερευνήτριας για τον σεβασμό των ηθικών αρχών και των κανόνων προστασίας των μαθητών. Αφού δόθηκε η άδεια από τη διεύθυνση του σχολείου, κρίθηκε αναγκαίο να εξασφαλιστεί εγγράφως η συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων των συμμετεχόντων. Για τον σκοπό στάλθηκε επιστολή στους γονείς που ενημερώθηκαν αρχικά για τον σκοπό, το περιεχόμενο, τα οφέλη της συγκεκριμένης έρευνας(βλ. Παράρτημα Α, σελ.114), όπως και για τον ανώνυμο και άκρως εμπιστευτικό χαρακτήρα της έρευνας.

Τέλος ενημερώθηκαν ότι θα υπήρχε μαγνητοφώνηση και φωτογραφική αποτύπωση των οποίων τηρώντας την ανωνυμία. Την ίδια ακριβώς ενημέρωση έλαβαν και οι συμμετέχοντες μαθητές πριν την έναρξη της παρέμβασης.

4.7 Διδακτική Παρέμβαση

Τα παιδιά θα παρακολουθήσουν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για 13 εβδομάδες, με συχνότητα 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα και συγκεκριμένα στις διδακτικές ώρες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Θα καταβληθεί προσπάθεια να προσεγγιστούν τύποι ετερότητας μέσα από μορφές Τέχνης. Με την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης θα λάβει χώρα ως εισαγωγή ένα παιχνίδι. Έπειτα η ετερότητα θα προσεγγιστεί μέσα από δραστηριότητες μέσω της Τέχνης. Στο τέλος της παρέμβασης η ολομέλεια των μαθητών θα συνθέσει κάτι δημιουργικό ως αποτέλεσμα της Αποδοχής του 'Άλλου'.

Παρουσιάζονται αναλυτικά οι διδακτικές δραστηριότητες:

Διδακτικές δραστηριότητες

Πρώτη Δραστηριότητα : Εισαγωγικό Παιχνίδι για την Αποδοχή

- ✓ **Μέθοδος:** Ιδεοθύελλα ,Συζήτηση
- ✓ **Στόχος:** Να έλθουν σε επαφή με τη διαφορετικότητα , να ενεργοποιηθούν, ώστε να αρχίζουν να προβληματίζονται. Να καλλιεργηθούν δεξιότητες παρατήρησης, φαντασίας και έκφρασης.
- ✓ **Υλικά:** Λεμόνια, μήλα.
- ✓ **Περιεχόμενο:**

Αρχικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός λεμονιού. Έπειτα χωρίζει τα παιδιά σε 3 ομάδες(2 πενταμελείς ομάδες και η 1 εξαμελής) και δίνει στην καθεμιά από ένα λεμόνι. Τους προτείνει να παρατηρήσουν με λεπτομέρεια το λεμόνι με τα χαρακτηριστικά του. Τους προτρέπει να σκεφτούν ένα όνομα και να συνθέσουν μία ιστορία. Έπειτα δίνει τον λόγο σε ένα παιδί από την κάθε ομάδα για να παρουσιάσει την ιστορία που συνέθεσαν. Στη συνέχεια τοποθετεί όλα τα λεμόνια στο κέντρο του κύκλου και ζητά από κάποιο μαθητή να εντοπίσει το δικό τους λεμόνι. Στο τέλος πλησιάζει δίπλα από το λεμόνι ένα κόκκινο μήλο και τους ρωτάει αν το συγκεκριμένο φρούτο έχει θέση στον κόσμο των λεμονιών.

Μέσω της παρακινητικής ερώτησης επιδιώκει η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει στους μαθητές τις κατάλληλες προϋποθέσεις για συζήτηση, ευαισθητοποίηση, προβληματισμό και ενεργοποίηση. Οι ερωτήσεις για συζήτηση που τίθενται στοχεύουν στην αφύπνιση των μαθητών και στον προβληματισμό τους.

Χαρακτηριστικά:

- Ήταν εύκολο να διακρίνετε το δικό σας λεμόνι και γιατί;
- Έχει θέση το μήλο στον κόσμο των λεμονιών;
- Είχατε υπάρξει ποτέ το κόκκινο μήλο; Αν ναι , πως το αντιμετωπίσατε;

Δεύτερη Δραστηριότητα: Αυτισμός

- ✓ **Μέθοδος:** Δίγηση -Συζήτηση
- ✓ **Στόχος:** Να έλθουν σε επαφή με το φαινόμενο του Αυτισμού ,να ενημερωθούν σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και να προβληματιστούν. Να διερευνηθεί η στάση απέναντι στην ετερότητα και να ενισχυθούν δεξιότητες κατανόησης, παρατήρησης και έκφρασης.
- ✓ **Υλικά :** Παραμύθι « Το αυγό» της Εύας Βακιρτζή
- ✓ **Περιεχόμενο:** Ερωτήσεις και το «Περίγραμμα του Ήρωα»:

Αρχικά η εκπαιδευτικός δείχνει το εξώφυλλο και ζητά να φανταστούν ένα δικό τους τίτλο, το περιεχόμενο του παραμυθιού. Έπειτα ακολουθεί η ανάγνωση, οι ερωτήσεις και συζήτηση. Οι ερωτήσεις που τίθενται αφορούν αρχικά την αντίληψη κατανόησης του κειμένου και έπειτα λαμβάνουν χώρα και ερωτήσεις για ανταλλαγή απόψεων και συναισθημάτων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό:

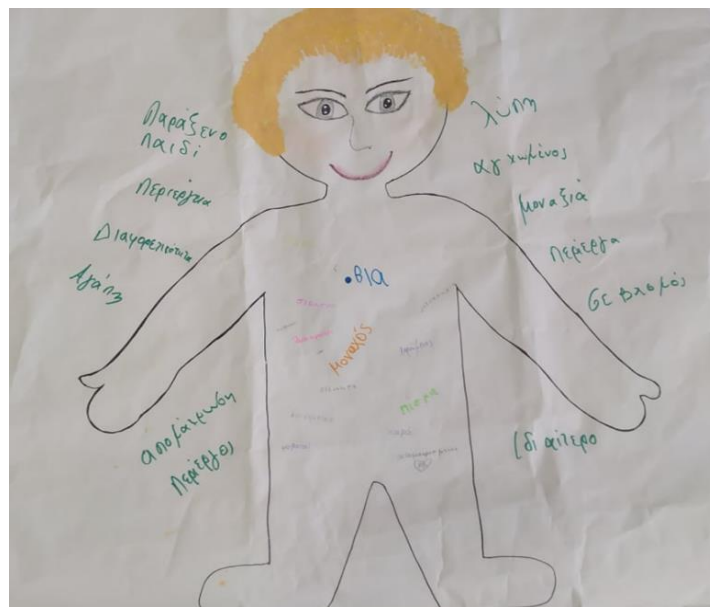
Χαρακτηριστικά:

- Είναι διαφορετικός ο Βίκτωρ; Γιατί είναι διαφορετικός;

- Σε τι διαφέρει από εσάς;
- Θα κάνατε παρέα μαζί του;
- Πώς θα τον προσεγγίζατε;

Προέκταση της δραστηριότητας το «Περίγραμμα του Ήρωα»:

Στη συνέχεια σχεδιάζεται το περίγραμμα του χαρακτήρα του ήρωα μας του Βίκτωρ, όπου μέσα σε αυτό σημειώνονται συναισθήματα, σκέψεις του ίδιου του ήρωα, ενώ έξω από το περίγραμμα σημειώνονται σκέψεις/ συναισθήματα/ προτάσεις για το πώς τον βλέπουν/χαρακτηρίζουν οι άλλοι.



Τρίτη Δραστηριότητα: Κινητική Αναπηρία

- ✓ **Μέθοδος:** Ανακάλυψη - Συζήτηση-Βιωματική μάθηση.
- ✓ **Στόχος:** Να έλθουν σε επαφή με την κινητική αναπηρία, να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν με βιωματικό τρόπο. Να καλλιεργηθούν θετικά συναισθήματα, η ενσυναίσθηση και οι ψυχοκινητικές δεξιότητες.
- ✓ **Υλικά :** Πίνακας Ζωγραφικής για την Κινητική Αναπηρία της καλλιτέχνης *Cheryl Baker (Central Coast)* – μία από τις τέσσερις νικήτριες καλλιτέχνες από τον «65th Anniversary Art Competition 2017” των Sunnyfield Disability Services. -Χρώματα-Μπλοκ Ακουαρέλας.
- ✓ **Περιεχόμενο:** Εφόσον θα παρατηρήσουν τον πίνακα θα τους ζητηθεί να δώσουν τον δικό τους τίτλο. Έπειτα θα λάβει χώρα συζήτηση. Στη συνέχεια θα δοθεί ένα συγκεκριμένο κομμάτι του πίνακα και θα τον συνεχίσουν οι μαθητές όπως τον φαντάζονται, συνθέτοντας έναν δικό τους πίνακα και προσπαθώντας να ζωγραφίσουν κρατώντας τα χρώματα με το στόμα.



Τέταρτη Δραστηριότητα : Κινητική Αναπηρία

- ✓ **Μέθοδος:** Ανακάλυψη-Διερεύνηση-Συζήτηση.
- ✓ **Στόχος:** Να γνωρίσουν το ζήτημα της κινητικής αναπηρίας, να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν. Να καλλιεργηθούν η ενσυναίσθηση, η φαντασία, η επικοινωνία και οι ψυχοκινητικές δεξιότητες.
- ✓ **Υλικά :** Υπολογιστής, Ταινία μικρού μήκους (3D Animated Short: "Ian" - by Mundoloco CGI Ian Foundation | TheCGBros).
- ✓ **Περιεχόμενο :** Τα παιδιά θα παρακολουθήσουν την ταινία και θα λάβει χώρα συζήτηση.

Οι ερωτήσεις που τίθενται έχουν στόχο να αφυπνίσουν τον αποδέκτη, να τον προβληματίσουν και να προκαλέσουν συναισθηματική διέγερση.

Χαρακτηριστικά:

- Πως θα νιώθαμε εμείς στη θέση του Ian;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει;
- Τι θα έκανες στη θέση του; Τι θα τον συμβούλευες;
- Ταυτίστηκες με κάποιο πρόσωπο της ιστορίας;
- Θα έπαιζες μπάλα με τον Ian;
- Πώς θα βοηθούσες τον Ian που δεν μπορεί να περπατήσει και κινείται με αναπηρικό καρότσι;
- Πως πιστεύεις ότι αισθάνονται οι άλλοι όταν τους βοηθάς και είσαι ευγενικός;
- Αν μπορούσες να αλλάξεις κάτι στην Ιστορία ποιο θα ήταν;

Προέκταση της δραστηριότητας « **Το παζλ των συμβουλών**»:

Δίνει στους μαθητές από ένα κομμάτι παζλ, όπου στο καθένα θα ζητηθεί να γράψουν μία συμβουλή στον Ian. Έπειτα ζητά να σηκώνεται το κάθε παιδί χωριστά να κολλάει το κομμάτι του στον πίνακα, ώστε να προκύψει μία ενιαία δημιουργία.

Πέμπτη Δραστηριότητα : Πρόβλημα Όρασης-Τύφλωση

- ✓ **Μέθοδος:** Ανακάλυψη-Παραγωγή εικαστικής δημιουργίας.
- ✓ **Στόχος:** Να καταγραφούν γνώσεις, αντιλήψεις και ιδέες σχετικά με τον συγκεκριμένο θέμα με στόχο τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση. Να καλλιεργηθούν η ενσυναίσθηση, η φαντασία και η επικοινωνία.
- ✓ **Υλικά :** Πίνακας Ζωγραφικής για την Τύφλωση της καλλιτέχνιδας *A Maizianne Mamaroneck, New York, United States.* - Λαδοπαστέλ-Χρωματιστά μολύβια - Μπλοκ Ακουαρέλας.
- ✓ **Περιεχόμενο :** Εφόσον λάβει χώρα συζήτηση, ζητά από τα παιδιά να αποτυπώσουν με χρώματα τον κόσμο, όπως τον φαντάζεται-βιώνει ένα τυφλό άτομο.
Οι ερωτήσεις που τίθενται είναι κυρίως αφύπνισης ,ευαισθητοποίησης και προβληματισμού.



Έκτη Δραστηριότητα : Κόκκινο Κουβάρι με τις Καλές Λεξούλες

- ✓ **Μέθοδος:** Κινητικό - Ομαδοσυνεργατικό Παιχνίδι.

- ✓ **Στόχος:** Να αναπτυχθούν συνθήκες συνεργασίας και ενότητας της δυναμικής της ομάδας. Ακόμη να αναπτυχθεί θετική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και ψυχοκινητικές δεξιότητες.
- ✓ **Υλικά :** Κόκκινο κουβάρι.
- ✓ **Περιεχόμενο :** Ένα παιχνίδι που αρχίζει από την εκπαιδευτικό να κρατά ένα κουβάρι στα χέρια της και να λέει ένα καλό σχόλιο για ένα από τα παιδιά, περνώντας το στα δικά του χέρια και κρατώντας καλά στα χέρια της την άκρη του. Εκείνο ακολουθεί τη διαδικασία να δίνει σε άλλο παιδί το κουβάρι, λέγοντας του μια καλή κουβέντα, όπως « Είσαι πολύ καλή μαθήτρια», «Μου αρέσουν τα μαλλιά σου», «Είσαι καλός φίλος», το κουβάρι περνάει από χέρι σε χέρι και η κλωστή δημιουργεί έναν κύκλο.

Έβδομη Δραστηριότητα : Πρόβλημα Όρασης-Τύφλωση

- ✓ **Μέθοδος:** Διήγηση -Συζήτηση-Βιωματική μάθηση.
- ✓ **Στόχος:** Να ενημερωθούν για το πρόβλημα όρασης-Τύφλωση και να προβληματιστούν. Ακόμη να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, να αναπτυχθεί θετική στάση και φαντασία. Να ενισχυθούν δεξιότητες κατανόησης, έκφρασης, ανάλυσης και επίλυσης προβλήματος.
- ✓ **Υλικά :** Παραμύθι, «Φένια, η αγαπημένη των ήχων» της Γιώτα Κ. Αλεξάνδρου.
- ✓ **Περιεχόμενο:** Εφόσον λάβει χώρα η ανάγνωση του παραμυθιού, ακολουθεί η ανάλυση του περιεχομένου.

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στην κατανόηση και στη δημιουργία συνθηκών διαλόγου με τους μαθητές αποσκοπώντας στον προβληματισμό.

Χαρακτηριστικά:

- Πως θα ήταν ο κόσμος μας αν υπήρχαν μόνο ήχοι;
- Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα στην όραση;
- Πως είναι η καθημερινότητα τους;
- Είναι χαρούμενη η Φένια;

- Αν η Φένια ήταν συμμαθήτρια σου θα έπαιζες στο διάλλειμα μαζί της;
- Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο με τη Φένια;

Προέκταση της δραστηριότητας « **Με το μαγικό ραβδί της Φένιας ας κλείσουμε τα μάτια και να μπούμε στον κόσμο της**»



Έπειτα η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να μπουν στον κόσμο της Φένιας κλείνοντας όλοι τα μάτια και χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις (αφή -όσφρηση-ακοή) να μαντέψουν τι είδους αντικείμενα τους έχει δώσει η εκπαιδευτικός. Έπειτα ακολουθεί συζήτηση για το πως ένιωσαν ,τι δυσκολίες αντιμετώπισαν; Αν μπόρεσαν για λίγο να νιώσουν όπως νιώθει η Φένια.

Όγδοη Δραστηριότητα : Βιωματικό Παιχνίδι για την Τύφλωση

- ✓ **Μέθοδος:** Βιωματική Μάθηση-Ανακάλυψη-Συζήτηση.
- ✓ **Στόχος:** Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, να εκφράσουν συναισθήματα και να μεταδώσουν μηνύματα με τη γλώσσα του σώματος. Να αναπτυχθεί θετική αλληλεπίδραση ,έκφραση και φαντασίας. Να καλλιεργηθούν κιναισθητικές δεξιότητες.
- ✓ **Υλικά :**Μαντήλι-Διάφορα Αντικείμενα.

✓ **Περιεχόμενο:**

Πρόκειται για ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης. Αρχικά οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια , όπου ό ένας έχει τα μάτια του κλειστά με μαντήλι και ο άλλος προσπαθεί να τον καθοδηγήσει στην αίθουσα με σκοπό να περάσει από διάφορα εμπόδια. Έπειτα λαμβάνει χώρα εναλλαγή ρόλων. Ακολουθεί συζήτηση και διάλογος με ερωτήσεις προβληματισμού και ανίχνευσης συναισθημάτων και απόψεων.
Χαρακτηριστικά:

- Πώς νιώσατε ως τυφλός;
- Πώς νιώσατε ως οδηγός;
- Ποιο από τα δύο σας δυσκόλεψε και γιατί;

- Με ποιο τρόπο επικοινωνούσατε;

Ένατη Δραστηριότητα: Πολιτισμική Ετερότητα

- ✓ **Μέθοδος:** Ανακάλυψη.
- ✓ **Στόχος:** Να έλθουν σε επαφή με την πολιτισμική ετερότητα και να προβληματιστούν. Να ενισχυθεί η φαντασία και οι κιναισθητικές δεξιότητες.
- ✓ **Υλικά:** Πίνακας Ζωγραφικής για την Πολιτισμική Ετερότητα της Alima Newton. Κομμάτια εφημερίδας-Χαρτί Κάνσον-Κόλλα.

- ✓ **Περιεχόμενο :** «Φτιάχνω το δικό μου κολλάζ - Πορτραίτο»

Εφόσον λάβει χώρα συζήτηση, τα παιδιά θα χωριστούν σε ζεύγη και θα ζητηθεί να συνθέσουν σε μεγάλο χαρτί α3 με κομμάτια από εφημερίδες ένα πρόσωπο με δύο διαφορετικά τμήματα.



Δέκατη Δραστηριότητα: Πολιτισμική Ετερότητα

- ✓ **Μέθοδος:** Διήγηση -Ιδεοθύελλα -Συζήτηση.

- ✓ **Στόχος:** Να ενημερωθούν για τις συνθήκες διαβίωσης για έναν άλλο πολιτισμό και να αναπτυχθεί προβληματισμός. Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση η έκφραση και η αλληλεπίδραση καθώς και δεξιότητες επίλυση προβληματικής κατάστασης.
- ✓ **Υλικά :** Παραμύθι « Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα» της Μαλάλα Γιουσαφζαί.
- ✓ **Περιεχόμενο:** Ερωτήσεις και η «Ιδεοπεταλούδα»

Αρχικά η εκπαιδευτικός σχεδιάζει με το «μαγικό μολύβι» μια ιδεοπεταλούδα και ακολουθεί συζήτηση :



Οι ερωτήσεις εστιάζουν στην κατανόηση και έπειτα στην ευαισθητοποίηση και στη συναισθηματική διέγερση μέσω προβληματισμού.

Χαρακτηριστικά:

- Τι συμβουλές θα έδινες στη Μαλαλά;
- Αν είχες εσύ ένα μαγικό μολύβι τι θα άλλαζες στη ζωή σου; Στο σχολείο; Στον Κόσμο;



- Αν ήσουν στο πάρκο και έκανες κούνια και ερχόταν η Μαλάλα ,θα κατέβαινες από την κούνια για να δώσεις τη θέση σου;
- Θα βοηθούσες τη Μαλαλά που δεν μιλάει ελληνικά και είναι από άλλη χώρα;
- Θα καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου τη Μαλαλά που δεν μιλάει ελληνικά και είναι από άλλη χώρα;

Ενδέκατη Δραστηριότητα: Βιωματικό Παιχνίδι Συνεργασίας και Εμπιστοσύνης του Άλλου. Ο καθρέφτης

- ✓ **Μέθοδος :** Βιωματική Μάθηση.
- ✓ **Στόχος:** Να αναπτυχθούν συνθήκες συνεργασίας και συντονισμού. Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, να αναπτυχθεί θετική αλληλεπίδραση και κιναισθητικές δεξιότητες.
- ✓ **Περιεχόμενο :** Συγκεκριμένα τα παιδιά είναι σε ζεύγη αντικριστά σε μικρή απόσταση όπου ο ένας άρχιζε μια αργή κίνηση και ο άλλος ακολουθούσε σαν να ήταν ο καθρέφτης του. Οι κινήσεις είναι τόσο αργές, ώστε να προλαβαίνει ο άλλος να τον ακολουθεί ομαλά χωρίς διακοπή. Έπειτα αλλάζουν ρόλους.

Δωδέκατη Δραστηριότητα: Πολιτισμική Ετερότητα

- ✓ **Μέθοδος:** Συζήτηση.
- ✓ **Στόχος:** Να προβληματιστούν στο ζήτημα των προσφυγών. Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση να αναπτυχθεί θετική στάση και έκφραση. Να ενισχυθούν γνωστικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.

- ✓ **Υλικά :** Υπολογιστής, Ταινία μικρού μήκους «Η Ivine και το μαξιλάρι – “Unfairy Tales”».
- ✓ **Περιεχόμενο :** Τα παιδιά παρακολουθούν την ταινία και λαμβάνει χώρα συζήτηση.

Οι ερωτήσεις εστιάζουν στην κατανόηση του περιεχομένου της ταινίας, στον προβληματισμό, στην ευαισθητοποίηση και στη συναισθηματική διέγερση.

Χαρακτηριστικά:

- Τι συμβουλές θα δίνατε στην Ivine;
- Θα κάνατε παρέα με την Ivine;
- Διαφέρει από εσάς;
- Σε τι είναι διαφορετική;
- Τι συζητήσεις θα έκανε με το μαξιλαράκι της;
- Τι ήταν για εκείνη το μαξιλαράκι της;
- Αν ερχόταν στο σχολείο μας η Ivine θα παίζατε μαζί της;
- Θέλετε να ετοιμάσουμε μια ζωγραφιά ή να της γράψουμε μία κάρτα ως δώρο στην Ivine;

Δέκατη Τρίτη Δραστηριότητα : «Καμβάς της Πολύχρωμης Τάξης»

- ✓ **Μέθοδος:** Ομαδοσυνεργατική.
- ✓ **Στόχος:** Να συνεργαστούν λειτουργώντας σε πνεύμα ομαδικότητας αναπτύσσοντας κιναισθητικές δεξιότητες.
- ✓ **Υλικά :** Καμβάς -Τέμπρες-Πινέλα
- ✓ **Περιεχόμενο:**

Όλοι μαζί κάθονται σε κύκλο όπου στο κέντρο υπάρχει ένας καμβάς και ο καθένας θα ζωγραφίσει τον εαυτό του, όπως θέλει, ώστε να συνθέσουν τον καμβά της πολύχρωμης τάξης.



Η επιλογή των συγκεκριμένων παραμυθιών έγινε στοχευμένα με σκοπό την ευαισθητοποίηση στην αποδοχή της ετερότητας και πιο συγκεκριμένα της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας λαμβάνοντας υπόψη την καταλληλότητα στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Πρόκειται για παραμύθια βραβευμένα και προσανατολισμένα στο θέμα της αποδοχής του 'Άλλου'.

Πιο συγκεκριμένα το Παραμύθι « Η Φένια, η αγαπημένη των ήχων» της Γιώτα Κ. Αλεξάνδρου έχει λάβει Έπαινο από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (2012), όπως επίσης και το βραβείο “IBBY OUTSTANDING BOOKS FOR YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES”. Η συγγραφέας δημιούργησε μια ιστορία ευαίσθητη και τρυφερή, γεμάτη παρομοιώσεις και μεταφορές. Η Φένια είναι ένα όμορφο ξεχωριστό πλάσμα με αναπηρία όρασης. Η εικονογράφηση της Έφης Λαδά απογειώνει πραγματικά το βιβλίο.

Αντίστοιχα το παραμύθι « Το αυγό» της Εύας Βακιρτζή ,είναι ένα βιβλίο-γνωριμία με το φαινόμενο του αυτισμού. Ο Βίκτωρας είναι ένα λιγούλακι περίεργο παιδί. Δε μιλάει σχεδόν καθόλου, αποφεύγει να κοιτάει τους περισσότερους ανθρώπους στα μάτια, δεν κάνει εύκολα φίλους. Η Εύα Βακιρτζή είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Εκπαίδευσης στο Yeditepe University της Κωνσταντινούπολης. Τιμήθηκε με το

Βραβείο "Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου" σε πρωτοεμφανιζόμενο συγγραφέα βιβλίου για παιδιά ή νέους για το βιβλίο της 'Το αυγό', επίσης συμπεριλήφθηκε στον κατάλογο της "IBBY OUTSTANDING BOOKS FOR YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES", 2017. Ο Νικόλαος Ανδρικόπουλος σπούδασε γραφίστας στο Κέντρο Τεχνολογικών Εφαρμογών. Από το 1993 ασχολείται με το παιδικό βιβλίο. Πήρε μέρος σε εκθέσεις εικονογράφων στην Ελλάδα και το εξωτερικό, όπως, της Μπολόνια, του Τόκιο, του Βελιγραδίου, της Μπρατισλάβα και της Αθήνας.

Επιπροσθέτως το παραμύθι «Το μαγικό μολύβι της Μαλάλα», μας περιγράφει την αληθινή ιστορία της λαχτάρας ενός κοριτσιού για έναν καλύτερο κόσμο. Σε αυτό το εικονογραφημένο βιβλίο, η Μαλάλα, σε πρώτο πρόσωπο, αφηγείται τη ζωή της. Μέσα από όσα εξιστορεί, οι αναγνώστες μαθαίνουν για τη φτώχεια που επικρατεί στο Πακιστάν, τον τρόπο και τις επιθέσεις που βιώνουν οι κάτοικοι από τους Ταλιμπάν, τη στέρηση κάθε ελευθερίας των γυναικών και των κοριτσιών. Οι μικροί αναγνώστες έρχονται αντιμέτωποι με μια καθημερινότητα τελείως διαφορετική από τη δική τους. Η Μαλάλα είναι μια ηρωίδα, που κατάφερε να υψώσει το ανάστημά και τη φωνή της για να διεκδικήσει όχι μόνο για τον εαυτό της, αλλά και για όλα τα κορίτσια το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην ισότητα και στην ειρήνη ανάμεσα στους λαούς. Το 2013 ήταν υποψήφια για το Νόμπελ Ειρήνης, η νεότερη υποψήφια στην ιστορία του θεσμού, ενώ την ίδια χρονιά της απονεμήθηκαν το Βραβείο Ζαχάρωφ και η ανώτατη διάκριση της Διεθνούς Αμνηστίας, το Ambassador of Conscience Award. Το βιβλίο της "Με λένε Μαλάλα", που έγραψε σε συνεργασία με την Κριστίνα Λαμ, απέσπασε το Specsavers National Book of the Year Award στην Αγγλία το 2013 και μεταφράστηκε σε όλες σχεδόν τις γλώσσες του κόσμου. Το 2014, στα δεκαεπτά της χρόνια, τιμήθηκε με το Βραβείο Νόμπελ Ειρήνης, από κοινού με τον Ινδό ακτιβιστή για τα δικαιώματα των παιδιών Kailash Satyarthi, "για τους αγώνες της εναντίον της καταπίεσης των παιδιών και των νέων και για την υπεράσπιση του δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση".

Αξίζει να αναφερθεί πως εξίσου η επιλογή των πινάκων ζωγραφικής ήταν στοχευμένη και άκρως προσανατολισμένη στο ζήτημα της αποδοχής του 'Άλλου'. Πιο αναλυτικά ο πίνακας ζωγραφικής με θέμα την τύφλωση ανήκει στην καλλιτέχνη *A Maizianne*. Η καλλιτέχνιδα κατάγεται από το Βέλγιο, είναι ζωγράφος παραστατικών και αφηρημένων έργων με έδρα τη Νέα Υόρκη. Δουλεύει ουσιαστικά με εικόνες ή/και μοντέλα ζωής. Ζωγραφίζει συνήθως ημι-πορτρέτα ανθρώπων, φιγούρες σε κίνηση ή

θολά πορτρέτα καθώς οι άνθρωποι αφήνουν αποτυπώματα ή σημάδια στη ζωή τους. Το αφηρημένο φόντο αφήνει χώρο στη φαντασία του θεατή. Επιδιώκει να συνθέτει πίνακες με θέμα την ευαισθητοποίηση απέναντι στην αναπηρία.

Ομοίως ο πίνακας ζωγραφικής με θέμα την κινητική αναπηρία ανήκει στην καλλιτέχνη *Cheryl Baker (Central Coast)* – μία από τις τέσσερις νικήτριες καλλιτέχνες από τον «65th Anniversary Art Competition 2017» των Sunnyfield Disability Services. Ήταν μια ζωντανή δόση καλλιτεχνικής έμπνευσης για την έκθεση του «65th Anniversary Art Competition» στο Ryde .

Τέλος ο πίνακας ζωγραφικής με θέμα την πολιτισμική ετερότητα ανήκει στην καλλιτέχνη *Alima Newton* η οποία υποστηρίζει πως οι πίνακές της της επιτρέπουν να αναγνωρίσει τους πολλούς ρόλους που έχει παίξει και να τους διεκδικήσει ως δικούς της, αντί να συνεχίσει να ορίζεται από άλλους. Όταν ζωγραφίζει, διασχίζει αιώνες, ηπείρους, γλώσσες και πολιτισμούς για να κάνει κάτι που είναι απλό και εξαιρετικό ταυτόχρονα. Συνδέεται οπτικά με τον κόσμο και με πολλούς λαούς και ιστορίες με τρόπο που δεν θα μπορούσε ποτέ να κάνει σε κανένα άλλο μέσο. Αρχίζει να νιώθει συνδεδεμένη με τους προγόνους της και να χτίζει μια γέφυρα για την ακολουθήσουν οι απόγονοι.

Τέλος η επιλογή των ταινιών μικρού μήκους βασίστηκε στην ευαισθητοποίηση της αποδοχής του 'Άλλου' και στο γεγονός να είναι κατάλληλες ως προς την εκπαιδευτική αξία. Αρχικά η ταινία μικρού μήκους « Ian» είναι ένα animation μικρού μήκους που ξέρει να ξυπνά συναισθήματα. Η ταινία αφηγείται την ιστορία μέσα από εικόνες και προσπαθεί να εκφράσει τα συναισθήματα όλων των παιδιών, ώστε να μεταδώσει το συναίσθημα της ανθρώπινης αλληλεγγύης σε όλο τον κόσμο, ανεξάρτητα από την ηλικία, τη φυλή ή τη γλώσσα. Έχει αποσπάσει πληθώρα βραβείων ,όπως «Chelsea Film Festival 2018», «Anima Mundi 2018», « Hollywood DreamzFilm Festival».

Ακόμα η ταινία μικρού μήκους « Η Ivine και το μαξιλάρι - "Unfairytale» μιλάει για το ταξίδι της Ivine από τη Συρία. Μια ιστορία που κανένα παιδί δεν πρέπει να φανταστεί, πόσο μάλλον να βιώσει. Για τη 14χρονη Ivine, ο πόλεμος στη Συρία έχει κοστίσει πολύ ακριβά στην οικογένειά της, στα όνειρά της. Η Unicef στο πλαίσιο της σειράς «Unfairytale» έδωσε «ζωή» στην ιστορία της. Η Unicef κάνει ένα έξυπνο λογοπαίγνιο με το οποίο παραπέμπει σε δύο λέξεις: το «fair» που σημαίνει δίκαιος και το «fairy» που σημαίνει νεράιδα. Η σειρά φέρει τον τίτλο «Unfairytale», που μπορεί

να μεταφραστεί είτε ως άδικα παραμύθια είτε ως ιστορίες χωρίς νεράιδες. Στόχος η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των παιδιών για τα δεινά των παιδιών ως πρόσφυγες.

Εκτός από τη προσανατολισμένη στόχευση του υλικού για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, αξίζει να αναφερθεί πως και οι δραστηριότητες στηρίχθηκαν σε στοχευμένες μεθόδους. Χαρακτηριστικά επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση δεδομένου ότι η εργασία σε ομάδες εξυπηρετεί συγκεκριμένο διδακτικό - μαθησιακό στόχο και βασίζεται τόσο στη θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας, όσο στη θετική και ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση όλων των μελών, στην ενεργοποίηση και ανάπτυξη όλων των συνεργατικών δεξιοτήτων και ρόλων και στη συνεχή βελτίωση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της ομάδας (Ματσαγγούρας 1993). Δεν είναι τυχαίο πως η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και μάθηση εμπλέκει τους μαθητές περισσότερο ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αναδεικνύει τις αδυναμίες των μαθητών και συμβάλλει στην άμβλυνσή τους. Ακόμη βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις στάσεις απέναντι σε διαφορετικές ομάδες. Δημιουργεί ένα πιο άνετο και φιλικό περιβάλλον μάθησης και καλλιεργεί πολλαπλές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση ενός ζητήματος (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2000). Τέλος μέσω της ομαδικής εργασίας αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, η κριτική σκέψη, η αναγνώριση της ετερότητας και η τόνωση της αυτοπεποίθησης (Τσιούμης, 2015).

Ακόμη βασιζόμενοι στη θεωρία του John Dewey του “learning by doing”, που εισήγαγε τη δεκαετία του 1930 και θεωρείται η απαρχή της βιωματικής ή εμπειρικής μάθησης, οι δραστηριότητες στηρίχθηκαν στη βιωματική μάθηση. Κάποια από τα οφέλη της βιωματικής μάθησης είναι ότι τα παιδιά αφομοιώνουν τις γνώσεις καλλιεργώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να γνωρίζουν καλύτερα τους συμμαθητές τους αλλά και τους ίδιους τους εαυτούς τους που μέσω της ενσυναίσθησης καταβάλλουν προσπάθειες να «μπουν στα παπούτσια των άλλων», δείχνοντας κατανόηση ως προς τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των άλλων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Ακόμη στις δραστηριότητες πραγματοποιήθηκε η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και με τη χρήση της ‘προσομοίωσης’ η οποία δημιουργεί συνθήκες βασισμένες στην πραγματικότητα όπου μπορούν οι μαθητές να ταυτιστούν, χωρίς να αισθανθούν ότι τους αφορά άμεσα (Τσιούμης, 2015). Επιπρόσθετα αξιοποιήθηκε η ζωγραφική για την έκφραση συναισθημάτων δίνοντας έμφαση στο να εκφραστούν ελεύθερα τα παιδιά.

Τέλος αξίζει να τονιστεί πως οι συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες διέπονταν από συγκεκριμένη στοχοθεσία, καθοδηγούμενες από τα ενδιαφέροντα και τη στάση των παιδιών (Τσιούμης, 2015).

5.Ανάλυση των Δεδομένων

Η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις είναι η θεματική ανάλυση(βλ. Παράρτημα Γ.σελ.118).Πιο συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Πρόκειται για μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και ομαδοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» και

αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2014).

Πιο αναλυτικά μέσω της θεματικής ανάλυσης συγκεντρώνονται και οργανώνονται κατάλληλα τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που παρατηρούνται στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Λαμβάνει χώρα ομαδοποίηση των πιο σημαντικών κωδικών, ακολουθεί η αναζήτηση εννοιολογικών κατηγοριών, έπεται η προσπάθεια απόδοσης του νοήματος στα δεδομένα και τέλος προκύπτει η δημιουργία βασικών-αξόνων μέσω μιας ιδιαίτερης προσοχής, ερμηνευτικής και συνδυαστικής ικανότητας. Τα δεδομένα συγκρίνονται συνεχώς με σκοπό την καταλληλότερη εκτίμηση, συλλογή και ανάλυση τους (Robson, 2007).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές τα θέματα που εντοπίζονται στη θεματική ανάλυση είναι πιθανό να αφορούν ένα *φανερό επίπεδο* το οποίο εστιάζει στο ρητό ή επιφανειακό νόημα των δεδομένων, ή ένα *κρυφό και συνάμα ερμηνευτικό επίπεδο* το οποίο εστιάζει στα πιο εσωτερικά νοήματα βασιζόμενο στην πληρέστερη κατανόηση/ ερμηνεία του ερευνητή (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς οι ερευνητές δεν χρειάζεται να δεσμευτούν σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (Braun & Clarke, 2006).

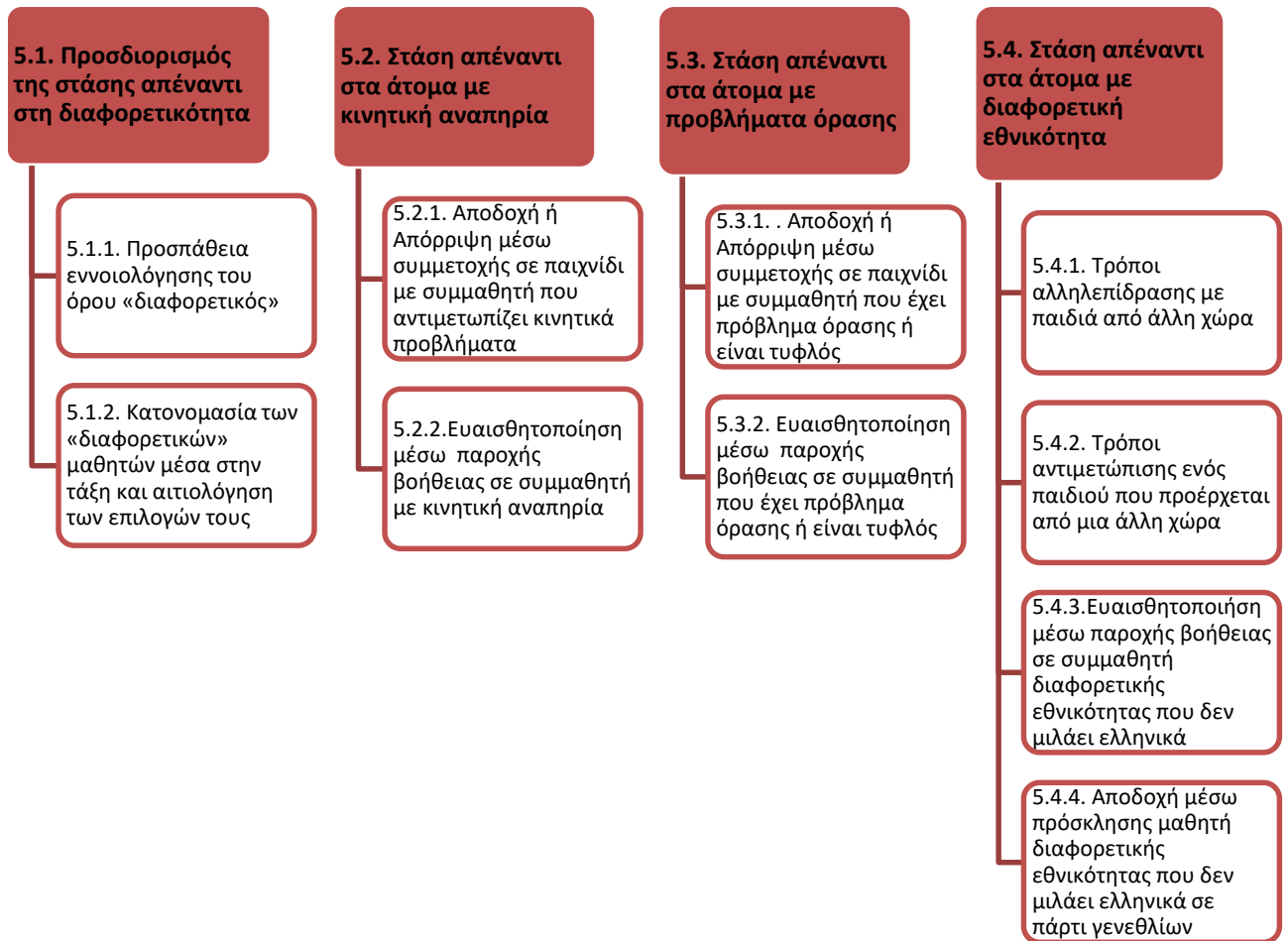
Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων, όπως τον ρεαλισμό, τη φαινομενολογία, και τον κονστρουκτιβισμό, ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων.

Στην παρούσα εργασία το επιστημολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που εντάσσεται η θεματική ανάλυση των δεδομένων είναι η φαινομενολογική προσέγγιση. Η έρευνα εστιάζει στις στάσεις, στις αντιλήψεις, στα συναισθήματα και στις σκέψεις των συμμετεχόντων απέναντι στην αναπηρία και στην πολιτισμική ετερότητα. Η επιλογή του συγκεκριμένου επιστημολογικού πλαισίου είναι συμβατή με την πλαισίωση του κόσμου των βιωμάτων των συμμετεχόντων-ουσών και τον στόχο της μελέτης της οπτικής τους. Επιπρόσθετα δεδομένου ότι τα θέματα προκύπτουν μέσα από το κείμενο και εδράζονται στα δεδομένα ακολουθήθηκε η επαγωγική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η επαγωγική προσέγγιση για τον λόγο ότι η έρευνα δράσης είναι ο βασικός σχεδιασμός της έρευνας και ακόμη ότι χρησιμοποιήθηκε το αναδυόμενο πλαίσιο για την ομαδοποίηση των δεδομένων και μετέπειτα στην

αναζήτηση των μεταξύ τους σχέσεων. Στην ουσία πρόκειται για μια διαδικασία κωδικοποίησης η οποία ξεκινά από τα δεδομένα του κειμένου και κινείται από «κάτω προς τα πάνω»(bottom up) (Braun & Clarke, 2014).

Μεταβαίνοντας πλέον στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας παρατηρούμε πως αναδείχθηκαν 4 θέματα και 10 υποθέματα (βλ. Σχήμα 1).

Το πρώτο θέμα («Προσδιορισμός της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα») περιλαμβάνει 2 υποθέματα που είναι τα ακόλουθα: «Προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου “διαφορετικός”, «Κατονομασία των “διαφορετικών” μαθητών μέσα στην τάξη και αιτιολόγηση των επιλογών τους» και τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι μαθητές το «διαφορετικό», την επαφή τους με τον όρο αλλά και τις γνώσεις τους γύρω από αυτόν. Το δεύτερο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με κινητική αναπηρία») περιλαμβάνει 2 υποθέματα τα οποία είναι τα εξής: «Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή με κινητική αναπηρία» και τα οποία σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών-συμμετεχόντων για τα άτομα με κινητική αναπηρία και το βαθμό κατά τον οποίο είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν έναν συμμαθητή τους που βρίσκεται στην ίδια κατάσταση. Το τρίτο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης») περιλαμβάνει 2 υποθέματα που είναι τα εξής: «Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός», τα οποία αφορούν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης ή είναι τυφλά αλλά και την βοήθεια που θα έδιναν σε έναν συμμαθητή τους αν βρισκόταν σε μια τέτοια κατάσταση και έπρεπε να καθίσουν μαζί του στο ίδιο θρανίο. Το τέταρτο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνικότητα») περιλαμβάνει 4 υποθέματα που είναι: «Τρόποι αλληλεπίδρασης με παιδιά από άλλη χώρα», «Τρόποι αντιμετώπισης ενός παιδιού που προέρχεται από μια άλλη χώρα», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά», «Αποδοχή μέσω πρόσκλησης μαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά σε πάρτι γενεθλίων», τα οποία αφορούν την αποδοχή ή την απόρριψη των ατόμων που προέρχονται από άλλη χώρα και δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.

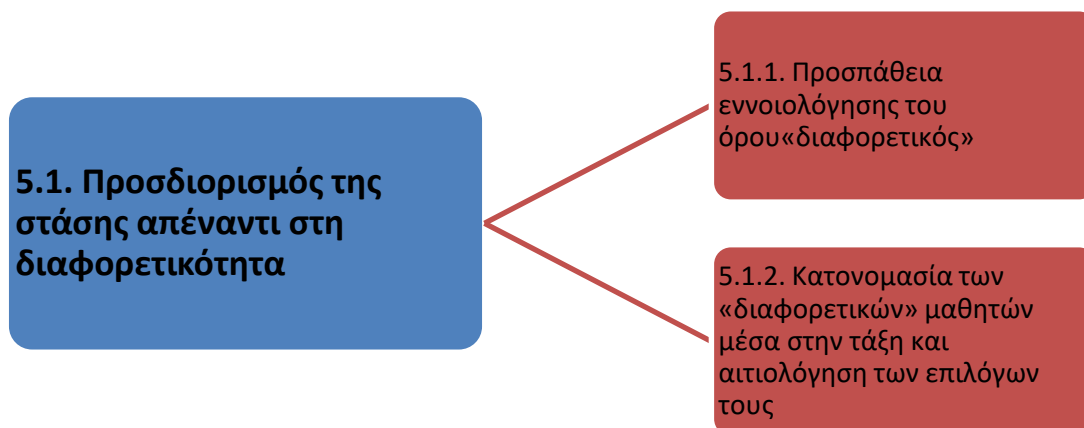


Σχήμα 1: Τα Θέματα και τα Υποθέματα της Ανάλυσης

5.1. Προσδιορισμός της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα

Το συγκεκριμένο θέμα αφορά τον προσδιορισμό του όρου «διαφορετικός» από την οπτική των μαθητών, ενώ τα υποθέματά του περιλαμβάνουν όλες τις απόψεις των συμμετεχόντων για τον όρο και για τους «διαφορετικούς» τους συμμαθητές, αλλά και

την τεκμηρίωση των απόψεων αυτών. Στη συνέχεια αναλύονται τα υποθέματα αυτού του θέματος (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Τα υποθέματα του θέματος 5.1

5.1.1. Προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου «διαφορετικός»

Στην ερώτηση «Έχεις ακούσει τη λέξη διαφορετικός; Τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός;» οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι «διαφορετικός» είναι κάποιος που δεν είναι ίδιος και δεν ταιριάζει με εκείνους ή ακόμη και όταν κάποιος δεν έχει τα

ίδια ενδιαφέροντα και τις ίδιες προτιμήσεις με εκείνους. Στις απαντήσεις τους έκαναν αναφορά σε εθνοπολιτισμικούς παράγοντες και συγκεκριμένα *στην εθνικότητα* αναφέροντας χαρακτηριστικά: «Είσαι κάτι άλλο από την πατρίδα μας», «Η Α. που είναι από Αλβανία», «Είσαι από διαφορετική χώρα». Έγινε αναφορά στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της ετερότητας με αναφορές τόσο *στην εξωτερική εμφάνιση* σχετικά με το ύψος, την ομορφιά ή την ασχήμια, τα κιλά, τα χαρακτηριστικά του προσώπου (πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε το χρώμα ματιών και τα διαφορετικά φρύδια), το χρώμα μαλλιών, το χρώμα του δέρματος, το ντύσιμο ή ακόμη και το γεγονός ότι κάποιος φοράει γυαλιά ,ενώ κάποιος άλλος όχι, όσο και σε *διαφορετικές προτιμήσεις* ,όπως είπε η Α. «Δεν έχουμε τα ίδια πράγματα , εμένα μου αρέσει αυτό στον άλλο το άλλο». Ακόμη ένας από τους μαθητές, ο Δ. Β., απάντησε στην ερώτηση αυτή κάνοντας αναφορά *σε συγκεκριμένους συμμαθητές του*, τους οποίους θεωρεί «διαφορετικούς». Πιο συγκεκριμένα είπε: «Δηλαδή είμαι κάπως αλλιώς, είμαι αλλαγμένος, είναι οι άλλοι όπως ο Δ.Μ που φοράει γυαλιά, η Μ. που κάνει τα δικά της, η Α. που είναι από Αλβανία». Σχετικά με την κοινωνική διάσταση της ετερότητας ανήκει και η αναφορά *στην έννοια «bullying»* σχετικά με το γεγονός ότι ορισμένα «διαφορετικά» παιδιά υφίστατο τέτοιου είδους πράξεις, για παράδειγμα η Ι. απάντησε ως εξής: «Ότι δεν είσαι ίδιος με κάποιον άλλον, δεν σε παίζουν, γιατί είσαι διαφορετικός από αυτούς.», ενώ ο Μ. απάντησε: «Κάποιος δεν είναι ίδιος με τον άλλον και μπορεί να του κάνει bullying, να μην τον κάνουν παρέα.».

Δύο από τους μαθητές, ο Π. και ο Κ., στην προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού στη λέξη «διαφορετικός» έκαναν αναφορά στον τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους συγκρίνοντάς τον με τα υπόλοιπα «διαφορετικά» παιδιά. Πιο συγκεκριμένα είπαν: «Διαφορετικός είναι να είσαι κάτι άλλο από εμάς. Είσαι κάτι άλλο από την πατρίδα μας. Δεν είσαι σαν εμάς. Δεν ταιριάζεις με εμάς.» και «Ότι δεν είσαι ίδιος με τους άλλους, δεν μοιάζεις με εμάς, δεν μπορείς να κάνεις αυτό όπως εμείς, δεν μπορείς να κάνεις τα πάντα όπως εμείς.».

Φυσικά από τις απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν έλειπαν οι αναφορές σε πνευματικές και σωματικές ικανότητες και συγκεκριμένα *στην έννοια «αναπηρία»*. Η Β. είπε: «Αν έχεις κάποιο πρόβλημα – αναπηρία – να είσαι τυφλός, να μην ακούς.». Ομοίως, η Κ. απάντησε: «Όταν δεν είσαι σαν τους άλλους, για παράδειγμα αν δεν έχεις ένα χέρι ή ένα πόδι ή χρησιμοποιείς ένα καροτσάκι.».

Σε αντίθεση με τις αρχικές συνεντεύξεις, σε αυτές που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων δύο μαθητές, ο Έ. και ο Δημήτρης Β., έκαναν αναφορά στην έννοια «πρόβλημα» αναφερόμενοι στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες («Ναι, να έχεις πρόβλημα, όπως εγώ που έχω μυωπία», «Σημαίνει ότι δεν είμαι ίδιος με αυτούς, δεν έχω γυαλιά, δεν έχω πρόβλημα»).

5.1.2. Κατονομασία των «διαφορετικών» μαθητών μέσα στην τάξη και αιτιολόγηση των επιλογών τους

Στην ερώτηση «Υπάρχει κάποιος συμμαθητής σου που πιστεύεις ότι είναι διαφορετικός, ότι διαφέρει από εσένα;» οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν περισσότερα από ένα ονόματα των συμμαθητών τους που θεωρούν ότι διαφέρουν. Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν πριν από την παρέμβαση της εκπαιδευτικού έξι από αυτούς ανέφεραν το όνομα της Μ., της μαθήτριας που βρίσκεται στο Φάσμα του Αυτισμού, λόγω των *ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών της*, ενώ τέσσερις από αυτούς υπέδειξαν τον Κ. και ένας τον Δ.Β. λόγω *διαφορετικής συμπεριφοράς και εξωτερική εμφάνιση*. Επίσης, πέντε παιδιά ανέφεραν ότι «διαφορετικοί» μέσα στην τάξη τους είναι και οι τρεις συμμαθητές τους που κατάγονται από την Αλβανία, ο Α., η Α. και ο Έ. λόγω της *διαφορετικής καταγωγής τους*. Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος των δραστηριοτήτων εννέα μαθητές ανέφεραν το όνομα της Μ., ενώ μόλις τρεις από αυτούς έκαναν αναφορά στην Α. τον Α. και τον Έ. λόγω της διαφορετικής τους εθνικότητας.

Στο προηγούμενο ερώτημα οι μαθητές κλήθηκαν να κατονομάσουν στην εκπαιδευτικό κάποιον συμμαθητή τους που θεωρούν ότι διαφέρει από τους ίδιους. Έπειτα, η εκπαιδευτικός τους έκανε την εξής ερώτηση: «Τι τον κάνει διαφορετικό; Γιατί είναι διαφορετικός;» και οι μαθητές κλήθηκαν να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους στις προηγούμενες απαντήσεις. Πιο αναλυτικά έγινε αναφορά στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες εστιάζοντας *στα ελλείμματα μερικών μαθητών αλλά και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Έξι μαθητές κατονόμασαν τη Μ. ως «διαφορετική», καθώς ανήκει στο Φάσμα του Αυτισμού, όμως η απάντηση που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι αυτή του Κ.: «Δεν μετράω τη Μ., γιατί έχει πρόβλημα, όχι απλά διαφορετική.». Αντιθέτως, δύο άλλοι μαθητές αιτιολογούν την επιλογή τους με έναν πιο ευγενικό τρόπο: «Τη Μ., γιατί έχει λίγα προβλήματα, γεννήθηκε έτσι και έχει

παράλληλη στήριξη.», «Δεν μπορεί να σκεφτεί τόσο καλά όσο εμείς, αλλά δεν είναι κακό.». Τέσσερις μαθητές ανέφεραν το όνομα του Κ. εστιάζοντας **στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της ετερότητας** λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης και συμπεριφοράς αλλά και επειδή είναι πιο αργός από τους υπόλοιπους, φωνάζει πολύ και δεν παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές είπαν: «Ο Κ. γιατί είναι ο πιο αργός από εμάς.», «Νομίζω ο Κ. γιατί δεν παίζει με εμάς, παίζει άλλα παιχνίδια και είναι παχουλός.», «Τον Κ. Επειδή όλοι λένε ότι δεν θέλουν να παίξουν με αυτόν και ούτε αυτός παίζει με εμάς.».

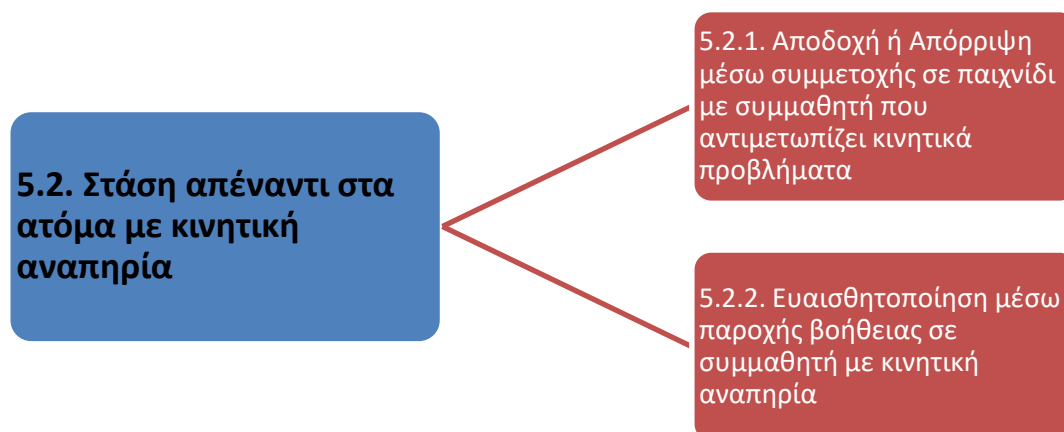
Πολλοί από τους μαθητές θεωρούν «διαφορετικούς» λόγω της εθνικότητάς τους, εστιάζοντας **σε εθνοπολιτισμικούς παράγοντες**, τον Α., την Α. και τον Έ., γιατί κατάγονται από την Αλβανία. Εντύπωση προκαλεί η απάντηση του Γ., ο οποίος θεωρεί διαφορετικό τον Α., όχι μόνο λόγω της εθνικότητάς του αλλά και για άλλους λόγους, τους οποίους αναφέρει μέσω της σύγκρισης του εαυτού του με εκείνον: «Ο Α. επειδή είναι παχουλός, είναι από την Αλβανία, έχει άλλα συναισθήματα από εμένα, κάνει άλλα πράγματα από εμένα, πηγαίνει μόνος του βόλτες ενώ εγώ όχι, του αρέσει η Γλώσσα ενώ σε μένα όχι.».

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος των δραστηριοτήτων εννέα μαθητές κατονόμασαν τη Μ. ως «διαφορετική» συμμαθήτρια, ενώ μερικοί από αυτούς έκαναν αναφορά **στην έννοια «πρόβλημα υγείας»** εστιάζοντας **στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες**. Για παράδειγμα, η Ι. είπε: «Η Μ. επειδή έχει πρόβλημα υγείας.», ενώ ο Μ. είπε: «Γιατί γεννήθηκε με προβλήματα.». Ακόμη, ο Δ. Μ. έδωσε την εξής αιτιολόγηση: «Η Μ. γιατί δεν παίζει μαζί μας, είναι κάπως σαν άρρωστη.». Τρεις από τους μαθητές – συμμετέχοντες ανέφεραν την Α., τον Α. και τον Έ. ως «διαφορετικούς» λόγω της εθνικότητάς τους, ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν πως είναι «διαφορετικοί» όχι γιατί κατάγονται από την Αλβανία, αλλά γιατί διαφέρουν από τους ίδιους ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση.

5.2. Στάση απέναντι στα άτομα με κινητική αναπηρία

Στο παρόν θέμα συγκεντρώνονται οι απόψεις και οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τα άτομα με κινητική αναπηρία, μέσω των απαντήσεών τους αναφορικά με το εάν θα ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι μαζί με έναν συμμαθητή τους που

αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα και βρίσκεται σε αναπηρικό αμαξίδιο, αλλά και να τον βοηθήσουν να μετακινηθεί. Στη συνέχεια αναλύονται τα υποθέματα αυτού του θέματος (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Τα υποθέματα του θέματος 5.2

5.2.1.Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα

Η εκπαιδευτικός έθεσε την εξής ερώτηση στους μαθητές – συμμετέχοντες: «Θα έπαιζες μπάσκετ με έναν συμμαθητή σου που κινείται σε αναπηρικό αμαξίδιο/ καροτσάκι;». Οι περισσότεροι από αυτούς απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, εκτός από

δύο μαθητές οι οποίοι υποστήριζαν πως δεν θα ήθελαν να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι μπάσκετ μαζί με έναν συμμαθητή που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, ο Δ. Β. ανέφερε: «Όχι, δεν θα έπαιζα, γιατί δεν μπορεί να ρίξει, είναι αδύναμος και έχει πρόβλημα.», δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες αναφέροντας *τις αδυναμίες και τα ελλείμματα* του παιδιού και *την έννοια «πρόβλημα»*. Σε αυτή την έννοια αναφέρθηκαν και άλλοι μαθητές στις απαντήσεις τους, όπως ο Μ. («Θα έπαιζα, δεν θα με πείραζε, αλλά λίγο γιατί έχει πρόβλημα.») και η Μ. («Ναι, θα τον βοηθούσα εγώ, γιατί έχει πρόβλημα σαν εμένα.»). Επίσης, ο δεύτερος μαθητής που απάντησε αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν ο Γ., ο οποίος είπε: «Όχι επειδή είναι διαφορετικό το στόμα του, μιλούσε περίεργα και η στάση του σώματός του ήταν διαφορετική.». Αυτή η απάντηση δείχνει ότι ίσως δεν έχει καταλάβει τι ακριβώς είναι η κινητική αναπηρία, καθώς στη συνέχεια αναφέρει ότι το παιδί με αναπηρικό καροτσάκι είναι *τρομακτικό*, εκφράζοντας ένα *αίσθημα φόβου* («Φοβάμαι λίγο το παιδί με αναπηρικό, είναι κάπως τρομακτικό.») εστιάζοντας στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της κινητικής αναπηρίας από την πτυχή της συναισθηματικής πλευράς.

Σε ορισμένες απαντήσεις των συμμετεχόντων γίνεται αναφορά *στην έννοια «ανάπηρος»* υπολανθάνοντας τόσο τις πνευματικές και σωματικές ικανότητες όσο και την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της κινητικής αναπηρίας. Για παράδειγμα, ο Π. είπε: «Ναι, γιατί να μην τον αφήνουμε; Είναι ανάπηρος, δεν μπορεί να περπατήσει αλλά μπορεί να παίξει.», ενώ ο Μ. είπε: «Ναι, γιατί είναι ανάπηρο και θα το λυπόμουν.». Το *αίσθημα της λύπησης υποκρύπτοντας την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της κινητικής αναπηρίας από την πτυχή της συναισθηματικής πλευράς* αναφέρεται και από την Α., η οποία απάντησε ως εξής: «Ναι, θα έπαιζα. Τον λυπάμαι, δεν θέλω να είναι μόνος, όπως εγώ καμιά φορά που δεν με παίζουν τα κορίτσια.». Η συγκεκριμένη απάντηση δείχνει ότι η Α. ταυτίζεται ως προς ένα σημείο με το παιδί με κινητική αναπηρία, λόγω της τάσης των άλλων παιδιών να το παραμελούν και να μην θέλουν να κάνουν παρέα ή να παίξουν μαζί του εξαιτίας του προβλήματός του. Η Α. συνδέει τον εαυτό της με αυτό το παιδί και εξωτερικεύει ένα *αίσθημα μοναξιάς*, προβάλλοντας τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους καθώς βρίσκεται πολλές φορές στο περιθώριο λόγω της διαφορετικής της εθνικότητας. Ίσως γι' αυτό το λόγο δεν θέλει να αποστασιοποιηθεί από το παιδί με κινητική αναπηρία, όπως ακριβώς κάνουν οι συμμαθητές της ως προς

εκείνη. Από την άλλη πλευρά, η Μ. *ταυτίζεται* κι εκείνη με το παιδί με κινητική αναπηρία: «Ναι, θα τον βοηθούσα εγώ, γιατί έχει πρόβλημα σαν εμένα». Αυτό δείχνει ότι κατανοεί το πρόβλημά της – βρίσκεται στο Φάσμα του Αυτισμού – και ότι είναι έτοιμη να παίξει με ένα παιδί που βρίσκεται κι εκείνο σε μια παρόμοια κατάσταση λόγω της αναπηρίας του.

Ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι θα ήθελαν να παίξουν με ένα συμμαθητή τους που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα, όχι όμως για να γίνουν φίλοι του και να κάνουν παρέα, αλλά γιατί δεν περπατάει και για να τον κάνουν να χαρεί. Έκαναν αναφορά **στη συχνότητα και στη διάρκεια του παιχνιδιού** τους μαζί του, σαν να συμβιβάζονται με την ιδέα για ένα σύντομο παιχνίδι μπάσκετ. Πιο συγκεκριμένα, ο Α. είπε: «Ναι θα έπαιζα, αλλά όχι όλες τις ώρες στο σχολείο, γιατί έχω και τους φίλους μου.». Ομοίως, η Β. ανέφερε: «Ναι, θα έπαιζα. Θα του έριχνα τη μπάλα, αλλά όχι συνέχεια, θέλω να παίξω κι εγώ με τις φίλες μου.». Από την άλλη πλευρά, δύο μαθητές δεν έκαναν αναφορά μόνο στη συχνότητα και στο χρόνο του παιχνιδιού, αλλά και ***στο έλλειμμα του παιδιού με κινητική αναπηρία***, δηλαδή στο γεγονός ότι δεν μπορεί να τρέξει. Πιο συγκεκριμένα, ο Δ. Μ. είπε: «Θα έπαιζα, μπορεί να είμαστε διαφορετικοί αλλά δεν έχει σημασία. Βέβαια δεν θα έπαιζα συνέχεια, γιατί θέλω να' μαι και με τους φίλους μου να τρέχουμε.», ενώ ο Έ. είπε: «Ναι σε έναν αγώνα, κάθε φορά όχι, γιατί δεν θα μπορούσε να τρέξει.».

Ωστόσο, παρά τα παραπάνω αρνητικά σχόλια ή τις απαντήσεις συμβιβασμού των μαθητών, υπήρξαν ανάμεσά τους δύο απαντήσεις πολύ θετικές και αισιόδοξες. Ο Κ. απάντησε στην εκπαιδευτικό ως εξής: «Θα ήθελα να παίξω για να τον κάνω χαρούμενο και όχι να στεναχωριέται, γιατί δεν θα τον έπαιζε κανείς. Η τάξη θα έλεγε ότι δεν θα τα καταφέρει.», εκδηλώνοντας ***πραγματικό ενδιαφέρον*** για το παιδί με κινητική αναπηρία αντιλαμβανόμενος τις απόψεις και τις ενέργειες των συμμαθητών του όταν έρχονται αντιμέτωποι με τέτοιου είδους καταστάσεις. Ακόμη, η Α.Μ. είπε: «Φυσικά, επειδή σε κάθε παιδί που είναι διαφορετικό αξίζει το παιχνίδι με όλους.», εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο ***το δικαίωμα όλων των παιδιών στο παιχνίδι***, είτε έχουν αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι.

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως θα ήθελαν να παίξουν μπάσκετ με έναν συμμαθητή που κινείται με αναπηρικό καροτσάκι. Μόνο

τρεις από αυτούς, ο Μ., η Α. και η Κ., απάντησαν αρνητικά κάνοντας αναφορά στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες τους και συγκεκριμένα στα *ελλείμματά του*, επειδή το παιδί δεν θα μπορούσε να τρέξει και να παίξει μαζί τους παιχνίδια όπως το κυνηγητό. Ο Δ. Β. και ο Γ. ήταν οι μοναδικοί μαθητές που υποστήριξαν στην πρώτη τους συνέντευξη ότι θα απέρριπταν ένα τέτοιο συμμαθητή, ωστόσο αυτή τη φορά απάντησαν θετικά. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι το γεγονός ότι δεν έγινε καμία αναφορά στις έννοιες «πρόβλημα» και «αναπηρία», ενώ δεν εκφράστηκε από κανέναν μαθητή το αίσθημα της λύπησης ή της μοναξιάς.

5.2.2. Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή με κινητική αναπηρία

Στην ερώτηση της εκπαιδευτικού: «Πώς θα βοηθούσες έναν συμμαθητή σου που δεν μπορεί να περπατήσει και κινείται με αναπηρικό καρότσι;» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι θα τον βοηθούσαν με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα στη μετακίνησή του στις σκάλες, στο να σπρώξει το καρότσι του, αλλά και στο να καθίσει σε μια καρέκλα. Επίσης, θα έπαιζαν μαζί του διάφορα παιχνίδια κατά τη διάρκεια των οποίων θα του παρείχαν τη βοήθειά τους, αν το χρειαζόταν και θα τον πήγαιναν βόλτα στην αυλή του σχολείου αλλά και όπου αλλού ήθελε εκείνη τη στιγμή. Η Α.Μ ανέφερε: «Θα ήμουν πίσω από το αμαξίδιο και θα το έσερνα. Θα παίζαμε. Άμα οι άλλοι δεν τον έκαναν παρέα, εγώ θα τον έκανα.», γεγονός που αποδεικνύει για ακόμη μια φορά τη θετική της στάση απέναντι στα άτομα με κινητικά προβλήματα. Ομοίως, ο Δ.Μ. έδωσε την εξής απάντηση: «Θα τον βοηθούσα, θα έπαιρνα άλλο ένα παιδί για να τον κατεβάσουμε από τις σκάλες, γιατί δεν έχουμε ασανσέρ.».

Από την άλλη πλευρά, η Μ. υποστήριξε ότι θα ήθελε να βοηθήσει έναν συμμαθητή της που βρίσκεται σε αναπηρικό αμαξίδιο («Θα πήγαινα μαζί του κι εγώ, θα τον πήγαινα βόλτα, να μην νιώθει μόνος όπως εγώ.»), εξωτερικεύοντας το *αίσθημα μοναξιάς* που νιώθει μέσα στην τάξη λόγω του τρόπου με τον οποίο την αντιμετωπίζουν τα υπόλοιπα παιδιά προβάλλοντας τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Π., ο οποίος αναφέρει συγκεκριμένα: «Ναι, θα έπαιρνα το καροτσάκι και θα καθόμουν μαζί του, γιατί δεν θέλω να μείνει μόνος. Τα άλλα παιδιά δεν θα τον έπαιζαν, όπως δεν παίζουν τη Μ. που έχει πρόβλημα.» εκδηλώνοντας την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της κινητικής αναπηρίας ως προς τη συναισθηματική της πλευρά.

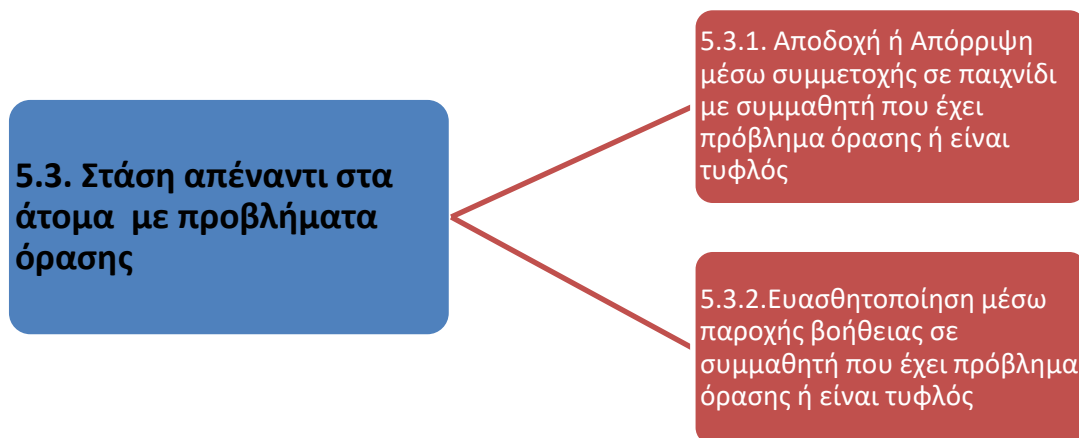
Εκτός από τους μαθητές που απάντησαν θετικά στην ερώτηση της εκπαιδευτικού, ότι δηλαδή θα ήθελαν να βοηθήσουν έναν συμμαθητή τους με κινητική αναπηρία, υπήρξαν τρεις μαθητές που υποστήριξαν ότι θα τον απέρριπταν. Πιο συγκεκριμένα, ο Γ. είπε: «Και ναι και όχι, και θα το έκανα και δεν θα το έκανα. Άμα είχε μεγάλο πρόβλημα θα τον βοηθούσα, αν είχε μικρό δεν θα ασχολιόμουν.», κάνοντας αναφορά **στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες** και συγκεκριμένα ***στην έννοια «πρόβλημα» και στο έλλειμμα του παιδιού*** και δείχνοντας ελάχιστο έως μηδενικό ενδιαφέρον για την παροχή βοήθειας και την υποστήριξή του. Επίσης, ο Μ. Α. έδωσε στην εκπαιδευτικό την εξής απάντηση: «Κυρία Ειρήνη, θα σας πω την αλήθεια, όχι δεν θα τον βοηθούσα. Δεν μπορώ και δεν ξέρω.». Ομοίως, ο Δ. Β. είπε: «Κυρία δεν θα τον βοηθούσα. Αυτά.».

Στις συνεντεύξεις που έγιναν μετά το πέρας της παρέμβασης που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός όλοι οι μαθητές, ακόμη και οι τρεις μαθητές που στις πρώτες συνεντεύξεις είχαν απαντήσει αρνητικά, υποστήριξαν πως θα βοηθούσαν το παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει και κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο.

5.3. Στάση απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης

Στο συγκεκριμένο θέμα συγκεντρώνονται όλες οι απόψεις των μαθητών-συμμετεχόντων για τα άτομα με προβλήματα όρασης ή τύφλωση, καθώς επίσης και η προθυμία τους να συναναστραφούν μαζί τους στο σχολείο, είτε συμμετέχοντας μαζί τους σε ένα παιχνίδι είτε συνυπάρχοντας μαζί τους στο ίδιο θρανίο ώστε να τα βοηθούν

κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στη συνέχεια αναλύονται τα υποθέματα αυτού του θέματος (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Τα υποθέματα του θέματος 5.3

5.3.1. Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός

Η εκπαιδευτικός έθεσε την εξής ερώτηση στους μαθητές: «Αν ένας συμμαθητής σου έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός θα έπαιζες στο διάλειμμα μαζί του;», με στόχο να καταγράψει τις απαντήσεις τους και να διεξάγει συμπεράσματα για τις απόψεις τους σχετικά με τα άτομα με προβλήματα όρασης ή τύφλωση. Οι περισσότεροι από αυτούς απάντησαν πως θα ήθελαν να παίξουν με ένα παιδί που βρίσκεται σε αυτή τη θέση και μάλιστα θα τον βοηθούσαν και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ μόλις δύο παιδιά απάντησαν αρνητικά από την αρχή.

Και σε αυτό το θέμα έγινε αναφορά στις έννοιες «ανάπηρος» και «πρόβλημα», εστιάζοντας τόσο στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της τύφλωσης όσο και στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες, από τους μαθητές στην προσπάθειά τους να απαντήσουν. Πιο συγκεκριμένα, ο Π. ανέφερε το εξής: «Ναι, θα τον βοηθούσα και θα τον έπαιζα, είναι λίγο ανάπηρος.», ενώ ο Μ. απάντησε: «Θέλω να είμαι ευγενικός με τέτοια παιδιά που έχουν πρόβλημα, θα τον έπαιρνα από το χέρι, θα παίζαμε μαζί, θα τον πρόσεχα να μην τον σπρώξει κανείς. Αλλά θα ήθελα να παίζω και με τους φίλους μου.». Από την άλλη πλευρά, ο Μ.Λ ανέφερε: «Αν δεν είχα φίλους θα τον έπαιζα. Αν είχα όμως θα τον έπαιζα λίγο ή καθόλου.», μια απάντηση που αποδεικνύει ότι δεν θα

έκανε παρέα μαζί του επειδή το ήθελε πραγματικά, αλλά κυρίως για να μην αισθάνεται ο ίδιος μοναξιά. Αντιθέτως, στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν έγινε αναφορά από κανέναν μαθητή στις δύο παραπάνω έννοιες.

Μερικοί μαθητές έδωσαν αρκετά θετικές απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση και υποστήριξαν πως θα ήταν πρόθυμοι να παίξουν και να αλληλεπιδράσουν με ένα παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης ή είναι τυφλό, εάν βρίσκονταν στην ίδια τάξη μαζί του. Για παράδειγμα, ο Κ. είπε: «Θα τον βοηθούσα, όχι δεν θα με πείραζε. Θα τον βοηθούσα με την ακοή, να ακούει κάτι αφού δεν βλέπει, να ανέβει τη σκάλα, θα τον πήγαινα στο θρανίο.». Η Α.Τ. απάντησε: «Ναι, θα παίζαμε τυφλόμυγα, επειδή έχεις κλειστά μάτια και θα είχαμε όλοι σαν αυτόν.». Επίσης, η Ά.Μ. ανέφερε το εξής: «Θα έπαιζα, γιατί δεν γίνεται να είναι μόνος. Επειδή είναι λίγο διαφορετικός, δεν σημαίνει ότι δεν θα τον παίζουν, όπως η Μ. δεν μπορεί να καταλάβει για να παίξει, ενώ τα άλλα παιδάκια (τυφλό και σε αναπηρικό) έχουν αντίληψη.». Η συγκεκριμένη μαθήτρια έκανε **σύγκριση των προβλημάτων αλλά και του νοητικού δυναμικού** στηριζόμενη **στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της αναπηρίας** γενικά όσο και **στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες**, τόσο στην των δύο παιδιών και πολύ σωστά αντιλήφθηκε πως ο μαθητής αυτός μπορεί να συμμετέχει πιο εύκολα σε παιχνίδια με άλλα παιδιά.

Η Μ. υποστήριξε πως θα έπαιζε με ένα τέτοιο παιδί στο διάλειμμα, γιατί δεν θα ήθελε να του συμπεριφερθεί όπως ακριβώς συμπεριφέρονται σε εκείνη οι συμμαθητές της, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο τα προσωπικά της βιώματα. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε το εξής: «Θα έπαιζα και δεν θα τον κοροϊδεύα, όπως κοροϊδεύουν εμένα, αν ήταν σαν εμένα.», συγκρίνοντας τον εαυτό της με εκείνον και κάνοντας αναφορά **στην έννοια της κοροϊδίας** που έχει υποστεί στο παρελθόν, μια κατάσταση που εξακολουθεί να βιώνει ακόμη και σήμερα υπολανθάνοντας την **κοινωνική διάσταση-κατασκευή της αναπηρίας**. Ομοίως, ο Έ. έκανε αναφορά σε μια παρόμοια κατάσταση, υποστηρίζοντας πως δέχεται και εκείνος bullying από τους συμμαθητές του επειδή φοράει γυαλιά. Συγκεκριμένα, είπε: «Ναι θα τον βοηθούσα και να μπορούσε να παίξει με εμάς, όχι να είναι μόνος, όπως εγώ καμιά φορά επειδή φοράω γυαλιά και με κοροϊδεύουν.».

Αντιθέτως, δύο συμμετέχοντας αρνήθηκαν κάθε είδος παιχνιδιού με ένα παιδί που είναι τυφλό ή έχει προβλήματα όρασης εάν ήταν συμμαθητής τους. Για παράδειγμα, ο Δ. Β. ανέφερε: «Όχι δεν θα έπαιζα, δεν θα έβλεπε, θα περδικλωνόταν. Κυρία αλήθεια δεν θα ήθελα μ' έναν τυφλό, κρατήστε το μυστικό!». Ομοίως, η Α. απάντησε ως εξής: «Όχι γιατί δεν θα με έβλεπε και θα φοβόμουν μην πέσει.». Και οι δύο μαθητές υποστήριξαν ότι θα τον απέρριπταν και θα τον απέκλειαν από οποιοδήποτε παιχνίδι για διαφορετικούς όμως λόγους. Η Α. θα φοβόταν μην πέσει και χτυπήσει επειδή είναι τυφλός, σε αντίθεση με τον Δ.Β. ο οποίος θα απέφευγε ένα τέτοιο παιδί εξαιτίας του προβλήματός του, γεγονός που δείχνει ότι ίσως έχει υιοθετήσει ορισμένες προκαταλήψεις για τα άτομα με προβλήματα όρασης όπως και για τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Αντιθέτως, στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων τα δύο αυτά παιδιά απάντησαν θετικά, ενώ δύο άλλα παιδιά άλλαξαν γνώμη και απάντησαν αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, η Ι. είπε: «Όχι δεν θα έπαιζα, γιατί δεν μπορεί να παίξει κυνηγητό που αρέσει σε εμένα.» και ο Μ. είπε: «Όχι. Θα ένιωθα λίγο παράξενα γιατί δεν θα έβλεπε.» κάνοντας και οι δύο αναφορά **στα ελλείμματα** του παιδιού με προβλήματα όρασης τονίζοντας **τις πνευματικές και σωματικές ικανότητες.**

Τέλος, ο Γ. παρομοίασε το τυφλό παιδί με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης κάνοντας αναφορά **στην έννοια «κανονικό»**, σαν να διαχωρίζει τα άτομα που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τα χαρακτηρίζει με τον παραπάνω όρο. Πιο συγκεκριμένα, είπε: «Το τυφλό είναι σαν κανονικό, όχι κάτι ιδιαίτερο, πιστεύω ότι θα μπορούσε να παίξει παιχνίδια όλα εκτός από το να μην κάνει απότομες κινήσεις.» υποκρύπτοντας την **κοινωνική διάσταση-κατασκευή της τύφλωσης.**

5.3.2. Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός

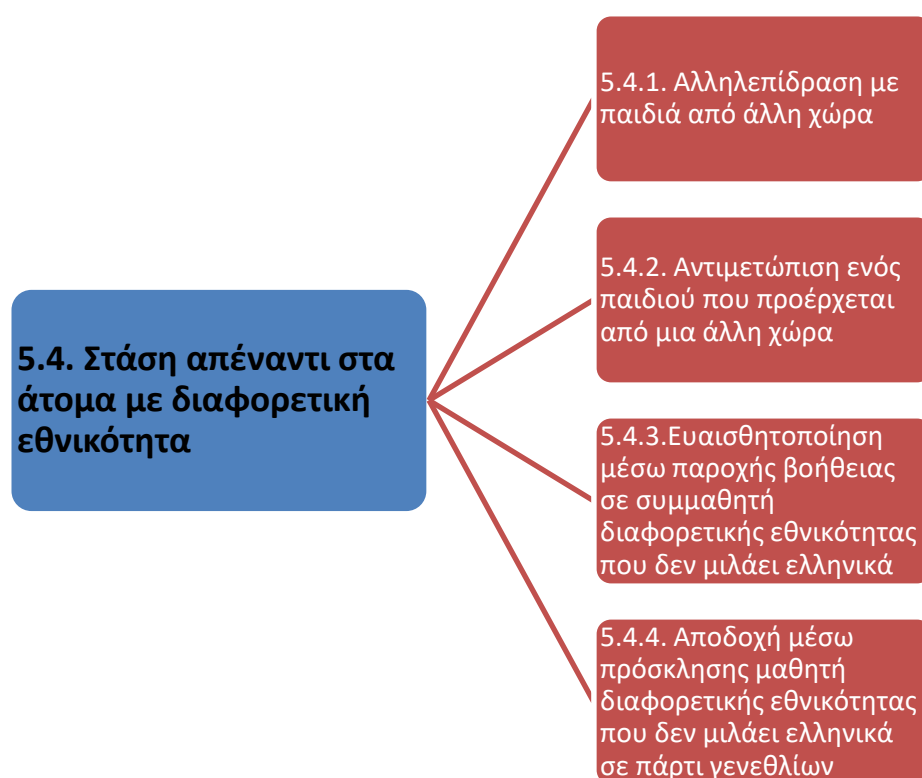
Στην ερώτηση: «Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο με έναν συμμαθητή σου που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός;» οι δώδεκα μαθητές απάντησαν θετικά, λέγοντας ότι θα τον βοηθούσαν να γράψει τις ασκήσεις ή θα του έγραφαν εκείνοι τις ασκήσεις και θα τον βοηθούσαν με τα βιβλία του ή θα του διάβαζαν τις ασκήσεις φωναχτά. Για παράδειγμα, ο Π. ανέφερε: «Ναι θα τον βοηθούσα να παίρνει τα βιβλία, να γράφω εγώ, να τον βοηθάω.», ενώ η Ι. είπε το εξής: «Ναι δεν θα με πείραζε, θα ήθελα να τον βοηθήσω, θα του έλεγα τι έλεγε η πρόταση.». Βλέπουμε λοιπόν την προθυμία τους να συνυπάρξουν με ένα παιδί με προβλήματα όρασης στο ίδιο θρανίο αλλά και να το διευκολύνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ομοίως, η Α.Μ έδωσε μια εξίσου θετική απάντηση: «Θα καθόμουν και θα τον βοηθούσα, δηλαδή αν κάτι δεν καταλάβαινε ή δεν έβλεπε θα του το περιέγραφα και θα του εξηγούσα την εικόνα.». Από την άλλη πλευρά, ένας ακόμη μαθητής, ο Έ. υποστήριξε πως θα ήθελε να βοηθήσει ένα τέτοιο παιδί γιατί θεωρεί ότι έχουν ένα κοινό στοιχείο, το πρόβλημα όρασης. Πιο συγκεκριμένα, είπε: «Ναι, εξάλλου κι εγώ φοράω γυαλιά.», παρομοιάζοντας το δικό του πρόβλημα όρασης που του επιβάλλει να φοράει γυαλιά με το πρόβλημα όρασης αυτού του παιδιού.

Ωστόσο, ένας μαθητής έκανε αναφορά *στην έννοια «πρόβλημα»*, τονίζοντας τόσο την **κοινωνική διάσταση-κατασκευή της τύφλωσης όσο και τις πνευματικές και σωματικές ικανότητες** την υποστηρίζοντας πως δεν θα ήθελε να κάθεται στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί που είναι τυφλό ή έχει πρόβλημα όρασης εξαιτίας του προβλήματός του. Πιο συγκεκριμένα, ο Μ. είπε: «Όχι γιατί δεν θα με έβλεπε και γιατί δεν θέλω να κάθομαι δίπλα με κάποιον με πρόβλημα.». Ομοίως, ο Δ. Β. ανέφερε: «Όχι, γιατί μπορεί να το κάνει και μόνος του.», δείχνοντας ότι δεν θα τον ενδιέφερε να βοηθήσει ένα τέτοιο παιδί εάν βρισκόταν στην τάξη του. Ακόμη, η Κ. έδωσε την εξής απάντηση: «Ανάλογα τι θα έλεγε η κυρία, αλλά να σας πω την αλήθεια δεν θα ήθελα πολύ.». Από την άλλη πλευρά, ο Γ. έδωσε και σε αυτή την ερώτηση μια παρόμοια απάντηση με αυτή που ανέφερε προηγουμένως στην εκπαιδευτικό σχετικά με το εάν θα ήθελε να παίξει με έναν συμμαθητή του που αντιμετωπίζει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός. Πιο συγκεκριμένα, είπε: «Όχι, θα καθόμουν κανονικά.», χρησιμοποιώντας και σε αυτό το σημείο την έννοια «κανονικός». Επομένως, τα τέσσερα παιδιά που προαναφέρθηκαν υποστήριξαν πως θα απέρριπταν το παιδί με πρόβλημα όρασης ή τύφλωση, ακόμη και εάν βρισκόταν στην τάξη τους και χρειαζόταν τη βοήθειά τους.

Στις συνεντεύξεις μετά, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που σχεδίασε και υλοποίησε, δεν υπήρξε μαθητής που να έδωσε αρνητική απάντηση ή να αναφέρθηκε στην έννοια «πρόβλημα». Ο Μ.Λ. όμως έδωσε την εξής απάντηση: «Δεν θα είχα πρόβλημα, γιατί έχει μυαλό.»

5.4. Στάση απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνικότητα

Στο παρόν θέμα συγκεντρώνονται οι απόψεις των μαθητών-συμμετεχόντων για τα άτομα που κατάγονται από άλλες χώρες και δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, καθώς επίσης και η προθυμία τους να συναναστραφούν μαζί τους μέσα στο σχολείο ή έξω από αυτό. Στη συνέχεια αναλύονται τα τέσσερα υποθέματα αυτού του θέματος (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Τα υποθέματα του θέματος 5.4

5.4.1. Αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλη χώρα

Η εκπαιδευτικός έθεσε στους μαθητές της την εξής ερώτηση: «Έχεις φίλους από άλλη χώρα; Πώς τους λένε;». Οι περισσότεροι από αυτούς απάντησαν θετικά και μάλιστα κατονόμασαν αυτά τα παιδιά και ανέφεραν τη χώρα από την οποία προέρχεται ο καθένας. Μερικοί συμμετέχοντες ανέφεραν περισσότερα από ένα παιδιά, με τα οποία έχουν διατηρήσει φιλικές σχέσεις μέχρι και σήμερα, ενώ οι χώρες που αναφέρθηκαν ήταν αρκετές (Αλβανία, Γερμανία, Ιταλία, Αγγλία, Αφρική, Ολλανδία, Ρουμανία, Σερβία, Ρωσία). Επίσης, ενώ ορισμένοι μαθητές υποστήριξαν ότι έχουν φίλους διαφορετικής εθνικότητας στη συνέχεια δεν ανέφεραν κάποιο συγκεκριμένο όνομα.

Κάποιοι μαθητές, εκτός από τα ονόματα των φίλων τους και τα ονόματα των χωρών από τις οποίες προέρχονται, ανέφεραν τα ονόματα των τριών συμμαθητών τους που κατάγονται από την Αλβανία, υποστηρίζοντας πως είναι φίλοι τους. Για παράδειγμα, η Α.Μ. είπε: «Η Α., ο Α. και ο Έ. Επίσης κάνω παρέα με ένα κοριτσάκι από την Αφρική που είναι στη Β΄ Δημοτικού.», ενώ η Β. είπε: «Ναι, Α., Α., Έ. Είναι από Αλβανία, αλλά είναι φίλοι μου.». Ομοίως, ο Α. ανέφερε: «Ναι, ο Λ. από Αλβανία, ο Ά. από Αγγλία και ο Ι. από Ιταλία.».

Μόνο τέσσερις συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν έχουν φίλους από άλλες χώρες, ένας από τους οποίους έκανε αναφορά *σε προκατειλημμένες ή στερεοτυπικές φράσεις* υπολανθάνοντας **την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας.** Πιο συγκεκριμένα, ο Δ. Β. έδωσε την εξής απάντηση: «Θα έλεγα όχι, γιατί τα *μαυράκια* δεν μ' αρέσουν, δεν τα θέλω.», η οποία αποδεικνύει ότι πιθανώς έχει υιοθετήσει απόψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις άλλων ατόμων, που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του και βασίζονται σε προκαταλήψεις. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι αναφέρει τη λέξη «*μαυράκια*» για να χαρακτηρίσει τα έγχρωμα άτομα που προέρχονται από μια άλλη χώρα. Ακόμη και μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης ο συγκεκριμένος μαθητής υποστήριξε ότι δεν έχει φίλους από άλλη χώρα. Εκτός από τον Δ. Β. μια ακόμη μαθήτρια, η Α.Τ., απάντησε αρνητικά στην παρούσα ερώτηση, ενώ στην πρώτη της συνέντευξη ανέφερε τα ονόματα των τριών συμμαθητών της που κατάγονται από την Αλβανία. Γενικότερα όμως, στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων δεν έγινε αναφορά σε ρατσιστικά σχόλια από κανέναν μαθητή.

5.4.2. Αντιμετώπιση ενός παιδιού που προέρχεται από μια άλλη χώρα

Στην ερώτηση: «Αν ήσουν στο πάρκο και έκανες κούνια και ερχόταν η Λειλά, θα κατέβαινες από την κούνια για να δώσεις τη θέση σου;» οι δεκατέσσερις μαθητές-συμμετέχοντες απάντησαν θετικά και εξήγησαν τους λόγους που θα το έκαναν. Στις απαντήσεις ορισμένων παιδιών παρατηρήθηκε η χρήση *λέξεων που υποκρύπτουν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τα έγχρωμα άτομα* υπολανθάνοντας **την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας**. Για παράδειγμα, η Β. ανέφερε το εξής: «Ναι, θα κατέβαινα, σαν να ήταν ένα άλλο *ασπράκι*», γεγονός που μας προκαλεί προβληματισμό σχετικά με τις απόψεις της για την ισότητα μεταξύ της ίδιας και των έγχρωμων παιδιών. Η απάντησή της αποδεικνύει ότι παρομοιάζει τη Λειλά – στη συγκεκριμένη περίπτωση την συνομήλική της από μια άλλη χώρα – με μια συνομήλική της από την Ελλάδα, γι' αυτό το λόγο και θα της παραχωρούσε τη θέση της στο πάρκο. Ωστόσο, στη συνέντευξη μετά απάντησε θετικά χωρίς να κάνει αναφορά σε στερεοτυπικές λέξεις. Ομοίως, ο Μ. έδωσε στην εκπαιδευτικό την παρακάτω απάντηση: «Ναι, επειδή η μισή καταγωγή μου είναι από Ισπανία και θα της την έδινα, ειδικά αν ήταν λίγο *μαυρούλα*. Η αλήθεια είναι ότι μερικές φορές ξεφεύγω και δεν θα κατέβαινα αμέσως, θα έλεγα “να κάτσω λίγο ακόμα και θα ανέβεις εσύ” αν ερχόταν ένα παιδί με πρόβλημα ή από άλλη χώρα.». Έκανε και σε αυτό το σημείο αναφορά στην έννοια «πρόβλημα», όπως και σε προηγούμενες απαντήσεις που έχει δώσει, και χρησιμοποίησε τη στερεοτυπική λέξη «μαυρούλα» για να χαρακτηρίσει την Λειλά. Το γεγονός ότι θα αποδεχόταν και θα παραχωρούσε τη θέση του στο κορίτσι ή ακόμη και σε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες είναι αρκετά θετικό, ωστόσο η χρήση αυτής της λέξης θα μπορούσε να αποφευχθεί. Στη συνέντευξη που έδωσε στην εκπαιδευτικό μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων όμως υποστήριξε πως δεν έχει πρόβλημα με το χρώμα δέρματος. Η Κ. ανέφερε το εξής: «Ναι θα κατέβαινα, αλλά θα ήθελα να έρθει και η μαμά μου κοντά, γιατί ντρέπομαι λίγο τα *μαυράκια*». Ομοίως και στη δεύτερη συνέντευξη που έδωσε στην εκπαιδευτικό εξέφρασε την αμηχανία που θα ένιωθε εάν ερχόταν σε επαφή με τη Λειλά («Θα την έπαιζα, αλλά δεν θα την αγκάλιαζα. Δεν νιώθω άνετα μαζί της.»).

Τρεις μαθητές – συμμετέχοντες, ενώ απάντησαν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση και στην αρχική αλλά και στη συνέντευξη μετά, έκαναν αναφορά σε *στερεοτυπικές λέξεις* (μαύρος, μαυράκι) μόνο στη συνέντευξη μετά υπολανθάνοντας **την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας**. Πιο συγκεκριμένα, ο Π. είπε: «Ναι, και όντως μια φορά είχε έρθει ένα *μαυράκι* και παίξαμε. Ήταν πέντε χρονών έξω

στη γειτονιά.», ενώ η Α. απάντησε: «Ναι, δεν θα με πειράξει που είναι *μαυράκι*.». Ωστόσο, την μεγαλύτερη έκπληξη την έκανε η Ι. με την απάντηση που έδωσε («Θα κατέβαινα, αλλά αν μου ζητούσε να γίνουμε φίλες δεν ξέρω τι θα έλεγα. Εννοώ ότι *σιχαίνομαι τους μαύρους. Δεν μου αρέσει να έχω μαύρους φίλους*.»), καθώς στη συνέντευξη που έδωσε στην εκπαιδευτικό πριν από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων όλες οι απαντήσεις της για τα άτομα με διαφορετική εθνικότητα ήταν θετικές και δεν ανέφερε ρατσιστικά σχόλια για εκείνα σε καμία από αυτές.

Δύο από τους μαθητές **ταυτίστηκαν** με την Λεϊλά εξαιτίας των προσωπικών τους βιωμάτων και υποστήριξαν πως θα της παραχωρούσαν τη θέση τους στο πάρκο. Ο Κ. είπε: «Ναι, θα την άφηνα να κάνει όσο θέλει, όχι σαν εμένα που δεν με βοηθάνε και δεν με παίζουν και δεν μου δίνουν τη μπάλα.», εξωτερικεύοντας το **αίσθημα μοναξιάς** που νιώθει όταν τα υπόλοιπα παιδιά δεν θέλουν να κάνουν παρέα ή να παίξουν μαζί του. Ομοίως, η Μ. ανέφερε: «Ναι, θέλω να παίζω με τα παιδάκια, αλλά δεν με παίζουν στο πάρκο, είμαι μόνη μου.», εκφράζοντας το παράπονό της και το αίσθημα μοναξιάς που νιώθει κι αυτή. Συνεπώς, αυτά τα παιδιά θα αποδέχονταν την Λεϊλά, γιατί δεν θα ήθελαν να βιώσει κι εκείνη τέτοια συναισθήματα και να βρεθεί σε αυτή τη θέση εξαιτίας της διαφορετικής της εθνικότητας προβάλλοντας τον **τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους**. Ωστόσο, στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης κανένας μαθητής δεν εξέφρασε το αίσθημα της μοναξιάς.

Στις αρχικές συνεντεύξεις δύο συμμετέχοντες αρνήθηκαν να παραχωρήσουν τη θέση τους σε ένα κορίτσι που προέρχεται από μια ξένη χώρα ακριβώς επειδή διαφέρει από εκείνους σε αυτό το χαρακτηριστικό. Ο Δ. Β. ανέφερε το εξής: «Όχι, σας είπα και πριν.», ενώ ο Γ. απάντησε: «Όχι γιατί είναι *σκουρόχρωμο* και επειδή θα μου έπαιρνε τη σειρά.». Αυτές οι δύο απαντήσεις φανερώνουν τη μη αποδοχή της διαφορετικότητας και από τους δύο μαθητές, όμως η απάντηση του δεύτερου υποκρύπτει την πιθανή υιοθέτηση στερεοτυπικών απόψεων και στάσεων. Ωστόσο, στις συνεντεύξεις μετά ο Δ. Β. υποστήριξε πως δεν του φαίνεται διαφορετικό το χρώμα δέρματος πλέον, ενώ ο Γ. απάντησε ως εξής: «Δεν θα την άφηνα να ανέβει, γιατί μπορεί να μην είχε κάνει μπάνιο, να μην είχε καθαριστεί.». Από την άλλη πλευρά, ενώ ο Μ. είχε απαντήσει θετικά στην πρώτη του συνέντευξη, στη δεύτερη συνέντευξη υποστήριξε πως δεν θα άφηνε τη Λεϊλά να ανέβει στην κούνια χρησιμοποιώντας **στερεοτυπικές λέξεις** («Όχι, επειδή νιώθω ότι είναι διαφορετική. Εγώ είμαι *άσπρος* εκείνη *μαύρη*.»).

5.4.3. Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά

Η εκπαιδευτικός έθεσε στους συμμετέχοντες την παρακάτω ερώτηση: «Θα βοηθούσες έναν συμμαθητή σου που δεν μιλάει ελληνικά και είναι από άλλη χώρα;». Οι δεκατρείς από αυτούς απάντησαν θετικά, αναφέροντας πως θα προσπαθούσαν να του μάθουν μερικές λέξεις στα ελληνικά και θα ήθελαν να μάθουν κι αυτοί μερικές λέξεις από τη δική του γλώσσα, ώστε να μπορέσουν στο μέλλον να επικοινωνήσουν πιο εύκολα. Ωστόσο, τρεις μαθητές αρνήθηκαν κάθε είδους βοήθεια προς το παιδί αυτό εξαιτίας της διαφορετικής εθνικότητας. Η Κ. είπε: «Όχι και τόσο πολύ.», ενώ ο Δ. Β. ανέφερε: «Όχι γιατί δεν καταλαβαίνω τη γλώσσα του και δεν θα με ένοιαζε να πάω στη χώρα του, δεν είναι Έλληνας.». Στη δεύτερη απάντηση είναι εμφανής η **προκατειλημμένη και στερεοτυπική φράση** του παιδιού για τον συμμαθητή του αλλά και γενικότερα για τα άτομα που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και προέρχονται από μια άλλη χώρα πέραν της Ελλάδας, τονίζοντας εμφανώς τη διαφορά ως προς **τη γλώσσα και την εθνικότητα**. Ομοίως, ο Γ. απάντησε ως εξής: «Όχι, γιατί δεν θα καταλάβαινα τι μου έλεγε για να τον βοηθήσω και γιατί θα ήταν διαφορετικός και δεν θα ήθελα να κάτσω μαζί του.», κάνοντας αναφορά **στην έννοια «διαφορετικός»** – με αρνητικό πρόσημο – και υποστηρίζοντας ότι, εάν βρισκόταν με τη Λειλά στο πάρκο, θα την απέρριπτε. Ωστόσο, η αναφορά **στην έννοια «διαφορετικός»** έγινε ακόμη μια φορά ως απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση, όμως αυτή τη φορά δεν είχε αρνητική χροιά – όπως στην απάντηση του Γ. – αλλά θετική. Πιο συγκεκριμένα, ο Π. ανέφερε: «Ναι είναι λίγο διαφορετικός, γιατί είναι από άλλη χώρα, όχι δεν διαφέρει από μένα, είναι παιδί.». Μπορεί να μην απάντησε επακριβώς στην ερώτηση που του έθεσε η εκπαιδευτικός, ωστόσο κατάφερε να αποτυπώσει την άποψή του για την διαφορετικότητα και την ισότητα μεταξύ όλων των παιδιών. Επιπλέον, να σημειωθεί ότι ένας από τους συμμετέχοντες έκανε αναφορά **στην έννοια «μετανάστης»**. Πιο συγκεκριμένα, η Α.Μ. απάντησε: «Θα τον βοηθούσα, αλλά επειδή δεν θα ήξερα τη γλώσσα θα ήταν λιγάκι δύσκολο. Δεν έχει κάτι διαφορετικό, απλά είναι μετανάστης. Δεν είναι κακό να είσαι από άλλη χώρα.». Με βάση τις συγκεκριμένες απαντήσεις εντοπίζονται οι αναφορές τόσο σε **εθνοπολιτισμικούς παράγοντες** (γλώσσα, εθνικότητα) όσο και **στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας** μέσω της χρήσης στερεοτυπικών εκφράσεων.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και άλλες θετικές απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι οποίες **βασίστηκαν σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών – συμμετεχόντων**. Για παράδειγμα, ο Μ. υποστήριξε το εξής: «Άμα καταλάβαινα θα τον βοηθούσα, γιατί είχα πάει και εγώ Γερμανία για καιρό.», καθώς ταυτίστηκε με την δύσκολη θέση στην οποία θα βρισκόταν ο συμμαθητής του που δεν θα μιλούσε την ελληνική γλώσσα. Ομοίως, η Α. και ο Α. ανέφεραν πως και αυτοί θα βοηθούσαν τον συμμαθητή τους, γιατί βρέθηκαν σε μια παρόμοια κατάσταση όταν ήρθαν από την Αλβανία στην Ελλάδα («Ναι, θα του μάθαινα ελληνικά, αλβανικά, και θα του έλεγα ότι κι εγώ είμαι από άλλη χώρα. Θα μάθαινα δικές του λέξεις.» και αντίστοιχα «Ναι, επειδή είμαι κι εγώ από Αλβανία και θέλω να βοηθάω παιδάκια από άλλη χώρα. Εμένα με έχουν κοροϊδέψει, επειδή είμαι παχουλός και από Αλβανία.»). Και οι δύο συμμετέχοντες φαίνεται πως ταυτίστηκαν με τον συγκεκριμένο μαθητή, ο καθένας για δικούς του λόγους, ωστόσο ο στόχος τους θα ήταν κοινός: αλληλεπίδραση με το παιδί, ώστε να μάθουν ο ένας τη γλώσσα του άλλου και να καταφέρουν να επικοινωνούν ευκολότερα. Ο Α. όμως θα είχε και έναν παραπάνω λόγο: να μην βιώσει ο συμμαθητής του το bullying που βίωσε ο ίδιος εξαιτίας της διαφορετικής του εθνικότητας προβάλλοντας τον **τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους**.

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων δεν έγινε καμία αναφορά σε προσωπικά βιώματα ή εμπειρίες από τους συμμετέχοντες, αλλά ούτε και στις έννοιες «μετανάστης» ή «διαφορετικός». Ωστόσο, **οι προκατειλημμένες και στερεοτυπικές εκφράσεις** δύο μαθητών δεν έλειπαν, καθώς έγινε αναφορά **στο χρώμα δέρματος και στην εθνικότητα** των παιδιών που κατάγονται από άλλες χώρες. Πιο συγκεκριμένα, ο Γ. διατήρησε την αρνητική του στάση απέναντι στα άτομα διαφορετικής εθνικότητας, όπως και στην πρώτη του συνέντευξη, υποστηρίζοντας ότι δεν θα βοηθούσε έναν τέτοιο συμμαθητή του («Όχι, γιατί δεν θα καταλάβαινα τι μου έλεγε. Δεν θα τον έκανα παρέα επειδή δεν ξέρω τη γλώσσα του. Λιγάκι θα με ενοχλούσε επειδή οι άλλοι μπορεί να μου έλεγαν “Γιατί κάνεις παρέα με αυτόν;”. Ναι, με ενοχλεί λίγο το χρώμα δέρματος.»). Ωστόσο, ο Δ. Β. άλλαξε γνώμη για τα άτομα διαφορετικής εθνικότητας μετά την παρέμβαση της εκπαιδευτικού και στη συνέντευξη του μετά υποστήριξε πως θα ήθελε να βοηθήσει έναν συμμαθητή του που κατάγεται από μια άλλη χώρα. Αντιθέτως, ο Μ. και η Ι. απάντησαν αρνητικά στο συγκεκριμένο ερώτημα χρησιμοποιώντας **στερεοτυπικές λέξεις ή φράσεις** και

προκαλώντας ιδιαίτερη έκπληξη στην ερευνήτρια. Ο Μ. είπε: «Αν ήταν *μαύρο*, όχι. Αν ήταν *κινεζάκι*, όχι. Αν ήταν από άλλη χώρα, ναι.», ενώ η Ι. υποστήριξε: «Από Κίνα όχι, γιατί *μισώ τους Κινέζους*. Ανάλογα τη χώρα από πού είναι. *Κυρίως δεν θέλω Κίνα, Ιαπωνία, Κορέα και Αφρική*.». Η στάση της Ι. μας προκαλεί εντύπωση, επειδή στην πρώτη της συνέντευξη ήταν αρκετά θετική στο να συναναστραφεί και να βοηθήσει έναν συμμαθητή της που κατάγεται από μια άλλη χώρα. Οι παραπάνω απαντήσεις δηλώνουν ότι εστίασαν τόσο σε εθνοπολιτισμικούς παράγοντες (γλώσσα, εθνικότητα, χρώμα δέρματος, φυλή) όσο και στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας μέσω της χρήσης στερεοτυπικών εκφράσεων.

5.4.4. Αποδοχή μέσω πρόσκλησης μαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά σε πάρτι γενεθλίων

Στην ερώτηση: «Θα καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου τον συμμαθητή σου που δεν μιλάει ελληνικά και είναι από άλλη χώρα;» οι δώδεκα συμμετέχοντες απάντησαν θετικά. Ένας μαθητής – συμμετέχων, ο Μ.Λ. έκανε αναφορά *στην έννοια «φτωχός»*, τονίζοντας συνδέοντας την πολιτισμική ετερότητα με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο καθώς είπε: «Αν ήταν φίλος μου ναι, αν δεν ήταν όχι. Αν ήταν από φτωχή χώρα, όχι. Φτωχή όπως τη Συρία ή την Αφρική.». Η συγκεκριμένη απάντηση υποκρύπτει ακόμη την υιοθέτηση προκαταλήψεων όσον αφορά αυτές τις δύο χώρες, υπολανθάνοντας την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας αφού φαίνεται πως τις θεωρεί «φτωχές» άρα και κατώτερες από όλες τις υπόλοιπες. Επομένως, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, εάν ο συμμαθητής ήταν από τη Συρία ή την Αφρική δεν θα ήθελε να αναπτύξει κοινωνικές ή φιλικές σχέσεις μαζί του για τον παραπάνω λόγο. Ο μαθητής θεωρεί τον εαυτό του ανώτερο, υποβιβάζει τον λαό αυτών των χωρών και υποστηρίζει πως δεν θα ήθελε να δημιουργήσει νέες φιλίες, όχι μόνο με παιδιά από φτωχές χώρες αλλά ούτε και με παιδιά που δεν γνωρίζει. Ακόμη και στη συνέντευξη μετά, ο Μ.Λ. απάντησε αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά *στερεοτυπικές λέξεις* («*Όχι το μαυράκι και το κινεζάκι*.»). Η συγκεκριμένη Από την άλλη πλευρά, η Κ. ανέφερε το εξής: «Ναι, θα έλεγα όλα τα παιδάκια, αλλά δεν ξέρω αν θα έπαιζα και πολύ μαζί του.», αποδεικνύοντας ότι θα καλούσε στο πάρτι της ένα παιδί διαφορετικής εθνικότητας μόνο και μόνο επειδή θα καλούσε όλους τους συμμαθητές της και όχι επειδή το θέλει

πραγματικά. Στη συνέντευξή της μετά είπε: «Όχι, γιατί δεν θα ξέραμε τη μαμά του. Θα ήθελα να έρθει.».

Επίσης, ο Π. έκανε αναφορά **στην έννοια «πόλεμος»** («Ναι θα τον καλούσα, γιατί είναι από πόλεμο, να φάνε να χαρούν.»), προβάλλοντας **την κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας** και υποστήριξε πως θα ήθελε να καλέσει στο πάρτι του ένα παιδί από μια άλλη χώρα, γιατί το παιδί θα είναι πεινασμένο και εξουθενωμένο λόγω του πολέμου που επικρατεί στην πατρίδα του. Στόχος του λοιπόν θα ήταν να κάνει τον συμμαθητή του χαρούμενο. Ωστόσο, στη συνέντευξη που έδωσε στην εκπαιδευτικό μετά την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων δεν αναφέρθηκε ξανά στη συγκεκριμένη έννοια. Από την άλλη πλευρά, η Α.Μ. απάντησε: «Θα τον καλούσα και στο πάρτι που θα κάνω το καλοκαίρι, όπως και τη Μ., γιατί πέρσι δεν την είχα καλέσει. Φέτος θα την πω, γιατί θα έχει και εσάς μαζί και δεν ντρέπομαι μην κάνει κάτι λίγο περίεργο». Φαίνεται πως έχει αναθεωρήσει σχετικά με τη συμπεριφορά της προς τη Μ. στο παρελθόν και θα ήθελε με αυτό τον τρόπο να επανορθώσει, δηλαδή να την αποδεχτεί όπως είναι και να σεβαστεί τη διαφορετικότητά της – και ταυτόχρονα τη διαφορετικότητα του συμμαθητή που είναι από μια άλλη χώρα.

Στις αρχικές συνεντεύξεις δύο από τους μαθητές – συμμετέχοντες, ο Δ. Β. και ο Γ., αρνήθηκαν να συναναστραφούν με έναν τέτοιο συμμαθητή λόγω **της εθνικότητάς του**. Στις συνεντεύξεις μετά, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν αφού ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, ο Δ. Β. άλλαξε γνώμη και απάντησε πως θα ήθελε να καλέσει το συγκεκριμένο παιδί, ενώ ο Γ. διατήρησε την αρνητική του στάση. Ακόμη δύο συμμετέχοντες άλλαξαν γνώμη μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς απάντησαν αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Πιο συγκεκριμένα, η Ι. είπε: «Ανάλογα η χώρα και το χρώμα δέρματος.», ενώ η Β. απάντησε: «Όχι, γιατί δεν θα την ξέρω καλά, θα πρέπει να τη συνηθίσω. Αυτό, όχι γιατί είναι από άλλη χώρα.». Η πρώτη μαθήτρια απάντησε αρνητικά λόγω **της εθνικότητας και του διαφορετικού χρώματος δέρματος** του συμμαθητή της, ενώ η δεύτερη απάντησε αρνητικά γιατί δεν θα γνώριζε προσωπικά τον συμμαθητή της για να τον καλέσει στο πάρτι γενεθλίων της. Έτσι διαπιστώνουμε πως έγινε αναφορά σε εθνοπολιτισμικούς παράγοντες.

5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση μεταξύ μεθόδων ή μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation), καθώς η άντληση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από: τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι μαθητές στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασής της, τη συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού. Φυσικά λήφθηκαν υπόψη και τα έργα των παιδιών που συνέθεσαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Με αυτό τον τρόπο προέκυψαν και στις τρεις μεθόδους που προαναφέρθηκαν μερικά κοινά στοιχεία, τα οποία θα παρατεθούν στη συνέχεια (βλ. Παράρτημα Δ.σελ 127)

Όσον αφορά τη στάση των συμμετεχόντων-μαθητών σχετικά με την έννοια του «διαφορετικού» φάνηκε πως ήταν αρκετά θετική, γεγονός που αποδεικνύεται από τον τρόπο που αντιμετώπισαν τη συμμαθήτριά τους που ανήκει στο Φάσμα του Αυτισμού κατά τη διάρκεια ορισμένων δραστηριοτήτων. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι η Μ. είναι η «διαφορετική» της τάξης τους λόγω του προβλήματος που αντιμετωπίζει, ενώ η θετική στάση των περισσότερων φάνηκε και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μέσω της παρατήρησης και του ημερολογίου, στη δραστηριότητα «Κόκκινο κουβάρι με τις καλές λεξούλες». Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τη συμμετοχική παρατήρηση ο Ε. είπε στη Μ. : «Είσαι η καλύτερη ψυχή της τάξης» και με βάση το ημερολόγιο ανέφερα πως : «Επιπρόσθετα αυτό που παράτησα είναι ότι και η Μαρίνα ανταποκρίθηκε σε αυτή τη δραστηριότητα ενσωματώνοντας την και τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτό το παιχνίδι. Επίσης με χαρά παρατήρησα ότι η Μαρίνα δεν ζήτησε τη βοήθεια μου και έπαιζε και χαιρόταν μαζί με τους συμμαθητές της».

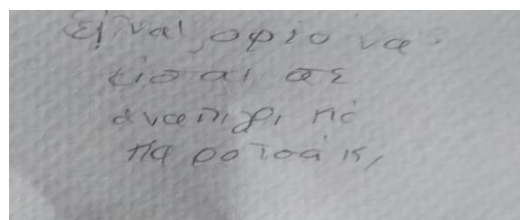
Η συγκεκριμένη δραστηριότητα τους έδωσε το έναυσμα να αποδεχτούν και να ενσωματώσουν τη Μ. στο παιχνίδι και στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια ενός μουσικο-κινητικού παιχνιδιού στην ώρα της μουσικής η Μ. έγινε αποδεκτή από τα υπόλοιπα κορίτσια της τάξης, τα οποία την άφησαν να συμμετέχει σε αυτό ως μέλος της ομάδας τους. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας που αφορούσε την τύφλωση η Μ. προσπάθησε να ενταχθεί ξανά στην ομάδα των κοριτσιών κάνοντας πλάκα με μια από αυτές και ρωτώντας την εκπαιδευτικό πότε θα ξανά παίξουν το παιχνίδι με το κόκκινο κουβάρι, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη της για αποδοχή από την ομάδα και για την ένταξή της σε αυτή.

Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα η αναφορά σε εθνοπολιτισμικούς παράγοντες εντοπίστηκε τόσο στη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα της Α. να λέει : «Νιώθω λίγο το μήλο ,επειδή δεν είμαι από Ελλάδα αλλά από Αλβανία» όσο και στο ημερολόγιο που σημείωσα « Μου έκανε εντύπωση που η Α.Μ ανέφερε τη φράση διαφορετικότητα λαών». Ακόμη η αναφορά στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της ετερότητας εντοπίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα του Δ.Μ να λέει : «Ιδιαίτερος ο ήρωας» και του Μ.Λ : «Παράξενο παιδί». Η αναφορά στον τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους επιβεβαιώθηκε από τα λεγόμενα της Μ.: «Δεν τον θέλουν τον ήρωα» και από το ημερολόγιο αναφέροντας :Επιπρόσθετα αξίζει να αναφέρω ότι μεγάλη εντύπωση μου προκάλεσε η στάση της Μ. όπου ήταν ήρεμη , άκουγε με απόλυτη προσοχή σαν να εκλάμβανε ότι το παραμύθι έμμεσα μιλούσε και για εκείνη , σαν να ταυτιζόταν με τον ήρωα μας».

Όσον αφορά τη στάση των συμμετεχόντων σχετικά με **την κινητική αναπηρία και τα άτομα που βρίσκονται σε αναπηρικό αμαξίδιο**, παρατηρήθηκαν εξίσου μερικά κοινά στοιχεία στις συνεντεύξεις, τη συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, στη δραστηριότητα που αφορούσε τον πίνακα ζωγραφικής με το παιδί στο αμαξίδιο φάνηκε η αρνητική στάση του Δ. Β. απέναντι στο συγκεκριμένο είδος αναπηρίας, καθώς στην πρώτη του συνέντευξη ανέφερε πως δεν θα ήθελε ούτε να παίξει μπάσκετ αλλά ούτε και να βοηθήσει έναν συμμαθητή του που δεν περπατάει και κινείται με αναπηρικό καροτσάκι. Επιπλέον, η θετική στάση της Α. και του Α. φάνηκε όχι μόνο μέσα από τις συνεντεύξεις τους αλλά και κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον για τα άτομα με κινητική αναπηρία και επέμειναν να παραθέσουν τη γνώμη τους στην εκπαιδευτικό, κάνοντας αναφορά σε προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα. Ο Α. ανέφερε πως το προηγούμενο καλοκαίρι είχε αναπτύξει φιλία με ένα παιδί που έκανε βόλτα με το αναπηρικό του καροτσάκι στο πάρκο του Αγίου Κωνσταντίνου και πως όταν είχε χτυπήσει το πόδι του σε μικρότερη ηλικία χρειάστηκε να καθίσει και ο ίδιος σε αναπηρικό αμαξίδιο για λίγες ημέρες. Ομοίως, η Α. εκμυστηρεύτηκε στην εκπαιδευτικό σε ένα διάλειμμα ότι η μικρή της αδερφή είναι άτομο με ειδικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της ταινίας μικρού μήκους «Jan» που ενθουσίασε όλους τους μαθητές, η αρνητική στάση του Δ. Β. φάνηκε να αλλάζει, καθώς την επόμενη μέρα έδωσε στην εκπαιδευτικό μια ζωγραφιά που είχε φτιάξει ο ίδιος στο σπίτι

του. Συγκεκριμένα, της είπε πως η ταινία του άρεσε, γι' αυτό το λόγο όταν γύρισε στο σπίτι του την ξανά είδε και θέλησε να ζωγραφίσει για εκείνη κάτι αντίστοιχο. Η θετική στάση που υιοθέτησε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων φάνηκε και από τη δεύτερη συνέντευξη που έδωσε στην εκπαιδευτικό, καθώς υποστήριξε ότι θα ήθελε να παίξει και να βοηθήσει τον συμμαθητή που κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο γιατί του θυμίζει τον Ian στην ταινία που παρακολούθησε.

Πιο αναλυτικά η αναφορά στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες εντοπίστηκε τόσο στη συμμετοχική παρατήρηση με την Ι. να λέει: «Λύπη ,επειδή είναι σε αναπηρικό καροτσάκι» όσο και από το έργο της Α.Τ.:



Επιπρόσθετα η αναφορά στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της κινητικής αναπηρίας επιβεβαιώθηκε τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση με τη φράση του Δ.Β «Σιγά κυρία μην ζωγραφίσω για τα ανάπηρα» όσο και από το ημερολόγιο που ανέφερα: «Αξίζει να αναφέρω πως ο Δ. Β την επόμενη μέρα δίχως να έχω ζητήσει εγώ κάτι μου φέρνει κάτι προσωπικά και ήταν μια ζωγραφιά με τον Ian, χαρακτηριστικά μου είπε ότι πήγε σπίτι και ξαναείδε την ταινία και ήθελε να μου ζωγραφίσει κάτι».

Η αναφορά στον τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους έγινε από τον Γ. λέγοντας: «Θλίψη, επειδή δεν μου αρέσει αυτό που του κάνουν και αν ήμουν εγώ δεν θα μου άρεσε. Για τους άλλους ντροπή και θυμό». Τέλος η αναφορά στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της κινητικής αναπηρίας ως προς τη συναισθηματική της πλευρά εντοπίστηκε τόσο στη συμμετοχική παρατήρηση με την Ι. να λέει: «Στενοχώρια και για το παιδάκι που δεν μπορεί να περπατήσει και λύπη για όσα τον κοροϊδεύουν όσο και στο ημερολόγιο που ανέφερα: «Δεν παρατήρησα κανένα από όλα να ασχολείται με κάτι άλλο. Κάποια τα είδα σκεπτικά, κάποια ειδικά προς το τέλος της ταινίας να συγκινηθούν».

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών-συμμετεχόντων σχετικά με τα άτομα με προβλήματα όρασης ή τύφλωση, φάνηκε πως οι απαντήσεις που έδωσαν στην εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αλλά και τα έργα που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αντιπροσώπευαν εξίσου τις απόψεις τους για το συγκεκριμένο είδος αναπηρίας. Για παράδειγμα, η αποστροφή προς τα άτομα αυτά που

έδειξαν ο Μ., ο Γ. και ο Δ. Β. στις συνεντεύξεις τους επιβεβαιώνεται και από την αρνητική στάση που κράτησαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας με τον πίνακα ζωγραφικής για την τύφλωση αλλά και από τα έργα τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποστροφής αποτελεί το έργο του Γ., ο οποίος έχει ζωγραφίσει ένα τυφλό παιδί που είναι λυπημένο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δεν έχει ζωγραφίσει στο εσωτερικό του κάθε ματιού την κόρη που θα έπρεπε να υπάρχει σε αυτό το σημείο. Τη συγκεκριμένη παράλειψη – της κόρης του ματιού – έχουν κάνει η Β. και ο Γ. στα έργα τους, ενώ ο Δ. Μ., η Ι. και η Α.Τ δεν έχουν βάλει καν μάτια στα πρόσωπα των έργων τους. Ομοίως, ο Α. δεν έχει ζωγραφίσει μάτια στη δική του φιγούρα, ωστόσο στη θέση τους έχει τοποθετήσει μια χοντρή μαύρη γραμμή. Αφού η εκπαιδευτικός προϋδέασε τους μαθητές για την κατάσταση των ατόμων με τύφλωση, στη συνέχεια τους διάβασε το παραμύθι με τη Φένια, με το οποίο κέντρισε το ενδιαφέρον τους και τους έκανε να εκφράσουν τις απορίες τους για τις ιδιαίτερες ικανότητες των τυφλών αλλά και να προβληματιστούν για τον τρόπο ζωής τους. Ωστόσο, παρά τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός για τα άτομα με προβλήματα όρασης, η Κ. συνέχισε να διατηρεί τον φόβο της για την αναπηρία, όπως ακριβώς τον εξέφρασε και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων πριν αλλά και μετά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Πιο αναλυτικά η αναφορά **στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της τύφλωσης** εντοπίστηκε τόσο στη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα του Μ. να λέει: «Αηδία, γιατί δεν βλέπει ,θα τον κοροϊδεύουν οι άλλοι επειδή έχει πρόβλημα στα μάτια», του Γ. :«Κοροϊδία, είναι τυφλό και δεν βλέπει» και του Δ.Β : «Όλοι οι τυφλοί θέλουν νοσοκομείο ,δεν είναι να είναι έξω ,δεν υπάρχουν τυφλά παιδάκια. Κυρία, θέλουν νοσοκομείο» όσο και στο ημερολόγιο που ανέφερα χαρακτηριστικά: «Σχετικά με τις στάσεις των παιδιών διαπιστώνω αυτή την αποστροφή προς και την τύφλωση χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο Μ., ο Δ. Β., ο Γ.»». Εξίσου η αναφορά **στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της τύφλωσης από συναισθηματικής πλευράς** επιβεβαιώθηκε τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα της Ι. : «Στενοχώρια, γιατί δεν βλέπει όπως εμείς» και της Κ. « Φόβο που δεν βλέπει» όσο και από το ημερολόγιο που ανέφερα: «Αξίζει να αναφέρω πως η Κ. παρουσιάζει έναν φόβο προς την αναπηρία, ενώ το αίσθημα λύπης που εμφάνιζε η Ι. αρχίζει σιγά σιγά να εξομαλύνεται». Επιπρόσθετα η αναφορά **στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες** επιβεβαιώθηκε τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα του

Μ.: «Δυσκολίες να περπατήσουν, να κατέβουν τις σκάλες, να παίξουν.» της Ι.:« Δεν μπορούν να τρέξουν» της Κ.: «Δεν μπορούν εύκολα να κάνουν γυμναστική» ,όσο και από το ημερολόγιο που ανέφερα: «Έπειτα όταν τους ρώτησα πως τους φάνηκε το παιχνίδι και πως αισθάνθηκαν μου απάντησαν: η Ι.: «Δύσκολο, να χρησιμοποιείς μόνο την αφή για να καταλάβεις», ο Μ.: «Αρκετά ασυνήθιστο, δεν είναι τελικά εύκολο να μην έχεις τα μάτια σου», η Α.Μ: «Δύσκολο , δεν ξέρεις που βρίσκεσαι ,δεν μπορείς να καταλάβεις τι συμβαίνει γύρω σου».

Όσον αφορά τη στάση των συμμετεχόντων-μαθητών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα, μερικοί από αυτούς ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους και κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων πως η διαφορετική γλώσσα των ατόμων που προέρχονται από μια άλλη χώρα στέκεται εμπόδιο στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η αρνητική στάση που υιοθέτησε ο Δ. Β. για τα άτομα από άλλες χώρες στην πρώτη του συνέντευξη επιβεβαιώθηκε και από τη στάση του στη δραστηριότητα με το παραμύθι της Μαλάλα, καθώς όταν άκουσε τις λέξεις από τη χώρα της ηρωίδας γέλασε κοροϊδευτικά. Ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση της παρούσας δραστηριότητας αλλά και αυτής που αφορούσε την ταινία μικρού μήκους με την Ivine, ο Δ. Β. άλλαξε τη στάση του απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Ενώ στην πρώτη του συνέντευξη είχε εκφράσει μια άκρως αρνητική άποψη τονίζοντας έντονα ότι είναι Έλληνας, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων αυτών παρατηρήθηκε η αλλαγή στάσης και η αποδοχή. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τη συνέντευξη μετά που έδωσε στην εκπαιδευτικό, κατά την οποία υποστήριξε ότι δεν τον ενδιαφέρει πλέον το χρώμα δέρματος ή η διαφορετική γλώσσα. Αντιθέτως, η αρνητική στάση του Μ. για τα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο παρέμεινε ίδια και μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων, γεγονός που φάνηκε και από τις απαντήσεις που έδωσε στην εκπαιδευτικό μετά την εφαρμογή της παρέμβασής της. Ακόμη, κάτι άλλο που παρατηρήθηκε και αξίζει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι ενώ η Κ. υποστήριξε πως θα έκανε παρέα με τη Μαλάλα, δεν θα ήθελε να την αγκαλιάσει. Αυτό μας δείχνει ότι η μαθήτρια είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, αλλά δεν είναι ακόμα έτοιμη να αποδεχτεί πλήρως τα παιδιά που προέρχονται από μια άλλη χώρα και δεν γνωρίζουν τη δική της γλώσσα.

Πιο συγκεκριμένα η αναφορά σε εθνοπολιτισμικούς παράγοντες (γλώσσα, εθνικότητα) επιβεβαιώθηκε τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα του Α.: «Έχει άλλη γλώσσα», του Μ.Λ.: «Νομίζω είναι αρκετά σκούρα στο δέρμα», της

Α.Μ.: «Θα έπαιζα , θα ήθελα να μάθω τη γλώσσα της » όσο και από το ημερολόγιο: «Ακόμη συζητήσαμε για το γεγονός ότι φοράει μαντήλα, ότι έχει σκούρο χρώμα δέρματος, για τη διαφορετική κουζίνα(κοτόπουλο με κάρι). Επίσης μιλήσαμε για τη διαφορετικά γλώσσα, όπως αναφέρονται στο παραμύθι οι λέξεις(Άμπι, τζάνι) και σχολιάσαμε το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες τα κορίτσια δεν πάνε σχολείο»

Ακόμη η αναφορά **στην κοινωνική διάσταση-κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας** μέσω της χρήσης στερεοτυπικών εκφράσεων παρατηρήθηκε τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα του Γ.: «Είναι κάπως μαυρούλα» όπως και από το ημερολόγιο με χαρακτηριστικό απόσπασμα το εξής: «Φυσικά αξίζει να αναφέρω πως ο Δ. Β. όταν άκουσε λέξεις από τη χώρα της ηρωίδας γέλασε κάπως κοροϊδευτικά και συνάμα διαπίστωσα την αρνητική απάντηση που μου έδωσαν στις συνεντεύξεις πριν σχετικά με την ερώτηση αν θα έκαναν παρέα μαζί της να επιβεβαιώνεται και στις απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επιπλέον η φράση ότι δεν θα έπαιρναν αγκαλιά ένα άτομο από διαφορετική εθνικότητα επιβεβαιώθηκε τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση με τα λεγόμενα του Δ.Μ.: «Θα έπαιζα μαζί της άλλα δεν θα την έπαιρνα αγκαλιά» και της Ι.: «Πρέπει να την συνηθίσω. Δεν θα την αγκάλιαζα», όσο και από το ημερολόγιο : «Ταυτόχρονα μου έκανε εντύπωση πως ορισμένα παιδιά μου απάντησαν ότι θα έκαναν παρέα αλλά δεν θα την αγκάλιαζαν».

Όλα τα παραπάνω κοινά στοιχεία μεταξύ των τριών διαφορετικών μεθόδων που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός αποδεικνύουν πως η παρούσα ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί

πως αρκετοί συμμετέχοντες-μαθητές στη δεύτερη συνέντευξη που έδωσαν στην εκπαιδευτικό έκαναν αναφορά στους ήρωες των παραμυθιών και των ταινιών – Ian, Ivine, Μαλάλα, Φένια– με τους οποίους ασχολήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές έκαναν συσχετισμούς μεταξύ της αναπηρίας των συγκεκριμένων ηρώων και της αναπηρίας των συμμαθητών των υποθετικών σεναρίων που έκανε η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή τους.



Σχήμα 6: Σχηματική Αποτύπωση της Τριγωνοποίησης

6. Συζήτηση

Με τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών που εντάσσονται στα σχολικά προγράμματα και ευρύτερα στην κοινότητα, η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα

παγκοσμίως. Για την υποστήριξη αυτής της παγκόσμιας πολιτικής σχετικά με την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στις τοπικές κοινότητες και τα σχολεία τους, ο ΟΗΕ (2006) έχει κάνει μια προσπάθεια να προωθήσει την ευαισθητοποίηση όλων σχετικά με την αναπηρία και την κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προκύπτουν, στοχεύουν στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης για την αναπηρία και των θετικών στάσεων για την αναπηρία σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς στις τοπικές κοινωνίες (Soojung, Eun-Young & Mikyung, 2018).

Είναι γεγονός πως η απλή τοποθέτηση μαθητών με αναπηρία σε ένα σχολείο με πολιτική ένταξης δεν αρκεί για να καλλιεργήσει θετικές στάσεις μεταξύ των συνομηλίκων με αποτέλεσμα οι στάσεις των συνομηλίκων να είναι μερικώς αρνητικές, οι μαθητές με αναπηρίες να έχουν περιορισμένες ευκαιρίες, ώστε να γίνουν αποδεκτοί και να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Από την άλλη αποδείχθηκε πως οι μαθητές με αναπηρίες που φοιτούν σε αίθουσες συμπερίληψης βρέθηκε ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους (Soojung, Eun-Young & Mikyung, 2018).

Εκτός όμως από το ζήτημα της αναπηρίας ανακύπτει και ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται με την πολιτισμική ετερότητα. Είναι αυταπόδεικτο πως τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της έντονης κινητικότητας μεγάλων πληθυσμών για ποικίλους λόγους (φτώχεια, πόλεμοι), παρατηρείται μια αυξημένη παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων ή αλλοεθνών μαθητών. Αντίστοιχα καθώς οι μειονοτικοί πληθυσμοί συνεχίζουν να αυξάνονται, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται ως μια αυξανόμενη ανάγκη για την κοινωνία. Αυτή η συνεχώς αναπτυσσόμενη αύξηση της διαφορετικότητας εντείνει την ανάγκη αντιμετώπισης των στερεοτύπων και της παραπλανητικής απεικόνισης των μειονοτήτων που μαστίζουν αυτή τη στιγμή την κοινωνία μας. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο κρίνεται απαραίτητο ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβάσεων σχετικών με την αποδοχή τόσο της αναπηρίας όσο και της πολιτισμικής ετερότητας σχετικά με την καλλιέργεια των στάσεων των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση (Navita, 2014).

Έχοντας ληφθούν υπόψη τα προαναφερθέντα η παρούσα έρευνα είχε ως πρωτεύων στόχο να διερευνήσει τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης σχετικά με την υιοθέτηση μιας πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητης προσέγγισης και αποδοχής της

ετερότητας παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας σε δημοτικό σχολείο στο Βόλο. Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης για την ετερότητα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σχετικά με τις στάσεις των μαθητών ως προς την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα διερευνώντας τα αποτελέσματα προώθησης μεγαλύτερης έκφρασης και υποστήριξης ουσιαστικότερης των παιδιών που διαφέρουν.

Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται πως τα συνολικά ευρήματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης προωθώντας την αποδοχή της ετερότητας με απώτερο σκοπό την πρόκληση θετικών συνολικών αλλαγών στη στάση μεταξύ των συνομηλίκων. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα μιας μετανάλυσης όπου συνολικά συμπεριλήφθηκαν 20 μελέτες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ του 2001 έως το 2017, καλύπτοντας δείγμα 2679 μαθητών χωρίς αναπηρίες. Η συνολική επίδραση κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις των δεδομένων απέδειξαν ότι τα αποτελέσματα ήταν θετικά σε παρεμβάσεις που βασίστηκαν στην ευαισθητοποίηση απέναντι στην αναπηρία. Χαρακτηριστικά οι παρεμβάσεις στο σχολείο ήταν σημαντικά πιο αποτελεσματικές στη βελτίωση της στάσης απέναντι στην αναπηρία από την επίγνωση της αναπηρίας, όπου τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων δεν διέφεραν σημαντικά ανά σχολικό επίπεδο (Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin , 2018).

Αξίζει να τονιστεί πως στις έρευνες που αφορούν παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της στάσης απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρίες, είναι σκόπιμο να ληφθούν υπόψη οι βασικές στάσεις πριν από τις παρεμβάσεις και να αξιολογηθούν και οι στάσεις μετά. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκαν οι στάσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση φανερώνοντας πως σημειώθηκε προοδευτικά σημαντική αλλαγή των στάσεων σχεδόν στην ολομέλεια της τάξης με χαρακτηριστικά παραδείγματα δύο παιδιών που είχαν αρνητική στάση στην αρχή και στη συνέχεια άλλαξαν γνώμη και υιοθέτησαν άκρως θετικές απόψεις.

Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε πλήρη αντιστοιχία με τους Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin (2018) που παρουσιάζουν ευρήματα από προηγούμενες έρευνες σε ποικίλες χώρες. Αρχικά χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Scior (2011) που εξέτασε 75 μελέτες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 1990 και 2011 σε χώρες,

συμπεριλαμβανομένων τις ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία, σχετικά με προγράμματα ευαισθητοποίησης μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην αναπηρία καταδεικνύοντας την αλλαγή των στάσεων τους και των πεποιθήσεων τους. Συγκεκριμένα δώδεκα από τις μελέτες επικεντρώθηκαν στον αντίκτυπο της παρέμβασης σε συνάρτηση με τις στάσεις ή την ευαισθητοποίηση σε σχέση με την αναπηρία. Λίγα χρόνια αργότερα ο Armstrong και οι άλλοι (2017) διεξήγαγαν μια συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση από 12 μελέτες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2000 και 2012 σε χώρες, συμπεριλαμβανομένων των ΗΠΑ, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Τουρκίας, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της στάσης των παιδιών απέναντι αναπηρία αποδεικνύοντας τη σταδιακή βελτίωση της στάσης αυτών. Στα εξίσου ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν οι Cairns και McClatchey (2013), όπως και οι Lindsay και McPherson (2012) τονίζοντας ότι τα προγράμματα ευαισθητοποίησης για την αναπηρία κρίνονται συγκρίσιμα αποτελεσματικά και σημαντικά για την προώθηση της ευαισθητοποίησης και της στάσης των παιδιών σχολικής ηλικίας απέναντι στην αναπηρία σε όλα τα σχολικά επίπεδα κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Βέβαια όμως αξίζει να αναφερθεί πως στις περιπτώσεις που υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία ότι οι μαθητές επιδεικνύουν υψηλές βαθμολογίες θετικής στάσης πριν από τις παρεμβάσεις, καθίσταται πιο δύσκολο το έργο πρόκλησης αλλαγής νοοτροπίας παρέχοντας περαιτέρω υποστήριξη των προκλήσεων που σχετίζονται με την ενίσχυση της ήδη ευνοϊκής στάσης απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες (Reina et al., 2020). Αυτό συνάδει και με τα αποτελέσματα στην παρούσα μελέτη, αφού μερικοί μαθητές σημείωσαν μια ευνοϊκή στάση προς την αναπηρία πριν την παρέμβαση κάτι που συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων και επιβεβαιώθηκε και μετά την παρέμβαση

Είναι ενδιαφέρον ότι σε μια μελέτη του Perkins και των άλλων (2013) (όπως αναφέρεται στους Reina et al., 2020) που αφορούσε την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, αποκάλυψε διαφορετικά αποτελέσματα με βάση τον τύπο αναπηρίας στον οποίο επικεντρώθηκαν οι παρεμβάσεις. Είναι σημαντικό ότι η ομάδα των μαθητών που έλαβε το πακέτο παρέμβασης εύρους αναπηριών σημείωσε σημαντικά θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στις πεποιθήσεις. Οι μαθητές που έλαβαν τις παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης μόνο για κινητικά και οπτικά προβλήματα σημείωσαν συνολικά

χαμηλότερες βαθμολογίες σχετικά με τη στάση. Σε ακριβώς αυτά τα ευρήματα στάθηκαν και οι διδακτικές παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα εμπλέκοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος αναπηριών. Επιπρόσθετα γόνιμο θα ήταν να αναφερθεί ότι στη μελέτη της Reina και των υπολοίπων (2021) καταδεικνύεται ότι οι μαθητές είχαν μια πιο θετική στάση στα προβλήματα όρασης σε σύγκριση με τις κινητές αναπηρίες σωματικές αναπηρίες αποτέλεσμα που αναδείχθηκε και στην υπάρχουσα μελέτη. Χαρακτηριστικά στην παρούσα μελέτη μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών ήταν πιο θετικά διακείμενο προς το πρόβλημα όρασης από ότι στο κινητικό πρόβλημα

Ένα ακόμη στοιχείο που αναδύθηκε είναι ότι οι μαθητές με προηγούμενες εμπειρίες με άτομο με αναπηρία παρουσίασαν καλύτερα επίπεδα στάσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί σύμφωνα με άλλες μελέτες που έχουν δείξει ότι τα άτομα που έχουν (θετική) εμπειρία με άλλα άτομα με αναπηρία, ανεξάρτητα από τον τύπο, τείνουν να παρουσιάζουν πιο ευνοϊκές στάσεις απέναντι σε τέτοια άτομα. Αυτό συνδέεται επιστημονικά με τη θεωρία επαφής του Allport (1954), όπου τονίζει πως το επίπεδο προσωπικής σύνδεσης είναι σημαντικό για την αλλαγή θετικής στάσης. Σε αυτό αναφέρθηκαν και άλλοι ερευνητές λέγοντας πως η επαφή με άτομα με αναπηρίες μπορεί να ενισχύσει τις θετικές εμπειρίες, διευκολύνοντας μια κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς και δημιουργία βάσης για αλλαγή στάσης. Τα αποτελέσματά της μελέτης επίσης συμφωνούν με τα συμπεράσματα των Armstrong και υπολοίπων (2017), (όπως αναφέρεται στους Reina et al., 2020) οι οποίοι υπέθεσαν ότι οι θετικές εμπειρίες με τα άτομα με αναπηρίες εξηγούν τη μεγαλύτερη απόκλιση στη συνολική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και προβλέπουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στις αναπηρίες.

Ακόμη η παρούσα έρευνα αποκάλυψε πως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, οι μαθητές χωρίς αναπηρίες έχουν ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά με συνομηλίκους με αναπηρίες δεδομένου ότι στη συγκεκριμένη τάξη φοιτά και μία μαθήτρια στο φάσμα του Αυτισμού, όπου οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έρχονται καθημερινά σε επαφή με την αναπηρία και εξοικειώνονται. Με άλλα λόγια, έχοντας μέλη της οικογένειας ή στενούς φίλους ή προηγούμενες θετικές εμπειρίες με συμμαθητές με αναπηρίες μπορεί να αλλάξει θετικά τη στάση των συνομηλίκων απέναντι στην αναπηρία (Reina et al., 2020). Τα προαναφερθέντα ευρήματα συνάδουν με την παρούσα έρευνα καθώς δύο μαθητές που είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία εκ των οποίων η μία μαθήτρια είχε μέλος της οικογένειας με νοητική υστέρηση και ένας

μαθητής είχε φίλο με κινητική αναπηρία επέδειξαν θετική στάση από την αρχή που συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων και επιβεβαιώθηκε και μετά.

Σε αυτό συμφωνούν και ο Park και οι άλλοι (2015) (όπως αναφέρεται στους Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin, 2018) που επεσήμαναν ότι ένα όφελος της συνεκπαίδευσης ήταν η παροχή ευκαιριών για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των μαθητών στην αναπηρία μέσω εμπειριών που βασίζονται στην επαφή με τους συνομηλίκους, καθώς η τοποθέτηση απλά των μαθητών με αναπηρία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης δεν αρκεί για την ποιότητα παροχής ίσων ευκαιριών, αυτονόμησης μεγαλύτερης έκφρασης και θετικής επίγνωσης της αναπηρίας. Οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία θα πρέπει μοιραστούν εμπειρίες, να κατανοήσουν ο ένας τα δυνατά αλλά και τα αδύνατα σημεία του άλλου τονίζοντας περίτρανα τη σημασία των παρεμβάσεων που βασίζονται σε τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις. Αυτό αποδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα καθώς η μαθήτρια στο Φάσμα του Αυτισμού άρχισε σταδιακά να γίνεται αποδεκτή από την ομάδα τόσο σε ομαδικές δραστηριότητες όσο και κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, όπως στο διάλειμμα και σε διδακτικές επισκέψεις. Φυσικά όμως αξίζει να αναφερθεί και η προσπάθεια ένταξης της μαθήτρια στην ολομέλεια αποδεικνύοντας την ανάγκη της για αποδοχή από την ομάδα και την ενσωμάτωση της σε αυτή. Με αυτό τον τρόπο προωθήθηκε μεγαλύτερη έκφραση και αυτονόμηση της συγκεκριμένης μαθήτριας.

Φυσικά δεν θα πρέπει να παραλειφθεί πως τα ευρήματα έδειξαν ότι η αύξηση του αριθμού των συνεδριών του προγράμματος ήταν αρκετά κρίσιμη οδηγώντας σταδιακά σε θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Συνολικά, τα ευρήματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων σε συνάρτηση με τον αριθμό τους στην ευαισθητοποίηση για την αναπηρία με σκοπό την πρόκληση θετικών συνολικών αλλαγών στη στάση μεταξύ των συνομηλίκων. Αυτό όντως επιβεβαιώνεται καθώς η ερευνήτρια στην πορεία των παρεμβάσεων έκρινε πως γόνιμο θα ήταν προσθέσει κάποιες επιπλέον παρεμβάσεις από τον αρχικό της σχεδιασμό.

Αντίστοιχα σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα η διαθέσιμη βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στην ανίχνευση και στη μείωση προκατειλημμένων ή στερεοτυπικών στάσεων των παιδιών, προβάλλοντας λίγες μελέτες να εξετάζουν τη δυνατότητα αύξησης ευνοϊκών στάσεων απέναντι σε άτομα διαφορετικής φυλής και εθνότητες. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει ανάγκη να επεκταθεί η έρευνα με στόχο την

εξάλειψη των φυλετικών προκαταλήψεων διδάσκοντας στα παιδιά τις διαφορετικές αξίες άλλων πολιτισμών. Η πρόιμη έρευνα έχει δείξει ότι οι αρνητικές απόψεις για τη φυλή και τις σωματικές διαφορές ξεκινούν από μικρές ηλικίες. Τα παιδιά μπορούν να ανιχνεύσουν διαφορές στην εμφάνιση και τους τόνους του δέρματος από την ηλικία των 3 και 4 ετών. Σε αυτό το εύρημα κατέληξε και η παρούσα μελέτη αφού ανιχνεύοντας τις στάσεις των μαθητών πριν, δεν ήταν λίγα τα παιδιά που έκαναν αναφορές σε κάποιο πιθανό έλλειμα της εμφάνισης και σε αναφορές σχετικά με το διαφορετικό χρώμα δέρματος. Ομοίως στο σχολείο, οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους είναι πιθανότατα δομικό στοιχείο για τη μεταγενέστερη ανάπτυξη στάσεων συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών στάσεων, αφού οι φυλετικές συμπεριφορές μπορεί να επηρεαστούν ήδη από την προσχολική ηλικία (Smith, Levine, Smith, Dumas, & Prinz, 2009).

Δεν είναι τυχαίο πως η διαδικασία μείωσης των προκατειλημμένων στάσεων ξεκινά με αυξημένη πολιτιστική γνώση και ευαισθητοποίηση, δεδομένου ότι η εθνική συνείδηση αλλάζει καθώς το παιδί αναπτύσσει τις γνωστικές του ικανότητες και εκτίθεται σε νέες πληροφορίες και εμπειρίες. Χαρακτηριστικά στους Bellini et al. (2016) αναφέρεται μία σειρά από έρευνες που δείχνουν ότι τα αποτελέσματα ενός προγράμματος παρέμβασης για την ποικιλομορφία στην τάξη με δεκαεννέα παιδιά 4 και 5 ετών, τα οποία εκτέθηκαν σε μια σειρά από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες μέσω της ανάγνωσης ιστοριών διαπιστώσαν ότι τα παιδιά σημείωσαν πιο ευνοϊκή στάση με το πέρας της παρέμβασης. Επιπρόσθετα μία πιλοτική παρέμβαση στην τάξη, η οποία εισήγαγε δεκαέξι παιδιά προσχολικής ηλικίας σε διαφορετικούς πολιτισμούς και εξέτασε την επιρροή της παρέμβασης στις φυλετικές συμπεριφορές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά άλλαξαν ευνοϊκά τη στάση τους απέναντι στα παιδιά άλλων εθνοτήτων. Εξίσου οι Neville και Harris (2005) (όπως αναφέρεται στους Hall & Theriot, 2016) σε μια μελέτη που πραγματοποίησαν εξετάζοντας τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς τομείς των στάσεων μαθητών σχολικής ηλικίας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι μειώθηκε η φυλετική προκατάληψη, προωθήθηκε η φυλετική ευαισθησία και ευαισθητοποίηση. Στα παραπάνω ευρήματα κατέληξε και η συγκεκριμένη μελέτη, αφού αρκετοί μαθητές που στην αρχή διακατέχονταν από αρνητική στάση απέναντι σε αλλοεθνείς χρησιμοποιώντας προκατειλημμένες και στερεοτυπικές εκφράσεις σταδιακά και μετά το πέρας των παρεμβάσεων σημείωσαν θετική στάση. Με βάση τα παραπάνω

συμπεραίνουμε πως για την επίτευξη του στόχου και τη διάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη χρειάζεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών και ο κριτικός αναστοχασμός προκειμένου να συνειδητοποιήσουν και να απεγκλωβιστούν από τον ρόλο των στερεότυπων και των προκαταλήψεων (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003).

Και εν συνεχεία η παρούσα έρευνα αποκάλυψε πως η διδακτική αξιοποίηση της Τέχνης επέδρασε θετικά στην αποδοχή της ετερότητας, της προώθησης της έκφρασης και ανάπτυξης της ισοτιμίας των παιδιών, όπως και ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες λειτουργήσαν καταλυτικά στην αυτενέργεια των παιδιών και προήγαγαν τους στόχους που τέθηκαν. Αφού όλοι οι μαθητές εξίσου εκφράστηκαν ελεύθερα με ποικίλους τρόπους μέσω προφορικού λόγου, εικαστικών δημιουργιών, κιναισθητικών δραστηριοτήτων βασισμένες στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης των μαθητών. Δόθηκε η ευκαιρία στον κάθε μαθητή χωριστά να εκφραστεί με πολλαπλούς τρόπους, όπως και να λειτουργήσει στο πλαίσιο μιας ομάδας για την εκτέλεση ενός κοινού έργου.

Τα υπάρχοντα ευρήματα έρχονται σε πλήρη ταύτιση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα οι Armstrong, Morris, Abraham και Tarrant (2017), (όπως αναφέρεται στους Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin, 2018) όπως και ο Flower και οι άλλοι (2007) (όπως αναφέρεται στους Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin, 2018) στις έρευνες τους που είχαν ενσωματώσει διάφορους τύπους εκπαιδευτικών πρακτικών σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως παιχνίδι ρόλων, χρήση λογοτεχνικών κειμένων και δραστηριότητες που βασίστηκαν στη βιωματική μάθηση παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα σε συνάρτηση με την αποδοχή της ετερότητας. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές κατέληξαν στο πόρισμα πως μέσα από αυτές τις πρακτικές προωθούνται δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγματεύσεων, συμβάσεων και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους. Κοινά ευρήματα συναντώνται και στην υπάρχουσα μελέτη με την αυτενέργεια των παιδιών να δεσπόζει και να προωθείται η ελεύθερη έκφραση τους και η παροχή ίσων ευκαιριών στο καθένα ατομικά και συγκεκριμένα στη μαθήτριά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Εξίσου οι Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin (2018) αναφέρουν ένα πλήθος ερευνών που τονίζουν τις επιπτώσεις των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία με τη χρήση λογοτεχνικών βιβλίων συμπεριλαμβάνοντας δραστηριότητες

συζήτησης, προβληματισμού και ζωγραφικής μετά την ανάγνωση βιβλίων, όπου οι συμμετέχοντες είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία από πριν και λιγότερη προκατάληψη. Ακόμη τονίζουν πως η χρήση ταινιών μικρού μήκους αποδείχθηκε ικανή για τη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη χρήση μίας ταινίας μικρού μήκους που σχετιζόταν με την αναπηρία όπου μέσω συζήτησης και προβληματισμού για τη ζωή των ατόμων με αναπηρίες έλαβαν χώρα κιναισθητικές και βιωματικές δραστηριότητες.

Έχει καταστεί σαφές πως οι δραστηριότητες που στηρίζονται στη βιωματική μάθηση και στην κιναισθητική ικανότητα αποτελούν έναν αποτελεσματικό τύπο παρεμβάσεων που οδηγούν στην ευαισθητοποίηση, στην ενσυναίσθηση και τέλος στην αποδοχή γενικώς της ετερότητας. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμπεριλήφθηκαν και τέτοιας φύσης δραστηριότητες με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Είναι εύλογο πως η επίδραση των παρεμβάσεων που στηρίζονται στην ενσυναίσθηση χαρακτηρίζονται από έναν διαμορφωτικό χαρακτήρα που βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών μεταξύ τους (Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin, 2018).

Θα ήταν παράβλεψη να μην αναφερθούμε και στον ρόλο των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα τους στην εισαγωγή δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης σχετικά με την αναπηρία κατά τη διάρκεια των τακτικών συνεδριών δύναται να ενισχύσει τη στάση των συνομηλίκων ως προς την αποδοχή και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις τους λαμβάνοντας υπόψη τη φύση και το είδος των παρεμβάσεων συνάμα με το βασικό επίπεδο των μαθητών σχετικά με τις στάσεις πριν από την παρέμβαση. Όπως υποστηρίζουν οι Jovanovic και οι συνεργάτες του (2014), (όπως αναφέρεται στους Reina et al., 2020) η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι από τις πιο σημαντικές παραμέτρους για την επίτευξη επιτυχούς ένταξη, καθώς η σημασία της αντικατοπτρίζεται από το πώς οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις μαθησιακές καταστάσεις, θέτουν στόχους, χρησιμοποιούν μεθοδολογίες και συμπεριφέρονται παρακολουθώντας τη διαφορετικότητα στην τάξη. Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα τους σχετικά με τον τύπο της αναπηρίας σχετίζεται με το γεγονός ότι οι δάσκαλοι εξέφρασαν μεγαλύτερη άνεση και εξοικείωση να μιλήσουν στους μαθητές τους για τα προβλήματα όρασης από ότι τα κινητικά προβλήματα. Τέλος ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχίας των παρεμβάσεων ευαισθητοποίησης τόσο στην αναπηρία όσο και στην πολιτισμική ετερότητα

αποτελούν τα συναισθήματα που έχουν οι δάσκαλοι για τη συμπερίληψη τέτοιων μαθητών επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των υπολοίπων μαθητών οι οποίοι τείνουν να αναπαράγουν τα συναισθήματα των δασκάλων τους κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους (Reina et al., 2020).

Οι παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης για την αναπηρία μπορούν να βελτιώσουν με επιτυχία τη γνώση και τη στάση των παιδιών για τους συνομηλίκους με αναπηρία. Καλά σχεδιασμένες παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης σχετικά με την αναπηρία είναι εφικτό να βοηθήσουν στη βελτίωση της γνώσης σχετικά με την αναπηρία, τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία και την αποδοχή των συνομηλίκων με αναπηρία. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται, ώστε να αναγνωρίζουν πότε τα παιδιά με αναπηρίες αποκλείονται κοινωνικά και να είναι έτοιμοι να παρέχουν ή να προτείνουν κατάλληλους τρόπους και παρεμβάσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέξουν προσεκτικά μια κατάλληλη παρέμβαση για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών στην τάξη τους, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή καταλληλότητα και τη διαφορετικότητα των μαθητών. Είναι επίσης σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τις ευρύτερες κοινωνικές επιρροές που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στην αναπηρία (Reina et al., 2021).

Αντίστοιχα δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες αλλαγών στην κοινωνία, είναι σημαντικό να ενισχύσουν την πολυπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση επινοώντας προγράμματα για την υλοποίηση των στόχων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτοί θα πρέπει να είναι σε θέση να διδάσκουν και να μαθαίνουν από τους μαθητές τους με ποικίλο πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον όπου μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα είναι σε θέση να υποστηρίζουν και να σέβονται ο ένας τον άλλον. Οι δάσκαλοι θα ήταν πρόσφορο να βασίζονται στα συλ μάθησης των μαθητών, και να δημιουργούν ,να αναπτύσσουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές και πολιτισμικές ομάδες χρησιμοποιώντας διάφορες προσεγγίσεις για την ενσωμάτωση τους (Hall & Theriot, 2016).

Επαγωγικά καταλήγουμε στο γενικό συμπέρασμα πως μετά το πέρας των διδακτικών δραστηριοτήτων και εφόσον ολοκληρώθηκαν και οι συνεντεύξεις μετά, παρατηρήθηκε ότι σημειώθηκε αλλαγή των στάσεων αρκετά σημαντικού αριθμού μαθητών σχετικά

με την αποδοχή της ετερότητας. Πιο αναλυτικά παρατηρήθηκε πως σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την έννοια του διαφορετικού και αντιλήφθηκαν το ρόλο του στις ανθρώπινες σχέσεις. Σε επίπεδο στάσεων ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στην έννοια της συνύπαρξης με τον διαφορετικό άλλο.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να συμβάλλει στην αποδοχή του 'Άλλου' σε μία τάξη όπου κρινόταν αναγκαία η εφαρμογή πρακτικών για την αποδοχή της ετερότητας. Επιπρόσθετα κατέβαλε προσπάθειες να προτείνει τρόπους προσέγγισης της ετερότητας ως προς δύο πτυχές της, την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση, ώστε να είναι σε θέση να τις ακολουθήσουν και εφαρμόσουν και άλλοι εκπαιδευτικοί. Τα παραπάνω προσιδιάζουν με πλήθος ερευνών που υποστηρίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης ενίσχυση των στάσεων, σε όλες τις σχολικές βαθμίδες ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από εξονυχιστική βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως ο αριθμός των ερευνών στην Ελλάδα σχετικά με την αποδοχή της ετερότητας βασιζόμενες στην ευαισθητοποίηση και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης δεν είναι πολλές, για αυτό θεωρείται πως η παρούσα έρευνα συμβάλλει μέσω των αποτελεσμάτων της στο να προκύψουν επιπρόσθετα ευρήματα στον επιστημονικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα ακόμα, η Τέχνη ως διάυλος ολικής αισθητικής παιδείας και βιωματικής μάθησης, παρουσιάστηκε ως ένα από τα καταλληλότερα θέματα προς ερευνητική εστίαση σε σχέση με την ενσυναίσθηση.

6.1 Περιορισμοί

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσε ο συγκεκριμένος αριθμός συνεδριών. Ένας επιπρόσθετος περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί η έλλειψη ύπαρξης ενός κριτικού φίλου ως μία επιπλέον μέθοδος συλλογής δεδομένων δεδομένης της υπάρχουσας κατάστασης με την πανδημία που δεν επιτρεπόταν η ύπαρξη τρίτου προσώπου στο σχολείο βάσει των υγειονομικών πρωτοκόλλων covid-19. Ακόμη θα ήταν δόκιμο να υπάρξει μια μεγαλύτερη εμβάθυνση στο ζήτημα της

πολιτισμικής ετερότητας και σε άλλες πτυχές της(γλώσσα, τρόποι ζωής, θρησκεία, πολιτισμικά στοιχεία), όπως και να προσεγγιστούν και άλλα είδη αναπηρίας συνάμα με άλλες παραμέτρους(αλληλεπίδραση-επαφή με άτομα με αναπηρία, τρόπους προσέγγισης). Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσε να δοθεί και ένα ερωτηματολόγιο εστιασμένο στην πτυχή που αφορά τη γνωστική διάσταση τόσο της αναπηρίας όσο και της πολιτισμικής ετερότητας.

6.2 Μελλοντικές Έρευνες

Ως μελλοντικές έρευνες παρατίθενται κάποιες προτάσεις. Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί η επίδρασή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος και στις σχέσεις των μαθητών με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Με βάση την παραπάνω υπόθεση πρόσφορο θα ήταν να χορηγηθούν ερωτηματολόγια στους υπόλοιπους συναδέλφους και στους γονείς εξετάζοντας από διαφορετικό πρίσμα οπτικών την επίδραση των παρεμβάσεων σχετικά με την αποδοχή της ετερότητας.

Σύμφωνα και με τους ερευνητές Lindsay και Edwards (2013) γόνιμο θα ήταν να λαμβάνεται υπόψη κατά την ανάπτυξη μελλοντικών προγραμμάτων η πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία των συμμετεχόντων σε συνάρτηση με τη μεταβλητότητα των στάσεων απέναντι στην ετερότητα συμπεριλαμβανομένων των γεωγραφικών τοποθεσιών των συμμετεχόντων, της κοινωνικοδημογραφικής σύνθεσης τους χρόνων και της πρότερης εμπειρίας τους με την αναπηρία (Soojung, Eun-Young & Mikyung Shin, 2018). Ενδιαφέρον τέλος θα παρουσίαζε ακόμα και μια έρευνα που θα εξέταζε τη σχέση της Τέχνης στην εκπαίδευση με άλλα διδακτικά αντικείμενα όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν πτυχές της, για την επίτευξη των διδακτικών στόχων των μαθημάτων τους, όπως για παράδειγμα η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ή της δημιουργικής γραφής.



Εικόνα 8

*‘Δώσε όλα τα χρώματα
στα χέρια των παιδιών
να ζωγραφίσουν τον κόσμο
αγνό και πολύχρωμο
όπως εκείνα θέλουν
και όπως στ’αλήθεια αξίζει.’*

Ελένη , Ιωάννου, Ελληνίδα Ποιήτρια

Βιβλιογραφία

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. *Συχνότητες*.

- Αργυρίου, Μ. (2008). “Mine” and “other”: Cultural policy in the field of Aesthetic Education. School of Arts, University of Turku, Finland.
- Armstrong, M. (1999). *Human Resource Management Practice*, 7th edn. London: Kogan Page.
- Bartolo, P. et al. (2006). Understanding diversity in the primary classroom. *European Journal of Teacher Education*, 2 (3), 305–318.
- Bellini, S. et al. (2016). Developing Multicultural Awareness in Preschool Children: A Pilot Intervention. *Open Journal of Social Sciences*, 4(1), 82-189 doi.org/10.4236/jss.2016.47028.
- Blasco et al. (2010). Teaching through movies in a multicultural scenario: overcoming cultural barriers through emotions and reflection. *Fam Med*. 42(1), 22-4.
- Blasco et.al. (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts* , 11(1).
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. H. (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt [Heterogeneity in School and Teaching. Managing Diversity through Pedagogical Approaches]*. Weinheim: Beltz.
- Booyesen, L. (2003). Diversity Management, in J.A. Slabbert, J.J. Prinsloo, B.J. Swanepoel and W. Backer (eds) *Managing Employment Relations in South Africa*, 12-1–12-17. Oxford: Butterworths Lexis Nexis.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2014). What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. doi.org/10.3402/qhw.v9.26152
- Βρεττός, Ι. Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. ΑΘΗΝΑ: Οδυσσέας.
- Byrnes, D. A., Kiger, G., & Manning, Lee M. L. (1997). Teachers’ Attitudes about Language Diversity. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 637–644. doi:10.1016/S0742-051X(97)80006-6.

Cabedo-Mas, Alberto, Nethsinghe, Rohan & Forrest, David. (2017). The Role of the Arts in Education for Peacebuilding, Diversity and Intercultural Understanding: A Comparative Study of Educational Policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts* ,18 (11).

Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 179–193.

Γεωργογιάννη, Π. (2008). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*.7 .Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική, στο: Ν. Μήτσης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η Περίπτωση των τσιγγανοπαίδων* (σελ. 23-37). Επιμορφωτικός οδηγός. Βόλος: ΥΠΕΠΘ

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Ε.Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: Εμπειρίες και προοπτικές*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.

Clark, J. A. (2006). Social Justice, Education and Schooling: Some Philosophical Issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3),272–287.doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00352.x.

Clark, J. Spencer, Porath, Suzanne, Thiele, Julie, & Jobe, Morgan. (2020). *Action Research* .eBooks. <https://newprairiepress.org/ebooks/34>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα.
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle, De Boeck-Duculot*: Bruxelles
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- DfES (2001b). Special Education Needs Code of Practice. Nottingham: DFES
- Diamond, K., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (2), 75-81.
- Efland, Arthur (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive*. London: David Fulton.
- Fereday, Jennifer & Muir-Cochrane, Eimear. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Giesecke-Kopp, T. (2006). Subjektive Theorien zu Heterogenität – Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern. [Subjective Theories about Heterogeneity – Teachers' Attitudes and Strategies.] *In Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung* [The New School Transition Model as an Issue of School Development], edited by N. Kastricke und S. Jennessen, 79–100. Baltmannsweiler: Schneider.
- Govaris, C., & Kaldi, S. (2009). Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις

[Students with Immigrant Background in the Pisa Research: Indicators for the School Performance Factors]. *Comparative and International Education Review*, 1–12 ,15–32.

Gregory, G. H. & Kuzmich, L. (2005). *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in Grade K–6* . CA: Corwin Press.

Grobler, B.R., Moloi, K.C., Loock, C.F, Bisschoff ,T.C., & Mestry, R.J. (2006). Creating a School Environment for the Effective Management of Cultural Diversity. *Educational Management Administration & Leadership*.

Hall, J. Camille & Theriot, Matthew, T. (2016). Developing Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills: Diversity Training Makes a Difference? *Multicultural Perspectives*, 18(1), 35–41

Harris, Carolyn De Meyer & McKinney, David D. (1993). Project PARTnership: Instructional Kit. A Model Program for Encouraging Self-Determination through Access to the Arts. *VSA Educational Services Washington, DC*.

Hein, Sascha, Grumm, Mandy & Fingerle, Michael. (2011). Predicting aggressive behavior in children with the help of measures of implicit and explicit aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 352-357

Helmstetter, Edwin Peck , Charles, A & Giangreco ,Michael.F. (1994). Outcomes of Interactions with Peers with Moderate or Severe Disabilities: A Statewide Survey of High School Students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 4, 263-276

Hog, Michael. A & Smith, Joanne. R. (2007). Attitudes in social context: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 89-13

Imaniah, Ikhfi & Fitri ,Nurul. (2017). Inclusive Education for Students with Disability. *SHS Web of Conferences*, 42. doi.org/10.1051/shsconf/20184200039

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα:Κριτική.

Josefová , Alena. (2014). The cultural diversity as a phenomenon of the multicultural society. *Social and Behavioral Sciences*,152,1019-1021.doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.266

Kaldi, Stavroula, Govaris ,Christos & Filippatou, Diamanto. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. VOL. 48, NO. 1, 2–20
<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>

Κανατσούλη, Μ. (2002). Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.28-32.

Κανελλόπουλος, Π. Α. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010). *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – Η Εκπαίδευση στην Τέχνη: Εξερευνήσεις του Δημιουργικού Ρόλου της Τέχνης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος

Κασσωτάκης, Μιχάλης & Φλουρής, Στυλ. Γεώργιος. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln, (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Kim, So Jung, Wee Su-Jeong & Mi Lee,Young. (2016). Teaching Kindergartners Racial Diversity Through Multicultural Literature: A Case Study in a Kindergarten Classroom in Korea. *Early Education and Development*,27,(3),402–420
[.doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110](https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110)

Kohn, A. (1997). How Not to Teach Values - A Critical Look at Character Education στο *Culture and Axiology*, 2010, 7(1)

Κόκκος, Αλέξης. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαλαγιάννη, Βασιλική. (2003). Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία *Διαδρομές*, τχ. 9-10, 10-11.

Lawrence, R. L. (2005). *Artistic Ways of Knowing: Expanded Opportunities for Teaching and Learning*. New Directions for Adult and Continuing Education. 107. San Francisco: Jossey-Bass.

Λυτσιούση, Σ. & Τσιούμης, Κ. (2019). Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, Τόμος 3,Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: εκπαίδευση για το μέλλον,316-326.

Malaguzzi, L. (1995). (History, ideas and basic philosophy :an interview with Lella Gandin.In C. Edwards, L, Gandini & G, Forman (eds),The Hundred Languages of Children : Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education . Greenwich, CT: Ablex , 41-89.

Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» (Τόμ. Α΄). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Westdeutscher Verlag

Martian, I. (2010). The role of Spiritual Values and Beliefs in the Historical Development of Peoples. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7, 11.

Ματσαγγούρας, Η. (1993). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, τ. Β΄*, Αθήνα: Gutenberg.

Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

McManus, J.L., Feyes, K.J. & Saucier, D.A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590.

Navita, Noriel. (2014). Teachers' Multicultural Awareness of the School Environment: Basis for a Proposal for Multicultural Awareness Enhancement Program for Teachers. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 1(4).

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Lutz, C. (2014). *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology* 16. Andover: Cengage Learning

Ocete C, P´erez-Tejero J, Coter´on J, et al. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2020.1834527

Okagaki, L., K. E. Diamond, S. J. Kontos, & L. L. Hestenes. (1998). Correlates of Young Children's Interactions with Classmates with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67–86.

Παπαγιάννη, Β. (2001). Εκπαίδευση προσφύγων: Μια διαπολιτισμική πρόκληση. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*, 44-46. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού.

Park, E., Lee, D., Lee, S., Lee, Y., & Kang, J. (2015). *Study on the effect of inclusive education policy and development plans*. Sejong: Ministry of Education.

Pérez-Torralba A, Reina R, Pastor-Vicedo JC, et al. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455–468.

Petry, Katja. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 2, 254–268. doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782.

Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M.C., et al. (2016). Attitudes towards the inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75–87.

Reina, R., Iniguez-Santiago, M.C., Ferriz-Morell, R. et al. (2020). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*. doi: 10.1080/08856257.2020.1842973.

Reina, Raul et al. (2021). The influence of a teacher designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837-853. doi 10.1177/1356336X21999400 journals.sagepub.com/home/epe

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg

Σακατζής, Δ. (2012). Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική κοινότητα. Στα πρακτικά του πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές. Β' Τόμος Ε.Κ.Π.Α. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Sikorskaya, I. (2017). *Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity*. Centro Studi Europei – Università degli Studi di Salerno.

Siperstein, Gary N., Parker, Robin C. , J & Norins, Bardon. (2007). A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *American Journal of Mental Retardation*.73,4, 435-455
<https://doi.org/10.1177/001440290707300403>

Smith, C.O., Levine, D.W., Smith, E.P., Dumas, J. & Prinz, R.J. (2009). A Developmental Perspective of the Relationship of Racial-Ethnic Identity to Self-Construct, Achievement, and Behavior in African American Children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15, 145-157.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0015538>

S, Miles & N, Singal. (2008).The Education for All and Inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*.

Soojung, Chae, Eun-Young, Park & Mikyung, Shin. (2019). School-based Interventions for Improving Disability Awareness and Attitudes Towards Disability of Students Without Disabilities: A Metaanalysis. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572

Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership.” *Educational Administration Quarterly* ,43 (2), 221–258. doi: 10.1177/0013161X06293717.

Τεντολούρης, Φ. (2018). Προς το ανοιχτό διαπολιτισμικό σχολείο: από τη «μονογλωσσία» των παιδιών Ρομά στην αναστοχαστική χρήση της ρομανί (σελ. 605-613). Στο Γρόσδος, Στ. & Α. Τσιβιάς (Επιμ.), «Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις»: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, 4-6 Μαΐου 2018, Θεσσαλονίκη. <https://bit.ly/3krvFef> 14.

Treuheit, W. (1990). Evaluation von fuenf Preistraeger-begegnungen. ΣτοTreuheit, W/Janssen, B/Otten, H. *Bildungfuer Europa, InterkulturellesLernen in Jugendbegegnungen, Opladen: Leske und Budrich.*

Τσιλιμένη, Τασούλα. (2003). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες. *Διαδρομές*, τχ. 9-10, 25.

Τσιλιμένη Τ. (2008). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Τσιούμης, Κ. (2015). Παιδαγωγικό Υλικό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο σε Καρακίτσιος Α. (2015) Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις μέσα από το θέατρο, τη μουσική και την παιδική λογοτεχνία σε νηπιαγωγεία με παιδιά Ρομά, Θεσσαλονίκη: Ένταξη και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, 33-38.

Ubeda-Colomer J, Ginis KAM, Monforte J, et al. (2019). Predicting physical activity in university students ´ with disabilities: The role of social-ecological barriers in the theory of planned behaviour. *Disability and Health Journal* ,12(4): 574–580.

UNESCO. (2010). Παγκόσμιο Έτος Σύγκλισης Πολιτισμών.

Unicef. (2007). An overview of child wellbeing in rich countries.

UNICEF. (2017). Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς: Κατανόηση του άρθρου 24 των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία

UNICEF. (2016). Παρακολούθηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση: Πλαίσιο για την παρακολούθηση παιδιών και εφήβων που είναι εκτός σχολείου ή κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο - UNICEF και UNESCO

Vogel, L. J. (2000). *Spiritual Dimension of Informal Learning*. In L. M. English and M. A. Gillen (eds.), *Addressing the Spiritual Dimensions of Adult Learning: What Educators Can Do. New Directions for Adult and Continuing Education*, 85. San Francisco: Jossey-Bass.

Welsch, W. (2002). *Unserepostmoderne Moderne*. Ausgabe. Berlin. Akademie Verlag

Wesley, Sherre. (2007). Multicultural Diversity: Learning Through the Arts. *New directions for adult and continuing education*.116, doi: 10.1002/ace.273

Wetherell, Margaret. (2005). Commentary-Unconscious conflict or everyday accountability? *British Journal of Social Psychology*, 44,2 ,169-73

Wickenden, M., & Elphick, J. (2016). Don't forget us, we are here too! Listening to disabled children and their families living in poverty. In S. Grech & K. Soldatic (Eds.), *Disability in the global south: The critical handbook*. 167–185. New York, NY: Springer.

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (2000). Βασικές μέθοδοι ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά. *Ενκλείδης Γ', Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 16 (52), 39-53.

Yazbeck, Marie, McVilly, Keith, Parmenter & Trevor, R. (2004). Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities: An Australian Perspective. *Journal of Disability Policy Studies*. doi.org/10.1177/10442073040150020401

Zaldana, J. C. (2010). *Multicultural education: What is it and does it have benefits?* CMCSeniorTheses,64.

Zeichner, K. M. (2009). *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. New York: Routledge.

Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6),1147- 1181.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α.

Η επιστολή προς τους γονείς

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Με τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου, της διευθύντριας του σχολείου και της δασκάλα Γενικής Αγωγής-υπεύθυνη του Τμήματος πρόκειται να συνεργασθώ με τους μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης, για την εφαρμογή ενός προγράμματος που πρόκειται να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη. Το πρόγραμμα θα έχει τίτλο: Ετερότητα στην Εκπαίδευση. Μια Έρευνα Δράσης για την Αποδοχή του “Άλλου” σε Τάξη Δημοτικού. Συγκεκριμένα θα εφαρμοσθεί στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγω για τη διπλωματική μου, με σκοπό τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες με τις οποίες θα ευαισθητοποιηθούν, θα προβληματιστούν και παράλληλα θα αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των συμμαθητών-τριών τους και θα βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Το πρόγραμμα θα εφαρμοσθεί τις ώρες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και θα περιλαμβάνει δραστηριότητες με στόχο να προκύψει ένα ευχάριστο ,δημιουργικό και συνεργατικό πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά θα απαντήσουν ανώνυμα σε ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της έρευνας. Ακόμη η όλη πορεία των διδασκαλιών θα μαγνητοφωνείται και παράλληλα θα λάβει χώρα φωτογραφική αποτύπωση τηρώντας αυστηρά την Αρχή Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων.

Είμαι στη διάθεσή σας.

Με εκτίμηση,

Η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη

Επιτρέπω στο παιδί μου να συμμετάσχει στο πρόγραμμα.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Παράρτημα Β.

Η ημιδομημένη συνέντευξη

1. Έχεις ακούσει τη λέξη διαφορετικός; Τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός;

2. Υπάρχει κάποιος συμμαθητής σου που πιστεύεις ότι είναι διαφορετικός; ότι διαφέρει από εσένα;
3. Τι τον κάνει διαφορετικό; Γιατί είναι διαφορετικός;
4. Θα έπαιζες μπάσκετ με έναν συμμαθητή σου που κινείται σε αναπηρικό αμαξίδιο/καροτσάκι;



5. Αν ένας συμμαθητής σου έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός θα έπαιζες στο διάλειμα μαζί του;



6. Έχεις φίλους από άλλη χώρα; Πώς τους λένε;

7. Αν ήσουν στο πάρκο και έκανες κούνια και ερχόταν η Λεϊλά ,θα κατέβαινες από την κούνια για να δώσεις τη θέση σου;



8.Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο με έναν συμμαθητή σου που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός;

9.Πώς θα βοηθούσες έναν συμμαθητή σου που δεν μπορεί να περπατήσει και κινείται με αναπηρικό καρότσι;

10. Θα βοηθούσες έναν συμμαθητή σου που δεν μιλάει ελληνικά και είναι από άλλη χώρα;

11. Θα καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου τον συμμαθητή σου που δεν μιλάει ελληνικά και είναι από άλλη χώρα;

Παράρτημα Γ.

Πίνακας Ανάλυσης (Κωδικοί, θέματα, υποθέματα)

Διαφορετικότητα

<p>5.1.Προσδιορισμός της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα</p>	<p>5.1.1. Προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου «διαφορετικός»</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Εθνοπολιτισμικοί παράγοντες:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Εθνικότητα:(ο Π. ,ο Δ.Β, η Ι, ο Γ. ,η Α., ο Α. , ο Ε.) ➤ <u>Κοινωνική Διάσταση-Κατασκευή της ετερότητας:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Εξωτερική εμφάνιση :(ο Δ.Β, η Ι. ο Μ. ,η Α. ,ο Ε. , ο Γ) – Σε συγκεκριμένους μαθητές:(ο Δ.Β) – Διαφορετικές προτιμήσεις:(η Α.Τ, η Ι. ο Κ. ο Α.) – Bullying :(ο Μ.) ➤ <u>Πνευματικές και Σωματικές Ικανότητες</u> <ul style="list-style-type: none"> – Αναπηρία: (η Β. , η Α. η Κ.) – Πρόβλημα:(η Α.Μ.) ➤ <u>Στον τρόπο νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους:</u>(η Μ. ,η Α.Τ, ο Δ.Μ η ΑΜ. ,ο Μ.Λ.) <p>5.1.2. Κατονομασία των «διαφορετικών» μαθητών μέσα στην τάξη και αιτιολόγηση των επιλογών</p>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μαθήτρια με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες:(6μαθητές) ➤ Μαθητέςμε διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο:(5 μαθητές) ➤ Μαθητές λόγω διαφορετικής συμπεριφοράς(5 μαθητές) ➤ <u>Πνευματικές και Σωματικές Ικανότητες</u> <ul style="list-style-type: none"> - Στα ελλείμματα μερικών μαθητών αλλά και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: (6) ➤ <u>Κοινωνική Διάσταση-Κατασκευή της ετερότητας:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Στην εξωτερική εμφάνιση και συμπεριφορά:(5) ➤ <u>Εθνοπολιτισμικοί παράγοντες:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Εθνικότητά: (5)
--	---

--	--

Κινητική Αναπηρία

5.2. Στάση απέναντι στα άτομα με κινητική αναπηρία	5.2.1. Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα ➤ <u>Πνευματικές και σωματικές ικανότητες</u>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Αδυναμίες και τα ελλείμματα: (η Α.Τ., ο Π. ,ο Δ.Β., ο Μ., ο Γ., η Α.Μ) - Έννοια «πρόβλημα»:(η Μ .ο Δ.Β., ο Μ.Λ.) <p>➤ <u>Κοινωνική Διάσταση-Κατασκευή της ετερότητας:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Έννοια «ανάπηρος»:(ο Π., ο Μ.) - Συναισθηματική διάσταση: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Αίσθημα φόβου:(ο Γ., η Κ.) ▪ Αίσθημα της λύπησης:(ο Μ., η Α.) ▪ Αίσθημα μοναξιάς:(η Α.) <p>➤ Συχνότητα και διάρκεια του παιχνιδιού:(ο Μ., η Β., ο Μ.Λ , ο Α. , ο Δ.Μ.)</p> <p>➤ Πραγματικό ενδιαφέρον: (ο Κ.)</p> <p>➤ Το δικαίωμα όλων των παιδιών στο παιχνίδι(η Ι.)</p> <p>5.2.2. Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή με κινητική αναπηρία</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Έκφραση Βοήθειας:(η Μ., η Α.Τ, ο Π., η Ι. ,η Β. ,ο Α. ,ο Κ., η Α.Μ., ο Δ.Μ., ο Ε.) ➤ <u>Κοινωνική Διάσταση-Κατασκευή της ετερότητας:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Συναισθηματική Διάσταση(Αίσθημα
--	--

	<p>μοναξιάς:(η Μ., ο Π.)</p> <p>➤ <u>Πνευματικές και Σωματικές Ικανότητες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Πρόβλημα» :(ο Μ. , ο Γ.) - Έλλειμμα του παιδιού: (ο Δ.Β.) <p>➤ <u>Τρόπος νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους(η Μ.)</u></p>
--	--

Πρόβλημα όρασης-Τύφλωση

<p>5.3. Στάση απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης</p>	<p>5.3.1. Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός</p>
--	--

	<p>➤ <u>Στις πνευματικές και σωματικές ικανότητες:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Πρόβλημα»: (ο Μ.) - Ελλείμματα: (ο Δ.Β., ο Μ., η Α.) <p>➤ <u>Κοινωνική Διάσταση-Κατασκευή της ετερότητας:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Ανάπηρος»: (ο Π.) - Έννοια «κανονικό»: (η Α.Μ.) - Συναισθηματική Διάσταση: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Έννοια της κοροϊδίας:(η Μ., ο Ε.) <p>5.3.2. Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός.</p> <p><u>Κοινωνική διάσταση-κατασκευή της τύφλωσης:(ο Μ.Λ)</u></p> <p><u>Πνευματικές και σωματικές ικανότητες</u></p> <p>➤ «Πρόβλημα»:(ο Μ.)</p>

Πολιτισμική Ετερότητα

<p>5.4. Στάση απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνικότητα</p>	<p>5.4.1.Αλληλεπίδραση με παιδιά από άλλη χώρα</p>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Κοινωνική διάσταση- κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας:</u> – Προκατειλημμένες - στερεοτυπικές φράσεις: (ο Δ.Β. Α.Τ.) <p>5.4.2. Αντιμετώπιση ενός παιδιού που προέρχεται από μια άλλη χώρα</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Κοινωνική διάσταση- κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας</u> <ul style="list-style-type: none"> – Προκατειλημμένες- στερεοτυπικές φράσεις: (ο Δ.Β. ο Μ. , ο Γ., η Β. ,) ➤ <u>Τρόπος νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους</u> <ul style="list-style-type: none"> – Αίσθημα μοναξιάς και ταύτισης:(η Μ., ο Κ. , η Κ.) <p>5.4.3. Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Κοινωνική διάσταση- κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας</u> <ul style="list-style-type: none"> – Προκατειλημμένα και στερεοτυπική φράση:(ο Δ.Β) – Έννοια «διαφορετικός»: (ο Γ., ο Π.)
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Έννοια «μετανάστης»: (Α.Μ) ➤ <u>Εθνοπολιτισμικοί παράγοντες:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Γλώσσα:(η Α.Τ., ο Δ.Β., η Β. η Α., ο Μ.Λ.) - Εθνικότητα:(ο Π. ,ο Δ.Β., η Α., ο Α.) - Χρώμα δέρματος: (η Α.Τ) - <u>Τρόπος νοηματοδότησης του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους</u> - Σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες: (ο Μ., η Α. , ο Α) <p>5.4.4.Αποδοχή μέσω πρόσκλησης μαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά σε πάρτι γενεθλίων</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο</u> <ul style="list-style-type: none"> - «Φτωχός»: (Ο Μ.Λ.) ➤ «Πόλεμος»: (ο Π.) ➤ <u>Κοινωνική διάσταση- κατασκευή της πολιτισμικής ετερότητας</u>
--	---

	<p>– Σtereοτυπικές λέξεις:(ο Δ.Β, ο Μ. , η Κ.)</p>
--	--

Παράρτημα Δ.

Συμμετοχική Παρατήρηση

Δεύτερη Δραστηριότητα

Για το εσωτερικό του ήρωα:

Δ. Μ. : Διαφορετικός

Ο Α.: Πείσμα

Γ. : Φοβάται

Ο Μ.: Βία

Έ.: Πίεση

Ο Κ.: Μονάχος

Μ. Λ.: Στενοχώρια

Α.Μ.: Απομακρυσμένος

Η Α.: Σεβασμός

Π.: Αμήχανος

Κ.: Ένταση

Μ.: Θυμό

Για το εξωτερικό του ήρωα:

Μ. Λ.: Παράξενο παιδί

Ο Κ.: Περιέργεια

Α.Μ.: Διαφορετικότητα

Ι.: Λύπη, γιατί δεν είναι σαν εμάς.

Α.Τ: Περίεργα

Έ.: Αγχωμένος

Η Α.: Μοναξιά

Ο Α.: Αγάπη

Β.: Σεβασμός

Δ. Β.: Περίεργα

Γ. : Απομάκρυνση

Δ.Μ: Ιδιαίτερο

Ο Μ.: Αδιάφορος

Δ. Β: Δεν απαντάει ,(σαν να το απαξιώνει όλο αυτό)

Π.: Φιλία

Η Κ.: Κρίμα

Η Μ.: Δεν τον θέλουν.

Τρίτη Δραστηριότητα

Στην αρχή τους έδειξα τον πίνακα και τους ζήτησα να σκεφτούν έναν τίτλο και να μου πουν τι συναισθήματα νιώθουν ή τι παρατηρούν ή τι τους κάνει εντύπωση.

Συναισθήματα ή σκέψεις:

Ο Μ.: Ένα κοριτσάκι

Ο Α.: Δύο φίλοι

Έ. : Ένα ζευγάρι ,όπου το αγόρι είναι ανάπηρο.

Δ. Μ.: Χαρά από τα φωτεινά χρώματα.

Ά.Μ.: Χαλάρωση που βλέπω τα δέντρα.

Ι.: Λύπη , επειδή είναι σε αναπηρικό καροτσάκι.

Ο Α.: Σπάνια να βλέπεις ένα ζευγάρι τέτοιο έξω.

Πιθανούς τίτλους:

Ι.: Οι δύο φίλοι

Μ.Α.: Σπάνιο ζευγάρι φίλων.

Έ.: Φίλοι χέρι-χέρι

Ο Α.: Σπάνιο φίλι

Τέταρτη Δραστηριότητα

Ξεκίνησα τη διδασκαλία προβάλλοντας την ταινία μικρού μήκους « Ian», αμέσως τους τράβηξε την προσοχή και παρακολούθησαν όλα τα παιδιά με το βλέμμα εστιασμένο στην ταινία .Δεν παρατήρησα κανένα από όλα να ασχολείται με κάτι άλλο. Κάποια τα είδα σκεπτικά, κάποια ειδικά προς το τέλος της ταινίας να συγκινηθούν. Μόλις τελείωσε η ταινία πήραν τον λόγο μόνα τους και είπαν « Κυρία ήταν τέλειο», «Κυρία ήταν συγκινητικό». Έπειτα ακολούθησε συζήτηση:

Όταν ερωτήθηκαν για το πως αισθάνθηκαν για τον Ian απάντησαν:

Α. Μ.: Συγκινητικό

Ο Μ.: Ωραίο .

Δ. Β.: Δεν ήταν ωραίο που ένα αγοράκι κοροΐδευε τον Ian.

Γ. :Συγκινήθηκα και μου άρεσε πολύ.

Ι.: Στενοχώρια και για το παιδάκι που δεν μπορεί να περπατήσει και λύπη για όσα τον κοροΐδεύουν.

Α.Τ: Στενοχώρια , γιατί ήταν λυπημένος δεν τον έπαιζαν και τον κοροΐδεύαν.

Η Α.: Με δυσκολία προσπαθεί να εκφραστεί ,δεν επιθυμεί να δώσει απάντηση (πιθανόν να συνδέεται με το γεγονός της αδερφής της που έχει νοητική υστέρηση).

Η Μ.: Αναστατωμένα νιώθω.

Β.: Λύπη , γιατί δεν μπορούσε να περπατήσει και τον κοροΐδευαν.

Δ.Μ. : Σεβασμός και δεν είναι καλό να κοροΐδεύουμε τους διαφορετικού και για τους άλλους που κοροΐδεψαν ένιωσα ντροπή.

Ο Α.: Επειδή μπορεί κάποιος να βρεθεί στη θέση του και για τον Ian σεβασμό και αγάπη.

Μ. Α.: Τον στηρίζω και με τους άλλους θυμώνω.

Ο Κ.: Νιώθω λίγο άσχημα και για τους άλλους ντρέπομαι.

Δ. Β.: Αν υπήρχε τέτοιο παιδάκι θα το έπαιζα.

Γ.: Θλίψη, επειδή δεν μου αρέσει αυτό που του κάνουν και αν ήμουν εγώ δεν θα μου άρεσε. Για τους άλλους ντροπή και θυμό.

Ο Μ.: Θα πλάκωνα στο ξύλο όποιον θα πείραζε τον Ιαν.

Έ.: Αγάπη και να τον σεβόμαστε. Είναι σαν εμάς.

Η Κ. : Τον λυπάμαι πολύ.

Π.: Είναι πολύ καλός ο Ιαν, δεν θέλω να τον πειράζουν.

Έπειτα τους ζήτησα να προσπαθήσουν να γράψουν, να ζωγραφίσουν κρατώντας το μολύβι στο στόμα και τα χεράκια πιασμένα στο πίσω μέρος. Ακόμη τους έδωσα εναλλακτική να γράψουν χρησιμοποιώντας το χεράκι που δεν γράφουν συνήθως.

Πέμπτη Δραστηριότητα

Ξεκίνησα τη δραστηριότητα παρουσιάζοντας τον πίνακα με θέμα την τύφλωση και τους έθεσα κάποιες ερωτήσεις τι συναισθήματα τους γεννιούνται βλέποντας αυτόν τον πίνακα ,τους άφησα λίγο να εστιάσουν στον πίνακα και να ηρεμήσουν.

Π.: Κάπως στενοχωρημένος κάπως θλιμμένος

Ι.: Στενοχώρια , γιατί δεν βλέπει όπως εμείς.

Α.Τ : Λύπη.

Η Μ.: Μόνη.

Έ.: Ηρεμία, γιατί όταν έχεις κλειστά μάτια χαλαρώνεις.

Ο Μ. : Αηδία , γιατί δεν βλέπει , θα τον κοροϊδεύουν οι άλλοι, επειδή έχει πρόβλημα στα μάτια.

Γ.: Κοροϊδία, είναι τυφλό και δεν βλέπει.

Δ. Β. : Όλοι οι τυφλοί θέλουν νοσοκομείο , δεν είναι να είναι έξω , δεν υπάρχουν τυφλά παιδάκια. Κυρία , θέλουν νοσοκομείο (επέμενε συνέχεια σε αυτό).

Β.: Νιώθω χάλια και θυμό.

Η Κ. Φόβο που δεν βλέπει.

Δ.Μ.: Λύπη.

Α.: Απογοήτευση .

Κ.: Η ζωή του πολύ δύσκολη

Μ.Α: Δεν είχε να πει κάτι.

Α. :Θλίψη

Α.Μ.: Δεν έχω να πω κάτι άλλο.

Έβδομη Δραστηριότητα

Στην αρχή τους έδειξα το παραμύθι , έκρυψα τον τίτλο και τους ζήτησα να φανταστούν έναν δικό τους τίτλο. Κάποιο πιθανοί τίτλοι ήταν:

Ο Α.: Η κοπέλα με την αγάπη , γιατί έχει κόκκινα μαλλιά.

Δ. Μ.: Η κοπέλα με τα κόκκινα μαλλιά.

Η Μ.: Το χαμογελαστό κορίτσι.

Α.Μ.: Η κοπέλα με τη μουσική.

Γ.: Το κορίτσι που αγαπάει τις νότες.

Έπειτα τους τον αποκάλυψα και ξεκίνησα την ανάγνωση. Είχαν γενικά αρκετές απορίες, για το πως ακούει πιο έντονα από όλους μας, για τα βιβλία που είναι προσαρμοσμένα στη γραφή braille , για το λευκό μπαστούνάκι που κρατάει.

Μετά τους έθεσα μία ερώτηση « Πως θα ήταν ο κόσμος μας αν υπήρχαν μόνο ήχοι;»

Μ.Α: « Δύσκολα».

Έ.: «Βαρετό».

Γ. : « Τρομακτικό».

Ο Α.: «Φανταστικός κόσμος , γιατί θα φαντάζονται διάφορα».

Ακόμη τους έθεσα μία ερώτηση: «Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα στην όραση;»

Ο Μ.: « Δυσκολίες να περπατήσουν, να κατέβουν τις σκάλες ,να παίξουν.»

Ι.: « Δεν μπορούν να τρέξουν»

Η Κ.: «Δεν μπορούν εύκολα να κάνουν γυμναστική».

Δ. Μ.: «Δεν μπορούν να τρέξουν».

Ά.Μ.: «Δεν μπορούν εύκολα να γράψουν».

Ο Α: « Φοβούνται μήπως τους κοροϊδεύουν».

Στη συνέχεια τους ρώτησα « Τι θα έκανε την Φένια χαρούμενη;»

Μ.Λ.: «Να την αγαπάμε».

Δ. Μ.: «Να την σεβαστούν».

Ο Α: «Αξιοπρέπεια».

Γ: «Να την προσέχουν μήπως χτυπήσει».

Α.Μ: «Αγάπη».

Π.: « Η Μ. με την κόκκινη καρδερίνα». Και ρωτάω εγώ πως και έδωσες το όνομα της συμμαθήτριάς σου και μου απάντησε ότι του θυμίζει τη Μ. το κορίτσι στο εξώφυλλο'.

Όταν του ρώτησα αιφνιδίως αν η Φένια ήταν συμμαθήτριά σας θα καθόσασταν μαζί της στο ίδιο θρανίο , ή θα παίζατε μαζί της στο διάλειμμα , όλοι μου απάντησαν « Ναι»

Εκτός από τον Δ. Β, τον Γ. και την Κ. που απάντησαν όχι.

Στη συνέχεια παίξαμε ένα παιχνίδι όπου έκλεισαν τα μάτια τους με μαντήλι και προσπαθούσαν να μαντέψουν τι αντικείμενο ή φρούτο ή λουλούδι τους έχω δώσει χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους.

Όγδοη Δραστηριότητα

Τους ανακοίνωσα τις οδηγίες του παιχνιδιού και ξεκινήσαμε. Κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού δεν μιλούσε κανείς. Όταν τους έθεσα ερωτήσεις μου απάντησαν:

I.: «Ήταν δύσκολο , ένιωσα περίεργα που δεν μπορούσα να δω».

A.T: «Ήταν τρομακτικό , δεν μπορούσα με άνεση να περπατήσω».

O A: « Περίεργα και λίγο τρομακτικά. Φόβος , αγωνία μην πέσω».

Δ. Μ.: « Τρόμαξα , νόμιζα πως ήμουν σε άλλο σημείο. Ως οδηγός λίγο δύσκολα μήπως χτυπούσε ο άλλος».

A.M.: «Ένιωθα ότι βρισκόμουν στο κενό , ότι δεν υπάρχει πάτωμα».

Όταν τους ρώτησα αν ένιωσαν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλο , απάντησαν:

O A.: «Δεν ξέρω».

A.M.: «Λίγο ασφαλής»

Όταν τους ρώτησα πως αισθάνθηκαν ως οδηγοί απάντησαν:

O A.: «Αχρηστος».

I.: « Όχι καλή οδηγός».

Όταν τους έθεσα την ερώτηση τι είναι δυσκολότερο να είσαι οδηγός ή τυφλός;

Όλα με μια φωνή μου απάντησαν οδηγός γιατί έχεις μεγαλύτερη ευθύνη για τον άλλο.

Όταν έθεσα την ερώτηση αν εμπιστευόσουν να σε οδηγήσει σε ένα δρόμο μεγάλο με αυτοκίνητα ο Μ.Λ , μου απάντησε ο Γ.:

Γ.: « Ναι θα τον εμπιστευόμουν , αν ήταν μεγάλος ακόμη πιο πολύ».

Μ.Λ: « Δεν ένιωσα φόβο , δεν είχα την ανάγκη του οδηγού».

Γ.: « Ένιωσα ότι δεν με χρειαζόταν , αλλά μόνο στα εμπόδια».

O Κ.: « Δεν χρειαζόμουν οδηγό,μπορούσα μόνος μου».

Ένατη Δραστηριότητα

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα έλαβε χώρα τον Μάιο, ξεκίνησα αναφερόμενη στον Μήνα Μάιο που είναι ο Ευρωπαϊκός Μήνας Διαφορετικότητας και μας ευαισθητοποιεί στη σημασία της διαφορετικότητας και της ένταξής της στην κοινωνία. Παράλληλα γιορτάζεται η προσπάθεια των οργανισμών για την προώθηση της ποικιλομορφίας και των διαφορετικών ομάδων στους χώρους τους και για την δημιουργία ενός περιβάλλοντος εκπαίδευσης, εργασίας και λειτουργίας χωρίς αποκλεισμούς.

Έπειτα τους εισήγαγα δείχνοντας τον πίνακα ζωγραφικής στην πολιτισμική ετερότητα και τους έκανα κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τι συναισθήματα τους γεννιούνται όταν παρατηρούν τον πίνακα, τι τους κάνει ιδιαίτερη προσοχή, αν τους έρχεται κάποια φράση στο μυαλό. Προσπάθησα να τους εισάγω στη γνώση σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα πιο εμπειριστατώμενα και εξειδικευμένα μέσω της τέχνης μέσα από την πρόκληση ευαισθητοποίησης και προβληματισμού.

Παρακάτω παρατίθενται οι απαντήσεις τους:

Α.Μ.: Παρατηρώ τη διαφορετικότητα των λαών.

Ο Μ.: Βλέπω την ειρήνη.

Ο Α.: Μου έρχεται η λέξη ελευθερία.

Ι.: Η αντίθεση των λαών.

Η Α.: Το πρόσωπο είναι χωρισμένο σε 4 ίσα μέρη.

Δ. Β: Δεν μου αρέσουν οι μαύροι και τα κινεζάκια.

Α.Τ.: Γαλήνη σαν προσευχή.

Μ.Λ.: Έχουν άλλη θρησκεία.

Δ. Μ: Δεν πρέπει να υπάρχει πόλεμος.

Η Κ. Δεν έχουν όλοι το ίδιο χρώμα δέρματος και μαλλιών.

Δέκατη Δραστηριότητα

Ξεκίνησα με την ανάγνωση του παραμυθιού και έπειτα έθεσα κάποιες ερωτήσεις προβληματισμού και ευαισθητοποίησης .Χαρακτηριστικά έθεσα:

Τι συμβουλές θα έδινες στη Μαλάλα;

Δ. Μ: Είσαι γενναία.

Μ.Λ : Συνέχισε έτσι!

Γ.: Υποστήριξε η γνώμη σου.

Ο Μ.: Έχε γαλήνη.

Α.Μ.: Είσαι η ηρωίδα μας.

Ο Α: Σε στηρίζουμε.

Έπειτα τους ρώτησα :

Αν είχες ένα μαγικό μολύβι τι θα άλλαζες στη ζωή σου; Στο σχολείο; Στον κόσμο;

Και μου απάντησαν:

Κ.: Να μην μαλώνουμε.

Δ. Β.: Να μην μαλώνουμε και να μην χτυπάμε.

Π.: Να μην υπάρχει πόλεμος , να μην μαλώνουμε στο σχολείο. Να υπάρχει ειρήνη.

Ο Α.: Να έχουμε χρήματα.

Δ. Μ: Όχι πόλεμος.

Β.: Να μην υπάρχει πόλεμος.

Η Α.: Να μην βρίζουμε , να μην μαλώνουμε και να μην υπάρχει πόλεμος.

Α.Μ: Να υπάρχουν τρόφιμα.

Ι: Να μην τα παρατάμε και να βρίσκουμε λύσεις.

Α.Τ.: Να βάφαμε τους τοίχους στο σχολείο. Να υπάρχει ειρήνη στον κόσμο και όχι αρρώστιες , όχι σκουπίδια και μόλυνση.

Ακόμη συζητήσαμε για το γεγονός ότι φοράει μαντήλα, ότι έχει σκούρο χρώμα δέρματος, για τη διαφορετική κουζίνα (κοτόπουλο με κάρι). Επίσης μιλήσαμε για τη διαφορετικά γλώσσα όπως αναφέρονται στο παραμύθι οι λέξεις (Άμπι, τζάνι) και σχολιάσαμε το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες τα κορίτσια δεν πάνε σχολείο.

Στη συνέχεια τους έθεσα την ερώτηση αν η Μαλάλα ήταν συμμαθήτριά σας θα κάνατε παρέα μαζί της;

Εκείνα μου απάντησαν:

Γ.: Όχι δεν θα έκανα.

Δ. Β: Όχι, γιατί δεν είναι Ελληνίδα.

Δ. Μ: Θα έπαιζα μαζί της αλλά δεν θα την έπαιρνα αγκαλιά.

Α., Ι., Α.Μ., Μ.Λ και Κ. μου απάντησαν ότι θα έπαιζαν αλλά από μακριά.

Δωδέκατη Δραστηριότητα

Μόλις ξεκίνησε η ταινία καθηλώθηκε το βλέμμα τους, την παρακολουθούσαν όλοι με προσοχή και ενδιαφέρον. Μόλις τέλειωσε μου ζήτησαν να τους την βάλω ξανά να την δουν, γιατί τους άρεσε πάρα πολύ. Έπειτα ξεκίνησα με κάποιες ερωτήσεις όπως αν παρατηρούν κάποια διαφορά μεταξύ της Ivine με τους ίδιους. Χαρακτηριστικά μου απάντησαν:

Α.: Έχει άλλη γλώσσα.

Δ. Μ: Δεν έχει σημασία αν είναι από άλλη χώρα.

Γ.: Είναι κάπως μαυρούλα.

Μ.Λ: Νομίζω είναι αρκετά σκούρα στο δέρμα.

Ο Μ.: Μιλάει διαφορετικά.

Έπειτα τους είπα να τη δώσουν κάποια συμβουλή:

Γ: Άμα δεν σκέφτεσαι αρνητικά, όλα καλά θα πάνε.

Ο Α: Μην σκέφτεσαι τον πόλεμο.

Π: Είσαι γενναία.

Α.Μ: Κάνε μία νέα αρχή.

Έπειτα τους ρώτησα αν θα έπαιζαν μαζί της σε περίπτωση που ερχόταν σχολείο και μου απάντησαν:

Μ.Λ: Όχι δεν θα έπαιζα.

Ι: Πρέπει να την συνηθίσω. Δεν θα την αγκάλιαζα.

Α.Μ: Θα έπαιζα , θα ήθελα να μάθω τη γλώσσα της.

Δ. Β.: Ναι θα την έπαιζα.

Ημερολόγιο Αναστοχασμού

1.

Όταν παρουσίασα το λεμόνι με κοίταξαν προσηλωμένα και με μεγάλη περιέργεια . Η αλήθεια είναι ότι δεν περίμενα τόσο μεγάλη ανταπόκριση ειδικά όταν τους ζήτησα να σημειώσουμε στον πίνακα τα χαρακτηριστικά του λεμονιού. Προς έκπληξη μου η ανταπόκριση τους ήταν μεγάλη και έδειξαν να το διασκεδάζουν και να επιζητούν να πουν τη γνώμη τους και να συζητήσουμε γύρω από αυτό. Όταν χωρίστηκαν σε ομάδες ,συζητούσαν, έπιαναν, άγγιζαν, μύριζαν το λεμόνι, έλεγε ο καθένας τη γνώμη του και λειτούργησαν ως ομάδα.

Όταν έβαλα όλα τα λεμόνια σε κύκλο και ζήτησα να ξεχωρίσει το λεμόνι της ομάδας του ο Μ.Α , του ήταν δύσκολο γιατί όλα τα λεμόνια του φάνηκαν ίδια. Το σημείο εκείνο που η διδασκαλία απέκτησε μεγάλο νόημα ήταν όταν εμφάνισα το μήλο ,που πλησίασε στην παρέα των λεμονιών ,παραξενεύτηκαν, κοιτάζαν περίεργα και παρουσίασαν αμείωτο ενδιαφέρον. Δίχως εγώ να έχω σχεδιάσει κάτι αντίστοιχο τα ίδια με παρότρυναν να σημειώνω τα συναισθήματα του μήλου , παίρνοντας τον λόγο κάποια παιδιά.

2.

Στα αρχικά μου σχέδια θα συνέχιζα τις δραστηριότητες με το παραμύθι η « Φένια, η αγαπημένη των ήχων» με θέμα την τύφλωση, λόγω του γεγονότος ότι 2 Απριλίου ήταν η Παγκόσμια Μέρα Αυτισμού ,έκρινα ότι ήταν δόκιμο να συνεχίσω με το παραμύθι «το Αυγό» της Εύας Βακιρτζή και να τροποποιήσω τη σειρά των δραστηριοτήτων θεωρώντας ότι υπήρξε άμεση σύνδεση. Ο απώτερος σκοπός αρχικά ήταν να τους ευαισθητοποιήσω με το θέμα αυτό αλλά και ταυτόχρονα να τους ενημερώσω με δημιουργικό τρόπο για τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Αυτισμό δεδομένου ότι η συμμαθήτριά τους ανήκει στο φάσμα του Αυτισμού.

Όταν λοιπόν ξεκίνησα δείχνοντας το εξώφυλλο, κάποια παιδιά έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον, τους φάνηκε παράξενο, « Τι είναι αυτό κυρία ,ένα παιδί σε αυγό;», « Τι κάνει ένα παιδί και βγαίνει από το αυγό;» « Μήπως έχει νεύρα και σπάει τα πάντα;» αμέσως εστίασαν το βλέμμα τους και το παρατηρούσαν με περιέργεια διαισθανόμενη εγώ από όλο το κλίμα της τάξης ότι αναρωτιόντουσαν τι σχέση έχει το αυγό με το παιδί.

Όταν άρχισα την ανάγνωση παρατήρησα ότι αρκετά παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον και προσοχή εκλαμβάνοντας ότι τους άρεσε και τους ενδιέφερε. Βέβαια όμως υπήρξαν και μεμονωμένα κάποια παιδιά που έδειχναν ότι δεν τους άγγιζε αυτό το θέμα, σαν να ένιωθαν λίγο βαρεμάρα ,σαν να μην τους κέντριζε το ενδιαφέρον σαν να ήταν κάτι έξω από αυτούς. Με εξέπληξε αυτή η στάση από την Α.Μ., τον Κ. και τον Μ. που στις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις έδειχναν μια θετική στάση προς το διαφορετικό ,ενώ δεν ίσχυε στην πράξη. Από την άλλη ο Δ. Β. επαληθεύει τη στάση του και με τις απαντήσεις του στη συνέντευξη, αφού δείχνει μια σχετική αποστροφή προς το διαφορετικό. Έκπληξη μου προξένησε ο Γ. που ενώ στις απαντήσεις του έδειχνε ότι δεν διάκειται με θετική στάση προς το διαφορετικό, έδειχνε ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης θέλοντας να μάθει για τον Βίκτωρα που ζει στο αυγό.

Επιπρόσθετα αξίζει να αναφέρω ότι μεγάλη εντύπωση μου προκάλεσε η στάση της Μ. όπου ήταν ήρεμη, άκουγε με απόλυτη προσοχή σαν να εκλάμβανε ότι το παραμύθι έμμεσα μιλούσε και για εκείνη, σαν να ταυτιζόταν με τον ήρωα μας. Θα καταθέσω με ειλικρίνεια ότι το γεγονός αυτό δεν το είχα προβλέψει και πίστευα ότι δεν θα το αντιλαμβανόταν και ξεπλάγη ευχάριστα.

Φυσικά, όπως ανέμενα και εγώ, όταν τους παρουσίασα το περίγραμμα του Ηρώα, ενθουσιασμό διέκρινα στα μάτια τους ,στις εκφράσεις τους και περιέργεια από την ολομέλεια της τάξης. Με μεγάλη ανυπομονησία ήθελαν να σημειώσουν στο περίγραμμα και συνεργαζόταν αρκετά ικανοποιητικά με το διπλανό τους. Σε γενικές γραμμές κύλησε ομάδα αυτή η δραστηριότητα αλλά άρχισα να έχω επιφυλάξεις σχετικά με τα παιδιά που άλλες απαντήσεις μου έδωσαν στη συνέντευξη που έρχονται σε πλήρη αντίφαση με τη στάση τους σχετικά με το συγκεκριμένο παραμύθι.

3.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε πολύ καλά χωρίς απρόοπτα. Ιδιαίτερη εντύπωση μου προξένησε το γεγονός ότι ήθελαν να τους εξηγήσω λίγο σχετικά με τα χρώματα και με την αντίθεση, όπου στο κάτω μέρος του πίνακα τα χρώματα είναι πιο σκούρα και πάνω πιο ανοιχτά, ότι δηλαδή προκύπτει μια αντίθεση, κάτι που δεν είχα σκεφτεί από πριν ότι θα μου το ρωτούσαν. Είναι η αλήθεια ότι πάντα όταν χρησιμοποιώ ως μέσο κάτι έξω από τα καθιερωμένα τους ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον.

Πιο αναλυτικά εμβαθύνοντας σε κάποιες συμπεριφορές μεμονωμένα που προκάλεσαν εντύπωση αλλά αρχίζω να συνειδητοποιώ ότι πρόκειται για κάτι παγιωμένο και μια συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται. Χαρακτηριστικά ο Δ. Β. ήταν εντελώς αδιάφορος, η στάση του σώματος έδειχνε ότι βαριέται, ήθελε να κάνει αστεία, λες και δεν τον άγγιζε καθόλου η συζήτηση μας και το θέμα και για αυτό κιόλας δεν ήθελε να συμμετάσχει στη ζωγραφιά χαρακτηριστικά είπε: «Σιγά κυρία μην ζωγραφίσω για ανάπηρα». Σε μικρότερο βαθμό ισχύει και για τον Κ., την Ά.Μ. και τον Μ. που έρχονται σε αντίφαση σε σχέση με τα λεγόμενα τους στις συνεντεύξεις. Εικάζω πως τα συγκεκριμένα παιδιά δείχνουν μια αδιαφορία για το θέμα, γιατί πιθανόν το θεωρούν πολύ μακριά από αυτούς, πολύ έξω από αυτούς και είναι αρκετά αποστασιοποιημένα.

Ένα γεγονός που μου προξένησε εντύπωση είναι ότι ο Α. και η Α. δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον σε κάθε δραστηριότητα και επιζητούν να πουν τη γνώμη τους. Για αυτό ακριβώς τον λόγο ήθελα να μάθω αν είχαν πρότερη εμπειρία με άτομα σε αναπηρικό αμαξίδιο και ρώτησα τον Α. και μου είπε πως το καλοκαίρι είχε κάνει φίλο στο πάρκο του Αγίου Κωνσταντίνου ένα παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο, όπως όταν είχε χτυπήσει μικρός χρειάστηκε να καθίσει για κάποιες μέρες σε αναπηρικό αμαξίδιο. Η Α. μου εκμυστηρεύτηκε προσωπικά στο διάλειμμα δίχως να το μοιραστεί στην ολομέλεια ότι η μικρή της αδερφή είναι άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

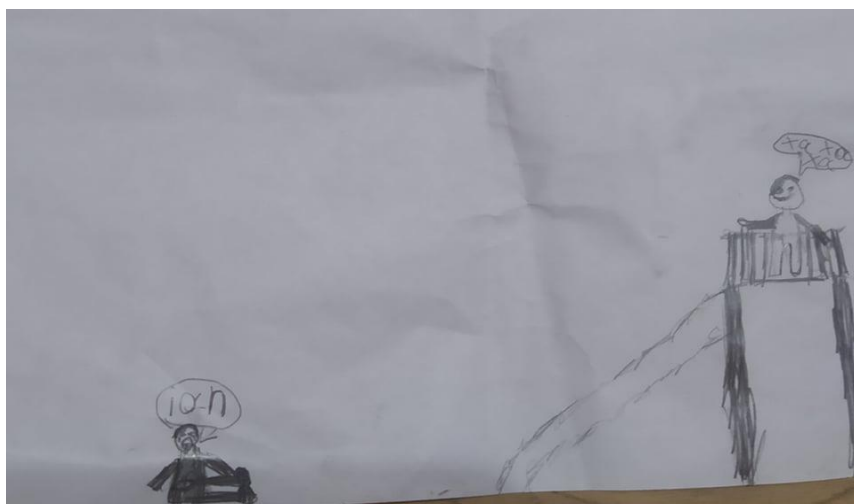
Κάτι που παρατήρησα είναι ότι η Ι. ότι και στις δύο δραστηριότητες χρησιμοποιεί τη λέξη λύπη για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οποτε θα βάλω ως στόχο να

αρχίσει να τροποποιείται η στάση της από το συναίσθημα της λύπησης για τα άτομα αυτά.

4.

Είναι η αλήθεια πως η ταινία μικρούς μήκους τους έλκυσε αμέσως το ενδιαφέρον και ανταποκρίθηκαν όλοι με ενδιαφέρον. Επίσης συνεργάστηκαν και συνομιλούσαν. Ακόμη δαισθάνθηκα ότι τους άγγιξε συναισθηματικά και συμμετείχαν όλοι με προσοχή . Επιπλέον ενώ στα σχέδια μου δεν ήταν να πειραματιστούν δοκιμάζοντας να γράψουν με το στόμα ή με το άλλο χέρι αλλά το δοκίμασα επιδιώκοντας να προσπαθήσω να μπουν έστω και λίγο και νοερά στη θέση του άλλου. Δεν ήθελα να περάσω τη λεπτή γραμμή εστιάζοντας στο πρόβλημα και στις δυσκολίες του Ian αλλά μόνο να προσπαθήσω να νιώσουν πως είναι να μην τα θεωρείς όλα δεδομένα . Για αυτό πάντα προσπαθώ να τονίσω πάνω από όλα τις θετικές πλευρές των απόμων αυτών και όχι να προσηλώνομαι στην επικείμενη δυσκολία τους.

Αξίζει να αναφέρω πως ο Δημήτρης Β την επόμενη μέρα δίχως να έχω ζητήσει εγώ κάτι μου φέρνει κάτι προσωπικά και ήταν μια ζωγραφιά με τον Ian, χαρακτηριστικά μου είπε ότι πήγε σπίτι και ξαναείδε την ταινία και ήθελε να μου ζωγραφίσει κάτι.



Επίσης επειδή πλέον προσπαθώ να παρατηρώ γενικά τη συμπεριφορά τους και τις στάσεις, αξίζει να αναφέρω κάτι μου προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση, ήμασταν σε ομάδα και συζητούσαμε με Α. , Α.Μ. , Α.Τ. και Ι. και η Μ. επιδίωξε από μόνη της να

εμπλακεί στη συζήτηση και να συμμετάσχει και από ότι είδα ανταποκρίθηκαν και τα κορίτσια. Εγώ προσπάθησα διακριτικά να αποστασιοποιηθώ αφήνοντας στην ομάδα χώρο να εκφραστεί.

5.

Είναι αλήθεια πως στον αρχικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μου ήταν να ξεκινήσω πρώτα με το παραμύθι με θέμα την τύφλωση και έπειτα να προσχωρήσω στον πίνακα ζωγραφικής. Μέσα όμως από τη βίωση των προηγούμενων δραστηριοτήτων έκρινα ότι θα ήταν καλύτερο να τους εισάγω με τον πίνακα ζωγραφικής και σε επόμενη δραστηριότητα να μεταβώ στο παραμύθι επιδιώκοντας να αντλήσω τις αρχικές στάσεις τους απέναντι στο θιγόμενο ζήτημα δίχως να έχουν ενημερωθεί μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου.

Όταν τους παρουσίασα τον πίνακα έδειξαν ενδιαφέρον , κοιτούσαν με περιέργεια και είχαν απορία τι θα ακολουθήσει παρακάτω. Αξίζει να αναφερθώ πως μου έκανε έκπληξη που με ρώτησαν για τα χρώματα και τους εξήγησα σύντομα πως η καλλιτέχνηδα χρησιμοποιεί και σκούρα και φωτεινά χρώματα υπηρετώντας το ρεύμα τέχνης τον εξπρεσιονισμό που σημαίνει εκφράζομαι από την αγγλική λέξη express και προσπαθεί να αποτυπώσει με συγκεκριμένα χρώματα και σχήματα αυτό που της δημιουργούσε έντονα συναισθήματα.

Όταν έπειτα τους ζήτησα να μου αποτυπώσουν με χρώματα τον κόσμο, όπως τον αντιλαμβάνεται ένα άτομο που δεν βλέπει , διαπίστωσα μια δυσκολία σε κάποια παιδιά να το φέρουν εις πέρας , οπότε πράττοντας με ευελιξία τους πρότεινα και δύο άλλες εναλλακτικές είτε να αποτυπώσουν ένα πρόσωπο που δεν βλέπει τα συναισθήματα του είτε να αποτυπώσουν τα δικά τους συναισθήματα για τον συγκεκριμένο πίνακα.

Σχετικά με τις στάσεις των παιδιών διαπιστώνω αυτή την αποστροφή προς και την τύφλωση χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν ο Μ. , Ο Δ. Β. , Ο Γ. . Επίσης ενώ στις απαντήσεις της η Α.Μ. φάνηκε ότι είναι πολύ δεκτική απέναντι στα τυφλά παιδάκια και στο συγκεκριμένο θέμα εισέπραξε μια μικρή αδιαφορία σαν να της είναι όλο αυτό έξω από εκείνη. Από την άλλη ο Κ. που στο θέμα της κινητικής αναπηρίας έδειξε μια μικρή αδιαφορία στο συγκεκριμένο θέμα ήταν πιο ευαισθητοποιημένος. Επίσης η στάση της Ι. συνεχίζεται και συγκεκριμένα να χρησιμοποιεί πάντα ως

συναίσθημα τη λύπη και επίσης διαπίστωσα πως και η Κ. αποτυπώνει τον φόβο της για το διαφορετικό. Επίσης ξανά ο Δ. Β. δεν ήθελε να μου δώσει τη ζωγραφιά και επίσης η Μ. δυσκολεύτηκε να αντιληφθεί την έννοια της τύφλωσης με αποτέλεσμα να δυσκολευτεί να το αποτυπώσει σε ζωγραφιά.

6.

Μετά από συζήτηση με την επιβλέπουσα και εξίσου πρότερου δικού μου προβληματισμού μου σκεφτήκαμε να πραγματοποιήσω και κάποια επιπρόσθετα παιχνίδια κυρίως κινητικά εκτός των ορίων της τάξης τόσο έξω στην αυλή εκμεταλλευομένη μια διδακτική ώρα όσο και στην ώρα του διαλείμματος. Αυτά τα παιχνίδια θα στοχεύουν στην ενδυνάμωση της δυναμικής της ομάδας , στην αποδοχή όλων ,στη συνεργασία και φυσικά στην ενσωμάτωση κυρίως των μαθητών που βρίσκονται εκτός της ολομέλειας. Έτσι λοιπόν μιας που ο καιρός εκείνη την ημέρα ήταν σύμμαχος μας, πρόκειται για μια ηλιόλουστη μέρα έριξα την ιδέα να κατέβουμε στην αυλή, να μην κάνουμε μάθημα στην τάξη και να βγούμε να διασκεδάσουμε. Εννοείται η ανταπόκριση ήταν άμεση και θετική φωνάζοντας όλα με μια φωνή: « Ναιiiii , επιτέλους έξωωω!!!»

Του ζήτησα να κάνουμε έναν μεγάλο κύκλο, τους έδειξα το κόκκινο κουβάρι και εκείνα ενθουσιάστηκαν, κοιτούσαν περίεργα και το χαμόγελο γέμιζε τα προσωπάκια τους. Ανταποκρίθηκαν όλα, χάρηκαν, συνεργάστηκαν έλεγαν όμορφες κουβεντούλες που δεν περίμενα να ακούσω. Χαρακτηριστικά ο Έ. είπε στη Μ.: « Είσαι η καλύτερη ψυχή της τάξης.», ο Δ. Β. είπε στην Α. « Έχεις ωραία ξανθά μαλλιά», ο Γ. είπε στον Έ. « Είσαι ήρεμο παιδί», η Α. Μ. είπε στον Α. « Είσαι πάντα με το χαμόγελο», ο Μ. είπε στον Π. « Δεν ενοχλείς ποτέ κανέναν».

Γενικά τα παιδιά συνεργάστηκαν όλα μαζί , έβαλαν στην άκρη ό,τι τυχόν τους χωρίζει και έπαιξαν σαν μια ομάδα. Φυσικά αξίζει να καταθέσω ότι και εγώ από την πλευρά χάρηκα πάρα πολύ που είδα όλη την τάξη τόσο ενωμένη γιατί μέχρι στιγμής δεν είχε τύχει ξανά να λειτουργήσουμε ως ομάδα και ήταν πραγματικά γοητευτικό και πρωτόγνωρο ακόμη και για μένα την ίδια. Αύτη η δραστηριότητα μου έδωσε το έναυσμα να πραγματοποιήσω εμβόλιμα των υπόλοιπων δραστηριοτήτων που έχω σχεδιάσει και κάποια κινητικά παιχνίδια, ώστε να λειτουργήσουμε όλοι ως ομάδα. Επιπρόσθετα αυτό που παράτησα είναι ότι και η Μ. ανταποκρίθηκε σε αυτή τη

δραστηριότητα ενσωματώνοντας την και τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτό το παιχνίδι. Επίσης με χαρά παρατήρησα ότι η Μ. δεν ζήτησε τη βοήθεια μου και έπαιξε και χαιρόταν μαζί με τους συμμαθητές της.

Γενικότερα θα ήθελα να επισημάνω ότι δεδομένου ότι είμαι εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχω το προνόμιο να είμαι παρούσα σε όλες σχεδόν τις διδακτικές ώρες, όπως και σε όλες τις ώρες διαλείμματος ,όποτε έχω τη δυνατότητα να παρατηρώ τη συμπεριφορά των μαθητών στην ολομέλεια σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους και να παρατηρώ πως αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους.

Χαρακτηριστικά παρατήρησα και για αυτό το σημείωσα ένα περιστατικό που γενικά δεν είχε ξανασυμβεί. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης στο μάθημα της Γλώσσας και στο σημείο της ανάγνωσης ρώτησε αν υπάρχει κάποιο άλλο παιδάκι που δεν διάβασε και φώναξαν σχεδόν όλα « Κυρία ,ξεχάσατε τη Μ...» ,μου προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση ,γιατί άλλες φορές δεν έδιναν ιδιαίτερη σημασία αν δεν είχε διαβάσει η Μ.. Δεν μπορώ να είμαι σίγουρη αλλά εικάζω μήπως με το πέρας των 5 δραστηριοτήτων μπήκε ένα μικρό λιθαράκι στο θέμα της αποδοχής και της ενσωμάτωσης της Μ. .

Επίσης στην Ώρα της Μουσικής χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες αγόρια-κορίτσια και η Μ. όπως και η Α. έγιναν αποδεκτές από την υπόλοιπη ομάδα των κοριτσιών και έπαιξαν όλοι μαζί ένα μουσικοκινητικό παιχνίδι. Η Μ. δεν χρειάστηκε τη βοήθεια μου για αυτό επέλεξα να αποστασιοποιηθώ και να την αφήσω να είναι στην ομάδα δίχως τη δική μου στήριξη και παρουσία. Αυτό που διαπίστωσα ήταν ότι υπήρξε μια θετική αλληλεπίδραση και ενσωμάτωση.

Ακόμη συνέβη και κάτι άλλο που πραγματικά και αν μου προξένησε μεγάλη εντύπωση και για αυτό το καταθέτω και καταγράφω. Σε μία ώρα διαλείμματος ενώ καθόμασταν μαζί με τη Μ. ήρθε η Α.Μ. και κάθισε δίπλα στη Μ. και ήθελε να συζητήσουν. Εγώ με διακριτικό τρόπο αποστασιοποιήθηκα και παρατήρησα ότι συζητούσαν και γελούσαν. Η αλήθεια είναι ότι η Α.Μ. είναι από τα παιδιά που δεν αποδέχονταν τη Μ. και δεν ασχολούνταν μαζί της , οπότε δεν μπορώ να εξηγήσω αυτή τη στάση.

7.

Όταν παρουσίασα το βιβλίο και τους έδειξα το εξώφυλλο, εξέφρασαν ενδιαφέρον , κοιτούσαν περίεργα ,τους τράβηξε και τους ενθουσίασε το εξώφυλλο. Ειδικά όταν τους ρώτησα να φανταστούν έναν δικό τους τίτλο, τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον, περιεργάζονταν το εξώφυλλο και έδειχναν να σκέφτονται και να αναρωτιούνται. Όταν ξεκίνησα την ανάγνωση και ταυτόχρονα τους έδειχνα τις εικόνες, πραγματικά καθηλώθηκαν, το βλέμμα τους ήταν στραμμένο σε μένα και τους συμπαρέσυρα στο ταξίδι της ανάγνωσης. Ταυτόχρονα με διέκοπταν και ήθελαν να μου θέσουν διάφορες απορίες για τις ιδιαίτερες ικανότητες των τυφλών .Έδειξαν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να μάθουν επιπρόσθετες πληροφορίες. Φάνηκε να τους προβληματίζει και να διακατέχονται από μια επιθυμία να μάθουν περαιτέρω για αυτό το θέμα της τύφλωσης. Διαισθάνθηκα ότι σαν να ένιωσαν ότι ταυτίζονται με τον Μήτσο και την παρέα του και για αυτό ήθελαν να αποτραβηχτούν από αυτό.

Καταρχάς οφείλω να ομολογήσω πως δεν περίμενα να ενθουσιαστούν τόσο πολύ με το που τους έδειξα το παραμύθι και αυτή η τροπή με εξέπληξε ευχάριστα. Επίσης δεν είχα υπολογίσει ότι θα τους γεννηθούν τόσες απορίες για το θέμα της τύφλωσης και μπορώ να καταθέσω πως οι απορίες του ήταν άκρως εύστοχες. Διαπιστώνω μια σταδιακή αλλαγή στάσης της Ά.Μ αλλά η στάση του Δ.Β. και του Γ. παραμένει η ίδια ,μία δυσκολία αποδοχής της ετερότητας. Η απάντηση της Κ. σχετικά με το αν καθόταν στο ίδιο θρανίο και αν θα έπαιζε στο διάλειμμα με ένα τυφλό παιδί είναι η ίδια όπως και στις συνεντεύξεις πριν και συγκεκριμένα αρνητική. Αξίζει να αναφέρω πως η Κ. παρουσιάζει έναν φόβο προς την αναπηρία , ενώ το αίσθημα λύπης που εμφάνιζε η Ι. αρχίζει σιγά σιγά να εξομαλύνεται. Δίχως εγώ να τους αναθέσω κάτι τέσσερα κορίτσια μου ετοίμασαν ζωγραφιές που τους ενέπνευσε το παραμύθι. Με ευχαριστεί πολύ , γιατί αρχίζω και διακρίνω μια προθυμία για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα που θίγω .

8.

Η αλήθεια είναι ότι στα αρχικά μου σχέδια ήταν να ολοκληρώσω το θέμα της τύφλωσης με το παραμύθι και την ανάλογη δραστηριότητα , αλλά λόγω του ότι τα παιδιά έδειξαν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον έκρινα να προχωρήσω σε μια βιωματική δραστηριότητα εστιάζοντας στο θέμα της εμπιστοσύνης αλλά και της ενσυναίσθησης μπαίνοντας για λίγο στη θέση του άλλου. Τα παιδιά έδειξαν αμείωτο ενδιαφέρον , ήθελαν να φορέσουν το μαντήλι, ήθελαν να πειραματιστούν. Έδειξαν συνάμα ότι το διασκέδασαν, ότι το απόλαυσαν και ταυτόχρονα προβληματίστηκαν.

9.

Είναι αλήθεια πως αμέσως με το που αντίκρισαν τον πίνακα ζωγραφικής ενθουσιαστήκαν, κοιτούσαν με περιέργεια και έδειχναν ενδιαφέρον να συζητήσουν. Προς έκπληξη μου είχαν απορίες σχετικά διάφορα σύμβολα στον πίνακα, όπως το σήμα ειρήνης, την εκκλησία , τα κινέζικα σύμβολα , το ότι το πρόσωπο πιθανόν προσεύχεται. Τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση οι έντονες αντιθέσεις. Επίσης αξίζει να αναφέρω πως τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία και προβληματισμό σχετικά τον πόλεμο στην Ουκρανία. Ακόμη διαισθάνομαι πως τα παιδιά είναι σχετικά σε μεγαλύτερο βαθμό ευαισθητοποιημένα όσο αφορά την πολιτισμική ετερότητα συγκριτικά με την αναπηρία.

10.

Στην αρχή έδειξαν ενδιαφέρον, όσο προχωρούσε η ιστορία ,τόσο έδειχναν ακόμη μεγαλύτερη προσοχή. Τους προσέλκυσε ιδιαίτερα η εικονογράφηση και όλο το περιεχόμενο. Ακόμη όταν είδαν την πεταλούδα ενθουσιάστηκαν και ήθελαν να δώσουν συμβουλές στη Μαλάλα. Τους τράβηξε πάρα πολύ το ενδιαφέρον το μαγικό μολύβι που τους παρουσίασα. Φυσικά αξίζει να αναφέρω πως ο Δ. Β. όταν άκουσε λέξεις από τη χώρα της ηρωίδας γέλασε κάπως κοροϊδευτικά και συνάμα διαπίστωσα την αρνητική απάντηση που μου έδωσαν στις συνεντεύξεις πριν σχετικά με την ερώτηση αν θα έκαναν παρέα μαζί της να επιβεβαιώνεται και στις απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ταυτόχρονα μου έκανε εντύπωση πως ορισμένα παιδιά μου απάντησαν ότι θα έκαναν παρέα αλλά δεν θα την αγκάλιαζαν. Αυτό ίσως το ερμηνεύω πως ναι μεν είναι ευαισθητοποιημένα απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα αλλά δεν παρατηρείται η αποδοχή της πιο εσωτερικά. Αξίζει όμως να αναφέρω πως παρουσίασαν μία μεγάλη επιθυμία για να μάθουν για τη γλώσσα της, τα διαφορετικά ήθη τους και γενικά τις συνήθειες τους.

11.

Πρόκειται για ένα παιχνίδι που βρήκαν διασκεδαστικό , που τους έφερε πιο κοντά και που έπρεπε να ακολουθούν τις νόρμες της συνεργασίας.

12.

Γενικά αυτό που παρατήρησα είναι ότι έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον για την ταινία μικρού μήκους. Τους φάνηκε ιδιαίτερα περιέργη γλώσσα της. Τους κέντρισε η ιστορία της και λυπήθηκαν πολύ για όσα πέρασε. Αξίζει να αναφέρω πως ο Μ.Λ συνεχίζει να διατηρεί μια αρνητική στάση απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με τη στάση του να παραμένει ίδια όπως απάντησε και στη συνέντευξη πριν. Ακόμη η Ι. αναφέρει πως δεν θα την αγκάλιαζε την Ivine κάτι που συνεχίζεται και στην προηγούμενη δραστηριότητα με τη Μαλάλα. Σε αντίθεση με τον Δ. Β. που στη συνέντευξη πριν είχε εκφράσει μια άκρως αρνητική στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα τονίζοντας έντονα ότι είναι Έλληνας , κάτι που πλέον δεν εμφανίζεται στις δραστηριότητες και παρατηρείται μια αλλαγή στάσης και αποδοχή.

13.

Πρόκειται για μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα αξιοποιώντας τη φαντασία την περιέργεια και τη συνεργασία. Τους άρεσε πάρα πολύ και κατάλαβαν πως ο καθένας έχει τη δική τους ξεχωριστή θέση στην τάξη. Το χάρηκαν και στο τέλος όταν τους ευχαρίστησα για τη συνεργασία συγκινήθηκαν και μου ζήτησαν να κάνουμε και άλλες τέτοιες δραστηριότητες και μου κατέθεσαν ότι τους άρεσε πάρα πολύ. Αυτή λοιπόν ήταν η ανταμοιβή για μένα.

Α. Μ.: Κυρία , γιατί να τελειώσει , θέλω και άλλο.

Α.: Θα διαβάσουμε και άλλα παραμύθια;

Ι.: Θα μας δείξετε άλλους πίνακες;

Δ. Β: Τι , τελείωσε ...γιατί;

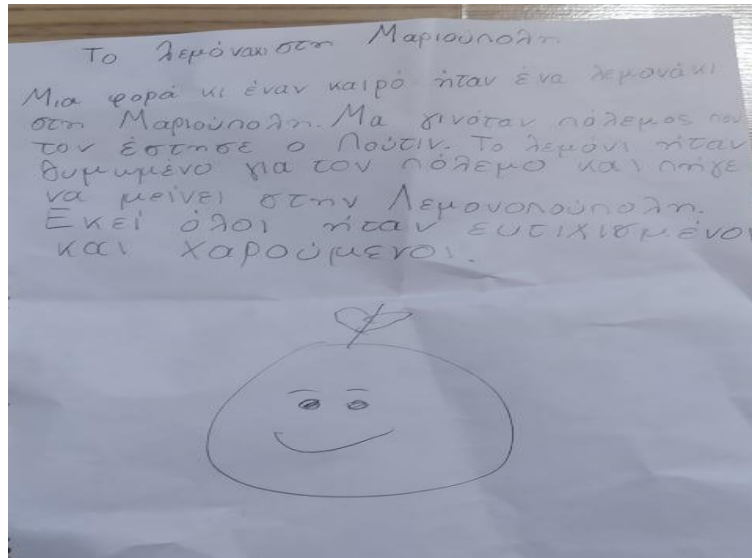
Π.: Θα μας πείτε και άλλες ιστορίες για παιδιά;

Α.Τ: Κυρία Ειρήνη σε ευχαριστώ.

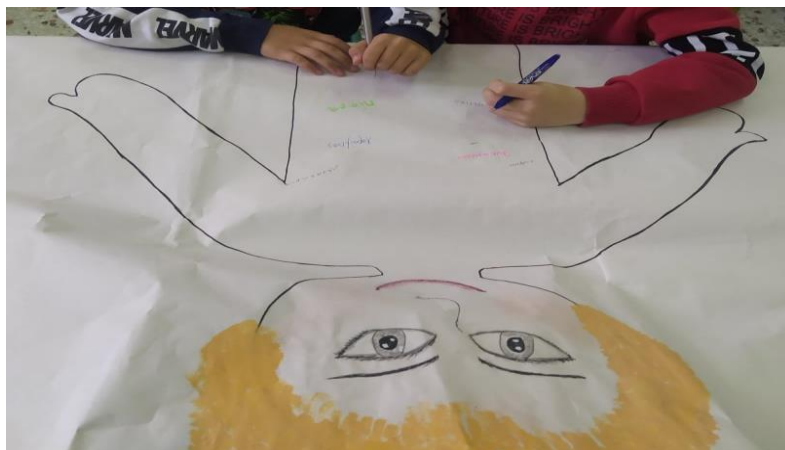
Μ.: Δεν νιώθω μόνη.

Τα έργα των παιδιών

Πρώτη Δραστηριότητα:



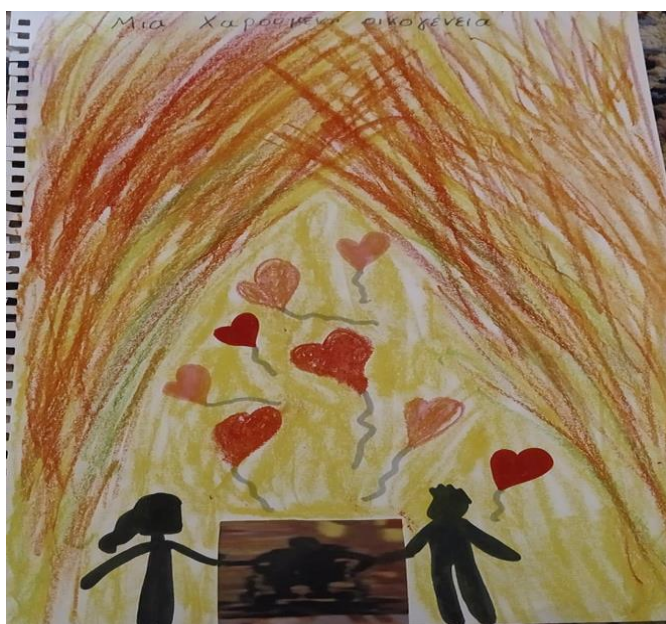
Δεύτερη Δραστηριότητα:



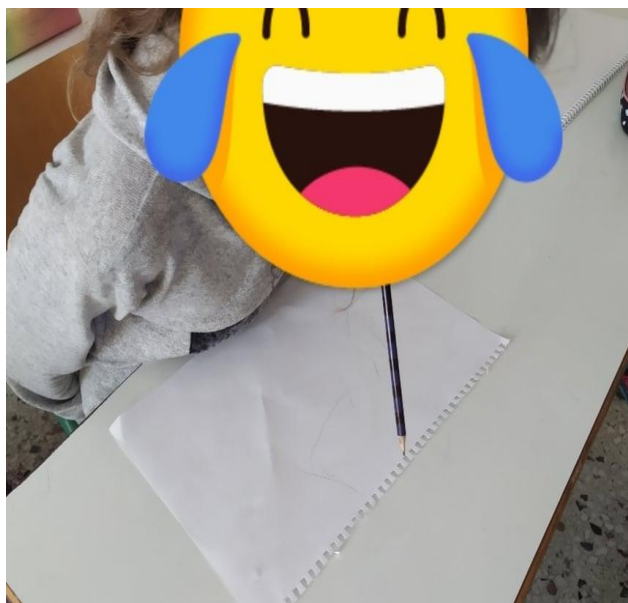
Τρίτη Δραστηριότητα:







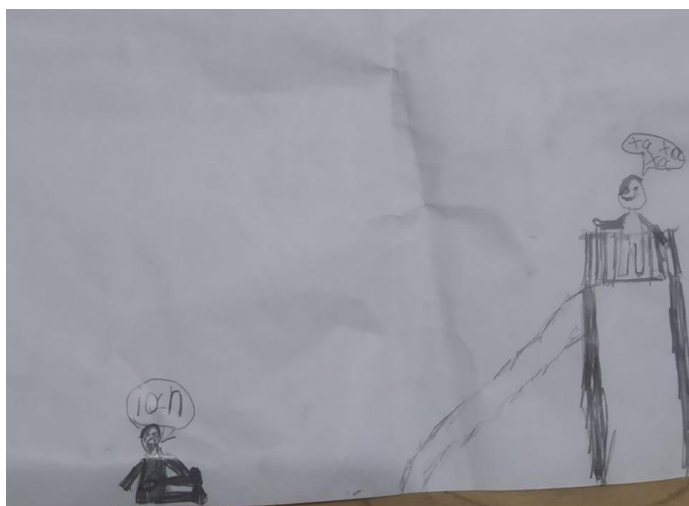
Τέταρτη Δραστηριότητα:



Να κάνεις παρέα με
αυτούς που σε
σέβονται και όχι
με αυτούς που σε
κοροϊδεύουν.

Η απη ελπίσω να
ζαναπερπατήσεις.

ίαν, μοράβο σου
για όλα αυτά
που έχεις καταφέρει
να κάνεις. ♡



Πέμπτη Δραστηριότητα:







Έκτη Δραστηριότητα :



Έβδομη Δραστηριότητα:



Όγδοη Δραστηριότητα :



Ένατη Δραστηριότητα:



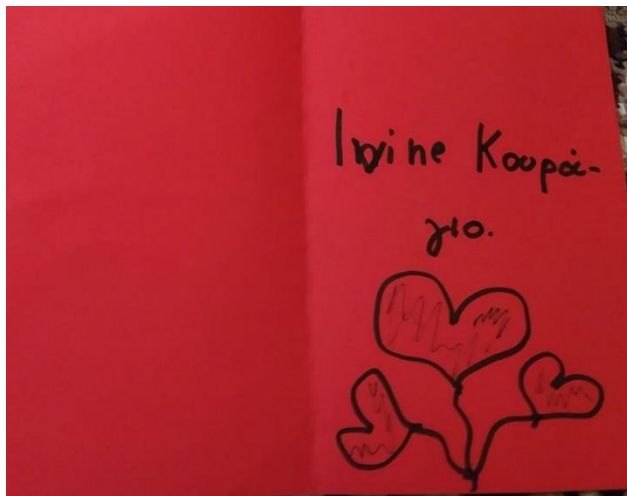
Δέκατη Δραστηριότητα:



Ενδέκατη Δραστηριότητα:



Δωδέκατη Δραστηριότητα:



Λέκατη Τρίτη Δραστηριότητα:

