

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 29

Μάρτιος 2018
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 29

Πάτρα, Μάρτιος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 114, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεογαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πιλόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

**Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος:
Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης** 7

Λαμπαδάρη Ιωάννα-Δρ. Γκαρβέλας Κων/νος

**Η εξατομικευμένη ενίσχυση της επίδοσης στο γραπτό λόγο μαθητή
με διαγνωσμένες γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις
διαταραχής ελλειμματικής προσοχής** 33

Δροσινού Μαρία-Δραμοντάνη Αλεξάνδρα

**Ο πολυσήμαντος ρόλος του Θεάτρου στην ένταξη παιδιών με ειδικές
εκπαιδευτικές ανάγκες (Αυτισμός, asperger, διαταραχή έκφρασης)
στα Σχολεία**

Τσιάκα Δήμητρα-Αμούντζια Ευφροσύνη-Μανταλόβας Στυλιανός 57

**Αναπαραστάσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια της μουσικής στο
Γυμνάσιο**

79

Καρούμπαλη Ευγενία

Λαμπαδάρη Ιωάννα
Δρ. Γκαραβέλας Κων/νος

Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στοιχείο κλειδί για την επιτυχή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), αποτελεί η στάση του εκπαιδευτικού. Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ και το ρόλο της πρότερης διδακτικής εμπειρίας και εξειδικευμένης γνώσης. Εκατόν δύο (N=102) καθηγητές γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούν σε ελληνικά γενικά γυμνάσια και λύκεια, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια, τον επαγγελματικό ρόλο και τα γενικά θεωρητικά ζητήματα γύρω από την ένταξη μαθητών με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να έχουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής. Οι τελευταίοι δε νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ και αναφέρουν την ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η εξειδικευμένη γνώση δείχνουν να επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της στάσης.

Λέξεις κλειδιά: συνεκπαίδευση, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στάση εκπαιδευτικού, εμπειρία, γνώση.

Inclusion of pupils with Autistic Spectrum Disorders: Experience, Knowledge and Teachers' Attitudes of Secondary School

Abstract

A key element in the successful implementation to the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorders (ASD), involves the teacher's attitude. The present study examined teachers' attitudes toward the inclusion of pupils with ASD, as well as the role of prior teaching experience and specialized knowledge. One hundred and two (N = 102) general and special education teachers serving in Greek general secondary and high schools, filled out a questionnaire about professional competence, professional role and general theoretical issues to the inclusion of students with ASD. The research highlighted the positive attitude towards inclusion, with special education teachers having more positive perceptions than general teachers. They feel unprepared to teach students with ASD and they indicate the need for in-service training. Previous experience in teaching these students and specialized knowledge were shown to have a significant impact on shaping the teachers' attitudes.

Keywords: inclusion, Autistic Spectrum Disorders, secondary school, teacher attitude, experience, knowledge.

1. Εισαγωγή

Ανά εποχή η εκπαιδευτική πολιτική τροποποιείται, μιας και δέχεται επιρροές από τα κοινωνικά δεδομένα. Ως φυσικό επόμενο αυτής της εξέλιξης είναι και η πορεία στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η τελευταία έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Οι νέες αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές οδηγούν βαθμιαία στη μετάβαση από τη λειτουργία των ειδικών σχολείων στα σχολεία της ένταξης¹ (integration). Στην πορεία όμως η έννοια της ένταξης που επικρατούσε στην Ευρώπη και ειδικά στο Ηνωμένο Βασίλειο, έφτανε σε εννοιολογικό αδιέξοδο, έτσι τις τελευταίες δεκαετίες και συγκεκριμένα μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα² έκανε την εμφάνισή της στα εκπαιδευτικά δρώμενα μία καινούρια τάση, αυτή της ενιαίας εκπαίδευσης³ ή συνεκπαίδευσης⁴ (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).

2 UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.

3 Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία Εκπαίδευση: Μια Εκπαίδευση για όλους σε ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

4 UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: Unesco.

Η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης στηρίζεται σε βασικές αρχές της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας⁵, συνδέεται με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων⁶, ενώ παράλληλα εγκολπώνει τις προσπάθειες που καταβάλλονται για την κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις, λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και τη διαφορετικότητά τους. Επί τούτου, οι Lynch και Irvine⁷ υποστηρίζουν την άποψη ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα ενοποιημένο σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης που εξασφαλίζει μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για κάθε μαθητή, καθώς παρέχει ταυτόχρονα ουσιαστικό πρόγραμμα σπουδών, αποτελεσματική διδασκαλία και απαραίτητη υποστήριξη για κάθε μαθητή, ενώ παράλληλα προβάλλει τη διαφορετικότητα ως κανόνα.

Η σύγχρονη τάση, που επικρατεί διεθνώς ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσης⁸ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου διασφαλίζοντας το δικαίωμα αυτών των παιδιών στην ισότιμη εκπαίδευση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης⁹. Ειδικότερα, με την εκπαίδευση των μαθητών που έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), κατά την τελευταία δεκαετία έχει σημειωθεί διεθνώς μια σαφής στροφή από τις διαχωρισμένες δομές υποστήριξης σε ποικίλες πρακτικές συνεκπαίδευσης¹⁰. Βέβαια, αδιαφιλονίκητο παραμένει το γεγονός ότι ο πληθυσμός των παιδιών που διαγιγνώσκεται με ΔΑΦ, σημειώνει αυξητική άνοδο και μάλιστα με γοργό ρυθμό¹¹. Το ίδιο συμβαίνει και στην αυξανόμενη τάση να τοποθετούνται οι εν λόγω μαθητές και να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλικούς τους στα γενικά σχολεία¹². Δεδομένου όμως ότι το φάσμα του αυτισμού αποτελεί μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή¹³, είναι

5 Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς. Στο http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).

6 United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Στο <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (προσπελάστηκε στις 17/9/2017).

7 Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), p. 846.

8 UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.

9 United States Department of Education (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. P.L. 108-447. Washington, DC: U.S. Department of Education.

10 United States Department of Education (2001). *No Child Left Behind Act of 2001*. P.L. 107-110. Washington, DC: U.S. Department of Education.

11 Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012*. Στο <http://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm> (προσπελάστηκε στις 12/3/2017).

12 European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Στο <https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data2012SNE-Country-Data2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/4/2017).

13 American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εφαρμόζουν κατάλληλες και αποτελεσματικές πρακτικές, προκειμένου να συμπεριλάβουν τους μαθητές με ΔΑΦ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Εν γένει η επιτυχία ενός προγράμματος για την συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ είναι στενά συνδεδεμένη με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων που αναφέρονται πρωτίστως στη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη συνεκπαίδευση¹⁴. Ως εκ τούτου, έχει ιδιαίτερη σημασία να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, αφού ο εντοπισμός τους και η κατανόηση του κατάλληλου τρόπου υποστήριξης των μαθητών με ΔΑΦ μέσα στη συνηθισμένη τάξη του γενικού σχολείου είναι μείζονος σημασίας θέμα. Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά το ζήτημα αυτό, διότι προσδιορίζοντας τη στάση του εκπαιδευτικού, καθώς και τους παράγοντες εκείνους που ενδεχομένως τη διαμορφώνουν, ανοίγει ο δρόμος για την ανάπτυξη αποτελεσματικών και κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών συνεκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Η έννοια της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει ότι οι μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο ίδιο περιβάλλον με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, αντί να διαχωρίζονται σε αίθουσες ειδικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της Ελλάδας η πολιτική ενός σχολείου για όλους αποτελεί πλέον θεσμοθετημένο δικαίωμα των παιδιών με ΔΑΦ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με το Νόμο¹⁵ 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η φοίτηση των μαθητών με ΔΑΦ στις εκπαιδευτικές δομές γίνεται με γνώμονα το βαθμό λειτουργικότητάς τους. Συγκεκριμένα, το άρθρο 7 του ίδιου νόμου¹⁶ αναφέρει ότι η φοίτηση των μαθητών υψηλής λειτουργικότητας/ σύνδρομο Asperger πραγματοποιείται στην τυπική τάξη με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της γενικής και σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό. Αντίθετα, οι μαθητές μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να παρακολουθούν σε ειδικές τάξεις (τμήματα ένταξης) των γενικών σχολείων κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ενώ στις σοβαρότερες των περιπτώσεων μπορούν να φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

14 Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), p.p. 116-133.

15 Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), σ.σ. 3499-3522.

16 Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), σ.3504.

Τα παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο συναντούν ποικίλες προκλήσεις και τα ευρήματα σχετικά με την επιτυχή εκπαίδευσή τους δείχνουν να είναι αντιφατικά. Από τη μια οι εν λόγω μαθητές παρουσιάζουν ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και σε αρκετές περιπτώσεις δείχνουν να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μεταβάσεις και αλλαγές στη σχολική καθημερινότητα¹⁷. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται από αυτή τη συνύπαρξη, αφού οι στάσεις τους επηρεάζονται θετικά γνωρίζοντας και κατ' επέκταση αποδέχοντας τις ατομικές διαφορές τους¹⁸. Από την άλλη έχει διαπιστωθεί ότι, όταν οι μαθητές με αναπηρία τοποθετούνται σε περιοριστικά περιβάλλοντα, όπως ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, τότε τείνουν να αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς παρά με τους συνομηλίκους τους¹⁹. Βέβαια, υπάρχουν και αρνητικά ευρήματα σχετικά στην προσπάθεια κοινωνικής ένταξης²⁰ ατόμων με αυτισμό σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης, παρίσταται ο φόβος απόρριψης ή μη αποδοχής τους από ομάδες συνομηλίκων ή και ακόμη να είναι θύματα εκφοβισμού²¹.

Επιπρόσθετα, οι σκεπτικιστές της εκπαίδευσης του μη διαχωρισμού συχνά υποστηρίζουν ότι τα κοινωνικά οφέλη έρχονται σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή πρόοδο αυτών των μαθητών, όμως ορισμένες μελέτες ανέφεραν ότι αυτό δε συμβαίνει απαραίτητα σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα, ο καθηγητής Simpson²² και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι ο μαθητής με ΔΑΦ επωφελείται στην ακαδημαϊκή του επίδοση, όταν συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες σε όλο και πιο ανεξάρτητα επίπεδα, αλλά και όταν καταδεικνύει την απόκτηση νέων δεξιοτήτων φροντίζοντας παράλληλα να συμμετέχει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο πλαίσιο της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας. Επιπλέον έρευνες διαπίστωσαν ακαδημαϊκά οφέλη για τα παιδιά με ΔΑΦ που φοιτούν στις τυπικές τάξεις, όπου με κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης σημειώθηκε αυξημένη αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στην τάξη, όπως και επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων σε πολλές γνωστικές δεξιότητες²³.

17 Eldar, E., Talmor, R., Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), p.p. 97-114.

18 Sansosti, J. M., & Sansosti F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), p.p. 917-931.

19 Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 39(6), p.p. 53-61.

20 Orsmond, G.I., Krauss, M.W., & Seltzer, M.M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), p.p. 245-256.

21 Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), p.p. 478-494.

22 Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), p.p. 116-133.

23 Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students

Είναι έκδηλο λοιπόν το συμπέρασμα ότι ο βαθμός σοβαρότητας των διαταραχών του αυτισμού²⁴ επηρεάζει τις αποφάσεις της κατάλληλης τοποθέτησης²⁵ αυτής της ομάδας του μαθητικού πληθυσμού και κατ' επέκταση καθιστά την εκπαίδευσή τους ιδιαίτερα πολύπλοκη ως διαδικασία. Οι προκλήσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ είναι πολλές και είναι πιθανό να μεγεθυνθούν σε ένα τυπικό σχολικό περιβάλλον²⁶. Για τους συγκεκριμένους μαθητές απαιτείται υποστηρικτικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός σε ολόκληρη τη σχολική τους θητεία, σοβαρός σχεδιασμός και προετοιμασία²⁷, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

2.2. Στάσεις Εκπαιδευτικών προς τη Συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Η στάση ενός ατόμου μπορεί να επηρεάσει γνωστικές λειτουργίες, συναισθηματικές ανταποκρίσεις αλλά και μελλοντικές αντιδράσεις και συμπεριφορές προς τους άλλους²⁸. Κατ' επέκταση «η στάση ενός εκπαιδευτικού προς έναν μαθητή με ΔΑΦ ενδεχομένως και να έχει τεράστια επίδραση στις αλληλεπιδράσεις τους στην τάξη»²⁹. Άλλωστε, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας ζήτημα, δεδομένου ότι η αποδοχή της φιλοσοφίας της συνεκπαίδευσης πιθανόν να επηρεάσει τη δέσμευσή τους για την εφαρμογή της³⁰. Η στάση του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει³¹ αλλά και να προβλέψει³² την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση, φαίνεται να είναι πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη τους, καθώς

with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 39(6), p.p. 53-61.

24 McNerney, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: A multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), p.p. 1096-1116.

25 Sansosti, J. M., & Sansosti F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), p.p. 917-931.

26 Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).

27 Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), p.p. 24-32.

28 Zimbardo, P.G., & Leippe, M.R. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill.

29 Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), p. 2.

30 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

31 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

32 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

και να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών³³.

Ορισμένες έρευνες³⁴ δείχνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών στην τάξη τους, φέρουν αρνητικά συναισθήματα για τη συμπερίληψη μαθητών με σοβαρές αναπηρίες, όπως ο αυτισμός, και στην πράξη δεν είναι πρόθυμοι να υλοποιούν κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, αφού δείχνουν να έχουν μειωμένες προσδοκίες για ακαδημαϊκή επίδοση³⁵ από το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο πιθανό να έχουν αρνητική στάση προς τους μαθητές με ΔΑΦ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης³⁶. Μια ενδεχόμενη εξήγηση σχετικά με αυτό είναι η έλλειψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τόσο στην εμπειρία όσο και στις γνώσεις που απαιτούνται για να διαχειριστούν τις συμπεριφορές αυτών των μαθητών³⁷.

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Τόσο οι παλαιότερες όσο και οι σύγχρονες μελέτες σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ φανερώνουν ότι αυτή επηρεάζεται από συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η προηγούμενη εμπειρία³⁸ διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ και η εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα που σχετίζονται με τον αυτισμό³⁹. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα εξειδίκευσης που αφορούσαν την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό ή είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία, είχαν θετικές αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών αυτών στη συνηθισμένη τάξη.

Συγκεκριμένα, περισσότερο από μια δεκαετία πριν οι ερευνήτριες McGregor και Campbell⁴⁰ μελέτησαν τις απόψεις και πεποιθήσεις των

33 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

34 Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p.p. 129-147.

35 Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA. Στο https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf (προσπελάστηκε στις 21/9/2017).

36 Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), p.p. 1-12.

37 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

38 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

39 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

40 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children

εκπαιδευτικών της Σκωτίας αναφορικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης μαθητών με αυτισμό αλλά και τους παράγοντες που πιθανό να επιδρούσαν στην επιτυχία της. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο δείγμα συμμετείχαν 23 ειδικοί παιδαγωγοί και 49 εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 22 είχαν εμπειρία σε μαθητές με αυτισμό. Οι ερευνήτριες για τους σκοπούς της μελέτης τους χρησιμοποίησαν ποσοτική προσέγγιση, κατασκευάζοντας έτσι δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια για την κάθε ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διατηρούσαν λιγότερο θετική στάση σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς, ωστόσο οι περισσότεροι ήταν πρόθυμοι να δεχτούν εξειδικευμένη εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία σε μαθητές με αυτισμό, έδειξαν περισσότερη αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση δυσκολιών συμπεριφοράς, ενώ είχαν πιο θετικές απόψεις γύρω από τα οφέλη της συνεκπαίδευσης σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν εμπειρία.

Με την ίδια μεθοδολογική προσέγγιση κινήθηκε αργότερα η ερευνήτρια Syriopoulou-Deli⁴¹ με τους συνεργάτες της, οι οποίοι μελέτησαν τις αντιλήψεις 228 Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των παιδιών με αυτισμό. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν εξειδίκευση σε θέματα αναφορικά με τον αυτισμό και είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ, διατηρούσαν θετική στάση σχετικά με την εκπαίδευσή τους στη συνηθισμένη τάξη.

Η εμπειρία και οι γνώσεις στην ειδική αγωγή φάνηκαν να επιδρούν στη στάση των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Humphrey και Symes⁴². Σ' αυτήν οι ειδικοί παιδαγωγοί δήλωσαν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ και στην αντιμετώπιση συμπεριφορών που συνδέονται με τις διαταραχές, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η έρευνα διεξήχθη σε έντεκα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της βορειοδυτικής Αγγλίας και οι 53 συμμετέχοντες σημείωσαν γενικά θετικότερη στάση προς τη συνεκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών από οποιαδήποτε προηγούμενη μελέτη στο παρελθόν, όπως για παράδειγμα αυτή των McGregor και Campbell⁴³ πριν μια δεκαετία περίπου.

Αντίθετα με την έρευνα των Humphrey και Symes πρόσφατη μελέτη που έλαβε χώρα στις Ηνωμένες Πολιτείες, με ερευνήτη τον Chung⁴⁴ και τους

with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

41 Syriopoulou-Delli, C.K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), p.p. 755-768.

42 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

43 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

44 Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination

συνεργάτες του απέδειξε ότι, παρόλο που οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές για τα παιδιά με ΔΑΦ, δεν ισχύει το ίδιο και με την συμπερίληψή τους. Οι 234 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, αφού πρώτα διάβασαν δύο σενάρια που αφορούσαν τη συμπεριφορά ενός παιδιού με ΔΑΦ και ενός τυπικά αναπτυσσόμενου. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη του μαθητή με αυτισμό ήταν αρνητικές σε σχέση με το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί. Επιπλέον, η ίδια μελέτη έδειξε ότι το να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί εξειδικευμένη πιστοποίηση στην ειδική αγωγή αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα θετικών στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ.

Στις περισσότερες μελέτες τα δείγματα αποτελούνταν είτε μόνο από εκπαιδευτικούς γενικής ή κι από συνδυασμό εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής, ελάχιστες ήταν αυτές στις οποίες συμμετείχαν αποκλειστικά και μόνο ειδικοί παιδαγωγοί. Μία από αυτές ήταν η έρευνα των Rodriguez, Saldana και Moreno⁴⁵ που επικεντρώθηκε μόνο στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και αυτό γιατί κατά τους ερευνητές η συγκεκριμένη ομάδα εμπλέκεται πιο συχνά στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΑΦ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Σεβίλλη της Ισπανίας και έλαβαν μέρος 69 εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να υπηρετούν σε γενικά σχολεία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνέντευξης. Συνολικά η μελέτη πρόβαλε τις θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ, μια που αυτή συνδεόταν με τη δική τους ικανότητα να επηρεάσουν τόσο την ακαδημαϊκή πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών όσο και τις σχέσεις τους με τις οικογένειες των παιδιών με ΔΑΦ. Επίσης, η προηγούμενη εμπειρία με τους μαθητές με ΔΑΦ είχε αποδειχθεί να επιδρά σημαντικά προς τη διαμόρφωση της θετικής στάσης σχετικά με την συνεκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Από την παραπάνω σύντομη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη ότι διαδραματίζει καίριο ρόλο στην αποτελεσματική και ποιοτική ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στο γενικό σχολείο, δημιουργώντας έτσι ένα επωφελές περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, διαφαίνεται η σημασία της εξειδικευμένης εκπαίδευσης και της πρότερης διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ στη διαμόρφωση της θετικής αυτής στάσης των εκπαιδευτικών.

of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), p.p.1-12.

45 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

2.4. Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) που φοιτούν στα γενικά σχολεία, καθώς και ο εντοπισμός των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση αυτών. Ειδικότερα, εξετάστηκε κατά πόσο η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με ΔΑΦ, τα έτη αυτής της εμπειρίας όπως και από την εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα που σχετίζονται με τον αυτισμό.

2.5. Υποθέσεις της Έρευνας

2.5.1. Γενική Υπόθεση

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναμένεται να έχουν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ που φοιτούν στις συνηθισμένες τάξεις του γενικού σχολείου.

2.5.2. Επιμέρους Υποθέσεις

Οι ειδικοί παιδαγωγοί αναμένεται να έχουν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

Η πρότερη διδακτική εμπειρία με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ αναμένεται να έχουν πιο θετική στάση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη.

Οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση σε θέματα σχετικά με τον αυτισμό αναμένεται να έχουν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχη εξειδίκευση.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 102 εν ενεργεία καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 65 υπηρετούσαν στην γενική εκπαίδευση (63.7%), ενώ οι 37 στην ειδική αγωγή (36.3%). Επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόζονταν προγράμματα εξειδικευμένης και

εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν προηγούμενη εμπειρία ή να έχουν την ευκαιρία να δουλέψουν μελλοντικά με μαθητές με ΔΑΦ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Το παραπάνω κριτήριο κατά την επιλογή του δείγματος θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η απουσία του ενδεχομένου να οδηγούσε σε πιθανές εικασίες των ερωτώμενων και όχι σε απαντήσεις που βασίζονται σε προσωπική εμπειρία.

Από τους συμμετέχοντες παρατηρήθηκε μια αριθμητική υπεροχή των γυναικών (64.7%), έναντι των ανδρών (35.3%) (Πίνακας 1). Ως προς την ηλικία το μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 21-30 ετών (2.9%), ενώ το μεγαλύτερο στην ομάδα των 41-50 ετών (37.3%). Ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μεταξύ 51-60 ετών (30.4%) και 31-40 ετών (29.4%), ενώ δεν υπήρξε εκπαιδευτικός πάνω από 60 ετών που να έλαβε μέρος στην έρευνα. Σε σχέση με την προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητή με ΔΑΦ, οι περισσότεροι είχαν ανάλογη εμπειρία (66.7%) και από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό (39.2%) σημειώθηκε σε αυτούς που είχαν εμπειρία σε λιγότερο από 2 έτη. Ένα ποσοστό της τάξης του 23.5% είχε εμπειρία 3-5 έτη, ενώ το 2.0% είχε περισσότερο από 6 έτη. Όσον αφορά την εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με τον αυτισμό το μεγαλύτερο ποσοστό (67.6%) δήλωσε ότι δεν είχε καμία εξειδίκευση. Από τους συμμετέχοντες (32.4%) που δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει ειδική εκπαίδευση, οι περισσότεροι (9.8%) είχαν σχετικό μεταπτυχιακό αλλά και κάποιο σεμινάριο περί διαταραχών του αυτισμού (9.8%). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 5.9% δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει πιστοποιημένα επιμορφωτικά προγράμματα (Ανάλυση Συμπεριφοράς-ABA, μέθοδοι PECS, ΜΑΚΑΤΟΝ, TEACCH) και το 4.9% των συμμετεχόντων είχαν υλοποιήσει πρακτική άσκηση (π.χ. εθελοντική εργασία και επιδοτούμενα προγράμματα σε δομές ειδικής αγωγής). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι κατείχε διδακτορικό με σχετική διατριβή στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με αυτισμό.

Πίνακας 1: Περιγραφή του δείγματος

		Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής n1 (%)	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής n2 (%)	Σύνολο N (%)
Φύλο	Ανδρας	26 (25.5)	10 (9.8)	36 (35.3)
	Γυναίκα	39 (38.2)	27 (26.5)	66 (64.7)
Ηλικία	21-30	0 (.0)	3 (2.9)	3 (2.9)
	31-40	7 (6.9)	23 (22.5)	30 (29.4)
	41-50	28 (27.5)	10 (9.8)	38 (37.3)
	51-60	30 (29.4)	1 (1.0)	31 (30.4)
Προηγούμενη εμπειρία μαθητή με ΔΑΦ	Ναι	36 (35.3)	32 (31.4)	68 (66.7)
	Όχι	29 (28.4)	5 (4.9)	34 (33.3)

	≤2 έτη	27 (26.5)	13 (12.7)	40 (39.2)
Έτη εμπειρίας μαθητή με ΔΑΦ	3-5 έτη	5 (4.9)	19 (18.6)	24 (23.5)
	≥6 έτη	2 (2.0)	0 (.0)	2 (2.0)
	κανένα	31 (30.4)	5 (4.9)	36 (35.3)
Εξειδίκευση ΔΑΦ	Ναι	9 (8.8)	24 (23.6)	34(32.4)
	Όχι	56 (54.9)	13 (12.7)	69 (67.6)
Τύπος εξειδικευμένης εκπαίδευσης	Διδακτορικό	0 (0)	1 (1.0)	1 (1.0)
	Μεταπτυχιακό	1 (1.0)	9 (8.8)	10 (9.8)
	Πιστοποίηση	0 (0)	6 (5.9)	6 (5.9)
	Πρακτική	2 (2.0)	3 (2.9)	5 (4.9)
	Σεμινάριο	5 (4.9)	5 (4.9)	10 (9.8)
	Απροσδιόριστο	1 (1.0)	0 (.0)	1 (1.0)
	Καμία	56 (54.9)	13 (12.7)	69 (67.6)

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, σε έντυπη μορφή, το οποίο ήταν κοινό και για τις δύο ομάδες του δείγματος -γενικής και ειδικής αγωγής. Αποτελούνταν από δύο τμήματα, το πρώτο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με δημογραφικά στοιχεία, ενώ το δεύτερο περιείχε είκοσι δηλώσεις σχετικές με θεωρητικά ζητήματα της ένταξης μαθητών με ΔΑΦ, επαγγελματική επάρκεια, ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο να συμπεριλάβουν το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στην τάξη τους και αναγνώριση του επαγγελματικού τους ρόλου και των καθηκόντων τους. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν με την κάθε δήλωση σε κλίμακα ιεράρχησης, τύπου Likert, έξι σημείων (0=Διαφωνώ απόλυτα, 1=Διαφωνώ, 2=Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Οι στάσεις των συμμετεχόντων μετρήθηκαν από τις απαντήσεις που έδωσαν στις είκοσι δηλώσεις στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες βαθμολογίες θεωρείται ότι έχουν μια περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, ενώ οι χαμηλότερες βαθμολογίες δηλώνουν λιγότερο θετική ή πιο αρνητική στάση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη μέση της κλίμακας δεν υπήρχε το ουδέτερο σημείο, με σκοπό να μην οδηγηθούν οι συμμετέχοντες σε ουδετερότητα και αναποφασιστικότητα⁴⁶.

Για να επιτευχθεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου⁴⁷, δηλαδή για να ελεγχθεί αν το εργαλείο μετράει πράγματι αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί, εφαρμόστηκε η στατιστική μέθοδος της

46 Paul, K., & Bracken, D. (1995). Everything you always wanted to know about employee surveys. *Training and Development*, 49(1), p.p. 45-50.

47 Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (5^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 86-87.

Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Συνδυαστικά για να διαπιστωθεί ότι η διαδικασία της ανάλυσης παραγόντων ήταν εφικτή, προηγουμένως είχαν διεξαχθεί το Bartlett's Test για τον έλεγχο σφαιρικότητας όπου η τιμή ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2=1239.369$, $p= .000$), καθώς και ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin για την δειγματοληψία επάρκειας όπου η τιμή .896. θεωρείται ικανοποιητική. Η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων με ιδιοτιμές πάνω από ένα, οι οποίες εξηγούσαν το 62.53% της συνολικής διακύμανσης, ενώ το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσίαζε κάμψη μετά τον τρίτο παράγοντα. Κάθε παράγοντας παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach alpha μεγαλύτερο του .820, ενώ παράλληλα τα φορτία των μεταβλητών στους τρεις παράγοντες κυμαινόταν από .441 έως .840. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις του Παράγοντα 1 (Cronbach $\alpha= .920$) αφορούσαν ζητήματα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ. Οι δηλώσεις του Παράγοντα 2 (Cronbach $\alpha= .839$) σχετιζόνταν με την επαγγελματική επάρκεια/ αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών στο να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ στην τυπική τάξη. Ενώ, οι δηλώσεις του Παράγοντα 3 (Cronbach $\alpha= .821$) αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο και τα καθήκοντά τους προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής μετρήθηκε ο συνολικός δείκτης των στάσεων -συνολικό άθροισμα των 20 δηλώσεων, καθώς και οι στάσεις τους σε καθέναν από τους τρεις παραπάνω παράγοντες.

3.3. Τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ακολούθησε δύο διακριτά στάδια. Στο πρώτο στάδιο επιλέχθηκε το προς διερεύνηση θέμα, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση σχετικής με το θέμα ερευνητικής βιβλιογραφίας, διατυπώθηκαν οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια σχεδιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο. Στο τέλος του πρώτου σταδίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε έξι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (4 γενικής και 2 ειδικής αγωγής), ώστε να διαπιστωθούν πιθανές δυσκολίες ή ασάφειες ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων και να οριστικοποιηθεί το ερωτηματολόγιο. Κατά το δεύτερο στάδιο, το στάδιο υλοποίησης της έρευνας, συλλέχθηκαν τα δεδομένα, ακολούθησε επεξεργασία και ανάλυση αυτών μέσω της χρήσης του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. (έκδοση 22.0) και τέλος έγινε η σύνθεση και η διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων.

Η έρευνα διεξήχθη σε γενικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της κεντρικής και δυτικής Ελλάδας. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν επί τόπου κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων συναντήσεων με

τους διευθυντές των σχολείων. Αναφορικά με την τήρηση θεμάτων δεοντολογίας, εφαρμόστηκαν βασικά στοιχεία, όπως είναι η αρχή της συνειδητής συναίνεσης⁴⁸, η εμπιστευτικότητα, καθώς κι η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξε πλήρης πληροφόρηση των συμμετεχόντων για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία αλλά και το εκπαιδευτικό όφελος, που θα προέκυπτε από αυτή. Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική, διότι τονίστηκε ότι, εάν δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, απλά δεν θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο.

4. Αποτελέσματα

4.1. Στάσεις εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής παρουσίασαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να έχουν περισσότερο θετική στάση (Μ.Ο=76.11, Τ.Α=11.54) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής (Μ.Ο=63.63, Τ.Α=15.16) (Πίνακας 2, Γράφημα 1). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικώς σημαντική [$t(100)=-4.33$, $p<0.001$]. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα για τους τρεις παράγοντες, καθώς στατιστικώς σημαντικές υπήρξαν οι διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα γενικά θεωρητικά ζητήματα της συνεκπαίδευσης παιδιών με ΔΑΦ [$t(100)=-2.45$, $p<0.05$], την επαγγελματική επάρκεια [$t(100)=-6.32$, $p<0.001$] και τον επαγγελματικό ρόλο και καθήκοντα των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ [$t(100)=-2.71$, $p<0.01$]. Επιπλέον, η μεγαλύτερη διαφορά στη στάση των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον Παράγοντα 2. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ένιωθαν περισσότερο επαρκείς στο να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ εντός της τυπικής τάξης σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Έλεγχος στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση υπηρεσίας (N=102)

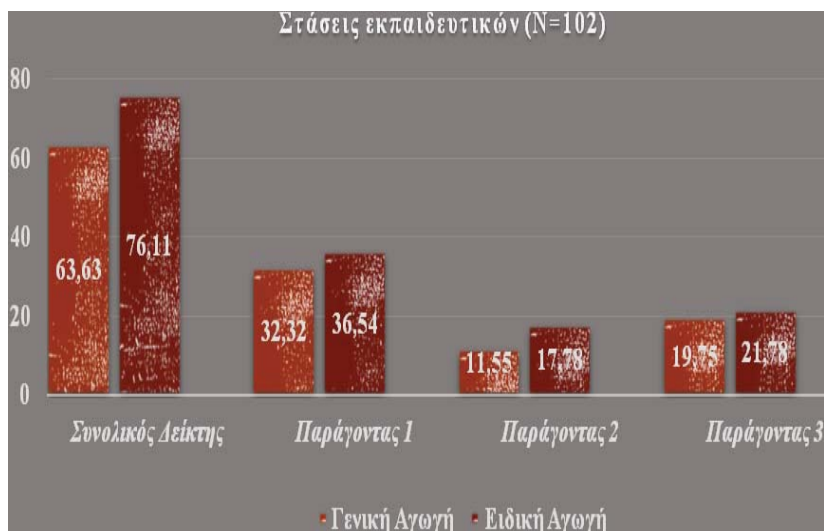
Στάση	Ομάδα	Πλήθος	Μ.Ο	Τ.Α	t
Συνολικός Δείκτης	ΕΓΑ	65	63.63	15.16	-4.33***
	ΕΕΑ	37	76.11	11.54	
Παράγοντας 1: Γενικά θεωρητικά ζητήματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ	ΕΓΑ	65	32.32	8.89	-2.45*
	ΕΕΑ	37	36.54	7.25	

48 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σ.σ. 81-86.

Παράγοντας 2: Επαγγελματική επάρκεια ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ	ΕΓΑ	65	11.55	5.07	
	ΕΕΑ	37	17.78	4.22	-6.32***
Παράγοντας 3: Επαγγελματικός ρόλος & καθήκοντα προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ	ΕΓΑ	65	19.75	3.94	
	ΕΕΑ	37	21.78	3.01	-2.71**

Σημείωση: ΕΓΑ=Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, ΕΕΑ=Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής
 Επίπεδο σημαντικότητας, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

Γράφημα 1: Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (N=102)



4.2. Παράγοντες διαμόρφωσης Στάσεων των Εκπαιδευτικών

Με σκοπό να ελεγχθεί η ενδεχόμενη επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων, όπως η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ΔΑΦ, τα έτη εμπειρίας και η εξειδικευμένη εκπαίδευση στη διαμόρφωση των στάσεων των συμμετεχόντων προς τη συνεκπαίδευση, ελέγχθηκε η επίδρασή τους στον Συνολικό Δείκτη Στάσης αλλά και στους τρεις παράγοντες ξεχωριστά (Παράγοντας 1, Παράγοντας 2, Παράγοντας 3).

4.2.1. Στάσεις Εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με Εμπειρία και Εξειδίκευση σε ΔΑΦ

Οι εκπαιδευτικοί γενικής που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ, είχαν περισσότερο θετική στάση (Μ.Ο=69.92, Τ.Α=12.87) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εμπειρία με μαθητές με ΔΑΦ στην τάξη τους (Μ.Ο=55.83, Τ.Α=14.29) και η διαφορά αυτή ήταν σημαντική [$t(63)=4.17$, $p=.000$] (Πίνακας 3). Επομένως, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία φάνηκε να επηρεάζει τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης, για τον Παράγοντα 1 [$t(63)=4.24$, $p=.000$] και Παράγοντα 2 [$t(63)=3.34$, $p=.001$] οι διαφορές ήταν σημαντικές, που αποδεικνύει ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία επιδρά στη διαμόρφωση των θετικών στάσεων στα γενικά θεωρητικά ζητήματα που αφορούν τη συνεκπαίδευση και την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Ενώ, η στάση σε θέματα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο και καθήκοντα προς την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ (Παράγοντας 3) δε διέφερε σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής, με και χωρίς εμπειρία [$t(63)=1.86$, $p=.067$].

Εξάλλου για τους συμμετέχοντες της ειδικής αγωγής η διδακτική εμπειρία φάνηκε ότι δεν επέδρασε στη διαμόρφωση της θετικής τους στάσης στο συνολικό δείκτη στάσης [$t(35)=0.89$, $p=0.337$] ούτε και στον Παράγοντα 1 [$t(35)=-0.15$, $p=0.881$] και Παράγοντα 3, [$t(35)=0.78$, $p=0.440$] (Πίνακας 3). Αντίθετα, η συγκεκριμένη μεταβλητή φάνηκε να επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών στο να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ (Παράγοντας 2) [$t(35)=2.27$, $p<0.05$]. Άρα οι ειδικοί παιδαγωγοί που είχαν δουλέψει στο παρελθόν με μαθητές με ΔΑΦ, ένιωθαν περισσότερο επαρκείς στο εκπαιδευτικό τους έργο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν την ευκαιρία να διδάξουν στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό.

Αναφορικά με την μεταβλητή της εξειδικευμένης εκπαίδευσης/ γνώσης, η διαφορά στη συνολική στάση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής που είχαν εξειδίκευση και εκείνων που δεν είχαν, ήταν στατιστικώς σημαντική [$t(63)=4.71$, $p=.000$]. Οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις σε ΔΑΦ, αν και ελάχιστοι σε πλήθος ($n=9$), είχαν περισσότερο θετική στάση (Μ.Ο= 82.78, Τ.Α=8.81) σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν (Μ.Ο=60.55, Τ.Α= 13.65). Ομοίως και στο δείγμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής η εξειδικευμένη εκπαίδευση σε θέματα ΔΑΦ επέδρασε σημαντικά στη διαμόρφωση της θετικής τους στάσης, καθώς τα αποτελέσματα του κριτηρίου t -test ήταν στατιστικώς σημαντικά για τον συνολικό δείκτη στάσης [$t(35)=3.36$, $p<0.01$] αλλά και για τους τρεις Παράγοντες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Έλεγχοι διαφοράς των μέσων όρων μέσω t- test (Independent Samples)

Μεταβλητή			Γενική Αγωγή		Ειδική Αγωγή	
			M.O (T.A)	t	M.O (T.A)	t
Εμπειρία σε ΔΑΦ	Συνολικός	Ναι	69.92 (12.87)	4.17***	76.78 (10.91)	0.89
	Δείκτης	Όχι	55.83 (14.29)		71.80 (15.73)	
	Παράγοντας	Ναι	36.06 (6.59)	4.24***	36.47 (6.62)	-0.15
	1	Όχι	27.69 (9.29)		37.00 (11.51)	
	Παράγοντας	Ναι	13.31 (5.02)	3.34***	18.38 (3.96)	2.27*
	2	Όχι	9.38 (4.29)		14.00 (4.30)	
Παράγοντας	Ναι	20.56 (3.56)	1.86	21.94 (2.81)	0.78	
3	Όχι	18.76 (4.21)		20.80 (4.38)		
Εξειδίκευση σε ΔΑΦ	Συνολικός	Ναι	82.78 (8.81)	4.71***	80.25 (9.73)	3.36**
	Δείκτης	Όχι	60.55 (13.65)		68.46 (10.96)	
	Παράγοντας	Ναι	40.78 (3.53)	5.91***	38.25 (6.24)	2.03*
	1	Όχι	30.96 (8.76)		33.38 (8.14)	
	Παράγοντας	Ναι	18.67 (3.74)	5.46***	19.33 (3.63)	3.46***
	2	Όχι	10.41 (4.27)		14.92 (3.81)	
Παράγοντας	Ναι	23.33 (1.94)	3.13**	22.67 (2.35)	2.61*	
3	Όχι	19.18 (3.88)		20.15 (3.48)		

Επίπεδο σημαντικότητας, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

4.2.2. Στάσεις Εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τα Έτη Εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ

Τα έτη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ΔΑΦ ενίσχυσαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προς την συνεκπαίδευση [$F(3,61)=9.46$, $p=.000$, $\eta^2=0.32$] (Πίνακας 4). Παρατηρώντας τους μέσους όρους της συνολικής στάσης και των τριών παραγόντων σε καθεμιά από τις τέσσερις ομάδες, διακρίνεται μια τάση ανάμεσα τους, με τις ομάδες που έχουν τα περισσότερα έτη εμπειρίας να αναπτύσσουν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε η «εκ των υστέρων»⁴⁹ (post hoc) ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των μέσων όρων με τη βοήθεια του κριτηρίου Tukey HSD και βρέθηκε ότι οι μεγαλύτερες διαφορές στους μέσους όρους που ήταν και στατιστικώς σημαντικές, σημειώνονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κανένα έτος εμπειρίας και σε αυτούς που είχαν πάνω από έξι έτη εμπειρίας.

Για το δείγμα όμως των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής το αποτέλεσμα της εφαρμογής του κριτηρίου One-Way ANOVA [$F(2,34)=1.20$, $p=.313$, $\eta^2=.066$]

49 Ρούσσοις, Π., & Τσαουσής, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος, σ. 362.

ήταν στατιστικώς μη σημαντικό για το συνολικό δείκτη στάσης. Αντίθετα τα έτη εμπειρίας φάνηκε να επέδρασαν μόνο στον Παράγοντα 2 [$F(2,34)=3.29$, $p=.049$, $\eta^2=.16$] που αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με ΔΑΦ μέσα στη γενική τάξη (Πίνακας 4). Με δεδομένο ότι η επίδραση των χρόνων εμπειρίας ήταν στατιστικώς σημαντική για τον Παράγοντα 2, πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις μέσω του κριτηρίου Tuckey. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με κανένα έτος εμπειρίας και σε αυτούς που είχαν προηγούμενη εμπειρία μεταξύ 3 έως 5 έτη.

Πίνακας 4: Έλεγχοι διαφοράς των μέσων όρων μέσω μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (One-Way Anova)

Μεταβλητή		Γενική Αγωγή		Ειδική Αγωγή	
		M.O (T.A)	F	M.O (T.A)	F
Συνολικός Δείκτης	κανένα	56.00 (13.99)		71.80 (15.74)	
	(0-2)	67.59 (11.72)	9.46***	73.6 (9.15)	1.20
	[3-5]	80.60 (12.01)		78.89 (11.74)	
	≥ 6	86.00 (2.83)		-	
Παράγοντας 1	κανένα	27.77 (9.08)		37.00 (11.51)	
	(0-2)	35.33 (6.40)	7.83***	35.15 (6.43)	.35
	[3-5]	40.00 (5.38)		37.37 (6.78)	
	≥ 6	43.00 (1.41)		-	
Παράγοντας 2	κανένα	9.39 (4.42)		14.00 (4.30)	
	(0-2)	12.41 (4.47)	7.59***	17.38 (3.52)	3.29*
	[3-5]	17.40 (5.68)		19.05 (4.18)	
	≥ 6	19.00 (2.83)		-	
Παράγοντας 3	κανένα	18.84 (4.08)		20.80 (4.38)	
	(0-2)	19.85 (3.71)	2.83*	21.15 (2.85)	1.05
	[3-5]	23.20 (1.79)		22.47 (2.71)	
	≥ 6	24.00 (1.14)		-	

Επίπεδο σημαντικότητας, $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1. Στάσεις των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν περισσότερο θετική στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής και η μεταξύ τους διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία συμφωνεί με τα παραπάνω, καθώς οι

μελέτες των Humphrey και Symes⁵⁰ και Segall και Campbell⁵¹ έδειξαν ότι, αν και στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ, οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις από αυτές των εκπαιδευτικών γενικής. Ο λόγος για τη μεγαλύτερη σε βαθμό θετική στάση των ειδικών παιδαγωγών μπορεί να οφείλεται στη φύση του επαγγέλματός τους. Οι συγκεκριμένοι φαίνεται να αποδέχονται τα παιδιά με αυτισμό και να νιώθουν άνετα μαζί τους λόγω των πρότερων εμπειριών⁵² αλλά και γνώσεων τους σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁵³.

Αναφορικά με τα θεωρητικά ζητήματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ, αν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί γενικής υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο για τα συγκεκριμένα παιδιά να έχουν σημαντική πρόοδο στη σχολική τους επίδοση μέσα στη γενική τάξη. Αυτό ίσως να οφείλεται, όπως αναφέρουν οι Goodman και Williams⁵⁴, στην έλλειψη εμπειρογνομosύνης και τεχνογνωσίας από την μεριά των εκπαιδευτικών της γενικής, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ειδικής είναι περισσότερο πιθανό να λάβουν εξειδικευμένη εκπαίδευση στον αυτισμό. Πρόσθετα, και οι δύο ομάδες σε σχετική ερώτηση φάνηκε να συμφωνούν με την άποψη ότι μπορούν οι συγκεκριμένοι μαθητές να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στις γενικές τάξεις σε αντίθεση με τις ειδικές. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, εντοπίζεται μεν η ύπαρξη δυσκολιών στον τομέα της σχολικής προόδου, καταδεικνύεται δε η προθυμία των εκπαιδευτικών γενικής να συμπεριληφθούν τα παιδιά με ΔΑΦ στις γενικές τάξεις, πόρισμα που είναι σύμφωνο με αυτό του ερευνητή Cassady⁵⁵, ο οποίος κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής ήταν πρόθυμοι να εντάξουν στην τάξη τους μαθητή με αυτισμό. Σχετικά με τα κοινωνικά οφέλη και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών όχι μόνο είχαν θετική στάση προς αυτά αλλά υπήρχε μάλιστα ομοφωνία στις απόψεις τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με ΔΑΦ και βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητές τους, όταν συμπεριλαμβάνονται στις γενικές τάξεις. Επιπλέον, και οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την άποψη ότι η συνεκπαίδευση

50 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

51 Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), p.p. 1156-1167.

52 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

53 McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), p.p. 189-207.

54 Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children*, 39(6), p.p. 53-61.

55 Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).

των παιδιών με ΔΑΦ ωφελεί και τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, γιατί μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Τα ευρήματα είναι σύμφωνα με την μελέτη των Humphrey και Symes⁵⁶, στην οποία οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η συνεκπαίδευση ενισχύει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την αυτονομία και την αλληλεπίδραση μαθητών με ΔΑΦ και συμμαθητών τους.

Παρόμοια, εξετάζοντας τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων, με περισσότερο θετική αυτήν των ειδικών παιδαγωγών. Γενικότερα, υπήρξε ομοφωνία στην άποψη ότι η ευθύνη της εκπαίδευσης μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη πρέπει να μοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Οι δύο ομάδες των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές συναντήσεις και τόνισαν την αναγκαιότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό.

Αντίθετα, τα αποτελέσματα της μέτρησης των στάσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική επάρκεια ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ΔΑΦ, φαίνεται να μην είναι ενθαρρυντικά. Οι εκπαιδευτικοί γενικής είχαν αρνητική στάση και φάνηκε να μην έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να διδάξουν μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ένα μεγάλο ποσοστό εξ αυτών δήλωσαν αγχωμένοι με την παρουσία των συγκεκριμένων μαθητών στην τάξη τους, ενώ τόνισαν ότι δεν είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, γεγονός που συμβαδίζει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής στην έρευνα των Loiacono και Valenti⁵⁷. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών νιώθει ανεπαρκής στο να διδάξει μαθητές με ΔΑΦ, πιθανόν διότι δεν έχει τόση εμπειρογνομosύνη και τεχνογνωσία όση η ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η κατάρτιση και κατ' επέκταση η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις στάσεις τους προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με αυτισμό⁵⁸.

5.2. Παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί που είχαν δουλέψει στο παρελθόν με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού ένιωθαν περισσότερο επαρκείς σχετικά με

56 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

57 Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), p.p. 24-32.

58 Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), p.p. 70-78.

τη διδασκαλία αυτών, γι' αυτό και είχαν περισσότερο θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία. Το πόρισμα αυτό συνάδει με μελέτη η οποία αποδεικνύει την επίδραση της πρότερης εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε μαθητές με ΔΑΦ στη διαμόρφωση της θετικής τους στάσης⁵⁹.

Επιπλέον, η εξειδικευμένη εκπαίδευση ήταν ένας παράγοντας που επηρέασε σημαντικά τη συνολική στάση των συμμετεχόντων. Επ' αυτού, οι εκπαιδευτικοί που εξειδικεύτηκαν σε θέματα που αφορούσαν τις διαταραχές του αυτισμού επέδειξαν περισσότερο θετική στάση από εκείνους που δεν είχαν. Η διαπίστωση αυτή είναι συμβατή με τα αποτελέσματα της έρευνας του Chung⁶⁰ και των συνεργατών του, όπου οι εκπαιδευτικοί που κατείχαν πιστοποιημένη ειδική εκπαίδευση διατήρησαν περισσότερο θετική στάση προς τους μαθητές με αυτιστικές διαταραχές από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν αντίστοιχη κατάρτιση. Ομοίως, οι ερευνητές Humphrey και Symes⁶¹, καθώς και οι Segall και Campbell⁶², κατέδειξαν την αντιστοιχία μεταξύ της κατάρτισης στην ειδική εκπαίδευση και της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν είχε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να αφορά τις ΔΑΦ. Παρόμοια και στην έρευνά της η Kalyva⁶³ εντόπισε την ανεπαρκή γνώση των εκπαιδευτικών στις διαταραχές του αυτισμού. Επίσης, τα ευρήματα της μελέτης των Loiacono και Valenti⁶⁴ φανέρωσαν ότι εκπαιδευτικοί γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ήταν καλά προετοιμασμένοι, για να διδάξουν τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Οι συγγραφείς τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία της εξειδικευμένης τεχνογνωσίας που πρέπει να κατέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με αυτισμό, ιδιαίτερα εκείνων που εντάσσονται στις γενικές τάξεις, ώστε να επιτυγχάνεται η «μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών,

59 Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, p.p. 1-9.

60 Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), p.p. 1-12.

61 Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), p.p. 32-46.

62 Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), p.p. 1156-1167.

63 Kalyva, E. (2010). Special education: What do Greek teachers know about learning disabilities, autism, and attention-deficit/hyperactivity disorder?. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Στο <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/263/> (προσπελάστηκε στις 7/10/2017).

64 Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), p.p. 24-32.

κοινωνικών και συμπεριφορικών επιτυχιών τους»⁶⁵. Ως εκ τούτου, τα παραπάνω εγείρουν το ζήτημα κατά πόσο στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας παρέχεται επιμόρφωση, αφού η ελλιπής ή/και επιφανειακή γνώση γύρω από τις διαταραχές επιβεβαιώνουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση/ κατάρτιση.

5.3. Προτάσεις

Η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο απαιτεί ολοκληρωμένο και συστηματικό σχεδιασμό, ο οποίος πρέπει να περιλαμβάνει την επιμόρφωση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αλλά και την εμπειρία τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους. Συνεπώς, είναι αναγκαίο να δημιουργούνται προγράμματα κατάρτισης των καθηγητών γενικής εκπαίδευσης, τόσο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσα από ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Είναι αναγκαίο όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν μεθόδους για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, προγράμματα που στηρίζονται στη δομημένη και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως επίσης και προγράμματα για την ανάπτυξη βέλτιστων συνεργατικών πρακτικών.

Επιπλέον, είναι μείζονος σημασίας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, να περιλαμβάνουν μαθήματα που προσφέρουν γνώσεις και δεξιότητες πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να εισαχθεί υποχρεωτική πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών, ώστε οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να εκτίθενται στην έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού που πρόκειται να αντιμετωπίσουν.

Οι εκπαιδευτικοί δε της δευτεροβάθμιας που διδάσκουν στα ελληνικά σχολεία, συχνά υποστηρίζουν ότι δεν έχουν στη διάθεσή τους τον απαιτούμενο χρόνο να ασχοληθούν με την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες. Συνεπώς, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί φορείς να θεσπίσουν έναν ευέλικτο προγραμματισμό εντός της σχολικής μονάδας που θα δίνει τον απαιτούμενο χρόνο, ώστε να διευκολυνθεί η συν-διδασκαλία και συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου αλλά και η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

65 Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), p.28.

- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (5^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (ΦΕΚ Α΄ 199/2.10.2008).
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία Εκπαίδευση: Μια Εκπαίδευση για όλους σε ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7).
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education, 18*(2), 1-12.
- Eldar, E., Talmor, R., Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education, 14*(1), 97-114.
- Goodman, G., & Williams, C.M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching exceptional children, 39*(6), 53-61.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32-46.
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education, 25*(3), 24-32.
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education, 13*(8), 845-859.

- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- McNerney, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: A multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1096-1116.
- Orsmond, G.I., Krauss, M.W., & Seltzer, M.M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245-256.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Paul, K., & Bracken, D. (1995). Everything you always wanted to know about employee surveys. *Training and Development*, 49(1), 45-50.
- Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, J. F. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1-9. doi:10.1155/2012/259468.
- Sansosti, J. M., & Sansosti F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917-931.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to educational professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-133.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.
- Syriopoulou-Delli, C.K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for*

- Action to Meet Basic Learning Needs*. New York: Unesco.
- United States Department of Education (2004). *The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. P.L. 108-447. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- United States Department of Education (2001). *No Child Left Behind Act of 2001*. P.L. 107-110. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Zimbardo, P.G., & Leippe, M.R. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill.

Ιστοσελίδες

- Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012*. Στο <http://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.html> (προσπελάστηκε στις 12/3/2017).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Στο <https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data2012SNE-Country-Data2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 11/4/2017).
- Kalyva, E. (2010). Special education: What do Greek teachers know about learning disabilities, autism, and attention-deficit/hyperactivity disorder?. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Στο <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/263/> (προσπελάστηκε στις 7/10/2017).
- Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA. Στο https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf (προσπελάστηκε στις 21/9/2017).
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. Στο <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (προσπελάστηκε στις 17/9/2017).
- Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς. Στο http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf (προσπελάστηκε στις 11/10/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Λαμπαδάρη Ιωάννα** είναι καθηγήτρια, μαθηματικός και ειδική παιδαγωγός. Αποφοίτησε από τη σχολή Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική (Ενιαία) Εκπαίδευση του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, με βαθμό «Άριστα». Υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε προγράμματα ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Εργάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δομές της Ειδικής Αγωγής. Στοιχεία Επικοινωνίας: **ilabada@otenet.gr**

Ο κ. **Γκαραβέλας Κωσταντίνος** εργάζεται ως Ε.ΔΙ.Π. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Από το 2010 είναι διδάκτορας του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει διδάξει τη γερμανική γλώσσα στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ιδιωτικό Γυμνάσιο – Λύκειο, σε δημόσια ΙΕΚ και στην ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση. Παράλληλα είναι μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ενώ υπήρξε επιστημονικός συνεργάτης του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, του ΤΕΙ Ηπείρου και της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τα κύρια ερευνητικά ενδιαφέροντα του αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία, την επικοινωνιακή προσέγγιση, την κοινωνιογλωσσολογία και την Παιδαγωγική. Στοιχεία Επικοινωνίας: **garavelask@yahoo.gr**

Δροσινού Μαρία, Δραμουντάνη Αλεξάνδρα

Η εξατομικευμένη ενίσχυση της επίδοσης στο γραπτό λόγο μαθητή με διαγνωσμένες γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής

Περίληψη

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των προβλημάτων της διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων γραπτού λόγου, καθώς και η ενίσχυση της επίδοσης των δεξιοτήτων αυτών, σε εντεκάχρονο μαθητή σε απομακρυσμένο και δυσπρόσιτο ορεινό χωριό στην νότια Κρήτη. Ο μαθητής έχει διαγνωστεί από το ΚΕΔΔΥ με γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής και δεν υποστηρίζεται από προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης). Η μελέτη περίπτωσης εστιάζεται στην υποστήριξη του γραπτού λόγου. Τα ερευνητικά εργαλεία περιγράφηκαν μέσω της μεθοδολογίας παρατήρησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(1), της μεθοδολογίας παρέμβασης (2) με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (2α) και των ειδικών διδακτικών διαφοροποιήσεων, που εφαρμόστηκαν με το στοχευμένο, ατομικό, δομημένο, ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) (2β).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε θετική επίδραση και βελτίωση στο γραπτό λόγο του μαθητή με την διδακτική παρέμβαση και την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Λέξεις κλειδιά: γραπτός λόγος, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, μαθησιακές δυσκολίες, ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής

Individual support of writing to a student with diagnosed learning disabilities and attention deficit disorder signs

Abstract

The aim of the present study is to examine the problems of teaching writing skills and support the performance of writing of an 11 year old student, diagnosed with learning disabilities and signs of attention deficit disorder. The student attended a primary school in South Crete and he was not supported by special education and training programs (parallel support, inclusion class). The research strategy that was used was the case study. The study focuses on supporting writing, which is the child's main difficulty.

The research tools were described by the methodology of observation for the pupils with special educational needs (1), by the intervention methodology (2) using new technologies (2a) and the specific didactic differentiations applied to the targeted, individual, structured, inclusion program for students with special education needs (TISIPfSENs) (2b).

The results of the research showed that there was a positive impact and improvement in pupil's performance of writing, with the didactic interventions and the implementation of the TISIPfSENs.

Keywords: writing, TISIPfSENs, learning difficulties, attention deficit disorder signs.

1. Εισαγωγή

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής αναφέρονται σε νευρολογικές διαταραχές¹ (DSM-V, 2013), οι οποίες αποδίδονται σε οργανική αιτιολογία και επηρεάζονται σημαντικά από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους ερευνητές² ποικίλλουν σε ένταση και έκταση ανάλογα με την περίπτωση επειδή οι μαθητές εκδηλώνουν δυσκολίες³ σε δεξιότητες ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμών ή μαθηματικών ικανοτήτων.

1 American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* Fifth Edition DSM-V. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.

2 Κάκουρος, Ευθ., και Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.

3 Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Νευρολογικές διαταραχές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά και νέους: παιδαγωγικές πρακτικές στη σχολική, ακαδημαϊκή κοινότητα και στην οικογένεια. Στο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*: Κεφάλαιο όγδοο. Πάτρα: OPPORTUNA. σσ. 633-705.

Ακόμη, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες⁴ και ενδείξεις ελλειμματικής προσοχής παρουσιάζουν προβλήματα στο γραπτό λόγο, επειδή έχουν αδυναμία να εκφράσουν όσα γνωρίζουν και συνήθως παράγουν ανορθόγραφα μικρά κείμενα. Σύμφωνα με τον Πόρποδα⁵, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο, όχι λόγω προβλημάτων στη σκέψη αλλά κυρίως εξαιτίας των δυσκολιών στη γραπτή μεταφορά των σκέψεων τους. Οι μαθητές έχουν επίγνωση της μειονεξίας αυτής και για να την αποφύγουν, γράφουν περιορισμένα κείμενα με πολλά ορθογραφικά λάθη με συνέπεια αυτό να αξιολογείται συχνά ως πρόβλημα στη σκέψη τους. Η διαδικασία της συγγραφής ενός κειμένου μετατρέπεται σε διαδικασία ερώτησης – απάντησης και τα παιδιά αυτά γράφουν ότι τους έρχεται στο μυαλό, χωρίς καμία οργάνωση. Επίσης, χρησιμοποιούν αναποτελεσματικά στρατηγικές μάθησης⁶ και δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στο σχεδιασμό της γραφής.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, η σημασία της αποτελεσματικής παρέμβασης με το στοχευμένο ατομικό δομημένο ενταξιακό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ⁷). Κάθε μαθητής ποικίλει σε ανάγκες, ικανότητες, επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας, δυσκολίες και χρειάζεται διαφορετικού είδους υποστήριξη. Αυτή εξελίσσεται μέσα από την εκμάθηση στρατηγικών οργάνωσης του γραπτού λόγου, οι οποίες βοηθούν το παιδί πώς να μαθαίνει και να αναπτύσσει επίπεδα αυτονομίας στην γραπτή έκφραση.

2. Θεωρία μαθησιακών δυσκολιών

2.1. Αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του διαγνωστικού εργαλείου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-V, 2013) οι μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρονται σε όλους τους ακαδημαϊκούς τομείς και τις δεξιότητες που είναι άνισα και ασύμμετρα ανεπτυγμένοι ή υποανεπτυγμένοι. Οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως διαταραχές σε περισσότερους από ένα τομείς και για το λόγο αυτό ο καθένας κωδικοποιείται ξεχωριστά σύμφωνα με την ακόλουθη κατηγοριοποίηση: ο κωδικός 315.00 (F81.0) αναφέρεται στις Μ.Δ. με διαταραχή στην ανάγνωση, ο

4 Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Στο: *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Τόμος Α'*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ.80-116.

5 Πόρποδας, Κ. (2005). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Αθήνα: Εκδ.: Συγγραφέα.

6 Πόρποδας, Κ. (2002). *Ανάγνωση*. Αθήνα: Εκδ.: Συγγραφέα.

6 Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών και νέων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ.49-62.

7 Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). Εκπαιδευτικά εργαλεία και παιδαγωγικές μεθοδολογίες. Στοχευμένα Ατομικά Δομημένα Ενταξιακά Προγράμματα Παρεμβάσεων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε). Στο *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Η δια της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαίτερες*. Κεφάλαιο τέταρτο. Πάτρα: OPPORTUNA. σ.σ. 305-375.

315,2 (F81.81) στις Μ.Δ. με διαταραχή στη γραπτή έκφραση και ο κωδικός 315,1 (FBI .2) αναφέρεται στις Μ.Δ. με διαταραχή στα μαθηματικά.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που διατυπώθηκε πρώτα από τον Kirk το 1962. Από τότε δημιουργήθηκαν αμέτρητοι ορισμοί, εκ των οποίων, ένας από τους διαδεδομένους είναι αυτός του Hammill⁸ (1990). Ακόμη οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται ένας ευρύτερος όρος, ο οποίος περιλαμβάνει μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών και οφείλονται σε προβληματική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι πιθανό να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με άλλες καταστάσεις μειονεξίας ή να επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες αλλά δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά οφείλονται στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, όπως αποδεικνύεται από πολλές έρευνες⁹ που έχουν διεξαχθεί. Σε αυτές καταγράφονται σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, επειδή αυτή η πολύπλοκη διαδικασία επηρεάζεται από την μειωμένη συγκέντρωση προσοχής και το μειωμένο έλεγχο στην οργάνωση συμπεριφοράς.

Η γραφή¹⁰ είναι μια σύνθετη δραστηριότητα και δεν μπορεί να κατακτηθεί αυτόματα. Πρόκειται για μια υψηλού επιπέδου μορφή επικοινωνίας, η οποία θέτει σε εφαρμογή σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Η γραφή κειμένου συνδυάζει δύο αλληλένδετους ρόλους και έμμεσα επιφορτίζει το μαθητή στο ρόλο του συγγραφέα με την παραγωγή και οργάνωση ιδεών¹¹, με την επιλογή ακροατηρίου και το ρόλο του γραμματέα με την καταγραφή κειμένου με ότι αυτό απαιτεί. Ο μαθητής οφείλει να καταναλώνει, για το ρόλο του γραμματέα, όσο το δυνατό λιγότερο γνωστικό δυναμικό, ώστε να αφιερώσει το μεγαλύτερο μέρος των δυνάμεών του στο ρόλο του συγγραφέα, που είναι απαιτητικότερος.

Η αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση, στις περιπτώσεις των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία¹², ορίζεται μέσω της εξάσκησης σε δύο επιμέρους τομείς: α) την ορθογραφημένη γραφή λέξεων και β) την ενίσχυση της σκέψης και των νοητικών διεργασιών¹³ της.

8 Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

9 DuPaul, G., Gormley, M., and Laracy, S. (2013). Comorbidity of LD and ADHD Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), σ.σ. 43-51. Hallowell, E.M. and Ratey, J. (2003). *Ζώντας με τη Διάσπαση. Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) σε παιδιά και ενήλικες*. Επιμλ. Ε. Λιβανίου. Μτφρ. Μ. Περναντάκου-Κουκ. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία, Α.Ε.

10 Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

11 Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μτφρ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούπερ, Ντ. (1977). *Η γραμματική της ζωής*. Αθήνα: Κατσανιώτης.

12 Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στη γραφή και στην ορθογραφία. Στο: Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 231-266.

13 Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD) Στο <http://www.chadd.org/>

Σημαντικό είναι να κατανοηθεί, ότι δεν υπάρχει μια «συνταγή κατάλληλη για όλους» τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει με σαφή, εντατική και άμεση διδακτική παρέμβαση στην γραφή με στρατηγικές οργάνωσης του γραπτού λόγου.

2.2. Η σημασία της μεθοδολογίας παρατήρησης και παρέμβασης και η μελέτη περίπτωσης

Η παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος αναφέρεται στην ικανότητά να συλλέγουμε πληροφορίες μέσα από τις αισθήσεις μας. Πρόκειται για μια ιδιαίτερως χρήσιμη μέθοδο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επειδή θεωρείται ένας από τους πιο αποδοτικούς τρόπους διερεύνησης και κατανόησης των γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Οι πληροφορίες που παρέχει μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία εξατομικευμένων παρεμβάσεων.

Η διδακτική παρέμβαση ορίζεται ως στοχευμένη¹⁴, ατομική, δομημένη και ενταξιακή και για κάθε περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργείται ένα κατάλληλο προσαρμοσμένο πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ που τον βοηθά να αναπτύξει και να βελτιώσει τα επίπεδα επίτευξης και να επιτύχει στο σχολείο.

Η μελέτη περίπτωσης μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ένα ποιοτικό τρόπο διερεύνησης φαινομένων εκ των έσω, σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα¹⁵, επειδή εξετάζει το πρόβλημα και τα υποκείμενα στο πραγματικό τους περιβάλλον και αυτό κάνει τα αποτελέσματά της έρευνας πολύ σημαντικά, ειδικά στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Από την άλλη μεριά το πείραμα¹⁶ αποτελεί μια σύνθετη μέθοδο έρευνας για την συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων αποδίδοντας σχέσεις αιτίου – αιτιατού και για πολλούς είναι η πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων σε μαθητές με ιδιαιτερότητες, όπως στην μελέτη περίπτωσης μαθητή με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών με ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής.

Η συμβολή των νέων τεχνολογιών θεωρείται αδιαμφισβήτητη στην παρούσα μελέτη, επειδή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ωφελούνται από την είσοδο των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευσή τους. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι ερευνητές¹⁷ για τους ανθρώπους χωρίς διαταραχές η τεχνολογία κάνει τα πράγματα

Understanding-ADHD/For-Professionals/For-Teachers.aspx, (Προσπελάστηκε 20/05/2017)

14 Δροσινού, Μ. (2015). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Στο : <http://eclass.uop.gr/courses/LITD170/> (Προσπελάστηκε στις 4/2/2015).

15 Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Η συζήτηση γύρω από τη μέθοδο (αντί για τη μεθοδολογία). Στο: *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση. σ.σ. 32-41.

16 Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Πειραματικές έρευνες. Στο: *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.σ.σ.153-179

17 Δροσινού, Μ (1999). Εφαρμογές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών σε διδακτικά προγράμματα. *Ειδικής Αγωγής. Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ.4, σελ. 51-72.

ευκολότερα, και για τους ανθρώπους με διαταραχές η τεχνολογία κάνει τα πράγματα εφικτά. Ένα συνεχώς διευρυνόμενο πεδίο τεχνολογικών επιτευγμάτων καταφέρνει να παρέχει δυνατότητες, για την ελαχιστοποίηση των δυσκολιών γραφής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τους επιτρέπει να λάβουν υποστήριξη για να βελτιώσουν τον εαυτό τους. Ωστόσο, η βοηθητική τεχνολογία θα πρέπει να είναι ειδικά επιλεγμένη, για να ικανοποιεί τις εξατομικευμένες ανάγκες και να αυξάνει την αυτονομία των μαθητών. Οι έρευνες¹⁸ σχετικά με τη συμβολή των τεχνολογιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από το 1987 κατέγραψαν και συνέκριναν τρία μέσα γραπτής έκφρασης: το χειρόγραφο κείμενο, το κείμενο γραμμένο σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με λογισμικό επεξεργασίας κειμένου και το κείμενο γραμμένο καθ' υπαγόρευση από ενήλικα. Ανακάλυψαν ότι το χειρόγραφο κείμενο ήταν χειρότερο και με περισσότερα λάθη από τα άλλα δύο είδη και τα κείμενα στον υπολογιστή ήταν εμπλουτισμένα με περισσότερες λεπτομέρειες. Η μελέτη του Outhred το 1989, εξέτασε γραπτά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και διαπίστωσε σημαντικές αποκλίσεις αναφορικά με το συνολικό αριθμό λέξεων και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών τους, σε κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που προτιμούσαν τον υπολογιστή για την εξάσκηση της ορθογραφίας και τον χρησιμοποίησαν για βοήθεια, παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στα δύο αυτά κριτήρια.

2.3. Κριτική θεωριών παρέμβασης με τους υπολογιστές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερευνητές¹⁹ διαπίστωσαν, ότι οι νέες τεχνολογίες κάνουν πιο εύκολη τη διαδικασία της γραφής και δίνουν κίνητρο, εξετάζοντας μαθητές Στ' τάξης με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι με τη βοήθεια ηλεκτρονικού ορθογράφου, μπορούσαν να διορθώσουν περισσότερα από το ένα τρίτο των λαθών τους, σε σύγκριση με το ένα δέκατο χωρίς αυτόν. Σε μία άλλη περίπτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε ότι η συστηματική χρήση ειδικού λογισμικού μπορεί να βοηθήσει και να βελτιώσει τους μαθητές σε θέματα περιεχομένου, οργάνωσης κειμένου και επιλογής κατάλληλου λεξιλογίου ξεπερνώντας, έτσι, τα εμπόδια της γραφής με το χέρι. Τα τεχνολογικά εργαλεία²⁰, μπορούν να δώσουν υποστήριξη στο σχεδιασμό και την αναθεώρηση κειμένου επειδή οι κειμενογράφοι παρέχουν ορθογραφικό έλεγχο και προβλέψεις λέξεων, που

18 Δημάκος, Ι. (2010). Ορθογραφία και νέες τεχνολογίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg. σσ. 459-484

19 Δημάκος, Ι. (2010). Ορθογραφία και νέες τεχνολογίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg. σ.σ. 459-484

20 Graham, S., Karen, H., and Lynn, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), σ.σ. 74-84.

Re, A., Pedron, M., and Cornoldi, C. (2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 40, σ.σ. 244-255.

βοηθούν ιδιαιτέρως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής. Οι εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη εκπαίδευση στην προσβασιμότητα στα ηλεκτρονικά μέσα, μπορούν να σχεδιάσουν, να υποστηρίξουν²¹ και να προσαρμόσουν τα προγράμματα διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή ο συνδυασμός των στρατηγικών βελτίωσης με τη χρήση πολυμέσων, βοηθά περισσότερο τους μαθητές αυτούς να κάνουν ποιοτικές βελτιώσεις στα κείμενά τους.

Κάποιες έρευνες²² δείχνουν αρνητικά στοιχεία στη χρήση των νέων τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής. Ο πρώτος αρνητικός παράγοντας που συμβάλλει αρνητικά είναι η ελλιπής τεχνολογική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ένας δεύτερος αρνητικός παράγοντας είναι το υψηλό κόστος που χρειάζεται για να εξοπλιστούν τεχνολογικά όλα τα σχολεία για να υποστηρίξουν εξατομικευμένα τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δεδομένου ότι η χρηματοδότηση για τέτοιο σκοπό είναι χαμηλή. Συνοψίζοντας, τα πολυμέσα φαίνεται να μπορούν να βοηθήσουν στην επικοινωνία και την έκφραση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή αυξάνουν τα κίνητρά τους να ασχοληθούν με κάποιο γνωστικό έργο, χωρίς να τους εμποδίζει ο φόβος της αποτυχίας. Οι παρεμβάσεις με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή απαιτείται να ορίζονται μέσω του ΣΑΔΕΠΕΑΕ, δηλαδή να συνδυάζονται με εξατομικευμένη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης για να είναι αποτελεσματικά και να αφήνουν πίσω τα εμπόδια της γραφής με το χέρι.

2.4. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στην υποστήριξη του γραπτού λόγου σε μαθητή με διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ για μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής. Με γνώμονα ότι η διδακτική υποστήριξη της ορθογραφημένης γραφής και η κατανόηση των διαγνωσμένων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς επιδιώκεται η μελέτη αυτή. Ακόμη σκοπεύει στην κατανόηση των διαγνωσμένων μαθησιακών δυσκολιών στη γραφή και την ορθογραφία όταν συνοδεύονται με ενδείξεις ελλειμματικής προσοχής με την συστηματική εμπειρική παρατήρηση.

2.5. Υποθέσεις της έρευνας

2.5.1. Γενική υπόθεση

Η γενική υπόθεση διερευνά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης

21 Δροσινού, Μ (1997). Οι νέες τεχνολογίες στην Ειδική αγωγή. Με αφορμή επίσκεψη στη Σουηδία μέσω του Ευρωπαϊκού προγράμματος εκπαιδευτικών ανταλλαγών "Αρίων". *Νέα Παιδεία*, τχ.83, σ.σ. 131-142.

22 Hasselbring, T. and Glaser, C. H. W. (2000). Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs. *The Future of Children*, 10(2), σ.σ.102-122.

με ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Εξετάζει αν μπορεί να παρέχει αποτελεσματική υποστήριξη και βελτίωση των γραπτών ικανοτήτων του μαθητή στον οποίο καταγράφονται ενδείξεις ελλειμματικής προσοχής.

2.5.2. Επιμέρους υποθέσεις

- Η πρώτη υπόθεση της ερευνητικής εργασίας διερευνά αν η μεθοδολογία παρατήρησης που εφαρμόζεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο.
- Η δεύτερη υπόθεση εξετάζει την αποτελεσματικότητα του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στον συγκεκριμένο μαθητή σύμφωνα με την ειδική διδακτική μεθοδολογία και με έμφαση την ορθή γραφή κειμένων.

3. Μεθοδολογία Έρευνας

Η μεθοδολογία στο ερευνητικό πεδίο της ειδικής αγωγής²³ και της ενταξιακής²⁴ εκπαίδευσης εξελίσσεται μέσω ορισμένης μελέτης περίπτωσης, εντεκάχρονου μαθητή που φοιτά στην έκτη τάξη σε γενικό δυσπρόσιτο²⁵ σχολείο στην περιφέρεια του Ηρακλείου Κρήτης, με διάγνωση ΚΕΔΔΥ χωρίς να υποστηρίζεται με ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο πλαίσιο της τυπικής και υποχρεωτικής φοίτησης. Ο χρόνος της επιτόπιας μελέτης εκτιμήθηκε σε 143 ώρες. Από αυτές η συμμετοχική παρατήρηση και διδακτική παρέμβαση μετρήθηκε σε 120 ώρες με καταγραφές σύμφωνα με τις μεθοδολογίες παρατήρησης (1), και παρέμβασης (2) και η εφαρμογή πειραματικής ειδικής διδακτικής μεθοδολογίας (3) σε 23 ώρες.

3.1. Ερευνητικά εργαλεία

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης και της επιτόπιας παρουσίας και τα ερευνητικά εργαλεία ήταν τα ακόλουθα.

Το πρώτο εργαλείο που εφαρμόσαμε ήταν η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με ορισμένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) που συγκέντρωναν αξιολογικές εμπειρικές ετεροπαρατηρήσεις στους τομείς:

- των νευροαναπτυξιακών περιοχών της μαθησιακής ετοιμότητας (1), σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης²⁶,

23 Αβραμίδης, Η., και Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

24 Δροσινού, Μ. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68:3-19.

25 Αβραμίδης, Η., και Καλύβα, Ε. (2006). Εφαρμογές των κύριων επιστημονικών παραδειγμάτων στοπν τομέα της ειδικής αγωγής. Στο: *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση. σ.σ.44-60.

26 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής

- των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές αποτυπώνονται στο Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) (2),
- των γενικών μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ και
- των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, σύμφωνα το Πειραματικό πρόγραμμα για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες²⁷.

Το δεύτερο εργαλείο αξιοποίησε την μεθοδολογία της διεπιστημονικής παρέμβασης με έμφαση την ειδική διδακτική παρέμβαση²⁸ στην αφήγηση και την ορθογραφία, με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ.

Το τρίτο που χρησιμοποιήσαμε ήταν σύντομα ημιδομημένα ερωτηματολόγια, που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς, βοηθούς εκπαιδευτές και γονείς (ενήλικες) και όσους εμπλέκονταν με το μαθητή με το οποίο επιδιώκαμε να συγκεντρώσουμε στάσεις και θέσεις στο πρόβλημα.

Τέλος, το τέταρτο εργαλείο ήταν το πείραμα και αποτελούνταν από μικρά κείμενα κοινωνικών ιστοριών, τα οποία κατασκευάστηκαν από τις ερευνήτριες και εφαρμόστηκαν για να μετρηθούν οι επιτεύξεις του μαθητή στην αφήγηση και στην ορθογραφία μετά την εξατομικευμένη παρέμβαση.

3.1.1. Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων με τις καταγραφές σύμφωνα με την μεθοδολογία παρατήρησης.

Η διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τις μεθοδολογικές οδηγίες²⁹ που αναγράφονται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Μέσω της μεθοδολογίας παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση (ΑΠΑ) με τη συλλογή εμπειρικών πληροφοριών με τις αισθήσεις και με βοήθεια των Λιστών Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων. Η διαδικασία αυτή της Άτυπης Παιδαγωγικής Αξιολόγησης συμπεριλήφθηκε στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ και διεξήχθη τρεις φορές με ημερομηνίες: α) αρχική αξιολόγηση 23/12/2014, β) ενδιάμεση αξιολόγηση 28/02/2015, 10 εβδομάδες μετά από την πρώτη ΑΠΑ και γ) τελική αξιολόγηση ΑΠΑ 30/05/2015, 13 εβδομάδες μετά από την δεύτερη ΑΠΑ και 14 εβδομάδες μετά το ξεκίνημα των παρεμβάσεων, ώστε να υπάρξει μια σαφής εικόνα της πορείας του μαθητή.

και Εκπαίδευσης (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.66-67, 107-109, 158-159, 207.

27 Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση*. (παράρτημα). Αθήνα: Ατραπός, σσ. 321-350.

28 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.68-69, 110-111, 160-161, 208-209.

29 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). Μεθοδολογικές οδηγίες. Στο Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.28-43.

3.1.2. Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων με τις καταγραφές σύμφωνα με την μεθοδολογία διδακτικής παρέμβασης.

Η διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων πραγματοποιήθηκε, επίσης, με βάση τις μεθοδολογικές οδηγίες³⁰ που αναγράφονται στο βιβλίο εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω της μεθοδολογίας παρέμβασης με την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση. Για αυτή την εργασία αξιοποιήθηκε το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης³¹ και η συμβολή της ειδικής διδακτικής, αφού μέσω αυτής καταγράφηκαν στόχοι που αναλύθηκαν σε βήματα και εφαρμόστηκαν μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και εξατομικευμένου παιδαγωγικού υλικού.

Τέθηκαν, λοιπόν, οι διδακτικοί στόχοι μέσω ΣΑΔΕΠΕΑΕ με έμφαση την μαθησιακή ετοιμότητα και τις αναπτυξιακές περιοχές νευροεκπαίδευσης, αναφορικά με τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και την συναισθηματική οργάνωση. Ο μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος επιλέχθηκε από την αναπτυξιακή περιοχή του προφορικού λόγου, με έμφαση στην: κατανόηση και εφαρμογή μνημονικού σχεδίου για την αφήγηση. Ο μεσοπρόθεσμος διδακτικός στόχος επιλέχθηκε από την ενότητα: έκφραση με σαφήνεια και ακρίβεια (προφορική και γραπτή). Τέλος, ο βραχυπρόθεσμος διδακτικός στόχος ορίστηκε από την συναισθηματική οργάνωση με έμφαση ο μαθητής: να οργανώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να τις εκφράζει γραπτά σε κείμενο 20-30 γραμμών, 200 – 250 λέξεων ορισμένου φωνολογικού τύπου ΣΦ ΣΣΦ ΣΦ³², ΦΣ ΣΦ ΣΦ, ΦΣ ΣΣΦ ΣΦ, με 0 - 10 οπτικούς και εννοιολογικούς διευκολυντές³³. Οι διευκολυντές χρησιμοποιούνται ως γνωστικές ράμπες που διευκολύνουν την προσελασιμότητα των εμποδίων αποκωδικοποίησης, κωδικοποίησης και κατανόησης. Αυτοί είναι σταθερές ή κινητές κάρτες με εικόνες σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου, των φωνολογικών ασκήσεων και της ορθογραφίας. Για το έλεγχο της επίτευξης των παραπάνω στόχων, δόθηκαν διαφοροποιημένα κείμενα μέσω της πειραματικής διδακτικής παρέμβασης στο τέλος της διαδικασίας (αναλυτικότερα στο κεφάλαιο 3.1.3).

30 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). Μεθοδολογικές οδηγίες. Στο Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.28-43.

31 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή: προφορικός λόγος(1), ψυχοκινητικότητα(2), νοητικές ικανότητες(3), συναισθηματική οργάνωση(4)* (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

32 ΣΦΣΣΦΣΦ: Σύμφωνο Φωνήεν, Σύμφωνο Σύμφωνο, Φωνήεν, Σύμφωνο Φωνήεν, ΦΣΣΦΣΦ: Φωνήεν, Σύμφωνο Σύμφωνο, Φωνήεν, Σύμφωνο Φωνήεν, ΦΣΣΣΦΣ: Φωνήεν, Σύμφωνο Σύμφωνο Σύμφωνο, Φωνήεν, Σύμφωνο

33 Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Διδακτικοί στόχοι, διαφοροποιημένα παιδαγωγικά υλικά και μέσα: γνωστικές μηχανές, παπουτσόκουτα, ντοσιέ και οπτικοί εννοιολογικοί διευκολυντές. Στο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORTUNA. σσ. 503-508.

Ο στόχος για την αφήγηση τεμαχιοποιήθηκε σε βήματα:

- 1ο βήμα: Ανάγνωση ιστοριών με αρχή – μέση και τέλος και αναγνώριση των σημείων αυτών,
- 2ο βήμα: Αναγνώριση βασικών συστατικών της αφήγησης (ποιοι οι ήρωες, που, πότε κτλ.) σε κάθε ιστορία,
- 3ο βήμα: Δημιουργία μνημονικού κανόνα αφήγησης που ισχύει σε κάθε αφηγηματικό κείμενο,
- 4ο βήμα: εφαρμογή του μνημονικού κανόνα για τη δημιουργία πρόχειρου σχεδιαγράμματος,
- 5ο βήμα: καταγραφή της ιστορίας 20-30 γραμμών
- 6ο βήμα: αξιολόγηση της ιστορίας και τελική έκδοση.

Για την επίτευξη των βημάτων χρησιμοποιήθηκε διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό, όπως ο υπολογιστής για τη συγγραφή στον επεξεργαστή κειμένου, ένας πίνακας με αποσπώμενα μέρη για τη συγγραφή των σύντομων σχεδιαγραμμάτων, ένα άλμπουμ με συνδυαστικές και άλλες λέξεις για τη βελτίωση της δομής στην έκθεση, ένας φάκελος με σχεδιαγράμματα έκθεσης και ένας πίνακας αυτοαξιολόγησης για χρήση μετά το πέρας κάθε γραπτής δοκιμασίας.

Όσον αφορά το κομμάτι της ορθογραφημένης γραφής, τα βήματα που ακολουθήθηκαν σταδιακά ήταν τα εξής:

- 1^ο βήμα: κατανόηση της φωνολογικής και μορφολογικής δομής δισύλλαβων λέξεων (θέμα – κατάληξη),
- 2^ο βήμα: εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων τρισύλλαβων λέξεων ‘ ρημάτων’ σε -ίζω, -αίνω και -ώνω
- 3^ο βήμα: κατανόηση και χρήση του κατάλληλου ορθογραφικού κανόνα σε κλιτές λέξεις,
- 4^ο βήμα: φωνολογική και ορθογραφημένη ανάκληση λέξης,
- 5^ο βήμα: ορθογραφημένη γραφή της λέξης σε πρόταση
- 6^ο βήμα: ορθογραφημένη γραφή λέξεων σε κείμενο με υπαγόρευση
- 7^ο βήμα: αυθόρμητη ορθογραφημένη γραφή.

3.1.3. Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων με το πείραμα

Η διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων με το πείραμα πραγματοποιήθηκε σε συνέχεια και σύμφωνα με μεθοδολογία παρατήρησης και ατομικής διδακτικής παρέμβασης. Τα πειράματα ήταν κείμενα κοινωνικών ιστοριών τα οποία ο μαθητής χρησιμοποιούσε τις μαθημένες δεξιότητες αποκωδικοποίησης, κωδικοποίησης και κατανόησης. Το περιεχόμενο του κειμένου είχε ως πρωταγωνιστή το μαθητή και τις συμπεριφορές του στην σχολική κοινότητα και την οικογενειακή ζωή. Οι κοινωνικές ιστορίες ήταν πέντε, είχαν σκοπό την επαλήθευση των διδακτικών στόχων (αφήγηση, ορθογραφίας) και το κείμενο συνοδεύεται με οπτικούς ή εννοιολογικούς διευκολυντές και δοκιμασίες. Πιο αναλυτικά το περιεχόμενο των ιστοριών φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 1.

Πίνακας 1 Σύντομη ανασκόπηση των κοινωνικών ιστοριών του πειράματος

α/α	Τίτλοι κειμένων- “κοινωνικών ιστοριών”	Αριθμός Λέξεων	Φωνολογικός τύπος λέξεων	Αριθμός οπτικοποιημένων διευκολυντών	Μορφή παρουσίασης κειμένων
1	Ο Νίνο πάει εκδρομή στη φύση	130	ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΣΦΣΦ	10	χειρόγραφο
2	Ο Νίνο πάει στο γήπεδο	440	ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΣΦΣΦ	6	χειρόγραφο
3	Μια μέρα στο σχολείο του Νίνο	245	ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΣΦΣΦ	5	Ηλεκτρονικός υπολογιστής
4	Ο Νίνο μαθαίνει TAE KWO DO	350	ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΣΦΣΦ	4	χειρόγραφο
5	Το πρώτο μπάνιο στη θάλασσα	190	ΣΦΣΣΦΣΦ, ΦΣΣΣΦΣΦ	0	Ηλεκτρονικός υπολογιστής

Η έκταση των κειμένων ορίστηκε με αριθμό των λέξεων από 130 - 440 λέξεις. Τα μεγαλύτερα κείμενα είχαν ως θεματολογία συμπεριφορές του μαθητή στο γήπεδο του χωριού του (440 λέξεις) και το *TAE KWO DO* (350 λέξεις). Η ορθογραφημένη γραφή και το πείραμα με τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών παρουσιάστηκαν στα δύο πρώτα και το τέταρτο σε χειρόγραφη μορφή. Τα υπόλοιπα κείμενα (3, 5) γράφτηκαν στον υπολογιστή.

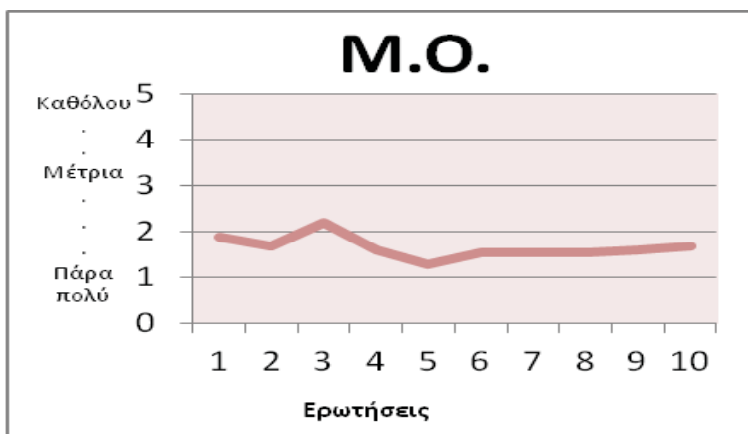
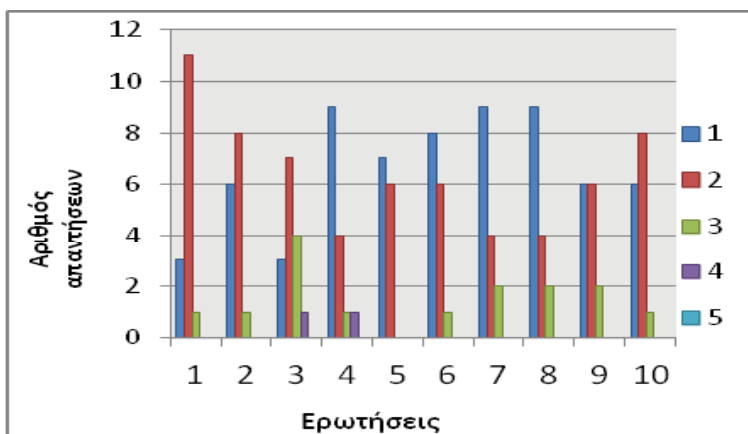
3.1.4. Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων με το ερωτηματολόγιο.

Στη διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων δόθηκε ένα άτυπο ερωτηματολόγιο³⁴, σε 12 ενήλικα άτομα, εκπαιδευτικούς και γονείς στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συγκεντρώνει στοιχεία αναφορικά με την ειδικότητά (εκπαιδευτικός α/βάθμιας, β/θμιας, βοηθητικό προσωπικό, ειδικός παιδαγωγός, γονέας) και την ηλικία (18-25, 25-30, 30-40, 40-50, 50 και άνω). Στη συνέχεια απαντούν αν έχουν ασχοληθεί ποτέ με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και αν ναι σε ποιο πλαίσιο και μια για το αν θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για το πώς να βοηθήσουν μαθητές που χρίζουν ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Γράφημα 1 και 2).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις βασικές ερωτήσεις που αφορούν το θέμα της έρευνας και σχετίζονται με τους κύριους άξονές της. Οι ερωτήσεις είναι κλιμακούμενης απάντησης τύπου Likert, από το ένα (πάρα πολύ) έως το πέντε (καθόλου).

34 Αβραμίδης, Η., και Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γράφημα 1 και 2 Αποτελέσματα άτυπων ερωτηματολογίων σε ερωτήσεις σχετικές με τα ερευνητικά μας ερωτήματα



Οι ερωτήσεις είναι οι εξής: 1) Μπορεί ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη διδακτική σας εμπειρία, να εντοπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης; 2) Μπορεί ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη διδακτική σας εμπειρία, να εντοπίσει τις δυσκολίες στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης; 3) Μπορεί ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη διδακτική σας εμπειρία, να εντοπίσει τις δυνατότητες ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, μέσω της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης; 4) Σύμφωνα με

την διδακτική εμπειρία σας, θεωρείτε ότι το αυτοσυναίσθημα ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής έχει επίδραση στην επίδοσή του; 5) Θεωρείτε ότι η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της επίδοσης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; 6) Θεωρείτε ότι η Στοχευμένη, Ατομική, Δομημένη παρέμβαση στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της επίδοσης ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; 7) Σύμφωνα με την εμπειρία σας θεωρείτε ότι ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής, πρέπει να γίνεται με βάση, όχι μόνο τις ιδιαίτερες ανάγκες του αλλά και τα ενδιαφέροντά του; 8) Κατά τη γνώμη σας, μπορούν οι νέες τεχνολογίες να βελτιώσουν την επίδοση στο γραπτό λόγο, ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; 9) Κατά τη γνώμη σας, μπορούν οι νέες τεχνολογίες να βελτιώσουν την επίδοση στην ορθογραφία, ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής; και 10) Πόσο, κατά τη γνώμη σας, μπορούν να βοηθήσουν τα τεχνολογικά μέσα στην διατήρηση της προσοχής ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διάσπασης προσοχής;

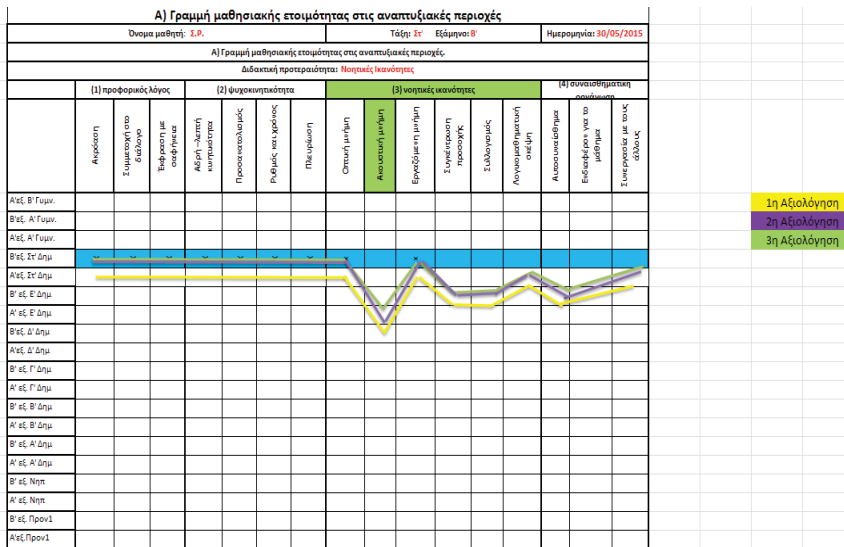
3.2. Μέθοδος χρήσης των ερευνητικών δεδομένων

Μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, δόθηκε η δυνατότητα να διαπιστωθεί το μαθησιακό επίπεδο και οι δυνατότητες του μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες αυτές δημιουργήθηκε εξατομικευμένο παιδαγωγικό υλικό, σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη των επιμέρους διδακτικών βημάτων. Δημιουργήθηκε ένα προσωπικό λεξικό, ένας φάκελος με κανόνες ορθογραφίας ρημάτων και, τέλος, ένα παπουτσόκουτο «μεταμορφώθηκε» σε γνωστική μηχανή για την εξάσκηση των κανόνων ορθογραφίας. Επίσης, για την τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή χρησιμοποιήθηκαν ενθουσιώδεις επιβραβεύσεις και αυτοκόλλητα της αρεσκείας του.

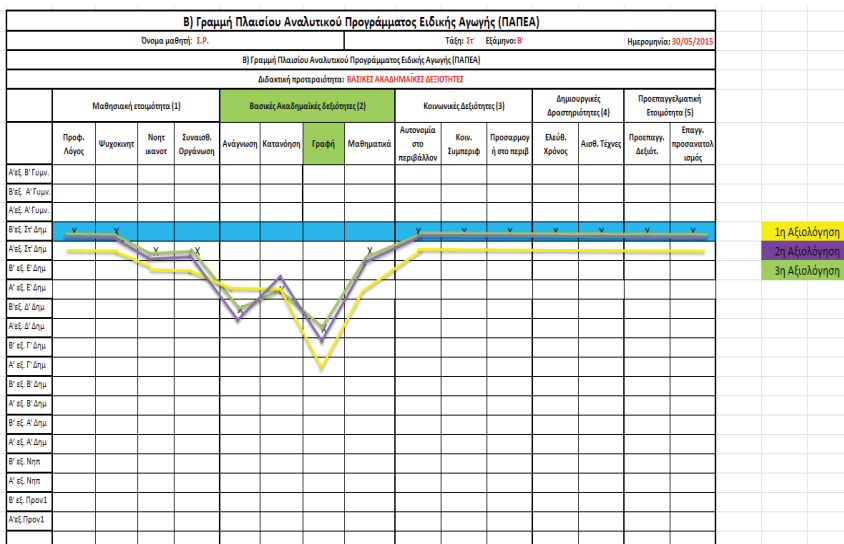
3.2.1. Ο ορισμός των διδακτικών προτεραιοτήτων

Οι διδακτικές προτεραιότητες στο ΣΑΔΕΠΕΑΕ ορίστηκαν με βάση τις καταγραφές στις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων και τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ). Τα δεδομένα απεικονίστηκαν σε γραφήματα (πίνακες 2,3,4,5). Σε αυτά καταγράφηκαν με την συστηματική εμπειρική παρατήρηση οι αποκλίσεις από την γραμμική βάση (μπλε), σύμφωνα με την τάξη και το εξάμηνο τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης που φοιτά ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης.

Πίνακας 2: ΑΠΑ επιπέδων επίτευξης νευροαναπτυξιακών περιοχών Μαθησιακής Ετοιμότητας³⁵



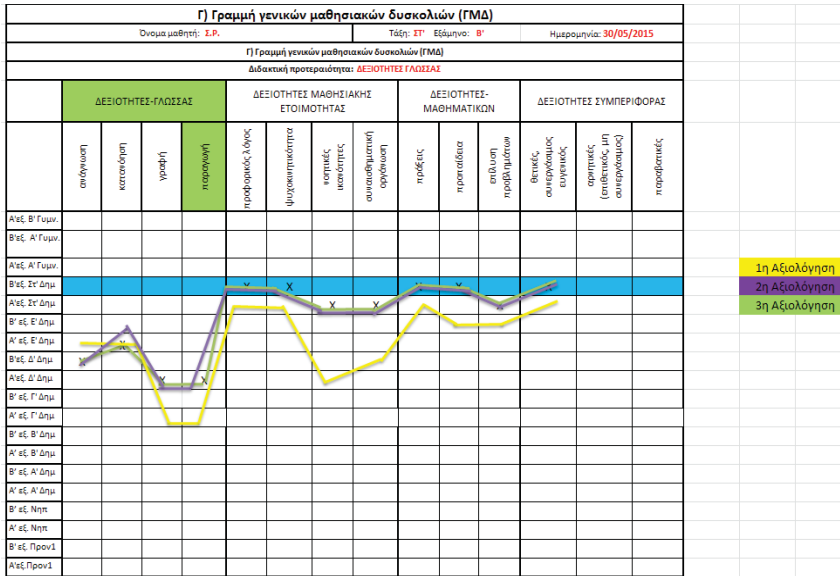
Πίνακας 3: ΑΠΑ επιπέδων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σύμφωνα με το ΠΑΠΕΑ



35 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/vivlio.pdf (Προσετέλασθηκε στις 20/05/2017)

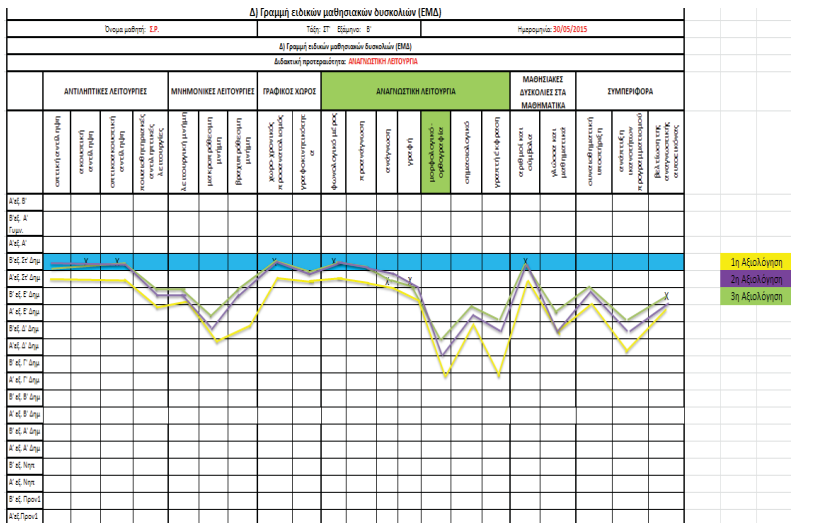
Παραπομπή: Δροσινού, Μ., Δραμουντάνη, Α. (2018), Η εξατομικευμένη ενίσχυση της επίδοσης στο γραπτό λόγο μαθητή με διαγνωσμένες γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 29/2018, σ.σ. 33-56. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Πίνακας 4 ΑΠΑ επιπέδων επίτευξης των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΓΜΔ) σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ



1η Αξιολόγηση
2η Αξιολόγηση
3η Αξιολόγηση

Πίνακας 5 ΑΠΑ επιπέδων επίτευξης Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) σύμφωνα με το πειραματικό³⁶ πρόγραμμα για τις ΕΜΔ.



1η Αξιολόγηση
2η Αξιολόγηση
3η Αξιολόγηση

36 Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση*. (παράρτημα). Αθήνα: Ατραπός. σσ. 321-350

Παραπομπή: Δροσινού, Μ., Δραμουντάνη, Α. (2018), Η εξατομικευμένη ενίσχυση της επίδοσης στο γραπτό λόγο μαθητή με διαγνωσμένες γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 29/2018, σ.σ. 33-56. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Η τεθλασμένη γραμμή αναπαριστά τις μαθησιακές δυσκολίες και σχηματίζεται εμπειρικά από τις καταγραφές του δασκάλου για τα επίπεδα επίτευξης δεξιοτήτων που αναγνωρίζονται στην εκπαίδευση και δέχονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας, υπό φυσιολογικές συνθήκες.

Με κίτρινο απεικονίζονται τα επίπεδα επίτευξης στην πρώτη ΑΠΑ, με μωβ τα επίπεδα επίτευξης στην δεύτερη ΑΠΑ και με πράσινο τα επίπεδα επίτευξης στην τρίτη ΑΠΑ. Τέλος με πράσινο χρώμα στο κελί σημειώνεται η περιοχή με τη μεγαλύτερη ανάγκη για παρέμβαση με βάση τις παρατηρήσεις για τις αποκλίσεις του παιδιού σε κάθε τομέα.

3.2.2. Το πείραμα με τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών

Το πείραμα με τα κείμενα των κοινωνικών ιστοριών έλεγχαν δύο τομείς γλωσσικών δεξιοτήτων, α)της ορθογραφίας και β)της αφηγηματικής ικανότητας του μαθητή. Τα κριτήρια επιτυχίας, όσον αφορά το γραπτό λόγο, ήταν τα εξής: ο μαθητής να μάθει να γράφει δομημένες παραγράφους που ξεκινούν με γενική πρόταση, να αλλάζει παράγραφο ανάλογα με το νόημα, να φτιάχνει ολοκληρωμένες δομικά και συντακτικά προτάσεις, να γράφει ορθογραφημένες λέξεις, να δίνει ένα συμπέρασμα στο τέλος και η γενική εικόνα περιεχομένου γραπτού να είναι σωστή (αρχή – μέση, τέλος και δομικά συστατικά αφήγησης).

Κάθε αφηγηματική προσπάθεια του μαθητή αξιολογούνταν με βάση αυτά τα κριτήρια, για να ελεγχθεί η εξέλιξη των επιδόσεων του μαθητή χρονικά, με βάση τα χειρόγραφα γραπτά κείμενα που συλλέξαμε από την αρχή των παρεμβάσεων, έως τα γραπτά στον υπολογιστή³⁷ των μετέπειτα παρεμβάσεων και των πειραμάτων.

3.3. Ερευνητικοί περιορισμοί

Οι ερευνητικοί περιορισμοί, οι οποίοι επηρέασαν εντοπίστηκαν στα ζητήματα χώρου και χρόνου. Το δημοτικό σχολείο, όπως έχει αναφερθεί βρίσκεται σε ορεινό, απομακρυσμένο και δυσπρόσιτο χωριό της νότιας Κρήτης, δεν υπήρχε τμήμα ένταξης ή κάποιος εξειδικευμένος χώρος στον οποίο θα μπορούσαν να γίνουν οι διδακτικές παρεμβάσεις. Έτσι ως προς τους περιορισμούς του χώρου, σημειώνεται ότι οι παρεμβάσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ πραγματοποιούνται στην κενή αίθουσα της γενικής τάξης, μετά το πέρας των μαθημάτων, με τη συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων επειδή υπ[η]03C1ε η γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ. Η δυσκολία που συναντούσαμε ήταν ο θόρυβος από τον προαύλιο χώρο

37 ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). Οι νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ) και οι στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Στο: Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. σ.σ.42.

όπου μαθητές έπαιζαν και κάποιες φορές αυτό δυσκόλευε την συνεργασία μας. Επιπλέον, ο διαθέσιμος χρόνος ήταν αρκετά περιορισμένος μόλις μία ώρα την ημέρα και μετά το τέλος των μαθημάτων.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη των δεδομένων έγινε η εξακρίβωση της ορθότητας των ερευνητικών ερωτημάτων. Στα αποτελέσματα βρέθηκε ότι επαληθεύονται οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν, τόσο μέσω της βιβλιογραφίας, όσο και μέσω των Άτυπων Παιδαγωγικών Αξιολογήσεων, των ετεροπαρατηρήσεων, των διδακτικών πειραμάτων και των ερωτηματολογίων.

4.1. Η μεθοδολογία παρατήρησης βοηθάει στην κατανόηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών στο γραπτό λόγο μαθητή με διάγνωση του ΚΕΔΔΥ για γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής

Με βάση τα ποιοτικά δεδομένα, το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε πλήρως. Πιο συγκεκριμένα, με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος συμφωνούν οι έρευνες ³⁸ όπως εξετάσαμε στην ερευνητική ανασκόπηση.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μεθοδολογία παρατήρησης και τις Άτυπες Παιδαγωγικές Αξιολογήσεις (ΑΠΑ), με τις τεθλασμένες γραμμές οι οποίες αναπαριστούσαν τις μεταβολές των τριών αξιολογήσεων (πίνακες 2,3,4,5) έδωσαν μια σαφή εικόνα των δυσκολιών στην επίδοση του μαθητή στην ακουστική μνήμη (Διάγραμμα Μαθησιακής Ετοιμότητας), τη γραφή (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής), την παραγωγή κειμένου (Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες) και την ορθογραφία (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες), τομείς, οι οποίοι δουλεύτηκαν αργότερα αποτελεσματικά στις παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα των ΑΠΑ έδειξαν μειωμένη επίδοση τεσσάρων (4) εξαμήνων στην ακουστική μνήμη, έξι (6) εξαμήνων στη γραφή και την παραγωγή λόγου και έξι κόμμα πέντε (6,5) εξαμήνων στην ορθογραφία. Οι συγκεκριμένοι τομείς ορίστηκαν ως τομείς προτεραιότητας στις παρεμβάσεις.

Επίσης, στη μεθοδολογία παρέμβασης και τον τομέα της ετεροπαρατήρησης, οι δυσκολίες αυτές παρατηρήθηκαν και στο πλαίσιο της τάξης, μέσα από τις απαντήσεις του σε ερωτήματα της δασκάλας, στα γραπτά του σε εκθέσεις, σε τεστ, σε ασκήσεις και στον πίνακα. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς έκαναν αυτή την εικόνα ακόμα πιο ξεκάθαρη, θέτοντας μια σωστή βάση στη διδακτική παρέμβαση.

Με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, οι τρεις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνουν τη συμβολή της μεθοδολογίας της παρατήρησης

38 Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD) Στο <http://www.chadd.org/Understanding-ADHD/For-Professionals/For-Teachers.aspx>, (Προσπελάστηκε 20/01/2017)

(πλειονότητα των απαντήσεων 1. Πάρα πολύ και 2. Πολύ) στην κατανόηση των δυσκολιών ενός μαθητή με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως φαίνεται και στα γραφήματα 1,2.

4.2. Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) με τη χρήση νέων τεχνολογιών υποστηρίζει αποτελεσματικά το γραπτό λόγο σε μαθητή με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής στη γενική τάξη

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποδείχτηκε με βάση τα ποιοτικά δεδομένα,. Μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ³⁹, στο οποίο εντάχθηκαν τα αποτελέσματα της μεθοδολογίας παρατήρησης και η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, φάνηκε να υπάρχει άνοδος της επίδοσης του μαθητή της τάξης του ενός με δύο εξαμήνων. Επίσης, αναφορικά με τη μεθοδολογία παρέμβασης, οι δυσκολίες του μαθητή με γενικές μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής⁴⁰, φάνηκαν να βελτιώνονται και στο πλαίσιο της γενικής τάξης όπου φοιτούσε, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την μαρτυρία της εκπαιδευτικού της τάξης.

Επιπροσθέτως, το ερώτημα αποδεικνύεται μέσω του πειράματος των κοινωνικών ιστοριών, αφού υπήρξε βελτίωση στο γραπτό λόγο και την ορθογραφία του μαθητή, μετά τις παρεμβάσεις ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στις επιτεύξεις⁴¹, αναφορικά με τη δομή, τη σύνταξη και την ορθογραφία των κειμένων. Παρόλα αυτά η έκταση της παραγωγής κειμένων παραμένει περιορισμένη και η γενική εικόνα διατηρείται χαμηλή, σύμφωνα με το επίπεδο της τάξης και του εξαμήνου τυπικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τα ποσοτικά δεδομένα και πιο συγκεκριμένα τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις του δείγματος στις ερωτήσεις 5,6,7 (γράφημα 1 και 2), οι ενήλικες επιβεβαιώνουν τη βελτίωση που μπορεί να επιφέρει ένα πρόγραμμα ΣΑΔΕΠΕΑΕ με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών στην επίδοση ενός μαθητή με διάγνωση ΚΕΔΔΥ για μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, αφού η πλειονότητα των εθελοντών ερωτηθέντων απάντησαν (1) πάρα πολύ και (2)πολύ.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε, ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης

39 Drossinou–Korea, M., Matousi,D.,Panopoulos N., and Paraskevopoulou, Aik. (2016). School Inclusion Programmes (SIPS). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015.), pp. 967–971.

40 Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., και Ευσταθίου, Γ. (2012). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Αθήνα: Πεδίο

41 Δροσινού, Μ. και Χατζηγεωργίου, Α. (2007). Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. Η επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και πρόοδο. *Σύγχρονη εκπαίδευση* (150), σσ. 105-120.

συνάδουν με τις προγενέστερες έρευνες που είχαν διεξαχθεί, σχετικά με την θετική επιρροή της μεθοδολογίας παρατήρησης, παρέμβασης και του ΣΑΔΕΠΕΑΕ στη διδασκαλία γραπτού λόγου μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής.

Ειδικότερα τονίζοντας κάποια βασικά σημεία στα ενταξιακά προγράμματα παρέμβασης για την διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής θα καταλήγαμε ότι η διακριτική και εξατομικευμένη βοήθεια, όποιες και αν είναι οι απαιτήσεις του μαθήματος, υποστηρίζουν τον μαθητή. Επίσης, η παροχή περισσότερου χρόνου για την εκτέλεση ορισμένης γραπτής εργασίας παρέχει ευκαιρίες για αντιστάθμιση των δυσκολιών, αξιολόγηση του περιεχομένου και διόρθωση σφαλμάτων.

Επιπλέον, η συμμετοχή του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής σε δραστηριότητες που βελτιώνουν την εικόνα που έχουν οι άλλοι για τις επιδόσεις του, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και το θετικό του αυτοσυναίσθημα. Ακόμη η ενθάρρυνση στην παραγωγή του γραπτού λόγου με τρόπους λιγότερο αγχογόνους, αλλά δημιουργικούς, όπως φάνηκε από το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και την ορθολογιστική χρήση των νέων τεχνολογιών, συνεισφέρει στην μικρή αλλά σταθερή πρόοδο των γραπτών δεξιοτήτων.

Κλείνοντας την έρευνά, υπογραμμίζεται ότι το Στοχευμένο, Ατομικό και Δομημένο Πρόγραμμα στο οποίο βασίζεται η διδακτική παρέμβαση, δίνοντας μέρος από τον διδακτικό χρόνο στις νέες τεχνολογίες με τον υπολογιστή και τον αυτόματο ορθογράφο, μπορεί να οδηγήσει σε θετικά γραπτά αποτελέσματα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το αποτέλεσμα αυτής της διδακτικής παρέμβασης, δεν μπορεί να γενικευτεί παρά το γεγονός ότι υπάρχει διάγνωση ΚΕΔΔΥ, επειδή αφορά μια μεμονωμένη περίπτωση και για το λόγο αυτό, προτείνεται να συνεχιστεί περαιτέρω η διερεύνηση της διδασκαλίας γραπτού λόγου μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ενδείξεις διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, σε μεγαλύτερο δείγμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., και Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δημάκος, Ι. (2010). Ορθογραφία και νέες τεχνολογίες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg. σσ. 459-484
- Δροσινού - Κορέα, Μ. (2017). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Η δια της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORTUNA.
- Δροσινού, Μ. (1997). Οι νέες τεχνολογίες στην Ειδική αγωγή. Με αφορμή

- επίσκεψη στη Σουηδία μέσω του Ευρωπαϊκού προγράμματος εκπαιδευτικών ανταλλαγών "Αρίων". *Νέα Παιδεία*, 83: 131-142.
- Δροσινού, Μ. (1999). Εφαρμογές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών σε διδακτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 4:51-72.
- Δροσινού, Μ. (2015). Η σχολική ένταξη στην Ιταλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 68:3-19.
- Δροσινού, Μ. και Χατζηγεωργίου, Α. (2007). Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα σε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. Η επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και πρόοδο. *Σύγχρονη εκπαίδευση* (150), σσ. 105-120.
- Hallowell, E.M. and Ratey, J. (2003). *Ζώντας με τη Διάσπαση. Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) σε παιδιά και ενήλικες*. Επιμλ. Ε. Λιβανίου. Μτφρ. Μ. Περαντάκου-Κουκ. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία, Α.Ε.
- Κάκουρος, Ευθ., και Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Αγγελή, Κ., και Ευσταθίου, Γ. (2012). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ-IV*. Αθήνα: Πεδίο
- Κούπερ, Ντ. (1977). *Η γραμματική της ζωής*. Αθήνα: Κατσανιώτης.
- Μαρκάκης Εμ. και Δροσινού Μ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική και Πρακτική Προσέγγιση*. (παράρτημα). Αθήνα: Ατραπός, σσ. 321-350.
- Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Ανάγνωση*. Αθήνα: Εκδ.: Συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ. (2005). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της*. Αθήνα: Εκδ.: Συγγραφέα.
- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μτφρ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή: προφορικός λόγος(1), ψυχοκινητικότητα(2), νοητικές ικανότητες(3), συναισθηματική οργάνωση(4)* (Μ. Δροσινού επιμ.).

Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). Μεθοδολογικές οδηγίες. Στο Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Χρηστάκης, Κ., & Μελάς, Δ. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Μ. Δροσινού επιμ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.28-43.
- Χρηστάκης, Κ. (2000). Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στη γραφή και στην ορθογραφία. Στο: *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 231-266.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Στο: *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Τόμος Α'*. Αθήνα: Διάδραση, σ.σ.80-116.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών και νέων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση. σ.σ.49-62.

Ξενογλώσση

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-V*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.
- Drossinou-Korea, M., Matousi, D., Panopoulos N., and Paraskevopoulou, Aik. (2016). School Inclusion Programmes (SIPS). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015.), pp. 967-971.
- DuPaul, G., Gormley, M., and Laracy, S. (2013). Comorbidity of LD and ADHD Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), σσ. 43-51.
- Graham, S., Karen, H., and Lynn, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), σσ. 74-84.
- Hasselbring, T. and Glaser, C. H. W. (2000). *Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs. The Future of Children*, 10(2), σ.σ.102-122.
- Re, A., Pedron, M., and Cornoldi, C. (2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 40, σσ. 244-255.

Ιστοσελίδες

Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD)
Στο <http://www.chadd.org/Understanding-ADHD/For-Professionals/For-Teachers.aspx>, (Προσπελάστηκε 20/05/2017)

Δροσινού. Μ. (2015). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)*. Στο: <http://eclass.uop.gr/courses/LITD170/> (Προσπελάστηκε στις 4/2/2015).

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/vivlio.pdf (Προσπελάστηκε στις 20/05/2017)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Δροσινού – Κορέα Μαρία** είναι διδάκτορας κλινικής ψυχολογίας, ειδική παιδαγωγός και επίκουρη καθηγήτρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Εργάζεται περισσότερο από τέσσερις δεκαετίες στην ειδική αγωγή και έχει υπηρετήσει το αντικείμενο από τη θέση της παρέδρου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2000-2011. Στοιχεία Επικοινωνίας: **drossinou@hotmail.com, drossinou@uop.gr**.

Η κ. **Δραμουντάνη Αλεξάνδρα** γεννήθηκε το 1990 στο Ηράκλειο Κρήτης. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ρεθύμνου, απ' όπου και αποφοίτησε με Άριστα το 2011, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και υποψήφιος διδάκτορας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και επί πτυχίω φοιτήτρια στο τμήμα Λογοθεραπείας. Εργάζεται εδώ και τρία χρόνια σε δημοτικό σχολείο, ως εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης. Στοιχεία Επικοινωνίας: **alexia_dram@hotmail.com**.

Τσιάκα Δήμητρα
Αμούντζια Ευφροσύνη
Μανταλόβας Στυλιανός¹

Ο πολυσήμαντος ρόλος του Θεάτρου στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αυτισμός, asperger, διαταραχή έκφρασης) στα Σχολεία

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση των νέων τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα έχει διευρυνθεί. Υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και για αυτούς που έχουν ειδικές ικανότητες αλλά και για εκείνους που έχουν ειδικές ανάγκες. Όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν το φάσμα του αυτισμού η ανάγκη ανακάλυψης νέων τρόπων και στρατηγικών μάθησης είναι αδήριτη. Αυτή η εργασία έχει σκοπό να παραθέσει μερικές πρακτικές συμβουλές στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους βοηθήσει στην καλύτερη προσέγγιση των συγκεκριμένων μαθητών. Στο σύγχρονο Σχολείο η μάθηση μπορεί να γίνει ευκολότερη για αυτούς τους μαθητές μέσα από το Θέατρο. Η διδασκαλία γίνεται πολυ-αισθητηριακή και περιλαμβάνει πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα: αφή, όραση, κίνηση και ήχο. Εξάλλου, ένας πετυχημένος εκπαιδευτικός είναι ένας δια βίου μαθητής, που διδάσκεται από τους μαθητές, αφουγκράζεται τις ανάγκες τους και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των καιρών.

¹ Συνεπιβλέποντες Ιατροί: Αμούντζια Ευφροσύνη και Μανταλόβας Στυλιανός

Λέξεις κλειδιά: Σύνδρομο Asperger, Διαταραχή έκφρασης, Θεατρική Αγωγή, Θεατρικό παιχνίδι.

The multifaceted role of the Theater in the integration of children with special educational needs (autism, asperger, speech disorder) in Schools

Abstract

In recent years, youth education in both primary and secondary levels has been widened. There are equal opportunities for all pupils and for those with special skills but also for those with special needs. When there are pupils in the classroom who are experiencing some in the autistic spectrum, the need to discover new ways and strategies of learning is essential. This paper aims to give some practical advice to teachers in order to help them better approach these students. In modern school Learning can be made easier for these students through the Theatre. Teaching is multi-sensory and includes many sensations at the same time: touch, vision, movement and sound. In addition, a successful teacher is a lifelong learner, taught by students, listening to their needs and adapting to the demands of the times.

Keywords: Asperger's Syndrome, Expression Disorder, Theatrical Education, Theatrical play

1. Εισαγωγή

Η Διδακτική του Θεάτρου αποτελεί ένα νέο επιστημονικό πεδίο και μια νέα καινοτόμο πραγματικότητα στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία κάτω από κατάλληλες προϋποθέσεις κι αν υλοποιηθεί σωστά επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα πάνω στη ειδική εκπαίδευση τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Βαθμίδα. Η εργασία μας εστιάζεται στην προσφορά που παρέχει η Θεατρική αγωγή σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο Σχολικό χώρο, με συχνότητα άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη. Αποτελεί μελέτη περιπτώσεων και συγκέντρωση υλικού χρόνων πάνω σε μαθητές με Asperger, επιλεκτική βοβώτητα και διαταραχή γραπτής έκφρασης. Αφού καταγράψουμε τα συμπτώματα και τον τρόπο συμπεριφοράς των συγκεκριμένων μαθητών, θα αναφέρουμε τρόπους με τους οποίους η μάθηση των ατόμων αυτών γίνεται πιο εύκολη. Το θέατρο στην εκπαίδευση είναι Σχολείο προόδου. Έχοντας ξεπεράσει πια τη στερεότυπη αντίληψη που επικρατούσε στο παρελθόν, για τα παιδιά με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, δεν τα αντιμετωπίζει πλέον κατά τον ίδιο τρόπο, αλλά δείχνει σεβασμό απέναντι στην προσπάθεια που καταβάλουν και συμβάλει ενεργά και αποτελεσματικά στην πρόδό τους. Οι γνώσεις μας εμπλουτίστηκαν

εντυπωσιακά μετά από προσεγγίσεις που κατά καιρούς έχουν υιοθετηθεί μέσα από τις τεχνικές μάθησης και θεωρήσαμε σκόπιμο τα γνωσιολογικά επιτεύγματα της θεατρικής παιδείας πάνω στην ειδική αγωγή να τα αποτυπώσουμε με σκοπό να πραγματοποιηθούν αλλαγές στην υπάρχουσα οργανωσιακή σχολική κουλτούρα και να βελτιωθεί η διδασκαλία πάνω στην ειδική εκπαίδευση.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Αυτισμός

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν ειδικό νευρολογικό έλλειμμα που καθιστά δύσκολη την κατανόηση εκ μέρους τους των νοητικών καταστάσεων άλλων. Με άλλα λόγια αποτυγχάνουν να κατανοούν το νοητικό κόσμο των άλλων, πράγμα που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στο καθημερινό συγκείμενο. Επειδή το παιδί αυτό ζει σ' ένα κόσμο έξω από τη νοητική σφαίρα των άλλων, δεν είναι σε θέση να κατανοεί, να διαβάζει τις προθέσεις, τις ανάγκες, τα συναισθήματά τους, τις φυσιολογικές εκφράσεις των άλλων και να διαμορφώνει ανάλογα τη δική του συμπεριφορά².

2.2. Asperger

Οι μαθητές με Asperger³ παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον ή φόβο για κοινωνικές επαφές με δυσκολίες κατανόησης, υψηλά επίπεδα άγχους και ξεσπάσματα θυμού. Είναι μέρος μίας ομάδας διαταραχών γνωστή ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ASD). Εμφανίζεται σε όλες τις φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες και είναι 4 φορές πιο πιθανό να εμφανιστεί σε αγόρια απ' ότι κορίτσια.

Η γνωστική τους ανάπτυξη κυμαίνεται σε κανονικά επίπεδα και στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων η νοητική λειτουργικότητα βρίσκεται πάνω από τα κανονικά επίπεδα⁴.

2.3. Επιλεκτική βωβότητα

Η επιλεκτική βωβότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως διαταραχή άγχους παρά λόγου, εξαιτίας της υψηλής συνύπαρξης αγχώδους και φοβικής κατάστασης. Ο λόγος τους ή λείπει τελείως ή είναι τυπικά άχρωμος μονότονος, άκαμπτος, επαναληπτικός. Επικοινωνούν συνήθως με τη γλώσσα του σώματος ή τις εκφράσεις του προσώπου (μορφασμοί προσώπου, χαμόγελα, κινήσεις χεριών).

2 Στασινός, Δ. 2013: *Η ειδική εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα :Παπαζήση. σ.154.

3 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition, 2013, ΗΠΑ.

4 Στασινός, Δ. 2013: *Η ειδική εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα :Παπαζήση. σ.σ.151-152.

Το 20% των περιπτώσεων αυτών μπορεί να παρουσιάσει βελτίωση στη γλώσσα και στην κοινωνική τους συμπεριφορά⁵.

2.4. Διαταραχή γραπτής έκφρασης

Τέλος η διαταραχή γραπτής έκφρασης είναι η πιο συνηθισμένη διαταραχή σε μια μαθητική κοινότητα, παρουσιάζει υπερβολική δυσκολία στην γραφή και στην ορθογραφία αλλά μέσα σε ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνονται αυτοί οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, να αποκαλύψουν πλευρές του εαυτού τους, που συνήθως είναι κριμένες, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αναπτύξουν σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους συμμαθητές τους.

2.5. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι η παροχή διευκολύνσεων στον τομέα της μάθησης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν, καθώς και την εφαρμογή διευκολύνσεων στα άτομα αυτά, για την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Άλλοι στόχοι είναι η χρήση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών ή τροποποίηση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας.

3. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

3.1. Το θέατρο ως διδασκόμενο μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο όρος διδασκαλία στην πρωταρχική του σημασία δηλώνει ένα σύστημα εμπρόθετον και ιεραρχημένων ενεργειών των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό να επιφέρουν τη μάθηση στους εκπαιδευόμενους⁶. Η Διδακτική του θεάτρου συγκεκριμένα αποτελεί ένα νέο επιστημονικό πεδίο, που αντιστοιχεί στις γενικότερες αρχές της παιδαγωγικής και στηρίζεται στην κειμενική κυρίως αλλά και καλλιτεχνική μορφή διδασκαλίας, προκειμένου το γνωστικό τους περιεχόμενο να προσληφθεί κατά τρόπο άμεσο και επαγωγικό από τη συνείδηση των μαθητών και η οποία πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να σέβεται τη διδακτική ακεραιότητα και την ικανότητα για ανεξάρτητη κρίση των διδασκόμενων⁷. Η εισαγωγή του Θεάτρου, ως αυτοτελούς μαθήματος στο πρόγραμμα διδασκαλίας

5 Στασινόγ, Δ. 2013: *Η ειδική εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα :Παπαζήση. σ.148.

6 Ματσαγγούρας, Η. (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.127.

7 Scheffler, I. (1973): *Reason and Teaching*. London: Routledge and Kegan σ.67.

της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί μια νέα καινοτόμο πραγματικότητα, η οποία απαιτεί κατάλληλες προϋποθέσεις, προκειμένου να υλοποιηθεί σωστά και να προσφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το Θέατρο μέχρι πρότινος ήταν ενταγμένο στην απόλυτη εκπαιδευτική σκοπιμότητα, στην υποβαθμισμένη αισθητικό-καλλιτεχνική στόχευση, στην έλλειψη σχετικής εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς και στο υποβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που κατέληγε στις προβληματικές και ανεπιτυχείς επετειακές εκδηλώσεις που χαρακτήριζαν τις πολιτιστικές εκδηλώσεις των Σχολείων⁸. Σχετικά πρόσφατα όμως η εικόνα των σχολείων βελτιώθηκε με πολλά σύγχρονα δημοκρατικά αιτήματα, για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σε ένα σύγχρονο, υψηλού παιδευτικού χαρακτήρα σχολείο αλλά και αλλαγή προσανατολισμού και στροφή προς τα μαθήματα τέχνης και πολιτισμού⁹. Το νέο αυτό σχολείο δίνει έμφαση στην εμπειρία, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της σκέψης και της δημιουργικότητας, σε βιωματικά και συχνά, παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης¹⁰.

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση η διδακτική του θεάτρου έχει σαν προϋποθέσεις: Την ισότιμη ανάδειξη τόσο της γλωσσικής, λογοτεχνικής, φιλολογικής διάστασης μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας του, όσο και της αισθητικής, καλλιτεχνικής, πολιτισμικής του πλευράς. Αυτό που διακρίνει το δραματικό κείμενο είναι ο «λόγος», η «γλώσσα», που προσδοκούν την αισθητική τους καταξίωση¹¹. Και το παιδί του δημοτικού κατορθώνει να πλουτίσει το λόγο του μέσα από τη διδασκαλία των παραμυθιών και την αναμφισβήτητη παντοδυναμία των ευφάνταστων θυμοσοφικών λαϊκών ιστορήσεων¹². Επίσης μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από κάθε λογική ιδέα και τα λογικά σχήματα που ήδη έχει κατακτήσει ο μαθητής¹³. Στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία δίνεται κατ' εξοχήν έμφαση στην ψυχαγωγική διάσταση του θεάτρου μέσω της οποίας τα νήπια και τα παιδιά κατακτούν τη γνωριμία με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους¹⁴. Κατορθώνουν να εκφραστούν μέσα από τα σωματικά και κινησιολογία παιχνίδια,¹⁵ ενώ συνειδητοποιούν την έννοια της μίμησης και του ρόλου. Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, η θεατρική αγωγή μπορεί να κάνει πιο αισθητή την παρουσία της μέσα από οργανωμένες θεατρικές εκφράσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν κατά τον καλύτερο τρόπο, τη φύση και

8 Γραμματάς, Θ. (2001) *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: τυπωθήτω, σ.σ.26-27.

9 Dewey, J. (1956) *The Child and the Curriculum-and- The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. σ.σ.42-64.

10 Montessori, M. (1919) *The Montessori Method*. London: Heinemann σ.σ.74-88.

11 Βελουδής, Τ. (2008) «Δράμα» στο Γραμματολογία. *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη, σ.153.

12 Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1988) *Η Μεταπολεμική Πορεία του Παιδικού Θεάτρου στην Ελλάδα*. Διαδρομές 10 σ.σ.110-112.

13 Shavelson, R. 1987: "Planing" in DUNKIN (M.) [ed] *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, p.p. 407-441.

14 Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.118.

15 Άλκηστις (1991) *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο, σ.11.

το ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση, ως μορφοπαιδευτικού αγαθού και ως καλλιτεχνικής δημιουργίας¹⁶. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε θέματα τέχνης, κατακτούν αισθητικά κριτήρια, γίνονται συνδημιουργοί προϊόντων πολιτισμού, αποκτούν ευαίσθησιες πρόσληψης και κριτικής ενός έργου τέχνης και γενικότερα κατακτούν την «πάμμουσο παιδαγωγία» που μπορεί να θεωρηθεί στόχος της εκπαίδευσης¹⁷.

Στο Γυμνάσιο το θέατρο αντιμετωπίζεται ως μια βιωματική δημιουργική διαδικασία μάθησης, που συνδέει τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μπορεί να μεθοδεύεται μέσα από διάφορα σχέδια εργασίας, που κινούνται γύρω από τον πυρήνα της διαθεματικότητας¹⁸. Η θεατρική αγωγή διδάσκεται κυρίως μέσα από φιλολογικά μαθήματα και από κείμενα-μοντέλα με πολλαπλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που από τη μια μεριά εξοικειώνουν τους μαθητές με την τέχνη του λόγου και από την άλλη δίνουν τη δυνατότητα της δραματικής χρήσης του κειμένου, ενταγμένου όμως στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι μαθητές με τη βοήθεια βιβλίων και σημειώσεων, καθώς και οπτικοακουστικού υλικού που τίθενται στη διάθεσή τους, καλούνται να προβληματιστούν πάνω στις ποικίλες εκφάνσεις της έννοιας «θέατρο», όπως δραματικός χώρος και σκηνική παράσταση, θεατρική σύμβαση και θεατρική επικοινωνία, κοινωνιολογία του θεάτρου και διαδικασίες πρόσληψης¹⁹. Βασική προϋπόθεση όμως, για να μπορέσει ν' αναπτυχθεί μία μορφή επικοινωνίας των νέων με τα συγκεκριμένα κείμενα, που στην πλειοψηφία τους συνιστούν αριστουργήματα του ανθρώπινου πνεύματος, είναι να ακολουθεί μία διαδικασία ανάδειξης των στοιχείων που συνιστούν τη θεατρικότητά τους και κατ' επέκταση ν' ακολουθηθεί μία προσέγγιση που θα κάνει εφικτή την πρόσληψή τους από τους μαθητές περισσότερο ως θέαμα παρά ως ανάγνωσμα²⁰.

3.2. Η σχολική ένταξη μαθητών με αυτισμό, asperger, επιλεκτική βωβότητα και διαταραχή γραπτής έκφρασης

Η ειδική εκπαίδευση σημαίνει την κατεξοχήν ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που απευθύνεται στις μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού και απαιτεί την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας στο οποίο εμπλέκονται ο εκπαιδευτικός της κανονικής τάξης αλλά και ο εκπαιδευτικός με ειδική κατάρτιση που μπορεί να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν καθ' όλη τη διδακτική περίοδο. Ένα σχολείο που έχει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

16 Giese J., (2002) *Theater und Schule: Möglichkeiten einer Theaterdidaktik für die Schule*, σ.σ 46-59.

17 Γραμματάς, Θ. 2004: *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ.34 -56

18 Στοιχεία από τον Παιδαγωγικό Σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τον Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σ.σ.11-12 στο: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 14/09/2010).

19 Γραμματάς, Θ. (2004) *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ.115-116.

20 Γραμματάς, Θ. (2005) *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω, σ.127.

ανάγκες πρέπει να πληροί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις σε διδακτικό και επιστημονικό προσωπικό, καθώς και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή²¹.

Οι εκπαιδευτικές αποκλίσεις και οι ανάγκες των μαθητών σε ένα Σχολείο είναι αρκετές με πιο χαρακτηριστικό τον αυτισμό.

3.2.1. Αυτισμός

Ο αυτισμός είναι μία σύνθετη νευροβιολογική διαταραχή, η οποία εμφανίζεται, συνήθως, πριν από τη συμπλήρωση των τριών πρώτων χρόνων της ζωής του ατόμου και τυπικά διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Είναι μέρος μίας ομάδας διαταραχών γνωστή ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ASD). Ο αυτισμός εμποδίζει την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να συσχετίζεται με τους άλλους. Επίσης συνδέεται με δύσκαμπτες ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, όπως η έμμονη ταξινόμηση αντικειμένων ή η ακολουθία πολύ συγκεκριμένων ρουτινών. Τα συμπτώματα ποικίλουν από πολύ ήπια έως αρκετά σοβαρά. Η απόκλιση όμως και η διαφορετικότητα από το κανονικό σημαίνει τη μη ανταπόκριση, τη μειονεξία ή την αναπηρία²². Η αναπηρία είναι ένα κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτηριστικό και οι συνέπειες που προκαλεί δεν αναφέρονται μόνο στα βιοψυχικά χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά και στην κοινωνική αποδοχή του μέσα στο Σχολικό χώρο. Επιπλέον, ψυχική απόκλιση ενός ατόμου με αναπηρία, εκδηλώνεται συνήθως με επιθετικότητα, μελαγχολία και έντονη θλίψη. Όλα αυτά τα συναισθήματα δεν είναι αναμενόμενα, ως εγγενή χαρακτηριστικά της αναπηρίας αλλά απόρροια ματαιώσεων των προσδοκιών του ατόμου και μη επίτευξης των προσωπικών του στόχων. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να δημιουργείται μια ενδεχόμενη εικόνα «μειονεξίας» που έχουν οι μη ανάπηροι για τα άτομα με αναπηρία, ως ψυχαναλυτικός μηχανισμός άμυνας, που προκαλεί «μειονεκτικότητα στην ψυχή» του ανάπηρου ατόμου²³.

Τα χαρακτηριστικά του Αυτισμού:

- Λόγος – καμία καθυστέρηση, αλλά το περιεχόμενό του είναι περίεργο, σχολαστικό, στερεότυπο.
- Μη λεκτική επικοινωνία – ελάχιστη έκφραση προσώπου, μονότονη φωνή, ακατάλληλη χειρονομία.
- Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις – έλλειμμα αμοιβαιότητας, έλλειμμα εμπάθειας.
- Αντίσταση στην αλλαγή – αρέσκεται σε επαναλαμβανόμενες ενέργειες.
- Συντονισμός κινήσεων – βάδισμα και κορμοστασιά που προκαλούν περιέργεια,

21 Στασινός, Δ. 2013: *Η ειδική εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα :Παπαζήση. σ.σ.25-27.

22 Δράκος, Γ. 2003: *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Αθήνα: Ατραπός

23 Ζώνιου, Σιδέρη, Α. (2012). Ορισμός της ένταξης. Στο *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης σ. 33. Αθήνα: Πεδίο.

χονδροειδείς αδέξιες κινήσεις, μερικές φορές στερεότυπες.

- Δεξιότητες και διαφέροντα – καλή μνήμη, καθορισμένα ειδικά διαφέροντα.²⁴

Τα συγκεκριμένα παιδιά που είναι διαφορετικών δυνατοτήτων μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς. προκειμένου να κατανοήσουν μια έννοια κάθε φορά, βοηθούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους, και προσεγγίζουν τη μάθηση με προσπάθεια και διαφορετικούς τρόπους το καθένα. Η προσαρμογή της διδασκαλίας πρέπει να είναι ανάλογη.

Στο σημερινό σύγχρονο σχολείο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, θα πρέπει να το λάβει υπόψη του και να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες, όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως του μαθησιακού τους ύφους, θα μπορέσουν να φτάσουν σ' εκείνο το μαθησιακό επίπεδο, που ανταποκρίνεται στις αντικειμενικές τους ικανότητες. Πιο απλά το σχολείο πρέπει ν' αποκτήσει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, με ελαστικά προσαρμοσμένα προγράμματα όπως ακριβώς είναι το θέατρο και η θεατρική αγωγή και η συμμετοχική εκπαίδευση, ολική εκπαίδευση, συμπερίληψη, «ένα σχολείο για όλους», μια ισότιμη συνεκπαίδευση²⁵

3.2.2. Σύνδρομο Asperger

Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει διαταραχές του φάσματος του αυτισμού σε άτομα ικανά νοητικά, με ευχέρεια λόγου. Πρόκειται για χρόνια, σοβαρή νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από ποιοτική απόκλιση στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία και από περιορισμένα ενδιαφέροντα, όπως και η αυτιστική διαταραχή²⁶. Τα παιδιά και οι έφηβοι με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες στον κοινωνικό τομέα που συνεχίζουν να υπάρχουν και στην ενήλικη ζωή. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Lorna Wing το 1981 για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών και ενηλίκων με παράξενες κοινωνικές, γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, παρόμοιες με εκείνες των παιδιών που περιέγραψε ο παιδίατρος Hans Asperger το 1944 με τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια». Η Wing (1981) παρατήρησε ότι μερικά παιδιά με κλασικά χαρακτηριστικά αυτισμού σε πολύ μικρή ηλικία, όπως αυτά που περιγράφηκαν από τον Kanner (1943) ανέπτυξαν ευχέρεια λόγου αργότερα, επιθυμία για κοινωνική επαφή και ξεπέρασαν σε κάποιο βαθμό τη διάγνωση του κλασικού αυτισμού. Αν και μερικά παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με τους άλλους, παρουσιάζουν αδυναμία να εμπλακούν κατάλληλα σε παιχνίδι ή σε άλλου τύπου κοινωνική συνδιαλλαγή, ανάλογα με το αναμενόμενο για την ηλικία. Οι κοινωνικές δυσκολίες αποδίδονται κυρίως,

24 Harri, F. 2003. *Αυτισμός: Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Μτφρ., Εισαγωγή, Επιμέλεια, Γλωσσάρι, Συμπληρωματική βιβλιογραφία, Κλίμακες Διάγνωσης και Αξιολόγησης, Δ Στασινός. Αθήνα: Gutenberg.

25 Στασινός, Δ. 2013: *Η ειδική εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση. σ.52.

26 Klin, A., Volkmar, F.R. & Sparrow, S.S. (2000). *Asperger Syndrome*. The Guilford Press. New York, σ.σ. 25-71.

στην ελλιπή κατανόηση των ανάλογων της ηλικίας κοινωνικών κανόνων, παρά σε μειωμένο ενδιαφέρον ή φόβο για τις κοινωνικές επαφές²⁷. Τα παιδιά χαρακτηρίζονται συνήθως ως παράξενα στην κοινωνική επαφή, άκαμπτα, εγωκεντρικά με δυσκολίες κατανόησης των μη λεκτικών κοινωνικών συνθημάτων και με έλλειψη γνωστικής και συναισθηματικής αντιστοίχισης. Πολλά παιδιά χαρακτηρίζονται ως ευάλωτα συναισθηματικά, με υψηλά επίπεδα άγχους και ξεσπάσματα θυμού. Η κοινωνική μάθηση είναι φτωχή και παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς, κούραση και απώλεια αυτοελέγχου²⁸.

Ακριβώς εδώ είναι που το θέατρο έχει τη δύναμη και τη δυνατότητα να συμβάλλει βοηθητικά και ενεργά και να απεγκλωβίσει τα συγκεκριμένα παιδιά από τις δυσκολίες τους. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε θέματα τέχνης, κατακτούν αισθητικά κριτήρια, γίνονται συνδημιουργοί και εκτελούν συγκεκριμένες παρεμβάσεις με αποτελεσματικότητα. Οι παρεμβάσεις στοχεύουν στη βελτίωση των συμπτωμάτων και της λειτουργίας του οργανισμού. Η κύρια αντιμετώπιση είναι η **συμπεριφορική** θεραπεία, η οποία εστιάζει σε συγκεκριμένα ελλείμματα για την αντιμετώπιση των περιορισμένων δεξιοτήτων επικοινωνίας, των έμμονων ή επαναλαμβανόμενων ρουτινών και της φυσικής αδεξιότητας. Οι μαθητές αυτοί με τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού που τίθενται στη διάθεσή τους, καλούνται να προβληματιστούν πάνω στις ποικίλες εκφάνσεις της έννοιας «θέατρο», όπως με πολύ απλό και χαρακτηριστικό τρόπο, να αντιληφθούν τι είναι: δραματικός χώρος και σκηνική παράσταση, θεατρική σύμβαση και θεατρική επικοινωνία, και διαδικασίες πρόσληψης. Αποκτούν δεξιότητες μέσα από τη χρήση του λόγου και τη σωματική έκφραση, εκγυμνάζουν τη φωνή και το σώμα προκειμένου να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους. Επίσης μαζί με άλλες μορφές τέχνης, που συναποτελούν τους κώδικες του Θεάτρου (μουσική, ζωγραφική, αρχιτεκτονική, διακοσμητική) αφυπνίζουν, συν-κινούν, όχι μόνο σε επίπεδο ανάγνωσης ή αποστήθισης, αλλά μέσα από τη δράση και την υποκριτική. Τα παιδιά με AS ίσως να μην είναι τόσο εσωστρεφείς παρουσία τρίτων, όσο άτομα που πάσχουν από άλλες, πιο εξουθενωτικές μορφές αυτισμού. Προσεγγίζουν τους άλλους, ακόμη και αδέρφια. Μπορούν να συμμετέχουν σε μια μονόπλευρη, μακροσκελή ομιλία για ένα αγαπημένο θέμα, και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να λάβουν μέρος σε ένα απλό θεατρικό δρώμενο και να μην αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του ακροατή. Από κοινωνιολογικής και μαθησιακής σκοπιάς, το θέατρο, έχοντας ξεπεράσει πια τη στερεότυπη αντίληψη που επικρατούσε στο παρελθόν, για τα παιδιά με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, δεν τα αντιμετωπίζει πλέον κατά τον ίδιο τρόπο, αλλά δείχνει σεβασμό απέναντι στο νεαρό ή τη νεαρή που προσπαθεί να ενταχθεί σε μια θεατρική ομάδα και αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες τους.

27 Myles, B.S.& Simpson, R.L. (1998). *Asperger syndrome. Guide for educators and parents*. Pro-ed, Austin-Texas, σ.σ.1-12.

28 Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005) *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press σ. 137.

Ο εκπαιδευτικός με πολύ εύστοχο τρόπο είναι ο πιο κατάλληλος που θα παίξει ενεργό ρόλο στη αποδοχή του και τη σωστή ένταξη του στο σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει να παίξει το ρόλο του εμπνευστή της ομάδας, αλλά και του ίδιου του μαθητή μέσα στην ομάδα, που σχεδιάζει, αναπτύσσει και αξιολογεί, ενισχύει τα ενδιαφέροντα του, τις γνώσεις και τις εμπειρίες του και διαμεσολαβεί σαν ένα είδος «σκαλωσιάς» που τον φέρνει σε επαφή με άλλους συνομηλίκους του, ώστε όχι μόνο «να κάνουν θέατρο» όλοι μαζί ενεργά, αλλά και να τους καταστήσει «κριτικά επαρκείς συνεργάτες». Και από την άλλη μεριά ο μαθητής είναι ισότιμος δέκτης, ένας μικρομέγας ανθρωπάκος, που δέχεται ευχάριστα την ειλικρίνεια και την απελευθερωτική ατμόσφαιρα μέσα σ' αυτό το περιβάλλον. Ο παιδαγωγικός ρόλος του εν λόγω θεάτρου συμβάλλει στο να ενταχθεί με αδέξιους τρόπους, όπως αναγκαστική επαφή με τα μάτια, ως αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς που εμφανίζεται άκαμπτη ή κοινωνικά αφελής.

3.2.3. Επιλεκτική βωβότητα

Εδώ μιλάμε για την Αυτιστική διαταραχή που χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η αλαλία. Στην περίπτωση αυτή το παιδί δεν έχει αναπτύξει το λόγο και η μη λεκτική του επικοινωνία και η άκαμπτη σκέψη- φαντασία επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο αλλά και τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζεται στην καθημερινή του ζωή. Η αλαλία θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως διαταραχή άγχους εξαιτίας της υψηλής συνύπαρξης αγχώδους και φοβικής διαταραχής τόσο στο παιδί όσο και στους συγγενείς πρώτου βαθμού.²⁹ Εδώ λοιπόν είναι που, ο εκπαιδευτικός που θα κληθεί να διδάξει θέατρο, στα συγκεκριμένα παιδιά, και να τα οδηγήσει ομαλά στη θεατρική ομάδα δεν θα πρέπει να ενδιαφέρεται μόνο για το περιεχόμενο του μαθήματος και τις γνωσιο-θεωρητικές απαιτήσεις που αυτό θέτει. Θα πρέπει εξίσου να αντιληφθεί ότι οφείλει να ανανεώσει τον ίδιο τον τρόπο διδασκαλίας του και να αναδειχθεί από επιστήμονας σε παιδαγωγό με καλλιτεχνική συνείδηση και ανθρωπιστική και ψυχοκοινωνική ευαισθησία. Είναι αναγκαίο επίσης να έχει:

Θεωρητική κατάρτιση και εξιδανικευμένη γνώση: Ο εκπαιδευτικός που θα διδάξει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο πρέπει να έχει γνώσεις ψυχοπαιδαγωγικές³⁰ και με την τεχνική του, πρέπει να συνιστά ένα βιωματικό θεατρικό εργαστήρι³¹ για να γεμίζει ενέργεια και δυναμική προθυμία τους μαθητές ώστε να οδηγούνται σε ολοκληρωμένη και ομαδική παρουσίαση του θεατρικού αποτελέσματος, αλλά να ξεπερνούν και τα σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς τους. Για να το πετύχει αυτό χρειάζεται να είναι αρκετά ευαισθητοποιημένος, να γνωρίζει ψυχολογία και να έχει αρκετή προηγούμενη εμπειρία. Οφείλει επίσης να έχει άριστη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού με τις ιδιαιτερότητες, να

29 Παπαγεωργίου, Β.Α.(2005) *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press σ. 122.

30 Somers, J. (1994) *Drama in the Curriculum*. London: Cassell, σ.σ. 58-71.

31 Chancerel, L.(1953) *Le théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelier, σ.σ.84-99.

είναι ικανός να εμπνεύσει και τον ίδιο μαθητή αλλά και τη μαθητική ομάδα για να συνεργάζονται άριστα και να αποδέχονται με αγάπη και κατανόηση το άτομο με επιλεκτική βωβότητα να το ενθαρρύνει και το κυριότερο να μπαίνει και ο ίδιος ως αναστοχαζόμενος ερευνητής στο θεατρικό ρόλο³². Εκτός των άλλων πρέπει να ανανεώνει τις τεχνικές του και να εμπλέκει όλες τις τέχνες μέσα στη διδασκαλία του, όπως τον χορό την κίνηση και τη μουσική γιατί οι μαθητές με ιδιαίτερες αποκλίσεις αποκτούν τις πρώτες αισθητικές εμπειρίες μέσα από τη ρυθμική, την κίνηση και το χορό και γιατί ο χορός δηλώνει στο παιδί την ευταξία, καλλιεργεί το δημοκρατικό φρόνημα, την εκκωφαντική υπόσταση της σιωπής και διδάσκεται να ακούει τον άλλον με σεβασμό³³.

3.2.4. Διαταραχή γραπτής έκφρασης

Οι μη λεκτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η οπτική και απτική αντίληψη είναι σχετικά καλές στους συγκεκριμένους μαθητές. Τα παιδιά μ' αυτή τη διαταραχή έχουν, συνήθως υψηλότερη απόδοση σε πρακτικές δοκιμασίες νοημοσύνης σε σύγκριση με τις λεκτικές³⁴. Αυτή την μικρή ικανότητα πρέπει να επωφεληθεί ο δάσκαλος- εμπνευστής και να ενδυναμώσει τους μαθητές με διαταραχή γραπτής έκφρασης μέσα από το Θεατρικό παιχνίδι και περισσότερο μέσα από το Θέατρο για να πλουτίσουν τις γνώσεις τους αλλά και την κοινωνικότητά τους. Μέσα από τη Θεατρική Αγωγή στο σχολείο, έχει τη δυνατότητα ο συγκεκριμένος μαθητής να εξοικειώνεται με μαθήματα ανθρωπιστικής παιδείας, ιδιαίτερα με τη λογοτεχνία, το δράμα, την ποίηση, την ιστορία και γενικά με τα γλωσσικά μαθήματα. Εξοικειώνεται και με τα μαθηματικά και χρησιμοποιεί μεικτές και σύγχρονες τεχνικές που πραγματοποιούνται ταυτόχρονα στο χώρο και στο χρόνο³⁵. Στην προσπάθειά του να πετύχει το σκοπό του, την πληρέστερη, επαγωγικότερη και πιο αποτελεσματική επικοινωνία με τα άλλα παιδιά, μπορεί κάποτε να οδηγείται στην αξιοποίηση θεατρικών κωδίκων για να πραγματοποιήσει το ζητούμενο. Αυτό γίνεται με τη φωνητική, μιμητική και κινησιολογική διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του, η οποία παρουσιάζει ένα ρόλο διαφορετικό απ' αυτόν που διαθέτει ως φυσικό πρόσωπο στην καθημερινή του ζωή. Με την αλλαγή στη χροιά, την ένταση, τον τόνο, τη διάρκεια της εκφοράς του λόγου του, αποδίδει διαφορετική συγκινησιακή φόρτιση στα σημεινόμενά του υπερτονίζοντας τη σπουδαιότητά τους³⁶. Χαρακτηριστική είναι η μεταφορά που χρησιμοποιεί η Heathcote, η οποία βλέπει το παιδί σαν ένα χωνευτήρι πραγμάτων («Εσύ κι εγώ –ο δάσκαλος- πρέπει να συνεχίσουμε να αναμοχλεύουμε τα πάντα»)³⁷.

32 Edmiston, B. W. 1991: *What have you traveled? A teacher-researcher study of structuring drama for reflection and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University, σ.σ.66-97.

33 Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.131.

34 Παπαγεωργίου, Β.Α.(2005) *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press σ. 111.

35 Βελουδής, Τ. (2008) «Δράμα» στο *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη, σ.153.

36 Γραμματάς, Θ. (2001) *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: τυπωθήτω, σ.32.

37 Heathcote, D. (1990) "Key Address", *The Fight for Drama, the Fight for Education*, NATD Conference

Εξάλλου η διδασκαλία του θεάτρου από τον εκπαιδευτικό είναι μια «περιοχή χωρίς ποινές» (no penalty area) όπου οι μαθητές μπορούν να τολμήσουν να δοκιμάσουν ενδεχομένως καινούριες ιδέες και συμπεριφορές χωρίς να υποστούν τις συνέπειες που θα είχαν, αν αυτό το έκαναν στη ζωή. Ένα τέτοιο ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, να αποκαλύψουν πλευρές του εαυτού τους που συνήθως είναι κρυμμένες, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αναπτύξουν σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με το δάσκαλο³⁸. Όλα αυτά όμως, είναι απόρροια της ολοκληρωμένης παιδαγωγικής κατάρτισης που έχει ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει το μάθημα της αισθητικής αγωγής.

4. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή τους στη σχολική τάξη

4.1. Μέθοδοι διδασκαλίας

4.1.1. Η Ομαδοκεντρική διδασκαλία

Είναι ευρύτερα αναγνωρισμένη ως μια διδακτική πρακτική που προωθεί τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στους μαθητές με ειδικές δυσκολίες, γιατί έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της, την μαθητοκεντρική και φιλελεύθερη αρχή της Παιδαγωγικής. Η ομαδική αυτή διδασκαλία προσφέρει ένα κατάλληλο λειτουργικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές συνεργαζόμενοι σε μικρές ομάδες μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες μάθησης και κοινωνικές δεξιότητες. Γι αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια κερδίζει συνεχώς έδαφος και προβάλλει ως ένα σύγχρονο δυναμικό, παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα.³⁹ Μέσα στην ομάδα ο καθένας υποστηρίζει, ενθαρρύνει, επιβραβεύει, τις προσπάθειες των άλλων, εξηγεί, συζητά, προσφέρει τη γνώση του.⁴⁰ Ο Leechor υποστηρίζει ότι κάθε μέλος της ομάδας επωφελείται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που καταθέτουν τα υπόλοιπα μέλη στην ομάδα, τις οποίες χρησιμοποιεί σαν πηγή για τη δική του μάθηση.⁴¹ Επίσης ο Piaget, ο Bruner και ο Ausubel μέσα από την παιδαγωγική ψυχολογία, αναφέρουν ότι οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας βοηθούν το παιδί να αποκτήσει, να οργανώσει και να χρησιμοποιήσει αυτοδύναμα τη γνώση, γρήγορα, πιο οικονομικά, με λιγότερη σπατάλη πνευματικής ενέργειας και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση,⁴² γιατί «όλα τα μέλη αλληλοεμπλουτίζονται, αλληλοκατανοούνται,

σ.σ.112-120.

38 Johnson, L. & O' Neill, C. (1984) *Dorothy Heatcote, Collected writings on education and Drama*. Λονδίνο: Hutchinson σ.σ.128-130.

39 Μαρσαγαούρας, Η. (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη σ. 5..

40 Johnson, D./ Johnson, R. (1993) *Cooperation in Classroom*, Minnesota σ. 1-7.

41 Terwell, J./ Herfs, P./ Mertens, E. (1994) *Cooperative Learning and Adaptive Instruction in a Mathematics Curriculum*, άρθρο στο περ. «*Journal of Curriculum Studies*», τ.26, v. 2. σ. 221.

42 Καμάλης, Α. (1986) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη σ.σ. 87-113.

αλληλομοιράζονται επιτυχίες και αποτυχίες» και πετυχαίνουν από κοινού τους στόχους που έχουν θέσει.⁴³ Συγκεκριμένα η θεατρική ομάδα αποτελεί μια πληρότητα ενός ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού με βαθύτερη σημασία και λειτουργικότητα. Και αν αποσπαστεί με τρόπο αυθαίρετο ένα στοιχείο του συνόλου της, αναμένεται οπωσδήποτε αναδιάρθρωση του σχηματισμού και πλήγμα στη σύνθεσή της.⁴⁴

4.1.2. Το Θεατρικό παιχνίδι

Είναι καθαρή απόρροια συλλογικής δραστηριότητας, αποτρέπει την απομόνωση του παιδιού κι αποτελεί κοινωνικό βίωμα που προσδίδει στο μικρό παίχτη μια αισθητική χάρη κι ένα ακέραιο συντροφικό φρόνημα. Σε αντίθεση με άλλες σχολικές δραστηριότητες που εντείνουν την αίσθηση του περιθωριακού, το θεατρικό παιχνίδι καλλιεργεί μια ανθρωπιστικού είδους ομοιογένεια στην τάξη.⁴⁵ Μπορεί λοιπόν να είναι μαθητές που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και μ' αυτό τον τρόπο, συλλογικά και συνεργατικά, με την βοήθεια και την πρωτοβουλία κάποιου εκπαιδευτικού που θα παίξει καθοριστικό ρόλο, δημιουργείται μια ιδιαίτερη καθοδήγηση για το «Σχολικό Θέατρο».⁴⁶

4.1.3. Αυτοσχεδιαστική δράση

Δεν αποτελεί αυθαίρετη ή ελεύθερη αξιοποίηση των σωματικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά υπόκειται στην περιοριστική δέσμευση των αρχών του θεάτρου. Ο μαθητής δηλαδή πραγματοποιεί έναν θεατρικό αυτοσχεδιασμό, πάντα σύμφωνα με τις υποδείξεις και τη βοήθεια του δασκάλου (παιδαγωγού εμψυχωτή), εφόσον το προϊόν του γονιμοποιεί την ήδη υπάρχουσα αισθητική δομή με ένα δυναμικό αίσθημα αμεσότητας. Γνωρίζουμε πως ο αυτοσχεδιασμός είναι τεχνική που έγκειται στη δημιουργία με βάση την έμπνευση της στιγμής, αλλά δεν αποτελεί καθαυτό «έργο» η παιχνίδι. Δεν λέμε παίζω αυτοσχεδιασμό, αλλά παίζω αυτοσχεδιάζοντας. Ο ρόλος τον οποίον αποδίδει συνίσταται στη συνεργασία περισσότερων υποκριτικών κωδίκων και τεχνικών (μίμηση, έκφραση, κίνηση) που στοχεύουν στην ολοκληρωμένη εκδήλωση του θεατρικού φαίνεσθαι.⁴⁷ Ο Βρετανός σκηνοθέτης Brook έχοντας πολύχρονη πείρα στο θέατρο και ύστερα από πολλούς πειραματισμούς, δέχεται τον αυτοσχεδιασμό γιατί τον θεωρεί αναγκαίο για τη δημιουργία ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών μιας ομάδας.⁴⁸

43 Κοσσυβά, Γ. (1996) «Ανοιχτό πρόβλημα και ομάδες εργασίας στο Δημοτικό σχολείο», άρθρο στο περ. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 86: σ.37.

44 Πεφάνης, Γ. (2012) *Το Θέατρο και τα σύμβολα*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ 43-44.

45 Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ.16-17.

46 Γραμματάς, Θ. (2009) *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Copyright, σ.σ.467-468.

47 Γραμματάς, Θ. (2001) *Διδακτική του θεάτρου*., Αθήνα: τυπωθήτω, σ.σ43-44.

48 Brook, P. (1968) *The Empty Space*, Mc Gibbon and Kee, London (trad. *L'Espace vide*, Le Seuil, Paris

4.2 Εφαρμογή των μεθόδων

Όλα αυτά τα ενεργοποιούνται μέσα στο σχολικό χώρο με τη συνεργασία όλων των παιδιών, που αποτελούν ομάδες, εφαρμόζοντας τους ακόλουθους τρόπους και κώδικες:

4.2.1. Τα Γλωσσικά και ακουστικά σημεία.

Το απαγγελόμενο κείμενο, ο εκφωνούμενος από τον ηθοποιό λόγος μπορεί να αξιοποιηθεί άριστα στις μαθητοκεντρικές, θεατρικές δημιουργίες. Οι πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου, που φωτίζουν τις όψεις του νοήματος, ανοίγουν εξόδους πέρα από τις παραδοσιακές απαγγελίες και τις νεκρές φόρμες. Η άσκηση των πολλαπλών αναγνώσεων μετά την πρώτη φυσική ανάγνωση και των παύσεων του κειμένου έχει εξέχουσα σημασία για τον προσδιορισμό της σχέσης μορφής με το περιεχόμενο.⁴⁹ Εδώ βρίσκονται σε πιο πλεονεκτική θέση οι μαθητές με διαταραχή γραπτής έκφρασης, γιατί καλλιεργούν περισσότερο τον προφορικό λόγο έχουν τη δυνατότητα να αποστηθίσουν και με τον τρόπο αυτό δείχνουν την αξία τους μέσα στην ομάδα. Επιπλέον με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού-εμπνηχωτή κατορθώνουν να υποδυθούν ρόλους βασικούς μέσα στη θεατρική ομάδα και έτσι να διακριθούν και να υπερισχύσουν έναντι των άλλων μαθητών.

4.2.2. Ο χώρος

Μακριά από την οικεία, οργανωμένη, προσδοκώμενη ζωή του παιδιού, ανάμεσα σε στοιχειωμένα κάστρα, σοφίτες, βαγόνια τρένων, κούκλες μελαγχολικές το παιδί γεννά ευφάνταστες, τρυφερές ιστορίες με μαγικές ρήσεις και συμφιλιώνεται με την ομάδα, αλλά και με το φανταστικό και το οικείο. Κι επομένως κάθε τι το τρομακτικό και ανοίκειο [unheimlich], όπως το χαρακτηρίζει ο Freud σβήνει και χάνεται από το μυαλό και την ψυχή του. Η Γερμανική λέξη heimistic [οικείο], δηλώνει προφανώς το αντίθετο του [unheimlich], «ανοίκειο», γιατί οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάτι είναι τρομακτικό ακριβώς επειδή δεν είναι γνωστό και οικείο.⁵⁰ Τα παιδιά με τις χαρακτηριστικές ιδιαιτερότητες που αναφέραμε πιο πάνω έχουν την τάση να εξερευνούν τον άγνωστο χώρο κι αν τον θεωρήσουν οικείο και ευχάριστο δίνουν περισσότερη προσοχή και σε θέματα μάθησης και παρουσίας γενικότερης.

4.2.3. Η σκηνή

Ο κυρίαρχος χώρος του παιχνιδιού, περιστοιχιζόμενη από τα παρασκήνια, τα σπετσάτα, την πρόσοψη, τα μηχανοτεχνικά μέσα, οι στενοί εξώστες, τα

1977), σ.σ.99-132.

49 Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση σ.86.

50 Freud, S. (2009) *Το Ανοίκειο*. (Μετφρ.) Βαϊκούση, Ε. Πλέθρον, σ15.

σκηνογραφικά στοιχεία οι κυριότερες πηγές φωτισμού, οι ατέλειωτες διαβαθμίσεις από το μαύρο ως το πλήρες φως είναι οι κώδικες ενός εξωτικού κόσμου που συναρπάζουν το παιδί-ηθοποιό και του δίνουν τη δυνατότητα συνεργασίας μέσα στην ομάδα και ανακάλυψης νέων τεχνικών⁵¹. Εδώ ο έμπειρος εκπαιδευτικός-καθοδηγητής μπορεί να παρακινήσει τις κλήσεις και τις δυνατότητες που έχει σε άλλους τομείς ένα τέτοιο παιδί και να του δώσει την ευκαιρία να κατασκευάσει ένα σκηνικό, να ζωγραφίσει ένα πίνακα να φτιάξει μια μάσκα και να διακριθεί έναντι των άλλων συμμαθητών του.

4.2.4. Το μασκάρωμα

Η μεταμφίεση ιδιαίτερα του προσώπου θεωρείται ο καθρέφτης της ψυχής. Η μάσκα είναι το κυρίαρχο όχημα της ανθρώπινης μεταμόρφωσης και ιστορεί το μεγαλείο του προσώπου⁵². Το θεατρικό παιχνίδι της μάσκας και της αντιμάσκας είναι συναρπαστικό καθώς ο εμπυχωτής τοποθετεί καταγής άσπρες ή τυποποιημένες μάσκες, κάθε παίκτης διαλέγει μια μάσκα, την εφαρμόζει στο πρόσωπό του, ποζάρει σε μια στάση αντιπροσωπευτική της μάσκας του και επιστρέφει στην αφετηρία του. Η ανταλλαγή των προσωπείων από τους παίκτες είναι ανατρεπτική και πολυσήμαντη καθώς παίζει με την εσωτερική σχέση των εννοιών του ρόλου. Οι παίκτες με βάσει τις προτεινόμενες ιδέες επιχειρούν τον αυτοσχεδιασμό μιας σκηνής⁵³. Την καλύτερη απόδοση την έχουν εδώ τα παιδιά με Επιλεκτική βωβότητα γιατί πίσω από τη μάσκα εκφράζουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Λένε αυτό που θέλουν να πουν με την έκφραση ενός προσωπείου και με τις κινήσεις του σώματος και των χεριών.

4.2.5. Ενδυμασία-Κόμμωση

Είναι τα κυρίαρχα σημεία της εμφάνισης του ηθοποιού. Κατά τη διάρκεια της πραγμάτωσης του θεατρικού παιχνιδιού, το παιδί αποκτά μια βαθιά ερωτική σχέση με τα ετερόκλητα αντικείμενα όπως είναι λόγου χάρη τα υφάσματα, τα καπέλα, τα στολίδια, που διεγείρουν πρωτόγνωρες συγκινήσεις. Μέσα απ' όλα αυτά το παιδί φαντάζεται, ορέγεται, δυναμώνει το ταλέντο και την εφευρετικότητα του⁵⁴.

4.2.6. Ο χορός

Σαρκώνει το συλλογικό πνεύμα, ενισχύει το δημοκρατικό ιδεώδες και την αίσθηση του δικαίου μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των χορευτικών δραστηριοτήτων.

51 Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ.92-93.

52 Lesky, A. (1985) *Ιστορία της αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, (μετφρ.) Τσοπανάνκη, Α. Θεσσαλονίκη, σ.σ 327,335.

53 Καραμήτρου Κ. (2010) *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 85.

54 Jenger, Y., Daste, C., Voluzan, J., (1975) *L' enfant, le thibtre, et l'icole* (Το παιδί, το θέατρο και το σχολείο), Delachaux et Niestle, Bordas, σ. 128

Είναι αυτοσχεδιασμός, συμβολισμός δράσης μέσα σ' ένα κλίμα αλληλοσεβασμού, μοιρασιάς και λειτουργικής σύμπνοιας. Είναι λυγμός προαιώνιος μέσα από τον οποίο το παιδί αποκρυπτογραφεί το γνωστικό σχήμα του σώματός του.⁵⁵ Με το χορό αρχίζει μια συνεχής παλινδρομική κίνηση από το «εδώ» στο «αλλού», από το «τώρα» στο «άλλοτε» από το «ταυτό» στο «έτερο»,⁵⁶ και συνδέει τη σκέψη του παιδιού με την ιστορία, τον πολιτισμό και την παράδοση.

4.2.7. Οι πρόβες

Επίσης δραστηριοποιούν, με τρόπο απρόσμενο και συμπλέκουν περισσότερο τις σχέσεις της ομάδας. Οι ασκήσεις χαλάρωσης, αναπνοής, όρασης και ακοής, με τη διττή υπόσταση του ακούσματος του ήχου, αλλά και της αντίληψης των πραγμάτων, η φωνή και τέλος το σώμα με τις ασκήσεις της μίμησης και του αυτοσχεδιασμού,⁵⁷ οδηγούνται σε μια σχέση ταυτότητας και επικοινωνισμού της ψυχής.⁵⁸

5. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πρωτόκολλο θεραπείας για όλα τα παιδιά με αυτισμό. Πρέπει να εκτιμούνται ατομικά οι ανάγκες του κάθε παιδιού και να αντιμετωπίζονται μέσα από ένα ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα περισσότερα άτομα ανταποκρίνονται καλύτερα στα ισχυρώς δομημένα συμπεριφορικά προγράμματα. Κάποιες από τις πιο συνηθισμένες παρεμβάσεις είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς - ABA (Applied Behavior Analysis), η λογοθεραπεία, η εργοθεραπεία, το PECS, το SCERTS, η θεραπεία αισθητηριακής ολοκλήρωσης, η παρέμβαση ανάπτυξης σχέσεων (relationship development intervention), παρέμβαση λεκτικής συμπεριφοράς (verbal behavior intervention).⁵⁹ Η λογοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η θεραπεία αισθητηριακής ολοκλήρωσης και η παρέμβαση ανάπτυξης σχέσεων θα μπορούσαν κατά ένα τρόπο να ενταχθούν μέσα στη Θεατρική αγωγή και στο Θεατρικό παιχνίδι. Έτσι οι συγκεκριμένοι μαθητές όταν μάθουν να εκτελούν με τη σειρά τις δραστηριότητες που τους αναθέτονται μέσα από το θεατρικό πρόγραμμα, τότε αυτό μπορεί σταδιακά να εμπλουτίζεται και με καινούριες. Είναι πολύ σημαντικό στην ακολουθία του προγράμματος να μην υπάρχουν αποκλείσεις, λόγω επιθυμίας του παιδιού, διότι αυτή η σταθερότητα που επέρχεται από επαναλήψεις και πρόβες θα δημιουργήσει ηρεμία, ασφάλεια και διάθεση συνεργασίας επιφέροντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

55 Καραμήτρου,Κ..(2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 136-137

56 Durand, C. (1989) *L'imagination symbolique*, P.U.F. Paris, σ.σ. 11-12.

57 Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ.σ.19-20.

58 Πεφάνης, Γ. (2012) *Το Θέατρο και τα σύμβολα*. Αθήνα: Παπαζήση, σ.45.

59 Powell, S. & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και Μάθηση: Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ.

Επομένως οι θεατρικές τεχνικές, οι κώδικες, και τα σύμβολα, μέσα από το Θεατρικό παιχνίδι και τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους εξοικειώνουν το παιδί με το ιδεολογικό σύμπαν και απαλύνουν τους τρόμους της ψυχής του. Το πρόσωπο του παιδιού διαχέεται στην ομάδα, διατηρώντας όμως πάντα τη μοναδικότητα του, και τότε ο τόπος του θεάτρου κατακλύζεται από την ενέργεια των συμμετεχόντων παιδιών και γεμίζει ζωντάνια και αντηχήσεις της μνήμης⁶⁰. Και ιδιαίτερα αυτά τα παιδιά που μέσα στην συμβατική τάξη κινούνται και ενεργούν πιο δύσκολα, στον χώρο του Θεάτρου και της Θεατρικής ομάδας εκδηλώνουν μεγαλύτερη δραστηριότητα και εξωτερικεύουν τις δυνατότητες που έχουν.

Η διδασκαλία του κάθε μαθήματος γίνεται πιο εύκολα με τη χρήση πολλαπλών ερεθισμάτων όπως: ακουστικών, οπτικών, κινητικών. Στόχος είναι η ενεργοποίηση της θέλησης των παιδιών αυτών μέσα από την ομάδα και την ευχάριστη εργασία. Η τεχνική αυτή βασίζεται στην αντιγραφή των κινήσεων των άλλων παιδιών μέσα από επαναλαμβανόμενες ασκήσεις χορού, κίνησης ισορροπίας και αποστήθισης κειμένων που δημιουργούν χαρά, γέλιο ή αγωνία για το αποτέλεσμα.

κ Παρέμβαση μέσω της όρασης

Παρακολουθούν τους συμμαθητές της ομάδας και επαναλαμβάνουν τις κινήσεις με τον ίδιο τρόπο.

Ε Παρέμβαση μέσω της ακοής

Οι ήχοι τους συγκινούν και προσπαθούν να τους μάθουν με την επανάληψη.

κ Παρέμβαση μέσω της μουσικής

Η μουσική είναι αυτοσχεδιασμός, συμβολισμός δράσης μέσα σ' ένα κλίμα αλληλοσεβασμού, μοιρασιάς και λειτουργικής σύμπνοιας. Αν κάποιος από τους ανωτέρω παράγοντες υπερτερεί και ο μαθητής μπορεί καλύτερα να τον ακολουθήσει τότε καθιερώνεται σαν συνήθεια και μαθαίνει ο μαθητής μέσα από αυτή τη συνήθεια και την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση.

Με αυτόν τον τρόπο η έμφαση δίνεται στις ατομικές ανάγκες του παιδιού, που ιστορικά είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ανάπτυξης της ειδικής αγωγής. Σε αυτή την περίπτωση η στήριξη παρέχεται είτε στο πλαίσιο της θεατρικής ομάδας, είτε μέσα στο τμήμα ένταξης. Έχει μεγάλη σημασία για τα άτομα με τις συγκεκριμένες διαταραχές η ανθρώπινη πλευρά της εκπαίδευσης. Η ευγένεια, η φιλικότητα, το χιούμορ, η προθυμία για διάλογο, η άσκηση και το θεατρικό παιχνίδι είναι ίσως

60 Καραμήτρου, Κ. (2010) *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 125.

η καλύτερη και μοναδική λύση για την αντιμετώπιση των σημερινών κοινωνικών προκλήσεων και ιδιαιτεροτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Το γενικό συμπέρασμα συνηγορεί στο ότι η διαδικασία επιλογής στην ελληνική εκπαίδευση πραγματοποιείται ολοένα και περισσότερο στη βάση «ατομικών» χαρακτηριστικών. Γίνεται ολοένα και πιο «αξιοκρατική» και πιο ευχάριστη. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την διαταραχή αν δεν αποκτήσουν επαρκή γνώση γι' αυτήν. Η γνώση αυτή θα πρέπει να προσαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό στις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού με την βοήθεια των ειδικών ψυχικής υγείας. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να τονιστεί η σημασία της συχνής επικοινωνιακής και οργανωμένης θεατρικής αγωγής, για να μπορέσει να λειτουργήσει επιτυχώς ένα θεραπευτικό πρόγραμμα και να γενικευτεί σε διαφορετικά πλαίσια.⁶¹ Η Θεατρική αγωγή ενδυναμώνεται και η εκπαιδευτική επιλογή γίνεται έντονα αναπαραγωγική. Έχουμε δηλαδή, όχι απλά προσπάθεια και αναπαραγωγή ταυτόχρονα, αλλά αναπαραγωγή μέσω της προσπάθειας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλκηστις 1991: *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. 1988: *Η Μεταπολεμική Πορεία του Παιδικού Θεάτρου στην Ελλάδα*. Διαδρομές 10.
- Βελουδής, Τ. 2008: «Δράμα» στο *Γραμματολογία. Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γραμματάς, Θ. 2001 *Διδακτική του θεάτρου*., Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. 2004: *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. 2005 *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. 2009 *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Coryright.
- Δράκος, Γ. 2003: *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Ατραπός
- Ζώνιου, Σιδέρη, Α. (2012). Ορισμός της ένταξης. Στο *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Καραμήτρου Κ. 2010: *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραμήτρου, Κ. 2004: *Θέατρο: Θεωρία και πράξη- Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση.

61 Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. 1998: *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καψάλης, Α. 1986 *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη, Α⁹⁰¹ Κυριακίδη.
- Κοσυβά, Γ. 1996 «Ανοιχτό πρόβλημα και ομάδες εργασίας στο Δημοτικό σχολείο», άρθρο στο περ. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 86: 37.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, στο: Κουρκούτας, Η. & Chaertier, J.P. (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, σσ. 455-470
- Ματσαγγούρας, Η. (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Παπαγεωργίου, Β.Α.: 2005. *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Πεφάνης, Γ. 2012 *Το Θέατρο και τα σύμβολα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. 2013: *Η ειδική εκπαίδευση. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Brook, P. 1968 *The Empty Space*, Mc Gibbon and Kee, London (trad. *L'Espace vide*, Le Seuil, Paris 1977).
- Chancerel, L. 1953: *Le thibtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelier.
- Dewey, J. 1956: *The Child and the Curriculum-and- The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durand, C. 1989 *L'imagination symbolique*, P.U.F. Paris.
- Edmiston, B. W. 1991: *What have you traveled? A teacher-researcher study of structuring drama for reflection and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Freud, S. 2009 *Το Ανοίκειο*. Μετφρ. Βαϊκούση, Ε. Πλέθρον.
- Giese J., 2002: *Theater und Schule: Mϋglichkeiten einer Theaterdidaktik fϋr die Schule*
- Harri, F. (2003). *Αυτισμός: Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. Μτφρ., Εισαγωγή, Επιμέλεια, Γλωσσάρι, Συμπληρωματική βιβλιογραφία, Κλίμακες Διάγνωσης και Αξιολόγησης, Δ Στασινός. Αθήνα: Gutenberg.
- Heathcote, D. 1990: "Key Address", *The Fight for Drama, the Fight for Education*, NATD Conference.
- Jenger, Y., Daste, C., Voluzan, J., 1975 *L'enfant, le thibtre, et l'icole (Το παιδί, το θέατρο και το σχολείο)*, Delachaux et Niestle, Bordas.
- Johnson, D./ Johnson, R. 1993 *Cooperation in Classroom*, Minnesota.
- Johnson, L. & O' Neill, C. 1984: *Dorothy Heatcote, Collected writings on education and Drama*. Λονδίνο: Hutchinson.

- Klin, A., Volkmar, F.R. & Sparrow, S.S. (2000). *Asperger Syndrome*. The Guilford Press. New York, 25-71.
- Lesky, A. 1985 *Ιστορία της αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, μετφρ. Τσοπανάκη, Α. Θεσσαλονίκη.
- Montessori, M. 1919: *The Montessori Method*. London: Heinemann.
- Myles, B.S. & Simpson, R.L. (1998). *Asperger syndrome. Guide for educators and parents*. Pro-ed, Austin-Texas, 1-12.
- Powell, S. & Jordan, R. (2001). *Αυτισμός και Μάθηση: Ένας οδηγός καλής πρακτικής*. Αθήνα: ΕΕΠΑΑ.
- Scheffler, I. 1973: *Reason and Teaching*. London: Routledge and Kegan.
- Shavelson, R. 1987: "Planing" in DUNKIN (M.) [ed] *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press.
- Shavelson, R.H. et al., (1976), *Self concept: Validation of construct interpretations*, Review of Educational Research.
- Somers, J. 1994: *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Terwel, J./ Herfs, P./ Mertens, E. 1994 *Cooperative Learning and Adaptive Instruction in a Mathematics Curriculum*, άρθρο στο περ. «Journal of Curriculum Studies», τ.26, ν. 2.

Ιστοσελίδες

Στοιχεία από τον Παιδαγωγικό Σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σσ.11-12. στο: <http://www.pischools.gr/download/programs/depps/> (Προσπελάστηκε στις 14/09/2010).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Τσιάκα Δήμητρα** είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγήτρια Φιλολόγος στη Β/βαθμια Εκπαίδευση. Κάτοχος Μεταπτυχιακών στη Θεατρολογία, στα Πληροφοριακά Συστήματα και στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Επί οκτώ συνεχόμενα χρόνια ασκεί καθήκοντα Διευθύντριας σε Λύκεια και Γυμνάσια του Νομού Φθιώτιδας. Είναι συγγραφέας ενός Λογοτεχνικού Βιβλίου με τίτλο «Θα σε κάνω βασίλισσα». Έχει διασκευάσει πολλά θεατρικά έργα. Στοιχεία Επικοινωνίας: dimtsiak@hotmail.gr

Βιογραφικά στοιχεία Συνεπιβλεπόντων Ιατρών

Η κ. **Αμούντζια Ευφροσύνη** είναι απόφοιτος της Ιατρικής Σχολής του Δημοκρίτου Πανεπιστημίου Θράκης και Ειδικευόμενη Παιδιάτρος, Β΄ Πανεπιστημιακής Παιδιατρικής κλινικής Νοσοκομείου Παίδων «Π&Α. Κυριακού».

Ο κ. **Μανταλόβας Στυλιανός** είναι απόφοιτος της Ιατρικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και Ειδικευόμενος Χειρουργός, Γ΄ Πανεπιστημιακής Χειρουργικής κλινικής Νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ Θεσσαλονίκη.

Καρούμπαλη Ευγενία

Αναπαραστάσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια της μουσικής στο Γυμνάσιο

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία ερευνώνται οι αναπαραστάσεις του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ερευνήθηκαν τα κείμενα των εν λόγω εγχειριδίων, οι εικόνες αυτών, και τα ποιητικά κείμενα των τραγουδιών που παρουσιάζονται σε αυτά, καθώς τα συγκεκριμένα τραγούδια είναι επιλογές των συγγραφικών ομάδων.

Χρησιμοποιήθηκαν η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) και η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (ποσοτική και ποιοτική), μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε έρευνες σχετικές με το περιεχόμενο σχολικών και άλλων βιβλίων.

Παρά το γεγονός ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, οι οδηγίες προς του/τις συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων και οι προδιαγραφές αυτών δεν υποστηρίζουν τις διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα, τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια παράγουν κατά έμμεσο τρόπο διακρίσεις εις βάρος των γυναικών μέσω της σεξιστικής χρήσης της γλώσσας και μέσω της αναπαραγωγής στερεοτύπων και προκαταλήψεων και για τα δύο φύλα.

Λέξεις κλειδιά. Στερεότυπα φύλου, σχολικά εγχειρίδια, μουσική, γυμνάσιο.

Gender representations at the textbooks of music in the lower secondary education

Abstract

The gender representations in the textbooks of music in the lower secondary education are investigated in this paper. The research included the texts, the pictures and the songs of the textbooks mentioned above.

Critical discourse analysis and content analysis (both quantitative and qualitative) were used in this research.

Although the Diathematikon Programma (the current curriculum) and the instructions for the textbooks' writing do not support any kind of discriminations, there are discriminations against women in an indirect way in the textbooks of music in the lower secondary education.

Keywords. Gender stereotypes, music, textbooks, lower secondary education

1. Εισαγωγή

Το παραπρόγραμμα ή αλλιώς το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συνυπάρχει με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρόκειται για ένα ανεπίσημο και άγραφο σύνολο επιδράσεων (με διδακτικές και εξωδιδακτικές επιδράσεις) που συμπορεύεται με το επίσημο πρόγραμμα¹. Το παραπρόγραμμα εμπεριέχει κοινωνικές, πολιτικές και η επίδρασή τους στους/στις μαθητές/τριες μπορεί να είναι ακόμα και δυνατότερη από αυτή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος². Τα σχολικά εγχειρίδια (τόσο τα κείμενα όσο και οι εικόνες που εμπεριέχονται σε αυτά) είναι φορείς του παραπρογράμματος/ κρυφού αναλυτικού προγράμματος και διαμορφώνουν ιδεολογικά τους/τις μαθητές/τριες μιώντας τους στις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες³. Επιπρόσθετα, συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών τόσο με αυτά που αναφέρονται όσο και με αυτά υπονοούνται τόσο στα κείμενα όσο και στις εικόνες τους⁴. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο υπάρχουν μελετητές που θεωρούν ότι τα σχολικά βιβλία είναι «ο καθρέφτης μία κοινωνίας»⁵

1 Apple, M., W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2 (4), 27-40

2 Bloom, B., S. (1972). Innocence in education. *School Review*, 80 (3), 333-352.

3 Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (μτφρ. Φ. Κοκαβέσης) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

4 Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επ.) *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια σσ. 73-99.

5 Αβδελά, Ε. (1998). *Σχολείο και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος σ.36

Ανάμεσα στις στάσεις που μεταδίδει το παραπρόγραμμα / κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι και οι στάσεις για τους ρόλους των δύο φύλων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Πλαίσιο συγγραφής των προς εξέταση σχολικών εγχειριδίων Μουσικής

Καθώς η συγγραφή των σχολικών βιβλίων επηρεάζεται από τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τις οδηγίες που δίνονται στις συγγραφικές ομάδες και τις προδιαγραφές των σχολικών βιβλίων⁶, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στο πλαίσιο συγγραφής των προς εξέταση σχολικών εγχειριδίων Μουσικής.

Τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάζονται είναι βασισμένα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. εφεξής) Μουσικής Αγωγής⁷. Στο εισαγωγικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται λόγος για την «υποδειγματική εφαρμογή των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» το χώρο του σχολείου⁸. Παρά το γεγονός ότι δεν γίνεται άμεση αναφορά για την εξάλειψη των διακρίσεων λόγω φύλου, γίνεται αναφορά για ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση.

Στις οδηγίες προς τις συγγραφικές ομάδες δίνεται «διαίτερη σημασία στην αξία των δικαιωμάτων του ανθρώπου»⁹ χωρίς περαιτέρω αναφορά στην εξάλειψη των διακρίσεων λόγω φύλου. Από την άλλη πλευρά, όμως, στις προδιαγραφές των σχολικών βιβλίων αναφέρεται ξεκάθαρα ότι «στα κείμενα και τις εικόνες πρέπει να προάγεται η ισότητα των φύλων και να μην υποθάλπεται η στερεοτυπική σκέψη και η σεξιστική προκατάληψη σε σχέση με τους κοινωνικούς και άλλους ρόλους των φύλων»¹⁰.

Τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια παρήχθησαν (όπως το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου από το 2003 μέχρι σήμερα) κατόπιν προκήρυξης διαγωνισμού. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής τους αξιολογήθηκαν από μία εξωτερική επιτροπή κρίσης, η οποία αποτελείται από έναν/μία πανεπιστημιακό με ειδικότητα στο αντικείμενο του βιβλίου, έναν/μία σχολική σύμβουλο και έναν/μία εκπαιδευτικό¹¹.

Τα προς εξέταση σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής

6 Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί - Δυνατότητες - Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 17-19 Φεβρουαρίου 2005 σσ.161-162

7 Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304.

8 Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 σ.5

9 Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 σ.647

10 Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304 σ.670

11 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία (2009). Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα σ.3

δόθηκαν στα σχολεία το 2006 (το *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου*), το 2010 (τα διδακτικά πακέτα της δευτέρας και τρίτης τάξης) και το 2011 (το διδακτικό πακέτο της πρώτης τάξης).

Το προαναφερθέν σύστημα συγγραφής των σχολικών βιβλίων έχει δεχτεί κριτική: με τη διαδικασία αυτή, το (τότε¹²) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε γίνει ένας γιγάντιος εκδοτικού χαρακτήρα οίκος, ο οποίος θα έπρεπε να διαχειρίζεται και να υποστηρίζει πολυάριθμα διδακτικά βιβλία. Έχει διατυπωθεί η ακόλουθη πρόταση: να συντάσσονται τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και οι προδιαγραφές των διδακτικών βιβλίων από το (τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, νυν) Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, να συγγράφονται τα διδακτικά βιβλία κάτω από διαφορετικές συνθήκες και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής απλά να εγκρίνει τα σχολικά εγχειρίδια¹³.

2.2. Οι αναπαραστάσεις των φύλων σε άλλα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου (που χρησιμοποιούνται από το 2006 ως σήμερα και έχουν γραφτεί κάτω από το ίδιο ακριβώς πλαίσιο σε σχέση με τα προς εξέταση σχολικά εγχειρίδια) στα οποία έχουν μελετηθεί οι αναπαραστάσεις των φύλων¹⁴ έχουν παρατηρηθεί τα εξής:

Υπάρχει σχεδόν ισόποση αριθμητική συμμετοχή ανδρών και γυναικών στο πλαίσιο συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων. Παρ' όλα αυτά η φιλολογική επιμέλεια των κειμένων έχει γίνει σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες και οι επιστημονικά υπεύθυνοι/ες του έργου είναι σχεδόν αποκλειστικά άνδρες.

12 Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μετονομάστηκε σε Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής το 2011 (Ελληνική Δημοκρατία, 2011).

13 *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί - Δυνατότητες - Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. 17-19 Φεβρουαρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

14 Φλωριώτης, Γ., Μπαλαμπέκου, Σ. & Μαυρικάκη, Ε. (2012). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου. Στο Αθ. Τρλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επ.) *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. 11-13 Μαΐου 2012. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις & Προοπτικές. Α' τόμος*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. 407-416.

Μπουζιάνη, Σ. (2008). *Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου σε σχολικά εγχειρίδια Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σαρακίνου, Μ. (2008). *Η διάσταση του φύλου στο βιβλίο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Βουκελάτου, Σ. (2015). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Β' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών».

Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Παιδαγωγική της ισότητας των δύο φύλων.

Μαλαδάκη, Α. (2007). *Οι ρόλοι και τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων στα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ο γλωσσικός σεξισμός κυριαρχεί στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου που έχουν μελετηθεί οι αναπαραστάσεις των φύλων. Ο γλωσσικός σεξισμός νομιμοποιείται και καλύπτεται με σχετικό ισχύοντα γραμματικό κανόνα και με την αρχή της οικονομίας της γλώσσας. Οι γραμματικοί κανόνες αποτελούν μια αυθαίρετη συλλογική σύμβαση και κατασκευή, η οποία αντικατοπτρίζει και παράλληλα συντηρεί την επίσης αυθαίρετη, επιστημονικά αστήρικτη και κοινωνικά αθέμιτη ιδεολογία περί ανωτερότητας του ανδρικού φύλου¹⁵. Επιπρόσθετα, στα σχολικά εγχειρίδια οι λέξεις οι λέξεις άνθρωπος – παιδί, συνήθως ταυτίζονται με τους άνδρες ή τα αγόρια, παρά το γεγονός ότι οι λέξεις αυτές είναι ουδέτερες ως προς το φύλο. Σε ανθολογούμενα κείμενα των μαθημάτων της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας υπάρχουν άμεσες και έμμεσες κρίσεις για το γυναικείο (κυρίως) φύλο.

Οι γυναίκες κυριαρχούν στον ιδιωτικό βίο με ενδοοικιακές υποχρεώσεις.. Οι γυναίκες αντλούν την ταυτότητά τους κατά κύριο λόγο από το σπίτι και την οικογένεια, χωρίς να ασχολούνται με δύσκολα ή σοβαρά ζητήματα.

Οι άνδρες κυριαρχούν στο δημόσιο βίο (στους τομείς της πολιτικής και εκτελεστικής εξουσίας, των επιστημών, της τέχνης και της εργασίας). Όταν οι άνδρες έχουν παρουσία στον ιδιωτικό βίο, δεν έχουν πρακτικά ενδοοικιακές υποχρεώσεις. Οι άνδρες εξασκούν επαγγέλματα κύρους (επιστήμονες γιατροί κ.τ.λ.) σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες. Οι άνδρες ασχολούνται με μια πληθώρα δραστηριοτήτων (σπουδάζουν εργάζονται, αθλούνται κ.τ.λ.) και έχουν πληθώρα ενεργητικών ρόλων, συγκριτικά με τις γυναίκες. Οι άνδρες προβάλλονται να έχουν περισσότερες ελευθερίες και δικαιώματα (σε σχέση με τις γυναίκες). Η κυρίαρχη θέση των ανδρών αναδεικνύεται μέσα από ένα ευρύ φάσμα δεικτών: ενδεικτικά αναφέρονται: ο προσδιορισμός της ταυτότητας των γυναικών μέσω του ονόματος ή της επαγγελματικής ιδιότητας του συζύγου, η προβολή των ανδρών ως τα πρόσωπα που αποφασίζουν, υποδεικνύουν κ.τ.λ.

Στα σχολικά εγχειρίδια που έχουν ήδη εξετασθεί οι αναπαραστάσεις του φύλου υπάρχει υπερπροβολή ανδρικών έργων με τα έργα γυναικών να υποεκπροσωπούνται: Τα ανθολογούμενα έργα στα εγχειρίδια γλωσσικών και θεωρητικών μαθημάτων είναι κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό έργα ανδρών συγγραφέων / μεταφραστών κ.τ.λ. Τα έργα τέχνης που εικονίζονται στα σχολικά εγχειρίδια (πίνακες, γλυπτά, φωτογραφίες) είναι κατά ένα σημαντικότατο ποσοστό έργα επώνυμων ανδρών καλλιτεχνών και απεικονίζουν στην πλειονότητά τους άνδρες. Οι λογοτέχνες, επιστήμονες, ζωγράφοι, πολιτικοί κ.τ.λ. που αναφέρονται στα εγχειρίδια είναι στη συντριπτική τους πλειονότητα άνδρες. Επιπλέον, τα κύρια και βασικά πρόσωπα των ανθολογούμενων κειμένων είναι κατά κύριο λόγο άνδρες.

15 Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθητικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια θεωρητικής κατεύθυνσης. Γυμνάσιο. (2007). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας σ.60

Παρατηρούνται κατά κανόνα στερεοτυπικά «ανδρικές» ή «γυναικείες» δραστηριότητες. Τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες παρουσιάζονται ως στερεοτυπικά «ανδρικό πεδίο». Οι γυναίκες παρουσιάζονται εξαιρετικά συχνά στερεοτυπικά ως: όμορφες, στοργικές, με μεγάλη έγνοια και φροντίδα για τους άλλους, υπομονετικές, φιλάρεσκες, δόλιες, πονηρές και εκδηλωτικές. Οι άνδρες παρουσιάζονται συνήθως στερεοτυπικά ως: σωματώδεις, δυναμικοί, γενναίοι, διεκδικητές, ψύχραιμοι και εγκρατείς.

2.3. Οι γυναίκες και διάφορα μουσικά είδη

2.3.1. Γυναίκες και παραδοσιακή μουσική

Στις παραδοσιακές κοινωνίες της Μεσογείου, οι γυναίκες μπορούσαν να παίξουν μουσική, να δημιουργήσουν μουσική και να τραγουδήσουν μόνο στον ιδιωτικό βίο. Εξαίρεση σε αυτό αποτελούν τα μοιρολόγια όπου η δημιουργία και εκτέλεση μοιρολογιών (τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο βίο) είναι αποκλειστικά και μόνο έργο των γυναικών¹⁶. Στις υποσαχάριες περιοχές της Αφρικής, όμως, οι γυναίκες έχουν ενεργό ρόλο στη μουσική στο δημόσιο βίο, παρά το γεγονός ότι οι τοπικές κοινωνίες είναι έντονα πατριαρχικές¹⁷.

Στα ελληνικά (και όχι μόνο) παραδοσιακά τραγούδια απεικονίζεται ο ρόλος των γυναικών στην (παραδοσιακή) κοινωνία: ο γάμος (και κατ' επέκταση η μητρότητα) ήταν η αποκλειστική τελείωση των γυναικών με τους γάμους να κανονίζονταν από τους γονείς (ο γάμος είναι μία κοινωνική και όχι προσωπική πράξη που ενώνει δύο ομάδες μαζί σε μία συγγενική σχέση)¹⁸. Οι άντρες εκπροσωπούσαν τις οικογένειές τους στο δημόσιο βίο, αγωνίζονταν να τις θρέψουν και τις προστάτευαν από κάθε είδους επιθέσεις¹⁹. Οι πατεράδες, ως ψυχολογικές οντότητες μέσα στις οικογένειες ήταν σχεδόν ανύπαρκτοι μέχρι τα μέσα της δεκαετία του 1970²⁰.

Η γυναικεία ομορφιά θεωρείται υψίστης σημασίας στα ελληνικά (και όχι μόνο) παραδοσιακά τραγούδια (Δουλαβέρας, 2013)²¹. Ένας μη συμβατικός ρόλος της γυναίκας στα ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια είναι η γυναίκα ηρωίδα²².

16 JaFran Jones, L. (2001). Women and Music around the Mediterranean. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 422-437.

17 Χαμούλας, Α. (2010). *Εθνομουσικολογία: ιστορικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

18 Boulay, J. du (1994). *Portrait of a Greek mountain village. 3rd edition*. Limni Evia: Denise Harvey publisher

19 Αποστολόπουλος, Κ. (1998). *Μαθήματα κοινωνιολογίας της οικογένειας*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

20 Nichols M.R. (1993). Parental perspectives on the childbirth experience. *Maternal – Child Nursing Journal*, 21, 99-108.

21 Δουλαβέρας, Α. (2013). *Η γυναικεία και η ανδρική ομορφιά στο δημοτικό τραγούδι*. Αθήνα: Παπαζήση.

22 Constantinides, E. (1983). Andeiomenoi: The female warrior in the Greek folk song. *Journal of Modern Greek Studies*, 1, 63-72.

Η ελληνική κοινωνία και ο χορός αλληλοδιαμορφώνονται διαλεκτικά. Στους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς, οι θέσεις που καλούνται να λάβουν οι χορευτές/τριες στον κύκλο του χορού καθορίζονται από: τη χορευτική περίσταση, το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική κατάσταση και την οικογενειακή κατάσταση²³.

2.3.2 Γυναίκες και ρεμπέτικο τραγούδι

Στα ρεμπέτικα τραγούδια υπάρχει η γυναίκα - μάνα, η γυναίκα - αδερφή και η γυναίκα – ερωμένη. Ο άντρας καλείται να υπερασπιστεί την τιμή της μάνας και της αδερφής. Ο ρόλος της γυναίκας – ερωμένης παρουσιάζεται μέσα από έναν ανδροκεντρικό ρόλο, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στα δύο φύλα. Η εικόνα της γυναίκας ταυτίζεται με την ομορφιά και τη νεότητά της και εκφράζεται από τα φυσικά χαρακτηριστικά, το ντύσιμο και τα στολίδια. Η θηλυκότητα της γυναίκας προβάλλεται μέσα από της συμπεριφορά της και από τις κινήσεις της (βάδισμα, χορός, «σκέρτσο», «τσαχινιά», «νάζια»). Στα τραγούδια του χωρισμού πενθείται η απώλεια της κυριαρχικής ικανότητας του άντρα μέσω της μνημόνευσης της γυναίκας – ερωμένης. Τυχόν απιστία της γυναίκας ερωμένη αποδίδεται στη φύση της γυναίκας (κατά τα στερεότυπα) και όχι στην ανικανότητα του άντρα και τυχόν απόρριψη από τη γυναίκα – ερωμένη δηλώνει την ανικανότητα του άντρα να κυριαρχήσει στη γυναίκα.

Από το 1922 και μετά εμφανίζονται οι πρώτες γυναίκες τραγουδίστριες μόνο στη Σμυρναϊκή Σχολή (όχι στην Πειραιώτικη). Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο πληθαίνουν οι γυναίκες τραγουδίστριες στο ρεμπέτικο.

Μία άλλη πτυχή της γυναικείας εικόνας (η οποία έκανε την εμφάνισή της κατά τη δεκαετία του 1930) είναι η «ρεμπέτισσα» ή αλλιώς «μάγκισσα» / «ντερμπεντέρισσα». Οι ρεμπέτες, συχνά δεν κρύβουν τον θαυμασμό τους για τις «ρεμπέτισσες», οι οποίες τολμούν να σηκώσουν ανάστημα σε μία ανδροκρατούμενη κοινωνία: οι «ρεμπέτισσες» είναι ανεξάρτητες, αδιαφορούν για τη γνώμη του κόσμου και το γάμο και διεκδικούν το αντρικό φύλο και την ισότητα με τον άντρα²⁴.

2.3.3. Γυναίκες και έντεχνη ευρωπαϊκή μουσική

Στην κεντρική Ευρώπη, χώρος εξάπλωσης της έντεχνης ευρωπαϊκής μουσικής,

23 Λουτζάκη, Ρ. (1992). Για μία ανθρωπολογία του χορού. *Εθνογραφικά. Τόμος 8. Ο χορός στην Ελλάδα*. Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα. σσ. 11-16

24 Πετρόπουλος, Η. (1968). *Το ρεμπέτικο τραγούδι*. Αθήνα: Κέδρος

Σαρακίνου, Μ. (2008). *Η διάσταση του φύλου στο βιβλίο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
Σπυριάδου, Κ. (2014). *Η κοινωνική θέση των γυναικών στα ρεμπέτικα τραγούδια της περιόδου 1922-1940*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

οι ευγενείς και εύπορες γυναίκες λάμβαναν εξαιρετική μουσική (και όχι μόνον) μόρφωση κατ' οίκον, χωρίς να έχουν την κοινωνική αναγνώριση λόγω του αποκλεισμού των γυναικών από το δημόσιο βίο.

Τα μουσικά όργανα με τα οποία ενασχολούνταν οι γυναίκες ήταν κυρίως η άρπα και το πιάνο. Δεν ασχολούνταν με τα πνευστά (ειδικά με τα χάλκινα πνευστά) και τα κρουστά (μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα) καθώς υπήρχαν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ότι η φυσική διάπλαση των γυναικών είναι τροχοπέδη για την ενασχόληση με τέτοια μουσικά όργανα και ότι τα συγκεκριμένα μουσικά όργανα χαλάνε τη φυσική ομορφιά των γυναικών²⁵.

Κατά τον 16^ο αιώνα η γυναίκα τραγουδίστρια έκανε την εμφάνισή της στο δημόσιο βίο, καθώς η γυναίκα τραγουδίστρια συμβάδιζε με την πατριαρχική σκοπιά της θηλυκότητας (η μητέρα που τραγουδά νανουρίσματα και ταχταρίσματα στο παιδί της). Τον 19^ο αιώνα έκαναν την εμφάνισή τους στο δημόσιο βίο οι γυναίκες σολίστριες μουσικών οργάνων (κυρίως πιάνου) και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μουσικής. Οι γυναίκες συνθέτριες και μαέστροι ήταν (μέχρι πρόσφατα) αποκλεισμένες από το δημόσιο βίο, καθώς η σκεπτόμενη γυναίκα που παράγει σημαντικό πνευματικό έργο ήταν αντίθετη με την πατριαρχική σκοπιά της θηλυκότητας²⁶.

Ο χορός θεωρείται έκφραση της θηλυκότητας στην κεντρική Ευρώπη (και στις βιομηχανοποιημένες κοινωνίες γενικότερα) και είναι ένας χώρος όπου δεν ανδροκρατείται. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν χοροί που μπορούν να χορευτούν από άντρες, πολλά είδη χορών (π.χ. το μπαλέτο) θεωρούνται ως γυναικεία υπόθεση²⁷.

2.3.4. Γυναίκες και jazz μουσική

Και στη μουσική jazz δραστηριοποιούνται οι γυναίκες όχι μόνο ως τραγουδίστριες, αλλά και ως συνθέτριες, πιανίστριες κ.τ.λ. χωρίς, όμως, να έχουν την κοινωνική αναγνώριση που είχαν οι άντρες συνάδελφοί τους, λόγω των προκαταλήψεων σχετικά με την έξοδο των γυναικών στο δημόσιο βίο²⁸.

25 O' Neill, S., A. (1997). Gender and music . In D. Hargreaves & A.C. North (eds) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press. pp. 46-63.

26 Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garvey-Jackson, B. (2001). Musical Women of the 17th and 18th Centuries. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 97-146.

Reich, B. N. (2001). European Composers and Musicians ca 1880-1890. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 147-174

Citron, M. J. (2001). European Composers and Musicians 1880-1918. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 175-192.

27 Hanan, J. (2000). *Coping with changing roles for young men and women*. New York: The Rosen publishing group inc.

28 Leder, J (1985). *Women in Jazz: A Discography of Instrumentalists, 1913-1968 (Discographies: Association for Recorded Sound Collections Discographic Reference)*. USA: Greenwood.

2.3.5. Γυναίκες και διεθνοποιημένη δημοφιλής μουσική

Στη διεθνοποιημένη δημοφιλή μουσική ο ρόλος της γυναίκας είναι κυρίως εκείνος της θαυμάστριας. Οι γυναίκες οργανοπαίκτριες είναι η εξαίρεση και σε μία τέτοια περίπτωση συνήθως παίζουν πληκτροφόρα μουσικά όργανα. Οι γυναίκες συνθέτριες αποτελούν εξαίρεση. Ο αριθμός των ερμηνευτών ήταν μεγαλύτερος των ερμηνευτριών, πράγμα το οποίο έπαψε να ισχύει από το 1997. Ακόμη και σήμερα ο αριθμός των αμιγώς γυναικείων συγκροτημάτων είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με αυτόν των αντίστοιχων ανδρικών είτε αυτών που περιέχουν και άντρες και γυναίκες²⁹.

Στα περισσότερα τραγούδια της δημοφιλούς μουσικής δεν εμφανίζεται η γυναίκα – μάνα ή αδερφή όπως επίσης και ο θεσμός του γάμου. Στην πλειονότητα των τραγουδιών της διεθνοποιημένης δημοφιλούς μουσικής η γυναίκα αποτελεί αντικείμενο των αντρών και η εξωτερική εμφάνιση είναι αυτή που τραβά την προσοχή των αντρών. Η βία των αντρών εναντίον των γυναικών είναι κάτι το αποδεκτό (ειδικά στη μουσική rap). Οι γυναίκες δεν εγκαταλείπουν μία σχέση από την οποία δεν παίρνουν ικανοποίηση (ή ακόμα και κακοποιούνται), καθώς είναι εξαρτημένες από τον σύντροφό τους. Ο άντρας αποτελεί το κυρίαρχο φύλο, όπου τον ενδιαφέρει η ερωτική πράξη αυτή καθεαυτή³⁰.

2.3.6. Ανακεφαλαίωση

Είναι φανερό ότι σε όλα τα προαναφερθέντα μουσικά είδη η θέση των γυναικών δεν είναι ισότιμη αυτής των ανδρών. Επιπρόσθετα επαληθεύονται στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των δύο φύλων. Άλλωστε, η μουσική δεν δημιουργείται ούτε διαδίδεται στο κοινωνικό κενό (Green, 1988).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τα ακόλουθα στερεοτυπικά ανδρικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας: επιθετικότητα, ανταγωνιστικότητα, ενεργητικότητα, δημιουργία, αποφασιστικότητα, τόλμη, γενναιότητα, ψυχραιμία, λογική, εξυπνάδα, εφευρετικότητα, δύναμη, αυτάρκεια, σκληρότητα, μη έκφραση συναισθημάτων, εκδήλωση θυμού, εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Αντίστοιχα γυναικεία χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αναφέρονται είναι τα εξής: παθητικότητα, υποχωρητικότητα, εξάρτηση, φιλαρέσκεια, συναισθηματισμός, αυταπάρηση, αυτοθυσία, στοργικότητα και δειλία. Οι γυναίκες σύμφωνα με τα στερεότυπα του φύλου τους είναι: ύπουλες, ζηλιάρες, υποχθόνιες αξιοθρήνητες και κλαίνε συχνά.

Τα στερεότυπα αυτά, παρά τις όποιες κοινωνικές εξελίξεις που έχουν γίνει,

29 Brabazon, T. (2012). *Popular Music. Topics, Trends and Trajectories*. London: Sage

Lieb, K., J. (2013). *Gender, Branding and the modern music industry*. New York & London: Routledge.

30 Bretthauer, B., Schindler Zimmermann, T. & Banning, J. H. (2007). Feminist Analysis of Popular Music. *Journal of Feminist Family Therapy*, 18 (4), 29-51.

εξακολουθούν να επικρατούν ανεξάρτητα από την ηλικία, το θρήσκευμα, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο³¹.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι το ακόλουθο: Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής, τα οποία χρησιμοποιούνται στα Γυμνάσια του Ελλαδικού χώρου από το σχολικό έτος 2011-2012 μέχρι σήμερα;

Συγκεκριμένα:

Πως σκιαγραφείται η επαγγελματική υπόσταση ανδρών και γυναικών στα κείμενα, τις εικόνες και στα επιλεγθέντα τραγούδια των εν λόγω σχολικών εγχειριδίων;

Ποιες οι διακρίσεις (αν υπάρχουν) εις βάρος κάποιου από τα δύο φύλα στα κείμενα των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων;

Ποιοι οι στερεοτυπικοί και μη στερεοτυπικοί ρόλοι που αποδίδονται στις γυναίκες και στους άντρες στα κείμενα στις εικόνες και στα επιλεγθέντα τραγούδια των εν λόγω σχολικών εγχειριδίων;

Ποιες από τις ιδιότητες, τα στοιχεία ψυχοσύνθεσης και τις πτυχές προσωπικότητας που αποδίδονται στερεοτυπικά είτε στο ένα φύλο είτε στο άλλο συναντώνται στα κείμενα, τις εικόνες και τα επιλεγθέντα τραγούδια των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων;

Πόσα έργα ανδρών και πόσα έργα γυναικών συγγραφέων, συνθετών, στιχουργών αναφέρονται στα προς εξέταση σχολικά εγχειρίδια;

3. Μεθοδολογία

Τα σχολικά εγχειρίδια που πρόκειται να εξεταστούν είναι τα ακόλουθα:

1. Σταυρίδης, Μ, Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου – Λυμπουρή Α. (2011^α) *Μουσική Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
2. Σταυρίδης, Μ, Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου – Λυμπουρή Α. (2011^β) *Μουσική Α' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
3. Σταυρίδης, Μ, Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου – Λυμπουρή Α. (2011^γ) *Μουσική Α' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
4. Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^α). *Μουσική Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

31 Αντωνοπούλου (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτη. Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

5. Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^β). *Μουσική Β' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
6. Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^γ). *Μουσική Β' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
7. Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^δ). *Μουσική Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
8. Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^ε). *Μουσική Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
9. Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^{στ}). *Μουσική Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
10. Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2006). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων

Παρά το γεγονός ότι έχουν ερευνηθεί για τις αναπαραστάσεις των φύλων διάφορα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, τα οποία χρησιμοποιούνται από το 2006 μέχρι σήμερα³² δεν έχουν ερευνηθεί αναφορικά με την εικόνα του φύλου τα σχολικά εγχειρίδια της μουσικής του γυμνασίου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να βρεθούν το πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής στο Γυμνάσιο από τη σχολική χρονιά 2011-2012 μέχρι σήμερα.

32 Φλωριώτης, Γ., Μπαλαμπέκου, Σ. & Μαυρικάκη, Ε. (2012). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου. Στο Αθ. Τρύλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επ.) *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. 11-13 Μαΐου 2012. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις & Προοπτικές. Α' τόμος*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. 407-416.

Κουκουρικό, Σ. (2008). Φύλο και σχολικά βιβλία πληροφορικής: μελετώντας την περίπτωση του γυμνασίου. Στο *Πρακτικά 2^{ης} Πανελληνίας διημερίδας Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ρόδος.

Μπουζιάνη, Σ. (2008). *Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου σε σχολικά εγχειρίδια Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σαρακίνου, Μ. (2008). *Η διάσταση του φύλου στο βιβλίο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Βουκελάτου, Σ. (2015). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Β' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών».

Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των δύο φύλων.

Μαλαδάκη, Α. (2007). *Οι ρόλοι και τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων στα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αξιοπαρατήρησης είναι ότι οι σχετικές μελέτες είναι κατά την πλειονότητά τους αδημοσίευτες μεταπτυχιακές διατριβές.

Καθώς στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα από το 2006 μέχρι σήμερα τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων δεν εξαλείφονται, απλά απλώς αμβλύνονται³³, η υπόθεση της έρευνας είναι ότι στα εξεταζόμενα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγονται (έστω και με έμμεσο τρόπο) στερεοτυπικά ανδρικά και γυναικεία χαρακτηριστικά.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) και η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (ποσοτική και ποιοτική), μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε έρευνες σχετικές με το περιεχόμενο σχολικών και άλλων βιβλίων. Η ανάλυση περιεχομένου θέτει ερωτήματα τα οποία προσεγγίζονται σύμφωνα με ένα σύστημα κατηγοριών σχεδιασμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύπτουν στοιχεία για συγκεκριμένες πλευρές του περιεχομένου του κειμένου. Η κριτική ανάλυση λόγου επιχειρεί να πραγματοποιήσει τη σύνδεση του λόγου με τα κοινωνικά συμφραζόμενα³⁴. Οι εικόνες που δείχνουν τραγουδιστές, τραγουδίστριες, οργανοπαίκτες και οργανοπαίκτριες μελετήθηκαν επιπρόσθετα σύμφωνα με τις αρχές της «γραμματικής του οπτικού κειμένου» (the grammar of visual design)³⁵. Δεν μελετήθηκαν οι εικόνες που δείχνουν συνθέτες, στιχουργούς και ποιητές με τις αρχές της «γραμματικής του οπτικού κειμένου» καθώς στα διδακτικά εγχειρίδια έχουν εικόνες αποκλειστικά ανδρών συνθετών, στιχουργών και ποιητών, οι οποίες βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο θέασης και το εικονιζόμενο πρόσωπο βρίσκεται σε κοντινό πλάνο.

Παρά το γεγονός ότι τα τραγούδια που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια μουσικής δεν είναι έργα των συγγραφικών ομάδων, μελετήθηκαν καθώς τα τραγούδια αυτά είναι επιλογές των συγγραφικών ομάδων.

33 Φλωριώτης, Γ., Μπαλαμπέκου, Σ. & Μαυρικάκη, Ε. (2012). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου. Στο Αθ. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επ.) *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. 11-13 Μαΐου 2012. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις & Προοπτικές. Α' τόμος*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. 407-416.

Κουκουρίκου, Σ. (2008). Φύλο και σχολικά βιβλία πληροφορικής: μελετώντας την περίπτωση του γυμνασίου. Στο *Πρακτικά 2^{ης} Πανελληνίας διημερίδας Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ρόδος.

Μουζιάνη, Σ. (2008). *Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου σε σχολικά εγχειρίδια Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σαρακίνου, Μ. (2008). *Η διάσταση του φύλου στο βιβλίο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Βουκελάτου, Σ. (2015). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Β' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διαδικτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών».

Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των δύο φύλων.

Μαλαδάκη, Α. (2007). *Οι ρόλοι και τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων στα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

34 Μπινιθής, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

35 Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. New York: Routledge

Μελετήθηκαν μόνο οι φωτογραφίες που απεικονίζουν ανθρώπους και τα τραγούδια που γίνεται άμεση ή έμμεση αναφορά σε άτομο συγκεκριμένου φύλου, λόγω της φύσης του ερευνητικού ερωτήματος. Δεν μελετήθηκαν φωτογραφίες που απεικονίζουν αποκλειστικά αντικείμενα (π.χ. μουσικά όργανα), καθώς δεν υπάρχουν σε αυτές αναφορές σχετικά με το φύλο, ελλείψει κάποιου ατόμου. Οι ίδιες εικόνες και οι ονομαστικές αναφορές του/της ιδίου/ας καλλιτέχνη/ιδας του ίδιου διδακτικού εγχειριδίου υπολογίστηκαν ως μία. Επιπρόσθετα, δεν μελετήθηκαν τραγούδια όπου παρουσιάζονται αξίες χωρίς αναφορά σε φύλο (π.χ. η χαρά της ζωής, η πίστη στο Θεό) και τραγούδια των οποίων χρησιμοποιείται ένα απόσπασμα λίγων δευτερολέπτων με στόχο αμιγώς μουσικό (π.χ. εύρεση τονικότητας, μουσικού μέτρου κ.τ.λ.). Τα τελευταία δεν μελετήθηκαν καθώς τα κριτήρια επιλογής σχετίζονται άμεσα με τους (αμιγώς μουσικούς) στόχους που καλούνται να υπηρετήσουν και τα πρώτα δεν μελετήθηκαν καθώς δεν υπάρχει καμία αναφορά σε φύλο.

Η αναφορά / παραπομπή στα ερευνώμενα χωρία θα γίνεται με τη χρήση αλφαριθμητικού προτύπου το οποίο θα περιλαμβάνει την τάξη (με κεφαλαία γράμματα, το Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων θα συμβολίζεται ως ΑΜΣ) το είδος του εγχειριδίου (βιβλίο μαθητή: βμ, τετράδιο εργασιών: τε), αριθμητικά η εκάστοτε σελίδα και το μουσικό είδος σε περίπτωση που το κείμενο προέρχεται από τραγούδι (παραδοσιακό τραγούδι: Π ρεμπέτικο τραγούδι: Ρ, λαϊκό τραγούδι: Λ, τραγούδι ελαφράς Μουσικής: Ελ, έντεχνο τραγούδι: Εν, δημοφιλές τραγούδι: Δ).

Μετά τη μελέτη του υλικού ορίστηκαν οι εξής κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1. Σεξισμός (διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα)
 - 1.1. Γλωσσικός σεξισμός.
 - 1.2. Επαγγελματική υπόσταση ανδρών και γυναικών
 - 1.3. Άνδρες και γυναίκες σε παραδοσιακά ανδρικούς και γυναικείους (αντίστοιχα) ρόλους.
2. Ισότητα δύο φύλων.
 - 2.1. Ο άνδρας σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους
 - 2.2. Γυναίκες σε σύγχρονους ρόλους ή μη στερεότυπα γυναικείους
 - 2.3. Συνεργασία/ αρμονική συνύπαρξη δύο φύλων,
 - 2.4. Ισότιμη δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους.
3. Χαρακτήρας/ιδιότητες γυναικών και ανδρών (ιδιότητες, στοιχεία ψυχοσύνθεσης ή πτυχές προσωπικότητας που αποδίδονται στερεοτυπικά είτε στο ένα φύλο είτε στο άλλο)
 - 3.1. Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών .

3.2 Χαρακτήρας / ιδιότητες ανδρών.

4. Γυναίκες και άντρες συγγραφείς, συνθέτες, στιχουργοί.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Σεξισμός (διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα)

4.1.1. Γλωσσικός σεξισμός

Στο σύνολο των σχολικών εγχειριδίων η γλώσσα δηλώνει διάκριση εις βάρος των φύλων. Χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά το αρσενικό γένος για την δήλωση των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών όπως επίσης και για τους μαθητές και τις μαθήτριες, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Χρήση των όρων μαθητής, μαθητής/τρια, καθηγητής, καθηγήτης/τρια

	Χρήση του όρου «μαθητής ³⁶ »		Χρήση του όρου «μαθητής / μαθήτρια»		Χρήση του όρου «καθηγητής ³⁷ »		Χρήση του όρου «καθηγητής καθηγήτρια»	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Α' τάξη Βιβλίο Μαθητή	3	100,00%	0	0,00%	5	100,00%	0	0,00%
Α τάξη τετράδιο εργασιών	17	100,00%	0	0,00%	14	100,00%	0	0,00%
Α' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	378	96,67%	13	3,33%	260	93,52%	18	6,48%
Β' τάξη τετράδιο εργασιών	2	100,00%	0	0,00%	5	100,00%	0	0,00%
Β' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	200	100,00%	0	0,00%	88	100,00%	0	0,00%
Γ τάξη τετράδιο εργασιών	0	0,00%	1	100,00%	13	100,00%	0	0,00%
Γ' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	141	100,00%	0	0,00%	78	100,00%	0	0,00%
Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων	2	100,00%	0	0,00%	4	100,00%	0	0,00%

Επίσης χρησιμοποιείται αποκλειστικά το αρσενικό γένος κατά την

36 Οι λέξεις «μαθητής» και «συμμαθητής» σε όλες τις (γραμματικές) πτώσεις.

37 Οι λέξεις «καθηγητής», «δάσκαλος» και «ο εκπαιδευτικός» σε όλες τις (γραμματικές) πτώσεις

αναφορά σε λαούς (π.χ. Ινδοί κ.τ.λ.) και εκτελεστές μουσικών οργάνων όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2. Λαοί & εκτελεστές μουσικών οργάνων σε αρσενικό γένος, λαοί & εκτελεστές μουσικών οργάνων και στα δύο γένη

	Λαοί σε αρσενικό γένος		Λαοί και στα δύο γένη		Εκτελεστές μουσικών οργάνων σε αρσενικό γένος		Εκτελεστές μουσικών οργάνων και στα δύο γένη	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Α' τάξη Βιβλίο Μαθητή	1	100,00%	0	0,00%	7	100,00%	0	0,00%
Α τάξη τετράδιο εργασιών	0	100,00%	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%
Β' τάξη Βιβλίο Μαθητή	25	100,00%	0	0,00%	37	100,00%	0	0,00%
Β' τάξη τετράδιο εργασιών	6	100,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%
Γ' τάξη Βιβλίο Μαθητή	4	100,00%	0	0,00%	7	100,00%	0	0,00%

Στα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιείται αποκλειστικά και μόνο το αρσενικό γένος για τη δήλωση συνθετών και των δύο φύλων, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Χρήση του όρου συνθέτης, συνθέτης/τρια

	Χρήση του όρου «συνθέτης»		Χρήση του όρου «συνθέτης/συνθέτρια»	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Α' τάξη Βιβλίο Μαθητή	8	100,00%	0	0,00%
Α τάξη τετράδιο εργασιών	4	100,00%	0	0,00%
Α' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	5	100,00%	0	0,00%
Β' τάξη Βιβλίο Μαθητή	9	100,00%	0	0,00%
Β' τάξη τετράδιο εργασιών	1	100,00%	0	0,00%
Β' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	19	100,00%	0	0,00%

Γ' τάξη Βιβλίο Μαθητή	14	100,00%	0	0,00%
Γ' τάξη τετράδιο εργασιών	3	100,00%	0	0,00%
Γ' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	17	100,00%	0	0,00%
Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων	1	100,00%	0	0,00%

4.1.2. Επαγγελματική υπόσταση ανδρών και γυναικών

Η μισθωτή εργασία στο δημόσιο βίο είναι αποκλειστικά και μόνο ανδρική υπόθεση.

... Βρίσκω ναύτες παλικάρια που ψαρεύουνε για ψάρια... (AMK52Π)

... έχει μέσα παλικάρια που βουτάνε για σφουγγάρια... (Αβμ55Π)

Καροτσιέρη τράβα να πάμε στα Ταταύλα... (AMK53Π)

... Θάλασσα που 'σαι αγνάντια μου και ξέρεις τον καημό μου/ φέρε μ' από την ξενιτιά τον αγαπητικό μου.... (AMK55Π)

... Το λέρωσε η ξενιτιά, τα έρημα τα ξένα / βρε μανούλα μου κάψαν την καρδούλα μου ... (AMK57Π)

... Σαράντα πέντε μάστοροι και εξήντα μαθητάδες / γιοφύριν εστεριώνανε στις Άρτας το ποτάμι.... (AMK58Π)

Μηχανικός στη μηχανή και ναύτης στο τιμόνι / κι ο θερμαστής στο στόκολο, με τσι φωτιές μαλώνει... (AMK62P)

Μια ψαροπούλα είναι αραγμένη / στο Ακρογιάλι το Ζέπο περιμένει... (AMK67P)

Τράβα τράβα τράβα καροτσέρη τράβα / και στο Καλαμάκι κόψε για ουζάκι.... (AMK71P)

4.1.3. Άνδρες και γυναίκες σε παραδοσιακά ανδρικούς και γυναικίους (αντίστοιχα) ρόλους

Κυρίαρχο γεγονός στη ζωή των γυναικών είναι ο γάμος

... Eleanor Rigby picks up the rice in the church where a wedding has been. Lives in a dream... (Γτε28Δ)

... mi diceva Marietta bien grande de ti voglio maritar... (AMK147Π)

... και σιέεται η τριανταφυλλιά μέσα στις νύφης την ποδιά.... (AMK50Π)

όπου συχνά κατά την επιλογή συζύγου οι γυναίκες δεν έχουν τον πρώτο λόγο

... Σου' πα μάνα πάντρεψέ με σπιτονοικοκύρεψέ με/ γέρον άντρα μη μου δώσεις γιατί θα το μετανιώσεις... (AMK 49Π)

Ο γάμος είναι, επίσης, ένα μέσο για την κοινωνική ανοδικότητα των γυναικών.

... ήσουν τι ήσουν μια παξιμαδοκλέφτρα³⁸ / τόσα που σε πήρα εγώ γυρεύεις

38 Παξιμαδοκλέφτρες αποκαλούνταν οι εποχούμενες πόρνες που γύριζαν στους δρόμους της Αθήνας στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Συνήθιζαν, για να προκαλέσουν και να αστειευτούν με τον αντρικό πληθυσμό των καφενείων, να περνούν ανάμεσα στα τραπέζια και να κλέβουν τα παξιμαδάκια που συνόδευαν τον καφέ και για το λόγο αυτό αποκαλούνταν «παξιμαδοκλέφτρες». Για περισσότερες πληροφορίες: Σιταράς, Θ. (2012). *Πόθοι και πάθη*

σούρτα φέρτα... (Γτε39Ρ)

Κορυφαίος ρόλος των γυναικών κατά τα στερεότυπα είναι εκείνος της μάνας
Στης Αλβανίας τα βουνά μερόνυχτα γυρνάω / για τη γλυκιά πατρίδα μας μανούλα
πολεμάω / Έχω μαζί μου το Θεό, μάνα, και δεν φοβάμαι / κι ένα γλυκό
ξημέρωμα κοντά σου πάλι θα 'μαι...(ΑΜΚ66Ρ)

... Μάμα, Κέμπε, Μάμα (Βτε8Π) [παιδικό τραγούδι για τη μητέρα από τη
Γκάνα]

Έναν καιρό που μ' έστειλε η μάνα μου σχολείο.... (ΑΜΚ75Λ)

Ο χώρος δράσης των γυναικών είναι ο ιδιωτικός βίος.

... Κυρά μ' δεν είναι εδώ πάει στη βρύση / πάει να πει νερό και να γεμίσει
(Αβμ98Π)

... Ελάτε ούλλες του χωριού στη βρύση για να πάμεν / να πλύνουμεν το ρέσι
τους, στο γάμο τους να φάμεν... (Αβμ103Π)

... δώδεκα χρονώ π' ο ήλιος δεν την είδε/ παρά η μά- παρά η μάνα της...
(ΑΜΚ47Π)

... Τι ωραία που είν' η αγάπη μου / η χαϊδεμένη από τη μάνα της / και τ' αδερφού
της τα φιλιά... (ΑΜΚ88Εν)

Το τραγούδι (ειδικά τα νανουρίσματα / ταχταρίσματα και τα μοιρολόγια) είναι
καθαρά γυναικεία υπόθεση,

... Give a few words for a woman to sing... (Αβμ18Δ)

... Στην Ισλανδία οι γυναίκες Ίνουιτ συναγωνίζονται σε έναν τύπο φωνητικού
παιχνιδιού... (Ββμ48)

... Οι θρήνοι και τα νανουρίσματα τραγουδιούνται κατ' εξοχήν από γυναίκες...
(Ββμ63)

... [στο ρεμπέτικο τραγούδι] συνήθως τραγουδούσε μία γυναίκα και μία έπαιζε
ντέφι και χόρευε... (Γβμ59)

αλλά η σύνθεση και το παίξιμο μουσικών οργάνων είναι κατά κανόνα ανδρική.

[τίτλος τραγουδιού] *Προς νέο συνθέτη* (ΑΜΚ104Δ)

... του Γιωργάκη η δοξαριά / θα σου κόψει τη μιλιά ...

(ΑΜΚ 107Δ(Ρ))³⁹

Στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων η πλειονότητα των ατόμων που
παίζουν μουσικά όργανα και τραγουδούν είναι γένους αρσενικού με ένα μικρό
ποσοστό εικόνων που να απεικονίζουν εκτελεστές μουσικών οργάνων και των
δύο φύλων, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

στην παλιά Αθήνα. Αθήνα: Ωκεανίδα.

39 Το τραγούδι αυτό είναι δημοφιλές λαμβάνοντας υπ' όψιν την χρονολογία σύνθεσής του (1983), αλλά σαν
μουσικό στυλ (ενορχήστρωση) είναι ρεμπέτικο (νέο-ρεμπέτικο).

Πίνακας 4. Εικόνες τραγουδιστών/τριών και οργανοπαικτών/τριών

	Α' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Α' Γυμνασίου Τετράδιο εργασιών		Β' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Β' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών		Γ' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Γ' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Εικόνες τραγουδιστών	0	0,00%	0	0,00%	3	37,50%	1	20,00%	6	33,33%	9	69,23%
Εικόνες τραγουδιστριών	2	100,00%	0	0,00%	3	37,50%	2	40,00%	11	61,11%	3	23,07%
Εικόνες τραγουδιστών και τραγουδιστριών	0	0,00%	1	100,00%	2	25,00%	2	40,00%	1	5,56%	1	7,70%
Σύνολο	2	100,00%	1	100,00%	8	100,00%	5	100,00%	18	100,00%	13	100,00%
Εικόνες οργανοπαικτών	6	54,54%	4	100,00%	59	86,76%	13	65,00%	37	97,36%	6	100,00%
Εικόνες οργανοπαικτριών	3	27,27%	0	0,00%	5	7,35%	2	10,00%	1	2,64%	0	0,00%
Εικόνες οργανοπαικτών και οργανοπαικτριών	2	18,19%	0	0,00%	4	5,89%	5	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
Σύνολο	11	100,00%	4	100,00%	68	100,00%	20	100,00%	38	100,00%	6	100,00%

Αναφορικά με την προοπτική των συγκεκριμένων εικόνων, το ποσοστό των εικόνων γυναικών τραγουδιστριών και οργανοπαικτριών που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο θέασης (όσον αφορά την κάθετη γωνία) είναι σημαντικά χαμηλότερο σε σχέση με αυτό των εικόνων που δείχνουν άντρες οργανοπαίκες και τραγουδιστές, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 5. Προοπτική εικόνων τραγουδιστών/τριών και οργανοπαικτών/τριών

	Εικόνες σε ίδιο επίπεδο θέασης		Εικόνες σε υψηλότερη θέση θέασης		Εικόνες σε χαμηλότερο επίπεδο θέασης		Σύνολο (100,00%)
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	
Εικόνες τραγουδιστών	91	72,80%	14	11,20%	20	16,00%	125
Εικόνες τραγουδιστριών	11	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	11

Εικόνες τραγουδιστών και τραγουδιστριών	7	63,63%	3	27,27%	1	9,10%	11
Εικόνες οργανοπαικτών	10	52,63%	4	21,05%	5	26,32%	19
Εικόνες οργανοπαικτριών	15	71,44%	3	14,28%	3	14,28%	21
Εικόνες οργανοπαικτών και οργανοπαικτριών	6	85,71%	1	14,29%	0	0,00%	7

Καθώς στην κάθετη γωνία με χαμηλότερο επίπεδο θέασης ο/η παρατηρητής/τρια βλέπει ό,τι απεικονίζεται «από κάτω» με τα αντικείμενα της εικόνας να έχουν συμβολική δύναμη πάνω στον /στην παρατηρητή/τρια, υποκινώντας τη μίμηση αυτού που εικονίζεται, με αποτέλεσμα να ασκούν εξουσία στον/στην παρατηρητή/τρια⁴⁰, το ποσοστό των εικόνων με οργανοπαίκτριες και τραγουδίστριες με συμβολική δύναμη είναι μικρότερο σε σχέση με το αντίστοιχο με άνδρες οργανοπαίκτες και τραγουδιστές. Αυτό αντανακλά τη μη ισοτιμία ανδρών και γυναικών που ασχολούνται επαγγελματικά είτε με το τραγούδι είτε με το παίξιμο μουσικών οργάνων (στο δημόσιο βίο).

Αναφορικά με το πλάνο των εν λόγω εικόνων, το ποσοστό των εικόνων γυναικών τραγουδιστριών οργανοπαικτριών που είναι σε κοντινό πλάνο είναι σημαντικά ψηλότερο σε σχέση με αυτό των εικόνων που δείχνουν άντρες οργανοπαίκτες και τραγουδιστές, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 6. Πλάνο εικόνων οργανοπαικτών/τριών και τραγουδιστών/τριών.

	Εικόνες σε κοντινό πλάνο		Εικόνες σε μέσο πλάνο		Εικόνες σε μακρινό πλάνο		Σύνολο (100,00%)
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	
Εικόνες οργανοπαικτών	39	31,20%	65	52,00%	21	16,80%	125
Εικόνες οργανοπαικτριών	6	54,55%	5	45,45%	0	0,00%	11
Εικόνες οργανοπαικτών και οργανοπαικτριών	1	9,10%	5	45,45%	5	45,45%	11
Εικόνες τραγουδιστών	7	36,84%	10	52,63%	2	10,53%	19
Εικόνες τραγουδιστριών	12	57,14%	6	28,57%	3	14,29%	21
Εικόνες τραγουδιστών και τραγουδιστριών	0	0,00%	7	100,00%	0	0,00%	7

Καθώς ένα κοντινό πλάνο υποδηλώνει μία (έστω και φαινομενική) οικειότητα και ένα μακρινό πλάνο ουδετερότητα⁴¹, το ποσοστό των εικόνων

40 Kress. G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. New York: Routledge
41 Kress. G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. New York: Routledge

με γυναίκες τραγουδίστριες και οργανοπαίκτριες που προσδίδουν οικειότητα είναι μεγαλύτερο από αυτό των εικόνων σε σχέση με το αντίστοιχο με άνδρες οργανοπαίκτες και τραγουδιστές. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην οικειότητα του ιδιωτικού βίου που έχουν οι γυναίκες τραγουδίστριες και οργανοπαίκτριες.

Άξιο παρατήρησης είναι ότι δεν υπάρχουν εικόνες γυναικών που παίζουν κάποιο ελληνικό παραδοσιακό μουσικό όργανο, οργανοπαικτριών της jazz και τραγουδιστριών της αφρικανικής παραδοσιακής μουσικής.

Οι ονομαστικές αναφορές, στο κυρίως κείμενο των σχολικών εγχειριδίων, σε άνδρες οργανοπαίκτες και τραγουδιστές είναι κατά πολύ περισσότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες ονομαστικές αναφορές σε γυναίκες οργανοπαίκτριες και τραγουδίστριες, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 7. Ονομαστικές αναφορές τραγουδιστών/τριών και οργανοπαικτών/τριών (στα βιβλία μαθητή και τετράδια εργασιών)

	Α' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Α' Γυμνασίου Τετράδιο εργασιών		Β' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Β' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών		Γ' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Γ' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Ονομαστικές αναφορές τραγουδιστών	8	100,00%	1	100,00%	0	0,00%	1	100,00%	20	83,33%	5	100,00%
Ονομαστικές αναφορές τραγουδιστριών	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	4	16,67%	0	0,00%
Σύνολο	8	100,00%	1	100,00%	1	100,00%	1	100,00%	24	100,00%	5	100,00%
Ονομαστικές αναφορές οργανοπαικτών	0	%	0	100,00%	1	100,00%	3	100,00%	5	100,00%	4	100,00%
Ονομαστικές αναφορές οργανοπαικτριών	0	%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Σύνολο	0	100,00%	0	100,00%	1	100,00%	3	100,00%	5	100,00%	4	100,00%

Πίνακας 8. Ονομαστικές αναφορές τραγουδιστών/τριών και οργανοπαικτών/τριών (στα βιβλία εκπαιδευτικού)

	Β' Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού		Γ' Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Ονομαστικές αναφορές τραγουδιστών	3	75,00%	4	50,00%
Ονομαστικές αναφορές τραγουδιστριών	1	25,00%	4	50,00%
Σύνολο	4	100,00%	8	100,00%
Ονομαστικές αναφορές οργανοπαικτών	13	100,00%	4	100,00%
Ονομαστικές αναφορές οργανοπαικτριών	0	0,00%	0	0,00%
Σύνολο	13	100,00%	4	100,00%

Οι θαυμάστριες μουσικών είναι ένα γυναικείο φαινόμενο
... [κατά το φαινόμενο Beatles] στις συναυλίες τα κορίτσια πολλές φορές ούρλιαζαν και λιποθυμούσαν... (Γβμ44)
Στα σχολικά εγχειρίδια γίνονται αναφορές σε χορούς που χορεύονται είτε μόνο από άντρες είτε μόνο από γυναίκες.
... Ενώ κάποιες τελετές απαιτούν συμμετοχή της κοινότητας, άλλες θέτουν περιορισμούς όσον αφορά το φύλο, την ηλικία ή την κοινωνική θέση... (Ββμ18)
... Καν καν. Δημοφιλής χορός κατά τη δεκαετία του 1890. Χορευόταν μόνο από γυναίκες... (Αβμ50)
... Τσάμικος. Παραδοσιακός ελληνικός χορός, κατά παράδοση ανδρικός... (Αβμ105)
...[ο χασάπικος] χορευόταν από δύο ή τρία άτομα, συνήθως άντρες.... [ο ζειμπέκικος] χορευόταν από δύο άντρες.... Οι ρεμπέτες της Αθήνας τον θεωρούσαν θηλυπρεπή [το τσιφτετέλι]... (Γβμ56).
Στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων εικονίζονται και άντρες χορευτές και γυναίκες χορεύτριες και ζευγάρια με χορευτές και χορεύτριες.

Πίνακας 9. Εικόνες χορευτών/τριών

	Α' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Α' Γυμνασίου Τετράδιο εργασιών		Β' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Β' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών		Γ' Γυμνασίου Τετράδιο Μαθητή		Γ' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Εικόνες με χορευτές	1	9,09%	1	25,00%	1	7,70%	0	0,00%	3	75,00%	0	0,00%
Εικόνες με χορεύτριες	1	9,09%	1	25,00%	6	46,15%	2	40,00%	0	0,00%	0	0,00%
Εικόνες με χορευτές και Χορεύτριες	9	81,82%	2	50,00%	6	46,15%	3	60,00%	1	25,00%	0	0,00%
Σύνολο	11	100,00%	4	100,00%	13	100,00%	5	100,00%	4	100,00%	0	0,00%

4.2. Ισότητα δύο φύλων

4.2.1. Ο άνδρας σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους

Οι άντρες στερεοτυπικά, δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

... μες στου Βοσπόρου τα στενά / ο Γιάννης κλαίει τα δειλινά... (ΑΜΚ97Λ)

...Λυπήσου με μικρή μου και μη μ' αφήνεις μόνο / αφού με βλέπεις πως για σένα μαραζώνω (ΑΜΚ65Ρ)

... Στέκει ο Σουλιώτης ο καλός παράμερα και κλαίει... (ΑΜΚ102Δ).

4.2.2. Γυναίκες σε σύγχρονους ρόλους ή μη στερεότυπα γυναικείους

Οι γυναίκες διασκεδάζουν στο δημόσιο βίο με την ίδια εξωστρέφεια που διασκεδάζουν και οι άντρες.

... [στην ταβέρνα] Πάει κι η κυρά Αγγέλλω / με το μαύρο της το βέλο / και η μερακλού η Φώτω/ που μεθάει με το πρώτο. / Πάει κι η κυρά Σταμάτα/ που μεθά και σπάει πιάτα / πάει κι η κυρά Πιπίνα για να πει καμιά ρετσίνα... (ΑΜΚ63Ρ)

Σε αξιόλογο αριθμό εικόνων που δείχνουν γυναίκες οργανοπαίκτριες (στα πλαίσια της έντεχνης ευρωπαϊκής μουσικής) που δεν παίζουν κάποιο μουσικό

όργανο που στερεοτυπικά παίζεται από γυναίκες π.χ. βιολί σε ορχήστρα (Βτε41, Αβμ24, Αβμ26), βιολοντσέλο σε ορχήστρα (Ββμ55), πνευστά σε ορχήστρα (Αβμ52, Ββμ55), σαξόφωνο (Αβμ33) κ.τ.λ.

Επιπρόσθετα, σε αξιοπρόσεκτο αριθμό εικόνων που εικονίζονται γυναίκες που παίζουν παραδοσιακά μουσικά όργανα σε διάφορες περιοχές της υφηλίου π.χ. από την Ιαπωνία (Ββμ31), από την Κίνα (Ββμ28) από την Ουγγαρία (Ββμ49) και από την Ινδία (Ββμ22, Βτε12, Ββμ23)

4.2.3. Συνεργασία/ αρμονική συνύπαρξη δύο φύλων

Άντρες και γυναίκες συνυπάρχουν και συνεργάζονται δίχως κάποιο πρόβλημα.

... Χαρείτε νιοι χαρείτε νιες χαρείτε παλικάρια... (ΑΜΚ34Π)

... κορίτσια αγόρια μες στο χωλ / και τα φιστίκια μες στο μπολ / κι οι γέροι στη βεράντα...(ΑΜΚ114Δ)

... When we all give the power / we all give the best... (Αβμ33Δ)

... we'll have some fun when the clock strikes one / we're gonna rock around the clock tonight... (Γτε25Δ)

... να βγουν οι στάνες στα βουνά να βγουν οι βλαχοπούλες / να βγουν και τα βλαχόπουλα λαλώντας τις φλογέρες... (Αβμ99Π)

... οι ομάδες τραγουδιστών είναι αποκλειστικά ανδρικές ή γυναικείες αλλά και μικτές... (Ββμ69)

... το τραγούδι αποτελεί παράδοση και για τους άνδρες και για τις γυναίκες (Ββμ62)

4.2.4. Ισότιμη δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους

Σε ελάχιστες περιπτώσεις συναντάται ισότιμη δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους όπως ήδη έχει φανεί παραπάνω.

4.3. Χαρακτήρας/ιδιότητες γυναικών και ανδρών (ιδιότητες, στοιχεία ψυχοσύνθεσης ή πτυχές προσωπικότητας που αποδίδονται στερεοτυπικά είτε στο ένα φύλο είτε στο άλλο)

4.3.1. Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών

Η γυναικεία ομορφιά λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής καταξίωσης και αποδοχής.

... Τα ματόκλαδά σου γέρνεις βρε / νου και λογισμό μου παίρνεις... (ΑΜΚ74Ρ)

... όταν είδα τη λυγερή η ομορφιά της με σκλάβωσε⁴²(ΑΜΚ161Π)

... Κορίτσια όμορφα σαν το νερό⁴³... (ΑΜΚ159Π)

42 Η αρχική γλώσσα του τραγουδιού είναι η αραβική, το κείμενο είναι η απόδοση στα ελληνικά όπως αυτή υπάρχει στο σχετικό σχολικό εγχειρίδιο.

43 Η αρχική γλώσσα του τραγουδιού είναι η κινέζικη, το κείμενο είναι η απόδοση στα ελληνικά όπως αυτή

- ... Bionda bella bionda o bioninella d' amor... (AMK147Π)
... Απόψε την κιθάρα μου την στόλισα κορδέλες / και στα καντούνια περπατώ για
τς' όμορφες κοπέλες... (AMK80Π)
Οι γυναίκες χρησιμοποιούν κινήσεις που αναδεικνύουν τη θηλυκότητά
τους προκειμένου να προσελκύσουν τους άντρες.
... αλλού να βρεις τα νάζια σου να κάνεις... (AMK51Π)
... Σα μαγεμένο το μυαλό μου φτερουγίζει / η κάθε σκέψη κοντά σου τριγυρίζει...
Αχ παιχνιδιάρια πάψε τώρα τα γινάτια / και μη μου κάνεις την καρδούλα μου
κομμάτια... (AMK65P)
.. Para bailar la Bamba / se necesita una poca de gracia... (για να χορέψεις τη
μπάμπα χρειάζεσαι λίγη χάρη) (Βτε20Δ)
Στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των γυναικών είναι ο συναισθηματισμός,
Για μια κιθαρίτσα ξενυχτάνε τα κορίτσια... (AMK85Ελ)
η εξάρτηση (από μία σχέση),
... φοβάμαι μη σ' άρπαξαν μπόρες / κι απέμεινα εγώ μοναχή... (AMK90Δ)
... Αν σ' αρνηθώ αγάπη μου κακό μεγάλο να 'βρω / να μη με θέλει ο ουρανός
ήλιο να βλέπω μαύρο... (Γτε39Δ)
... Τι μου μηνάς και δεν μπορείς να ζήσεις / δεν σε θέλω πια / με φοβερίζεις πως
θ' αυτοκτονήσεις / δεν σε θέλω πια / το ίδιο το 'χω αν ζεις κι αν αποθάνεις...
(AMK51Π)
και η απιστία
... κάπου έχει καθίσει κι έχει κάπου ξεμεθύσει / με τη σκέψη κάποιας άπιστης
μικρής... (AMK 85Ελ)

4.3.2. Χαρακτήρας / ιδιότητες ανδρών

- Στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των ανδρών είναι η δύναμη,
... αγόρια δυνατά σαν τα βουνά⁴⁴... (AMK159Π)
η γενναιότητα / λεβεντιά.
... Ως τότε παλικάρια θα ζώμεν στα στενά... (AMK41Π)
... Δέκα παλικάρια στήσανε χορό / στου Καραϊσκάκη το κονάκι... (AMK95Εν)
... Πάνω στην πέτρα την αγιασμένη / χορεύουν τώρα τρεις αντρωμένοι / ο
Νικηφόρος κι ο Διγενής / κι ο γιος της Άννας της Κομνηνής... (AMK101Εν)
... Δέκα παλικάρια στήσανε χορό / στου Καραϊσκάκη το κονάκι... (AMK95Εν)
... που πας παλικάρι ωραίος σαν μύθος / κι ολότσια στο θάνατο κολυμπάς...
(AMK92Εν)
... που πας παλικάρι, πομπές ξεκινούνε / κι οι σκλάβες σου ουρλιάζουν στο
βωμό... (AMK92Εν)

υπάρχει στο σχετικό σχολικό εγχειρίδιο.

44 Η αρχική γλώσσα του τραγουδιού είναι η κινέζικη, το κείμενο είναι η απόδοση στα ελληνικά όπως αυτή υπάρχει στο σχετικό σχολικό εγχειρίδιο.

Η εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς (όχι απαραίτητα σωματικά)
... στα τριάντα σου δεν κρατιόσουν για άνετος περνιόσουν / τώρα στα σαράντα
πέντε πατριάρχης το 'χεις δει... (Γτε34Δ)

και η παλικάριά.

... είμαστε αλάνια, διαλεχτά παιδιά μέσα στη στράτα / και δεν την τρομάζουν οι
φουρτούνες τη δική μας ράτσα... (Αβμ62Λ)

... σήκω χόρευε συρτάκι με διπλή διπλοπενιά / χόρευέ το σαν μορτάκι να βουίξει
η γειτονιά... (Αβμ61Λ)

Οι άντρες είναι αυτοί που έχουν την πρωτοβουλία στην ερωτική
προσέγγιση των γυναικών.

... φέτος το καλοκαιράκι κυνηγούσα ένα πουλάκι (ΑΜΚ46Π)

Απόψε την κιθάρα μου την στόλισα κορδέλες / και στα καντούνια περπατώ για
τσ' όμορφες κοπέλες... (ΑΜΚ80Π)

Τυχόναποτυχία των ανδρών αποδίδονται στις γυναίκες ή σε χαρακτηριστικά
που στερεότυπα αποδίδονται σε εκείνες και όχι σε τυχόν σφάλματα των ίδιων.

... Πάντοτε στο τετράδιο / βαθμό έπαιρνα δέκα / κι αν στη ζωή πήρα μηδέν / τα
φταίει μια γυναίκα.... (ΑΜΚ75Λ)

4.4. Γυναίκες και άντρες συγγραφείς, συνθέτες, στιχουργοί.

Στις συγγραφικές ομάδες και στους / στις κριτές των σχολικών εγχειριδίων
υπάρχει μία σχετική ισορροπία στην αναλογία ανδρών και γυναικών όπως
φαίνεται στους πίνακες που ακολουθούν, γεγονός το οποίο αντικαθρεπτίζει
την αυξημένη (σε σχέση με άλλα επαγγέλματα) παρουσία των γυναικών ως
εκπαιδευτικοί μουσικής.

Πίνακας 10. Άνδρες και γυναίκες στις συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων

	Διδακτικό πακέτο Α' τάξης		Διδακτικό πακέτο Β' τάξης		Διδακτικό πακέτο Γ' τάξης		Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Άνδρες συγγραφείς	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%	2	66,67%
Γυναίκες συγγραφείς	2	66,67%	2	66,67%	2	66,67%	1	33,33%
Σύνολο συγγραφέων	3	100,00%	3	100,00%	3	100,00%	3	100,00%

Πίνακας 11. Άνδρες και γυναίκες στις ομάδες κρίσης των σχολικών εγχειριδίων

	Διδακτικό πακέτο Α' τάξης		Διδακτικό πακέτο Β' τάξης		Διδακτικό πακέτο Γ' τάξης		Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Άνδρες κριτές	0	00,00%	2	66,67%	0	00,00%	1	33,33%
Γυναίκες κριτές	3	100,00%	1	33,33%	3	100,00%	2	66,67%
Σύνολο κριτών	3	100,00%	3	100,00%	3	100,00%	3	100,00%

Στα τραγούδια του Ανθολογίου Μουσικών Κειμένων η πλειονότητα των συνθετών και των στιχουργών των επιλεγθέντων τραγουδιών είναι άντρες. Οι ονομαστικές αναφορές στο κυρίως κείμενο των υπόλοιπων σχολικών εγχειριδίων σε συνθέτες/τριες και στιχουργούς (άντρες, γυναίκες) είναι στην πλειονότητά τους άντρες (συνθέτες, στιχουργοί) όπως φαίνεται στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 12. Ονομαστικές αναφορές σε άνδρες και γυναίκες συνθέτες/τριες και στιχουργούς στο διδακτικό πακέτο της Α' τάξης

	Α τάξη Βιβλίο Μαθητή		Α' τάξη τετράδιο εργασιών		Α τάξη τετράδιο εκπαιδευτικού	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Ονομαστικές αναφορές συνθετών	43	100,00%	47	100,00%	43	97,72%
Ονομαστικές αναφορές συνθετριών	0	0,00%	0	0,00%	1	2,28%
Σύνολο	43	100,00%	47	100,00%	44	100,00%
Ονομαστικές αναφορές ανδρών στιχουργών	22	84,62%				
Ονομαστικές αναφορές γυναικών στιχουργών	4 ⁴⁵	15,38%				
Σύνολο	26	100,00%				

45 Οι δύο γυναίκες στιχουργοί είναι οι γυναίκες της συγγραφικής ομάδας και οι άλλες δύο είναι μουσικοπαιδαγωγοί. Δεν πρόκειται για καταξιωμένες στιχουργούς.

Πίνακας 13 Ονομαστικές αναφορές σε άνδρες και γυναίκες συνθέτες/τριες και στιχουργούς στο διδακτικό πακέτο της Β' τάξης

	Β' τάξη Βιβλίο μαθητή		Β' τάξη τετράδιο εργασιών		Β' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Ονομαστικές αναφορές συνθετών	18	100,00%	13	100,00%	23	95,83%
Ονομαστικές αναφορές συνθετριών	0	0,00%	0	0,00%	1	4,17%
Σύνολο	18	100,00%	13	100,00%	24	100,00%
Ονομαστικές αναφορές ανδρών στιχουργών	1	100,00%	1	50,00%		
Ονομαστικές αναφορές γυναικών στιχουργών	0	0,00%	1	50,00%		
Σύνολο	1	100,00%	2	100,00%		

Πίνακας 14. Ονομαστικές αναφορές σε άνδρες και γυναίκες συνθέτες/τριες και στιχουργούς στο διδακτικό πακέτο της Γ' τάξης και στο *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων*

	Γ' τάξη Βιβλίο μαθητή		Γ' τάξη τετράδιο εργασιών		Γ' τάξη βιβλίο εκπαιδευτικού	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Ονομαστικές αναφορές συνθετών	65	98,48%	35	100,00%	41	100,00%
Ονομαστικές αναφορές συνθετριών	1	1,52%	0	0,00%	0	0,00%
Σύνολο	66	100,00%	35	100,00%	41	100,00%
Ονομαστικές αναφορές ανδρών στιχουργών	5	100,00%	5	100,00%		
Ονομαστικές αναφορές γυναικών στιχουργών	0	0,00%	0	0,00%		
Σύνολο	5	100,00%	5	100,00%		
	Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Γυνασίου					

	Αριθμός	Ποσοστό
Συνθέτες	53	94,64%
Συνθέτριες	3	5,36%
Σύνολο	56	100,00%
Στιχουργοί άντρες	50	96,15%
Στιχουργοί γυναίκες	2	3,85%
Σύνολο	52	100,00%

Στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων εικονίζονται αποκλειστικά και μόνο άντρες συνθέτες και άντρες στιχουργοί / ποιητές, όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 15. Άνδρες και γυναίκες συνθέτες/τριες, στιχουργοί και ποιητές/τριες στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων

	Α' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Α' Γυμνασίου Τετράδιο εργασιών		Β' Γυμνασίου Βιβλίο Μαθητή		Β' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών		Γ' Γυμνασίου Τετράδιο Μαθητή		Γ' Γυμνασίου Τετράδιο Εργασιών	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Εικόνες συνθετών	33	100,00%	1	100,00%	13	100,00%	4	100,00%	39	100,00%	7	100,00%
Εικόνες συνθετριών	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Σύνολο	33	100,00%	1	100,00%	13	100,00%	4	100,00%	39	100,00%	7	100,00%
Εικόνες ανδρών στιχουργών											1	100,00%
Εικόνες γυναικών στιχουργών											0	0,00%
Σύνολο											1	100,00%
Εικόνες ποιητών									3	100,00%		
Εικόνες ποιητριών									0	0,00%		
Σύνολο									3	100,00%		

5. Συζήτηση

Παρά το γεγονός ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών πάνω στο οποίο βασίστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής στο Γυμνάσιο οι οδηγίες προς τις συγγραφικές ομάδες και οι προδιαγραφές των σχολικών βιβλίων δεν υποστηρίζουν καμία μορφή διάκρισης, τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια προάγουν κατά έμμεσο τρόπο διακρίσεις εις βάρος των γυναικών μέσω της σεξιστικής χρήσης της γλώσσας και μέσω της αναπαραγωγής στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τα δύο φύλα.

Στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Μουσικής του Γυμνασίου χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά το αρσενικό γένος για την δήλωση των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, για τους μαθητές και τις μαθήτριες, για τους συνθέτες και τις συνθέτριες όπως επίσης και για τους οργανοπαίκτες και τις οργανοπαίκτριες. Εξαιρέση σε αυτό αποτελούν κάποιες ισότιμες δηλώσεις των δύο φύλων που υπάρχουν στο βιβλίο εκπαιδευτικού της πρώτης τάξης και στο τετράδιο εργασιών της τρίτης τάξης.

Και στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων αυτά καθαυτά και στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων και στα επιλεγθέντα από τις συγγραφικές ομάδες τραγούδια αναδεικνύονται στερεότυποι ρόλοι και στερεότυπα χαρακτηριστικά των δύο φύλων. Τα σημεία των σχολικών εγχειριδίων που αναδεικνύουν τα φύλα σε μη στερεότυπους ρόλους (άνδρες που εκφράζουν τα συναισθήματά τους, γυναίκες ενεργητικές στο δημόσιο βίο, γυναίκες που παίζουν μουσικά όργανα που δεν συνηθίζεται στερεοτυπικά) και την αρμονική συνύπαρξη των δύο φύλων είναι υπερβολικά λίγα σε σχέση με αυτά που προβάλλουν διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα και στερεοτυπικές αντιλήψεις των δύο φύλων.

Στα εξετασθέντα σχολικά εγχειρίδια, στο δημόσιο βίο έχουμε την κυριαρχία των ανδρών ενώ στον ιδιωτικό των γυναικών. Οι γυναίκες παρουσιάζονται χωρίς επαγγελματική υπόσταση με σημαντικά γεγονότα της ζωής τους το γάμο και τη μητρότητα. Ελάχιστα τραγούδια είναι είτε γυναικών συνθετριών είτε γυναικών στιχουργών, υπάρχουν ελάχιστα ονομαστικές αναφορές σε γυναίκες συνθέτριες, και δεν υπάρχει κάποια φωτογραφία γυναίκας συνθέτριας ή στιχουργού. Όλα αυτά συμβαδίζουν με στερεότυπες αντιλήψεις που θέλουν τη γυναίκα ως σύζυγο και μητέρα, χωρίς κάποια μισθωτή εργασία, να μην ασχολούνται με πνευματικές εργασίες όπως η σύνθεση και η συγγραφή στίχων στο δημόσιο βίο και να ασχολούνται με το τραγούδι.

Επιπρόσθετα, στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια, οι γυναίκες παρουσιάζονται στερεοτυπικά ως φιλάρεσκες (με την ομορφιά τους να παίζει καταλυτικό ρόλο), εξαρτημένες (από μία σχέση), συναισθηματικές και υπαίτιες για ό,τι άσχημο συμβαίνει στους άντρες. Οι άντρες παρουσιάζονται στερεοτυπικά ως δυνατοί, γενναίοι, παλικαράδες, εκδηλώσουν βίαιες συμπεριφορές (όχι απαραίτητα σωματικά) και ως «κυνηγοί» (στα πλαίσια της ερωτικής προσέγγισης των

γυναϊκών).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η υπόθεση της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία στα σχολικά εγχειρίδια της Μουσικής του Γυμνασίου αναπαράγουν με έμμεσο τρόπο παραδοσιακά στερεότυπα και προκαταλήψεις αναφορικά με τα δύο φύλα, επαληθεύεται. Συγκεκριμένα τα παραδοσιακά στερεότυπα και προκαταλήψεις αναπαράγονται κυρίως μέσω της εικονογραφίας, των στίχων των τραγουδιών που υπάρχουν στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια και της υπερεκπροσώπησης των ανδρών δημιουργών και των έργων τους (και της ταυτόχρονης υποεκπροσώπησης των γυναικών δημιουργών και των έργων τους). Η προβολή, όμως, παραδοσιακών στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με το φύλο, έστω και με έμμεσο τρόπο, δεν συμβαδίζει με τη σημερινή κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα που υπάρχει στον ελλαδικό χώρο.

6. Προτάσεις

Θα πρέπει να ενισχυθούν τα μηνύματα υπέρ της ισότητας των φύλων στα εξετασθέντα σχολικά εγχειρίδια με τους εξής τρόπους.

Είναι επιβεβλημένο να γίνει υπέρβαση του γλωσσικού σεξισμού, χρησιμοποιώντας και τα δύο γένη προκειμένου να δηλωθούν άτομα και των δύο φύλων. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι έχει ήδη δοθεί σχετική οδηγία για τα διοικητικά έγγραφα⁴⁶.

Θα πρέπει να εφαρμοστεί πιο αυστηρή πολιτική όσον αφορά τη συγγραφή και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την αποφυγή εμφάνισης σεξιστικών στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια.

Κρίνεται απαραίτητο να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα φύλου προκειμένου να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν και να μετατρέπουν ένα σεξιστικό κείμενο ή εικόνα με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγει την ισότητα των φύλων στη συνείδηση των μαθητών/τριών⁴⁷. Οι εκπαιδευτικοί ενδείκνυται να επισημαίνουν και να σχολιάζουν στην τάξη όλα ή επιλεκτικά κάποια από τα ζητήματα φύλου (π.χ. γλωσσικός σεξισμός, στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των φύλων κ.ά.) και κυρίως να κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες να προβληματίζονται και να αναζητούν τα αίτια⁴⁸.

46 Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης. Γενική Διεύθυνση Μεταρρυθμιστικής Πολιτικής και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση απλούστευσης διαδικασιών και παροχής υπηρεσιών Δημοσίου. Τμήμα Σχεδιασμού Πολιτικών και έργων απλούστευσης διαδικασιών. (2016). Εγκύκλιος με αριθμό πρωτοκόλλου ΔΙΑΔΠΥΔ/ ΤΣΠΕΑΔ/Φ.18/οικ. 5748.

47 Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.

Φρόση, Α., Κουιμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Μελέτη επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Έρευνών για Θέματα Ισότητας.

Βιτσιλάκη – Σωρώνιτη, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Α. & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνών για θέματα Ισότητας.

48 Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική

Οι συγγραφείς και οι εικονογράφοι των σχολικών εγχειριδίων θα πρέπει να αφυπνούνται και να ευαισθητοποιούνται σε θέματα που αφορούν την προώθηση και την εφαρμογή της ισότητας του φύλου σε έντυπο υλικό που προορίζεται για τα σχολεία με την πραγματοποίηση σχετικών εργασιών και σεμιναρίων⁴⁹.

Η προβολή γυναικών συνθετριών και στιχουργών στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητη είτε μέσω ονομαστικής αναφοράς, είτε μέσω της εικονογραφίας είτε μέσω της χρήσης έργων τους (οργανική και φωνητική μουσική). Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: Ευτυχία Παπαγιαννοπούλου (στιχουργός), Λίνα Νικολακοπούλου (στιχουργός), Ναταλία Μαυράκη (συνθέτρια), Αντιγόνη Παπαμικροπούλου (συνθέτρια, μητέρα του Θάνου και του Ανδρέα Μικρούτσικου), Fanny Mendelssohn Bartholdy Hensel (συνθέτρια, αδελφή του Felix Mendelssohn Bartholdy), Maria Anna Walburga Ignatia Mozart (συνθέτρια, αδελφή του Wolfgang Amadeus Mozart), Lita Ford (κιθαρίστρια και συνθέτρια στη ροκ), Joan Jett (κιθαρίστρια συνθέτρια και παραγωγός στη ροκ), Bananarama (γυναικείο pop συγκρότημα), Spice girls (γυναικείο pop συγκρότημα), Lil Hardin Armstrong (συνθέτρια jazz, σύζυγος του Louis Armstrong), Carla Bley (jazz συνθέτρια και κιθαρίστρια).

Ομοίως, στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια θα πρέπει να προβάλλονται σε μεγαλύτερο βαθμό καταξιωμένες γυναίκες οργανοπαίκτριες και δη μουσικών οργάνων που στερεοτυπικά δεν παίζουν γυναίκες είτε μέσω ονομαστικής αναφοράς, είτε μέσω της εικονογραφίας είτε μέσω της χρήσης ερμηνειών τους. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής: Αρετή Κετιμέ (σαντούρι), Σάσσυ Τσεντούρου (ελληνικό παραδοσιακό κλαρίνο), Μορφές (γυναικείο συγκρότημα λαϊκής και δημοτικής μουσικής), Αργυρώ Κεραμιδά (μπουζούκι), Τούλα Δαλέζιου (μπουζούκι), Κωνσταντία Γουρζή (μαέστρος), Ναταλία Γεράκη (φλαουτίστα), Lux Drummerette (ντραμίστρια), Matana Roberts (jazz σαξοφωνίστρια), Melody Gardot (jazz συνθέτρια και κιθαρίστρια), Billie Davies (jazz ντραμίστρια και συνθέτρια).

Η χρήση περισσότερων τραγουδιών στα οποία οι άνδρες και οι γυναίκες δεν έχουν στερεότυπους ρόλους κρίνεται επιβεβλημένη. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής τραγούδια: *Μια κόρη τ'απεφάσισε να πάει με τους κλέφτες* (παραδοσιακό), *Η γυναίκα που ψηφίζει* (στίχοι: Κώστας Μάνεσης μουσική: Απόστολος Καλδάρης), *Λιλή η σκανταλιέρα* (στίχοι και μουσική: Παναγιώτης Τούντας), *Οι γυναίκες*

διαδικασία. Βοηθητικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια θεωρητικής κατεύθυνσης. Γυμνάσιο. (2007) Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας σσ. 23-24, 43-44, 53-54, 60-61.

Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθητικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης. Γυμνάσιο. (2007) Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας σσ. 25, 28-20,34,41

49 European Commission (2006). *Euromed Partnership. Acting for gender equality*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. p. 24.

κρατάνε τα κλειδιά (στίχοι και μουσική: Γεράσιμος Κλουβάτος), *Για τον πατέρα* (στίχοι και μουσική: Γιώργος Χατζηπιερής), *Για τον πατέρα* (στίχοι: Νεκτάριος Μπήτρος μουσική: Δημήτρης Κωστόπουλος).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1998). *Σχολείο και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Αντωνοπούλου (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αποστολόπουλος, Κ. (1998). *Μαθήματα κοινωνιολογίας της οικογένειας*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Apple, Μ. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, Μ. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (μτφρ. Φ. Κοκαβέσης) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής..
- Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας.
- Βουκελάτου, Σ. (2015). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Β' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών».
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^α). *Μουσική Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^β). *Μουσική Β' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^γ). *Μουσική Β' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^δ). *Μουσική Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^ε). *Μουσική Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ. & Ανδρούτσος, Π. (2010^{στ}). *Μουσική Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

- Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί - Δυνατότητες – Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 17-19 Φεβρουαρίου 2005.* Θεσσαλονίκη, Ζήτη
- Δουλαβέρας, Α. (2013). *Η γυναικεία και η ανδρική ομορφιά στο δημοτικό τραγούδι.* Αθήνα: Παπαζήση.
- Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επ.) *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια σσ. 73-99.
- Ελληνική Δημοκρατία (2003). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 304.
- Ελληνική Δημοκρατία (2011). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος πρώτο, αριθμός 118.
- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης. Γενική Διεύθυνση Μεταρρυθμιστικής Πολιτικής και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση απλούστευσης διαδικασιών και παροχής υπηρεσιών Δημοσίου. Τμήμα Σχεδιασμού Πολιτικών και έργων απλούστευσης διαδικασιών. (2016). Εγκύκλιος με αριθμό πρωτοκόλλου ΔΙΑΔΙΠΥΔ/ ΤΣΠΕΑΔ/Φ.18/οικ. 5748
- Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των δύο φύλων.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Κουκουρίκου, Σ (2008). Φύλο και σχολικά βιβλία πληροφορικής: μελετώντας την περίπτωση του γυμνασίου. Στο *Πρακτικά 2^{ης} Πανελλήνιας διημερίδας Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Ρόδος.
- Λουτζάκη, Ρ. (1992). Για μία ανθρωπολογία του χορού. *Εθνογραφικά. Τόμος 8. Ο χορός στην Ελλάδα.* Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα. σσ. 11-16
- Μαλαδάκη, Α. (2007). *Οι ρόλοι και τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων στα βιβλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2006). *Ανθολόγιο Μουσικών*

- Κειμένων Α', Β', Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζιάνη, Σ. (2008). *Ο κοινωνικός ρόλος του φύλου σε σχολικά εγχειρίδια Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία (2009). *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα
- Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθητικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια θεωρητικής κατεύθυνσης. Γυμνάσιο. (2007) Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βοηθητικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης. Γυμνάσιο. (2007) Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Πετρόπουλος, Η. (1968). *Το ρεμπέτικο τραγούδι*. Αθήνα: Κέδρος
- Σαρακίνου. Μ. (2008). *Η διάσταση του φύλου στο βιβλίο του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Σιταράς, Θ. (2012). *Πόθοι και πάθη στην παλιά Αθήνα*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Σπυριάδου, Κ. (2014). *Η κοινωνική θέση των γυναικών στα ρεμπέτικα τραγούδια της περιόδου 1922-1940*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Σπυριδάκη, Θ. (1999). *Η γυναίκα στα μάτια των ανδρών. Στο Ν.Κοταρίδης (επ.) Ρεμπέτες και ρεμπέτικο τραγούδι*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Σταυρίδης, Μ, Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου – Λυμπουρή Α. (2011^α) *Μουσική Α' Γυμνασίου. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Σταυρίδης, Μ, Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου – Λυμπουρή Α. (2011^β) *Μουσική Α' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Σταυρίδης, Μ, Σκορδή, Μ. & Χατζηγεωργίου – Λυμπουρή Α. (2011^γ) *Μουσική*

- Α' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Φλωριώτης, Γ., Μπαλαμπέκου, Σ. & Μαυρικάκη, Ε. (2012). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου. Στο Αθ. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επ.) *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή. 11-13 Μαΐου 2012. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις & Προοπτικές. Α' τόμος*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. 407-416.
- Φρόση, Λ., Κουμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Μελέτη επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Έρευνών για Θέματα Ισότητας.
- Χαψούλας, Α. (2010). *Εθνομουσικολογία: ιστορικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

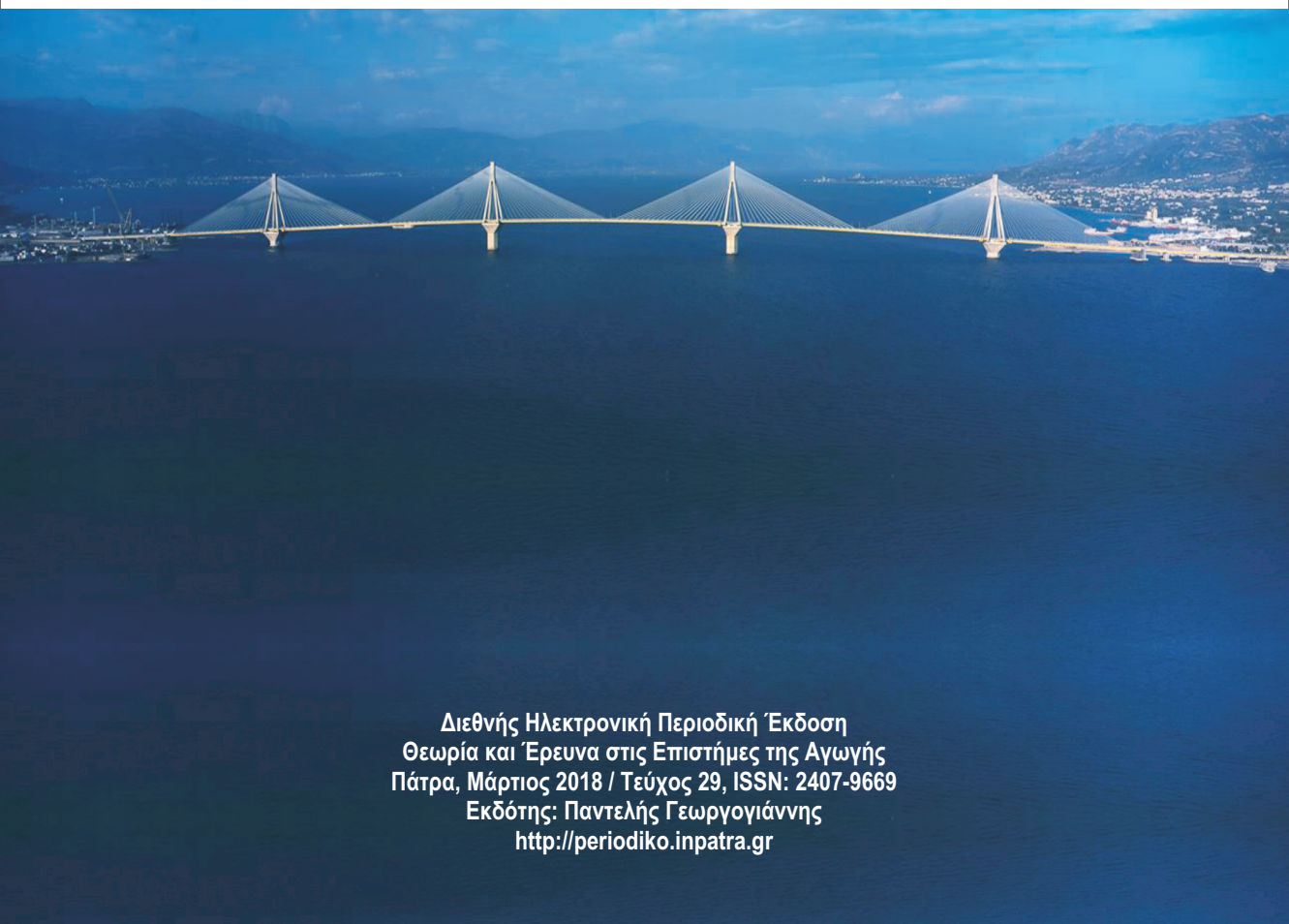
Ξενόγλωσση

- Apple, M., W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2 (4), 27-40
- Brabazon, T. (2012). *Popular Music. Topics, Trends and Trajectories*. London: Sage
- Bretthauer, B., Schindler Zimmermann, T. & Banning, J. H. (2007). Feminist Analysis of Popular Music. *Journal of Feminist Family Therapy*, 18 (4), 29-51.
- Bloom, B., S. (1972). Innocence in education. *School Review*, 80 (3), 333-352.
- Boulay, J. du (1994). *Portrait of a Greek mountain village. 3rd edition*. Limni Evia: Denise Harvey publisher
- Citron, M. J. (2001). European Composers and Musicians 1880-1918. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 975-192.
- Constantinides, E. (1983). Andeiomenoi: The female warrior in the Greek folk song. *Journal of Modern Greek Studies*, 1, 63-72.
- European Commission (2006). *Euromed Partnership. Acting for gender equality*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Garvey-Jackson, B. (2001). Musical Women of the 17th and 18th Centuries. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 97-146.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears. Musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press.
- Hanan, J. (2000). *Coping with changing roles for young men and women*. New

- York: The Rosen publishing group inc.
- JaFran Jones, L. (2001). Women and Music around the Mediterranean. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 422-437.
- Kress. G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. New York: Routledge
- Leder, J (1985). *Women in Jazz: A Discography of Instrumentalists, 1913-1968 (Discographies: Association for Recorded Sound Collections Discographic Reference)*. USA: Greenwood.
- Lieb, K., J. (2013). *Gender, Branding and the modern music industry*. New York & London: Routledge.
- Nichols M.R. (1993). Parental perspectives on the childbirth experience. *Maternal – Child Nursing Journal*, 21, 99-108.
- O ‘Neill, S., A. (1997). Gender and music . In D. Hargreaves & A.C. North (eds) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press. pp. 46-63.
- Reich, B. N. (2001). European Composers and Musicians ca 1880-1890. In K. Pendle (ed) *Women and Music. A History. Second Edition*. Bloomington IN: Indiana University Press. pp 147-174

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Καρούμπαλη Ευγενία** γεννήθηκε στην Αθήνα το 1974. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός μουσικής στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1998. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις επιστήμες της Αγωγής (κατεύθυνση μουσική παιδαγωγική) (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 2015). Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1998). Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε επιστημονικά συνέδρια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη μουσική παιδαγωγική στη γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τις σχολικές γιορτές και τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Στοιχεία επικοινωνίας: jennykaroumpali@hotmail.com.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάρτιος 2018 / Τεύχος 29, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>