

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 25

Ιανουάριος 2018

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



International eJournal

**Theory and Research
in the
Sciences of Education**

Issue 25

January 2018

Publisher: Citizens' Free University

ISSN: 2407-9669

Patras, Greece

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 25

Πάτρα, Ιανουάριος 2018

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

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

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

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

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

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 120, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

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.

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

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberrí 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 Lambirini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσος 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 Άννα, 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 Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Αήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

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

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή 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 46ης 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

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

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Στανρόπουλος 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

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Η οπτική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετερότητα στο πλαίσιο επιμορφωτικής-ερευνητικής δράσης	7
---	----------

Δακοπούλου Αθανασία - Καυκά Δήμητρα - Μανιάτη Έλενα

Περιγραφική προσέγγιση του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Φύση, επιπτώσεις και προτεινόμενες εκπαιδευτικές λύσεις	25
---	-----------

Κούργια Έλλη

Η υιοθέτηση και χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας (Η/Υ) ως συνεπικουρικού διδακτικού εργαλείου και μέσου εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	63
--	-----------

Νοβάκος Ιωάννης

Συναισθηματικές δυσκολίες και ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε παιδιά με νοητικές αναπηρίες και σε παιδιά με αυτισμό	85
---	-----------

Δροσινού – Κορέα Μαρία - Φραγκούλη Ασπασία

Η νηστεία στην Ορθόδοξη παράδοση και η συμβολή της στην ψυχοσωματική ευεξία του εφήβου	107
---	------------

Αυγέρη Μαρία - Σίσκου Γιολάντα

Δακοπούλου Αθανασία
Καυκά Δήμητρα
Μανιάτη Έλενα

Η οπτική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετερότητα στο πλαίσιο επιμορφωτικής-ερευνητικής δράσης

Περίληψη

Ο διάλογος που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια για την ετερότητα στο σχολείο εστιάζει τόσο στην αναγνώριση, αποδοχή, όσο και στην απόδοση αξίας σε κάθε διαφορετικότητα αντιμετωπίζοντάς την όχι ως απόκλιση, αλλά ως συστατικό στοιχείο της κοινωνικής διάδρασης. Εκκινώντας από αυτή την παραδοχή, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα. Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που διεξήχθη σε τρεις Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στο πλαίσιο ερευνητικού – επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα Ιστορικός Εγγραμματισμός και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Τμήμα ΜΙΘΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ιστορικού μαθήματος με ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης για την έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας και για τους τρόπους προώθησής τους στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: ταυτότητα, ετερότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ιστορικό μάθημα.

Primary education teachers' perceptions on alterity in the context of an in-service training research activity

Abstract

The latest debate over alterity in education focuses both on acceptance and recognition as well as on the appreciation of difference as constitutive of social interaction rather than as deviation from a norm. From this vintage point, we sought to explore teachers' perceptions on alterity. This paper presents the findings of the Historical Literacy and Education of Primary Education Teachers research and educational project which was carried out in three Primary Education Regions of Attica in collaboration with the Department of Philosophy and History of Science of the University of Athens. The project sought, by means of questionnaires and focus groups, to unravel teachers' perceptions of the concepts of identity and alterity in history education and their utilization in schooling.

Key-words: identity, alterity, teachers in-service training, history education.

1. Εισαγωγή

Ο διάλογος που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια για την ετερότητα στην εκπαίδευση εστιάζει σε δύο βασικούς άξονες. Από τη μια πλευρά, στην επικέντρωση της σχολικής εκπαίδευσης στην ενθάρρυνση της αναγνώρισης και της αποδοχής κάθε διαφορετικότητας. Από την άλλη πλευρά, στην προσπάθεια της σχολικής εκπαίδευσης για απόδοση ιδιαίτερης αξίας σε κάθε διαφορετικότητα αντιμετωπίζοντάς την, όχι ως απόκλιση, αλλά ως συστατικό στοιχείο της κοινωνικής διάδρασης. Εκκινώντας από αυτή την παραδοχή, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα. Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που διεξήχθη σε τρεις Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, στο πλαίσιο ερευνητικού – επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα Ιστορικός Εγγραμματισμός και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Τμήμα ΜΙΘΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ιστορικού μαθήματος με ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης για την έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας και για τους τρόπους προώθησής τους στο σχολείο. Κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την ερμηνεία τους ελήφθησαν υπόψη παράγοντες που απηχούν αφενός τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις για την έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας και αφετέρου τις προσδοκίες και τους στόχους που οι εκπαιδευτικοί θέτουν κατά τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων που μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμησή τους.

2. Η θεωρητική συζήτηση

2.1 Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1. Η έννοια της ταυτότητας και η συγκρότησή της στο σχολείο

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η αφετηρία για την αναγνώριση και το σεβασμό της ετερότητας είναι η συγκρότηση της ταυτότητας. Η διερεύνηση αυτής της κομβικής διαδικασίας μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο που προσφέρει η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών πτυχών της ανθρώπινης ύπαρξης. Με βάση αυτό το πλαίσιο, μπορούμε να εννοιολογήσουμε το σχολείο ως μια κοινότητα πρακτικής¹ και την ταυτότητα ως ένα στοιχείο που αναδύεται από τη θέση που κατέχει το κάθε άτομο σε μια κοινότητα, καθώς και από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και των εννοιολογικών τους κατασκευών για τις δικές τους θέσεις, αλλά και τις θέσεις των άλλων^{2,3}. Η διεργασία της συγκρότησης της ταυτότητας συνίσταται στην ένταξη σε μια κοινότητα, δηλαδή στην ενσωμάτωση σε ένα συγκεκριμένο κόσμο⁴. Πρόκειται για ένα κόσμο που αποτελείται από χαρακτήρες και δρώντα υποκείμενα, που κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις στον κοινωνικό χώρο, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και λειτουργούν με σχέσεις και συμπεριφορές που διέπονται από κοινές αξίες και σημασιοδοτήσεις. Αυτοί οι συμβολικοί κόσμοι αποτελούν σημαντικούς πόρους, όχι μόνο για κάθε άτομο προκειμένου να μπορεί να ερμηνεύει την πρακτική του και τις πρακτικές των άλλων, αλλά επίσης και για να καθορίζει τη συμμετοχή του στην κοινότητα στην οποία έχει ενταχθεί. Ως εκ τούτου, μέσα από τις διαδικασίες συμμετοχής και αναθεώρησης τα άτομα διαπραγματεύονται τις νοηματοδοτήσεις γύρω από τις εμπειρίες τους σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο και γύρω από το ποιο ακριβώς είναι μέσα σε αυτήν την κοινότητα της πρακτικής⁵.

Παραμένοντας στη νοηματοδότηση του σχολείου και της σχολικής τάξης ως μια κοινότητα πρακτικής, υποθέτουμε ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία απόκτησης ταυτότητας σε σχέση με τους άλλους μέσα από τη συλλογική εργασία στο πλαίσιο μιας κοινότητας⁶. Η αρχική φάση της συγκρότησης ταυτότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνίσταται στην είσοδο του ατόμου σε μια σχολική κοινότητα, στην οποία αρχικά συμμετέχει ως ένας περιφερικός συμμετέχων. Σταδιακά, όμως,

1 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

2 Gee, J.P. (2000), Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, τομ. 25, σσ. 99-125.

3 Hand, V. (2006), Operationalizing Culture and Identity in Ways to Capture the Negotiation of Participation across Communities, *Human Development*, τομ. 49, σσ. 36-41.

4 Holland, D., Lachiotte, Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

5 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

6 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

και όσο υιοθετεί τους συμβολικούς και υλικούς πόρους της κοινότητας, το άτομο καθίσταται πλήρης μέτοχος και συμμετοχος στην κοινότητα⁷. Με βάση αυτή την οπτική, οι εκπαιδευόμενοι όχι μόνο αποκτούν ακαδημαϊκή γνώση, αλλά επίσης αναπτύσσουν νέους τρόπους να υπάρχουν και να αντιλαμβάνονται τόσο τους εαυτούς τους, όσο και τους άλλους⁸. Στην πραγματικότητα ο εκπαιδευόμενος προσεγγίζοντας τα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο τοποθετεί τον εαυτό του, αλλά και τους άλλους ταυτόχρονα μέσα στον κοινωνικό χώρο της σχολικής τάξης μαθαίνοντας σταδιακά ποιος είναι ως εκπαιδευόμενος. Οι κοινωνικές θέσεις επιδρούν στη συγκρότηση της ταυτότητας του εκπαιδευόμενου, όπως ακριβώς οι τρόποι δράσης, συνύπαρξης και σχέσης με τους άλλους επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος θα σχετιστεί και θα ανταποκριθεί στην πραγματικότητα του σχολείου και της παρεχόμενης σχολικής γνώσης⁹.

Το σχολείο, όπως και μεμονωμένα η σχολική τάξη, αποτελούν κοινωνικούς χώρους, όπου συνευρίσκονται διαφορετικοί κοινωνικοί δρώντες, οι οποίοι είναι εκ των προτέρων ενσωματωμένοι σε ένα ορισμένο κόσμο που καθοδηγεί τις συμπεριφορές και τις ερμηνείες τους. Αυτοί οι κοινωνικοί δρώντες έχουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις και δύναμη, παράγοντες που αλληλεπιδρούν και αλληλομετασχηματίζονται διαμορφώνοντας το πώς το κάθε άτομο βλέπει τον εαυτό του και το πώς πιστεύει ότι οι άλλοι το βλέπουν¹⁰. Επιπρόσθετα, οι διαφορετικοί κανόνες και αξίες που κυριαρχούν στην ευρύτερη κοινωνία αναγκάζουν το σχολείο να τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους σε συγκεκριμένες θέσεις αποδίδοντάς τους συγκεκριμένα καθήκοντα και υπευθυνότητες, καθώς και συγκεκριμένους τρόπους δράσης, συμπεριφοράς, αλληλεπίδρασης και ερμηνείας του κοινωνικού πλαισίου¹¹.

Δεν πρέπει βέβαια να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες και προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, κάθε ένα από τα οποία συγκροτεί έναν ιδιαίτερο κόσμο. Αυτοί που ανήκουν σε εγγράμματες κοινωνικές ομάδες, των οποίων ο συγκεκριμένος ιδιαίτερος κόσμος αποτελεί επέκταση του κόσμου του σχολείου υιοθετούν πρακτικές μάθησης, συμπεριφοράς και λόγου που συνοδεύουν τη σχολική κουλτούρα και τη νομιμοποιούν για τους εαυτούς τους προκαλώντας ταύτιση

7 Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

8 Hand, V. (2006), Operationalizing Culture and Identity in Ways to Capture the Negotiation of Participation across Communities, *Human Development*, τομ. 49, σσ. 36-41.

9 Solomon, Y. (2007), Not Belonging? What Makes a Functional Learner Identity in Undergraduate Mathematics? *Studies in Higher Education*, τομ. 32(1), σσ. 79-96. Στο: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070601099473> (προσπελάστηκε στις 5/3/2017).

10 Holland, D., Lachiotte, Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

11 Gee, J.P. (2000), Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, τομ. 25, σσ. 99-125.

μαζί της¹². Από την άλλη πλευρά, για πολλούς εκπαιδευόμενους, που το σχολείο και η δική τους κοινωνική κοινότητα προέλευσης αποτελούν δύο διαφορετικά πλαίσια με διακριτούς και συχνά αγεφύρωτους κόσμους, καθίσταται δύσκολο να ερμηνεύσουν και να συμμετάσχουν στις πρακτικές του σχολείου και της τάξης και να διαπραγματευτούν τις ερμηνείες και τις ταυτότητές τους γύρω από την εμπειρία τους στο σχολείο. Ως εκ τούτου, γίνεται φανερό ότι η ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες κοινωνικούς και πολιτισμικούς.

Μια άλλη εξίσου σημαντική παράμετρος της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της οικοδόμησης της ταυτότητας, διέρχεται μέσα από τη λειτουργία της ως εργαλείο του εθνικού κράτους σημαντικότερο για την κοινωνικοποίηση των ατόμων ως μελών του¹³. Οι σύγχρονες κοινωνίες χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά συστήματα για την εκπαίδευση των πληθυσμών σχετικά με το εθνικό παρελθόν, τους μύθους, τις αξίες και την κοινωνικοποίησή τους ως πολίτες ενός ενιαίου έθνους. Ως εκ τούτου, η εθνική αφοσίωση αποτελεί αποτέλεσμα μαζικών τυποποιημένων εκπαιδευτικών συστημάτων που διδάσκουν μια εθνική κουλτούρα απολύτως ομογενοποιημένη¹⁴. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα παρέχουν την απαραίτητη υψηλή μόρφωση για την οικοδόμηση του έθνους, ισχυρίζεται ο Weber¹⁵, προσθέτοντας χαρακτηριστικά ότι: «ο συμβολισμός των εικόνων που μαθαίνονται στο σχολείο δημιούργησε μια ολόκληρη καινούρια γλώσσα και έδωσε κοινά σημεία αναφοράς που πέρασαν τα εθνικά όρια ακριβώς όπως ο εθνικός πατριωτισμός είχε σκοπό να κάνει»¹⁶.

Η κρισιμότητα της ενιαίας ταυτότητας στο πλαίσιο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων έχει αντιμετωπιστεί ως στοιχείο κρίσιμο για την αναπαραγωγή των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών¹⁷. Η δημιουργία και η εγκαθίδρυση των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών προϋπέθετε ως αναγκαία συνθήκη για τον νέο καταμερισμό εργασίας μια παγκόσμια κουλτούρα που θα επέτρεπε την κινητικότητα και την παγκόσμια εκπαίδευση και κατάρτιση. Εξαιτίας της μαζικότητας των εμπλεκόμενων πληθυσμών, μια τέτοιου είδους κοινωνικοποίηση μόνο από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούσε να προσφερθεί. Η συνθήκη αυτή δημιούργησε την ανάγκη ενός σύγχρονου κράτους, που θα μπορούσε να παρέχει εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελώντας το ελάχιστο μέγεθος κάθε πολιτικής ενότητας. Αυτή η νέα πολιτική ενότητα, το εθνικό κράτος – συντιθέμενη από διαφορετικές μικρότερες κοινότητες – είχε να

12 Moreira, D. (2007), *The Discourses and Practices of Social Groups outside of School as Developing Student Identities Related to Schooling and Mathematics*. Στο: *Proceedings from the 2nd Sociocultural Theory in Education Conference: theory, identity and learning*. Manchester: Manchester University.

13 Smith, A.D. (1991), *National Identity*. London: Penguin Books.

14 Smith, A.D. (1991), *National Identity*. London: Penguin Books.

15 Weber, E. (1977), *Peasants into Frenchmen*. London: Chatto & Windus.

16 Weber, E. (1977), *Peasants into Frenchmen*. London: Chatto & Windus, σ. 337.

17 Gellner, E. (2006), *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing.

προαγάγει μια υψηλή κουλτούρα που θα διδασκόταν στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, σημειώνει ο Gellner¹⁸, προσθέτοντας ότι «η εκπαίδευση του ανθρώπου είναι μακράν η πιο πολύτιμη επένδυση και στην πραγματικότητα του αποδίδει την ταυτότητά του».

Η οικοδόμηση της ταυτότητας προκύπτει από την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν σε μια συγκεκριμένη συλλογικότητα¹⁹, η οποία με τη σειρά της ακολουθεί την εμπλοκή και το μοίρασμα κοινών εμπειριών στο παρελθόν και στο παρόν. Η εγκαθίδρυση της συνέχειας με το παρελθόν είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της εθνικής συνοχής²⁰, αν δεχθούμε ότι η δημιουργία μιας συλλογικής ταυτότητας είναι απαραίτητη για τη δόμηση της αίσθησης του ανήκειν στα διαφορετικά υποκείμενα που απαρτίζουν την όποια συλλογικότητα²¹. Αυτή η κοινή εμπειρία του παρελθόντος συντελεί στην ενδυνάμωση στο παρόν αυτών που ο Anderson²² αποκαλεί «φαντασιακές πολιτικές κοινότητες». Στο σχολείο αυτό επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσης με τις ρίζες ενός έθνους και την ιστορία της εξέλιξής του. Οι εθνικές αφηγήσεις «αφηγούνται» στους μαθητές/τριες πώς «εμείς» ως έθνος ξεκινήσαμε και φθάσαμε στο σήμερα.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση - και όχι μόνο - αποτελεί σημαντικό όχημα για τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου και για σειρά ετών εστίαζε μόνο σε αυτή την κατεύθυνση. Το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια άρχισε να αναπτύσσεται ο διάλογος για την ετερότητα στο σχολείο με την έννοια της αναγνώρισης, αποδοχής, όσο και της απόδοσης αξίας στη διαφορετικότητα είναι χρήσιμο να ειπωθεί και κάτω από το πρίσμα του ποια είναι η ταυτότητα που το σχολείο και οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγονται επιχειρούν να οικοδομήσουν. Η έννοια της ταυτότητας που οι μαθητές οικοδομούν στο πλαίσιο της σχολικής τους εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να αποτελέσει το βασικό και απαραίτητο υπόστρωμα για την οικοδόμηση της έννοιας της ετερότητας, η οποία συζητείται στη συνέχεια.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να επισημανθεί πως η συγκρότηση της ταυτότητας του προσώπου δεν περιορίζεται μόνο στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας. Εμπριέχει και την ταύτιση με την οικογενειακή και την προσωπική ιστορία. Διδακτικές πρακτικές, όπως η παρουσίαση χρονολογικής σειράς φωτογραφιών του παιδιού και της οικογένειάς του, ο σχεδιασμός ερωτηματολογίου για να απαντηθεί από συγγενείς για τις εμπειρίες τους από το παρελθόν, ο σχεδιασμός γενεαλογικού δέντρου ή η κατασκευή του «οικόσημου» της οικογένειας, αξιοποιούνται συχνά για τη συγκρότηση της οικογενειακής και προσωπικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

18 Gellner, E. (2006), *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing, σ. 35.

19 Renan, E. (1994), *Qu'est ce qu'une nation*. Στο: Hutchinson, J. and A. D. Smith (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press.

20 Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, σσ. 1-12.

21 Hobsbawm, E. (1997), *On History*. London: Abacus.

22 Anderson, B. (1997), *Φαντασιακές κοινότητες*. Αθήνα: Νεφέλη.

2.1.2. Η έννοια της ετερότητας

Έχοντας συζητήσει για την έννοια της ταυτότητας και της συγκρότησής της, ως εκκίνηση, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε στην έννοια της ετερότητας και στο πώς αυτή γίνεται αντιληπτή στη σύγχρονη εποχή. Η προσωπική ταυτότητα εμπεριέχει ως κομβικό συστατικό στοιχείο τη συμπληρωματικότητα του εαυτού και του άλλου, ενώ η έννοια της ετερότητας θεωρείται ως βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος²³. Η ετερότητα με την έννοια του τρόπου κατανόησης του «άλλου» αποτελεί έννοια προσδιοριστική της επικοινωνιακής δομής κάθε κοινωνίας, θεωρώντας ως δεδομένο ότι η ταυτότητα, ατομική ή συλλογική, βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής του ενός και του πολλαπλού. Ως εκ τούτου, η ετερότητα λειτουργεί ως η αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας²⁴.

Η ετερότητα παράγεται σε πολύ διαφορετικά μεταξύ τους πεδία: στο κοινωνικό, στο πολιτισμικό, στο θρησκευτικό, στο φιλοσοφικό, το ηθικό και στο πολιτικό πεδίο. Η ετερότητα ουσιαστικά αποτελεί «ένα πραγματικό γεγονός σε κάθε κοινωνία, στην οποία αποτυπώνεται μια διαφορετικότητα στις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις σχετικά με τα θέματα που κρίνονται ως σημαντικά, όπως η προέλευση και ο σκοπός της ανθρώπινης ζωής, η σχέση του ανθρώπου με μια πιθανή θεότητα, η ιδέα της καλής ζωής και τα απαραίτητα μέσα για την επίτευξή της, η οργάνωση και η κατανομή της εξουσίας, κ.ά.»²⁵.

Η ετερότητα προϋποθέτει τη διεξοδική διερεύνηση ερωτημάτων αναφορικά με τη συμμόρφωση και τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες. Με αυτή την έννοια, το μήνυμα της διαφορετικότητας δεν είναι ουδέτερο. Χρειάζεται να αποδεχθούμε ως βάση για τη συζήτηση, την δια- και πολυπολιτισμικότητα ως ένα νέο παράδειγμα κοινωνικής οργάνωσης, στο οποίο έννοιες όπως η κοινωνική ευθύνη, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη, η ενδυνάμωση, η συμμετοχή των πολιτών και η δημοκρατία θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να νοηματοδοτηθούν εκ νέου²⁶.

Η οικοδόμηση της έννοιας της ετερότητας προϋποθέτει απαραίτητα την αναγνώριση του έτερου-άλλου ως νόμιμο Άλλο. Η σχέση της ετερότητας καθίσταται απλά ανέφικτη όταν επιχειρείται η αφάνεια, το κρύψιμο, η φίμωση του «Άλλου». Η αναγνώριση της «Άλλης-Άλλου», με τους όρους του Emmanuel

23 Σταύρου, Ι. (2006), Εμείς και οι άλλοι: η Ετερότητα στα κείμενα Επιστημονικής Φαντασίας. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, τομ. 4, σσ. 21-33.

24 Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (1997), *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

25 Squella, A. (2000), *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*. Santiago de Chile: Colección Fundación Felipe Herrera, σ. 447.

26 Magendzo, A. K. (2004), "En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra". *Altablero*, No. 28, Marzo-Abril, 2004. Στο: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html> (προσπελάστηκε στις 3/2/2017).

Levinas²⁷ εμπεριέχει την ευθύνη και τη φροντίδα για την/ον «Άλλη/ο». Πρόκειται ουσιαστικά για την οικοδόμηση μιας «ηθικής της φροντίδας», στην οποία η/ο «Άλλη-ος» δεν ομογενοποιείται, δεν εργαλειοποιείται και δεν χειραγωγείται.

Δε θα πρέπει να παραγνωρίσουμε ότι ιστορικά έχουν καταγραφεί σοβαρές προσπάθειες για την άρνηση της ετερότητας σε κάθε πλαίσιο, για την εμπόδιση της ανάπτυξης της και για τον στιγματισμό της ως μια πραγματικότητα που θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την επιβίωση ενός ενοποιητικού κοινωνικού σχεδίου. Μερικές φορές οι προσπάθειες αυτές μπορεί και να υποκρύπτουν - αθέατα ίσως - και τη μάχη για την εξάλειψή της. Τα ολοκληρωτικά, αυταρχικά και δικτατορικά καθεστώτα έχουν χαρακτηριστεί για τέτοιες στάσεις και πρακτικές «αντι-ετερότητας». Μία από τις πιο σοβαρές εκδηλώσεις της άρνησης της ετερότητας είναι και υπήρξε η διάκριση η οικοδομημένη πάνω σε προκαταλήψεις και στερεότυπα που έχουν εγκαθιδρυθεί στον πολιτισμό, στις στάσεις και στις συμπεριφορές με τρόπους εξαιρετικά διεισδυτικούς. Όλες αυτές οι προσπάθειες υπονόμησης της διαφορετικότητας συνοδεύονται από σοβαρές παραβιάσεις της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ετερότητα αποτελεί έννοια ανατρεπτική, με δεδομένο ότι το δικαίωμα ύπαρξης του «άλλου» δηλώνει μέχρι ενός ορίου την αμφισβήτηση του «εγώ». Επεκτείνοντας αυτό τον συλλογισμό, η αναγνώριση ίσης αξίας και στον «άλλο» θεωρητικά περιορίζει τις δυνατότητες του «εγώ», αλλά και τη σημασία της αποδοχής και ανεκτικότητας της διαφορετικότητας. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ως σύμβολο της δύναμει ανατροπής κάθε κυρίαρχου συστήματος²⁸. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο.

2.2. Η προώθηση της έννοιας της ετερότητας στο σχολείο

Η προώθηση της ετερότητας στην εκπαίδευση δεν είναι σίγουρα μια εύκολη δράση και λειτουργία, αφού η αποδοχή, η αντιμετώπιση και η διαχείρισή της δεν είναι κάτι εύκολα κατακτήσιμο και προσβάσιμο. Πρόκειται για μια συνεχή μαθησιακή διαδικασία που δεν επιτυγχάνεται απλά σε μια συνάντηση. Ειδικότερα όταν κοινωνικά έχουμε συνδεθεί και ζήσει στην ομοιογένεια, όταν δεν διαθέτουμε την απαραίτητη ευελιξία και ανοικτότητα για να δεχθούμε και να συνυπάρξουμε με διαφορετικές αξίες, ήθη και έθιμα, συνήθειες, οπτικές και διαφορετικές αποχρώσεις. Η συνάντηση με τη διαφορετικότητα είναι μια όμορφη και ανυπολόγιστου πλούτου εμπειρία, αλλά ταυτόχρονα και μια εμπειρία μεγάλης πολυπλοκότητας που δημιουργεί εντάσεις. Μόνο όμως με αυτή τη συνθήκη η εκπαίδευση θα είναι σύμφωνη με το πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης

27 Levinas, E. (2000), *Itica e infinito*. Madrid: Graficas Rosgar, S. A.

28 Σταύρου, Ι. (2006), Εμείς και οι άλλοι: η Ετερότητα στα κείμενα Επιστημονικής Φαντασίας. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, τομ. 4, σσ. 21-33.

των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου²⁹ το οποίο, εκτός από την αναγνώριση ότι όλοι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα, απαιτεί πως πρέπει να συμπεριφερόμαστε με πνεύμα αδελφοσύνης ο ένας στον άλλο.

Χωρίς πρόθεση απλούστευσης, η εκπαίδευση εντός και για την διαφορετικότητα, καταρχάς, εκκινεί από το γεγονός ότι η διαφορετικότητα ορίζεται σε πολλά εθνικά και διεθνή όργανα. Απαιτείται λοιπόν η σύνδεση αυτού του δικαιώματος με μια σειρά κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών, και πολιτικών δικαιωμάτων, αναδεικνύοντας τις εντάσεις που η ισχύς αυτών των δικαιωμάτων φέρει σε μια κοινωνία που προάγει την ομογενοποίηση με όρους κυριαρχίας. Η εκπαίδευση εντός και για την διαφορετικότητα σημαίνει επίσης την παροχή κανονιστικών, ηθικών και πολιτικών επιχειρημάτων που καταδεικνύουν πως μόνο σε μια κοινωνία που σέβεται και προωθεί τη διαφορετικότητα είναι δυνατό να οικοδομήσουμε μια δημοκρατία, στην οποία ο καθένας και η καθεμιά έχουν το δικαίωμα να έχουν και να διατυπώνουν την άποψή τους και να συζητούν δημόσια τις διαφορετικές οπτικές τους. Αφετηρία αποτελεί η εξάλειψη των διακρίσεων και η κατοχύρωση στο εκπαιδευτικό επίπεδο της θεμελιώδους αρχής της Οικουμενικής Διακήρυξης που ορίζει ότι «κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκευτικές, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση»³⁰.

Σε αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, αφού χρειάζεται να κατανοήσει πως κάθε μαθητής φέρει μια κουλτούρα διαφορετική, συχνά πολύ διαφορετική και από τη δική του. Ως εκ τούτου, πρέπει να λειτουργεί ανοικτά και με ευαισθησία και να είναι πάντα σε εγρήγορση, για να αξιοποιεί την ύπαρξη της ετερότητας στην καθημερινή διδακτική πράξη. Η προώθηση της έννοιας της ετερότητας στην καθημερινή διδακτική πρακτική έχει ως προαπαιτούμενο την εναντίωση σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική), καθώς επίσης και σε κάθε είδους ιεράρχηση του διαφορετικού που προέρχεται και επιβάλλεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές. Η εκπαίδευση για την ετερότητα σημαίνει την κατανόηση πως ο καθένας είναι ένα πρόσωπο μοναδικό που «συντίθεται» από πολλές και διαφορετικές ταυτότητες, την εθνική, την πολιτισμική, την θρησκευτική, την οικογενειακή, την κοινωνική κτλ.³¹. Με αυτή την έννοια, το

29 Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. (1948), Greece: United Nations Information Centre.

30 Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. (1948), Greece: United Nations Information Centre, άρθρο 2.

31 Bernardo, L.C. & Martinez, J.A. (2006), “Qui es eso de la educacion intercultural?” στο *Didac, Universidad Iberoamericana*, τομ. 47, σσ. 4-8.

βασικό πρόβλημα είναι πως τα σχολεία θέτουν ένα πλαίσιο και επιχειρούν να προσαρμόσουν τα παιδιά σε αυτό³². Το πιο δύσκολο εγχείρημα είναι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να έχουν ως αφετηρία την πεποίθηση ότι ο μαθητής αποτελεί μέρος ενός εκπαιδευτικού σχεδίου μέσα στη δυσκολία αφενός του σεβασμού για τη δική του κουλτούρα και αφετέρου της ισότητας με το σύνολο των συμμαθητών του. Για την υλοποίηση όλων αυτών είναι σημαντική η κατανόηση του ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αλληλεπιδρά ταυτόχρονα σε τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη σχεσιακή. Και οι τρεις αυτές διαστάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων, για να προσαρμόζονται στις ποικιλομορφίες των μαθητών. Αυτή είναι η οδός, ώστε η διαφορετικότητα αντί να αποτελεί εμπόδιο να λειτουργεί ως πόρος για τη διδασκαλία ενθαρρύνοντας όλους τους μαθητές στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων³³.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί ένα προνομιακό πεδίο εκπαίδευσης για την ετερότητα, αφού η αποκωδικοποίηση ιστορικών όρων και εννοιών, ο συσχετισμός τους με ατομικότητες, συλλογικότητες και τις δράσεις αυτών, η κριτική αντιμετώπιση των ιστορικών πηγών, ο συσχετισμός γεγονότων μεταξύ τους, η πολυπλοκότητα των ιστορικών αιτιών, καθώς και η ταξινόμηση και ιεράρχησή τους, συνιστούν ένα σύνολο σύνθετων νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων που οδηγούν στην καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης. Αυτό έχει ως συνέπεια, η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας να αποτελεί μία σοβαρή προσπάθεια αποδοχής της ετερότητας και προώθησης ενός ενοποιητικού κοινωνικού σχεδίου.

Εκκινώντας από αυτή την παραδοχή, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα με αφορμή τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Με στόχο την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι Σχολικές Σύμβουλοι της 21^{ης} Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αττικής (Δημοτικά Σχολεία Νέας Ιωνίας), της 22^{ης} (Δημοτικά Σχολεία Χαλανδρίου) και της 25^{ης} (Δημοτικά Σχολεία Πεύκης και Μεταμόρφωσης), σε συνεργασία με το Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (ΜΙΘΕ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, υλοποίησαν ερευνητικό – επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα Ιστορικός Εγγραμματισμός και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.), κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Το Πρόγραμμα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δίδασκαν το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας στην Ε΄ και Στ΄ τάξη, ήταν προαιρετικό και περιελάμβανε οκτώ (8) εβδομαδιαίες τετράωρες απογευματινές επιμορφωτικές

32 Marchesi, A. & Martyn, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

33 Bernardo, L.C. & Martinez, J.A. (2006), “Qui es eso de la educación intercultural?” στο *Didac, Universidad Iberoamericana*, τομ. 47, σσ. 4-8.

συναντήσεις. Το Πρόγραμμα στόχευε στον ιστορικό εγγραμματισμό των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωσή τους, προκειμένου να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας με όρους σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής, με έμφαση στο υποκείμενο της μάθησης, δηλαδή, τον μαθητή.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα που διεξήχθη, είχε ως κύριο στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το Πρόγραμμα για την έννοια της ετερότητας και να αποτυπώσει τους τρόπους με τους οποίους προωθούν την έννοια της ετερότητας στο σχολείο.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Βάσει του κύριου στόχου, διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτέλεσαν τους κύριους άξονες για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων και είναι τα εξής:

- α) Πόσο σημαντική θεωρείτε την έννοια της ταυτότητας και με ποιους τρόπους την προωθείτε ως εκπαιδευτικός;
- β) Τι σημαίνει για εσάς η έννοια της ετερότητας;
- γ) Πώς προωθείτε την έννοια της ετερότητας ως εκπαιδευτικός;

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα της έρευνας

Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας, στις ομάδες εστίασης συμμετείχαν σαράντα δύο (42) εκπαιδευτικοί της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, από τις αντίστοιχες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι συμμετείχαν στο ερευνητικό – επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα Ιστορικός Εγγραμματισμός και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.), για το σχολικό έτος 2014-2015. Στην επιλογή των συμμετεχόντων υπήρχε περιορισμός για έναν συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών που το Πρόγραμμα, από τις προδιαγραφές του, είχε τη δυνατότητα να επιμορφώσει (μέχρι δύο εκπαιδευτικοί από κάθε σχολική μονάδα). Όμως, ο προαιρετικός χαρακτήρας του Προγράμματος και η εκτός εργασιακού ωραρίου πολύωρη υλοποίησή του διαμόρφωσε μία σχετική ομοιογένεια στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: όλοι ήταν ευαισθητοποιημένοι ως προς τη βασική παραδοχή του Προγράμματος ότι η δημιουργία συνθηκών διερευνητικής μάθησης, στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού διδακτικού περιβάλλοντος, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ιστορική γνώση, να διαμορφώσουν στάσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες προσέγγισης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο και τρόπος συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups). Πρόκειται για ένα ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις που ενθαρρύνει τη διατύπωση διάφορων και συχνά διαφορετικών απόψεων και κατευθύνεται από τον ερευνητή. Οι ομαδικές συνεντεύξεις, που έχουν τον χαρακτήρα συζήτησης, είναι επικεντρωμένες σε ένα θέμα και κινούνται αυστηρά στον άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων^{34, 35}.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του μεθοδολογικού εργαλείου, οι εκπαιδευτικοί του Ερευνητικού Προγράμματος συμμετείχαν, μετά την ολοκλήρωσή του, σε συνάντηση με τις Σχολικές Συμβούλους, διάρκειας δύο ωρών. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης συγκροτήθηκαν επτά (7) ομάδες εστίασης των έξι (6) ατόμων η κάθε μία. Αρχικά, δόθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα σε κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά και αρκετός χρόνος για να τα πραγματευτεί. Στη συνέχεια, μετά από συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, κάθε ομάδα εστίασης ανακοίνωσε στην ολομέλεια τα πορίσματα των εργασιών της. Μια Σχολική Σύμβουλος συντόνιζε τη δομημένη συζήτηση και οι δύο άλλες, σε συνεργασία με δύο εκπαιδευτικούς, κρατούσαν λεπτομερείς σημειώσεις, προκειμένου να υπάρχουν όλα τα στοιχεία στη διάθεση της έρευνας.

3.3. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Όλα τα δεδομένα που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες ενοτήτων, οι οποίοι αντιστοιχίστηκαν με τους βασικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Μετά την καταγραφή και ομαδοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε η επεξεργασία τους, ενώ για την ερμηνεία τους ελήφθησαν υπόψη παράγοντες σύμφωνοι με τη σχετική βιβλιογραφία. Η δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας φιλοδοξεί να συμβάλει τόσο στην αποτελεσματικότερη δόμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, όσο και διδακτικών παρεμβάσεων, με στόχο την προώθηση της έννοιας της ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ταυτότητας και με ποιους τρόπους την προωθούν, το σύνολο των συμμετεχόντων απάντησε ότι τη θεωρούν εξόχως σημαντική, ωστόσο, δεν εστίασαν σε μία μορφή ταυτότητας, αλλά στην ανάγκη συνείδησης μιας σειράς

34 Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996), *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

35 Morgan, D. L. (1998), *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.

ταυτοτήτων στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπερέβαιναν τα στεγανά της εθνικής ταυτότητας που συνήθως προωθούνται στο πλαίσιο του ιστορικού μαθήματος. Χωρίς να την απορρίπτουν, επικεντρώθηκαν στην έννοια της ταυτότητας του σύγχρονου πολίτη και της δημοκρατικής ταυτότητας, υποστηρίζοντας ότι η αποδοχή του άλλου μπορεί να ερμηνευθεί και με την αντιστροφή του ερωτήματος, δηλαδή ποιος δεν είμαι. Όσον αφορά στους τρόπους προώθησης της ταυτότητας μεθοδολογικά και διδακτικά διασυνδέεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ταυτότητα και ετερότητα, έννοιες που κινούνται παράλληλα. Και όπως συγκεκριμένα αναφέρθηκε: «*κάποιοι που έχει συγκροτημένη ταυτότητα, μπορεί να αντιληφθεί σε βάθος την αξία και τα οφέλη της ετερότητας*». Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά σημειώθηκε από άλλο εκπαιδευτικό: «*στην ετερότητα βρίσκεται η ομορφιά*».

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, για το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την έννοια της ετερότητας, οι εκπαιδευτικοί την συνέδεσαν με την έννοια της ταυτότητας. Η γνώση του ποιος είμαι, η ατομικότητα και η αναγνώριση των πολλών ταυτοτήτων που ο καθένας κατέχει, οδηγεί, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, στην κατανόηση του άλλου, του διαφορετικού. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναγνώρισαν σε σημαντικό βαθμό ότι η ετερότητα μπορεί να προσεγγιστεί και να προαχθεί και εντός του σχολικού πλαισίου σε πολύ διαφορετικά μεταξύ τους πεδία: στο κοινωνικό, στο πολιτισμικό, στο θρησκευτικό, στο φιλοσοφικό, το ηθικό και στο πολιτικό πεδίο. Σε αυτό το πλαίσιο, εκφράστηκε η άποψη ότι όσο πιο στέρεη είναι η γνώση της ταυτότητας του άλλου, αλλά και των πολλών ταυτοτήτων που ο καθένας φέρει, αυτή η γνώση οδηγεί στην κατανόηση και ορθολογική ερμηνεία των ατόμων και των ενεργειών τους. Διασυνδέοντας τη συλλογιστική αυτή με το διδακτικό περιβάλλον που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στη σχολική τάξη εκφράστηκε η άποψη ότι, πρακτικές αναγνώρισης και αποδοχής της ταυτότητας και η αποστασιοποίηση από πρακτικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις απόρριψης του διαφορετικού, με την παράλληλη υιοθέτηση αρχών ισότιμης αντιμετώπισης λαών και πολιτισμών, καλλιεργεί αξίες και στάσεις απαραίτητες για τη δημιουργία «*πολιτών του κόσμου*».

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στους τρόπους προώθησης της ετερότητας στη διδακτική πρακτική, η έρευνα έδειξε αποτελέσματα που συγκλίνουν σε μετατοπίσεις από την επιδίωξη κυρίως γνωστικών στόχων στην επιδίωξη επίτευξης στόχων στο επίπεδο των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών. Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων ισχυροποίησε κατά πολύ τη θέση της στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, αφού οι περισσότεροι στο τέλος του προγράμματος έκαναν λόγο για στόχευση στην καλλιέργεια της κατανόησης του άλλου, του «*διαφορετικού*», με αναφορά στη δημιουργία ενός «*πλανήτη του εμείς*», παρά την κυρίαρχη θέση την οποία

εξακολουθούν να κρατούν οι προσδιοριστικοί όροι της «εαυτότητας».

Μορφές βιωματικής και διερευνητικής μάθησης με σημείο εκκίνησης δεδομένα της σχολικής τάξης και της οικογένειας, αποτελούν τα πρώτα βήματα για την ανάδειξη και την προώθηση της ετερότητας. Βασικοί άξονες του πλαισίου δράσης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα προώθησης της ετερότητας σε επίπεδο σχολικής τάξης συνοψίζονται στα εξής:

«Αποδεχόμαστε τις απόψεις των άλλων, ακόμη και αν διαφωνούμε».
«Επιδιώκουμε την έκφραση διαφορετικών απόψεων, ενισχύουμε τη διαφορετικότητα μέσα από το διάλογο».

«Παραπέμπουμε σε σταθμούς και γεγονότα του ιστορικού μαθήματος που σχετίζονται με τους παραπάνω άξονες και αναδεικνύουμε τις εξαρτήσεις και τις επιρροές λαών και πολιτισμών».

Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι η κατανόηση και η προώθηση τόσο της ταυτότητας, όσο και της ετερότητας θα πρέπει να κινούνται παράλληλα, μετατοπίζοντας τις διδακτικές πρακτικές τους σε μοντέλα που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την αξιοποίηση της μαθητικής ομάδας.

Σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που συμβάλλουν στην οικοδόμηση της ταυτότητας και την κατανόηση της ετερότητας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποστασιοποιήθηκαν από τα διαχωριστικά πλαίσια των γνωστικών αντικειμένων και τάχθηκαν σε μια πιο σφαιρική και ολιστική αντιμετώπιση των συγκεκριμένων εννοιών στη βάση ενός σύγχρονου διδακτικού σχήματος και μοντέλου διδασκαλίας που ακουμπά στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η αναφορά σε σύγχρονα παραδείγματα, όπως οι μετακινήσεις λαών και η συνύπαρξη διαφορετικών λαών σε συσχετισμό με ιστορικά δεδομένα των σχολικών τους εγχειριδίων, καθιστά τις έννοιες προσπελάσιμες, μόνο αν υπάρχει μια ουσιαστική και όχι επιφανειακή προσέγγιση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειξαν να κατανοούν ότι ο συνυπολογισμός των τριών αλληλένδετων διαστάσεων του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών, της γνωστικής, της συναισθηματικής και της σχεσιακής κατά το σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων είναι ο τρόπος, ώστε η διαφορετικότητα αντί να αποτελεί εμπόδιο να λειτουργεί ως πόρος για τη διδασκαλία ενθαρρύνοντας όλους τους μαθητές στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων³⁶.

5. Συμπεράσματα

Κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την ερμηνεία τους ελήφθησαν υπόψη παράγοντες που απηχούν αφενός τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις για την έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας και αφετέρου τις προσδοκίες

36 Bernardo, L.C. & Martinez, J.A. (2006), "Qui es eso de la educacion intercultural?" στο *Didac, Universidad Iberoamericana*, τομ. 47, σσ. 4-8.

και τους στόχους που οι εκπαιδευτικοί θέτουν κατά τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων που μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμησή τους.

Αναφορικά στην απόδοση σημασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην έννοια της ταυτότητας, έγινε φανερό πως αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως μια κοινότητα πρακτικής³⁷, κατανοούν ότι η συγκρότηση ταυτότητας εκκινεί ως διαδικασία από τη θέση που κατέχει το κάθε άτομο σε μια κοινότητα, και διέρχεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και των εννοιολογικών τους κατασκευών για τις δικές τους θέσεις, αλλά και τις θέσεις των άλλων^{38, 39}. Το σχολείο και η εργασία μέσα στη σχολική τάξη αλλά και έξω από αυτήν μπορούν να προσεγγιστούν ως συμβολικοί κόσμοι εντός των οποίων οι μαθητές χρειάζεται να συναντούν πολλαπλές ευκαιρίες για τη διαπραγμάτευση των νοηματοδοτήσεών τους γύρω από τις εμπειρίες τους σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο και γύρω από το ποιο ακριβώς είναι μέσα σε αυτήν την κοινότητα της πρακτικής⁴⁰. Θεωρώντας την ταυτότητα και την ετερότητα ως έννοιες παράλληλες, οι εκπαιδευτικοί τις προωθούν με αυτό το σκεπτικό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εννοιολογική σύνδεση των δύο όρων από τους εκπαιδευτικούς αντανακλάται στις διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις που επιλέγουν και μοιάζει να απηχεί την προσέγγιση του Squella⁴¹ ότι η ετερότητα ουσιαστικά αποτελεί ένα πραγματικό γεγονός σε κάθε κοινωνία που σχετίζεται με τα πολύ σοβαρά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς και της κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης. Ιδιαίτερα σημαντικό συμπέρασμα αποτελεί η αποτύπωση της πεποίθησης των εκπαιδευτικών πως η ανάδειξη των εθνικών στοιχείων των λαών δεν μπορεί να αντιστρατεύεται τις αρχές και τις βάσεις για την κατανόηση και τον σεβασμό της ετερότητας.

Σχετικά με τους τρόπους προώθησης της ετερότητας στην εκπαιδευτική πράξη, η έρευνα έδειξε πως σταδιακά η διδακτική πρακτική μετατοπίζεται από την επιδίωξη κυρίως γνωστικών στόχων στην επιδίωξη επίτευξης στόχων στο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών.

Βασικό συμπέρασμα της έρευνας, τέλος, αποτελεί η καταγραφή της άποψης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών πως η προσέγγιση της ετερότητας συνιστά ένα σύνολο πρακτικών και στάσεων – διδακτικών, αλλά όχι μόνο – που αντιτίθεται στις διαχωριστικές αντιλήψεις και πρακτικές. Πρόκειται περισσότερο για μια στάση ζωής απέναντι στο «άλλο», παρά για μια αμιγή εκπαιδευτική διαδικασία. Συνακόλουθα, η αποτελεσματικότητα του όποιου διδακτικού

37 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

38 Gee, J.P. (2000), Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, τομ. 25, σσ. 99-125.

39 Hand, V. (2006), Operationalizing Culture and Identity in Ways to Capture the Negotiation of Participation across Communities, *Human Development*, τομ. 49, σσ. 36-41.

40 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

41 Squella, A. (2000), *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*. Santiago de Chile: Colección Fundación Felipe Herrera.

σχεδιασμού, εξαρτάται από το βαθμό εσωτερίκευσης και αποδοχής της αξίας του διαφορετικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη συμφωνία με τις δικές τους σχετικές απόψεις.

Η σημαντική αυτή έμφαση στην επιλογή από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διδακτικών πρακτικών που προτάσσουν την ανθρώπινη παρέμβαση στην ιστορική εξέλιξη και καθιστούν τον άνθρωπο πρωταγωνιστικό δρών υποκειμένο της διαμόρφωσης της ιστορίας, μας προσφέρουν την προσδοκία της σταδιακής αποδοχής της ετερότητας και της απονομιμοποίησης φαινομένων φασισμού και μισαλλοδοξίας στις κοινωνίες που οι μαθητές θα συνδιαμορφώσουν στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Anderson, B. (1997), *Φαντασιακές κοινότητες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (1997), *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. (1948), Greece: United Nations Information Centre.
- Σταύρου, Ι. (2006), *Εμείς και οι άλλοι: η Ετερότητα στα κείμενα Επιστημονικής Φαντασίας*. Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση, τομ. 4, σσ. 21-33.

Ξενόγλωσση

- Bernardo, L.C. & Martinez, J.A. (2006), "Qui es eso de la educacion intercultural?" στο *Didac, Universidad Iberoamericana*, τομ. 47, σσ. 4-8.
- Gee, J.P. (2000), *Identity as an Analytic Lens for Research in Education*, *Review of Research in Education*, τομ. 25, σσ. 99-125.
- Gellner, E. (2006), *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hand, V. (2006), *Operationalizing Culture and Identity in Ways to Capture the Negotiation of Participation across Communities*, *Human Development*, τομ. 49, σσ. 36-41.
- Hobsbaum, E. (1997), *On History*. London: Abacus.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (1983), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, σσ. 1-12.
- Holland, D., Lachiotte, Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinas, E. (2000), *Itica e infinito*. Madrid: Graficas Rógar, S. A.

- Marchesi, A. & Martyn, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreira, D. (2007), *The Discourses and Practices of Social Groups outside of School as Developing Student Identities Related to Schooling and Mathematics*. Στο: *Proceedings from the 2nd Sociocultural Theory in Education Conference: theory, identity and learning*. Manchester: Manchester University.
- Morgan, D. L. (1998), *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.
- Renan, E. (1994), *Qu'est ce qu'une nation*. Στο: Hutchinson, J. and A. D. Smith (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, A.D. (1991), *National Identity*. London: Penguin Books.
- Squella, A. (2000), *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*. Santiago de Chile: Colección Fundación Felipe Herrera.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996), *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weber, E. (1977), *Peasants into Frenchmen*. London: Chatto & Windus.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ιστοσελίδες

- Magendzo, A. K. (2004), "En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra". *Altablero*, No. 28, Marzo-Abril, 2004. Στο: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html> (προσπελάστηκε στις 3/2/2017).
- Solomon, Y. (2007), *Not Belonging? What Makes a Functional Learner Identity in Undergraduate Mathematics? Studies in Higher Education*, τομ. 32(1), σσ. 79-96. Στο: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070601099473> (προσπελάστηκε στις 5/3/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η Δρ. **Λακοπούλου Αθανασία** είναι Σχολική Σύμβουλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διδάσκει στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στις εκπαιδευτικές πολιτικές δια βίου μάθησης, την εκπαίδευση ενηλίκων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έχει δημοσιεύσει βιβλία και επιστημονικά άρθρα στα ελληνικά και αγγλικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: email: nasiadako@gmail.com

Η Δρ. **Καυκά Δήμητρα** είναι Σχολική Σύμβουλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με βάση το π.δ. 407/80 και είναι συνεργάτης της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής και της Ιστορίας. Έχει λάβει μέρος σε διεθνή και πανελλήνια συνέδρια και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και συλλογικούς τόμους. Στοιχεία Επικοινωνίας: email: dimitrakauka@gmail.com

Η Δρ. **Μανιάτη Έλενα** είναι Σχολική Σύμβουλος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η επιστημονική της δραστηριότητα επικεντρώνεται σε ζητήματα Παιδαγωγικής του Σχολείου, με άξονες αναφοράς τη διδακτική πρακτική και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διδάσκει Ιστορία και Φιλοσοφία των Επιστημών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και στο Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών του ΕΚΠΑ. Στοιχεία Επικοινωνίας: email: elmaniati@gmail.com

Κούργια Έλλη

**Περιγραφική προσέγγιση
του σχολικού εκφοβισμού
στο δημοτικό σχολείο:
Φύση, επιπτώσεις και προτεινόμενες
εκπαιδευτικές λύσεις**

Περίληψη

Ο σκοπός του παρόντος άρθρου έγκειται στην περιγραφική προσέγγιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο επιχειρώντας μια ουσιαστική συζήτηση για τη φύση του, τα αίτια του, τους τρόπους εκφάνσής τους και τις επιπτώσεις του σε όλους τους τομείς της ζωής των μαθητών. Ταυτόχρονα, προσεγγίζει τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις- στάσεις των δασκάλων για την αντιμετώπιση του φαινομένου. **Η μεθοδολογική προσέγγιση** στηρίχθηκε σε βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και ερευνητικές μελέτες, οι οποίες αντλήθηκαν από διεθνείς και ελληνικές ερευνητικές πηγές. **Συμπεράσματα:** Στο δημοτικό σχολείο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζει σοβαρές συνέπειες στη ζωή των θυτών και των θυμάτων (ψυχολογικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές). Η εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά οφείλει να έχει επίγνωση του φαινομένου χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και προληπτικά προγράμματα με σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα αμβλύνουν τον σχολικό εκφοβισμό εντός της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, δημοτικό σχολείο, θύτης, θύμα, επιπτώσεις, παρέμβαση, δάσκαλοι.

Descriptive approach of the school bullying in primary school: Nature, impacts and recommended educational solutions

Abstract

The aim of this current article is to approach descriptively the phenomenon of school bullying in elementary school undertaking a substantive discussion of its nature, its causes, its ways of appearance and its impact on all aspects of the lives of the students. At the same time the article approaches the pedagogical interventions-attitudes of teachers for preventing the phenomenon. **The methodological approach** was based on bibliographic reviews and research studies, drawn from international and Greek research sources. **Results:** In elementary school the phenomenon of school bullying has serious consequences on the lives of bully and bullied (psychological, social, educational). The educational community as a whole should be aware of the phenomenon using specific teaching strategies and preventative programs aimed at cultivating social skills that will mitigate school bullying within the school.

Keywords: School bullying, elementary school, bully, victim, impacts, intervention, teachers

1. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός γίνεται αντιληπτός είτε μέσα από την προσωπική εμπειρία είτε μέσα από τα Μ.Μ.Ε¹. Η επιστημονική κοινότητα διερευνά και μελετά την έκφανση του σχολικού εκφοβισμού εδώ και τέσσερις δεκαετίες περίπου. Πιο συγκεκριμένα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (school bullying) άρχισε να ερευνάται τη δεκαετία του 1970 από τον πρωτοπόρο Νορβηγό Dan Olweus, ο οποίος ανέδειξε τη σημαντικότητα του φαινομένου γενικότερα στην εκπαίδευση και έκτοτε μελετάται εκτενώς σε όλο τον κόσμο². Συνακόλουθα, πολλά τραγικά περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού σε διάφορα μέρη του κόσμου έχουν ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη εντείνοντας την κοινωνική ανησυχία για την έξαρση του φαινομένου³.

1 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 334.

2 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 334.

3 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research*

Ωστόσο, πρόκειται για ένα αρκετά παλιό φαινόμενο, που συνυπήρχε μαζί με την ίδρυση των πρώτων σχολείων και δεν θεωρούνταν σημαντικό, καθώς ήταν ικανό να ενδυναμώσει τους μαθητές προετοιμάζοντας τους για την ενήλικη ζωή⁴. Όμως, οι σοβαρές συνέπειες, που εγείρει ο σχολικός εκφοβισμός, όπως τις αυτοκτονίες, με πιο σημαντική για τον ελλαδικό χώρο αυτή του Β. Γιακουμάκη ή την εκφοβιστική συμπεριφορά, που ασκήθηκε πρόσφατα σε μαθητή δημοτικού της Μαγνησίας, καθιστούν απαραίτητη την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ακόμη και των δασκάλων των δημοτικών σχολείων, με απώτερο σκοπό την ενημέρωσή τους και την άμβλυνση του φαινομένου.

Λαμβάνοντας υπόψη το επιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση στοχεύει στην προσπάθεια ανανέωσης της ήδη υπάρχουσας γνώσης και την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας ακόμη και των δημοτικών σχολείων, που καλείται να το αντιμετωπίσει. Οι στόχοι του παρόντος άρθρου έγκεινται στην εξέταση α) της φύσης του σχολικού εκφοβισμού β) των μορφών και των τρόπων έκφρασης του στο δημοτικό σχολείο γ) της σκιαγράφησης της προσωπικότητας των θυτών και των θυμάτων ηλικίας ως 12 ετών δ) των αιτιών, που τον προκαλούν ε) των ψυχολογικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνεπειών του και τέλος στ) των στάσεων και των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών.

2. Η οριοθέτηση - αποσαφήνιση του σχολικού εκφοβισμού

Αρχικά ο όρος σχολικός εκφοβισμός χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει επιθετικές πρακτικές και συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών και συνδέθηκε με την σχολική βία στο χώρο του σχολείου⁵. Η επιστημονική κοινότητα σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αποδέχεται και οριοθετεί τον σχολικό εκφοβισμό (school bullying) ως ένα κοινωνικό ζήτημα, που έχει λάβει διεθνώς τεράστιες διαστάσεις προκαλώντας προβλήματα στους ιθύνοντες και στα θύματα. Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται από τους Yang και Salmivalli ως: «η συστηματική επιθετικότητα στα πλαίσια της οποίας συμμετέχουν ένα ή περισσότερα άτομα με σκοπό τη συνειδητή βλάβη ή ενόχληση ενός μαθητή, που εμφανίζει ατομική αδυναμία είτε είναι φυσική, λεκτική ή ψυχολογική»⁶.

papers in education, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 247.

4 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 247.

5 Olweus, D. (1994). Annotation: *Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program* Στο: https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program/links/579ce1a608ae6a2882f2e805/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 1173.

6 Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies

Ο ανωτέρω αναπροσαρμοσμένος ορισμός του σχολικού εκφοβισμού διαφωτίζει ορισμένες πτυχές και χαρακτηριστικά γνωρίσματά του αναδεικνύοντας τη σοβαρότητα του και τη σημαντικότητά ως κοινωνικό και σχολικό πρόβλημα. Πρόκειται, επομένως, για μια συστηματική, επαναληπτική και χρόνια μορφή νεανικής επιθετικότητας όπου ένας μαθητής δέχεται επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές μέσα από αντικοινωνικές πρακτικές εντός της σχολικής μονάδας στοχεύοντας στην συνειδητή και σκόπιμη πρόκληση σωματικής ή ψυχικής βλάβης, παραδοχή στην οποία συμφωνούν πολλοί μελετητές^{7,8,9,10}. Ταυτόχρονα, οι μελετητές συμφωνούν πως ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με την κατάχρηση της άνισης δύναμης και εξουσίας ως προς τη σωματική διάπλαση ή την κοινωνική υπεροχή του «δυνατού» θύτη στο «αδύναμο» θύμα^{11, 12} και συνδέεται με αισθήματα θυμού, επιθετικότητας, και βίας οδηγώντας μελλοντικά σε εγκληματικές συμπεριφορές¹³. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έγκειται στα κριτήρια αφενός της επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία είναι επαναλαμβανόμενη και αφετέρου στη δυσαναλογία δύναμης ανάμεσα στο θύμα και στο θύτη καθώς και στην ευχαρίστηση που παρέχει στον δεύτερο¹⁴. Ταυτόχρονα, τα κριτήρια αυτά έχουν διατυπωθεί από τον Olweus¹⁵ και πιο

and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. σ.σ. 721. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2013.793596> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 723.

7 MacNeil, G. (2002). School bullying: an overview. *Handbook of violence*, 247-261. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=YtOvUULaNZEC&oi=fnd&pg=PA247&dq=what+is+school+bullying&ots=WGV6c6W7Aw&sig=Wl_DInmSagz4DBIQ0tHHIBVEIGk&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 248-249.

8 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 564-572. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/403> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 565.

9 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwY0pYfPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 3.

10 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 652.

11 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 337.

12 Aalsma, M. C., & Brown, J. R. (2008). What is bullying?. Στο: https://www.researchgate.net/profile/James_Brown3/publication/51413924_What_Is_Bullying/links/02e7e53cd6e90db29800000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 101.

13 Perlus G. J., Brooks-Russells A., Wang J., & Iannotti J. R., (2014). Trends in Bullying, Physical Fighting, and Weapon Carrying Among 6th- Through 10th-Grade Students From 1998 to 2010: Findings From a National Study. *American Journal of Public Health*, 104 (60), 1100-1106. Στο: <http://ajph.aphapublications.org/doi/ref/10.2105/AJPH.2013.301761> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 1100.

14 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 273.

15 Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 315, 341. Στο: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=mb7eAOA>

πρόσφατα από το Κέντρο Μελέτης και Πρόληψης της Βίας του Πανεπιστημίου του Κολοράντο.

2.1. Ο διαχωρισμός του σχολικού εκφοβισμού από το φιλικό πείραγμα

Γίνεται κατανοητό πως ο σχολικός εκφοβισμός ξεφεύγει από το πείραγμα μεταξύ φίλων, καθώς εκδηλώνεται μεταξύ μαθητών, που δεν διατηρούν φιλικές σχέσεις στοχεύοντας μόνο στην πρόκληση πόνου και της βλάβης¹⁶. Ωστόσο, το φιλικό πείραγμα μπορεί να ξεπεράσει τα όρια και να μετουσιωθεί εύκολα σε εκφοβισμό με την προϋπόθεση αφενός να συμβαίνει συστηματικά και εξακολουθητικά και αφετέρου να ξεπερνάει τα όρια του αστείου και της πλάκας¹⁷. Επομένως, η ειδοποιός διαφορά του φιλικού πειράγματος και του σχολικού εκφοβισμού σχετίζεται με την ποιότητα και την ποσότητα τους, τη συχνότητα και την ένταση εμφάνισής τους¹⁸. Πολλοί εκπαιδευτικοί, και πιο συγκεκριμένα οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων παρερμηνεύουν τις επιζήμιες δραστηριότητες που σχετίζονται με τον εκφοβισμό ως παιδικές και παιγνιώδεις συμπεριφορές¹⁹.

Μάλιστα, η αδυναμία ακριβούς μετάφρασης του όρου του σχολικού εκφοβισμού στην ελληνική γλώσσα οδήγησε στην διασύνδεση του σχολικού εκφοβισμού για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα με τη βία, την παραβατικότητα και την κοροϊδία, κατάσταση η οποία δεν απαντά στην ύπαρξη του προβλήματος ούτε συμβάλλει στην επίλυση του²⁰. Ωστόσο, η υποκειμενική αξιολόγηση του θύματος σε συνδυασμό με τη σοβαρότητα και την ένταση των επιθετικών συμπεριφορών είναι οι λόγοι που ξεχωρίζουν το bullying από το πείραγμα.

3. Οι σχολικός εκφοβισμός σε διεθνές και εθνικό επίπεδο

Η διεθνής επιστημονική κοινότητα προσεγγίζει τον σχολικό εκφοβισμό υπό το

[AQBAJ&oi=fnd&pg=PA315&dq=Olweus.+D.+\(1993&ots=P76QA3b-87&sig=3rv4TIEFubpHu2hwemMIDoVXmA&redir_esc=y#v=onepage&q=criteria&f=false](#) (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 328.

16 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014*(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 562-563.

17 Crick, R. N., & Nelson D. A., (2002). *Relational and Physical Victimization Within Friendships: Nobody Told Me There'd Be Friends Like These*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (6), 659-609. Στο: https://www.researchgate.net/profile/David_Nelson/publication/10990979_Relational_and_Physical_Victimization_Within_Friendships_Nobody_Told_Me_There%27d_Be_Friends_Like_These/links/09e41510035deee8e0000000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 599-600.

18 Βλάσση, Σ., & Μπέκα, Κ. (2016). Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Bullying). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*(1), 268-276. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/168> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 270.

19 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education, 16*(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.249.

20 Καραδήμα, Β. (2013) Ο σχολικός εκφοβισμός σε άτομα με ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικές ανάγκες- Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133843/files/GRI-2014-11889.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 7.

πρίσμα των κοινωνικών, σχολικών, οικογενειακών και προσωπικών παραγόντων²¹. Επισημαίνεται πως οι στόχοι, που τέθηκαν το 2000 για την εκπαίδευση ξεκινώντας την εφαρμογή τους από το Αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, στοχεύουν στην απελευθέρωση της βίας από τα σχολεία, τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ένα πειθαρχημένο περιβάλλον ευνοϊκό για τη μάθηση²².

Παράλληλα, στην Ευρωπαϊκή Ένωση εκπονείται από το 2010 το έργο Daphne, το οποίο στοχεύει στην καταγραφή και διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού σε όλες του τις μορφές του και στην ουσιαστική ενημέρωση των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών²³.

Στην Ελλάδα μέχρι πρότινος λίγα ήταν γνωστά για τον σχολικό εκφοβισμό στο δημοτικό σχολείο, αφού νοούνταν ως πείραγμα ή παιχνίδι μεταξύ των μαθητών, το οποίο εμφανίζεται από την απουσία βιβλιογραφίας τις δεκαετίες πριν το 2000. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας στα δημοτικά σχολεία στην πιο πρόσφατη πανελλήνια έρευνα το ποσοστό ανέρχεται στο 3% περίπου, όπου η πλειονότητα των μαθητών ασκεί κατα σειρά σωματική βία (κλοπή, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων, χτυπήματα, σπρωξίματα και κλωτσιές) και κατόπιν τη λεκτική βία (κοροϊδία, βρισιές, συκοφαντίες, απειλές, γελοιοποίηση, ειρωνεία και κοροϊδία λόγω καταγωγής ή λόγω εμφάνισης)²⁴. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, ακούγονται όλο και περισσότερα κρούσματα του φαινομένου στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, τα οποία γίνονται γνωστά στην κοινή γνώμη από τα Μ.Μ.Ε και το διαδίκτυο. Για τους λόγους αυτούς μια μεγάλη μερίδα της ελληνικής ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας έχει στρέψει το επιστημονικό ενδιαφέρον της στην ανάλυση και συζήτηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού με στόχο την άμβλυνση του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4. Οι τρόποι έκφρασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται τουλάχιστον ανάμεσα σε δύο μαθητές ή ανάμεσα σε μια ομάδα μαθητών και το θύμα²⁵ και περισσότερο γίνεται αισθητός από τα αγόρια παρά από τα

21 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.248.

22 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 248.

23 Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, Τελική έκθεση (2012) Στο: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017).

24 Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπαλής Θ., & Νικολόπουλος Β. Ι. (2016) Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bullying.doc (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 9-17.

25 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 564-572. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/>

κορίτσια²⁶. Παράλληλα, θυματοποιούνται περισσότερο τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, όπως καταγράφουν πρόσφατες μελέτες^{27, 28}. Μάλιστα, τα αγόρια εμφανίζουν πέντε φορές περισσότερο τον κίνδυνο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τις συμμαθήτριες τους²⁹.

Συνήθως, ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα στην αυλή του σχολείου, ενώ ελάχιστα κρούσματα έχουν παρατηρηθεί μέσα στην τάξη ή στις τουαλέτες³⁰. Τις περισσότερες φορές τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζονται κατά την απουσία των εκπαιδευτικών ή όταν δεν επιβλέπουν τους μαθητές την ώρα των διαλειμμάτων³¹. Μάλιστα, οι μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης τείνουν να εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι ηλικιακά μικρότεροι μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν θύματα³². Μάλιστα, οι θύτες τείνουν με την πάροδο της ηλικίας να ασκούν περισσότερη βία και παρατηρείται πως στις μικρότερες ηλικίες γίνεται χρήση της σωματικής βίας, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού οι μαθητές χρησιμοποιούν την έμμεση λεκτική επιθετικότητα³³. Υπάρχει, ωστόσο, και η περίπτωση ο θύτης και το θύμα να έχουν την ίδια περίπου ηλικία και το ίδιο φύλο³⁴, ενώ σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν και παρατηρητές, που είτε είναι παθητικοί θεατές είτε συμμετέχουν ενεργά υπερασπιζόμενοι είτε τον θύτη είτε το θύμα³⁵.

403(προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 565.

26 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 337.

27 Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current directions in psychological science*, 15(6), 317-321. Στο: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

28 Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive behavior*, 31(2), 153-171. Στο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20083/full> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 155.

29 Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672. Στο: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/41/4/672/> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

30 Lee, C., Buckthorpe, S., Craighhead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behaviour. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 171-180. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643940802246559> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

31 Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718-738. Στο: <http://www.jstor.org/stable/4126452> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 175.

32 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 253.

33 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.253-254

34 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 564-572. Στο:<http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/403>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 565.

35 Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of

Επιπλέον, ένας μαθητής θυματοποιείται συστηματικά για το χρονικό διάστημα τουλάχιστον τριών μηνών και τα περιστατικά βίας τείνουν να επανεμφανίζονται μέχρι την έκτη τάξη ως και την μετάβασή του στο γυμνάσιο³⁶.

5. Οι μορφές έκφρασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα καταναγκαστικών συμπεριφορών που συχνά μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τον σωματικό και τον προφορικό εκφοβισμό³⁷. Έτσι, η σχολική βία εκδηλώνεται είτε άμεσα είτε έμμεσα μέσω λεκτικών μέσων ή σωματικών χειρονομιών σε κάθε περίπτωση, όπως συμφωνούν οι μελετητές^{38, 39}. Επιπρόσθετα, οι μελετητές συμφωνούν πως ο σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται σε τέσσερα είδη: τον λεκτικό, τον σωματικό, τον κοινωνικό-διαπροσωπικό και τον ηλεκτρονικό^{40, 41, 42}.

Ο **λεκτικός σχολικός εκφοβισμός**, που είναι και ο πιο συχνός και μακροχρόνιος, περιλαμβάνει προσβολές και άσεμνους χαρακτηρισμούς⁴³. Πιο συγκεκριμένα, ο λεκτικός εκφοβισμός συμπεριλαμβάνει απειλές, ταπεινωτικά σχόλια, υποβίβαση της προσωπικότητας, παρατσούκλια, εξευτελισμό, κοροϊδίες

bullying and sense of safety. *Journal of school psychology*, 46(6), 617-638. Στο : https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6151834/Gini_et_al._J_School_Psychology_-_2008.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1506579576&Signature=Fui9a3P23dhDSgg79PqCILmerMk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_role_of_bystanders_in_students_perce.pdf

(προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 618-619.

36 Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807. Στο: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/24/6/807/> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

37 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.249.

38 Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20(5), 359-368. Στο: http://www.academia.edu/download/41730176/Types_of_Bullying_and_Their_Correlates20160129-8806-r79by2.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

39 Ζαχαρίου, Ε. Σ., & Αντωνίου Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των παρατηρητών στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού-Προτάσεις παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 492-501. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/229> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 493.

40 Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027212> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 434.

41 Θανοπούλου, Μ. Α., Ρήγα, Π., & Τσαρούχα, Γ. (2014). Σχολική παραβατικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο: https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1071/Thanopoulou_Riga_Tsaroucha_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 22-24.

42 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 563-565.

43 Καρκανάκη, Μ., & Καφφετζή, Π. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου. Στο: <https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1041/Karkanaki2009.pdf?sequence=1> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 27-28.

με τη χρήση της γλώσσας και της έκφρασης των ματιών, τη χειραγώγηση των φίλων και την απομάκρυνση από την παρέα⁴⁴.

Ο **σωματικός εκφοβισμός** συνδέεται με την άσκηση σωματικής βίας μέσα από χτυπήματα, σπρωξιές, κρατήματα χειρονομίες και την κλοπή χρημάτων ή αντικειμένων^{45, 46}.

Εικόνα 1: Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού



Ο **κοινωνικός-διαπροσωπικός εκφοβισμός** συνδέεται με τον αποκλεισμό από ομάδες και φίλους μέσα από τη διάδοση αναληθών φημών^{47, 48}.

Ο **ηλεκτρονικός εκφοβισμός** σχετίζεται με τη χρήση απειλητικών

44 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.249.

45 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.publishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 564.

46 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.249.

47 Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., & Lomon, S. N. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633. Στο: <http://search.proquest.com/openview/dd945e701cd62df0ce25e6acfb5678c8/1?pq-origsite=scholar&cbl=41539> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

48 Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive behavior*, 37(2), 177-192. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Sally_Fitzpatrick2/publication/49792484_The_Development_of_the_Social_Bullying_Involvement_Scales/links/0046353915a7c4bb82000000/The_Development-of-the-Social-Bullying-Involvement-Scales.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

μηνυμάτων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στα κινητά τηλέφωνα^{49,50}. Μάλιστα, αν υπολογίσουμε πως οι μαθητές μαθαίνουν από πολύ νωρίς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και τα ηλεκτρονικά μέσα, όπως τα κινητά τηλέφωνα, τους υπολογιστές, το διαδίκτυο και τα ταμπλετ, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός –το λεγόμενο cyberbullying, όπως έχει επικρατήσει διεθνώς- παρατηρείται ακόμη και σε μαθητές του δημοτικού σχολείου⁵¹.

Τελευταία, παρατηρείται και η εκδήλωση του **ρατσιστικού εκφοβισμού** με σχόλια για την εθνοπολιτισμική ετερότητα, παραδοχή στην οποία συμφωνούν οι μελετητές^{52, 53, 54} όπως επίσης και για τις αναπηρίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες⁵⁵.

Τέλος, σημειώνεται πως οι μαθητές των δημοτικών σχολείων χρησιμοποιούν περισσότερο την φυσική βία σε σχέση με του μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης⁵⁶. Μάλιστα, τα αγόρια του δημοτικού κάνουν περισσότερο χρήση της σωματικής βίας με σπρωξιές, κλωτσιές και ξύλο⁵⁷, ενώ

49 Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33. Στο: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/download/172/139> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

50 Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X09001384> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 368-369.

51 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 281.

52 Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870120109502> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

53 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwY0p0yFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 6.

54 Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. *Σχολική βία και παραβατικότητα. Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα*. Στο: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/86141/mod_resource/content/1/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

55 Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Chad_Rose/publication/235220423_Bullying_and_victimisation_rates_among_students_in_general_and_special_education_A_comparative_analysis/links/02e525db3570b2f9000000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

56 Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. σ.σ. 721. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2013.793596> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 726.

57 Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International journal of environmental research and public health*, 10(12), 6820-6831. Στο: <http://www.mdpi.com/1660-4601/10/12/6820/html> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

τα κορίτσια χρησιμοποιούν κυρίως τη λεκτική βία μέσα από τις προσβολές, την περιθωριοποίηση, τη διάδοση φημών και τον εξευτελισμό⁵⁸. Τέλος, οι θύτες, που έχουν ήδη υπάρξει στο παρελθόν θύματα, τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα και πιο συστηματικά την άμεση σωματική βία παρά την εμμέσως λεκτική⁵⁹.

6. Η σκιαγράφηση της προσωπικότητας του θύτη και του θύματος

Ο σχολικός εκφοβισμός εγείρει καταλυτικά προβλήματα στην ψυχοσύνθεση των μαθητών αφού οδηγεί σε βίαιες και καταστροφικές συνέπειες και για τις δύο πλευρές των εμπλεκομένων⁶⁰. Τόσο οι δράστες όσο και τα θύματα παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου⁶¹.

Για τους θύτες ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με τον ψυχοτισμό⁶², περιλαμβάνει συναισθηματικά προβλήματα και μια γενικότερη αντικοινωνική και διαταραγμένη συμπεριφορά, όπως συμφωνούν πρόσφατες μελέτες^{63,64}. Οι θύτες είναι επιθετικοί, ανυπάκουοι, αντιδραστικοί, παρορμητικοί και θέλουν να νιώθουν ισχυροί και κυρίαρχοι^{65, 66}.

Μάλιστα, ο Berthold σκιαγράφησε τους θύτες ως προς τη συμπεριφορά τους στο σχολείο ως αντικοινωνική, μιας και τείνουν να αντιγράφουν στα διαγωνίσματα του σχολείου⁶⁷. Μάλιστα, ο ίδιος υπογραμμίζει πως οι θύτες μένουν

58 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 336.

59 Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. σ.σ. 721. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2013.793596> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 726.

60 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.251

61 Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49. Στο: http://www.academia.edu/download/42593254/Bullies_Victims_and_BullyVictims_Distinct20160211-5153-1k8qity.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

62 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 564-572. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/403> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 566-567.

63 Leiner, M., Dwivedi, A. K., Villanos, M. T. M., Singh, N., Blunk, D. I., & Peinado, J. (2014). Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in pediatrics*, 2, 1. Στο: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fped.2014.00001> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

64 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 338.

65 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 566.

66 Νέος, Ι. Α., Παπαδημητρίου, Α. Α., Πολυχρονιάδου, Α. Α., & Ρέτζιου, Χ. Α. (2015). Σχολικός εκφοβισμός. Στο: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/3991> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

67 Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78. Στο: <http://journals.sagepub>.

μόνοι στο σπίτι τους χωρίς την επίβλεψη των γονέων για πάνω από δύο ώρες κάθε μέρα. Οι θύτες καθορίζουν ποια θα είναι τα θύματά τους μακρόχρονα⁶⁸. Τέλος, παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δεν τους αρέσει το σχολείο ως περιβάλλον προαγωγής της μάθησης και της γνώσης, όπως εμφανίζεται στις έρευνες^{69, 70}. Συναισθηματικά, αισθάνονται έλλειψη αυτοελέγχου έχοντας μια παραμορφωμένη αντίληψη για την επιβολή και την εξουσία⁷¹. Υπογραμμίζεται πως οι θύτες δρουν εκφοβιστικά, γιατί νιώθουν ότι προκαλούνται από τα θύματά τους⁷². Επιπλέον, θεωρούν πως με την εκφοβιστική συμπεριφορά τους κερδίζουν την καταξίωση και τον σεβασμό που τους υπολείπεται από τους υπόλοιπους μαθητές⁷³ και έτσι καταλήγουν να έχουν ψεύτικους φίλους, μιας και εκείνοι φοβούνται μην γίνουν θύματά τους⁷⁴. Μάλιστα, δεν νιώθουν αισθήματα ντροπής⁷⁵, έχουν χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης για τους συμμαθητές τους⁷⁶, και υψηλή αυτοεκτίμηση βιώνοντας έντονο άγχος^{77,78}. Είναι ανταγωνιστικοί και προκλητικοί έχοντας μεγάλη σωματική διάπλαση⁷⁹. Ταυτόχρονα, είναι επικοινωνιακοί γνωρίζοντας αφενός πώς να χρησιμοποιούν την εξουσία^{80,81} και αφετέρου πως

com/doi/abs/10.1177/0143034300211005 (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

68 Βουκελάτου, Δ. (2006). Η σχολική βία και οι συνέπειές της στα παιδιά. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/480> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

69 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 340.

70 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 252.

71 Γκίτσιος, Η. (2015). Ενδοσχολική βία. Στο: <http://digilib.teicmt.gr/jspui/handle/123456789/4027> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

72 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 252.

73 Γκίτσιος, Η. (2015). Ενδοσχολική βία. Στο: <http://digilib.teicmt.gr/jspui/handle/123456789/4027> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

74 Βουκελάτου, Δ. (2006). Η σχολική βία και οι συνέπειές της στα παιδιά. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/480> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

75 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 564-572. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/403> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 570.

76 Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing. Ανακτήθηκε από: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2007-08903-000> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

77 Γκίτσιος, Η. (2015). Ενδοσχολική βία. Στο: <http://digilib.teicmt.gr/jspui/handle/123456789/4027> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

78 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 566.

79 Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of adolescence*, 28(3), 381-395. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.2655&rep=rep1&type=pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

80 Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of adolescence*, 28(3), 381-395. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.2655&rep=rep1&type=pdf>

81 Νέος, Ι. Α., Παπαδημητρίου, Α. Α., Πολυχρονιάδου, Α. Α., & Ρέτζιου, Χ. Α. (2015). Σχολικός εκφοβισμός. Στο: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/3991> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους προς όφελός τους με ψέματα^{82, 83}. Συνήθως, προέρχονται από ένα δύσκολο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον^{84, 85} έχοντας βιώσει την κακομεταχείριση, την σκληρή σωματική πειθαρχία⁸⁶ καθώς και την έλλειψη αγάπης και στοργής^{87, 88}. Υπογραμμίζεται πως τα φαινόμενα βίας στο σχολείο οφείλονται στην σκληρή πραγματικότητα, ότι δηλαδή τα παιδιά αυτά δεν βίωσαν την ασφάλεια της αγκαλιάς της μητέρας τους τους πρώτους μήνες της ζωής τους, και επομένως ένιωσαν την έλλειψη μητρικής αγάπης, στοργής και φροντίδας⁸⁹. Πολλοί θύτες έχουν βρεθεί και οι ίδιοι στο παρελθόν ως θύματα σχολικού εκφοβισμού⁹⁰. Σε αυτή την περίπτωση ο θύτες χαρακτηρίζονται ως κακομεταχειρισμένοι μαθητές, που προσπαθούν να εξωτερικέψουν την εσωτερική πίεση, που δέχτηκαν με απροσάρμοστες συμπεριφορές⁹¹.

Για τα θύματα ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με τον νευρωτισμό⁹² και

82 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwYp0ypFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 7-8.

83 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 566.

84 Στασινόγ, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 346.

85 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 566.

86 MacNeil, G. (2002). School bullying: an overview. *Handbook of violence, 247-261*. Στο: [https://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=YtOvUULaNZEC&oi=fnd&pg=PA247&dq=MacNeil,+G.+\(2002\).+School+bullying:+an+overview.+Handbook+of+violence,+247-261,+&ots=WGV998S3Hw&sig=JqkNFCCG7WGc5GeI13e9k9r5-Q](https://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=YtOvUULaNZEC&oi=fnd&pg=PA247&dq=MacNeil,+G.+(2002).+School+bullying:+an+overview.+Handbook+of+violence,+247-261,+&ots=WGV998S3Hw&sig=JqkNFCCG7WGc5GeI13e9k9r5-Q) (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 250.

87 Leiner, M., Dwivedi, A. K., Villanos, M. T. M., Singh, N., Blunk, D. I., & Peinado, J. (2014). Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in pediatrics, 2, 1*. Στο : <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fped.2014.00001> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

88 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwYp0ypFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 8-9.

89 Σταγιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis, 2(1)*, 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 278-279.

90 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwYp0ypFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 9.

91 Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology, 10(6)*, 723-738. σ.σ. 721. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2013.793596> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 726.

92 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 564-572. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/403> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 564-565.

εκφράζεται με ψυχοσωματικά προβλήματα⁹³. Ως θύματα στοχοποιούνται κυρίως οι ήσυχοι, μοναχικοί, αγχώδεις και ανασφαλείς μαθητές^{94, 95} με λίγες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες και με ελάχιστους φίλους⁹⁶. Παράλληλα, σκιαγραφούνται ως ευαίσθητοι, θλιμμένοι, παθητικοί μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις⁹⁷. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις ένας καλός μαθητής δύναται να πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού εξαιτίας της ετερότητας του ως προς το σύνολο της τάξης⁹⁸. Ως προς την σχολική επίδοση, τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού χάνουν το ενδιαφέρον για μάθηση και βιώνουν μια πτώση των ακαδημαϊκών βαθμών τους και της επίδοσης τους, επειδή η προσοχή τους αποσπάται από τη μάθηση λόγω των προβλημάτων που βιώνουν⁹⁹.

Επιπλέον, τα θύματα δεν είναι επιθετικά ή προκλητικά παιδιά, για αυτό και δεν αμύνονται όταν δέχονται τις προσβολές¹⁰⁰ ούτε υπερασπίζονται τον εαυτό τους μπροστά στους θύτες¹⁰¹. Είναι τρωτοί, σπάνια υποστηρίζονται από τους συνομήλικους τους και αποφεύγουν να πηγαίνουν στο σχολείο¹⁰². Μάλιστα, τα

93 Κοκκιιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 88-128. Στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/8629>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

94 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/411>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 567.

95 Κοκκιιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 88-128. Στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/8629>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

96 Γκίτσιος, Η. (2015). Ενδοσχολική βία. Στο: <http://digilib.teiemt.gr/jspui/handle/123456789/4027>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

97 Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Smith34/publication/232567045_BullyVictim_Problems_in_Middle-School_Children_Stability_Self-Perceived_Competence_Peer_Perceptions_and_Peer_Acceptance/links/02bfe5136225dd4cc0000000.pdf(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

98 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/411>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 567.

99 Ma, X., Stevin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 253-254.

100 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/411>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 567.

101 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwYp0yFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 9.

102 Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 564-572. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/403> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

θύματα είναι σωματικά και ψυχικά οι πιο αδύναμοι μέσα στην τάξη¹⁰³. Επιπλέον, τα θύματα τείνουν να χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως ηλίθιους και μη ελκυστικούς και επομένως στερούνται δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης του τραύματος του σχολικού εκφοβισμού, όπως είναι η απογοήτευση, η αποτυχία, το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα¹⁰⁴.

Οι μελετητές συμφωνούν πως τα θύματα προέρχονται από υπερπροστατευτικές ή αυταρχικές οικογένειες, που δεν τους επιτρέπουν περιθώρια κοινωνικοποίησης πέραν του οικογενειακού περιβάλλοντος^{105, 106, 107}. Διαπίστωθηκε ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού τείνουν να έχουν έντονα και διαρκή πρότυπα προσκόλλησης με τους γονείς τους, τα οποία εκφράζονται είτε με την υπερπροστασία είτε με την απόρριψη των παιδιών τους¹⁰⁸. Άλλωστε, η υπερπροστατευτική στάση των γονέων δεν συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας υγιούς σχέσης με το παιδί, ενώ η απορριπτική στάση των γονέων μαθαίνει και εθίζει τα παιδιά στον τρόπο θυματοποίησής τους, μιας και η έλλειψη γονικής υποστήριξης έχει ως πιθανό συνακόλουθο τον εκφοβισμό στο σχολείο¹⁰⁹. Επομένως, έτσι εξηγείται ο λόγος που τα θύματα δεν αντιστέκονται στους θύτες και συχνά προσπαθούν αναποτελεσματικά να αλληλεπιδράσουν με τους θύτες ακόμη και μετά τα περιστατικά βίας¹¹⁰.

Ένας μαθητής, που έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού αλλάζει άμεσα τη συμπεριφορά του, αφού απομονώνεται, πέφτει η σχολική επίδοσή του, επιζητά να τον πάνε οι γονείς του στο σχολείο ή προφασίζεται δικαιολογίες για να μην πάει καθόλου¹¹¹. Πιο συγκεκριμένα, τα θύματα συνήθως αντιδρούν με απορριπτικές

103 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 567.

104 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 253.

105 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwYp0yFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 9.

106 Νέος, Ι. Α., Παπαδημητρίου, Α. Α., Πολυχρονιάδου, Α. Α., & Ρέτζιου, Χ. Α. (2015). Σχολικός εκφοβισμός. Στο: <http://repository.library.teiems.gr/xmlui/handle/123456789/3991> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

107 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 567.

108 Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709656458> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

109 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 254.

110 Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709656458> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

111 Γκίτσιος, Η. (2015). Ενδοσχολική βία. Στο: <http://digilib.teiemt.gr/jspui/handle/123456789/>

συμπεριφορές, όπως την άρνηση για το σχολείο, την αποφυγή συγκεκριμένων διαδρομών, την μη αποκάλυψη των περιστατικών βίας στους γονείς τους και τη μεταφορά της έντασης στο σπίτι, καθώς συμπεριφέρονται άσχημα στους γονείς τους με βωμολοχίες και απρεπείς εκφράσεις¹¹². Επιπρόσθετα, σε ακραίες περιπτώσεις το θύμα μπορεί να το σκάσει από το σπίτι ή από το σχολείο, να αυτοκτονήσει ή ακόμη και να φονεύσει τους θύτες¹¹³.

Συμπεραίνεται από την ανωτέρω σκιαγράφηση των προσωπικοτήτων, πως τόσο ο θύτης όσο και το θύμα είναι διαφορετικοί χαρακτήρες. Οι πρώτοι παρουσιάζουν κατά κύριο λόγο προβλήματα συμπεριφοράς ενώ οι δεύτεροι είναι γενικότερα πειθήνιοι και ευαίσθητοι. Η σκιαγράφηση των χαρακτήρων τους δεν θα πρέπει να θεωρείται αμελητέα από την σχολική κοινότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού η έκφρασή του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού είναι αποτέλεσμα σύνθετης αλληλεπίδρασης πολλαπλών παραγόντων εγείροντας σοβαρές επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής τους¹¹⁴.

7. Οι αιτίες του σχολικού εκφοβισμού

« Εικόνα σου είμαι κοινωνία και σου μοιάζω»

-Γαλάτεια Καζαντζάκη-

Αφενός, η επιστημονική κοινότητα εξετάζει τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην έκφραση του φαινομένου. Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού έγκεινται, κατά κύριο λόγο, στην προσωπικότητα των εμπλεκόμενων, σε οικογενειακούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες, στην επιρροή των ΜΜΕ, στα τηλεοπτικά προγράμματα, στα βιντεοπαιχνίδια, στο πλαίσιο των οποίων υπάρχει εθισμός στων παιδιών σε φαινόμενα βίας, και στην έλλειψη ενημέρωσης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης της ελληνικής κοινωνίας, παραδοχή στην οποία συμφωνούν οι μελετητές^{115 116}. Οι Carter και Stewin έχουν συνοψίσει τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού

4027(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

112 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 251.

113 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 251.

114 Στασινόγ, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 346.

115 Σπυρόπουλος, Τ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 703-713. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/416> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

116 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 565.

οι οποίοι είναι¹¹⁷: **α)** κοινωνικοί, όπως η αναπαραγωγή της βίας μέσα από τα ΜΜΕ, ο κοινωνικός ρόλος του κάθε φύλου και οι κοινωνικές εμπειρίες και η κοινωνική μάθηση, **β)** κοινοτικοί σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως η φτώχεια, η ανεργία και η έλλειψη ενσωμάτωσης στην κοινωνία **γ)** σχολικοί παράγοντες, όπως οι προσδοκίες των δασκάλων, οι κανόνες και οι μορφές της πειθαρχίας εντός της σχολικής μονάδας, **δ)** οικογενειακοί, όπως η ενδοοικογενειακή βία, η κατάχρηση και η απόρριψη **ε)** διαπροσωπικοί, όπως η ποιότητα της σχέσης με τους γονείς, τους δασκάλους, τους συμμαθητές και την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα φίλων και τέλος **στ)** οι προσωπικοί παράγοντες, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η κληρονομικότητα και η εξέλιξη του ατόμου.

8. Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού

Αφετέρου, η ερευνητική κοινότητα εξετάζει τις σοβαρές επιπτώσεις του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ως προς την ψυχική, κοινωνική και ακαδημαϊκή πορεία των εμπλεκομένων.

Οι ψυχολογικές συνέπειες σχετίζονται κατά κύριο με την αναποτελεσματική διαχείριση του ψυχικού τραύματος των θυμάτων¹¹⁸. Οι μελετητές συμφωνούν πως εμφανίζονται ψυχικά προβλήματα, όπως άγχος, κατάθλιψη και χρήση ουσιών^{119, 120}. Μάλιστα, προκαλούνται συναισθηματικές και διαπροσωπικές διαταραχές, όπως η απώλεια της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης^{121, 122}. Αναπτύσσουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και για την αυταξία τους, νιώθουν ντροπή και βιώνουν κρίσεις πανικού^{123, 124}. Μάλιστα,

117 Carter, S. P., & Stewin, L. L. (1999). School violence in the Canadian context: An overview and model for intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4), 267-277. Στο: <http://www.springerlink.com/index/G340227717419176.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

118 Καρκανάκη, Μ., & Καφετζή, Π. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου. Στο: <https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1041/Karkanaki2009.pdf?sequence=1> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

119 Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. Στο: <https://academic.oup.com/cs/article-abstract/27/2/101/485292/Bullying-in-School-An-Overview-of-Types-Effects>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

120 Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of genetic psychology*, 170(2), 115-134. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.170.2.115-134> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

121 Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and life-threatening behavior*, 29(2), 119-130. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Phillip_Slee/publication/227925531_Suicidal_Ideation_among_Adolescent_School_Children_Involvement_in_Bully-Victim_Problems_and_Perceived_Social_Support/links/54eefc020cf2e2830865d619.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

122 Σπυρόπουλος, Τ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 703-713. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/416>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

123 Γεραρής, Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/401>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

124 Σπυρόπουλος, Τ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 703-713. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/416>

εγείρονται και ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως αϋπνίες, κεφαλαλγίες, στοματικά άλγη και απώλεια όρεξης^{125, 126}. Οι ψυχολογικές συνέπειες είναι χρόνιες και ενυπάρχουν και στην ενήλικη ζωή¹²⁷ ενώ οι μελετητές συμφωνούν πως ο σχολικός εκφοβισμός οδηγεί πολλές φορές σε ακραίες περιπτώσεις σε αυτοκτονίες^{128, 129}.

Παράλληλα, οι θύτες παρουσιάζουν ψυχικά προβλήματα¹³⁰ και ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνουν στην ενήλικη ζωή αλκοολικοί ή χρήστες ουσιών¹³¹. Αλλωστε, η χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους σε συνδυασμό με την παρορμητική συμπεριφορά τους, καθιστούν τους θύτες σε κίνδυνο για εμπλοκή σε επαναληπτικά περιστατικά κακομεταχείρισης και βίας ακόμη και στην ενήλικη ζωή τους¹³².

Οι κοινωνικές συνέπειες σχετίζονται κατά κύριο με τις αντικοινωνικές και εγκληματικές συμπεριφορές των δραστών. Η πλειονότητά τους εμπλέκεται σε συμμορίες¹³³ και καταδικάζονται για εγκληματικές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή τους, παραδοχή στην οποία συμφωνούν οι μελετητές^{134, 135}, οι

[educ/article/view/416](#) (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

125 Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of disease in childhood*, 85(3), 197-201. Στο: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1718894/pdf/v085p00197.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

126 Καρκανάκη, Μ., & Καφφετζή, Π. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου. Στο: <https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1041/Karkanaki2009.pdf?sequence=1> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

127 Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of genetic psychology*, 170(2), 115-134. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.170.2.115-134> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

128 Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and life-threatening behavior*, 29(2), 119-130. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Phillip_Slee/publication/227925531_Suicidal_Ideation_among_Adolescent_School_Children_Involvement_in_Bully-Victim_Problems_and_Perceived_Social_Support/links/54eefc020cf2e2830865d619.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

129 Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Justin_Patchin/publication/45289246_Bullying_cyberbullying_and_suicide/links/55098f1f0cf26ff55f85eaa2.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

130 Kaltiala-Heino, R., Rimpelö, M., Rantanen, P., & Rimpelö, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197100903518> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

131 Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736. Στο: <http://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/485786> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

132 Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 147-174. Στο: https://www.stopsuicide.ch/site/sites/default/files/docs/Peer_Harassment_in_School_The_Plight_of_the_Vulnerable_and_Victimized.pdf#page=170 (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

133 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwYp0ypFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 88.

134 Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. *Μεταίχμιο*, Αθήνα, 11-12.

135 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 348.

οποίες εμπιρεύουν βανδαλισμούς, κλοπές και χουλιγκανισμό¹³⁶. Παράλληλα, εμφανίζουν παραμορφωμένη αντίληψη για την κοινωνική ηθική και την κοινωνική δικαιοσύνη¹³⁷. Επιπλέον, οι θύτες μεταβιβάζουν τις παραμορφωμένες κοινωνικές αντιλήψεις τους και στην επόμενη γενιά, καθώς είναι πιθανόν να κακοποιήσουν τους συζύγους και τα παιδιά τους, γεγονός που δημιουργεί έναν νέο κύκλο συσχετιζόμενο πλέον με την ενδοοικογενειακή βία, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τα παιδιά τους να ακολουθήσουν τις ίδιες βίαιες πρακτικές με αυτούς¹³⁸.

Ωστόσο, κοινωνικές συνέπειες υφίστανται και για τα θύματα. Σε πρώτη φάση μεταφέρουν την ένταση από το σχολείο στο σπίτι επιδεινώνοντας έτσι τις σχέσεις με τους γονείς τους¹³⁹. Τα θύματα αναπτύσσουν ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες με τους συνομήλικους τους¹⁴⁰ που εκδηλώνεται με την κοινωνική απόσυρση¹⁴¹. Διατηρούν λίγες φιλικές σχέσεις παρουσιάζοντας μια επιλεκτική, εσωστρεφή και αντικοινωνική συμπεριφορά, κατάσταση η οποία τους ακολουθεί στην ενήλικη ζωή τους, παραδοχή στην οποία συμφωνούν οι μελετητές^{142, 143}.

Οι εκπαιδευτικές - παιδαγωγικές συνέπειες σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των εμπλεκόμενων. Η σχολική επίδοση τόσο των θυμάτων όσο και των θυτών πέφτει^{144, 145}, κυρίως στη γλώσσα και στα μαθηματικά¹⁴⁶.

136 Βουκελάτου, Δ. (2006). Η σχολική βία και οι συνέπειές της στα παιδιά. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/480> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

137 Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social development*, 10(1), 59-73. Στο: https://www.researchgate.net/profile/William-Arsenio/publication/232465956_Varieties_of_Childhood_Bullying_Values_Emotion_Processes_and_Social_Competence/links/00b7d52bc4d07a34aa000000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

138 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ 252 - 253.

139 Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295. Στο: <http://spi.sagepub.com/content/31/3/271.short> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

140 Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Peter-Smith34/publication/279557872_Bullying_and_theory_of_mind_A_critique_of_the_social_skills_deficit_view_of_anti-social_behavior/links/56a252b808ae1b65112c8ae6.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

141 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ.346-349.

142 Larke, I. D., & Beran, T. N. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues in Educational Research*, 16(1), 38-51. Στο: <http://ijer.org.au/ijer16/larke.html> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

143 Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328. Στο: <http://web.comhem.se/u45381271/12/sem3/Fox05.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

144 Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program/links/579ce1a608ae6a2882f2e805.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.1174-1175.

145 Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Pokharel, T. (2005). The Influence of Bullying Behaviours on Sense of School Connectedness, Motivation and Self-Esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(01), 17-26. Στο: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/C0DDB47839126DE5FB54757E89529D37/S1037291100000029a.pdf/the-influence-of-bullying-behaviours-on-sense-of-school-connectedness-motivation-and-self-esteem.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

146 Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment,

Επίσης, κάνουν απουσίες και νιώθουν αποστροφή για το σχολείο^{147, 148}. Έτσι, αυξάνεται η απομόνωσή τους, αφού δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους¹⁴⁹. Τα θύματα αισθάνονται ότι δεν ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον, γιατί αφενός νιώθουν ανασφάλεια με την παρουσία τους εκεί¹⁵⁰ και αφετέρου γιατί περνούν τα διαλείμματα μόνοι¹⁵¹. Τέλος, τα θύματα απομακρύνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, στον οποίο σπάνια αποκαλύπτουν τον σχολικό εκφοβισμό, που βιώνουν είτε εντός της τάξης είτε στην αυλή του σχολείου, απόσταση την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να το λάβει υπόψη του προκειμένου να παρέμβει με ειδικές παιδαγωγικές δράσεις¹⁵².

Συνεπώς, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με σοβαρές επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής των εμπλεκόμενων εγείροντας την απαίτηση για απαραίτητη και άμεση παρέμβαση των δασκάλων μέσα από σωστές στρατηγικές¹⁵³.

10. Η στάση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και άμβλυνση του σχολικού εκφοβισμού

Οι ψυχολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις, όπως καταγράφηκαν ανωτέρω, οφείλουν να λειτουργούν ως άξονες καθοδήγησης για κάθε παιδαγωγική παρέμβαση και για κάθε προληπτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται, ώστε να καταπολεμηθεί ο σχολικός εκφοβισμός. Αυτός είναι και ο λόγος που το παρόν κεφάλαιο εξετάζει και εστιάζει σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις των δασκάλων

and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031. Στο: <http://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/486162> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

147 Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). Έφηβοι και βία. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα*. Στο: <http://www.iator.gr/wp-content/uploads/2012/02/efivoibia.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

148 Σπυρόπουλος, Τ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 703-713. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/416> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

149 Γεραράς, Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 557-563. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/401> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

150 Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031. Στο: <http://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/486162> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

151 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwY0ypFPi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 13.

152 Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.9838&rep=rep1&type=pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

153 Στέρου, Μ. (2015). Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young. Στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17360> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

και σε προγράμματα καταπολέμησης του φαινομένου.

Ωστόσο, θεωρείται αναγκαία πρωτίτως η προσέγγιση των στάσεων των ιδίων των δασκάλων απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό. Οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι ευαίσθητοποιημένοι στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και μάλιστα είναι πρόθυμοι να επέμβουν σε περιστατικά βίας¹⁵⁴. Όμως, παρά την ύπαρξη ευαίσθητοποίησης, οι δάσκαλοι δεν έχουν πλήρη επίγνωση του φαινομένου και έτσι αδυνατούν να το επιλύσουν με τη στάση τους¹⁵⁵. Αυτό επιβεβαιώνεται από την αναποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους, αφού μόνο το 1/3 των περιπτώσεων δεν επαναλαμβάνεται εκ νέου¹⁵⁶.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους οι μελετητές συμφωνούν πως η πλειονότητα των δασκάλων δεν αντιλαμβάνεται εύκολα και έγκαιρα τα φαινόμενα τους σχολικού εκφοβισμού εντός της σχολικής μονάδας^{157, 158}. Ταυτόχρονα, οι γνώσεις των δασκάλων για το θεωρητικό πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού είναι γενικότερα ελλιπείς και έτσι δεν κατέχουν δεξιότητες για να διαχειριστούν τα περιστατικά βίας¹⁵⁹. Η αδυναμία αυτή των εκπαιδευτικών εδράζεται σε αιτίες, όπως είναι η ηλικία των μαθητών, η καθημερινή επαφή μαζί τους εντός της τάξης καθώς και η ίδια η τάση απόκρυψης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων στον εκπαιδευτικό και στους γονείς¹⁶⁰. Ωστόσο, η προβληματική αυτή κατάσταση θα πρέπει να θορυβήσει τους δασκάλους και να τους ωθήσει να αναπτύξουν προληπτικά προγράμματα για εκείνους τους μαθητές που εκδηλώνουν σημάδια επιθετικότητας αρκετά ωρίς στην σχολική πορεία τους¹⁶¹.

154 Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge. Στο: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xbWHAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=what+is+school+bullying&ots=PdnFy4v2KD&sig=AwYp0yPFi-HWvMJFwJ_eOhBPvo&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20school%20bullying&f=false (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 106.

155 Βεγιάνη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5026> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

156 Στέφου, Μ. (2015). Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young. Στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17360> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

157 Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. Στο: <http://www.haghigh.com/talk/anova/Bullying.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

158 Piotrowski, D., & Hoot, J. (2008). Bullying and violence in schools: What teachers should know and do. *Childhood Education*, 84(6), 357-363. Στο: <http://www.mikemcmahon.info/Bullying09.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

159 Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G. D., & Tsiantis, J. (2013). The effects of a clinical prevention program on bullying, victimization, and attitudes toward school of elementary school students. *Behavioral Disorders*, 243-257. Στο: <http://www.jstor.org/stable/23890651> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

160 Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 718-738. Στο: <http://www.jstor.org/stable/4126452> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

161 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

11. Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την πρόληψη και άμβλυνση του σχολικού εκφοβισμού

Η ριζική αντιμετώπιση του φαινομένου θα μπορούσε να εξεταστεί συνολικά μέσα από το τρίπτυχο δάσκαλοι- σχολική μονάδα- προληπτικά προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι τείνουν να χρησιμοποιούν τις ίδιες παρεμβάσεις τόσο για την άμεση όσο και για την έμμεση σχολική βία χρησιμοποιώντας μάλιστα τις ίδιες τεχνικές και για τα δύο φύλα¹⁶². Συνήθως ως στρατηγικές άμβλυνσης του φαινομένου οι δάσκαλοι επιλέγουν την αγνόηση, την παραδειγματική τιμωρία των θυτών, την ενασχόληση με τα θύματα και την ενημέρωση των γονέων και του διευθυντή¹⁶³. Όμως, όταν ο δάσκαλος διδάσκει με αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας, δεν αφήνει περιθώρια διαλόγου με τους μαθητές του και συνεπακόλουθα εκκολάπτει με τη στάση του έναν εν δυνάμει δράστη¹⁶⁴. Για το λόγο αυτό, οι διδακτικές πρακτικές του δασκάλου οφείλουν να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των θυμάτων¹⁶⁵, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ισχυροποίηση των ηθικών αξιών, όπως εκείνη του σεβασμού¹⁶⁶, την ενδυνάμωση των φίλων εντός της αίθουσας¹⁶⁷ καθώς και τον αυτοέλεγχο και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων¹⁶⁸. Συνεπώς, οι παρεμβάσεις των δασκάλων θα πρέπει να έχουν συμβουλευτικό χαρακτήρα, ώστε να διδάξουν στους μαθητές τα λάθη τους και να τους αποτρέψει από αντικοινωνικές συμπεριφορές, πράγμα το οποίο θα το επιτύχουν, όταν τα λόγια τους συμφωνούν με τις πράξεις τους, τις αξίες τους και την εμφύσηση της εμπιστοσύνης στους μαθητές τους¹⁶⁹. Τα

162 Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. σ.σ. 721. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2013.793596> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 736.

163 Στέφου, Μ. (2015). Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young. Στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17360> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

164 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 285-286.

165 Γεραράς, Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/401> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

166 Τζώρτζη, Μ. (2017). Σχολικός εκφοβισμός. Τρόποι και εργαλεία ευαισθητοποίησης στο σχολικό περιβάλλον. Στο: <http://195.251.38.253:8080/xmlui/handle/123456789/3091> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

167 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)-Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 568-569.

168 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 355-358.

169 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf>

φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού είναι λιγότερο συχνά, με την προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί να συζητούν με τους μαθητές τους για τα προβλήματα του εκφοβισμού, να ασχολούνται με την πρόληψη και τη διαχείριση των περιστατικών βίας και να δημιουργούν ένα υγιές, ελεύθερο και παραγωγικό σχολικό περιβάλλον¹⁷⁰. Οι ανωτέρω τρεις προϋποθέσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης, των θετικών κοινωνικών κινήτρων και κυρίως της αίσθησης του ανήκειν στη σχολική κοινότητα ως αντίβαρο στη δημιουργία εκφοβιστικών συμπεριφορών¹⁷¹. Ταυτόχρονα, σε ένα τέτοιο σχολείο ο διευθυντής οφείλει να εκφράζει σαφείς και καλά μελετημένες απόψεις για τον εκφοβισμό δίνοντας βαρύνουσα σημασία στην παρακολούθηση, στον έλεγχο και στον τερματισμό του εκφοβιστικών συμπεριφορών με την στάση του¹⁷². Έτσι, η εντατική εποπτεία τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, η παροχή συμβουλών στους σπουδαστές και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρούνται στο σύνολό τους αποτελεσματικές μέθοδοι παρέμβασης για τον εκφοβισμό¹⁷³.

Εντός της σχολικής αίθουσας, έχουν προταθεί μερικές χρήσιμες ιδέες και εκπαιδευτικά εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς, ώστε μέσα από τη χρήση τους να αμβλυνθούν τα περιστατικά βίας. Πιο συγκεκριμένα, στα εργαλεία αυτά συμπεριλαμβάνονται η κατανόηση των διδακτικών στόχων σε συνδυασμό με το περιεχόμενο του Α.Π., τα εκπαιδευτικά βίντεο, οι αφίσες και η ανάγνωση παιδικών βιβλίων¹⁷⁴. Οι Wheeler και Stomfay-Stitz προτείνουν τη χρήση των κουτιών ανησυχίας (worry boxes), την οργάνωση συζητήσεων εντός της τάξης σχετικά με τον εκφοβισμό, τα πρότζεκτ καθώς τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες¹⁷⁵. Επιπλέον, αποτελεσματικοί μέθοδοι παρέμβασης είναι τα

[E%9F%CE%A3.pdf](#) (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 285-286.

170 Lee, C., Buckthorpe, S., Craighead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behaviour. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 171-180. Στο: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643940802_246559 (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

171 Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658. Στο: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831203_2003627 (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

172 Lee, C., Buckthorpe, S., Craighead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behaviour. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 171-180. Στο: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643940802_246559 (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

173 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 258.

174 Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 258-262.

175 Stomfay-Stitz, A., & Wheeler, E. (2007). Cyberbullying and our middle school girls. *Childhood Education*, 83(5), 308-J. Στο: <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA166187981&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00094056&p=AONE&sw=w> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

θεατρικά παιχνίδια, οι ζωγραφιές και το γράψιμο ιστοριών¹⁷⁶ όπως επίσης και η σύναψη ενός γραπτού συμβολαίου τιμής μεταξύ του θύτη και του θύματος για ορισμένο χρονικό διάστημα¹⁷⁷. Μάλιστα, οι Wheeler και Stomfay-Stitz¹⁷⁸ και Hazler¹⁷⁹ έχουν καταρτίσει έναν πίνακα με οδηγίες και συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε μέσα από την στάση τους να βοηθήσουν στην μείωση του εκφοβισμού. Συνθέτοντας αυτές τις οδηγίες οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να ακολουθήσουν ορισμένες από τις προτάσεις τους, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

1. Να αφουγκράζονται τους μαθητές τους και να ενδιαφέρονται να μαθαίνουν για αυτούς, ακόμη και αν θεωρούν πως κάποια από αυτά που έχουν να τους πουν οι μαθητές τους είναι ασήμαντα.
2. Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται έγκαιρα τις αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών τους είτε σχετίζεται με την παθητικότητα, είτε με την πτώση της επίδοσης, είτε με εμφανή επιθετική συμπεριφορά.
3. Να επιλύουν τα προβλήματα μέσα από τη συζήτηση και τον διάλογο με τους μαθητές.
4. Να ενημερώνουν τους γονείς και να τους εμπλέκουν στην όλη διαδικασία.
5. Να ξεκαθαρίζουν ρητά στους μαθητές τους πως τα φαινόμενα βίας είναι μια κατάσταση, που δεν την ανέχονται,
6. Να μάθουν στους μαθητές του να μην φοβούνται να επέμβουν, όταν αντιλαμβάνονται τέτοια περιστατικά.
7. Να αναπτύξουν φιλικούς δεσμούς ανάμεσα σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις ως προς το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση
8. Να διδάσκουν σε μικρές ομάδες, για να αναπτύξουν οι μαθητές κοινωνικές δεξιότητες.

Συμπεραίνεται επομένως οι δάσκαλοι και εν γένει όλο το προσωπικό του σχολείου οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τη δέσμευσή τους για μείωση του εκφοβισμού στο σχολείο μέσα από συνειδητές και έγκαιρες παρεμβάσεις¹⁸⁰,

Ως προς την ίδια τη **σχολική μονάδα** οι παρεμβάσεις είναι συγκεκριμένες και σχετίζονται αφενός με την εφαρμογή κανόνων ορθής συμπεριφοράς τόσο των μαθητών και όσο και των δασκάλων και αφετέρου με τα πολιτικά θεσμοθετημένα

176 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.e-publishing.ekt.gr/index.php/educ/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 568-569.

177 Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 356.

178 Stomfay-Stitz, A., & Wheeler, E. (2007). Cyberbullying and our middle school girls. *Childhood Education*, 83(5), 308-31. Στο: <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA166187981&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00094056&p=AONE&sw=w> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

179 Hazler, R. J. (1994). Bullying Breeds Violence. You Can Stop It!. *Learning*, 22(6), 38-41. Στο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ482561> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

180 Eslea, M., & Smith, P. K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40(2), 203-218. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188980400208> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

μέσα παρέμβασης που χρησιμοποιεί το κάθε σχολείο¹⁸¹. Επισημαίνεται πως η συχνότητα εμφάνισης περιστατικών βίας ποικίλει σημαντικά μεταξύ των σχολείων λόγω του μεγέθους τους, του εθνοτικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών αλλά κυρίως λόγω του ενδιαφέροντος του συνόλου των διδασκόντων για τη διαχείριση και επίλυση του προβλήματος μέσα από τη στάση τους¹⁸². Στα ανωτέρω συμβάλλει ανασταλτικά η αυξημένη επιτήρηση και η εφημερία των δασκάλων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς έτσι ελέγχονται τα περιστατικά, που γίνονται στον προαύλιο χώρο¹⁸³. Παράλληλα, το όραμα των δασκάλων να καλλιεργήσουν και να εμφυσήσουν εντός της σχολικής μονάδας δημοκρατικές νοοτροπίες, σχέσεις εμπιστοσύνης καθώς και στενές επικοινωνιακές σχέσεις με τους γονείς συμβάλλει στην άμβλυνση του φαινομένου στο πλαίσιο του συνόλου της σχολικής μονάδας¹⁸⁴. Τέλος, σημειώνεται πως η ύπαρξη σαφών αποδεκτών ορίων συμπεριφορών και η ταυτόχρονη αναγνώριση του προβλήματος εντός της σχολικής μονάδας, τα επεισόδια βίας και επιθετικότητας είναι δυσκολότερο να συμβούν, παραδοχή στην οποία συμφωνούν οι μελετητές^{185, 186}.

Ως προς την εφαρμογή των **προγραμμάτων πρόληψης** έχουν υπάρξει αξιολογικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή. Το κυριότερο πρόγραμμα έχει συσταθεί από τον Olweus και πρόκειται για το «*Bullying Prevention Programm*», το οποίο εφαρμόζεται σε παγκόσμια κλίμακα. Εν γένει το πρόγραμμα αυτό κινητοποιεί τους θύτες και τα θύματα βελτιώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις στοχεύοντας ταυτόχρονα στην μείωση του φαινομένου¹⁸⁷. Ένα

181 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), 285-286.

182 Lee, C., Buckthorpe, S., Craighead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behaviour. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 171-180. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0264394080246559> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

183 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 285-286.

184 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 285-286.

185 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014*(2), 650-662. Στο: <http://e proceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educs/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 569.

186 Κούτρας, Β., & Γιαννοπούλου, Μ. (2015). Μορφές βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 63-72. Στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/965> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

187 Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του

άλλο πρόγραμμα είναι το «*No Blame approach*» των Maines και Robinson, που περιλαμβάνει συζητήσεις των εμπλεκόμενων και είναι αποτελεσματικό στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού¹⁸⁸. Το εν λόγω πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό, γιατί η απουσία μορφής για τους εμπλεκόμενους ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη διαλογική σχέση τους¹⁸⁹. Ομοίως, οι Hoover και Stenhjem προτείνουν ως λύση στο φαινόμενο το πρόγραμμα «*Εκπαιδύοντας την καρδιά και το μυαλό*»¹⁹⁰ και η Gol-Guven το πρόγραμμα «*The Lions Quest*»¹⁹¹, τα οποία συμφωνούν πως επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών, το σχολικό κλίμα και την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν τις συγκρούσεις διαλογικά. Στην Ελλάδα, έχει εφαρμοστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το πρόγραμμα «*Stop στην ενδοσχολική βία*», το οποίο σχεδιάστηκε από την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. ειδικά για τους μαθητές των δημοτικών σχολείων.

Τέλος, η συμπεριληπτική εκπαίδευση των θυτών με μαθητές με μειονεξίες συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη διάδραση των μικτών μαθητικών ομάδων, στην ενδυνάμωση της αποδοχής και στη μείωση των επιθετικών συναισθημάτων, παραδοχή στην οποία συγκλίνουν οι μελετητές^{192, 193}.

12. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία προσέγγισε κριτικά μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σκιαγραφώντας τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών και τις σοβαρές επιπτώσεις, που εγείρει σε όλο το φάσμα της

σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/eduse/article/view/411> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ. 569-570.

188 Maines, B., & Robinson, G. (1994). The no blame approach to bullying. Στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

189 Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017), σ.285-288.

190 Hoover, J., & Stenhjem, P. (2003). Bullying and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion. *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, 2(3), 1-7. Στο: <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1332> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

191 Gol-Guven, M. (2016). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-20. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2016.1182311> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

192 Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Chad_Rose/publication/235220423_Bullying_and_victimisation_rates_among_students_in_general_and_special_education_A_comparative_analysis/links/02e75e25db3570b2f9000000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

193 Schott, R. M., & Sndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press. Στο: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OBaTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Schott,+R.,+M.,+%26+S%C3%B8ndergaard,+D.,+M.,+\(Eds.\),+\(2014\).+School+bullying:+New+theorie+in+context,+Cambridge+University+Press.&ots=-IQ7ts0uc4&sig=8QNQAsoGsVJucN4eOY0yAqplIRY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OBaTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Schott,+R.,+M.,+%26+S%C3%B8ndergaard,+D.,+M.,+(Eds.),+(2014).+School+bullying:+New+theorie+in+context,+Cambridge+University+Press.&ots=-IQ7ts0uc4&sig=8QNQAsoGsVJucN4eOY0yAqplIRY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

ζωής τους. Η μάθηση μιας εναρμονισμένης κοινωνικά συμπεριφοράς αποτελεί πρόκληση για το δάσκαλο του Δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές προέρχονται από δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον. Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών δεν θα πρέπει να περάσει αμελητέα από την εκπαιδευτική κοινότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οφείλουμε πρωτίστως ως δάσκαλοι να μάθουμε στους μαθητές μας να γελάνε με κάτι, με το οποίο γελάνε και οι δύο και όχι μόνο ο ένας, διότι ο εκφοβισμός δεν είναι ούτε αστείο ούτε παιχνίδι. Καλλιεργώντας ουσιαστικές φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών δύνανται να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, ως φύσει όντα πολιτικά, που διατύπωσε ο Αριστοτέλης και να χαρακτηρίζονται από ευαισθησία, σεβασμό για τη διαφορετικότητα και αγάπη για το συνάνθρωπο. Τέλος, η γενική αγωγή οφείλει να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητες και επομένως να καταστήσει το σχολείο ασφαλές περιβάλλον για κάθε μαθητή, ώστε να μπορέσει να προαχθεί ως ολοπλευρη προσωπικότητα.

Για τα ελληνικά δεδομένα, ωστόσο, η αυξητική τάση του φαινομένου και η καθυστερημένη συνειδητοποίηση του από την ελληνική κοινωνία εγείρει την ανάγκη περαιτέρω μελέτης της σχολικής επιθετικότητας, ούτως ώστε να εντοπιστούν τέτοιοι τρόποι καταπολέμησης του στα δημοτικά σχολεία, που να ταιριάζουν στο προφίλ των μαθητών και να αμβλύνουν το πρόβλημα της σχολικής παραβατικότητας με ασφάλεια και αμεσότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. *Μεταίχμιο, Αθήνα*, 11-12
- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπαλής Θ., & Νικολόπουλος Β. Ι. (2016) Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5026> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Βλάσση, Σ., & Μπέκα, Κ. (2016). Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Bullying). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 268-276. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/168> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

- Βουκελάτου, Δ. (2006). Η σχολική βία και οι συνέπειές της στα παιδιά. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/480> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Γεραρής, Η. (2016). Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Πρόληψη και παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 557-563. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/401> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Γκίτσιος, Η. (2015). Ενδοσχολική βία. Στο: <http://digilib.teiemt.gr/jspui/handle/123456789/4027> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, Τελική έκθεση (2012) Στο: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Ζαχαρίου, Ε. Σ., & Αντωνίου Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των παρατηρητών στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού-Προτάσεις παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 492-501. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/229> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Θανοπούλου, Μ. Α., Ρήγα, Π., & Τσαρούχα, Γ. (2014). Σχολική παραβατικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο: https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1071/Thanopoulou_Riga_Tsaroucha.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Καραδήμα, Β. (2013) Ο σχολικός εκφοβισμός σε άτομα με ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικές ανάγκες- Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133843/files/GRI-2014-11889.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Καρκανάκη, Μ., & Καφρετζή, Π. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying σε δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου. Στο: <https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1041/Karkanaki2009.pdf?sequence=1> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). Έφηβοι και βία. *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα*. Στο: <http://www.iator.gr/wp-content/uploads/2012/02/efivoibia.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Κοκκιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 88-128.

- Στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/8629>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Κοντογιάννης, Μ. (2016). Ενδοσχολική βία (school bullying)–Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 650-662. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/411>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Κούτρας, Β., & Γιαννοπούλου, Μ. (2015). Μορφές βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 63-72. Στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/965>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Νέος, Ι. Α., Παπαδημητρίου, Α. Α., Πολυχρονιάδου, Α. Α., & Ρέτζιου, Χ. Α. (2015). Σχολικός εκφοβισμός. Στο: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/3991>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. *Σχολική βία και παραβατικότητα. Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα*. Στο: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/86141/mod_resource/content/1/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Σπυρόπουλος, Τ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 703-713. Στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/416>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Στέφου, Μ. (2015). Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό, στρατηγικές χειρισμού του και σχέση με παραμέτρους της προσωπικότητας σύμφωνα με τη θεωρία του Young. Στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17360> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Στογιαννίδης, Α. (2013). Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής. *Synthesis*, 2(1), 272-289. Στο: <http://files.2o-gel-sykeon-projects.webnode.gr/200000105-dcb0eddaaa/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Τζώρτζη, Μ. (2017). Σχολικός εκφοβισμός. Τρόποι και εργαλεία ευαισθητοποίησης

στο σχολικό περιβάλλον Στο: <http://195.251.38.253:8080/xmlui/handle/123456789/3091> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 564-572. Στο: : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/965>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Ξενόγλωση

Aalsma, M. C., & Brown, J. R. (2008). What is bullying?. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/James_Brown3/publication/51413924/What_Is_Bullying/links/02e7e53cd6e90db298000000.pdf

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social development, 10(1)*, 59-73. Στο: https://www.researchgate.net/profile/William_Arsenio/publication/232465956_Varieties_of_Childhood_Bullying_Values_Emotion_Processes_and_Social_Competence/links/00b7d52bc4d07a34aa000000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British journal of educational psychology, 66(4)*, 447-456. Στο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x/full> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32(3)*, 627-658. Στο: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312032003627> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing, 1(2)*, 16-33. Στο: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW/article/download/172/139> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International, 21(1)*, 65-78. Στο: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034300211005> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology, 12(3)*,

- 315-329. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Smith34/publication/232567045_BullyVictim_Problems_in_Middle-School_Children_Stability_Self-Perceived_Competece_Peer_Perceptions_and_Peer_Acceptance/links/02bfe5136225dd4cc000000.pdf(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Carter, S. P., & Stewin, L. L. (1999). School violence in the Canadian context: An overview and model for intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4), 267-277. Στο: <http://www.springerlink.com/index/G340227717419176.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., & Lomon, S. N. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633. Στο: <http://search.proquest.com/openview/dd945e701cd62df0ce25e6acfb5678c8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41539>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Crick, R. N., & Nelson D. A., (2002). *Relational and Physical Victimization Within Friendships: Nobody Told Me There'd Be Friends Like These*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (6), 659-609. Στο:https://www.researchgate.net/profile/David_Nelson/publication/10990979_Relational_and_Physical_Victimization_Within_Friendships_Nobody_Told_Me_There%27d_Be_Friends_Like_These/links/09e41510035deee8e0000000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Eslea, M., & Smith, P. K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40(2), 203-218. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188980400208> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.9838&rep=rep1&type=pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive behavior*, 37(2), 177-192. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Sally_Fitzpatrick2/publication/49792484_The_Development_of_the_Social_Bullying_Involvement_Scales/links/0046353915a7c4bb82000000/The-Development-of-the-Social-Bullying-Involvement-Scales.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328. Στο: <http://web.comhem.se/>

- u45381271/12/sem3/Fox05.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of school psychology, 46*(6), 617-638. Στο: http://www.academia.edu/download/6151834/Gini_et_al._J_School_Psychology_-_2008.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 159*(11), 1026-1031. Στο: <http://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/486162> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Gol-Guven, M. (2016). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal, 1*-20. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2016.1182311> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current directions in psychological science, 15*(6), 317-321. Στο: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29-49. Στο: http://www.academia.edu/download/42593254/Bullies_Victims_and_BullyVictims_Distinc20160211-5153-1k8qity.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Hazler, R. J. (1994). Bullying Breeds Violence. You Can Stop It!. *Learning, 22*(6), 38-41. Στο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ482561> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research, 14*(3), 206-221. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Justin_Patchin/publication/45289246_Bullying_cyberbullying_and_suicide/links/55098f1f0cf26ff55f85eaa2.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Hoover, J., & Stenhjem, P. (2003). Bullying and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion. *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition, 2*(3), 1-7. Στο: <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1332> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis

- of gender differences. *International journal of environmental research and public health*, 10(12), 6820-6831. Στο: <http://www.mdpi.com/1660-4601/10/12/6820/htm> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelδ, M., Rantanen, P., & Rimpelδ, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197100903518> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Larke, I. D., & Beran, T. N. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues in Educational Research*, 16(1), 38-51. Στο: <http://iier.org.au/iier16/larke.html> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Lee, C., Buckthorpe, S., Craighead, T., & McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers' attitudes to pupil behaviour. *Pastoral Care in Education*, 26(3), 171-180. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643940802246559> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Leiner, M., Dwivedi, A. K., Villanos, M. T. M., Singh, N., Blunk, D. I., & Peinado, J. (2014). Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: a cross-sectional study. *Frontiers in pediatrics*, 2 Στο: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fped.2014.00001> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in education*, 16(3), 247-270. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520126826> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- MacNeil, G. (2002). School bullying: an overview. *Handbook of violence*, 247-261. Στο: [https://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=YtOvUULaNZEC&oi=fnd&pg=PA247&dq=MacNeil,+G.++\(2002\).+School+bullying:+an+overview.+Handbook+of+violence,+247-261.+&ots=WGV998S3Hw&sig=JqkNFFCG7WGc5Ge1I3e9k9gr5-Q](https://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=YtOvUULaNZEC&oi=fnd&pg=PA247&dq=MacNeil,+G.++(2002).+School+bullying:+an+overview.+Handbook+of+violence,+247-261.+&ots=WGV998S3Hw&sig=JqkNFFCG7WGc5Ge1I3e9k9gr5-Q) (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Maines, B., & Robinson, G. (1994). The no blame approach to bullying. Στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf> Maines, B., & Robinson, G. (1994). The no blame approach to bullying. Στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of genetic psychology*, 170(2), 115-134. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/GNTP.170.2.115-134> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understand-

- ing of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718-738. Στο: <http://www.jstor.org/stable/4126452> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017) Στο: <http://www.jstor.org/stable/4126452> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295. Στο: <http://spi.sagepub.com/content/31/3/271.short>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736. Στο: <http://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/485786>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 315, 341. Στο: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=mb7eAQAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA315&dq=Olweus,+D.+\(1993&ots=P76QA3b-87&sig=3rrv4TIEFubpHu2hwemMlDoVXmA&redir_esc=y#v=onepage&q=criteria&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=mb7eAQAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA315&dq=Olweus,+D.+(1993&ots=P76QA3b-87&sig=3rrv4TIEFubpHu2hwemMlDoVXmA&redir_esc=y#v=onepage&q=criteria&f=false)(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program/links/579ce1a608ae6a2882f2e805.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Olweus, D. (1994). *Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program* Στο: https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program/links/579ce1a608ae6a2882f2e805/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017).
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T., & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 433-442. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811027212> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Perlus G. J., Brooks-Russells A., Wang J., & Iannotti J. R., (2014). Trends in Bullying, Physical Fighting, and Weapon Carrying Among 6th- Through 10th-Grade Students From 1998 to 2010: Findings From a National Study. *American Journal of Public Health*, 104 (60), 1100-1106. Στο:

- <http://ajph.aphapublications.org/doi/ref/10.2105/AJPH.2013.301761>
(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807. Στο: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/24/6/807/> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Piotrowski, D., & Hoot, J. (2008). Bullying and violence in schools: What teachers should know and do. *Childhood Education*, 84(6), 357-363 Στο: <http://www.mikemcmahon.info/Bullying09.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Publishing. Στο: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2007-08903-000> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully—victim problems, and perceived social support. *Suicide and life-threatening behavior*, 29(2), 119-130. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Phillip_Slee/publication/227925531_Suicidal_Ideation_among_Adolescent_School_Children_Involvement_in_Bully-Victim_Problems_and_Perceived_Social_Support/links/54eefc020cf2e2830865d619.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20(5), 359-368. Στο: http://www.academia.edu/download/41730176/Types_of_Bullying_and_Their_Correlates20160129-8806-r79by2.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776.. Στο: : https://www.researchgate.net/profile/Chad_Rose/publication/235220423_Bullying_and_victimisation_rates_among_students_in_general_and_special_education_A_comparative_analysis/links/02e7e525db3570b2f9000000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Schott, R. M., & Sϋndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press. Στο: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OBaTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=S+chott,+R.+M.,+%26+S%C3%B8ndergaard,+D.+M.+\(Eds.\).+\(2014\).+School+bullying:+New+theorie+in+context.+Cambridge+University+Press.&ots=-IQ7ts0uc4&sig=8QNQAs0GsVJucN4eOY0yAqpllRY&edir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=OBaTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=S+chott,+R.+M.,+%26+S%C3%B8ndergaard,+D.+M.+(Eds.).+(2014).+School+bullying:+New+theorie+in+context.+Cambridge+University+Press.&ots=-IQ7ts0uc4&sig=8QNQAs0GsVJucN4eOY0yAqpllRY&edir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 147-174. Στο: https://www.stopsuicide.ch/site/sites/default/files/docs/Peer_Harassment_in_School_The_Plight_of_the_Vulner

- [able_and_Victimized.pdf#page=170](#)(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., & Pokharel, T. (2005). The Influence of Bullying Behaviours on Sense of School Connectedness, Motivation and Self-Esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(01), 17-26. Στο: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/C0DDB47839126DE5FB54757E89529D37/S1037291100000029a.pdf/the-influence-of-bullying-behaviours-on-sense-of-school-connectedness-motivation-and-self-esteem.pdf>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. Στο: <https://academic.oup.com/cs/article-abstract/27/2/101/485292/Bullying-in-School-An-Overview-of-Types-Effects>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Stomfay-Stitz, A., & Wheeler, E. (2007). Cyberbullying and our middle school girls. *Childhood Education*, 83(5), 308-J. Στο: <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA166187981&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00094056&p=AONE&sw=w> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127. Στο: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Smith34/publication/279557872_Bullying_and_theory_of_mind_A_critique_of_the_social_skills_deficit_view_of_anti-social_behavior/links/56a252b808ae1b65112c8ae6.pdf(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(2), 166-172. Στο: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856709656458> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G. D., & Tsiantis, J. (2013). The effects of a clinical prevention program on bullying, victimization, and attitudes toward school of elementary school students. *Behavioral Disorders*, 243-257. Στο: <http://www.jstor.org/stable/23890651>(προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive behavior*, 31(2), 153-171. Στο: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20083/full> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved pre-

- adolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672. Στο: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/41/4/672/> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. Στο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870120109502> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. Στο: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41808256/What_Can_Be_Done_About_School_Bullying_L20160131-32372-7j1plm.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491470654&Signature=UnjKqZm1ug5ZHrHsqEweTs4xC7Q%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWhat_Can_Be_Done_About_School_Bullying_L.pdf (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201. Στο: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1718894/pdf/v085p00197.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Woods, S., & White, E. (2005). The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems. *Journal of Adolescence*, 28(3), 381-395. Στο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.2655&rep=rep1&type=pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. σ.σ. 721.
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. Στο: <http://www.haghigh.com/talk/anova/Bullying.pdf> (προσπελάστηκε στις 19/3/2017)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Κούργια Έλλη** είναι εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 2012 με κατεύθυνση στη νεοελληνική γλώσσα. Εκπονεί μεταπτυχιακό στην «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*» του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας και επίσης μεταπτυχιακό στις «*Επιστήμες Αγωγής med*» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Εργάζεται σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο. Γνωρίζει άριστα Αγγλικά και Γερμανικά. Έχει παρακολουθήσει ημερίδες, συνέδρια και σεμινάρια για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και γνωρίζει τη γραφή Braille. Ταυτόχρονα, έχει

παρακολουθήσει σεμινάρια για τη γενική και της ειδική αγωγή από πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπως του Λονδίνου, της Καλιφόρνια, της Αριζόνα και της Νέας Υόρκης Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εμπίπτουν στην μελέτη θεμάτων που άπτονται της γενικής και της ειδικής αγωγής των μαθητών με αναπηρίες στην γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Νοβάκος Ιωάννης

**Η υιοθέτηση και χρήση
της υπολογιστικής τεχνολογίας (H/Y)
ως συνεπικουρικού διδακτικού εργαλείου
και μέσου εκπαίδευσης
των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρούμε το υλικό περιβάλλον του σχολείου, να απομακρύνεται όλο και περισσότερο από την ιστορική αποστολή του με ταχείς και απίστευτα ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Στο προκείμενο άρθρο, διερευνούμε απ' την πλευρά μας το ρόλο που διαδραματίζει η υπολογιστική τεχνολογία στη μάθηση των ατόμων με εκπαιδευτικές δυσχέρειες, αφενός, ως ένα συνεπικουρικό εργαλείο των παιδαγωγών για τη διευκόλυνση του διδακτικού τους έργου, αφετέρου, ως μία εναλλακτική και συνάμα συμπληρωματική μορφή διδασκαλίας των ατόμων αυτών. Ωστόσο, πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι μολονότι η διεξαγωγή της διδασκαλίας των ατόμων με γνωστικά ελλείμματα διαμέσου του υπολογιστή, συνιστά μία πρωτοπόρα τεχνική με εμπροσθοβαρή πολιτισμική βαρύτητα για τη μαθησιακή ελάφρυνσή τους, αναγνωρίζουμε ότι η τεχνολογία και η διδακτική, δεν συνυφαίνονται άρρηκτα, στενά και επιστημονικά μεταξύ τους.

Λέξεις-κλειδιά: υπολογιστική τεχνολογία, συνεπικουρικό διδακτικό εργαλείο, υποστήριξη ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

The adoption and use of computing technology as a collaborative teaching tool and means of education for people with special learning disabilities.

Abstract

In recent years, it is noticeable the material environment of the school to be increasingly separated from its traditional mission in a highly rapid speed. The current study investigates the significance of computing technology on teaching students with difficulties, on the one hand, as a collaborative tool for teachers in order to facilitate their teaching work, and on the other hand, as an alternative and additional form of teaching. However, the study defines that even though the conducting of teaching students with cognitive deficits through the use of computer is a pioneer technique with huge cultural significance for learning upgrading, technology and teaching are both acknowledged to be vaguely connected to one another, having several differences scientifically.

Keywords: computing technology, collaborative teaching tool, support people with special learning disabilities

1. Εισαγωγή

Οι αδυναμίες που εκδηλώνουν όλοι αυτοί οι μαθητές, πιθανόν να μην είναι μόνο έκβαση του χαμηλού δείκτη των φυσικών τους δυνατοτήτων, αλλά μιας α-προσήκουσας χρησιμοποίησης, γι' αυτή την περίπτωση, διδακτικών μεθόδων απ' τους διδάσκοντες, οι οποίες δεν μπορούν να ενεργοποιούν και να κινούν το ενδιαφέρον των ατόμων αυτών, μ' ένα διαφορετικό και καινοφανή τρόπο. Πέραν τούτων, ίσως να οφείλεται η «σχολική αποτυχία» τους στη μονοδιάστατη, μονοσήμαντη και μονόδρομη επιμονή των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, –η οποία πολλές φορές κινείται στα όρια της εμμονής–, να μετέρχονται και να εφαρμόζουν ανέναντι την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, που έχει ως έκβαση την απογοήτευση και απομάκρυνση όλων αυτών των μαθητών από τις σχολικές τάξεις. Ωστόσο, κατανοούμε ότι η αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών, δεν είναι μια διεργασία ψυχολογικών παραγόντων ή/και μία διατομική υπόθεση μόνο, αλλά κατεξοχήν μία κοινωνική διαδικασία, που ανάλογα με την ιστορική, πολιτική και οικονομική περίοδο, πρέπει να μετέρχεται κάποια ιδιαίτερα εργαλεία και τεχνικές, ως εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, έτσι ώστε να επιτελεί τον κοινωνικό της ρόλο για τον οποίο είναι επιταγμένη¹.

Η καθιέρωση χρήσης της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση των ατόμων με μαθησιακά ελλείμματα, ως εκ τούτου, διακρίνουμε ότι τον

1 Ασκούνη, Ν. (1994). Η εργασία στο σχολείο: αφετηρίες, όροι και προοπτικές της παιδαγωγικής πρότασης του C. Freinet. *Σύγχρονα Θέματα*, 50/51, σ.σ. 78-88.

τελευταίο καιρό συνιστά μία απαραίτητη και επιτακτική διδακτική ανάγκη και συνθήκη. Κατόπιν τούτων, αντιλαμβανόμαστε ότι η ενσωμάτωση και αξιοποίηση της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μάθηση των ατόμων αυτών, πρέπει να ειδικωθεί ως μία ριζοσπαστική και εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, παράλληλη με την επίσημα εθνική διδακτική μέθοδο εκπαίδευσης. Ίσως με το διάβα του χρόνου, αποδειχθεί ότι συνιστά ένα επικουρικά επιστημονικό γνωστικό εργαλείο στη φαρέτρα των διδασκόντων, που μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων και στην προαγωγή των ακαδημαϊκών επιδόσεων αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών². Όπως σημειώνει με εμφατικό τρόπο η Σιδηροπούλου-Δημακάκου³, δύναται η διαφοροποιημένη και πρότυπη «πληροφόρηση» της γνώσης να διαδοθεί, να προσφερθεί, να συγκεντρωθεί και να οργανωθεί για τα άτομα με εκπαιδευτικές ανεπάρκειες στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του υπολογιστή.

Υπό την άποψη αυτή, υπογραμμίζουμε ότι η εισαγωγή της υπολογιστικής τεχνολογίας στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, συνίσταται σ' ένα κράμα πολυποίκιλων μεταβλητών. Ωστόσο, εάν επιχειρήσουμε να προσομοιάσουμε τις μεταβλητές αυτές μ' ένα εκκρεμές, στο ένα άκρο του είναι οι διαφορετικές επιστημονικές φιλοσοφικές θεωρήσεις και διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ στο άλλο άκρο του, εντοπίζονται παράγοντες εν σχέσει με το υφιστάμενο ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, διακριβώνουμε ότι η οικονομική κατάσταση και προοπτική της κοινωνίας, οι πολιτικές συγκυρίες και συμπτώσεις και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, συνιστούν παράγοντες, που ενισχύουν ή/και αποδυναμώνουν την τελέσφορη ενσωμάτωση του υπολογιστή στη μάθηση των ατόμων αυτών. Παρά ταύτα, αναγνωρίζουμε ότι ο επιστημονικός λόγος που έχει διαμορφωθεί γύρω από τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, είναι αυτός που καθορίζει το βαθμό επιτυχίας των παιδαγωγικών στόχων στη διδασκαλία μέσω της αξιοποίησης του υπολογιστή. Κοντολογίς, διαπιστώνουμε ότι η διείσδυση της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, είναι ένα ζήτημα πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο, όσον αφορά την ιεράρχηση και ταξινόμησή της, καθώς συναρτάται από τις πολιτισμικές ανάγκες, τις πολιτικές ανησυχίες, τις οικονομικές πραγματικότητες, τις παιδαγωγικές εξελίξεις και τις κοινωνικές πρακτικές. Πέραν τούτων, είναι χαρακτηριστικό ότι τον τελευταίο καιρό, υφέρπει ένας άρρητος ανταγωνισμός μεταξύ των νέων τεχνολογιών και της εφαρμογής τους στην εκπαίδευση⁴.

Δεδομένων τούτων, αναφαίνεται ότι η υπολογιστική τεχνολογία, χρήζει διεξοδικότερης παιδαγωγικής αξιοποίησης, ψυχοκοινωνικής θεμελίωσης και

2 Ράπτης, Ν. (1995). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική τεχνολογία: ανταγωνιστές ή συνεργάτες. *Νέα Παιδεία*, σ. 95.

3 Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Η εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση στο σημερινό σχολείο: αναγκαιότητα, αποτελεσματική χρήση, μέσα διάδοσης της πληροφορίας. *Νέα Παιδεία*, 75, σ. 137.

4 Papert, S. (1991). *Νοητικές Θυέλλες: παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. Αθήνα: Οδυσσέας.

κοινωνιολογικής πραγμάτευσης και ανάλυσης. Υπό το φως της προρρηθείσας αναφοράς, φρονούμε ότι η επιστημονικο-τεχνική εξέλιξη και πρόοδος και, δη η υπολογιστική τεχνολογία, αλλάζει άρδην, σημαντικά, ραγδαία και ολοκληρωτικά το κοινωνικοοικονομικό, το πολιτισμικό και το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα στάδια εισαγωγής της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, ωστόσο, είναι τρία. Στο πρώτο στάδιο, έχουμε την τεχνολογικοποίηση της εκπαίδευσης, μέσω των εκθέσεων καταγραφής των πιλοτικών/πειραματικών εμπειριών εφαρμογής του υπολογιστή στη διδακτική πράξη. Εν συνεχεία στο δεύτερο στάδιο, έχουμε την ολοκληρωτική και μαζική εισαγωγή και εγκατάσταση της υπολογιστικής τεχνολογίας σ' όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, ακολουθεί το τρίτο στάδιο, όπου έχουμε την αποτίμηση εφαρμογής της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, βάσει της οποίας επαναξιολογούνται οι εκβάσεις της παραπάνω πρακτικής, και εφόσον θεωρηθεί απαραίτητο, επανασχεδιάζονται και εκπονούνται νέα βιώσιμα προγράμματα, τα οποία συν-ταιριάζουν με τη φιλοσοφία της αφεαυτής δομής και λειτουργίας της υπολογιστικής τεχνολογίας⁵.

2. Ιστορική αναδρομή της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών (Η/Υ) στην εκπαίδευση

Προφανώς, διακριβώνουμε ότι συστηματική επιδίωξη της σύγχρονης εκπαιδευτικής διδακτικής διαδικασίας, βάσει των νέων παιδαγωγικών τάσεων και αντιλήψεων, συνιστά η εποπτικοποίηση και οπτικοποίηση του εν γένει μαθησιακού περιβάλλοντος διδασκαλίας των παιδιών. Όπερ μεθερμηνευόμενο, αντιλαμβανόμαστε ότι ο υπολογιστής συνιστά στη συγκαρινή εκπαιδευτική και αναπόδραστη πραγματικότητα, το μέσο και τη γέφυρα σύνδεσης και συσχέτισης της διδακτικής πράξης. Ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο που μετέρχονται, κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία, έχουν στη διάθεσή τους το ιδανικό γνωστικό εργαλείο της υπολογιστικής τεχνολογίας, για να προσεγγίσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο και στρατηγική τους τιθέμενους διδακτικούς στόχους. Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά δρώμενα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δυνάμεθα να αναγνωρίσουμε ότι οι μαθητές που φέρουν γνωστικές δυσκολίες και ελλείμματα, πλέον, δεν είναι παθητικοί δέκτες αυτών που διαδραματίζονται στη διδακτική πράξη, αλλά τουναντίον, συνιστούν ενεργά και συν-διαμορφωτικά δρώντα υποκείμενα των διεργασιών της, λόγω της υπολογιστικής υποστήριξης που έχουν στη διάθεσή τους^{6, 7}.

5 Κόμης, Β. (1997). Οι νέες τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία περιήγηση βασισμένη στη Γαλλική εμπειρία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 92, σ. 25.

6 Μανώλη, Β. & Αργυροπούλου, Α. (2008). Τα ψηφιακά παιχνίδια ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*. Νάουσα.

7 Φατσέα, Α. & Αντωνίου, Π. (2010). Καταγραφή της επίδρασης των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών στους χρήστες. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»*. Βέροια-Νάουσα, σ.σ. 1224-1237.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προρηθέντα, αντιλαμβανόμαστε ότι η μεταβίβαση και αποθήκευση της γνώσης στον ανθρώπινο νου, –διαμέσου της παραδοσιακής ή/και κατευθυνόμενης μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης–, είναι εφεξής, ξεπερασμένη και ατελέσφορη. Με την έννοια αυτή, αναγνωρίζουμε ότι η γνώση υφίσταται έξω απ’ το ανθρώπινο μυαλό και είναι αυθύπαρκτη. Οι μαθητές πρέπει να ανακαλύψουν και να κατακτήσουν σ’ αυτόν το νέο και μοναδικό εκπαιδευτικό κόσμο, μέσω της αρωγής και υποστήριξης της υπολογιστικής τεχνολογίας μόνοι τους τη γνώση. Η υιοθέτηση και χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσχέρειες (αισθητηριακές, γνωστικές, νοητικές, αναπτυξιακές), συνδράμει στην υποστολή των δυσχερειών και προσκομμάτων τους στη μάθηση και, ως εκ τούτου, στην επίτευξη των διδακτικών τους στόχων.

Με το πιο πασιδίηλο και καταφανή τρόπο, συνεπώς, παρατηρούμε ότι ο υπολογιστής δεν συνιστά απλώς μια μεταβλητή των ΤΠΕ, αλλά ένα ζωτικής σημασίας εξάρτημα, για την αντιμετώπιση των αναγκών και προκλήσεων που αναδύονται στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η εμπλοκή και αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαίδευση των διδασκόμενων, εφεξής, θεωρείται μια σταθερή παράμετρος στήριξης του μαθησιακού τους έργου. Κατόπιν τούτων, βλέπουμε ότι η επίσημη και ουσιαστική εισαγωγή της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, συντελείται στα τέλη της δεκαετίας του ’90 και δη το 2000, με την εγκόλπωση των νέων τεχνολογιών στα αναλυτικά προγράμματα όλων των δημοτικών σχολείων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκτός, φυσικά, κάποιων εξαιρέσεων, μέσα στις οποίες συγκαταλεγόταν και η Ελλάδα.

Όπως αναφέρουν πολύ γλαφυρά και οι Ράπτης και Ράπτη⁸, έχει καταστεί γνωστό και αντιληπτό στους διάφορους κρατικούς φορείς και ιθύνοντες που χαράσσουν την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ότι, οι συνθήκες είναι πλέον ώριμες, ώστε να λάβει σάρκα και οστά η εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση, μ’ ένα ουσιαστικό και τελέσφορο τρόπο και μέθοδο. Στο πλαίσιο του Γ’ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) και ειδικά από το ΕΠ ΚτιΠ, υλοποιήθηκε υπό την άμεση αιγίδα του ΥΠΕΠΘ και τη στήριξη τόσο της Επιτροπής Στρατηγικής για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση (ΕΣΠΕ) όσο και του Γραφείου για την Κοινωνία της Πληροφορίας του ΥΠΕΠΘ, η ένταξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του υπολογιστή στην καθημερινή διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω στοχευόμενων και συντονισμένων εγχειρημάτων⁹.

Η εισαγωγή και ο εγκιβωτισμός του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως, συντελείται βάσει δύο κριτηρίων: α) της συνδρομής του στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και, β) μέσω της ανάδειξης της

8 Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α’. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, σ. 48.

9 ΥΠΕΠΘ (2008). Ανακτήμένο στις 21/5/17 από το δικτυακό τόπο <http://www.edulll.gr/?p=12867>.

ευεργετικής προσφοράς των ωφελειών των τεχνολογικών χαρακτηριστικών του, στην ενίσχυση και ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών. Η πρώτη κατηγορία κριτηρίων, άπτεται των εκπαιδευτικών λογισμικών που μετέρχονται οι διδάσκοντες, ούτως ώστε να επιτευχθούν οι τιθέμενοι και επιδιωκόμενοι στόχοι με τον πιο εύκολο και απλουστευμένο/εκλαϊκευμένο τρόπο. Ουσιαστικά, αναφερόμαστε σε λογισμικά που είναι παιδαγωγικά προσεγμένα και δομημένα, ανταποκρίνονται στο ακαδημαϊκό επίπεδο όλων των μαθητών, καλύπτουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διδακτέα ύλη, προωθούν και αναπτύσσουν τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες και καλλιεργούν αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και δεξιότητες. Στη δεύτερη κατηγορία κριτηρίων (τεχνολογικά χαρακτηριστικά), συμπεριλαμβάνεται η χρήση του υπολογιστή ως μεθοδολογικού εκπαιδευτικού εργαλείου ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας τόσο απ' τους εκπαιδευτικούς όσο και απ' τους μαθητές, των αλληλεπιδραστικών του δυνατοτήτων και της συνεισφοράς του στη χρησιμοποίηση των διάφορων μοντέλων μάθησης και τρόπου αξιοποίησής τους¹⁰.

Σύμφωνα με την άποψη των Τσαμπάρλη και Τσιμπιδάκη¹¹, άλλωστε, η χρήση του υπολογιστή ως διδακτικού εργαλείου δεν κατατείνει στην αντικατάσταση των εκπαιδευτικών, αλλά τουναντίον, στη δημιουργία καλύτερων συνθηκών και πολυποικίλων ευκαιριών και δυνατοτήτων για τα παιδιά με ειδικά εκπαιδευτικά προβλήματα, κατά τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Εντούτοις, αναγνωρίζουμε ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών (H/Y) στην εκπαίδευση, δεν ακολούθησε μια ανάλογη εξελικτική πορεία, αλλά τουναντίον, χρονοτρίβησε υπέρμετρα όπως και πολλά άλλα μείζονα ζητήματα στην πατρίδα μας. Υπό τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης, εντούτοις, ο υπολογιστής ως εκπαιδευτική τεχνολογία, διαδραματίζει βαρύνοντα και ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και, δη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κοντολογίς, συνιστά μία διεπιστημονική αναγκαιότητα ο τρόπος ενσωμάτωσης του υπολογιστή στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου, προκειμένου να αποτελέσει η χρήση του, τη ναυαρχίδα τελεσφόρων και ουσιαστικών αλλαγών στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες με τη σειρά τους θα ενθυλακωθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο βαθμό που το διαθέσιμο *hardware*, *software* και *humanware* του υπολογιστή επιτρέπουν την ανάγκη αξιοποίησης και χρήσης του ως εργαλείου των σύγχρονων Μέσων Πολύμορφης ή/και Πολλαπλής Διδασκαλίας και Επικοινωνίας (*Multimedia*), αναφαίνεται ότι η υπολογιστική τεχνολογία συνιστά ένα συνεπικουρικό διδακτικό μέσο τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή στην αίθουσα διδασκαλίας, το οποίο έχει ενσταλαχτεί στο συνειδέναι όλων των μαθητών¹².

10 Ράπτης, Α. (2005). *Πληροφορική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Νέων Τεχνολογιών, σ.σ. 230-240.

11 Τσαμπάρλη, Α. & Τσιμπιδάκη, Α. (2003). Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών από νήπια με σωματικές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 19(4), σ.σ. 3-18.

12 Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον.

Η ανύπαρκτη, βέβαια, ελληνική βιομηχανία παραγωγής τεχνολογικού εξοπλισμού, –με εξαίρεση κάποιων περιπτώσεων–, αποτυπώνει το συγκαιρινό εκπαιδευτικό γίνεσθαι, ήτοι, την έλλειψη δυνατότητας εξοπλισμού των σχολείων όλων των βαθμίδων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Εξάλλου, αναγνωρίζεται ότι διάφοροι παράγοντες όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το λογισμικό υλικό (*software*) και το μηχανικό μέρος του εξοπλισμού ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή (*hardware*), συνυφαινονται και σχετίζονται άρρηκτα με τη χρήση του στη διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης των διδασκόμενων. Ωστόσο, συνιστά τρανό λάθος, η επιλογή στεγανών και κριτηρίων αναφορικά με τη χρήση του υπολογιστή στην εκπαιδευτική πράξη (σε κάθε διδακτική ενότητα ή/και γνωστικό αντικείμενο), ως ένα εγχείρημα ανακάλυψης συνταγών, για τη λυσιτελή ευόδωση των γειρόμενων προβλημάτων. Βασικά, αναφαιίνεται ότι εν σχέσει με την υιοθέτηση και αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διαδικασία εκπαίδευσης, επικρατεί μια σύγχυση και αντιφατικότητα που οφείλεται:

- στην τεχνολογική ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών να μετέρχονται τον υπολογιστή στην καθημερινή διδακτική πράξη, –οι οποίοι παρότι είναι επαγγελματίες εργαζόμενοι–, επικαλούνται αδυναμία να ανταπεξέλθουν στην εφαρμογή της προκειμένης καινοφανούς μεταρρύθμισης, λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης και εξειδίκευσης,
- η ενσωμάτωση του υπολογιστή ως «εργαλείου και μέσου» στην εκπαίδευση, θεωρείται από ορισμένους η πανάκεια επίλυσης όλων των προβλημάτων και, ως εκ τούτου, παραμερίζεται το γεγονός –λόγω υπερβολικού ενθουσιασμού– ότι συνιστά ένα μόνο μέρος και μία εναλλακτική μέθοδος της πολυδαίδαλης και περίπλοκης διδακτικής διαδικασίας,
- η χρήση του υπολογιστή στη συγκαιρινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, κρίνεται επιτακτική όσο ποτέ άλλοτε, διότι οφείλει να προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες να είναι τεχνο-λειτουργικοί και τεχνο-ευφάνταστοι και, –όχι προφανώς τεχνο-φοβικοί–, σε μία κοινωνία που τα πάντα πλέον εδράζονται στην υψηλή τεχνολογία, που εξελίσσεται και αλλάζει αενάως με ιλιγγιώδεις ρυθμούς και τρόπους,
- όπως και στην περίπτωση εισαγωγής και χρήσης της καινοτομίας των οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας στην εκπαίδευση, –έτσι και η υπολογιστική τεχνολογία–, ενέγειρε υπέρμετρα άκριτες και άκρατες προσδοκίες, ελπίδες και πεποιθήσεις εν σχέσει με την αξιοποίηση και χρησιμότητά της στη διδασκαλία και μάθηση¹³.

Εν τοιαύτη περιπτώσει, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι η τεχνολογική εκπαίδευση και μάθηση των παιδιών όλων των ελληνικών σχολείων, ανεξαρτήτου τύπου, δομής και βαθμίδας, έχει εξοκείλει/παρεκτραπεί απ' την αρχική της πορεία, που ήταν η απόκτηση σφαιρικών γνώσεων, ο αναστοχασμός των πραγμάτων και η

13 Μικρόπουλος, Τ.Α. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ.σ. 30-90.

λειτουργία βάσει της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής φαντασίας. Δυστυχώς, η χρήση του υπολογιστή στο συγκαρινό εκπαιδευτικό σύστημα, συνίσταται στην ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων απ' τη μεριά των διδασκόμενων, –οι οποίες νομοτελειακά οδηγούν σ' ένα μηχανιστικό τρόπο απόκτησης γνώσεων– που στην ουσία δεν ωφελούν πουθενά. Γενικά, συνιστά ιστορικά τεκμηριωμένη διαπίστωση και παραδοχή ότι η ενσωμάτωση του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία και η αλληλεπίδρασή του με πλειομορφικούς και πολυποίκιλους παράγοντες, όπως είναι οι μαθητές, τα βιβλία, το παιδαγωγικό πλαίσιο, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, πιθανός να επιφέρουν κάποιες θεμελιώδεις αλλαγές στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Η ύπαρξη του υπολογιστή στις σχολικές τάξεις, συνιστά ένα αναγκαίο και απαραίτητο εργαλείο και συστατικό, που με την έλλογη χρησιμοποίηση του προσήκοντος λογισμικού υλικού (βίντεο, παιχνίδια, εφέ, προσομοιώσεις), δύναται να συνεισφέρει ως μία διαφοροποιημένη μέθοδο στη λυσιτελή επίλυση των διδακτικών αναζητήσεων των παιδιών με μαθησιακές αδυναμίες. Κατόπιν τούτων, καθίσταται ηλίου φαινότερο ότι για να υφίσταται μία ουσιώδη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των διδασκόμενων ελληνική ποιοτική εκπαίδευση, –σύμφωνα με τα ελάχιστα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά κριτήρια/προδιαγραφές (*standards*)–, για τη δια βίου μάθησή τους στην κοινωνία της πληροφορίας και γνώσης, θεωρείται απαραίτητη και επιτακτική η περαιτέρω διεύρυνση και ανάπτυξη της τελέσφορης ενθυλάκωσης και χρήσης του υπολογιστή στον εκπαιδευτικό τομέα¹⁴.

Υπό το πρίσμα αυτό, υποχρεούμαστε να εκμεταλλευθούμε στη δομή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης την καινοφανή δυναμική του υπολογιστή. Τοιουτοτρόπως, προάγουμε νέες και ποιοτικές διδακτικές μεθόδους, οι οποίες κατατείνουν, αφενός, στην άμβλυνση όλων των προσκομμάτων που δημιουργούν ανισότητες και αποκλεισμό σε αυτή την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών στη διαδικασία μάθησης, αφετέρου, εξασφαλίζουμε εκείνες τις παιδαγωγικές συνθήκες, που επιτρέπουν την απρόσκοπτη χρήση του υπολογιστή απ' αυτούς τους μαθητές. Μόνο με την εφαρμογή των προρρηθέντων, υφίσταται η ελπίδα να εξαφανιστεί το τείχος του ψηφιακού χάσματος που έχει υψωθεί μπροστά απ' τους μαθητές αυτούς, καθότι οφείλουμε και έχουμε την υποχρέωση να τους προσφέρουμε εναλλακτικές μαθησιακές ευκαιρίες και ατραπούς, για να αποφευχθεί ο εκπαιδευτικός απομονωτισμός τους απ' τις διεργασίες της μαθησιακής διαδικασίας.

3. Η πολιτική ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών (Η/Υ) στην εκπαίδευση

Με την υιοθέτηση και χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση και, δη στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αναπροσδιορίζεται, αναδιαμορφώνεται

14 Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2003). Απόφ. αρ. 2318/2003/EK. L345/9. Πρόγραμμα eLearning. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.

και αλλάζει, όχι μόνο η προσέγγιση και φιλοσοφία σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης της γνώσης, αλλά και η οπτική της ανάπτυξης πιονερίστικων βιωμάτων και εμπειριών των διδασκόντων, τόσο του επιπέδου της γνωστικής επίδοσης των μαθητών όσο και του ψυχοκοινωνικού κλίματος της τάξης. Η διαμεσολάβηση του υπολογιστή ως συνεπικουρικής μεθόδου και τρόπου διδασκαλίας, επομένως, διαμορφώνει προσήκουσες μαθησιακο-διδακτικές συνθήκες, για την πιο ενεργή εμπλοκή των διδασκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική^{15, 16}.

Εξάλλου, γνωρίζουμε ότι η σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι νέες τεχνολογίες (Η/Υ) στην εκπαίδευση, καταδεικνύει όλο και περισσότερο γιατί τα εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων χωρών, επιμένουν και εμμένουν στην εισαγωγή και ένταξη του υπολογιστή στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων. Το 2010, χρονιά ορόσημο, αποφασίστηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας) ότι για να καταστούν ανταγωνιστικές και τελέσφορα παραγωγικές/αποδοτικές οι εκπαιδευτικές δομές, πρέπει να μετασχηματιστούν, να αλλάξουν και να αναρθούν σε ένα άλλο υψηλότερο διδακτικό και μαθησιακό επίπεδο. Η εφαρμογή του προρρηθέντος εγχειρήματος, σίγουρα, δύναται να τελεσφορήσει μέσα από την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων απ' τη μεριά των εκάστοτε εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, ένας εκ των οποίων είναι η ενθυλάκωση και χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία και μάθηση, ούτως ώστε να επέλθει η σύγκλιση των χωρών που υπολείπονται τεχνολογικά στην εκπαίδευση μ' αυτές που είναι τεχνολογικά αναπτυγμένες.

Υπό το φως και το πνεύμα της ανωτέρω λογικής και συλλογιστικής, βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε ότι στις άμεσες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τις αρχές του '90 δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού του υπολογιστή απ' τους πολίτες συλλήβδην, αλλά η αναγκαιότητα της ένταξής του στην εκπαίδευση. Η προώθηση των προρρηθέντων, βέβαια, δύναται να υποστηριχθεί και να επιτευχθεί μέσα από την πρακτική εφαρμογή διάφορων προγραμμάτων και σχεδίων εργασίας (*projects*). Επιπροσθέτως, αλλάζει και μεταμορφώνει τελείως το ρόλο που διαδραματίζει πλέον ο εκπαιδευτικός στην τάξη, αναφορικά με τις μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης.

Σύμφωνα με την παραδοχή των Lave και Wenger¹⁷, η αυτόνομη συνεργατική και διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση –σε ένα ανοικτό, αποκεντρωμένο, κοινωνικά πλαισιωμένο, αλληλεπιδραστικό, αλληλοσχετιζόμενο

15 Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In P. Reismann & H. Spada (Eds.). *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd., pp. 189-211.

16 Jonassen, D. & Land, S. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Lawrence Erlbaum Associates.

17 Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

και αυθεντικό/πρωτόλειο περιβάλλον απ' όλες τις πλευρές– επιτυγχάνεται μέσα από τη συμβολή και το ρόλο που διαδραματίζει σήμερα η υπολογιστική τεχνολογία στην εκπαίδευση. Η χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία και μάθηση, συνεπώς, συμβάλλει στην ανάταση και τόνωση των συναισθηματικών, γνωστικών και ψυχοκοινωνικών πτυχών της προσωπικότητας και υπόστασης των ατόμων με γνωστικές δυσχέρειες¹⁸.

Με την έννοια αυτή, παρατηρούμε η διδασκαλία και μάθηση με τον υπολογιστή, να συνδυάζεται όλο και πιο συχνά με τα συμβατικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθότι είναι πολύμορφη και ανθρωποκεντρική. Μολαταύτα, υφίστανται αρκετοί παράμετροι που συνιστούν τροχοπέδη αλλαγής των εκάστοτε συνθηκών, δυσχεραίνοντας το εγχείρημα μετάβασης από το κυρίαρχο και με παθογένειες/αγκυλώσεις μοντέλο διδασκαλίας, σ' ένα συνδυαστικό/υβριδικό μοντέλο διδασκαλίας, που θα αλλάζει συθέμελα τη νοοτροπία περί μεθόδων διδασκαλίας και, εν γένει, τη φιλοσοφία του περιβάλλοντος της διαδικασίας μάθησης^{19, 20, 21}.

Εντούτοις, κατανοούμε ότι ο υπολογιστής –ως τεχνολογικό εργαλείο και μέθοδος–, συνιστά ένα νεοφυές και πειραματικό βήμα εφαρμογής, σύμφωνο, με τις προδιαγραφές (*standards*) των παιδαγωγικών αρχών που ακολουθούν τα συγκαρινά εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών²². Παρά ταύτα, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι παρότι υφίστανται αρκετές μελέτες και ευρήματα για τα θετικά αποτελέσματα που έχει η χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία και, δη στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, στην πραγματικότητα, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο έχει προχωρήσει και εφαρμόζεται η αξιοποίησή της στη διδασκαλία των ατόμων με μαθησιακές δυσχέρειες, αφού εκλείπουν τόσο απ' την ξένη όσο και απ' την ελληνική βιβλιογραφία ευρήματα και εκβάσεις αντίστοιχων ερευνών και μελετών²³.

4. Η μαθησιακο-διδακτική αξιοποίηση της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η παρέμβαση και συνεισφορά της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ και

18 Duffy, T., Lowyck, J. & Jonassen, D. (1993). *The design of constructivistic learning environments: Implications for instructional design and the use of technology*. Heidelberg, FRG: Springer-Verlag.

19 Keegan, D. (1996). *Foundation of distance education*. London and NY: Routledge.

20 Picciano, A. (2001). *Distance learning*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

21 Κόμης, Β. (1994). Ανάλυση και ανασηματισμός των αναπαραστάσεων των μαθητών από 9 μέχρι 12 ετών πάνω στις νέες τεχνολογίες της πληροφορικής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 77, σ.σ. 54-61.

22 Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 247-250.

23 Αλεξανδράτος, Γ. & Ράπη, Α. (2004, 26-28 Νοεμβρίου). Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Νέες δυνατότητες και προοπτικές. Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών, σ.σ. 431-440.

σημαντική συνθήκη όχι μόνο στις διαδικασίες της διδασκαλίας τους, αλλά και στον τρόπο που επεξεργάζεται και προσλαμβάνει αυτή η ιδιαίτερη ομάδα μαθητών τη γνώση. Φυσικά, οφείλουμε να γνωρίζουμε ότι οι μαθητές με γνωστικές δυσχέρειες, δεν δύνανται να συμμετάσχουν στις καθημερινές διεργασίες και δραστηριότητες που τεκταίνονται κατά τη διεξαγωγή της μαθησιακής πράξης και, επιπλέον, αδυνατούν να ακολουθήσουν την εφαρμογή του *curriculum*, εν συγκρίσει, βέβαια, με το μέσο όρο των μαθητών που έχουν αυτή την ικανότητα. Εφεξής, αναφαιίνεται ότι η απόκτηση και η ανάπτυξη βασικών γνωστικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων γι' αυτή την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών, δύναται να επιτραπεί και να ευοδωθεί μέσω της λειτουργίας και αξιοποίησης του υπολογιστή στη διδασκαλία²⁴. Σύμφωνα με την επιστημονική άποψη και αναφορά των Hawkrigde και Vincent²⁵, η συμβολή της εφαρμογής της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μάθηση των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες, συναρτάται από το είδος, τον τύπο και το βαθμό των μαθησιακών τους δυσχερειών και ελλειμμάτων, αλλά και από την ποιότητα των προϋφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων της νοητικής τους τράπεζας²⁶.

Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι η υιοθέτηση του υπολογιστή στη διδασκαλία των ατόμων με μαθησιακά προβλήματα, κατατείνει και στοχεύει στην ενεργητική συμμετοχή τους στο διδακτικό γίγνεσθαι, ούτως ώστε να διαμορφώνουν σημασιολογικά τα νοητικά τους αποθέματα και τις νέες γνώσεις και, συνάμα, να επενεργούν έμμεσα στην έκβαση της μαθησιακής πράξης²⁷. Σύμφωνα με την επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη του Moseley²⁸, ο υπολογιστής διευκολύνει τους διδασκόμενους με γνωστικές αδυναμίες, να αναπτύξουν μαθησιακές δεξιότητες και ικανότητες- που με το συμβατικό τρόπο και μέθοδο διδασκαλίας- έχουν ελάχιστες πιθανότητες και προοπτικές να επιτύχουν κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα εν σχέσει με το προορηθέν διδακτικό τους εγχείρημα. Εν τοιαύτη περιπτώσει, διαπιστώνουμε ότι η ενσωμάτωση και χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας ατόμων, –αλλάζει άρδην το μαθησιακό και γνωστικό τους *status*–, αφού με ένα ψυχαγωγικό τρόπο νιώθουν ικανά να οργανώνουν τη σκέψη τους κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου, να εξασκούνται στην κατάκτηση και σωστή αξιοποίηση των γνωστικών δεξιοτήτων και να καταπιάνονται ενεργητικά με την επίλυση σύνθετων μαθησιακών ζητημάτων και προβλημάτων, ανεξαρτήτου της έκβασής τους.

Τούτων λεχθέντων, αντιλαμβανόμαστε ότι με την εφαρμογή του

24 Govier, H. (1989). *IT in the primary school*. Issues for the Teachers. Coventry: MESU.

25 Hawkrigde, D. & Vincent, T. (1992). *Learning Difficulties and Computers*. London: Jessica Kingsley Publishers.

26 Hawkrigde, D., Vincent, T. & Hales, G. (1985). *New Information Technology in the Education of Disabled Children and Adults*. Kent: Croom Helm.

27 Bozic, N. & Murdoch, H. (1996). *Learning through interaction Technology and children with multiple disabilities*. London: David Fulton Publishers.

28 Moseley, D. (1986). Improving Reading, Writing and Spelling: an overview. In M. Hope (Ed.), *The Magic of the Micro: a Resource for Children with Learning Difficulties*. London: CET.

υπολογιστή, οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες ελέγχουν και διορθώνουν τα βήματα της μαθησιακής τους πορείας, ενώ την ίδια στιγμή, προσεγγίζουν το υπό πραγμάτευση και κατάκτηση γνωστικό υλικό με διαφορετικό οπτικό τρόπο και μορφή. Όλες οι προρρηθείσες αναφορές και δεδομένα, συνιστούν μαθησιακά κίνητρα και ερεθίσματα, που απ' τη μια, επιτρέπουν στα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσχέρειες να προβαίνουν σε γνωστικά ρίσκα και πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, δίχως να φοβούνται την επικριτική αποτυχία, απ' την άλλη, να δοκιμάζουν εναλλακτικές και πιονερίστικες τεχνικές μάθησης, μέσω των οποίων τους παρέχεται η ευκαιρία για αλληλεπίδραση, αέναη επανάληψη, επικοινωνία, ανατροφοδότηση και ατομική επιβράβευση και ικανοποίηση^{29, 30}.

Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, αναγνωρίζουμε ότι η λειτουργία και ιδιότητα της εικονικής πραγματικότητας (*virtual reality*) του υπολογιστή, συνιστά ένα κρίσιμο και σημαντικό σημείο τομή, το οποίο διανοίγει νέους ορίζοντες έκφρασης και μάθησης για τους εκπαιδευόμενους με γνωστικά ελλείμματα. Η χρήση του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία, ως εκ τούτου, παρέχει τη δυνατότητα σ' αυτή την ιδιαίτερη ομάδα παιδιών να εμπλακούν σε διδακτικές καταστάσεις και να αποκομίσουν μια πρωτόγνωρη και πρωτόλεια μαθησιακή ικανοποίηση, που δεν θα είχαν ποτέ την ευκαιρία να βιώσουν μέσα από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Σημειωτέον ότι, προς την κατεύθυνση αυτή, συμβάλλει η δυνατότητα που έχουν οι διδασκόμενοι με μαθησιακές αδυναμίες, να επιλέγουν μέσω του χειρισμού του υπολογιστή εκπαιδευτικά προγράμματα που προσιδιάζουν στο νοητικό τους προφίλ και επίπεδο³¹.

Όπως πολύ χαρακτηριστικά σημειώνει, άλλωστε, και ο Watts³², ο υπολογιστής δύναται να αξιοποιηθεί στη μάθηση των παιδιών με μαθησιακές ανάγκες, ανεξαρτήτως των δυσλειτουργιών και ελλειμμάτων τους (σωματικά, κινητικά, μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά κ.ά.), με τους εξής τρόπους: α) με **ενεργητικό** τρόπο, όπου φυσικά το χειρισμό και τη λειτουργία του υπολογιστή έχουν οι ίδιοι οι μαθητές, β) με **παθητικό** τρόπο, όπου τον έλεγχο του υπολογιστή ως συνεπικουρικού γνωστικού εργαλείου στη μαθησιακή διαδικασία έχουν οι εκπαιδευτικοί. Πέραν τούτων, διαπιστώνουμε ότι η υπολογιστική τεχνολογία, λειτουργεί ως ένα ιδανικό, αμερόληπτο, ακούραστο, συνεπές, ανυπέβλητο, απερίσταλτο, ακατάλυτο, αλάνθαστο, καινοφανές και τελέσφορο μεθοδολογικό μέσο πρακτικής εξάσκησης αυτής της ιδιαίτερης ομάδας μαθητών στη διδακτική πράξη³³.

29 Detheridge, T. (1996). Information Technology. In B. Carpenter, R. Ashdow & K. Bovair (Eds.), *Enabling Access: Effective teaching and learning for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton.

30 Detheridge, T. (1997). Bridging the Communication Gap for pupils with profound and multiple Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 24(1), pp. 21-30.

31 HMI (1990). *Information Technology and Special Education Needs in Schools. Education Observed. A Review by HMI*. London: HMI.

32 Watts, T. (1986). Computers in a special Unit. Microcomputer Software. *British Journal of Special Education*, 13(3), p. 96.

33 Watt, M. & Visser, J. (1997). Choosing software. *Support for Learning*, 12(4), pp. 180-185.

Υπό το φως της λογικής αυτής, αντιλαμβανόμαστε ότι οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι προσλαμβάνουσες των ατόμων με μαθησιακά προβλήματα, καθορίζουν το αποτέλεσμα και την πορεία της λειτουργίας και εφαρμογής της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διαδικασία εκπαίδευσής τους. Όπως σημειώνει με emphaticό τρόπο ο Baynham^{34, 35}, ο εγκιβωτισμός του υπολογιστή στη διδασκαλία, συντείνει στη διαμόρφωση ενός προκείμενου πλαισίου μάθησης αυτών των παιδιών. Γενικά, δυνάμεθα να ισχυριστούμε ότι οι υπολογιστικές εφαρμογές, υποστηρίζουν είτε τα άτομα με εκπαιδευτικά ελλείμματα είτε τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν γνωστικές αδυναμίες. Παρά ταύτα, κρίνουμε ότι για να υπάρχουν βάσιμες ελπίδες και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησης του υπολογιστή στην εκπαίδευση των ατόμων με μαθησιακές δυσχέρειες, πρέπει να τηρηθούν και να εφαρμοστούν τα κάτωθι:

- να μετέρχεται η υπολογιστική τεχνολογία με αμιγώς ρεαλιστικά κριτήρια, τα οποία θα συνυφαίνονται με τις γνωστικές δυνατότητες και ικανότητες αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών,
- να αξιολογείται σχολιοτενώς και ενδελεχώς η μέθοδος και η τεχνική της υπολογιστικής υποστήριξης στους μαθητές με εκπαιδευτικά ελλείμματα,
- να υφίσταται ένα αξιόπιστο πρότυπο ελέγχου των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του υπολογιστή στη διδασκαλία των ατόμων που παρουσιάζουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσλειτουργίες και προβλήματα,
- να ανανεώνεται αενάως το ψηφιακό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία και μάθηση των ατόμων αυτών,
- να υφίσταται ένας επιστημονικός οδηγός ορθής και μεθοδολογικής παιδαγωγικής εφαρμογής του υλικού της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδακτική πράξη.

Φυσικά, παρατηρούμε ότι η έλλειψη της υπολογιστικής υποστήριξης στη διδασκαλία των παιδιών αυτών, δύναται να οδηγήσει στην κατακόρυφη νοητική οπισθοδρόμησή τους και, συγχρόνως, στην υστέρηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες κρίνονται εκ των ων ουκ άνευ για την κατάκτηση των νέων γνώσεων³⁶. Υπό τη σκοπιά αυτή, θεωρούμε ότι η ενσωμάτωση και χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες, αποσκοπεί στην αξιοποίηση του κοινωνικού παράγοντα της μάθησης στο χώρο των σχολικών τάξεων για τα άτομα αυτά. Επιπρόσθετα, συντείνει στη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών τους συνθηκών, στη δημιουργία ενός ιδανικού διδακτικού περιβάλλοντος όπου θα έχουν τις παιδαγωγικές ευκαιρίες να ενεργοποιηθούν γνωστικά και στη διαμόρφωση προσηκόντων δραστηριοτήτων,

34 Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.

35 Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in development, Ethnography and Education*. London: Longman.

36 Koutsogiannis, D. (2001, July 4-8). Computer Literacy in its Cultural Context. *Paper presented in the Eighth International Literacy and Education Research Network Conference on Learning, Spetses*.

η επίλυση των οποίων θα επιφέρει την προαγωγή του νοητικού τους κεφαλαίου. Συνεπώς, δυνάμεθα να αντιληφθούμε ότι η υπολογιστική υποστήριξη υπέχει διττού ρόλου στην εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών, αφενός, επειδή χρησιμοποιείται ως διδακτικό εργαλείο παρουσίασης των γνωστικών αντικειμένων, αφετέρου, γιατί λειτουργεί ως διεπιστημονικό και διαθεματικό μέσο και οδηγός/χάρτης, αφού διευκολύνει τους μαθητές με εκπαιδευτικά προβλήματα να ασκηθούν στην ανάπτυξη βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της Γενικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προρρηθείσες τεκμηριωμένες αναφορές, κατανοούμε ότι η ενθυλάκωση και χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας στη μάθηση των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδεικνύεται καταλυτικά ευεργετική. Τούτο συνεπάγεται, ότι τα εικονικά περιβάλλοντα του υπολογιστή, συνιστούν υποστηρικτικές ψηφιακές εφαρμογές και λειτουργίες, που επιτρέπουν στους μαθητές αυτούς να περιστέλλουν τη διδακτική και εκπαιδευτική τους εξάρτηση απ' τους διδάσκοντες και να δοκιμάζουν νέους τρόπους πρόσληψης και πρόσκτησης της γνώσης. Σε γενικές γραμμές, αναφαίνεται ότι τα άτομα αυτά, αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη (γνωστικά, αισθητηριακά, ψυχοκοινωνικά, συναισθηματικά) από την ένταξη του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία^{37, 38}.

Κατόπιν τούτων, πρέπει να τονισθεί ότι η βασική γνωστική και πληροφοριακή πηγή πρόσληψης και ανατροφοδότησης αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών, είναι συνήθως η οπτική. Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, συνιστά ο υπολογιστής ένα ψηφιακό ελκυστικό και δημοφιλή εργαλείο, για τα άτομα που φέρουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσχέρειες και ελλείμματα. Εν τωιαύτη περιπτώσει, συνιστά κοινό τόπο ότι η υπολογιστική τεχνολογία, είναι ίσως, το μοναδικό μεθοδολογικό μέσο, που κινητοποιεί και ενεργοποιεί όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευόμενους κατά τη διαδικασία της μάθησης. Κατά συνέπεια, διαπιστώνουμε ότι η υπολογιστική υποστήριξη παρέχει στους μαθητές με γνωστικές ανάγκες τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης, ήτοι, μία μεταβλητή που τόσο πολύ εκλείπει απ' τη διδακτική και εκπαιδευτική καθημερινότητα και ρουτίνα τους^{39, 40}.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ενσωμάτωση του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλει στην αισθητοποίηση των διάφορων αφηρημένων και σύνθετων εννοιών μέσω

37 Buaud, A., Svensson, H., Archambault, D. & Burger, D. (2002). Multimedia games for visually impaired children. *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. Austria: pp. 173-180.

38 Hild'en, A. & Svensson, H. (2002). Can All Young Disabled Children Play at the Computer. *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. Austria.

39 Yelland, N. & Lloyd, M. (2001). Virtual kids of the 21st century: understanding the children in schools today. *Information Technology in Childhood Education Annual*, pp. 175-192.

40 Durkin, K. & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Applied Developmental Psychology*, 23, pp. 373-392.

της φαντασμαγορικής οπτικής σε εικόνα, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο των υπό διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων πιο κατανοητό και προσιτό, ειδικά για τα άτομα με μαθησιακές ελλείψεις. Οι μαθητές απ' τη μεριά τους, έχουν απερίσταλτο χρόνο—λόγω παγώματος της εικόνας—να προβαίνουν στην ανάγνωση και κατανόησή της και να επεξεργάζονται και να αποθηκεύουν το νόημα του περιεχομένου που πραγματεύονται, βάσει των δικών τους ρυθμών και οπτικο-αντιληπτικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων. Με άλλα λόγια, κατανοούμε ότι μέσω της δυνατότητας ένταξης και χρήσης του υπολογιστή στη διδασκαλία, ανιχνεύονται και αναλύονται όλα εκείνα τα δεδομένα και στοιχεία που είναι συνυφασμένα με το περιεχόμενο της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, ενώ διευκολύνεται στο έπακρο, η επίτευξη της στοχοθεσίας και στρατηγικής της μάθησης⁴¹.

Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Βώρος⁴², ο υπολογιστής ως ένα υπο-σύνολο των «πολυ-μέσων», δύναται να παρέχει υπηρεσίες στην εκπαίδευση—σε αναλογικά διευρυμένο ποσοστό—με καινοφανείς τρόπους και μορφές, που είναι εκ διαμέτρου αντίθετες από τις παλιές και κλασικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης. Στον αντίποδα, εντούτοις, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνίας, δεν λειτουργούν—βάσει των απτών αποτελεσμάτων που έχουμε έως τώρα—εν είδει πανάκειας και μαγικής λύσης άμβλυνσης των μαθησιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Ως εκ τούτου, δεν δυνάμεθα να συζητάμε για κοσμογονικές αλλαγές και θαύματα που έχει επιφέρει η αξιοποίηση του υπολογιστή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και, ιδιαίτερος, στη διδασκαλία των ατόμων με μαθησιακές αδυναμίες και ελλείμματα. Προφανώς, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η υπολογιστική τεχνολογία συνιστά ένα πρόσφορο και εναλλακτικό εργαλείο και μέσο προσέγγισης αυτής της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών στη διδακτική πράξη.

Αξίζει, φυσικά, να σημειώσουμε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί, πρέπει να ελέγχουν και να διαχειρίζονται όλα τα παραπάνω, με επιστημονικό κύρος, επάρκεια και συγκρότηση του ρόλου και της αποστολής τους. Πέραν τούτων, γνωρίζουμε ότι πρέπει να εξασφαλίζουν τους όρους και τις προϋποθέσεις ενός διευρυμένου μοντέλου και μιας φιλοσοφίας των παιδαγωγικών αρχών, μεθόδων και μέσων της διδασκαλίας και μάθησης, που οδηγεί ουσιαστικά, στην επανεκκίνηση και επαναλειτουργία των λιμναζόντων και στατικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων αυτών⁴³. Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, κατανοούμε ότι με το σωστό χειρισμό από τη μεριά τους, δύναται ο υπολογιστής να λειτουργεί και να χρησιμοποιείται ως ένα διδακτικο-μαθησιακό παράγωγο και ως ένα υπομόχλιο, που ουσιαστικά ξεκλειδώνει το μυαλό και τη

41 Βώρος, Φ. Κ. (1995). Η Σύγχρονη τεχνολογία στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 37/38, σ. 196.

42 Βώρος, Φ. Κ. (1995). Η Σύγχρονη τεχνολογία στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 37/38, σ. 201.

43 Μιχαλοπούλου-Βέικου, Χ. (1990). Το ιεραρχικό μοντέλο διδακτικής πρακτικής. Η σχέση δασκάλου-μαθητή, όπως προκαθορίζεται από τη διδακτική πράξη. *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, 2, σ. 13.

νόηση των ατόμων με εκπαιδευτικά ελλείμματα, καθιστώντας τα πάραυτα σε συγκροτημένες, ολοκληρωμένες, δημιουργικές και αυτόνομες προσωπικότητες. Σαφώς, αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι οι «ελεύθεροι», αλλά παράλληλα, επιστήμονες ειδικοί παιδαγωγοί, επιδιώκουν με την ένταξη του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία, να ενεργοποιήσουν τα πιθανά ελατήρια/κίνητρα των ατόμων αυτών, τα οποία λειτουργούν με τη σειρά τους ως εφαλτήρια που οδηγούν τους μαθητές αυτούς προς νέες γνωστικές διερευνήσεις και αφετηρίες, προς την κατάκτηση των διάφορων βαθμίδων γνώσης και συμπεριφορών, προς τη βαθύτερη και πιο εναλλακτική κατανόηση των φαινομένων, ζητημάτων, προβλημάτων και σχέσεων του κοινωνικού και ανθρώπινου επιστητού και προς την ανα/απο-κάλυψη περισσότερων και διάφορων πιθανών απόψεων και λύσεων των προβλημάτων τους.

Δεδομένων τούτων, έχουμε τη δυνατότητα να οροθετήσουμε από τη μελλοντική επιτυχία και προοπτική –και όχι μόνο από τη συγχρονική στιγμή– την επιτυχία χρήσης του υπολογιστή στην εκπαίδευση των ατόμων με μαθησιακά ελλείμματα, εφόσον επιτύχουμε και εξασφαλίσουμε εν τέλει την εξοικονόμηση πόρων και την εκμετάλλευση του εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρούμε όλο και περισσότερο η υπολογιστική τεχνολογία, να έχει καταστεί εν γένει, ένα από τα βασικά και δομικά γρανάζια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες, βρίθουν ηλεκτρονικών υπολογιστών και, δη ηλεκτρονικών πολυμέσων, ενώ το τελευταίο καιρό έχει δρομολογηθεί μία πολύ σημαντική προσπάθεια, ουσιαστικής και τελέσφορης ενσωμάτωσης και χρήσης του υπολογιστή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ειδικά Σχολεία, Ειδικές Τάξεις ή Τμήματα Ένταξης). Στις μέρες μας, εφεξής, διαπιστώνουμε ότι η υπολογιστική τεχνολογία έχει επηρεάσει τη ζωή μας, κατακλύζοντας με ερεθίσματα, εικόνες και βιώματα, όχι μόνο τη σφαίρα του επιστητού, αλλά και την ίδια τη νόηση και ψυχή μας, καθότι αντιλαμβανόμαστε ότι οι περισσότερες απ' τις ανθρώπινες δραστηριότητες τελούνται διαμέσου του υπολογιστή⁴⁴.

Σε αντίθεση με τον άνθρωπο, φυσικά, δυνάμεθα να αντιληφθούμε ότι ο υπολογιστής δύναται να εκτελέσει και να μεταδώσει πληροφορίες, με αναπαραστατικό και πειραματικό τρόπο –μέσα σε ελάχιστα δευτερόλεπτα του χρόνου–, συντελώντας κατά προτεραιότητα στην απαλλαγή της ανθρώπινης νόησης και βούλησης από άσκοπες, κοπιαστικές και χρονοβόρες σκέψεις, εργασίες και λύσεις, αφού γνωρίζουμε ότι λειτουργεί ακάματα, ακατάπαυστα και τεχνολογικο-εκπαιδευτικά δημιουργικά. Επιπρόσθετα, παρέχει τη δυνατότητα λειτουργίας του ως ένα είδος νοητικού θησαυροφυλακίου πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, απ' όπου δυνάμεθα ανά πάσα στιγμή να ανασύρουμε, να επεξεργαστούμε, να οργανώσουμε και να μετασχηματίσουμε όλα τα

44 Καρκούλιας, Γ.Ν. (1986). Εκπαίδευση και Πληροφορική. *Νεοελληνική Παιδεία*, 2(4), σ. 129.

προρρηθέντα, ανάγοντάς τα σ' ένα υψηλότερο επίπεδο και, χρησιμοποιώντας τα μ' ένα διαφορετικό αφαιρετικό τρόπο, μέθοδο και μορφή⁴⁵.

Ιδιαίτερος, αξίζει να σημειωθεί ότι για τη διδασκαλία των ατόμων με εκπαιδευτικές δυσχέρειες, ο υπολογιστής δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο υποβοήθησης για την απόκτηση άωφελων και αναμασημένων γνώσεων, αλλά ως ένας μηχανισμός ή/και εναλλακτική μορφή σκέψης και κατανόησης των διάφορων φαινομένων και καταστάσεων, καθώς επίσης και της εννοιολογικής οικοδόμησης και κατάκτησης της γνώσης^{46,47}. Συνεπώς, δυνάμεθα να ισχυριστούμε μετ' επιτάσεως ότι η προσπέλαση και κατάκτηση της γνώσης μέσω της υπολογιστικής υποστήριξης από τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, συνιστά ιδιαίτερης αξίας και σημασίας γεγονός, που διευκολύνει την ενίσχυση και προαγωγή των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Εξάλλου, έχουμε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε ότι η φιλοσοφία χρησιμοποίησης του υπολογιστή –ως ένα από τα κύρια και βασικά διδακτικά εργαλεία μάθησης– των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν είναι τυχαία, αλλά μία σχεδιασμένη, επεξεργασμένη και μεθοδευμένη επιστημονική στρατηγική διδασκαλίας τους.

Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, κρίνεται αναγκαίος ο συνδυασμός αξιοποίησης της υπολογιστικής τεχνολογίας με τις νέες διδακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, διαθεματική, διαφοροποιημένη κ.ά.), προκειμένου να εφαρμοστούν στην πράξη τα Α.Π.Σ. και ΔΕ.Π.Π.Σ. Ουσιαστικά, παρατηρούμε ότι η ύπαρξη και χρήση του υπολογιστή στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη–διότι με το συγκεκριμένο «τεχνολογικό» εργαλείο–τα παιδιά αποκτούν τη δική τους φωνή, εκφράζονται ελεύθερα και συναντούν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους μέσα από μια άλλη λογική. Επιπρόσθετα, σχηματίζουν λέξεις, αποτυπώνουν τις σκέψεις τους, μιμούνται και ταυτίζονται με τα πρότυπά τους και, γενικά, διηγούνται και εξηγούν όλα εκείνα τα πράγματα, καταστάσεις και προβληματισμούς, που δεν δύνανται να καταθέτουν και να εκφράζουν τόσο με το γραπτό όσο και με τον προφορικό τρόπο και λόγο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξανδράτος, Γ. & Ράπτη, Α. (2004, 26-28 Νοεμβρίου). Η συμβολή των Νέων

45 Αντωνόπουλος, Α. (1990). Το αύριο είναι χθες. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στη ζωή μας: Δίκτυα στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, 2, σ. 67.

46 Παπαδόπουλος, Γ. (2001). Έλεγχος ποιότητας εκπαιδευτικού λογισμικού. Ο σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και Διαδίκτυο*, Σύρος.

47 Αγγελή, Χ. & Βαλαβανίδης, Ν. (2004). Μια προσέγγιση Διδακτικού Σχεδιασμού για την ενσωμάτωση εργαλείων των Τ.Η.Υ.Π.Ε. στη Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία. *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Αθήνα. Ανακτήμένο στις 05/05/2017 από το δικτυακό τόπο http://www.etpe.eu/extras/view_proceedings.php?conf_id=2.

- Τεχνολογιών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Νέες δυνατότητες και προοπτικές. Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή*, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών, σ.σ. 431-440.
- Αντωνόπουλος, Α. (1990). Το αύριο είναι χθες. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στη ζωή μας: Δίκτυα στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, 2, σ. 67.
- Ασκούνη, Ν. (1994). Η εργασία στο σχολείο: αφετηρίες, όροι και προοπτικές της παιδαγωγικής πρότασης του C. Freinet. *Σύγχρονα Θέματα*, 50/51, σ.σ. 78-88.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βώρος, Φ. Κ. (1995). Η Σύγχρονη τεχνολογία στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 37/38, σ.σ. 193-213.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2003). Απόφ. αρ. 2318/2003/ΕΚ. L345/9. Πρόγραμμα eLearning. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.
- Καρκούλιας, Γ.Ν. (1986). Εκπαίδευση και Πληροφορική. *Νεοελληνική Παιδεία*, 2(4), σ.σ. 127-138.
- Κόμης, Β. (1994). Ανάλυση και ανασχηματισμός των αναπαραστάσεων των μαθητών από 9 μέχρι 12 ετών πάνω στις νέες τεχνολογίες της πληροφορικής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 77, σ.σ. 54-61.
- Κόμης, Β. (1997). Οι νέες τεχνολογίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία περιήγηση βασισμένη στη Γαλλική εμπειρία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 92, σ.σ. 24-31.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 247-250.
- Μανώλη, Β. & Αργυροπούλου, Α. (2008). Τα ψηφιακά παιχνίδια ως δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*. Νάουσα.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ.σ. 30-90.
- Μιχαλοπούλου-Βέικου, Χ. (1990). Το ιεραρχικό μοντέλο διδακτικής πρακτικής. Η σχέση δασκάλου-μαθητή, όπως προκαθορίζεται από τη διδακτική πράξη. *Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση*, 2, σ.σ. 11-23.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές Θύελλες: παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων

- Τεχνολογιών, σ.σ. 48-76.
- Ράπτης, Α. (2005). *Πληροφορική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Νέων Τεχνολογιών, σ.σ. 230-240.
- Ράπτης, Ν. (1995). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική τεχνολογία: ανταγωνιστές ή συνεργάτες. *Νέα Παιδεία*, 74, σ.σ. 89-98.
- Τσαμπαρλή, Α. & Τσιμπιδάκη, Α. (2003). Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών από νήπια με σωματικές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 19(4), σ.σ. 3-18.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2001). Έλεγχος ποιότητας εκπαιδευτικού λογισμικού. Ο σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και Διαδίκτυο*, Σύρος.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Η εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση στο σημερινό σχολείο: αναγκαιότητα, αποτελεσματική χρήση, μέσα διάδοσης της πληροφορίας. *Νέα Παιδεία*, 75, σ. 137.
- Φατσέα, Α. & Αντωνίου, Π. (2010). Καταγραφή της επίδρασης των ψηφιακών διαδραστικών παιχνιδιών στους χρήστες. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση»*. Βέροια-Νάουσα, σ.σ. 1224-1237.

Ξενόγλωσση

- Bozic, N. & Murdoch, H. (1996). *Learning through interaction Technology and children with multiple disabilities*. London: David Fulton Publishers.
- Buaud, A., Svensson, H., Archambault, D. & Burger, D. (2002). Multimedia games for visually impaired children. *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. Austria: pp. 173-180.
- Detheridge, T. (1996). Information Technology. In B. Carpenter, R. Ashdow & K. Bovair (Eds.), *Enabling Access: Effective teaching and learning for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton.
- Detheridge, T. (1997). Bridging the Communication Gap for pupils with profound and multiple Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 24(1), pp. 21-30.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In P. Reismann & H. Spada (Eds.). *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford, New York, Tokyo: Elsevier Science Ltd., pp. 189-211.
- Duffy, T., Lowyck, J. & Jonassen, D. (1993). *The design of constructivistic learning environments: Implications for instructional design and the use of technology*. Heidelberg, FRG: Springer-Verlag.

- Durkin, K. & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Applied Developmental Psychology*, 23, pp. 373-392.
- Govier, H. (1989). *IT in the primary school*. Issues for the Teachers. Coventry: MESU.
- Hawkrigde, D. & Vincent, T. (1992). *Learning Difficulties and Computers*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hawkrigde, D., Vincent, T. & Hales, G. (1985). *New Information Technology in the Education of Disabled Children and Adults*. Kent: Croom Helm.
- Hild'en, A. & Svensson, H. (2002). Can All Young Disabled Children Play at the Computer. *International Conference on Computers Helping People with Special Needs*. Austria.
- HMI (1990). *Information Technology and Special Education Needs in Schools. Education Observed. A Review by HMI*. London: HMI.
- Jonassen, D. & Land, S. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Lawrence Earlbaum Associates.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of distance education*. London and NY: Routledge.
- Koutsogiannis, D. (2001, July 4-8). Computer Literacy in its Cultural Context. *Paper presented in the Eighth International Literacy and Education Research Network Conference on Learning, Spetses*.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moseley, D. (1986). Improving Reading, Writing and Spelling: an overview. In M. Hope (Ed.), *The Magic of the Micro: a Resource for Children with Learning Difficulties*. London: CET.
- Picciano, A. (2001). *Distance learning*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Watt, M. & Visser, J. (1997). Choosing software. *Support for Learning*, 12(4), pp. 180-185.
- Watts, T. (1986). Computers in a special Unit. Microcomputer Software. *British Journal of Special Education*, 13(3), pp. 93-126.
- Yelland, N. & Lloyd, M. (2001). Virtual kids of the 21st century: understanding the children in schools today. *Information Technology in Childhood Education Annual*, pp. 175-192.

Ιστοσελίδες

- Αγγελή, Χ. & Βαλαβανίδης, Ν. (2004). Μια προσέγγιση Διδακτικού Σχεδιασμού για την ενσωμάτωση εργαλείων των Τ.ΗΥ.Π.Ε. στη Διδακτική-

Μαθησιακή Διαδικασία. 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Αθήνα. Στο: http://www.etpe.eu/extras/view_proceedings.php?conf_id=2 (προσπελάστηκε στις 5/5/2017).

ΥΠΕΠΘ (2008). Στο: <http://www.edulll.gr/?p=12867> (προσπελάστηκε στις 21/5/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Νοβάκος Ιωάννης Ν.** είναι ειδικός παιδαγωγός και Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, πτυχίου κοινωνιολογίας και διδασκαλείου ειδικής αγωγής, όλα αποκτημένα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, είναι συγγραφέας δύο επιστημονικών συγγραμμάτων, με τίτλους «**Επισκόπηση της Συμμετοχικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**» εκδόσεων «Θερμαϊκός-Ιανός» και, «**Διοίκηση Οργανισμών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) διαμέσου της χαρισματικής ηγεσίας**» εκδόσεων «Ζυγός». Στοιχεία Επικοινωνίας: novakos@sch.gr.

Δροσινού – Κορέα Μαρία
Φραγκούλη Ασπασία

**Συναισθηματικές δυσκολίες
και ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές
παρεμβάσεις σε παιδιά με νοητικές αναπηρίες
και σε παιδιά με αυτισμό**

Περίληψη

Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η ανάδειξη της σημασίας των μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε παιδιά με νοητικές αναπηρίες και σε παιδιά με αυτισμό. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε εστιάζει στο ερευνητικό πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που επιλέξαμε βασίστηκαν στο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ) με έμφαση στα βιβλιοτετράδια του μαθητή «ψυχοκινητικότητα» και «συναισθηματική οργάνωση». Στις υποθέσεις εργασίας διερευνήσαμε τον τρόπο που αυτές οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας είναι δυνατόν να κινητοποιήσουν παιδιά με ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά. Στα αποτελέσματα βρήκαμε ότι μέσα από κατάλληλες για την περίπτωση κάθε μαθητή μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να προωθηθεί η εκδήλωση αυθόρμητου ενδιαφέροντος του παιδιού προς τον άλλο, η αντίληψη του ιδίου εαυτού, καθώς και η συναισθηματική ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική οργάνωση, μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, αναπηρία, ειδικό δημοτικό σχολείο.

Emotional difficulties and special music pedagogical interventions in children with intellectual disabilities and children with autism.

Summary

The purpose of this study is to highlight the importance of music pedagogical interventions for children with mental disabilities and children with autism. The method used is focused on the research field of special needs education. The music pedagogical activities chosen were based on the framework curriculum for special education program with emphasis on play books for the pupils with titles “psychomotricity” and “emotional organization”. Also, we have investigated the how know of music and pedagogical learning readiness activities can motivate children with deficits in socio-emotional behavior. The results found that through appropriate in the circumstances of each student music and pedagogical activities can be promoted the occurrence of spontaneous interest of the child to another, the perception of the same self, and the emotional development.

Keywords: Emotional organization, music pedagogical interventions, disability, special primary school.

1. Εισαγωγή

Το άρθρο αναφέρεται στις συναισθηματικές δυσκολίες που παρουσιάζουν παιδιά με νοητικές αναπηρίες και παιδιά με αυτισμό στο ειδικό δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα σε αυτή την ποιοτική ερευνητική μελέτη εφαρμόζονται τεχνικές συναισθηματικής οργάνωσης και υποστήριξης της έκφρασης παιδιών στο πλαίσιο ειδικών μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Σε αυτό αναφέρονται επιγραμματικά θεωρίες της ψυχολογίας που συμβάλλουν στην κατανόηση τόσο της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, όσο και των παρεκκλίσεων της ανάπτυξης. Επίσης παρουσιάζονται στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹ αναφορικά με την νοητική αναπηρία και τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Κατόπιν ορίζεται η έννοια της μουσικοπαιδαγωγικής και της διάκρισης της από την μουσικοθεραπεία, ενώ επισημαίνεται ο ρόλος τους στην διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης.

Επιπλέον, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μέσω της παρατήρησης και της παρέμβασης, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη αρχές της μουσικοθεραπείας και της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισης

1 Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών και νέων με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στο Κ. Χρηστάκης, *Προγράμματα και στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 49-62.

Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. (Τομ.2) . Ζεφύρι: Διάδραση, σσ. 198-199.

Orff. Η διαχρονική ενασχόληση με το ζήτημα των μουσικοκινητικών² διδακτικών παρεμβάσεων, σημειώνεται από το 1987 με καταγραφές από πρακτικές απόπειρες για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που εφαρμόστηκαν στο ειδικό δημοτικό σχολείο στο Αιγάλεω Αττικής σε “εκπαιδεύσιμα με νοητική καθυστέρηση” παιδιά. Στο άρθρο³ πραγματευόμαστε το θέμα της μουσικοπαιδαγωγικής παρέμβασης στο ειδικό σχολείο σε μαθητές που είχαν διαγνωστεί με νοητικές αναπηρίες και σε μαθητές με αυτισμό. Το διαφοροποιημένο παιδαγωγικό υλικό για την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση αποτέλεσαν οι άχρηστες ρόδες, σκουπίδια του βουλκανιζατέρ. Αυτά είχαν αξιοποιηθεί δυναμικά μέσα στο διδακτικό πρόγραμμα ψυχοκινητικότητας και συναισθηματικής οργάνωσης, και χρησιμοποιήθηκαν ως ενεργά παιδαγωγικά υλικά, τα οποία κινητοποιούσαν τα παιδιά να εκφραστούν με την κίνηση του σώματος, συνειδητοποιώντας τον εαυτό τους μέσα στο χώρο. Σε αυτή την εργασία⁴ είχαμε διαπιστώσει ότι ο δάσκαλος ειδικής αγωγής μπορεί να παρέμβει διδακτικά στους μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες, ακόμη και χωρίς να έχει επαρκή υποστήριξη από τις άλλες υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο των αυτοπαρατηρήσεων είχαμε καταγράψει ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις απομάκρυναν από το περιβάλλον του ειδικού σχολείου τις στρεβλές αλληλεπιδράσεις που βιώνει ο παιδαγωγός όταν μόνος και αβοήθητος προσπαθεί να υποστηρίξει τους μαθητές του.

Ακόμη, στο άρθρο της Φραγκούλη (2013) περιγράφεται η μουσικοθεραπεία στην ειδική αγωγή που βασίζεται σε θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας με έμφαση στην αξιολόγηση της ποιότητας σχέσης μεταξύ θεραπευτή-παιδαγωγού και μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, η ειδική μουσική παιδαγωγική και η μουσικοθεραπεία αποσαφηνίζεται αναφορικά με την πράξη, τη θεωρία και την έρευνα στην διδακτορική της διατριβή⁵ με θέμα «Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο».

2. Θεωρία

Έρευνες⁶ (DALYs/Disability-Adjusted Life Years) αναφέρουν ότι η συνολική επιβάρυνση το έτος 1990 στις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές αντιπροσώπευαν το 11% των ψυχικών νοσημάτων, ποσοστό που αναμένεται

2 Ουέινραϊτ, Γκ. (1999). *Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. (Α. Ντανάκα, & Γ. Δημολιάτης, Μτφρ) Αθήνα: Καστανιώτη.

3 Δροσινού, Μ. (2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής αγωγής*, 11:49-57 (2000), και 12:43-52.

4 Δροσινού, Μ. (2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής αγωγής*, 11:49-57 (2000). σ.σ. 12:43-52.

5 Φραγκούλη, Α. (2012-2013). Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο. *Ψυχολογικά Θέματα*, 17-18, σσ. 83-107.

6 Κολαίτης Γ. 2012 Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και εφηβική ηλικία: συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή *Ψυχιατρική*, 23, σσ 94-100.

να αυξηθεί σε 15% μέχρι το έτος 2020. Ακόμη, σύμφωνα με στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2001, 2003), οι συναισθηματικές δυσκολίες με τη διάγνωση της κατάθλιψης συχνά απαντώνται στο γενικό πληθυσμό παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι συναισθηματικές δυσκολίες αποδίδονται σε φυσικά-σωματικά, ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά αίτια σε μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Σύμφωνα με θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η κοινωνικο-γνωστική εξέλιξη του παιδιού ορίζεται μέχρι την ηλικία των δύο ετών. Αυτή θεωρείται ως κρίσιμη περίοδος όπου αναπτύσσονται βασικές κοινωνικές δεξιότητες αναφορικά με τη βλεμματική επαφή, την έναρξη αντίληψης συναισθηματικών εκφράσεων, την αλληλεπίδραση με τον άλλο, τη συναισθηματική έκφραση, την ενσυναίσθηση⁷. Ακόμη ο Piaget, ορίζει το στάδιο της αισθητηριοκινητικής νόησης (μέχρι δύο ετών) ως τη χρονική περίοδο όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει το συμβολικό παιχνίδι και τη μίμηση, καθώς μιμείται αυθόρμητα τη συμπεριφορά των άλλων. Οι νοητικές αναπηρίες και ο αυτισμός στα παιδιά είναι άμεσα συνδεδεμένες με συναισθηματικά προβλήματα που απορυθμίζουν τη συμπεριφορά και συχνά καθιστούν τις ειδικές παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις εξαιρετικά δύσκολες στο ενταξιακό σχολείο ειδικής αγωγής.

2.1. Αποσαφήνιση όρων

Η αποσαφήνιση των όρων στην περίπτωση των συναισθηματικών δυσκολιών αναφέρεται σε παιδιά που για σημαντικό χρονικό διάστημα και σε σημαντικό βαθμό έχουν ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω συμπτώματα: (α) αδυναμία μάθησης που δεν μπορεί να εξηγηθεί με άλλο τρόπο, (β) αδυναμία δημιουργίας ικανοποιητικών σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, (γ) ακατάλληλες συμπεριφορές σε συνήθεις κοινωνικές περιστάσεις, (δ) αρνητική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση ή κατάθλιψη, (ε) ψυχοσωματικές αντιδράσεις σε προσωπικά ή σχολικά προβλήματα. Παρά τις ασάφειες στην ακριβή παιδαγωγική διατύπωση, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής κρίνεται αναγκαία στον εντοπισμό των συναισθηματικών δυσκολιών και στην παρέμβαση με εξατομικευμένη διδασκαλία αναφορικά με την ανάδυση, διάκριση και οργάνωση των συναισθημάτων.

2.1.1. Το ελλειμματικό συναισθηματικό βίωμα

Το συναίσθημα ορίζεται ως βασική ψυχολογική λειτουργία του ανθρώπου με αφετηρία την ενδομητριακή και εμβρυική ηλικία. Η κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στη βρεφική ηλικία κρίνεται ως ιδιαίτερος σημαντική

7 Howlin, P., Baron-Cohen, S. and Hadwin J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read a practical guide*. England: John Wiley & Sons.

φάση για την συνολική ανάπτυξη του παιδιού⁸. Επίσης, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με τη θεωρία του Sroufe⁹, συνδέεται με τα βιώματα του παιδιού κατά την αλληλεπίδρασή του με τους γονείς, καθώς και με τον τρόπο επεξεργασίας των εμπειριών από το ίδιο το παιδί. Το συναίσθημα εκφράζεται επίσης και μέσω της ανάπτυξης της μουσικής αντίληψης από την εμβρυική και βρεφική ηλικία με τα μουσικά στοιχεία όπως η μελωδία και ο ρυθμός ως αρχική μορφή αλληλεπίδρασης του βρέφους με τη μητέρα, επηρεάζοντας σημαντικές λειτουργίες στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού¹⁰.

Το ελλειμματικό συναισθηματικό βίωμα δημιουργεί δυσκολίες που εμποδίζουν το παιδί να αποδέχεται τις αλλαγές, να παίρνει πρωτοβουλίες, να εκτίθεται, να συμμετέχει στην ομάδα. Σε κάποιες περιπτώσεις δημιουργεί υπερβολική ανασφάλεια για τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο, με συνεχή και αγχώδη αναζήτηση επιβράβευσης, έντονα αισθήματα ντροπής και συστολής. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται ως αποδιοργανωτικές και διαταρακτικές συμπεριφορές, ενώ το παιδί γίνεται εύκολο θύμα εκμετάλλευσης ή στιγματισμού από τους συνομηλίκους.

2.1.2. Μαθησιακή ετοιμότητα και συναισθηματική οργάνωση .

Η συναισθηματική οργάνωση των μαθητών ορίζεται μέσω της μαθησιακής ετοιμότητας, της δυνατότητας έκφρασης του αυτοσυναισθήματος, των ενδιαφερόντων για μάθηση, αλλά και της συνεργασίας με τους άλλους¹¹. Οι δραστηριότητες μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας με μουσικά παιχνίδια μαθαίνουν στο παιδί¹², πριν φοιτήσει ακόμη στο σχολείο, να μοιράζεται στο παιχνίδι, λειτουργώντας με μεταβατικά αντικείμενα, καθησυχάζοντας και συνοδεύοντας τα συναισθήματα του.

Οι δραστηριότητες με μουσική διευκολύνουν την έκφραση των συναισθημάτων ακόμη και στις περιπτώσεις των παιδιών που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν λεκτικά και δεν είναι μνημένα στα όργανα μουσικής, επειδή

8 Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1998). *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτη

9 Sroufe A. L. (1997). *Emotional development. The organisation of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.

10 Gembris, H. (2005). Vom Nutzen Musikalischer Fähigkeiten für die Menschliche Entwicklung. In C. Bullerjahn, H. Gembris & A.C. Lehmann (Eds.), *Musik: Gehört, Gesehen und Erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag* (pp. 235-258). Hannover: Institut für Musikpädagogischen Forschung der Hochschule für Musik und Theater.

11 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 20/01/2017)

12 Φραγκούλη Α. & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Η θεραπευτική διάσταση της μουσικής σε παιδιά με ψυχικές διαταραχές. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΤΕΑΠΗ. *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ.227-243.

αξιοποιούν ψυχοκινητικά παιχνίδια που τα παιδιά επιθυμούν να κάνουν με το τραγούδι, το χειροκρότημα, το χορό, και τα παλαμάκια. Αυτή η επιθυμία υλοποιείται με τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στο ρυθμό και στο χρόνο στις νευροαναπτυξιακές περιοχές της ψυχοκινητικότητας και συναισθηματικής οργάνωσης¹³. Έτσι, μέσω της ακοής και της μουσικής έκφρασης, τα παιδιά οδηγούνται σταδιακά στη δημιουργικότητα και την κοινωνική προσαρμογή.

Η συναισθηματική ετοιμότητα είναι πολύπλοκη διαδικασία και συναντά δυσκολίες κατά την εφαρμογή στο σχολείο με τις τρέχουσες παιδαγωγικές ρουτίνες. Οι ορολογίες «συναίσθημα» και «συμπεριφορά» παρουσιάζουν προβλήματα στο χαρακτηρισμό αναφορικά με την οργάνωση των συναισθημάτων με ορθολογικό ορισμό, επειδή πιστώνονται στις ψυχολογικές και θεραπευτικές¹⁴ παρεμβάσεις περισσότερο και λιγότερο ή καθόλου στις παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις. Έτσι οι συναισθηματικές δυσοργανώσεις ορίζονται με περιγραφές όπως αυτές που αναφέρονται σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, ή διαταραγμένα, ή διασπαστικά, ή κοινωνικά δυσπροσάρμοστα, ή αντικοινωνικά.

2.1.3. Συναισθηματικές δυσκολίες σε παιδιά με νοητικές αναπηρίες

Οι νοητικές αναπηρίες ορίζονται ως κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αναστολή της ανάπτυξης ή ατελής ανάπτυξη του εγκεφάλου και εξασθένηση των δεξιοτήτων που εκδηλώνονται κατά την περίοδο ανάπτυξης. Η ομάδα των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι ανομοιογενής¹⁵ και γίνεται προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους σε ελαφριά, μέτρια, σοβαρή, βαριά και απροσδιόριστη. Η νοημοσύνη του ατόμου δεν μπορεί να μετρηθεί “απόλυτα” με σταθμισμένα τεστ, έτσι ο βαθμός της νοητικής καθυστέρησης εκτιμάται συμβατικά με βαθμίδες αξιολόγησης της κοινωνικής προσαρμογής σε ένα δεδομένο περιβάλλον επειδή οι νοητικές ικανότητες και η κοινωνική προσαρμοστικότητα μπορούν να μεταβάλλονται με το χρόνο και να βελτιωθούν μετά από προσπάθειες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η διάγνωση βασίζεται στα τρέχοντα επίπεδα λειτουργικότητας των δεξιοτήτων που συνεισφέρουν στο συνολικό επίπεδο ευφυΐας και αναφέρονται σε γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και κινητικές

13 Drossinou-Korea, M., and Fragkouli, Asp. (2016). Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015), pp. 440-444

14 Drossinou-Korea, M., and Fragkouli, Asp. (2016). Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015), pp. 440-444

15 Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και νοητικές αναπηρίες στο βιβλίο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORtUNA, σσ.640-649

ικανότητες. Ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας υιοθετεί τη διεθνή ταξινόμηση του ICD -10¹⁶, στην οποία τα επίπεδα της νοητικής αναπηρίας περιγράφονται σε κατηγορίες F70-F79 με στόχο τον προσδιορισμό της έκτασης της βλάβης στη συμπεριφορά, αναγνωρίζοντας την νοητική αναπηρία ως μια περίπλοκη κατάσταση. Αυτή περιλαμβάνει διάφορες πτυχές όπως αυτή της ελαφριάς (F70 mild), μέτριας (F71 moderate), σοβαρής (F72 severe), βαριάς (F73 profound), αδιευκρίνιστης και λοιπών μορφών διανοητικής καθυστέρησης (F78, other, F79, unspecified mental retardation).

Στην Αγγλία ο όρος «mental retardation» ή «mental handicap» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, σήμερα, στις περισσότερες αγγλόφωνες χώρες χρησιμοποιείται ο όρος διανοητική αναπηρία (intellectual disability) ή «μαθησιακή αναπηρία» (learning disability). Αυτή περιλαμβάνει σημαντικά μειωμένη ικανότητα κατανόησης νέων ή σύνθετων πληροφοριών ή μάθησης νέων δεξιοτήτων, μειωμένη ικανότητα ανεξάρτητης αντιμετώπισης ζητημάτων ή και εμφάνιση βλάβης πριν την ενηλικίωση με διαρκή επίδραση στην ανάπτυξη. Στις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με νοητικές αναπηρίες συναντούμε συμπεριφορές όπως η εφίδρωση, η σωματική υπερδιέγερση, η αίσθηση πόνου, τα παράπονα για σωματικές ενοχλήσεις, η σωματική εξάντληση, η συχνή ενούρηση, το αίσθημα εσωτερικής έντασης, δυσφορίας, ανησυχίας, νευρικότητας, ευερεθιστότητα, ελλιπής συγκέντρωση με διάσπαση προσοχής.

2.1.4. Συναισθηματικές δυσκολίες σε παιδιά με αυτισμό

Ο αυτισμός δεν ταυτοποιείται με τους παραπάνω ορισμούς για την νοητική αναπηρία, επειδή είναι μία νευροψυχιατρική διαταραχή και συνοδεύει το άτομο σε ολόκληρη τη ζωή¹⁷ του συχνά ως πολυαναπηρία. Στην παρούσα μελέτη διακρίνεται ότι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες φέρουν διαφορετικές διαγνώσεις από τους μαθητές με διάγνωση στον αυτισμό. Ο όρος "αυτισμός", δόθηκε από τον Bleuler, προέρχεται από την ελληνική λέξη "αυτός", που σημαίνει "εαυτός", και περιγράφει τις διαταραχές των ατόμων στο φάσμα του αυτισμού¹⁸ με διαφορετικές και αντικρουόμενες θεωρήσεις. Ανάμεσα σε αυτές διακρίνονται οι γενετικές ερμηνείες, οι ψυχογενείς, οι ψυχαναλυτικές και οι γνωστικές θεωρίες αναφορικά με τη θεωρία του νου, τη θεωρία της κεντρικής εκτελεστικής λειτουργίας και τη θεωρία της κεντρικής συνοχής. Ο αυτισμός έχει μια ισχυρή

16 World Health Organization (1992): *International Classification of Diseases: Diagnostic Criteria for Research ICD-10*: (10th Edition), Geneva, Switzerland. Εκδόσεις BHTA

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

18 Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Δροσινού, Μ. (2003). Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*, , 31, σσ. 26-29.

γενετική βάση, αν και οι γνώμες δίστανται σχετικά με τα άλλα προτεινόμενα περιβαλλοντικά αίτια, όπως βαρέα μέταλλα, φυτοφάρμακα ή εμβόλια παιδικής ηλικίας. Πρόσφατα έχει υπάρξει και ένα σώμα ερευνών που αναφέρεται στη δυσλειτουργία των καθρεπτικών νευρώνων που ευθύνονται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την κοινωνική μάθηση.

Ο αυτισμός δεν είναι ψυχιατρική νόσος, αλλά εντάσσεται στο φάσμα των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ψυχολογικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής εμποδίζεται ή δυσκολεύεται η ανάπτυξη ορισμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων που είναι ζωτικές για την ψυχο-κοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ανθρώπου. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ψυχοκινητικότητα, την κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, την επικοινωνία και την οργάνωση πρόσφορης και σκόπιμης δραστηριότητας. Στις νευροαναπτυξιακές περιοχές αυτές, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες και χαρακτηριστικές αποκλίσεις. Στις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό συναντούμε συμπεριφορές όπως εμμονές, επαναλαμβανόμενες μη ελεγχόμενες αρνητικές σκέψεις, τις οποίες δεν μπορούν να αποδιώξουν, συναισθηματική -γνωστική και συμπεριφορική ακαμψία, άγχος, ειδικές φοβίες εστιασμένες στην επαφή με το νερό, στο άκουσμα ορισμένων θορύβων, στη θέαση ορισμένων χρωμάτων. Αυτά υπερδιεγείρουν τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν μη λογικές συμπεριφορές, εφόσον δυσκολεύουν σημαντικά την επικοινωνία τους με άλλους ανθρώπους, με τα ζώα, σε ορισμένους χώρους και καταστάσεις.

2.1.5. Ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Με την ορολογία ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις προσδιορίζονται με διδασκαλίες με ορισμένο διδακτικό στόχο αναφορικά με την ανάπτυξη τόσο των ψυχοκινητικών όσο και των συναισθηματικών δεξιοτήτων με σκοπό να διευκολύνουν την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών στο ειδικό σχολείο. Οι συναισθηματικές δυσκολίες, κάποιες φορές, προσεγγίζονται με ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Ειδικότερα στην μουσικοθεραπεία η σχέση του ειδικού παιδαγωγού με τα παιδιά διαμορφώνεται μέσω της μουσικής και των παρεμβάσεων που έχουν ως αφετηρία τα ερεθίσματα που προέρχονται από το ίδιο το παιδί. Πολλές έρευνες¹⁹ που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια τονίζουν τη σημασία των μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητικές αναπηρίες και αυτισμό²⁰.

19 Φραγκούλη, Α. (2012). *Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ/ ΤΕΑΠΗ

20 Schumacher, K. (2013). Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία, (μτφ.) Α. Φραγκούλη. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*

Ακόμη, διευκρινίζεται ότι οι ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις καταδικάζουν την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε ομάδες με κριτήριο τις ικανότητές τους, επειδή ο στιγματισμός αποτελεί σαφές μειονέκτημα της κοινωνίας και επηρεάζει την ανάπτυξη των συναισθηματικών δυσκολιών. Βάσει λοιπόν των σύγχρονων τάσεων και προοπτικών οι ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις υποστηρίζουν μια ευρεία γκάμα ατόμων που έχουν διαγνωστεί με “αόρατες αναπηρίες”.

Οι μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και δραστηριότητες συναισθηματικής οργάνωσης, σύμφωνα και με τις αρχές της μουσικοκινητικής προσέγγισης του Carl Orff,¹⁹ αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο σαν ολότητα, σωματική, ψυχική και πνευματική, γεγονός που συμβάλλει στην γενική παιδεία και στην ανάπτυξη της μουσικής, νοητικής, συναισθηματικής αντίληψης του παιδιού, καθώς επίσης και στην κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξή του. Απευθύνονται σε παιδιά όλων των ηλικιών με ή χωρίς νοητικές αναπηρίες ή με αυτισμό, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, επειδή με τη μουσικοκινητική αναπτύσσονται και βελτιώνονται, μεταξύ άλλων, οι συναισθηματικές δεξιότητες, ο ρυθμός και ο χρόνος, η συγκέντρωση προσοχής, η ψυχοκινητική ετοιμότητα, η συνεργασία, η ομαδικότητα, καθώς και η ακουστική μνήμη.

2.4. Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η ανάδειξη του προβλήματος διδακτικής προσέγγισης των συναισθηματικών δυσκολιών στο ειδικό σχολείο. Για να αντιμετωπίσουμε το διδακτικό πρόβλημα εργαστήκαμε με εναλλακτικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μαθησιακής ετοιμότητας, που εφαρμόσαμε σε μαθητές με διάγνωση αυτισμό, καθώς και σε μαθητές με διάγνωση νοητική καθυστέρηση. Έμφαση δόθηκε στην καταγραφή και διερεύνηση “καλών πρακτικών” υποστήριξης της συναισθηματικής ετοιμότητας, παιδαγωγικών που χρησιμοποίησαν τη μουσική ως γέφυρα μετάβασης από τις “παραδοσιακές” στις σύγχρονες στοχοθετημένες διδακτικές εργασίες στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Η μελέτη κρίθηκε αναγκαία, επειδή οι συναισθηματικές δυσκολίες σε παιδιά με νοητικές αναπηρίες και σε παιδιά με αυτισμό επηρεάζουν τις κοινωνικές συναλλαγές και τις αλληλεπιδραστικές τους σχέσεις με τους άλλους στην τάξη, εμποδίζουν την εξελικτική πορεία της κοινωνικής προσαρμογής στην σχολική κοινότητα και δυσχεραίνουν την μαθησιακή πρόοδο.

Ειδικό Τεύχος 5 (2), σ.σ. 106-112.

Τσαφαριδής Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.

2.5. Ερευνητικά ερωτήματα

2.5.1. Γενικό ερευνητικό ερώτημα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα έχει διατυπωθεί εδώ και τρεις δεκαετίες και μέχρι σήμερα έχει εν μέρει απαντηθεί ως προς το “περιεχόμενο” αυτού που μπορεί να διδαχθεί στο ειδικό δημοτικό σχολείο. Δηλαδή εξετάζεται αν οι ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ως εναλλακτικές πρακτικές διδασκαλίας, όταν εφαρμόζονται στο ειδικό σχολείο, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με αυτισμό προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά και να αναπτύξουν τη λειτουργικότητά τους.

2.5.2. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

Στα επιμέρους ερωτήματα εξετάζεται η πρώτη υπόθεση εργασίας αναφορικά με τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με αυτισμό και την δυνατότητα τους να εκδηλώσουν αυθόρμητο ενδιαφέρον προς τους άλλους και να κινητοποιηθούν με τις μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μαθησιακής ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα.

Στο δεύτερο ερώτημα διερευνάται η δυνατότητα των παιδιών με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με αυτισμό να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες τους και να αναπτυχθούν συναισθηματικά με τις μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις συναισθηματικής ετοιμότητας.

3. Μεθοδολογία

3.1. Πλαίσιο εφαρμογής και δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος εστιάστηκε στο ερευνητικό πεδίο της ειδικής αγωγής²¹ και της ενταξιακής εκπαίδευσης²². Το ειδικό δημοτικό σχολείο λειτούργησε ως το πλαίσιο εφαρμογής των μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε δύο διαφορετικούς νομούς στην Αττική και στη Βοιωτία.

Οι μαθητές που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας φοιτούσαν σε ειδικά δημοτικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Δυτικής Αττικής στο Αιγάλεω (14 μαθητές) και στην ευρύτερη περιοχή της Βοιωτίας (7 μαθητές)²³. Αυτοί οι μαθητές ηλικίας 7 έως 12 ετών, έφεραν διαγνώσεις ότι πάσχουν από αυτισμό ή

21 Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.

22 Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.

23 Φραγκούλη, Α. (2013) Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση της Ποιότητας Σχέσης. *Approaches : Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος 5 (2), σ.σ. 138-151.

έχουν νοητική καθυστέρηση. Στα ειδικά δημοτικά σχολεία είχαν παραπεμφθεί από τις αρμόδιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, σύμφωνα με την γνωμάτευση της διεπιστημονικής ομάδας.

Οι μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο ειδικό δημοτικό σχολείο Αιγάλεω δημοσιεύτηκαν στο τύπο εκείνης της περιόδου (1983), ενώ στο ειδικό δημοτικό σχολείο Βοιωτίας οι δραστηριότητες παρουσιάστηκαν και διαχύθηκαν και σε άλλα σχολεία της περιοχής (2010-2014). Οι παρεμβάσεις καταγράφηκαν με τις ετεροπαρατηρήσεις και επικεντρώθηκαν σε ζητήματα της συναισθηματικής οργάνωσης, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες στο βιβλίο του εκπαιδευτικού²⁴ ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης²⁵ που είχε συντάξει το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

3.2. Προσαρμοσμένα παιδαγωγικά υλικά

Οι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποίησαν ήχους που παράγει το σώμα των μαθητών, με παλαμάκια και ήχους που παράγουν μουσικά όργανα που δημιουργήθηκαν από άχρηστα υλικά και μεταμορφώθηκαν σε παιδαγωγικά υλικά που διευκόλυναν τα μουσικά παιχνίδια, αλλά και άλλα παιδαγωγικά παιχνίδια όπως το τραμπολίνο, κούνια, αιώρες, και εκπαιδευτικά μέσα όπως μαγνητόφωνο, μικρόφωνο, δίσκοι με τραγούδια, νανουρίσματα, μελωδίες και μουσικά αντικείμενα με βάση τις θεωρητικές και πρακτικές αρχές του Orff. Τα παιδαγωγικά μουσικά υλικά προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών που από οποιαδήποτε στάση και αν βρίσκονται, όπως το να είναι ξαπλωμένοι μπρούμυτα στην αιώρα, μπορούν σταδιακά αλληλεπιδρούν με τον παιδαγωγό. Ακόμη στις μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις εντάχθηκαν και αξιοποιήθηκαν κατάλληλες παιδαγωγικές προσαρμογές με αυτοσχέδια μουσικά όργανα και τις ηχητικές πηγές που βασίστηκαν στις παρατηρήσεις αναφορικά με τα μουσικά βιώματα των παιδιών των ειδικών σχολείων.

3.3. Τα ερευνητικά εργαλεία

Στα ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν οι λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων²⁶

24 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 20/01/2017)

25 Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Εκπαιδευτικά εργαλεία και παιδαγωγικές μεθοδολογίες. Στοχευμένα Ατομικά Διδακτικά Ενταξιακά Προγράμματα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.). Στο βιβλίο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORtUNA, σς. 305-374.

Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

26 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών

που υπάρχουν στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σύμφωνα με το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος της ειδικής αγωγής. Αυτές οι λίστες βασίζονται στην μεθοδολογία παρατήρησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εστιάζονται στην παρούσα μελέτη στις νευροαναπτυξιακές περιοχές μαθησιακής ετοιμότητας με στοχευμένες μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα²⁷ και στην συναισθηματική οργάνωση²⁸.

Ακόμη, ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης²⁹ που συμπεριλαμβάνεται στις μεθοδολογικές οδηγίες του βιβλίου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Σε αυτό καταγράφηκαν οι ετεροπαρατηρήσεις για τη συμπεριφορά αναφορικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες και τις επιδόσεις του μαθητή και της ομάδας στην οποία συμμετέχει. Επίσης στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης σημειώθηκαν οι αυτοπαρατηρήσεις του ειδικού παιδαγωγού για το πώς ο ίδιος βίωσε την μουσικοπαιδαγωγική παρέμβαση αναφορικά με το τι αισθάνθηκε και το τι σκέφτηκε για τις συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών του.

Τέλος στο πλαίσιο του μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος πραγματοποιήθηκαν και ατομικές μουσικοθεραπευτικές παρεμβάσεις, σε σχέση ένας προς ένα (μουσικοπαιδαγωγός-μαθητής), διάρκειας 30 λεπτών, μέρη των οποίων μαγνητοσκοπήθηκαν.

3.4. Τρόπος συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχική³⁰ παρατήρηση. Στο πλαίσιο αυτό έγιναν οι άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις με τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων με στόχο να οριστούν οι διδακτικές προτεραιότητες. Αυτές είναι λεπτομερείς καταγραφές, απαραίτητες για τον παιδαγωγό προκειμένου να προσδιορίσει το διδακτικό στόχο και τις μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που θα

Βιβλίων, σ.σ.66, 107-108, 158-159, 207.

27 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Ψυχοκινητικότητα. Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ. 83-127.

28 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Συναισθηματική Οργάνωση, στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης* με. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.191-229.

29 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Μεθοδολογικές οδηγίες. Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.28- 43.

30 Αβραμίδης, Η. και Καλύβα, Ευφρ. (2006). Παρατηρήσεις, (κεφ. 8). Στο βιβλίο *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 219-272.

επιλέξει από τις νευροαναπτυξιακές περιοχές της ψυχοκινητικότητας³¹ και συναισθηματικής³² οργάνωσης.

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από τον παιδαγωγό κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όπου παρατηρούσε τις αντιδράσεις, την συμπεριφορά, τις επιδόσεις των παιδιών και, αμέσως μετά αφού ολοκλήρωνε την διδακτική παρέμβαση, κατέγραφε στο έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης σε απλή και περιγραφική γλώσσα τις ετεροπαρατηρήσεις του. Έτσι τα δεδομένα στη συμπεριφορά για κάθε μαθητή που παίρνει μέρος στις μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες σημειώνονται με την συμμετοχή του σε αυτές, με την αυθόρμητη συμμετοχή του σε ομάδα. Ακόμη δεδομένα συγκεντρώνονται από τις συναισθηματικές δυσκολίες όταν ο μαθητής φοβάται, κλαίει, είναι απομονωμένος στο διάλλειμα, τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει με έμφαση στις συμπεριφορές επιθετικότητας και αυτοτραυματισμών αλλά και της δυνατότητας να ενδιαφέρεται για τον άλλο και να συνάπτει φιλικές σχέσεις στην ομάδα. Επιπλέον για κάθε μαθητή που συμμετέχει στις μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες ο ειδικός παιδαγωγός σημειώνει στα δεδομένα, αν γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του, αν αντιμετωπίζει το πρόβλημά του, αν παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω, αν αποδέχεται την επαφή με τους άλλους. Τέλος στις ετεροπαρατηρήσεις σημειώνεται αν ο μαθητής αποδέχεται την αποτυχία του, χαιρέται την επιτυχία του και αν εκτιμά τον εαυτό του και τους άλλους.

Εικόνα 1. Μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην ψυχοκινητικότητα.

Βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος)	Βιβλίο της ομάδας του μαθητή (Εκπαιδευτικός στόχος)	
1. Γενική και λεπτή κινητικότητα	α) Ενότητα 1 ^ο - Κινη το σώμα μου και παίζω με το χρόνο μου--	
2. Προσαρμογές στο χώρο	β) Ενότητα 2 ^ο - Παιζω και προσανατολίζομαι στο χώρο με το σώμα μου--	
3. Ρυθμός και χρόνος	γ) Ενότητα 3 ^ο - Βρίσκω και παραίζω το ρυθμό και το χρόνο--	
3. Πλευρική	γ) Ενότητα 4 ^ο - Βρίσκω και διακρίνω το δεξί από το αριστερό--	



Μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας από την ψυχοκινητικότητα




Η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων μέσω της αυτοπαρατήρησης υποστηρίζει το έργο των παρατηρήσεων του παιδαγωγού που πραγματοποιεί τις παρεμβάσεις παρά τις δυσκολίες που συχνά έχει ο


31 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Ψυχοκινητικότητα. Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ. 83-127.

32 ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Συναισθηματική Οργάνωση, στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.191-229.

εκπαιδευτικός για να διατυπώσει τον παιδαγωγικό αναστοχασμό του για τις μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που εφαρμόζει. Ακόμη, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την παιδαγωγική κωδικοποίηση α)τι πήγε καλά, β)τι δεν πήγε με βάση την αλληλεπιδραστική απαντητικότητα του μαθητή και γ) τι απαιτείται να διαφοροποιηθεί στις μουσικοπαιδαγωγικές διδασκαλίες για να διευκολυνθεί περισσότερο ο μαθητής στο edικό σχολείο. Αυτή κωδικοποιείται κάτω από κάθε μουσικοπαιδαγωγική δραστηριότητα στα βιβλιοτετράδια³³ του μαθητή (εικόνες, 1, 2). Επίσης, ο έλεγχος των προβλημάτων της συμπεριφοράς κωδικοποιήθηκε με την αξιολόγηση της συχνότητας, σημειώνοντας τότε αυτή συμβαίνει πάντα, λίγο, μερικές φορές, σχεδόν ποτέ, ποτέ. Η ανάλυση των παιδαγωγικών καταγραφών πραγματοποιήθηκε με εργαλείο τις λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων συναισθηματικής οργάνωσης. Ακόμη συζητήθηκαν οι συσχετίσεις ως προς το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, με έμφαση τις παιδαγωγικές εκείνες στιγμές που ήταν εξαιρετικά σημαντικές για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη διαφοροποίηση της ποιότητας σχέσης μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή/των και με το μέγεθος της συγκεκριμένης μουσικοπαιδαγωγικής διαφοροποίησης σε σημαντικές στιγμές. Επίσης αναλύθηκαν οι καταγραφές και οι άτυπες παιδαγωγικές αξιολογήσεις των μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με βάση την ανάλυση διδακτικού έργου στην ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με έμφαση τις συναισθηματικές δυσκολίες

Εικόνα 2. Μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην συναισθηματική οργάνωση

Είδος του εκπαιδευτικού υλικού/εργαλείου/επιχειρησιακό σχέδιο	Βιβλιοτετράδιο του μαθητή (Μουσικοπαιδαγωγική οργάνωση)	
1. Αυτοαναστήριμα	α) Ενότητα 1 ^η - «Εικάζω τον εαυτό μου»	
2. Ενδιαφέρον για μούθη	β) Ενότητα 2 ^η - «Ενδιαφέρομαι για τα μούθη»	
3. Συμπέρασμα με άλλους	γ) Ενότητα 3 ^η - «Συμπερινούμαι με τους άλλους»	



Τέλος, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση μέρους των ερευνητικών δεδομένων μέσω συστηματικής παρατήρησης μαγνητοσκοπημένων μερών συνεδριών ενός μαθητή 8 ετών με διάγνωση στο φάσμα του αυτισμού. Σε αυτήν παρουσιάζεται η μουσικοθεραπεύτρια στη σχέση ένας προς ένα, να τραγουδά ένα νανούρισμα, ενώ ταυτόχρονα λικνίζει στον ίδιο σωματικό ρυθμό τον

33 ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009 β). *Συναισθηματική Οργάνωση: αυτοσυναίσθημα- ενδιαφέρον για τη μάθηση- συνεργασία με τους άλλους. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή (Γ' εκδ.). (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009 α). *Ψυχοκινητικότητα: Αδρή και λεπτή κινητικότητα-Προσανατολισμός στο χώρο- Ο ρυθμός και ο χρόνος- Πλευρίωση Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή (Γ' εκδ.). (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: ΟΕΔΒ.

μαθητή που βρίσκεται ξαπλωμένος μπρούμυτα στην αιώρα. Σταδιακά ο μαθητής σηκώνει το κεφάλι, κοιτώντας προς την κατεύθυνση που ακούγεται η μελωδία και εκφράζεται φωνητικά με τη μορφή φωνημάτων χαράς, διαμορφώνοντας μίας μορφής μουσικού διαλόγου με τη μουσικοπαιδαγωγό στο σύνθετο ρόλο της δασκάλας ειδικής αγωγής και ταυτόχρονα θεραπεύτριας. Από την ανάλυση των μαγνητοσκοπημένων στιγμιότυπων φάνηκε πως ο μαθητής εκφράζεται φωνητικά, εφόσον βίωσε θετικές εμπειρίες σωματικού συντονισμού.

4. Αποτελέσματα έρευνας

Η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται με τις μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας φάνηκε ότι μπορούν να κινητοποιήσουν τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά με βάση τα πρωτόκολλα καθημερινής παρακολούθησης ετεροπαρατηρήσεων και αυτοπαρατηρήσεων. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας μελέτης, επιβεβαιώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις. Βρέθηκε ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις δημιουργούν μακρόχρονη βιωματική γνώση και ευχαρίστηση στους μαθητές των ειδικών σχολείων μέσω της προσωπικής μουσικής εμπειρίας. Με τα παιδαγωγικά μουσικά παιχνίδια τα παιδιά αναγνωρίζουν την ηχητική πηγή που παράγει τον ήχο, σηκώνουν το κεφάλι, κοιτώντας προς την κατεύθυνση που ακούγεται η μελωδία και εκφράζονται φωνητικά με τη μορφή φωνημάτων χαράς, διαμορφώνοντας μία μορφή μουσικού διαλόγου με την ειδική παιδαγωγό. Ακόμη, τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες έρχονται από νωρίς σε επαφή με την ομάδα και μαθαίνουν να μοιράζονται συναισθήματα μέσα από δραστηριότητες ψυχοκινητικής και συναισθηματικής μαθησιακής ετοιμότητας με απλά μουσικά όργανα, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, φλογέρες, τύμπανα, μαράκες. Επιπλέον, φάνηκε ότι η ικανοποίηση των ατομικών συναισθηματικών αναγκών του παιδιού αποτελεί το βασικό διδακτικό στόχο των μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων ψυχοκινητικής και συναισθηματικής μαθησιακής ετοιμότητας. Έτσι, η αισθητική απόλαυση που απορρέει από την αντιληπτική ή παραγωγική μουσική εμπειρία φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας.

4.1 Τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με αυτισμό, μπορούν να εκδηλώσουν αυθόρμητο ενδιαφέρον προς τους άλλους.

Οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας μπορούν να κινητοποιήσουν τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με αυτισμό που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία και να εκδηλώσουν αυθόρμητο ενδιαφέρον προς τους άλλους. Αυτό προέκυψε μετά από την μελέτη των δεδομένων από τις ετεροπαρατηρήσεις και τις αυτοπαρατηρήσεις μας. Σύμφωνα με αυτές αποδείχτηκε ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας

βοηθούν τους μαθητές να αρχίζουν να δείχνουν ενδιαφέρον για τον άλλον και τα κινητοποιούν θετικά στην δημιουργία σχέσης με τον άλλον. Ακόμη, φάνηκε ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις έχουν αποτέλεσμα όταν ορίζουν ως αφετηρία της κινητοποίησης το "εγώ" και την επιθυμία του παιδιού για μάθηση. Δηλαδή το αυθόρμητο ενδιαφέρον δημιουργείται από τα ψυχοκινητικά ερεθίσματα που προέρχονται από το ίδιο το παιδί³⁴. Επίσης, φάνηκε ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις κινητοποιούν συναισθηματικά τα παιδιά με αυτισμό ή νοητική αναπηρία, συμβάλλοντας στην γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, με αυτό τον τρόπο οι δραστηριότητες στην ψυχοκινητικότητα φάνηκε να υποστηρίζουν το ενδιαφέρον του παιδιού να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει με τον άλλο τόσο φωνητικά με το τραγούδι, όσο και μέσω ενός μουσικού οργάνου.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές³⁵ θεωρίες μάθησης, επειδή το άτομο βάσει του χαρακτήρα των πρώιμων επαναλαμβανόμενων εμπειριών αλληλεπίδρασης με τους γονείς, αναπτύσσει προσδοκίες μορφών αλληλεπίδρασης με τους άλλους, γεγονός που ορίζεται ως εσωτερικό μοντέλο εργασίας. Αυτή η εσωτερική νοητική αναπαράσταση του δεσμού επηρεάζει ασυνείδητα την ικανότητα του ατόμου να εμπιστεύεται τους άλλους και να συνδέεται μαζί τους.

4.2. Τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με αυτισμό, μπορούν να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες τους και να αναπτυχθούν συναισθηματικά.

Το δεύτερο ερώτημα με την ανάλυση των διδακτικών μουσικοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων – συναισθηματικής οργάνωσης³⁶ απαντήθηκε θετικά για τους περισσότερους μαθητές των ειδικών δημοτικών σχολείων. Βρέθηκε ότι οι δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας προωθούν την αντίληψη του ίδιου εαυτού και την συναισθηματική ανάπτυξη όταν εφαρμόζονται κατάλληλα και εξατομικευμένα για την περίπτωση κάθε μαθητή. Έτσι με αυτό τον τρόπο φάνηκε ότι τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες και τα παιδιά με αυτισμό μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν κάποιες από τις συναισθηματικές δυσκολίες τους και να αναπτυχθούν συναισθηματικά. με τις μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις συναισθηματικής ετοιμότητας.

Ακόμη, στα αποτελέσματα βρήκαμε ότι η αντίληψη του ίδιου εαυτού προάγεται με τις μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες μαθησιακής

34 Φραγκούλη, Α. (2012). *Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ.

35 Bowlby, J. (2008). *Bindung als Sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt Verlag.

36 Φραγκούλη, Α. (2015) *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση

Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. *Οπτικοποιημένο τραγούδι. Επιστημονικό Βήμα* (3), σσ. 95-103.

ετοιμότητας. Επειδή αυτές βοηθάνε τα παιδιά να χαίρονται την επιτυχία τους, να κατανοούν και να διακρίνουν τα θετικά από τα αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, φάνηκε ότι οι μαθητές και των δύο ειδικών σχολείων μάθαιναν με τη μουσική να αποδέχονται την αποτυχία τους, χωρίς να θυμώνουν και να έχουν βίαια ξεσπάσματα ή αποσύρσεις. Έτσι, κατάφεραν να χρησιμοποιούν τρόπους για να ηρεμήσουν, όταν βρίσκονταν σε ένταση, σύγχυση, επιλέγοντας να ακούνε μουσική ή να συμμετέχουν σε άλλες αγαπημένες δραστηριότητες μαθησιακής και συναισθηματικής ετοιμότητας που τους χαλάρωναν και τους ηρεμούσαν.

Επιπλέον, οι μαθητές των ειδικών σχολείων αναπτύχθηκαν συναισθηματικά, εφόσον κατάφεραν μέσα από τη συμμετοχή τους σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες να έχουν και να διατηρούν οπτική επαφή, κοιτάζοντας τους άλλους όταν “έπαιζαν μουσική”. Έτσι, με τους μουσικούς διαλόγους φάνηκε ότι επικοινωνούσαν με τους άλλους και αλληλεπιδρούσαν με τα ηχητικά μουσικά παιχνίδια στην αυλή ή στην αίθουσα, εκφράζοντας διαφορετικά συναισθήματα ακόμη και με γκριμάτσες του προσώπου. Επίσης, με τα αυτοσχέδια μουσικοπαιδαγωγικά σενάρια φάνηκε ότι έμαθαν να καταλαβαίνουν και να ανταποκρίνονται με κατάλληλο τρόπο στα συναισθήματα που εκφράζουν οι άλλοι. Ακόμη φάνηκε ότι έμαθαν να κάνουν μουσικούς χαιρετισμούς, μουσικές προσφωνήσεις, μουσική συντροφιά, αλλά και να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους σχολιάζοντας ή μεταβιβάζοντας πληροφορίες. Από τις αναλύσεις βρέθηκε ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας βοήθησαν τους μαθητές και των δύο ειδικών σχολείων να αναπτύξουν τη συναισθηματική οργάνωση. Αυτοί φάνηκε ότι έμαθαν να κατανοούν την παράκληση όταν ήθελαν να ζητήσουν κάτι αυθόρμητα που τους ενδιέφερε πολύ.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται σύμφωνα με τις ερμηνευτικές θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης³⁷ οι οποίες αναφέρουν μεταξύ άλλων ότι τα ελλείμματα στην κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά ανιχνεύονται από τη βρεφική και την πρώιμη παιδική ηλικία και συχνά αιτιολογικά αποδίδονται σε αυτή την ηλικιακή περίοδο. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρήσεις οι συναισθηματικές δυσκολίες διακρίνονται σε αυτές που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές δυσοργανώσεις ως εσωτερικευμένες “άγνωστες” συμπεριφορές και σε αυτές που χαρακτηρίζονται ως εξωτερικευμένες και εκδηλώνονται με επιθετικές συμπεριφορές, με βίαια ξεσπάσματα. Η πρώιμη παιδική ηλικία, σε μερικά παιδιά διαγνωσμένα με νοητικές αναπηρίες ή με αυτισμό, σημαδεύεται από εξαιρετικά αγχώδεις εμπειρίες, όπως η κακοποίηση, η παραμέληση, η ανοργάνωτη και χαοτική ζωή στο σπίτι. Αυτές οι δυσμενείς συνθήκες αναφέρονται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναισθηματικών δυσκολιών και εμποδίζουν τη συναισθηματική οργάνωση. Οι θεωρίες επιβεβαιώνουν την σημασία της γονεϊκής συμπεριφοράς

37 Sroufe, A. L. (1997). *Emotional Development: The Organisation of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

στη δυνατότητα ρύθμισης του συναισθήματος καθώς και στην ποιότητα του βιώματος αναφορικά με τον τρόπο επεξεργασίας της συναισθηματικής εμπειρίας που φέρει το παιδί μέσω των μουσικών απολαύσεων που έχει νιώσει με τους γονείς του.

5. Συμπεράσματα – προτάσεις

Καταλήγοντας, οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες εντάσσονται στο δομημένο μικροομαδικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με σκοπό να αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά τα προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή. Λόγω της πολυπλοκότητας των συναισθηματικών δυσκολιών, το κατάλληλο εκπαιδευτικό μουσικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα συμβάλλει στην πρόληψη ανάπτυξης πιο σημαντικών προβλημάτων και βοηθάει τα παιδιά να βιώσουν επιτυχίες στην επικοινωνία και να μειώσουν το στρες μέσα στην οικογένεια. Οι ειδικές μουσικοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με το νανούρισμα, το ρυθμό της κίνησης του παιδιού στην αιώρα, δημιουργούν θετικές εμπειρίες συντονισμού, επειδή συνδέουν τις πρωτογενείς αισθητηριακές εντυπώσεις, καθοδηγούν τη φωνητική έκφραση, βοηθώντας το παιδί με συναισθηματικές δυσκολίες να μείνει ήρεμο και χαλαρό στο σχολείο και το σπίτι. Στις δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας μεταξύ των όσων έχουν αναφερθεί, συγκαταλέγεται και η επιλογή της κατάλληλης μουσικής, που βοηθά τα παιδιά να χαλαρώσουν, να παίξουν με τα αγαπημένα τους αντικείμενα και να ακολουθήσουν ήρεμα τις δραστηριότητες.

Από την ανάλυση και αξιολόγηση των καταγραφών συμπεραίνουμε ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που ακολουθούν τον προσωπικό ρυθμό του εκάστοτε παιδιού, τα βοηθούν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Τα παιχνιδιότραγουδα, αλλά και τα σωματικά παιχνίδια, καθώς και το κούνημα στην κούνια ή στο τραμπολίνο επιτρέπουν στους μαθητές να ηρεμήσουν και να οργανωθούν εσωτερικά για να μπορέσουν να εκφραστούν συνασθηματικά. Οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα, τα οποία τους παρακινούν να επιδιώξουν την επανάληψη και με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση θάρρος και θετική αυτοεικόνα. Ανάλογα την περίπτωση του κάθε παιδιού, τέτοιου είδους επαναλαμβανόμενες εμπειρίες είναι δυνατό να επηρεάσουν μακροπρόθεσμα την προσωπικότητά τους.

Τα παιδιά είναι ελεύθερα μέσα από τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες να αξιοποιήσουν αυτά που τα ίδια έχουν ανάγκη και επιθυμούν, επειδή η μουσική και η κίνηση είναι μοναδικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση και για τους μαθητές με αυτισμό, όταν αδυνατούν να εκφράσουν με λόγια τα συναισθήματα τους.

Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν γιατί προκύπτουν από περιορισμένο ερευνητικό δείγμα στο πλαίσιο μελετών περίπτωσης σε δύο ειδικά δημοτικά σχολεία. Για το λόγο αυτό προτείνεται

σε μελλοντικές έρευνες η επανάληψη ανάλογων μελετών εφαρμογής μουσικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας σε παιδιά με νοητικές αναπηρίες ή με αυτισμό επειδή -σύμφωνα με τη γνώμη μας- θα ήταν χρήσιμη για την περαιτέρω διερεύνηση των επιδράσεων που έχουν στη δυνατότητα συναισθηματικής οργάνωσης. Η αναζήτηση καλών πρακτικών με στόχο τη διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών μέσω της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει το όχημα για μελέτη εκπαιδευτικών και διδακτικών εφαρμογών αναφορικά με τις εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες και προγράμματα, την ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεία, καθώς και τη γνωσιακή θεραπεία με τη γνωστική αναδόμηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ευφρ. (2006). Παρατηρήσεις, (κεφ. 8). Στο βιβλίο *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση σ.σ. 219-272.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006), *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βέλκου, Κ. (2004). Μουσική και αυτισμός: Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τραγουδιών σε παιδιά με αυτισμό. Οπτικοποιημένο τραγούδι. *Επιστημονικό Βήμα* (3), σ.σ. 95-103.
- Δροσινού, Μ. (2001). Μουσικοκινητική διδακτική παρέμβαση στο ειδικό σχολείο. Καταγραφή μιας πρακτικής απόπειρας αντιμετώπισης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. *Θέματα Ειδικής αγωγής*, 11:49-57 (2000), και 12:43-52.
- Δροσινού, Μ. (2003). Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο*, , 31, σσ. 26-29.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και νοητικές αναπηρίες στο βιβλίο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORtUNA, σσ.640-649
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Εκπαιδευτικά εργαλεία και παιδαγωγικές μεθοδολογίες. Στο *χουμένα Ατομικά Διδακτικά Ενταξιακά Προγράμματα Παρέμβασης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) στο βιβλίο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORtUNA, σ.σ. 305-374.
- Κολαΐτης, Γ. 2012 Οι διαταραχές συναισθηματικής διάθεσης στην παιδική και

- εφηβική ηλικία: συνέχεια και ασυνέχεια στην ενήλικη ζωή *Ψυχιατρική*, 23, σσ 94–100
- Ουέινραϊτ, Γκ. (1999), *Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. (Α. Ντανάκα, & Γ. Δημολιάτης, Μτφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1998). *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Συνοδινού, Κ. (2007). *Ο παιδικός αυτισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσαφταρίδης Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος: Η Στοιχειοδομική Μουσική στο Παιδαγωγικό Έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009 α). *Ψυχοκινητικότητα: Αδρή και λεπτή κινητικότητα-Προσανατολισμός στο χώρο- Ο ρυθμός και ο χρόνος- Πλευρίωση Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή (Γ' εκδ.). (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009 β). *Συναισθηματική Οργάνωση: αυτοσυναίσθημα- ενδιαφέρον για τη μάθηση- συνεργασία με τους άλλους. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή (Γ' εκδ.). (Μ. Δροσινού, Επιμ.) Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ). Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ. 66, 107-108, 158-159, 207.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Μεθοδολογικές οδηγίες. Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.28- 43.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Συναισθηματική Οργάνωση. Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ.191-229.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2009) Ψυχοκινητικότητα. Στο βιβλίο *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Προφορικός Λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση, για τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σ.σ. 83-127.
- Φραγκούλη Α. & Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2012). Η θεραπευτική διάσταση της μουσικής σε παιδιά με ψυχικές διαταραχές. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΤΕΑΠΗ. *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην*

- ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. Τόμος Α΄. Αθήνα: Πεδίο, σ.σ.227-243.
- Φραγκούλη, Α. (2012-2013). Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο. *Ψυχολογικά Θέματα*, 17-18, σσ. 83-107.
- Φραγκούλη, Α. (2012). *Η μουσική ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με ψυχικές διαταραχές στο ειδικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ/ ΤΕΑΠΗ
- Φραγκούλη, Α. (2013). Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή: Αξιολόγηση της Ποιότητας Σχέσης, *Approaches : Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική*, Ειδικό Τεύχος 5 (2), σ.σ. 138-151.
- Φραγκούλη, Α. (2015). *Τεχνικές Συναισθηματικής Οργάνωσης και Έκφρασης μέσω της Μουσικής στο Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση
- Χρηστάκης, Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών και νέων με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στο Κ. Χρηστάκης, *Προγράμματα και στρατηγικές Διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 49-62.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο Κ. Χρηστάκης, *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. (Τομ.2). Ζεφύρι: Διάδραση, σσ. 198-199.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-V*. Washington DC, London, England: American Psychiatric Publishing
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als Sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt Verlag.
- Drossinou-Korea, M., and Fragkouli, Asp. (2016). Emotional Readiness and Music Therapeutic Activities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (Supplement S1, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26-29 July 2015), pp. 440–444
- Gembris, H. (2005). Vom Nutzen Musikalischer Fähigkeiten für die Menschliche Entwicklung. In C. Bullerjahn, H. Gembris & A.C. Lehmann (Eds.), *Musik: Gehört, Gesehen und Erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag* (pp. 235-258). Hannover: Institut für Musikpädagogischen Forschung der Hochschule für Musik und Theater.

- Howlin, P., Baron-Cohen, S. and Hadwin J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read a practical guide*. England: John Wiley & Sons.
- Schumacher, K. (2013), Η σημασία του Orff-Schulwerk στη μουσική κοινωνικο-ενταξιακή παιδαγωγική και στη μουσικοθεραπεία, (μτφρ.) Α. Φραγκούλη. *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική Ειδικό Τεύχος 5* (2), σ.σ. 106-112.
- Sroufe, A. L. (1997). *Emotional Development: The Organisation of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- World Health Organization (1992): *International Classification of Diseases: Diagnostic Criteria for Research ICD-10: (10th Edition)*, Geneva, Switzerland. Εκδόσεις ΒΗΤΑ

Ιστοσελίδες

- 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 20/01/2017)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κα **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 κα **Φραγκούλη Ασπασία** είναι διδάκτωρ του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), κατέχει Master of Arts στη Μουσικοθεραπεία (Πανεπιστήμιο των Τεχνών Βερολίνου), μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή (ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ) και εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στοιχεία Επικοινωνίας: afrangouli@yahoo.com.

Αυγέρη Μαρία
Σίσκου Γιολάντα

Η νηστεία στην Ορθόδοξη παράδοση και η συμβολή της στην ψυχοσωματική ευεξία του εφήβου

Περίληψη

Υπάρχουν πληθυσμοί οι οποίοι για θρησκευτικούς λόγους υιοθετούν ιδιαίτερες διατροφικές συνήθειες, σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και επιλέγουν να ακολουθήσουν διαιτολόγια με στέρηση του οργανισμού από συγκεκριμένες τροφές. Ιδιαίτερα, στην ορθόδοξη παράδοση η νηστεία κατέχει μια σημαντική θέση στη ζωή του πιστού. Ποια είναι όμως η επίδραση της θρησκευτικής νηστείας στους εφήβους και ποιοι πιθανοί κίνδυνοι ελλοχεύουν, αφού η συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδος, σύμφωνα με τους επαίοντες, έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και απαιτεί ειδικού τύπου διαιτολόγιο; Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάλυση των διατροφικών πλεονεκτημάτων, ή τυχόν μειονεκτημάτων, που απορρέουν από την υιοθέτηση της διατροφικής αυτής πρακτικής στην ψυχοσωματική ευεξία των εφήβων.

The act of fasting in Christian orthodox religion and its contribution to the psychosomatic well being of the adolescents

Abstract

A number of populations have chosen, for religious purposes, to adopt distinctive nutritional habits during specific times of the year, and chose to follow a diet that deprives them from particular types of nutrition. More specifically, in the tradition of the christian orthodox religion, fast plays a major role in the life of the believer. However, it is important to look at the effects of the religious fast towards the adolescents, and the potential threats for their health, as during that period of time, according to the professionals, a certain diet has to be followed. This research sets as a target the analysis of the nutritional benefits or, potentially, disadvantages that occur during the fast.

1. Εισαγωγή

Ως **Υγεία**, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, περιγράφεται η κατάσταση της **πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας** και όχι απλά η έλλειψη νόσου ή αναπηρίας. Σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα, η υγεία του ατόμου είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των γονιδίων αλλά και του περιβάλλοντος που διαβιεί, ενώ η διατροφή του αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Νηστεία ονομάζεται η εκούσια ή ακούσια αποχή από τροφή (ασιτία). Κυρίως ο όρος αυτός χρησιμοποιείται από πολλούς λαούς για την εκούσια αποχή από ορισμένες τροφές ιδίως για θρησκευτικούς λόγους. Σύμφωνα με τους ιερούς κανόνες του Κανονικού Δικαίου της Ορθόδοξης Εκκλησίας, *νηστείες* ονομάστηκαν οι ημέρες κατά τις οποίες οι πιστοί οφείλουν να απέχουν από τις ηδονές του βίου και από ορισμένες τροφές και ποτά. Κατά τον Κ. Ράλλη, νηστείες καλούνται οι υπό της Εκκλησίας θεσπισμένες ημέρες *«καθ' οι πιστοί εν πνευματική συντριβή και μετανοία οφείλουν να ανυψούν το πνεύμα προς τον Κύριον δια ναρκώσεως της σαρκός, απεχόμενοι των ηδονών του βίου και ορισμένων βρωμάτων και ποτών»*¹. Ετυμολογικά η λέξη νηστεία προέρχεται από το ρήμα «εσθίω» και το στερητικό «-νη» και σημαίνει “δεν τρώω”, δηλαδή απέχω από κάθε είδους τροφή². Για την αποχή από τον οίνο οι αρχαίοι Έλληνες χρησιμοποιούσαν το ρήμα *νήφω* που σήμαινε επίσης ότι είμαι φρόνιμος, διατηρώ ηρεμία σκέψης. Τη χρήση του ρήματος έκανε και ο Απόστολος Παύλος προς τον Τιμόθεο: *“νήφε ἐν πᾶσι”*³. Σύγχρονη χρήση του ρήματος είναι το παράγωγο επίθετο *νηφάλιος*⁴.

1 Στο: <https://el.wikipedia.org/wiki/νηστεία>. (προσπελάστηκε στις 10/3/2017).

2 Στύλιος, Ε. (1998). *Μικρό Χριστιανικό Λεξικό, λημ.* “Νηστεία”. Αθήνα: Αποστολική Διακονία, σ. 141.

3 Β' Τιμ. 4,5.

4 Στο: <https://el.wikipedia.org/wiki/νηστεία>. (προσπελάστηκε στις 10/3/2017).

Στην ορθόδοξη εκκλησιαστική παράδοση, η νηστεία δεν έχει τη σημασία της ασιτίας. Σημαίνει την αποχή από ορισμένες μόνο τροφές, πριν από μεγάλες γιορτές ή σε συγκεκριμένες ημέρες της εβδομάδας που συνδέονται με σημαντικά γεγονότα της ζωής και του έργου του Χριστού ή κάποιων Αγίων⁵. Με βάση το Κανονικό Δίκαιο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, το σύνολο των ημερών, που καλείται να νηστεύσει ο πιστός, είναι περίπου 180-200 ημέρες ανά έτος και περιλαμβάνει:

- Νηστεία προ των Χριστουγέννων, από 15 Νοεμβρίου έως 24 Δεκεμβρίου (40 ημέρες). Όχι στο κρέας, στα γαλακτοκομικά και στα αυγά, ναι στο ψάρι.
- Μεγάλη Τεσσαρακοστή, από την Καθαρά Δευτέρα έως το μεγάλο Σάββατο (48 ημέρες). Όχι στο κρέας, στα γαλακτοκομικά, στα αυγά (ναι στο ψάρι μόνο την 25η Μαρτίου και την Κυριακή των Βαΐων).
- Νηστεία των Αγίων Αποστόλων από τη Δευτέρα μετά την Κυριακή των Αγίων Πάντων έως τις 28 Ιουνίου (7-20 ημέρες). Όχι σε κρέας, γαλακτοκομικά και αυγά, ναι στο ψάρι.
- Νηστεία της Παναγίας, από 1 έως 14 Αυγούστου. Όχι σε κρέας, γαλακτοκομικά και αυγά, ναι στο ψάρι μόνο στις 6 Αυγούστου (του Σωτήρος).
- Κάθε Τετάρτη και Παρασκευή (εκτός ορισμένων εξαιρέσεων). Όχι στο κρέας, τα αυγά, τα γαλακτοκομικά, τα ψάρια και το λάδι.
- Τα θαλασσινά επιτρέπονται σε όλες τις νηστείες⁶.

Στις μέρες μας όλο και μεγαλύτερος αριθμός ανθρώπων επιλέγει να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα νηστείας είτε για θρησκευτικούς λόγους, είτε για λόγους αποτοξίνωσης. Εξάλλου, τα οφέλη της νηστείας στη σωματική υγεία είναι γνωστά στους εκκλησιαστικούς Πατέρες. Γι' αυτό ο Μ. Βασίλειος τονίζει ότι «η πολυτέλεια και η ποικιλία των φαγητών εδημιούργησε τα διάφορα είδη των ασθενειών...». Ο Άγιος Γρηγόριος ο Παλαμάς αναφέρει ότι «ο κόρος ποδάγρας και καρηβιαρίας και νόσους ετέρας γεννάν μάλλον πέφυκεν, η δε νηστεία μήτηρ εστίν υγείας» ενώ ο Άγιος Ισαάκ ο Σύρος θεωρεί τη γαστριμαργία αιτία της ζάλης, του βάρους του σώματος και της ατονίας των ώμων⁷. Διαπιστώνεται, μάλιστα, ότι ο τρόπος που έχει σχεδιαστεί από τους εκκλησιαστικούς Πατέρες είναι πραγματικά σοφός, ενώ οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών και τα πορίσματα των επιστημονικών μελετών, που αφορούν την υγιεινή διατροφή, συμφωνούν με το ασκητικό και νηστευτικό φρόνημα της Ορθόδοξης Εκκλησίας⁸.

Συγκεκριμένα, η περιοδική αποχή από το κρέας, το γάλα και τα άλλα ζωικά προϊόντα, η αυξημένη κατανάλωση λαχανικών, φρούτων, δημητριακών, μονοακόρεστου λίπους από ελαιόλαδο, ταχίνι και ξηρούς καρπούς, έχει ευεργετικά

5 Θεοδώρου, Α. (2007), *Βασική Δογματική Διδασκαλία - Πιστεύω εις ένα Θεόν*. Αθήνα, σ. 317.

6 Κατσανοπούλου, Μ. 2011. Πως επηρεάζει η νηστεία την υγεία. Στο: <http://ygeia.tanea.gr/default.asp?pid=8&ct=2&articleID=11979&/A=1> (προσπελάστηκε στις 02/07/2016).

7 Αββάς Ισαάκ Σύρος (1996), *Ασκητικοί Λόγοι*. Αθήνα: Απόστολος Βαρνάβας, σ. 95.

8 Πουλικίδου, Δ. & Μπακέα, Μ. (2011), *Ορθόδοξη Νηστεία και Διατροφή*. Κρήτη: ΑΤΕΙ τμ. Διατροφής και Διαιτολογίας, σ. 53.

αποτελέσματα στις καρδιαγγειακές παθήσεις, ενώ μειώνει σημαντικά τον κίνδυνο εμφάνισης διαφόρων μορφών καρκίνου. Η εναλλαγή σε τακτά διαστήματα από την παμφαγία στη χορτοφαγική διατροφή μειώνει τα επίπεδα χοληστερόλης και τριγλυκεριδίων στον οργανισμό και ενισχύει την καλή λειτουργία του πεπτικού συστήματος. Οι τροφές που καταναλώνονται την περίοδο της νηστείας συντελούν στην αύξηση της πρόσληψης αντιοξειδωτικών ουσιών, όπως η βιταμίνη C (ασκορβικό οξύ), **καροτενοειδή** (β - καροτένιο και λυκοπένιο), οι οποίες τονώνουν το ανοσοποιητικό σύστημα παρεμποδίζοντας τη δράση των ελευθέρων ριζών. Με την αύξηση πρόσληψης των **Ω-3** λιπαρών οξέων (DHA, EPA) και του **σεληνίου**, τα οποία προέρχονται από την κατανάλωση θαλασσινών, βελτιώνεται η καρδιακή λειτουργία και η λειτουργία του νευρικού συστήματος⁹.

Αντίθετα, η συχνή κατανάλωση νηστίσιμων μεν, ενεργειακά πυκνών δε τροφίμων, όπως είναι τα διάφορα προϊόντα δημητριακών, οι ξηροί καρποί, το ταχίνι, ο χαλβάς, η μαύρη σοκολάτα και άλλα νηστίσιμα γλυκίσματα, μπορεί να οδηγήσουν σε αυξημένη πρόσληψη θερμίδων και αύξηση του βάρους, εάν ο πιστός δε δώσει προσοχή στη συχνότητα και ποσότητα της κατανάλωσής τους. Η πλήρης απουσία γαλακτοκομικών προϊόντων τον κάνει επιρρεπή σε οστεοπενία - οστεοπόρωση και κατάγματα, ενώ η μη κάλυψη των αναγκών σε ζωικό σίδηρο, ο οποίος είναι περισσότερο απορροφήσιμος από τον οργανισμό, σε σχέση με το φυτικό, έχει σαν αποτέλεσμα την αδυναμία συγκέντρωσης και την εύκολη κόπωση.

Συνεπώς, η ισορροπία και το μέτρο θα πρέπει να τηρείται και κατά τη διάρκεια της νηστείας, να γίνεται σωστός συνδυασμός τροφών και να καταναλώνεται ποικιλία τροφίμων. Μια μελέτη από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, που δημοσιεύθηκε στην επιθεώρηση «British Journal of Nutrition» έδειξε ότι η θρησκευτική νηστεία αποτελεί ένα κρυφό χαρτί της παραδοσιακής κρητικής διατροφής, που έχει συμβάλει στην εξαιρετική υγεία των Κρητικών των προηγούμενων δεκαετιών (όπως είχε βρεθεί στη «Μελέτη των 7 Χωρών»). Κατά τον Α. Καφάτο, καθηγητή Προληπτικής Ιατρικής και Διατροφής του Πανεπιστημίου Κρήτης, «η Ελλάδα είναι η μόνη μεσογειακή χώρα που περιλαμβάνει τη θρησκευτική νηστεία στην παραδοσιακή διατροφή της»¹⁰.

2. Η νηστεία στην Ορθόδοξη παράδοση

Σκοπός της νηστείας δεν είναι, σύμφωνα με τη Πατερική διδασκαλία, η καταπόνηση του σώματος, αλλά η **κάθαρση** της ψυχής από τα πάθη και τις αδυναμίες. Ο άγιος Γρηγόριος ο Παλαμάς τονίζει ότι η νηστεία έχει αξία μόνον όταν γίνεται “κατενώπιον” του Θεού, όταν δεν έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα,

9 Πουλικίδου, Δ. & Μπακέα, Μ. (2011), *Ορθόδοξη Νηστεία και Διατροφή*. Κρήτη: ΑΤΕΙ τμ. Διατροφής και Διαιτολογίας, σελ. 42-43.

10 Κατσανοπούλου, Μ. 2011. Πως επηρεάζει η νηστεία την υγεία. Στο: <http://ygeia.tanea.gr/default.asp?pid=8&ct=2&articleID=11979&/A=1> (προσπελάστηκε στις 02/07/2016).

αλλά Χριστοκεντρικό, γιατί «ούτε νηστεία, ούτε ψαλμωδία, ούτε προσευχή σώζειν ἡμᾶς καθ' ἑαυτά δύναται, ἀλλὰ τό κατενώπιον ἐκτελέσθαι ταῦτα τοῦ Θεοῦ». Η νηστεία δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά οφείλει να αποβλέπει στην κάθαρση του νου από τις υλικές επιθυμίες και τα πάθη, στη γαλήνη της ψυχής και στην απόκτηση της αρετής και της αληθινής πνευματικής ζωής. Κατά τον Γρηγόριο τον Παλαμά, η νηστεία είναι η ρίζα όλων των αρετών και αρχή των θείων εντολών επειδή επιτρέπει την ευχερέστερη κίνηση του νου προς τα ουράνια¹¹, ενώ ο Μέγας Βασίλειος χαρακτηρίζει τη νηστεία ως «πρεσβυτέρα του νόμου».

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί ότι στην ορθόδοξη παράδοση το σώμα δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι κακό και αμαρτωλό, αλλά “καλόν λίαν” δημιούργημα του Θεού, που με την άσκηση και τη νηστεία ελκύει τη χάρη του Θεού, καθίσταται κατοικητήριο του Αγίου Πνεύματος και μετέχει στον τρόπο ύπαρξης του ακτίστου. Ο αββάς Ποιμίν, ένας μεγάλος ασκητικός ερημίτης, τονίζει ότι *«εμείς οι Χριστιανοί δεν διδαχτήκαμε να είμαστε σωματοκτόνοι, αλλά παθοκτόνοι»*¹². Παρά το ότι, οι μεγάλοι ασκητές και Πατέρες των πρώτων χριστιανικών χρόνων περιόριζαν την τροφή τους στα άκρως απαραίτητα για τη συντήρησή τους, η Εκκλησία δεν προτρέπει τους πιστούς σε ακραίες συμπεριφορές σε σχέση με την εφαρμογή των κανόνων, που αφορούν τη νηστεία. Η χρήση της νηστείας οφείλει να είναι *λογική* και *ανάλογη* με τις δυνατότητες του καθενός, γιατί η τροφή όπως όλα τα αγαθά είναι δώρο του Θεού και η κατάχρηση της μπορεί να αποβεί παράλογη και καταστρεπτική¹³.

Εκτός, όμως, από την αποχή από συγκεκριμένες τροφές και την κάθαρση από τα πάθη, η νηστεία συνδέεται με την ταυτόχρονη εφαρμογή καλών έργων. Γράφει ο Ιερός Χρυσόστομος: «Τιμή γαρ νηστείας ουχί σιτίων αποχή, ἀλλ' αμαρτημάτων αναχώρησις [...] Νηστεύεις; Δείξόν μοι δια των έργων αυτών»¹⁴. Η αληθινή νηστεία σύμφωνα με την Αγία Γραφή προϋποθέτει την έμπρακτη αγάπη για τον πλησίον, την ελεημοσύνη και την εφαρμογή της δικαιοσύνης. (Ησ. 58,2-11). Στην αντίθετη περίπτωση ο ασκούμενος πιστός μπορεί εύκολα να οδηγηθεί σε τυπολατρία, στην υποκρισία, και η ψυχή του να μην ωφελείται σε τίποτα. (Ματθ. 6, 16).

3. Η διατροφική αγωγή στην εφηβεία

Η εφηβεία είναι μια περίοδος ταχύτατης σωματικής, διανοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης με παράλληλη ανάγκη για μεγαλύτερη ελευθερία και διάθεση ορισμού του εαυτού¹⁵. Παρά το ότι, κατά την περίοδο της εφηβείας,

11 Σωτηρόπουλος, Χ. (1991), *Οι νηπτικοί Πατέρες περί της κατά Χριστόν τελειώσεως του ανθρώπου*. Αθήνα, σελ. 142-143.

12 Άββας Ποιμίν (1978), *Αποφθέγματα*, Φιλοκαλία, τ. 1, ΕΠΕ, Θεσσαλονίκη, σ. 608.

13 Αρχιμ. Πολύκαρπου. (1989), *Η άσκηση στη ζωή μας*. Ωροπός Αττικής; Ιερά Μονή Παρακλήτου, σ. 35.

14 Ιωάννης Χρυσόστομος, *Εις ανδριάντας, Ομιλ. Γ'*, PG 49,53 και *Εις Γένεσιν*, όμιλ. Ξ', P. G. 54, 524.

15 Παπαδάτος, Κ. (2003), *Η Φροντίδα του Εφήβου από 12 έως 21 ετών*, μτφρ. από Αμερικανική Παιδιατρική

οι διατροφικές απαιτήσεις των εφήβων είναι ιδιαίτερα αυξημένες, οι παραπάνω αιτίες οδηγούν, όπως θα δούμε, σε λανθασμένες διατροφικές συνήθειες. Ποια είναι λοιπόν η χρησιμότητα της νηστείας κατά τη χρονική αυτή περίοδο; Θα πρέπει να ανησυχούν οι μητέρες για την υγεία των παιδιών τους όταν νηστεύουν;

Κατά την εφηβεία, ο ρυθμός ανάπτυξης του οργανισμού είναι αυξημένος, καθώς ο οργανισμός καλείται να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες του μυϊκού ιστού, των οστών και του όγκου του αίματος. Ο έφηβος θα πρέπει να καταναλώνει, σύμφωνα με τους ειδικούς, ικανοποιητικές ποσότητες **πρωτεΐνης** υψηλής βιολογικής αξίας. Ανατρέχοντας όμως στα πορίσματα της σύγχρονης ιατρικής έρευνας, διαβάζουμε: «Σχετικά με την προέλευση τους οι πρωτεΐνες διακρίνονται σε ζωικές και φυτικές, πού παλαιότερα χαρακτηρίζονταν αντίστοιχα ως πρώτης και δεύτερης κατηγορίας. Εν τούτοις ορισμένες φυτικές πρωτεΐνες, όπως π.χ. αυτές του ρυζιού ή της σόγιας, είναι πολύ καλής ποιότητας και ισάξιες με τις ζωικές. Μάλιστα, είναι σημαντικό το γεγονός, ότι μίγμα ορισμένων φυτικών πρωτεϊνών δίνουν πρώτης κατηγορίας πρωτεΐνες, περίπου τόσο καλές όσο και το γάλα, π.χ. συνδυασμός σιτάλευρου ή ριζαλεύρου με σόγια πού χρησιμοποιείται συχνά από τούς φυτοφάγους¹⁶ Επίσης, τα **λιπαρά** στη διατροφή των εφήβων θα πρέπει να καλύπτουν το 30% των ημερήσιων προσλαμβανομένων θερμίδων, ενώ το κορεσμένο λίπος (λίπος κρέατος- λίπος γαλακτοκομικών) να καλύπτει λιγότερο από το 10% της ενέργειας αυτής. Ακόμη, λόγω των αυξημένων ενεργειακών απαιτήσεων οι ανάγκες σε **B1**, σε **B2** και σε **Νιασίνη** είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Η επαρκής πρόσληψη βιταμίνης **D** είναι πολύ σημαντική για καλή σκελετική υγεία, ενώ για τις υπόλοιπες βιταμίνες οι απαιτήσεις είναι παρόμοιες όπως στους ενήλικες. Σύμφωνα με τους ειδικούς, κατά την περίοδο αυτή, μεγάλη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στις τροφές που είναι πλούσιες σε **ασβέστιο**, στη διατροφική επάρκεια του **σιδήρου**, ιδιαίτερα στα κορίτσια, αλλά και του **ψευδαργύρου** για τη φυσιολογική ανάπτυξη των γονάδων¹⁷. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό των εφήβων αντιμετωπίζουν δερματικά προβλήματα. Γι αυτό τον λόγο, ο έφηβος ενθαρρύνεται να καταναλώνει φρούτα και λαχανικά καθημερινά, προμηθεύοντας έτσι τον οργανισμό του με πολύτιμα **αντιοξειδωτικά στοιχεία**, όπως το σελήνιο, τα καροτενοειδή, οι πολυφαινόλες, συμβάλλοντας έτσι στην υγεία του δέρματος, αλλά και γενικότερα του οργανισμού¹⁸.

Εκτός τούτων, το άγχος και οι συναισθηματικές διαταραχές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ενεργειακή ισορροπία στους εφήβους και μπορούν να οδηγήσουν σε **διατροφικές διαταραχές**, όπως η νευρογενής ανορεξία και η βουλιμία¹⁹. Η **παχυσαρκία** επίσης σε παιδιά και εφήβους αποτελεί τα τελευταία

Ακαδημία. Αθήνα: Ποταμός, σ. 197.

16 Παπανικολάου, Γ. (1993), *Σύγχρονη διατροφή και διαιτολογία*. Αθήνα, σελ. 103.

17 Παπαδάτος, Κ. (2003), *Η Φροντίδα του Εφήβου από 12 έως 21 ετών*, μτφρ. από Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία. Αθήνα: Ποταμός, σ.σ. 205-210.

18 Ελληνικό Ινστιτούτο Διατροφής. Διατροφή Κατά την Εφηβική Ηλικία. Στο: www.eid.org.gr/index.php/site/article/diatrofh-Kata-thn-efhbikh-hlikia (προσπελάστηκε στις 05/10/2015).

19 Παπαδάτος, Κ. (2003), *Η Φροντίδα του Εφήβου από 12 έως 21 ετών*, μτφρ. από Αμερικανική Παιδιατρική

χρόνια μείζον διατροφικό πρόβλημα, το οποίο είναι πιθανό να παραμείνει και κατά την ενήλικη ζωή τους. Οι έφηβοι ανησυχούν ιδιαίτερα για την εικόνα του σώματός τους και το υπερβολικό βάρος μπορεί να έχει βαθιές συνέπειες στη συναισθηματική ευημερία τους καθώς και στη σωματική τους υγεία. Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη της Α' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, τα Ελληνόπουλα έχουν τα πρωτεία παγκοσμίως στην παιδική παχυσαρκία²⁰, καθώς ο Δείκτης Μάζας Σώματος (BMI) υπερβαίνει το φυσιολογικό όριο²¹. Τέλος, η κατάχρηση **αλκοόλ** από τους εφήβους αποτελεί μείζον κοινωνικό πρόβλημα, καθώς ο έφηβος, μέσα στην επιθυμία του να εκφραστεί και να δηλώσει την αυτονομία και την ανεξαρτησία του, συχνά υπερκαταναλώνει αλκοόλ, βλάπτοντας την οργανική και ψυχική του υγεία²².

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σωστή διατροφή κατά την εφηβική ηλικία έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και σημαντικούς στόχους, οι οποίοι συνοψίζονται παρακάτω: Α. Παροχή **ενέργειας** και **θρεπτικών συστατικών** για την επίτευξη της φυσιολογικής εφηβικής **ανάπτυξης** και της καθημερινής εφηβικής **δραστηριότητας**. Β. Πρόληψη καταστάσεων, **κατά την εφηβική ηλικία**, όπως σιδηροπενική αναιμία, οδοντική τερηδόνα. Γ. Πρόληψη παθολογικών καταστάσεων, **κατά την ενήλικη ζωή**, όπως οστεοπόρωση, υπέρταση, καρδιαγγειακή νόσος, καρκινογένεση, παχυσαρκία²³.

Συμπερασματικά, επειδή η εφηβική ηλικία αποτελεί περίοδο έντονων αλλαγών, σωματικών και ψυχικών, συμπεριφοράς και αντιλήψεων, είναι αναμενόμενο ότι και οι διατροφικές συνήθειες, κατά την ηλικία αυτή, τροποποιούνται, ενώ οι σχετικές συμβουλές για ορθή διατροφή κρίνονται, συχνά αγνοούνται και πολλές φορές απορρίπτονται. Οι έφηβοι, εκτός του ότι εκτίθενται σε περιοδικές διατροφικές μόδες και τάσεις αδυνατίσματος, τείνουν να προσπερνούν γεύματα και να αναπτύσσουν μη φυσιολογικές διατροφικές συνήθειες. Βλέπουμε, λοιπόν, πως γενικά η εφηβεία χαρακτηρίζεται σήμερα ως μια περίοδος της ζωής του ανθρώπου, κατά την οποία, για κάποιους από τους προαναφερθέντες λόγους ένα μεγάλο ποσοστό νέων ανθρώπων δεν τρέφεται σωστά.

Γι αυτό, ένα σωστό διατροφικό πρόγραμμα, κατά την εφηβεία, αποτελεί το θεμέλιο λίθο ενός γενικότερα ισορροπημένου τρόπου ζωής, που εξασφαλίζει υγεία, καλαισθησία, ευχαρίστηση, καλές ανθρώπινες σχέσεις και μακροζωία²⁴.

Ακαδημία. Αθήνα: Ποταμός, σ.σ. 213-216.

20 Περβανίδου, Ν. & Κανακά-Gantenbein, Χ. 2006. Εφηβική παχυσαρκία Στο: <http://panacea.med.uoa.gr/topic.aspx?id=179> (προσπελάστηκε στις 07/10/2015).

21 Γαλανοπούλου, Ν., Ζαμπετάκης, Γ., Μαυρή Μ.& Σιαφάκα, Α. (2011), *Διατροφή και Χημεία Τροφίμων*. Αθήνα: Σταμούλης, σ.σ.77.

22 Ελληνικό Ινστιτούτο Διατροφής. Διατροφή Κατά την Εφηβική Ηλικία. Στο: www.eid.org.gr/index.php/site/article/diatrofh-Kata-thn-efhikh-hlikia (προσπελάστηκε στις 05/10/2015).

23 Τσίτσικα, Α. 2014. Η διατροφή του εφήβου. Στο: <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/h-diatrofi-tou-efibou#.VhTlKPmqgko> (προσπελάστηκε στις 04/10/2015).

24 Τσίτσικα, Α. 2014. Η διατροφή του εφήβου. Στο: <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/h-diatrofi-tou-efibou#.VhTlKPmqgko> (προσπελάστηκε στις 04/10/2015).

4. Η νηστεία ως άσκηση εγκράτειας στους εφήβους

Πρώτιστα, να επισημανθεί ότι η διατροφική εκπαίδευση των εφήβων αποτελεί ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, δεδομένου ότι :α) Οι έφηβοι αισθάνονται **απόλυτα υγιείς**, δεν έχουν **κίνητρο** ώστε να αλλάξουν τη διατροφή τους. β) Είναι **γνωστικά προσκολλημένοι στο παρόν** και δεν μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες στο μέλλον. γ) Οι **συνήθειες είναι δύσκολο να αλλάξουν** σε όλες τις ηλικίες. δ) Ο έφηβος θεωρεί τον τρόπο διατροφής του **βολικό** που να μπορεί να εξυπηρετεί το βαρύ πρόγραμμά του²⁵.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διατροφικές συνήθειες, και πρακτικές αναπτύσσονται νωρίς στην παιδική ηλικία και ειδικά στην εφηβεία. Ιδιαίτερα, το περιβάλλον του σπιτιού παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της στάσης του παιδιού προς κάποια τρόφιμα, καθώς και στην κατανάλωσή τους²⁶.

Επίσης, οι κατηγορίες των ανθρώπων με ιδιαίτερες ανάγκες όπως οι έφηβοι, για τους οποίους η σωστή διατροφή είναι πολύ σημαντική, θα πρέπει να διατρέφονται, κατά τη διάρκεια της νηστείας, με προσοχή. Η νηστεία είναι μία άριστη ευκαιρία να υιοθετήσουν έστω για κάποιες ημέρες χορτοφαγική δίαιτα, εισάγοντας στη διατροφή τους όσπρια (πλούσια πηγή φυτικών πρωτεϊνών υψηλής βιολογικής αξίας) χορταρικά (φυτικές ίνες) ελαιόλαδο και όχι ζωικής προέλευσης λίπη, ξηρούς καρπούς, θαλασσινά (πλούσια σε πρωτεΐνες και ιχνοστοιχεία) όπως και άφθονα φρούτα (πηγή βιταμινών και αντιοξειδωτικών συστατικών)²⁷.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η θρησκευτική νηστεία δεν εμποδίζει την καλή ανάπτυξη των παιδιών ούτε μειώνει τη δραστηριότητά τους. Αυτό κατέδειξε μελέτη σε 609 παιδιά και εφήβους ηλικίας 5 - 15 1/2 ετών σε ιδιωτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης (στο οποίο δίνεται έμφαση στην τήρηση των κανόνων της Εκκλησίας), η οποία πραγματοποιήθηκε από την Γ' Παιδιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με την Κλινική Προληπτικής Ιατρικής και Διατροφής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά που νήστευαν δεν είχαν σημαντικές διαφορές στο ύψος και στον Δείκτη Φυσικής Δραστηριότητας σε σχέση με αυτά που δεν νήστευαν. Τα δεύτερα, μάλιστα, είχαν σημαντικά μεγαλύτερη πρόσληψη ενέργειας, κορεσμένων λιπαρών, βλαβερών τρανς λιπαρών οξέων και χοληστερόλης, σε σχέση με τα παιδιά που νήστευαν πλήρως ή μερικώς. Δεν βρέθηκαν επίσης σημαντικές διαφορές στην πρόσληψη σιδήρου, ασβεστίου και βιταμίνης. Με βάση τα παραπάνω, τα ευρήματα, όπως αναφέρουν οι επιστήμονες στην έκθεσή τους, συμφωνούν με αντίστοιχη μελέτη που έγινε σε ενηλίκους που

25 Τσίτσικα, Α. 2014. Η διατροφή του εφήβου. Στο: <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibei/h-diatrofi-tou-efibou#.VhT1KPmqgko> (προσπελάστηκε στις 04/10/2015).

26 EUFIC, ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ. 2006. Στο: http://www.eufic.org/article/el/expid/basics-child-adolescent-nutrition_greek/ (προσπελάστηκε στις 06/10/2015).

27 Λαθήρα, Χ. 2013. Πρέπει ένα παιδί να νηστεύει; Στο: www.iatropedia.gr/yegeia/prepi-ena-pedi-na-nistevi/32141/ (προσπελάστηκε στις 17/7/16).

τηρούσαν τη νηστεία και η οποία έδειξε ότι, στις περιόδους νηστείας η λήψη σιδήρου δεν ήταν χαμηλότερη. Το μέταλλο αυτό αναπληρώνεται από φυτικά τρόφιμα πλούσια σε σίδηρο, όπως όσπρια, ξηροί καρποί, οστρακοειδή, ταχίνι και εμπλουτισμένα δημητριακά.

Αντίθετα, η σύσταση πολλών παιδιάτρων για συχνή κατανάλωση κρέατος από τα παιδιά μέσα στην εβδομάδα και η μεγάλη πρόσληψη σιδήρου, αυξάνουν το οξειδωτικό στρες, που προδιαθέτει σε ασθένειες όπως καρκίνος, καρδιοπάθειες, Αλτσχάιμερ, σκλήρυνση κατά πλάκας κ.ά. όπως επισημαίνει ο κ. Α. Καφάτος²⁸.

Ωστόσο, το πιο σημαντικό, που αφορά στη νηστεία είναι ότι, εκτός από τη σωματική υγεία, συμβάλλει και στην ψυχική ευεξία του εφήβου, γιατί, πέρα από τα διατροφικά οφέλη, ένα παιδί που τηρεί τον κανόνα της νηστείας εξασκείται στην εγκράτεια και μαθαίνει να βάζει όρια στα θέλω του²⁹. Είναι γνωστό ότι η έλλειψη ικανότητας για αυτοπειθαρχία και αυτοπεριορισμό είναι, σύμφωνα με τους ειδικούς μια χαρακτηριστική στάση των τοξικομανών και των χρηστών ναρκωτικών ουσιών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επεξηγηθεί η έννοια της εγκράτειας στη χριστιανική άσκηση. Αναφέρθηκε, ήδη, ότι εγκράτεια δεν είναι μόνο η νηστεία, νοούμενη αποκλειστικά ως αποχή βρωμάτων. Το περιεχόμενο της εγκράτειας, σύμφωνα με τη χριστιανική εμπειρία, είναι πολύ πιο ευρύ. Επεκτείνεται και σε άλλες πλευρές της ανθρώπινης ζωής. Επιδιώκει την απαλλαγή του ασκουμένου χριστιανού από τα πάθη. Επισημαίνεται ότι στην κοινή ορθόδοξη χρήση τους οι λέξεις «νηστεία» και «εγκράτεια» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, σε αντίθεση με τη Ρωμαιοκαθολική θεολογία, που διαφοροποιούνται ως έννοιες. Σύμφωνα με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο «η νηστεία έπρεπε να τηρείται όχι μόνον από το στόμα αλλά και από τα μάτια, τα αυτιά, τα πόδια, τα χέρια και όλα τα μέλη του σώματος»: Το μάτι πρέπει να απέχει από αισχρά θεάματα, το αυτί από κακεντρεχή φλυαρία, τα χέρια από πράξεις αδικίας. Είναι άσκοπο να νηστεύεις από φαγητό, διαμαρτύρεται ο Μέγας Βασίλειος, και να εντρυφείς στην κατάκριση και στη συκοφαντία. Το ίδιο καθορίζεται με σαφήνεια στο 3ο Προσόμοιο του Τριωδίου, κατά τη διάρκεια της Μεγάλης Τεσσαρακοστής: «Νηστεύσωμεν ώσπερ εν τοις βρώμασιν εκ παντός πάθους...Νηστεύσωμεν νηστεϊαν δεκτὴν, εὐάρεστον, τῷ Κυρίῳ· ἀληθὴς νηστεία, ἡ τῶν κακῶν ἀλλοτριώσις, εγκράτεια γλώσσης, θυμοῦ ἀποχή, ἐπιθυμιῶν χωρισμός, καταλαλιάς, ψεύδους, και ἐπιπορκίας· ἡ τούτων ἔνδεια, νηστεία ἐστίν, ἀληθὴς και εὐπρόσδεκτος...Νηστεϊαν οὐκ ἀποχὴν βρωμάτων μόνον τελέσωμεν, ἀλλὰ παντός υλικοῦ πάθους ἀλλοτριώσιν». Δηλαδή: «Ας νηστεύσουμε νηστεία δεκτή εὐάρεστη στον Κύριο· ἀληθινὴ νηστεία εἶναι ἡ ἀποξένωση ἀπὸ τὰ κακά, ἡ εγκράτεια τῆς γλώσσας, ἡ ἀποχή ἀπὸ τὸ θυμὸ, ὁ χωρισμὸς ἀπὸ τὶς ἀνάρμοστες ἐπιθυμίες, τὴν καταλαλιά, τὸ ψέμα και τὴν

28 Κατσανοπούλου, Μ. 2011. Πῶς ἐπηρεάζει ἡ νηστεία τὴν υγεία. Στὸ: <http://ygeia.tanea.gr/default.asp?pid=8&ct=2&articleID=11979&/A=1> (προσπελάστηκε στὶς 02/07/2016).

29 Αρχιμ. Συμεὼν Κούτσα, Ἡ εγκράτεια στὴ χριστιανικὴ ζωὴ. Στὸ: <http://agiameteora.net/index.php/megaliss-tessaraktosis/1106-i-egkrateia-sti-xristianiki-zoi.html> (προσπελάστηκε στὶς 19/7/16).

επιορκία· η εγκράτεια απ’ αυτά είναι νηστεία αληθινή και ευπρόσδεκτη».

Η σύνδεσή της νηστείας με την εφαρμογή καλών έργων συμβάλλει στην ψυχοπνευματική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του εφήβου ως προς την τοποθέτησή του προς τον “πλησίον”, καθώς η κάθαρση και ο αγιασμός της καρδιάς και του νου θεωρείται βασικός παράγοντας ρύθμισης “της προς τον άλλον φανερώσεως και συμπεριφοράς”³⁰. Ο Απ. Παύλος επισημαίνει τα χαρίσματα που χαλυβδώνουν την ενότητα στο σώμα της Εκκλησίας, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η διανομή των αγαθών, η φιλοστοργία, η ανυπόκριτη αγάπη και η τιμή προς το συνάνθρωπο (Ρωμ.12, 3-10). Μ’ αυτό τον τρόπο, μπορεί να επιτευχθεί μια βιωματική σύνδεση της νηστείας ως έκφραση πίστεως και πνευματικότητας, με την καθημερινή στάση κοινωνικής ζωής³¹.

Αναλύοντας θεολογικά την έννοια της νηστείας, διαπιστώνουμε πως η βαθύτερη σημασία της συνοψίζεται με τον καλύτερο τρόπο στην τριάδα: Προσευχή, νηστεία, αγαθοεργία. Χωρισμένη από την προσευχή και τη συμμετοχή των αγίων μυστηρίων και αποκομμένη από πράξεις ελέους η νηστεία γίνεται φαρισαϊκή. Δεν οδηγεί στις αρετές της αγάπης, της ταπεινώσης και της χαράς, αλλά στην έπαρση, την εσωτερική ένταση και στην εριστικότητα³². Στους εφήβους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα του αθλητή, ο οποίος για να πετύχει στην σταδιοδρομία του στερείται ορισμένων τροφών και απολαύσεων. Διδάσκονται, έτσι, ότι αν δεν χάσει κανείς, δεν κερδίζει και ότι αν δεν θυσιάσει, δεν μπορεί να οδηγήσει τον εαυτό του στο να ανέχεται την μη ικανοποίηση των επιθυμιών του από τον συνάνθρωπό του. Έτσι, ενημερώνονται και για το πνευματικό νόημα της νηστείας, που αποτελεί μέσο για τον περιορισμό των παθών και των αδυναμιών της ύπαρξης. Αν δεν μάθουν να περιορίζουν το σώμα τους, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, θεωρούμε πως, η νηστεία συμβάλλει στην φυσιολογική ωρίμανση των εφήβων, στη μείωση όλων των αρνητικών συνηθειών της εφηβείας που αναφέρθηκαν, στην αποτροπή των συνεπειών που προκαλούνται από την απότομη αλλά στην ουσία ελλειπτική ωρίμανση του εφήβου και την “κακώς νοούμενη”, μερικές φορές, έννοια της ελευθερίας. Μπορεί να βοηθήσει στην υιοθέτηση ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής και παράλληλα στην κατάκτηση της ψυχοσωματικής τους ευεξίας.

Επίλογος

Όπως τονίστηκε εξ αρχής, η χρήση της νηστείας οφείλει να είναι **λογική** και

30 Ρεράκη, Η. (2006), *Ο άλλος στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, σελ. 477.

31 Ρεράκης, Η. (2010), *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, σελ. 209 και 216.

32 Ware, K. (1978), *The Lenten Triodion*, (μτφρ.)ΕΛΙΣΑΙΟΣ. London sel. 14-19.

ανάλογη με τις δυνατότητες του καθενός, γιατί η τροφή όπως όλα τα αγαθά είναι δώρο του Θεού και η κατάχρησή της μπορεί να αποβεί παράλογη και καταστρεπτική³³. Οι ενήλικες, γονείς ή θεολόγοι εκπαιδευτικοί, είναι ανάγκη να ενημερώνουν τους εφήβους για την αξία των νηστίσιμων φαγητών, τα οποία, εν αφθονία υπάρχουν σήμερα στη διάθεσή τους.

Αυτό που θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι ότι στον έφηβο μπορεί κανείς να προτείνει πολλά αλλά σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να επιβάλει κάτι, επιδιώκοντας πάντοτε να ενεργεί με επιείκεια, αγάπη, κατανόηση και πραότητα. «Αληθώς, οὐδέν ἐπιεικείας ἰσχυρότερον καὶ οὐδέν ταύτης δυνατώτερον» τονίζει ο ιερός Χρυσόστομος³⁴. Στην οικογένεια, βέβαια, μπορεί να ακολουθηθεί το πρόγραμμα της νηστείας, ως κανόνας χριστιανικής ζωής. Δεν επιβάλλεται όμως στον έφηβο να τηρήσει τη νηστεία υποχρεωτικά. Αυτό το αφήνουμε στην διακριτική του ευχέρεια, γιατί η εφηβεία δεν θέλει απαγορεύσεις, αλλά ενθάρρυνση για προσωπικές αποφάσεις. Πάνω απ' όλα, είναι ανάγκη να βοηθούνται οι έφηβοι να κατανοήσουν τις αρχές που τους διδάσκουν οι ενήλικες σημαντικοί «άλλοι» και να πεισθούν. Η τελική επιλογή όμως του τρόπου ζωής τους θα πρέπει να αφήνεται στη δική τους διακριτική ευχέρεια, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη επίσης ότι όλες οι αρετές αφενός είναι δώρο άνωθεν χορηγούμενο και αφετέρου προϊόν ελευθερίας, ευθύνης και άσκησης του κάθε ενός ξεχωριστά. Οι ενήλικες, επομένως, πάντοτε προτείνουν και προσπαθούν να πείσουν με τον λόγο και το παράδειγμά τους οι δε έφηβοι καλούνται να επιλέξουν, ώστε οι πράξεις τους να καρποφορήσουν συνήθως όχι άμεσα, αλλά στο μέλλον. Αυτό, άλλωστε, είναι και το τελικό νόημα της άσκησης και του πνευματικού αγώνα. Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί στον έφηβο πως η συμμετοχή τους στη νηστεία δεν λειτουργεί με εξωτερικά ηθικιστικά κριτήρια, που δεν έχουν καμία σχέση με την ορθόδοξη παράδοση και τις αρχές της αλλά έχει να κάνει με την ποιοτική βελτίωση του “όλου” ανθρώπου³⁵.

Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρεί βασικές τις αρχές θέσπισης ορίων και κανόνων, με σταθερότητα, αλλά όχι αδιαφορία, συνέπεια, αλλά όχι απειλή. Η καλλιέργεια της εγκράτειας κατά τη διάρκεια της νηστείας συμβάλλει στην αυτοπειθαρχία, μια δεξιότητα ωφέλιμη στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του εφήβου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Άββας Ποιμίν (1978), *Αποφθέγματα*, Φιλοκαλία, τ. 1, ΕΠΕ, Θεσσαλονίκη.
Άββας Ισαάκ Σύρος (1996), *Ασκητικοί Λόγοι*. Αθήνα: Απόστολος Βαρνάβας.

33 Πολύκαρπου. Αρχιμ. (1989), *Η άσκηση στη ζωή μας*. Ωροπός Αττικής: Ιερά Μονή Παρακλήτου, σ. 35

34 Ιωάννης Χρυσόστομος, *Εις ανδριάντας*, Ομιλ. Γ', PG 49,53 και *Εις Γένεσιν*, όμιλ. Ξ', P. G. 54, 524.

35 π. Μουρτζανού Θ., 2014. Πώς να μιλήσουμε στο παιδί μας για τη νηστεία; Στο: <http://www.invitromagazine.gr/2014/04/14/pos-na-milisoume-sto-pedi-mas-gia-ti-nistia> (προσπελάστηκε στις 15/7/2016).

- Γαλανοπούλου, Ν., Ζαμπετάκης, Γ., Μαυρή Μ. & Σιαφάκα, Α. (2011), *Διατροφή και Χημεία Τροφίμων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοδώρου, Α. (2007), *Βασική Δογματική Διδασκαλία - Πιστεύω εις ένα Θεόν*. Αθήνα.
- Ιωάννης Χρυσόστομος, *Εις ανδριάντας, Ομιλ. Γ'*, PG 49,53 και *Εις Γένεσιν*, όμιλ. Ξ', P. G. 54, 524.
- Καφάτος, Α., Μανιός Γ., Χουρδάκη Μ. & Σαρρή, Κ. (2000), *Διατροφή και Υγεία για μαθητές Λυκείου*. Ηράκλειο: Γραφ. Αγωγής Υγείας, Δετοράκης.
- Παπαδάτος, Κ. (2003), *Η Φροντίδα του Εφήβου από 12 έως 21 ετών*, μτφρ. από Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία. Αθήνα: Ποταμός.
- Παπανικολάου, Γ. (2003), *Σύγχρονη διατροφή και διαιτολογία*. Αθήνα.
- Πολύκαρπου. Αρχιμ. (1989), *Η άσκηση στη ζωή μας*. Ωρωπός Αττικής: Ιερά Μονή Παρακλήτου.
- Πουλικίδου, Δ. & Μπακέα, Μ. (2011), *Ορθόδοξη Νηστεία και Διατροφή*. Κρήτη: ΑΤΕΙ τμ. Διατροφής και Διαιτολογίας.
- Ρεράκης, Η. (2006), *Ο άλλος στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Ρεράκης, Η. (2010), *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Στύλιος, Ε (20198). *Μικρό Χριστιανικό Λεξικό*, λημ. "Νηστεία". Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Σωτηρόπουλος, Χ. (1991), *Οι νηπτικοί Πατέρες περί της κατά Χριστόν τελειώσεως του ανθρώπου*. Αθήνα.
- Τσίγγα, Μ. (2002), *Διατροφή & σχεδιασμός διαιτολογίου για φυσιολογικές καταστάσεις Ι*. - Σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, τμ. Διατροφής.
- Χασαπίδου, Μ. & Τσιλιγκίρογλου-Φαχαντίδου, Α. (2002), *Διατροφή για Υγεία, Άσκηση & Αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ξερόγλωσση

Ware, K. (1978), *The Lenten Triodion*, (μτφρ.) ΕΛΙΣΑΙΟΣ. London sel. 14-19.

Ιστοσελίδες

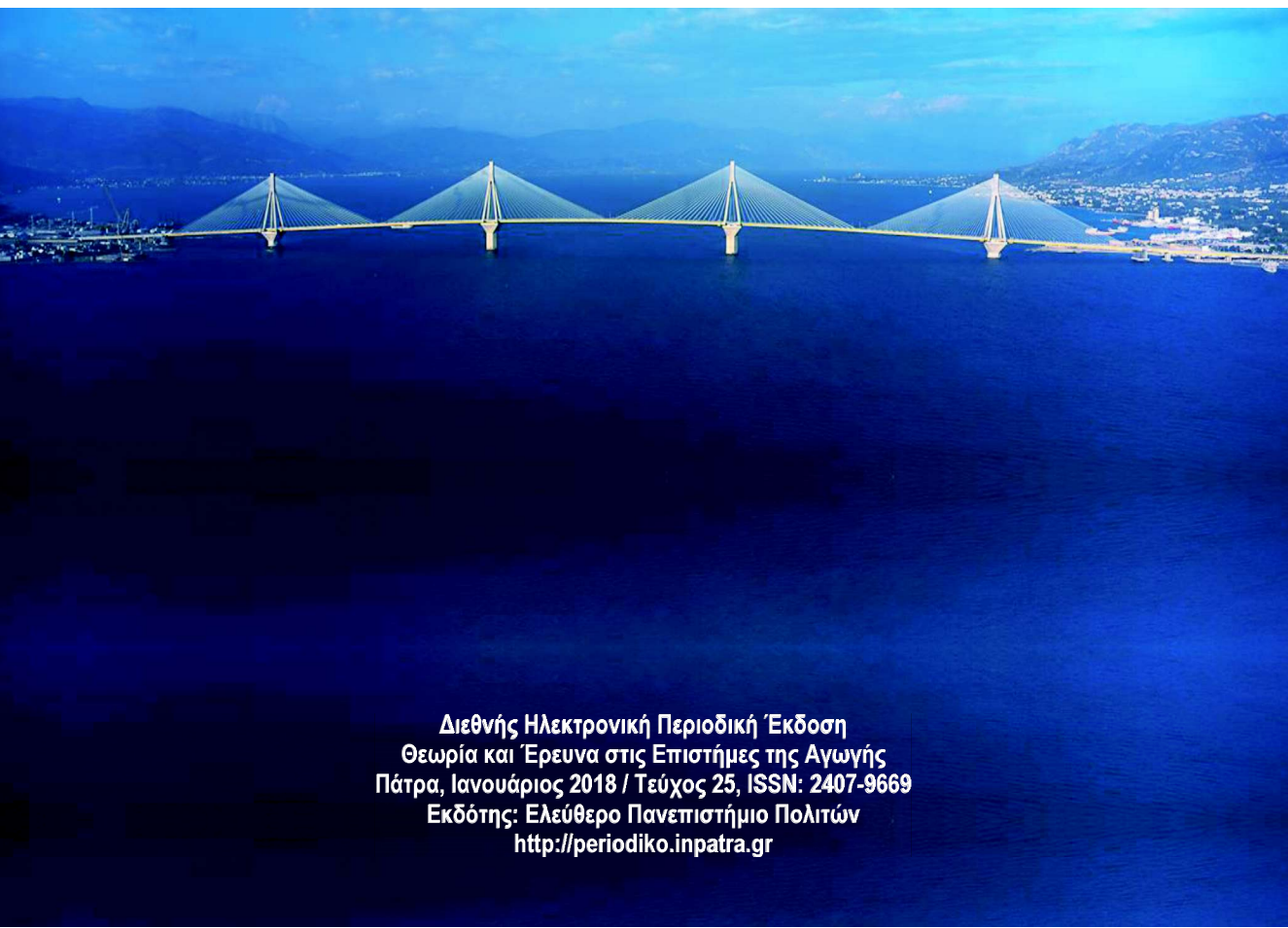
- EUFIC, ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ. 2006. Στο: http://www.eufic.org/article/el/expid/basics-child-adolescent-nutrition_greek/ (προσπελάστηκε στις 06/10/2015)
- <https://el.wikipedia.org/wiki/νηστεία> (προσπελάστηκε στις 10/2/2017).
- Αρχιμ. Συμεών Κούτσα, Η εγκράτεια στη χριστιανική ζωή. Στο: <http://agiameteoranet/index.php/megalis-tessaraktostis/1106-i-egkrateia-sti-xristianiki-zoi.html> (προσπελάστηκε στις 19/7/16).

- Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας, Διατροφή και Εφηβική Ηλικία. Στο: <http://www.nsph.gr/?page=diatrofiefivoskentra> (προσπελάστηκε στις 07/10/2015).
- Ελληνικό Ινστιτούτο Διατροφής, Διατροφή Κατά την Εφηβική Ηλικία. Στο: <http://www.eid.org.gr/index.php/site/article/diatrofih-kata-thn-efhbikh-hlikia> (προσπελάστηκε στις 05/10/2015).
- Κατσανοπούλου, Μ. 2011. Πώς επηρεάζει η νηστεία την υγεία. Στο: <http://ygeia.tanea.gr/default.asp?pid=8&ct=2&articleID=11979&A=1> (προσπελάστηκε στις 02/07/2016).
- Λαθήρα, Χ. 2013. Πρέπει ένα παιδί να νηστεύει; Στο: www.iatropedia.gr/ygeia/prepi-ena-pedi-na-nistevi/32141/ (προσπελάστηκε στις 17/7/16).
- Μουρτζανού Θ., 2014. Πώς να μιλήσουμε στο παιδί μας για τη νηστεία; Στο: <http://www.invitromagazine.gr/2014/04/14/pos-na-milisoyme-sto-pedi-mas-gia-ti-nistia> (προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Περβανίδου, Ν. & Κανακά-Gantenbein, Χ. 2006. Εφηβική παχυσαρκία Στο: <http://panacea.med.uoa.gr/topic.aspx?id=179> (προσπελάστηκε στις 07/10/2015).
- Τσίτσικα, Α. 2014. Η διατροφή του εφήβου. Στο: <http://youth-health.gr/thematikes-enotites/genika-gia-tin-efibeia/h-diatrofi-tou-efibou#.Wa2OKW-cUnGF> (προσπελάστηκε στις 04/10/2015).

Βιογραφικά στοιχεία

Η κ. **Σίσκου Γιολάντα** γεννήθηκε στις Σέρρες στις 15-5-1963. Αποφοίτησε από τη Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και είναι διορισμένη Καθηγήτρια Θεολόγος (Εκπαιδευτικός- κλ:ΠΕ01). Είναι Dr Θεολογίας του τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ. Το θέμα της διδακτορικής διατριβής της είναι: “ Η τιμωρία στο σχολείο και η ορθόδοξη χριστιανική αγωγή. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση”. E-mail: gsiskou@sch.gr

Η κ. **Αυγέρη Μαρία** γεννήθηκε στα Τρίκαλα στις 15-5-1968. Αποφοίτησε από τη Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και είναι διορισμένη Καθηγήτρια Θεολόγος (Εκπαιδευτικός- κλ:ΠΕ01). Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), στο πρόγραμμα: «Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία». Το θέμα της διπλωματικής διατριβής της είναι :”Προτάσεις χριστιανικής ηθικής στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Λυκείου της περιόδου 1980-2010”. E-mail: marvavg@yahoo.gr



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιανουάριος 2018 / Τεύχος 25, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>