



UNIVERSITY *of* NICOSIA

**Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ  
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΑΔΟΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Θεοδώρα Κουβαρά

Μεταπτυχιακή εργασία στο πρόγραμμα

Επιστήμες Αγωγής - Ειδική Εκπαίδευση – DL

για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΙΟΥΛΙΟΣ, 2018

## ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Κουβαρά Θεοδώρα, συγγραφέας της μεταπτυχιακής εργασίας: «Η Ψηφιακή Ιστορία ως Εργαλείο Προώθησης της Συμπερίληψης και της Αναδόμησης της Σχολικής Μονάδας», η οποία εκπονήθηκε για τις ανάγκες του μεταπτυχιακού μου διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής με κατεύθυνση την ειδική εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, δηλώνω ρητά ότι:

- Η μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί αποκλειστικά πόνημα δικής μου πνευματικής παραγωγής, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, όσο και σε επίπεδο μεθοδολογίας.
- Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά από εμένα την ίδια.
- Η έρευνα ολοκληρώθηκε σεβόμενη απόλυτα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον κώδικα δεοντολογίας.
- Σε όλες τις περιπτώσεις, όπου χρησιμοποίησα ερευνητικά δεδομένα ή απόψεις άλλων ερευνητών, το δήλωσα ρητά και υπεύθυνα με σχετική αναφορά στο όνομα και το έργο τους.

Όνομα: Κουβαρά Θεοδώρα

Υπογραφή: .....

Αγρίνιο, Ιούλιος 2018

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική αποτελεί πόνημα μακροχρόνιας προσπάθειας, καθώς χρειάστηκε να αφιερώσω σε καθημερινή βάση πολλές ώρες μελέτης και σχεδιασμού, ώστε να λάβει την τελική της μορφή. Ωστόσο, θα ήταν πράγματι αδύνατο να λάβει την παρούσα μορφή και να ολοκληρωθεί, χωρίς την σημαντική αρωγή σημαντικών ανθρώπων που στήριξαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, την προσπάθειά μου.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά σε αυτό το σημείο, τον καθηγητή κ. Δημήτριο Στασινό, ο οποίος με καθοδήγησε και με στήριξε στην παρούσα ερευνητική μου προσπάθεια, οικοδομώντας ένα κλίμα αγαστής συνεργασίας, χωρίς πίεση, αλλά αντίθετα, δυνατότητα ελευθερίας κινήσεων και προσωπικής πρωτοβουλίας στην έρευνα, όπως αυτή δύναται να εξασφαλιστεί υπό την επίβλεψη και την παροχή συμβουλών, κυρίως σε θέματα που αποτελούσαν για μένα «εδάφη» αχαρτογράφητα.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές με τους οποίους συνεργάστηκα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Διότι η παρούσα εργασία, θεωρώ πως θα ήταν αδύνατο να υλοποιηθεί χωρίς την παρακαταθήκη των γνώσεων που απέκτησα από τη φοίτησή μου στα προηγούμενα ακαδημαϊκά εξάμηνα.

Εν κατακλείδι, οφείλω να ευχαριστήσω την συνάδερφο Σταυρούλα Καρασούλα, η οποία με έφερε σε επαφή με την σχολική κοινότητα, όπου διεξήγαγα την παρούσα έρευνα, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συγκρότηση ενός θετικού κλίματος.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αν και στην Ελλάδα η ιδέα της συμπερίληψης κερδίζει συνεχώς έδαφος, λίγοι γνωρίζουν για το ρόλο της τεχνολογίας ως συμπεριληπτικό εργαλείο. Η παρούσα έρευνα συνεπώς, στοχεύει στο να αναδείξει τη χρήση της τεχνολογίας και δη των project της ψηφιακής ιστορίας, σε μέσο ανάδειξης και αξιοποίησης των φωνών - αναγκών όλων των μαθητών, ώστε να καταστεί η ψηφιακή ιστορία σε συνιστώσα της συμπερίληψης και κατ' επέκταση της σχολικής βελτίωσης.

Για τις ανάγκες της έρευνας, η οποία διαμερίστηκε σε δύο φάσεις, υιοθετήθηκαν ποιοτικές προσεγγίσεις, Η Α' φάση έφερε τα χαρακτηριστικά της εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης, ενώ η Β' φάση, της έρευνας δράσης. Η εν λόγω διχοτόμηση υπαγορεύτηκε από την ανάγκη να μελετηθεί αρχικά το σχολικό συγκείμενο, ενώ σε δεύτερη φάση, να γίνει προσπάθεια αναδόμησης της σχολικής μονάδας μέσω των συμπεριληπτικών τεχνικών που εφαρμόστηκαν και αναδείχθηκαν από τη ψηφιακή ιστορία. Το δείγμα της έρευνάς το συναποτελέσαν οι 38 μαθητές της Ε' Δημοτικού, καθώς και οι 7 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, συνυπολογιζομένου και του διευθυντή του σχολείου.

Στην Α' φάση της έρευνας, διεξήχθησαν οι ηχογραφημένες ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές και η πρώτη ηχογραφημένη ημιδομημένη συνέντευξη με το διευθυντή του σχολείου. Επίσης, διεξήχθη η πρώτη ηχογραφημένη ημιδομημένη συζήτηση στις ομάδες εστίασης (Focus groups), ενώ παράλληλα, υιοθετήθηκε η μέθοδος της μη θεατής, μη συμμετοχικής παρατήρησης. Τέλος, για τις ανάγκες της έρευνας, δόθηκε πρόσβαση και στα σχολικά έγγραφα.

Στη Β' φάση της έρευνας, διεξήχθη η δεύτερη ηχογραφημένη ημιδομημένη συνέντευξη με το διευθυντή του σχολείου και με τις ομάδες εστίασης (Focus groups).

Όσον αφορά τη μέθοδο της παρατήρησης, κατά τη διάρκεια συγκρότησης του project υιοθετήθηκε η μέθοδος της θεατής, συμμετοχικής αυτή τη φορά, παρατήρησης. Μετά την ολοκλήρωση και την προβολή της ψηφιακής ιστορίας, υιοθετήθηκε ξανά, η μη συμμετοχική παρατήρηση.

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτος 2017-2018 και συγκεκριμένα, το χρονικό διάστημα από τις 9 Οκτωβρίου 2017 έως και τις 27 Απριλίου του 2018 σε σχολείο (Ε΄ δημοτικού) δημοτικής εκπαίδευσης σε επαρχιακή πόλη της Δυτικής Ελλάδος, στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός της ένταξης. Η Α΄ φάση της έρευνας ολοκληρώθηκε την περίοδο 9 Οκτωβρίου - 28 Νοεμβρίου, ενώ η Β΄ φάση την περίοδο 8 Ιανουαρίου – 27 Απριλίου.

Καταληκτικά, όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως η συγκρότηση και η προβολή του project της ψηφιακής ιστορίας, αφού προώθησε τον αναστοχασμό επί των πρακτικών από πλευράς των εκπαιδευτικών, οδήγησε μέσω της χρήσης της τεχνολογίας στην υιοθέτηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών. Παράλληλα, μέσω του εν λόγω project παρατηρήθηκε μια γενικότερα συμπεριληπτική στροφή του σχολικού συγκειμένου, αφού η ηγεσία έπαψε πλέον να ακολουθεί συγκεντρωτική πολιτική, καθώς άρχισαν να δομούνται και τα πρώτα δίκτυα συνεργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΣΕΛΙΔΕΣ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	1
Αναγκαιότητα της έρευνας.....	3
Σημαντικότητα και σκοπός της έρευνας.....	5

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Εννοιολογικοί ορισμοί.....	11
Ψηφιακές ιστορίες.....	11
Οι φωνές των παιδιών.....	13
Ενσυναίσθηση.....	15
Αυτοπεποίθηση.....	16
Συμπερίληψη.....	16
Βελτίωση σχολικών μονάδων.....	18
Μοντέλα μάθησης: Αντικειμενισμός και εποικοδομισμός.....	21
Lev Vygotsky και Jean Piaget, κοινωνικός και γνωστικός εποικοδομισμός....	24
Συμπερίληψη, τεχνολογικός εποικοδομισμός και βελτίωση σχολείων.....	28

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	33
Ερευνητικός σχεδιασμός	33
Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	36
Η επιλογή του σχολείου	37
Το δείγμα της έρευνας	40
Μέσα συλλογής δεδομένων	43
Παρατήρηση	44
Συνέντευξη	48
Focus groups	55
Έγγραφα	58
Η ψηφιακή ιστορία	58
Ανάλυση δεδομένων	66
Αξιοπιστία – εγκυρότητα	70
Δυσκολίες της έρευνας	75
Δεοντολογία	77

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b>	79
-----------------------------	----

### Η Α΄ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

<b>Α΄ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΤΟ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	80
1. Οι συμπεριληπτικοί παραγοντες	81
1.1. Διαφορετικότητα	81

1.2. Πρακτικές διδασκαλίας.....	83
1.3. Οργάνωση διδασκαλίας.....	87
2. Εμπόδια συμπερίληψης.....	90
2.1. Πρακτικές διδασκαλίας.....	90
2.2. Οργάνωση διδασκαλίας.....	92
2.3 Ηγεσία και σχολικά δίκτυα.....	94
2.4 Υποδομές. ....	99
3. Οι κρυμμένες φωνές .....	99
3.1. Η Έ δημοτικού .....	100
3.2. Τα μοναχικά παιδιά.....	103
Ο Μάριος.....	103
Ο Θωδωρής.....	108
Ο Πέτρος και η Μαρία.....	112

## Η Β΄ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Β΄ ΘΕΜΑΤΙΚΗ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ PROJECT ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ

ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....	118
1. Η ανάδυση των κρυμμένων φωνών.....	119
1.1. Στάδιο Α΄ - προεργασία.....	120
1.2 Στάδιο Β΄- η ψηφιοποίηση.....	129
1.3. Στάδιο Γ- η προβολή της ψηφιακής ιστορίας.....	132
2. Ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση.....	135
3. Η βελτίωση της σχολικής μονάδας.....	140



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>147</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>169</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Συνέντευξη με προϊστάμενο.....</b>	<b>185</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Δείγμα 1<sup>ης</sup> συνέντευξης με προϊστάμενο.....</b>	<b>189</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Συνέντευξη με μαθητή.....</b>	<b>191</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: Δείγμα συνέντευξης με μαθητή .....</b>	<b>193</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄: Ομάδες εστίασης - Focus Groups.....</b>	<b>195</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ΄: Δείγμα ομάδων εστίασης.....</b>	<b>199</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ΄: Απόσπασμα μικρού πρίγκιπα και αλεπούς.....</b>	<b>201</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η΄: Οι διδακτικοί στόχοι της ψηφιακής ιστορίας.....</b>	<b>204</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ΄: Ιστόγραμμα λύσεων για το προσφυγικό.....</b>	<b>208</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι΄: Έκθεση μαθητή για το τελευταίο ερώτημα (δείγμα).....</b>	<b>209</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ΄: Η ψηφιακή ιστορία «Οι Φωνές των Παιδιών».....</b>	<b>210</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια σύντομη περιδιάβαση στην ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης δύναται να μας οδηγήσει στην δίχως αμφιβολία αντίληψη πως ο εν λόγω τομέας έχει σημειώσει σημαντικά βήματα τα τελευταία 200 χρόνια. Πρόκειται για μια πρόοδο η οποία αποκρυσταλλώθηκε μέσα από ανομοιογενείς ως προς την παιδαγωγική φιλοσοφία πρακτικές, καθώς συνέστησαν το πρόπλασμα, πάνω στο οποίο συγκροτήθηκε η σύγχρονη παιδαγωγική της εν λόγω θεματικής.

Ειδικότερα, η πορεία της ειδικής αγωγής δύναται να διαχωριστεί και να μελετηθεί βάσει δύο διαφορετικών αξόνων, αφού στο σύνολό της διακρίνεται από δύο διαφορετικές θεωρήσεις-προσεγγίσεις (Rotatori, Obiakor and Bakken, 2011 ; Στασινός, 2016). Η πρώτη, αφορά την αντίληψη πως ο άνθρωπος με κοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες πρέπει να απομονώνεται με στόχο τη θεραπεία (17<sup>ος</sup> αιώνας έως και πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα). Αντιθέτως, η δεύτερη θεώρηση – προσέγγιση προσανατολίζεται στην ανεύρεση λύσεων που πρωτίστως δε θα πρέπει να θέτουν σε κίνδυνο τον κοινωνικό ρόλο και τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών.

Σήμερα, στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης γίνεται πλέον λόγος για την εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής αρχής, σύμφωνα με την οποία όχι απλά κάθε παιδί επιβάλλεται να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του, αλλά και να εμπλέκεται ακαδημαϊκά και κοινωνικά στα σχολικά δρώμενα ως κύτταρο ενός οργανισμού που συνεχώς εξελίσσεται και προσαρμόζεται στο εκάστοτε σχολικό-κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο (Αγγελίδης και Στυλιανού, 2011). Πρόκειται για ένα σύστημα με ριζοσπαστικές θέσεις, αφού προβλέπει εκ θεμελίων αλλαγές στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στις πρακτικές της εκπαίδευσης με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών

μάθησης σε όλα τα παιδιά (Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012).

Η παραπάνω αρχή, άρχισε να δομείται ως ιδέα το 1986, μέσω των προτάσεων του κινήματος Regular Education Initiative ή αλλιώς REI στις ΗΠΑ των οποίων οραματίστρια υπήρξε η Madeline Will, η κεντρική γραμματέας για θέματα ειδικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης αναπήρων (Office of Special Education and Rehabilitation Services) (Rotatori et al., 2011). Μάλιστα, οι πρώτες συζητήσεις στις ΗΠΑ για συμπεριληπτικά σχολεία (inclusive schools) εμφανίστηκαν στη βιβλιογραφία στα μέσα του 1980 υιοθετώντας ένα φιλοσοφικό μοντέλο αρκετά πιο βαθύ και πολυεπίπεδο από αυτό της ένταξης – ενσωμάτωσης (Winzer, 2009). Ωστόσο, η επίσημη υιοθέτηση της συμπεριληπτικής, ολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Αγγελίδη (2011α) · Στασινό (2016), σημειώθηκε μετά την Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών το 1989, καθώς και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994.

Εν κατακλείδι, καθώς η συμπερίληψη αποτελεί όπως προαναφέρθηκε ένα σύστημα που συνεχώς προσαρμόζεται στις ανάγκες της εποχής είναι λογικό να ασπάζεται και να συμβαδίζει με την τεχνολογική εξέλιξη, καθώς συνδιαλεγόμενη με το παρόν δύναται να αποκτήσει δυνατότητες ευελιξίας για το μέλλον. Ωστόσο, το ερώτημα το οποίο εύλογα προκύπτει, αφορά τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη συγκρότηση μιας τέτοιας εκπαίδευσης, ώστε να την καθιστά, συνάμα, δυναμική και ευέλικτη. Η εστίαση της παρούσας έρευνας, στο σύνολό της, θα δομηθεί ακριβώς γύρω από την ανεύρεση απαντήσεων για το εν λόγω ερώτημα.

### **Αναγκαιότητα της έρευνας**

Οι ρυθμοί εξέλιξης που έχουν σημειωθεί στο χώρο της τεχνολογίας καθιστούν την γνώση του 20<sup>ου</sup> αιώνα ανεπαρκής, καθώς οι σημερινοί μαθητές είναι τελείως διαφορετικοί από τους εκπαιδευτικούς τους. Το διαδίκτυο σε συνδυασμό με τη χρήση των πολυμέσων οδηγεί τα παιδιά σε ένα νέο τρόπο μάθησης (Druin, 2010). Συνεπώς, αν και σύμφωνα με τους Anderson, Druin, Fleischmann, Meyers, Nathan & Unsworth, (2009), η τεχνολογία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ωστόσο συχνά εγείρονται κάποια ερωτήματα γύρω από την χρήση των υπολογιστών.

Ο Μακράκης (2000) χαρακτηριστικά αναφέρει πως οι ενδιαρμοί που υπάρχουν γύρω από τη χρήση των υπολογιστών αφορούν κυρίως ηθικούς λόγους και συγκεκριμένα, διλήμματα, όπως φοβίες για την αδυναμία ελέγχου της διαχείρισης των πληροφοριών από τον άνθρωπο, για την χειραγώγηση του ανθρώπου από τον υπολογιστή, για την νομιμοποίηση του υπολογιστή ως ιμπεριαλιστικό όπλο και άλλα πολλά. Ωστόσο, για τον Κωνσταντίνου (2005) τα διλήμματα αυτά μπορούν και πρέπει να ξεπεραστούν μέσω της δόμησης μιας κοινωνίας σκεπτόμενων ανθρώπων. Η κοινωνία της γνώσης δηλαδή, πρέπει να φέρει χαρακτηριστικά ευελιξίας έναντι στην μεταβλητότητα, η οποία δε συνεπάγεται σε αστάθεια αλλά σε εξέλιξη, εφόσον φυσικά, κατανοούνται και αξιοποιούνται γόνιμα οι μεταβαλλόμενες ευκαιρίες.

Όσον αφορά τον τομέα της ειδικής αγωγής, στην Ελλάδα φαίνεται να υπάρχει μια θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και δη στη χρήση των ΗΥ στον εν λόγω τομέα (Βεγυδάκης, 2016). Ωστόσο, διατηρείται ακόμα σε πολλούς εκπαιδευτικούς η αντίληψη πως τα άτομα με ιδιαιτερότητες δε μπορούν να ωφεληθούν από τη μάθηση που παρέχεται στα γενικά σχολεία παρά το γεγονός

πως σύμφωνα με τις Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012) η τακτική των ειδικών σχολείων φαίνεται να επιδρά αρνητικά στην ψυχοσύνθεση των εν λόγω παιδιών. Παράλληλα, όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διάκεινται με συμπάθεια έναντι της συμπερίληψης σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν πως η έλλειψη υποδομών είναι η βασική αδυναμία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην πράξη, ενώ πολλοί θεωρούν πως η ύπαρξη ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με την απουσία της συμπεριληπτικής κουλτούρας, οδηγεί στην αυστηρή καθοδήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς περιθώρια για την παραμικρή διδακτική παρέμβαση (Βεγυδάκης, 2016 ; Kouvava, Karachristos, Stavropoulos, Verykios, 2018). Τέλος, στον τομέα της χρήσης των ΗΥ στην εκπαίδευση, κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ασπάζονται αποκλειστικά την «τεχνοκρατική» ή «κάθετη προσέγγιση» σύμφωνα με την οποία οι υπολογιστές αποτελούν ένα ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο που απλώς περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Μακράκης, 2000). Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μία ευθύγραμμη και μονοδιάστατη ερμηνεία, καταργώντας στον υπολογιστή την ιδιότητα του παιδαγωγικού εργαλείου.

Συνεπώς, εκ των άνωθεν συνεπάγεται πως στην Ελλάδα, αν και η ιδέα της συμπερίληψης και της αξιοποίησης της τεχνολογίας με συμπεριληπτικούς σκοπούς φαίνεται να κερδίζει έδαφος στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, στην πράξη η εφαρμογή της θεωρείται δύσκολη, αβέβαιη, και σε ορισμένες περιπτώσεις, ουτοπική. Μάλιστα, δεν εκλείπουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες προσβλέπουν σε σχολεία κλειστά στην κοινωνία και δασκαλοκεντρικά (Ζουμπουλάκης, 2017). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το πως η έρευνα σε θέματα που άπτονται της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι περιορισμένη στην Ελλάδα σε σχέση

με τις υπόλοιπες δυτικές χώρες, οδηγεί στο συμπέρασμα πως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση σε θέματα συμπερίληψης και ειδικά της χρήσης της τεχνολογίας ως βασικό εργαλείο δόμησής της.

### **Σημαντικότητα και σκοπός της έρευνας**

Σύμφωνα με τους Messiou (2012) ; Μιχαηλίδου & Αγγελίδη (2012) ; Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty, & Balfe, (2011), καθώς η συμπερίληψη αποτελεί μια διαδικασία η οποία κτίζεται ξεκινώντας από τις φωνές των παιδιών, το σχολικό «οικοδόμημα» θεωρείται πλέον ως ένα πολυδιάστατο και δυναμικό σύστημα που συνεχώς κινείται και μεταβάλλεται. Το σύγχρονο σχολείο της συμπερίληψης προωθεί ένα σύστημα δυναμικό, το οποίο δε φέρει σε καμία περίπτωση σημάδια αστάθειας, αφού οι πρακτικές που υιοθετεί είναι δομημένες, αλλά αντίθετα, φέρει σημάδια ευελιξίας, αφού συνδιαλέγεται με το κοινωνικοϊστορικό συγκείμενο.

Σε αυτή την αεικίνητη προσπάθεια αποδόμησης και αναδόμησης της σχολικής κοινότητας, η οποία αναζητά τη συγκρότηση ενός σύγχρονου - ανοιχτού στην διαφορετικότητα και κατ' επέκταση στην ίδια την κοινωνία σχολικού περιβάλλοντος, η παρουσία της τεχνολογίας ως βασικό μέσο υιοθέτησης πλουραλιστικών τακτικών κρίθηκε καίριας σημασίας από πολλούς ερευνητές (Anderson et al., 2009 ; Prensky, 2005). Πιο ειδικά, όσον αφορά το θέμα των ψηφιακών ιστοριών, η γνώση φαίνεται πως καθίσταται περισσότερο εύπεπτη για τον μαθητή, καθώς είναι αποτέλεσμα, τόσο συνεργασίας (προώθηση συνεργασίας μέσω της καλλιέργειας ενσυναίσθησης στην τάξη), όσο και ατομικών πρωτοβουλιών (ενίσχυση της αυτοπεποίθησης) (Γκιόκα, Βασιλοπούλου & Σκούρτη, 2016 ; Παναγιωτοπούλου, 2016α). Συνεπώς, το ψηφιακό περιβάλλον συνιστά ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης, το οποίο, σύμφωνα με τους Αγγελίδη και Αβραμίδου (2011) (λόγος περί άτυπων περιβαλλόντων μάθησης),

αποτελεί μία από τις βασικές πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Βάσει λοιπόν των προαναφερθέντων, συνεπάγεται και ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την προσπάθεια αξιοποίησης της τεχνολογίας και ειδικότερα της ψηφιακής ιστορίας, ως συμπεριληπτικό εργαλείο, ώστε μέσω της ανάδειξης και της αξιοποίησης των φωνών - αναγκών όλων των μαθητών να καταστεί (η ψηφιακή ιστορία) σε βασική συνιστώσα σχολικής βελτίωσης. Για την επίτευξη του εν λόγω σκοπού μάλιστα, καθώς και για λόγους περαιτέρω συγκεκριμενοποίησης της έρευνας, στρατεύτηκαν τέλος, και τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριληπτική κουλτούρα;
2. Ποιες περιπτώσεις παιδιών απομονώνονται ακαδημαϊκά και κοινωνικά στη σχολική μονάδα;
3. Πώς οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να συμβάλλουν στο να ακουστούν παιδιά που απομονώνονται κοινωνικά και ακαδημαϊκά στο σχολικό περιβάλλον;
4. Πώς οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν πηγή ενσυναίσθησης αλλά και έρεισμα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όλων των παιδιών;
5. Πώς οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν μέσο για τη συγκρότηση σχολικών δικτύων τα οποία εμπλέκουν συνεργατικά γονείς - εκπαιδευτικούς- διευθυντή και μαθητές;

Προσωπικά, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα προαναφέρθηκαν, στην παρούσα έρευνα προσανατολίστηκα και υιοθέτησα την εποικοδομιστική διάσταση της τεχνολογίας, την «οριζόντια προσέγγιση», καθώς σύμφωνα με τον Μακράκη (2000) μέσω αυτής της προσέγγισης δύναται να λειτουργήσει ο υπολογιστής ως άτυπο περιβάλλον μάθησης, εμπλέκοντας συνεργατικά τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, καθώς σε προηγούμενη έρευνά μου, μελέτησα την

επίδραση της τεχνολογίας και ειδικά των ψηφιακών ιστοριών σε θέματα συμπερίληψης στην προσχολική ηλικία (Kounara et al., 2018), διεξήγαγα την έρευνά μου αυτή τη φορά, στη σχολική βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης, ως συνέχεια της προσπάθειας υλοποίησης μιας συνολικής πορείας μελέτης των project των ψηφιακών ιστοριών και της συμπεριληπτικής επίδρασής τους, σε κάθε σχολική βαθμίδα.

Εν κατακλείδι, αν και στη βιβλιογραφία, η ψηφιακή ιστορία χρησιμοποιείται συχνά ως βοηθητικό εργαλείο διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου - η Αναστασίου (2016) προτείνει την ψηφιακή ιστορία ως μέσω διδασκαλίας των μαθηματικών – στην εν λόγω έρευνα δεν εξέτασα, ερευνητικά, τέτοιες περιπτώσεις. Ωστόσο, σύμφωνα και με τον σκοπό της, η έρευνα εστιάστηκε στις δυνατότητες που μπορεί να παρέχει η ψηφιακή ιστορία ως μέσο συγκρότησης μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας και κατ' επέκταση, ως σημείο εκκίνησης για την προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Εν συνεχεία, στο επόμενο κεφάλαιο, στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής αναδίφησης, θα παραθέσω με λεπτομέρεια τους εννοιολογικούς ορισμούς της έρευνας, το θεωρητικό της πλαίσιο, καθώς επίσης, και το κυρίως θέμα.



## **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:**

### **Η ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

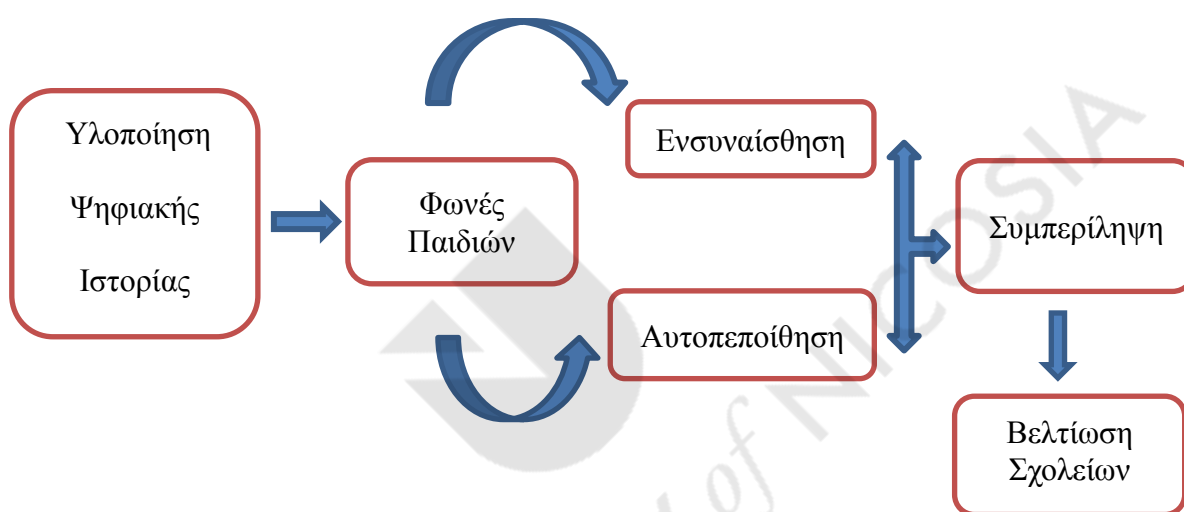
Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ειδική αγωγή, επιδιώκουν και ουσιαστικά απαιτούν τη συγκρότηση ενός σχολείου ανοιχτού στη διαφορετικότητα. Ειδικότερα, η στήριξη των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) και με προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς (Π.Σ.) στο τυπικό σχολείο αποτελεί μία ανάγκη η οποία, κατά τους Evans, Townsend, Duchnowski, & Hocutt (1996. οπ. αν. στον September, 2008), υπαγορεύεται από ηθικούς, εκπαιδευτικούς και νομικούς λόγους. Μετά μάλιστα από τη Συμφωνία στη Σαλαμάγκα, όπου επιβεβαιώνεται το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, υιοθετήθηκε η αρχή της συμπεριληπτικής - ολικής εκπαίδευσης, η οποία εντάσσει κάθε παιδί στο σχολείο της γειτονιάς του (Στασινός, 2016).

Το γεγονός αυτό αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι οφείλουν να ενισχύσουν δεξιότητες και γνώσεις ώστε να αναπτύξουν μια πιο συμπεριληπτική κουλτούρα (Αγαλιώτης, 2011). Πολύτιμος αρωγός, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, σε αυτή την προσπάθειά τους μπορεί να αναδειχτεί η τεχνολογία, κυρίως, μέσω της εποικοδομιστικής της διάστασης.

Εν συνεχεία, στην παρούσα έρευνα, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας εστιάζοντας ακριβώς στον εποικοδομιστικό και συμπεριληπτικό ρόλο της τεχνολογίας. Ειδικότερα, η εστίαση θα δοθεί στην ψηφιακή ιστορία ως μια πρακτική η οποία δύναται να ανοίξει δρόμους για τη συγκρότηση ενός συμπεριληπτικού κλίματος.

Συγκεκριμένα, από το θεωρητικό πλαίσιο (Γράφημα 1), φαίνεται πως η

χρήση μιας ψηφιακής ιστορίας και κυρίως η κατασκευή της, μπορεί να συμβάλλει στη συμπερίληψη, καθώς με τις δυνατότητες που διαθέτει, δύναται να αποτελέσει ένα συμπεριληπτικό εργαλείο δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για την δόμηση μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας (ενίσχυση αυταξίας μαθητή και ενσυναίσθησης). Πώς, ωστόσο, με βάσει το θεωρητικό πλαίσιο επιτυγχάνεται αυτός ο σκοπός; Παρακάτω θα δοθεί μία σύντομη εξήγηση του θεωρητικού πλαισίου, το οποίο θα αναλυθεί εκτενώς, στο τελευταίο υποκεφάλαιο του κυρίου μέρους.



**Γράφημα 1: Από την ψηφιακή ιστορία στην σχολική βελτίωση**

Όπως παρατηρούμε στο Γράφημα 1, η υλοποίηση της ψηφιακής ιστορίας μπορεί να αυξήσει δύο σημαντικούς παράγοντες (ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση) οι οποίοι κατά την βιβλιογραφία θεωρούνται κρίσιμοι σε θέματα συμπερίληψης. Ειδικότερα, όπως υποστηρίζουν οι Γκιόκα, Βασιλοπούλου & Σκούρτη (2016) η μάθηση μέσω υπολογιστή καθίσταται περισσότερο βιωματική με αποτέλεσμα οι μαθητές υλοποιώντας το κατάλληλο project να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, ανοχή στο διαφορετικό και συνεργατική διάθεση. Παράλληλα, ο βιωματικός και κonstrouκτιβιστικός χαρακτήρας της γνώσης που παρέχει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών,

καθώς όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και να προσλαμβάνουν ουσιαστικότερα και ευκολότερα τη γνώση (Παναγιωτοπούλου, 2016α · Τσακανίκα & Πάσχος, 2016). Συνεπώς, μέσω της υλοποίησης ενός project δημιουργείται ένα κλίμα περισσότερο από την μία δεκτικό απέναντι στην διαφορετικότητα και από την άλλη, περισσότερο ενθαρρυντικό, αφού φαίνεται πως ο κονστροκτιβιστικός χαρακτήρας που αποκτά η μάθηση διευκολύνει τους μαθητές στην πρόληψη της γνώσης επιδρώντας ευεργετικά στην ψυχосύνθεσή τους.

Επίσης, η ποικιλομορφία, ειδικά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η γνώση (οπτικά, ηχητικά, οπτικοκινητικά) μέσω της ψηφιακής ιστορίας, ενισχύει τις δυνατότητες πρόσληψής της, κυρίως στην ολότητά της από όλους τους μαθητές (Ξανθούλη, Γουλή & Σμυρναίου, 2013), ενώ μέσα από την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας, αναπτύσσεται ο διάλογος, συμβάλλοντας τοιούτοτρόπως στην ουσιαστική κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μια πιο ουσιαστική δράση, αφού οι ανάγκες πλέον των μαθητών κατανοούνται σε πληρέστερο βαθμό (Δημητριάδης, 2015). Συνεπώς, η τεχνολογία και δη η ψηφιακή ιστορία, προβάλλοντας τις ανάγκες όλων των παιδιών, βοηθά στον εντοπισμό ακόμα και των αναγκών των παιδιών που αποκλείονται, τόσο ακαδημαϊκά, όσο και κοινωνικά, από την εκπαιδευτική και κοινωνική δράση.

Ωστόσο, σύμφωνα και με το Γράφημα 1, η ψηφιακή ιστορία φαίνεται πως δεν σταματά μόνο στο άκουσμα των φωνών - αναγκών. Αντίθετα, προωθεί τη συμπερίληψη μέσα από τη γενικότερη συνεργατική διαδικασία πρόληψης της γνώσης που η ίδια υποκινεί (εποικοδομισμός, ενίσχυση συναισθηματικής νοημοσύνης). Χαρακτηριστικά, η Ανδρικοπούλου (2016) αναφέρει, πως η τεχνολογία καθιστά εφικτή την παροχή ίσων ευκαιριών, την δημιουργική συνεργασία όλων των μαθητών,

ενώ καλλιεργεί και υψηλά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, καθώς η τεχνολογία φέρνει στην επιφάνεια τις φωνές - ανάγκες των παιδιών, το άκουσμα αυτών των φωνών δύναται να οδηγήσει εκπαιδευτικούς και διευθυντές στη λήψη αποφάσεων, βάσει αυτών των αναγκών (Messiou, 2012). Υπό αυτή την έννοια, η τεχνολογία δύναται να αποτελέσει διάυλο επικοινωνίας με τις ανάγκες του εκάστοτε σχολικού και κοινωνικού συγκειμένου, ώστε το σχολείο να καθίσταται ευέλικτο και με δυνατότητες προσαρμογής. Ο δυναμικός αυτός χαρακτήρας που καλείται πλέον να υιοθετήσει η σχολική μονάδα, συνιστά τη λεγόμενη σχολική βελτίωση, για την οποία γίνεται λόγος στο Γράφημα 1.

### **Εννοιολογικοί Ορισμοί**

Στην προσπάθεια μιας πληρέστερης κατανόησης του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, κρίνεται επιβεβλημένη, σε αυτό το στάδιο, η αποσαφήνιση των εννοιολογικών ορισμών. Ειδικότερα, θα παρουσιάσω ξεχωριστά τους όρους που συνέχουν τις ποιοτικές μεταβλητές που συσχετίζονται και δύναται να οδηγήσουν στην σχολική βελτίωση. Η σειρά παρουσίασης των όρων, συμβαδίζει με το θεωρητικό πλαίσιο (Γράφημα 1).

### **Ψηφιακές ιστορίες**

Κατά τον Lathem (2005), με τον όρο ψηφιακή ιστορία γίνεται λόγος για την κατασκευή μιας προσωπικής αφήγησης με τη χρήση κειμένου, εικόνας και ήχου (πολυμέσα). Ειδικότερα, για τους Handler-Miller (2004 οπ. αν σε Παναγιωτοπούλου, 2016α) η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί φυσική εξέλιξη της προφορικής αφήγησης και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή σε ψηφιακά παιχνίδια αλλά και σε διάφορα πολυμεσικά συστήματα, τα οποία συνοδεύονται, φυσικά, από τα κατάλληλα οπτικοακουστικά εργαλεία. Ένα κατάλληλο εργαλείο για τη

συγκρότηση μιας ψηφιακής ιστορίας είναι, για παράδειγμα, και η γλώσσα προγραμματισμού Scratch. Το Scratch, συγκεκριμένα, είναι ένα προγραμματιστικό περιβάλλον εμπνευσμένο από τις ιδέες της Lego και απευθύνεται ακόμα και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Δημητριάδης, 2015).

Ειδικότερα η αφήγηση, είτε ψηφιακή είτε συμβατική, αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου (Φωκίδης και Σαρρή, 2016). Σύμφωνα με τον Μακράκη (2000), η χρήση της εικόνας (που προσφέρει η ψηφιακή ιστορία) συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία με θετικό τρόπο, καθώς υποκινεί το ενδιαφέρον και συγκινεί. Το μήνυμα μέσω της εικόνας είναι πιο αισθητό με αποτέλεσμα να αποθηκεύεται στη μνήμη σχεδόν στην ολότητά του (Φωκίδης και Σαρρή, 2016). Όταν μάλιστα συνοδεύεται από ήχο και κίνηση, η ατμόσφαιρα γίνεται περισσότερο ρεαλιστική και κατ' επέκταση βιωματική (Μακράκης, 2000).

Η κατασκευή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου, αυξάνει, βέβαια, την πολυπλοκότητα των συνεργατικών δραστηριοτήτων μάθησης (Μακράκης, 2000). Χαρακτηριστικά, η σεναριογράφηση εντείνει την συνθετότητα σχεδίασης και εφαρμογής των συνεργατικών ομάδων μάθησης, καθώς απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να συντονίσει αποδοτικά τα στάδια κατασκευής του σεναρίου (φάσεις, ρόλους, εργασίες κ.λπ.) και να τα συνδυάσει με την δόμηση των πολυεπίπεδων ομάδων συνεργασίας (μεταξύ των μαθητών, με τον δάσκαλο, με το περιεχόμενο, τα ψηφιακά υλικά κ.λπ.) (Δημητριάδης, 2015).

Έχει παρατηρηθεί μάλιστα πως ειδικά, όταν τα ίδια τα παιδιά καλούνται να κατασκευάσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες, στα πλαίσια, για παράδειγμα, ενός διδακτικού project, τότε αποκτούν περισσότερο θάρρος (ενίσχυση αυτοξίας) και συνεργάζονται δημιουργικότερα (ενσυναίσθηση και αλληλεπίδραση) (Kounara et al., 2018 ; Κωνσταντίνου, 2013 ; Φωκίδης & Σαρρή, 2016). Ειδικότερα, οι μαθητές που

κατασκευάζουν μια δική τους ιστορία, μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς ρωτούν, εκφράζουν τις απόψεις τους μέσα από το σενάριο της ιστορίας τους, ενώ μαθαίνουν επίσης, να ασκούν κριτική (ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συνεργασίας) (Ανδρικοπούλου, 2016 · Φωκίδης & Σαρρή, 2016). Δημιουργούνται λοιπόν δίκτυα συνεργασίας, γεγονός το οποίο βοηθά στο να χρησιμοποιηθούν οι ψηφιακές ιστορίες συμπεριληπτικά, καθώς μπορούν να εμπλέξουν όλους τους μαθητές στη μάθηση, φέρνοντας παράλληλα στην επιφάνεια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μαθητές στο σχολείο (η ψηφιακή ιστορία ως ανάδειξη των φωνών - αναγκών των μαθητών) (Kouvara et al., 2018 ; Λιαρής, 2016).

### **Οι φωνές των παιδιών**

Ειδικότερα, για τους Adderley, Hope, Hughes, Jones, Messiou & Shaw (2014) το σχολικό περιβάλλον είναι δυναμικό και όχι στατικό, ενώ καθορίζεται από τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών, μαθητών - συμμαθητών αλλά και σχολείου - κοινωνίας. Συνεπώς, μέσα από μια ερευνητική ματιά για τη σχολική μονάδα, με στόχο την προσαρμογή στα συνεχώς εξελισσόμενα σχολικά δεδομένα, το σχολείο οφείλει να εντοπίσει πρακτικές που προωθούν αλλά και πρακτικές που λειτουργούν παρακωλυτικά για τη συμπερίληψη.

Χαρακτηριστικά, οι Ainscow, Booth και Dyson (1999) αναφέρουν πως ο διάλογος με τους μαθητές μπορεί να φέρει στην επιφάνεια ιδέες για πρακτικές περισσότερο συμπεριληπτικές, αφού ουσιαστικά εκφράζονται οι ανάγκες των παιδιών που απομονώνονται κοινωνικά και ακαδημαϊκά. Για τη Messiou (2006), η ακαδημαϊκή αυτή απομόνωση μπορεί να επέλθει μέσα από τη μη παροχή δυνατοτήτων ουσιαστικής πρόσβασης στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ για τους

Μιχαηλίδου και Αγγελίδη (2012), η κοινωνική απομόνωση δύναται να επέλθει, μέσα από την απόρριψη και την απουσία ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Αγγελόπουλο (2016), η ανάδειξη των φωνών - αναγκών, εκτός από την απομόνωση ορισμένων παιδιών, δύναται να φέρει στην επιφάνεια και την ιδιαίτερη προσωπικότητα όλων των παιδιών, και συγκεκριμένα τις κλίσεις τους, τις απόψεις τους και τον ψυχισμό τους. Παράλληλα, οι Adderley et all. (2014) υποστηρίζουν, πως το άκουσμα των φωνών - αναγκών όλων των παιδιών μπορεί να αποτελέσει και σημαντική τροφή για σκέψη, γύρω από θέματα που αφορούν τη σχολική βελτίωση. Μάλιστα, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, το άκουσμα των φωνών – αναγκών των παιδιών, δύναται να αναδειχθεί σε πολύτιμη βάση για την προώθηση καινοτόμων στρατηγικών, οι οποίες έχουν ως στόχο να προωθήσουν τη διαφορετικότητα, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση αλλά και να εμπλέξουν συνεργατικά, σχολείο, γονείς και κοινότητα (Αγγελόπουλος, 2016 ; Kouvara et.all., 2018 ; Μιχαηλίδου και Αγγελίδης, 2012 ; Μέσσιου, 2004).

Ο όρος λοιπόν «οι φωνές των παιδιών», φαίνεται να σηματοδοτείται μέσα από την εννοιολογική ερμηνεία που του απέδωσε ο Tangen (2008). Πρόκειται δηλαδή για τη μεθοδολογία (πώς θα ακουστούν οι φωνές), δεύτερον για το περιεχόμενο των φωνών (τί έχουν να πουν τα παιδιά π.χ. λόγος για στερεότυπα, διακρίσεις, δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις) και τρίτον, για την δόμηση νέων - κατάλληλων πρακτικών βάσει αυτών των φωνών (λήψη αποφάσεων και δράσεων με σκοπό την αναθεώρηση και την ανανέωση των εκπαιδευτικών μεθόδων).

## Ενσυναίσθηση

Σύμφωνα με τον Goutu (1951, όπ. αν. στην Παπαγεωργίου, 2015) η ενσυναίσθηση συμπίπτει με την έννοια της εμπάθειας, καθώς θεωρείται η κατάσταση κατά την οποία ένας άνθρωπος μπαίνει στην θέση του άλλου με σκοπό να κατανοήσει τη συμπεριφορά του τη δεδομένη στιγμή. Οι Stern, Borelli & Smiley (2015) διακρίνουν δύο είδη ενσυναίσθησης, την συναισθηματική και τη γνωστική. Η πρώτη, προκύπτει αυτόματα με τη μορφή της εμπάθειας, δηλαδή ως συγκίνηση στην ανθρώπινη οδύνη, ενώ η δεύτερη, αποτελεί μια συνειδητή και σκόπιμη προσπάθεια κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου.

Κατά την Κωνσταντίνου (2013) τα συναισθήματα επιδρούν στη διαδικασία της μάθησης και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και σχολικού περιγύρου, παρέχοντας τα σημαντικότερα θεμέλια για την ανάπτυξη μιας συμπεριφοράς η οποία συμβαδίζει με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα και φέρεται ο άνθρωπος. Συνεπώς, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στην τάξη είναι σημαντική, καθώς βοηθά τις συνεργασίες, καταργεί τις διακρίσεις και ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Πανταζής, 2015). Μάλιστα, η ενσυναίσθηση, ως ικανότητα όχι μόνο των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητη, καθώς φαίνεται να επηρεάζει θετικά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Barr, 2011).

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες φαίνεται πως η συνεργατική μάθηση, καθώς και ο εποικοδομιστικός χαρακτήρας των project δύναται να αυξήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών (Bradshaw, 2016). Παράλληλα, η καλλιέργειά της συμβάλλει σημαντικά και στην αύξηση των επιδόσεων σε παιδιά που αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά προβλήματα (παιδιά μεταναστών, μαθησιακές δυσκολίες, μη τυπικές ικανότητες), καθώς δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των μαθητών και επηρεάζει θετικά την συναισθηματική νοημοσύνη (Βασιλείου, Δεφίγγου,



Καραβελάκη & Παπαπαναγιώτου, 2016 · Μανικάρου, 2016 · Πανταζής, 2015).

### **Αυτοπεποίθηση**

Για τον Shavelson (1976 οπ. αν. στην Τζατζάκη, 2012) η αυτοαντίληψη καθορίζεται ως η εικόνα που φέρει ένα άτομο για τον εαυτό του. Οι αντιλήψεις αυτές, μάλιστα, αποτελούν αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσει το άτομο με το περιβάλλον και φυσικά, επαφίεται και στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει, κάθε φορά, τη σχέση του με αυτό.

Το περιβάλλον λοιπόν, αποτελεί μια βασική συνιστώσα η οποία φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στο βαθμό αυτοεκτίμησης του ατόμου και δη του παιδιού. Ειδικότερα, σύμφωνα με την Ράπτη (2003) η αυτοεκτίμηση, αφορά το σχολικό, το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον. Στην περίπτωση του πρώτου και του τρίτου, η αυτοεκτίμηση εξαρτάται τόσο από τις ικανοποιητικές επιδόσεις όσο και από την αποδοχή που εισπράττει ο μαθητής από το περιβάλλον και κυρίως, από τους συμμαθητές του (Kouvara et all., 2018 ; Ράπτη, 2003). Αντίστοιχα, όσον αφορά το ρόλο της οικογένειας στην αυτοεκτίμηση, σημαντική είναι η αγάπη που εισπράττει το παιδί και ο σεβασμός (Ράπτη, 2003).

### **Συμπερίληψη**

Μέσα από μια σύντομη ιστορική περιδιάβαση στα εκπαιδευτικά μοντέλα της ειδικής εκπαίδευσης μπορεί κανείς να συνειδητοποιήσει πως η ειδική εκπαίδευση, άλλοτε φέρει τα χαρακτηριστικά ασυλλοποίησης (ειδικά σχολείο, ιδρύματα) και άλλοτε εκφράζεται μέσα από το θεσμό της ένταξης - ενσωμάτωσης. Σήμερα, σύμφωνα με τους Αγγελίδη (2011α) · Στασινό (2016), μετά τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών (UN, 1989), καθώς και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994)

σχετικά με το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στην εκπαιδευτική πρόσβαση, γίνεται πλέον λόγος για μια εκπαίδευση συμπεριληπτική - ολική, η οποία χαρακτηρίζεται από μια αεικίνητη προσπάθεια παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Σκοπός μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι να θέσει πρώτα επί τάπητος ζητήματα τα οποία στοχεύουν στο να αναδυθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής, και σε δεύτερη φάση, να αναζητήσει τις λύσεις αυτών των προβλημάτων, μέσα από δομημένες πρακτικές συμπερίληψης, οι οποίες προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012).

Στο συμπεριληπτικό σχολείο του αύριο, τα παιδιά με ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες παύουν πλέον να απομονώνονται, αλλά αντίθετα, εντάσσονται στις τυπικές τάξεις, χωρίς να διαχωρίζονται από τους συμμαθητές τους. Στο μοντέλο της συμπερίληψης λοιπόν, το σχολείο είναι αυτό το οποίο «συμμορφώνεται» στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού και όχι ο ίδιος ο μαθητής. Τοιουτοτρόπως λοιπόν, αναγνωρίζεται το δικαίωμα σε κάθε παιδί να αντιμετωπίζεται δίκαια, προσπαθώντας παράλληλα να καλυφθούν στο έπακρο, οι ανάγκες του (ακαδημαϊκές και κοινωνικές) (Αγγελίδης, 2011α ; Meegan and MacPhail, 2006 ; Στασινός, 2016). Καθώς λοιπόν η συμπερίληψη αντιλαμβάνεται την σχολική αίθουσα ως προέκταση της ίδιας της κοινωνίας, προτεραιότητά της δεν αποτελούν οι υψηλές επιδόσεις αλλά κυρίως, η δημοκρατική και δίκαιη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, μέσα από σχέσεις συνεργασίας, όπου η φωνή κάθε παιδιού θα ακούγεται και θα λαμβάνεται υπόψη (Meegan and MacPhail, 2006).

Πώς ωστόσο μπορεί να δομηθεί ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον το οποίο, μάλιστα, θα είναι σε θέση να επικοινωνεί με το κοινωνικο - ιστορικό συγκείμενο μέσα στο οποίο δρα και φέρεται ο μαθητής, ως πολίτης του αύριο;

Η απάντηση έγκειται κυρίως στο συνεργατικό - μαθητοκεντρικό δομημένο μοντέλο που προάγει η συμπερίληψη. Η βάση της συμπερίληψης είναι πρωτίστως, συνεργατική, καθώς εμπλέκονται σε μια διαλεκτική και ενεργά δραστική σχέση οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι γονείς αλλά και η ευρύτερη κοινότητα (σχολικά δίκτυα) (Ainscow et al., 2012). Στα συμπεριληπτικά σχολεία, τα συνεργατικά μοντέλα μάθησης οικοδομούνται διαμοιράζοντας την ηγεσία (μαθητές και εκπαιδευτικοί σε ηγετικό ρόλο) ξεκινώντας μάλιστα τη διανομή των ηγετικών ρόλων με φορά από κάτω προς τα πάνω (ο μαθητής σε ρόλο ηγέτη, εκφράζει τις ανάγκες του και υποκινεί τη δόμηση του σχολικού - συνεργατικού περιβάλλοντος υπό το πρίσμα αυτών των αναγκών) (Αγγελίδου, 2011).

Συνεπώς, στο συμπεριληπτικό σχολείο του αύριο, κάθε εμπλεκόμενο μέλος από τον μαθητή έως το σχολικό προϊστάμενο, έχει φωνή και ισχύ. Διότι, για την συμπερίληψη, το σχολικό περιβάλλον είναι ένας ζωντανός οργανισμός (δυναμικό σύστημα) κατά το οποίο όλες οι απολήξεις του πρέπει να λειτουργούν εύρυθμα και προσαρμοστικά, είτε σε επίπεδο μικρόκοσμου (παιδί και σχολική τάξη), είτε σε επίπεδο μακρόκοσμου (παιδί και κοινωνία).

### **Βελτίωση σχολικών μονάδων**

Σύμφωνα με τον Rosentholtz (1989 οπ. αναφ. στον Ainscow, 2000) ο όρος σχολική βελτίωση πρέπει να είναι συνυφασμένος με τον όρο “moving school”, καθώς το περιβάλλον εντός του οποίου συντελείται η μάθηση συνεχώς αναδομείται και μάλιστα, κατά τον Αγγελίδη (2012), με τρόπο μοναδικό. Χαρακτηριστικά, στην βιβλιογραφία, αναφερόμενοι στον όρο σχολική βελτίωση γίνεται λόγος για την ποιότητα των υποδομών, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, την ηγεσία, τα δίκτυα συνεργασίας, τους πόρους, το δημοκρατικό και πλουραλιστικό κλίμα (Αγγελίδης,

2011γ; Παπανικόλα, 2011 ; Rudduck, Chaplain & Wallace, 1996). Για τους Hopkins, Ainsow & West (1994) η σχολική βελτίωση αφορά τις προσπάθειες για εκπαιδευτική αλλαγή μέσα από μια ιδιαίτερη προσέγγιση η οποία αυξάνει τα αποτελέσματα των μαθητών, αλλά παράλληλα, καθιστά το σχολείο ικανό να διαχειρίζεται την αλλαγή. Συνεπώς, η σχολική βελτίωση βρίσκει υπόσταση στη συμπεριληπτική κουλτούρα, αφού αφορά έννοιες που ορίζουν την ποιότητα των σχέσεων και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας των εμπλεκομένων.

Ειδικότερα, οι Evans, Lunt, Wedell and Dyson (1999, οπ. αν. στον September, 2008) αναφέρουν πως για να επιτευχθεί η συμπερίληψη και κατά επέκταση, η σχολική βελτίωση, παίζουν ρόλο τρεις βασικοί παράγοντες:

- Το εκπαιδευτικό σύστημα,
- Το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών,
- Το κοινωνικό πλαίσιο και η κουλτούρα του.

Σύμφωνα με τον πρώτο παράγοντα, καθώς η μάθηση πρέπει να είναι εναρμονισμένη στις ανάγκες του μαθητή είναι σημαντικό στο συμπεριληπτικό σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα να αναπροσαρμόζεται και να αναδομείται (moving school) (Sebba & Ainscow, 1996). Παράλληλα, στα πλαίσια αυτής της αναπροσαρμογής είναι σημαντικός και ο ρόλος των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης (εργαστήρια, χρήση ΗΥ, φυσικός κόσμος) (Αγγελίδης και Αβραμίδου, 2011). Χαρακτηριστικά, ο βιωματικός τρόπος μάθησης που προσφέρουν τα άτυπα περιβάλλοντα είναι περισσότερο εύπεπτος, αφού πραγματώνεται μέσα από μία κονστрукτιβιστική και ομαδοσυνεργατική διαδικασία, ενώ η γνώση δύναται να κατακτηθεί μέσα από μία κριτική θεώρησή της. Η συμπερίληψη λοιπόν, απαιτεί ένα σχολείο, ριζοσπαστικό, καινοτόμο με την δική του «προσωπικότητα», που μεταβάλλεται και βελτιώνεται συνεχώς. Συνεπώς, σ' ένα σχολείο, όπου το

εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και υπάρχει κυρίως η νοοτροπία του διαγωνισμού έναντι της συνεργασίας, η εδραίωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας που απαιτεί τη συνεχόμενη μεταβολή και προσαρμογή είναι ιδιαίτερα δύσκολη.

Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος αφορά το επίπεδο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης είναι επίσης καθοριστικός για τη δόμηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας και κατ' επέκταση, τη σχολική βελτίωση (Μυλόρδου και Αγγελίδης, 2011). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν, μέσω της γνώσης, την κατάλληλη κριτική ικανότητα, ώστε να παρέχουν μια διδασκαλία σχεδιασμένη για όλους, χωρίς φυσικά να σημαίνει αυτό πως δεν πρέπει να εξατομικεύουν την διδασκαλία τους, όποτε κρίνουν επιβεβλημένο (Σούρτζη, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου & Χατζημιχαϊλίδης, 2013). Μια τέτοια προσπάθεια, δύναται να επιτευχθεί μέσα από την οργανωμένη συνεργασία των εκπαιδευτικών (οργάνωση συνδιδασκαλιών, κοινή παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα) (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2013) αλλά και μέσα από την ικανότητα - εκπαιδευτικού μέσω δομημένων μεθόδων να αφουγκράζεται τις ανάγκες όλων των παιδιών, ακόμα και εκείνων, που είναι κοινωνικά και ακαδημαϊκά απομονωμένα (Μέσσιου, 2007 · Μιχαηλίδου και Αγγελίδης, 2012).

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας που συνιστά τη συμπεριληπτική σχολική βελτίωση, αφορά τη στάση της ίδιας της κοινωνίας απέναντι στην εκπαίδευση. Κατά τον Πέτρου (2012), η απουσία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας η οποία θα προβάλλει την εκπαίδευση ως το διαμεσολαβητή μεταξύ κοινωνίας και προσωπικής ζωής αποτελεί πηγή ανοχής στην ανισότητα. Καθώς λοιπόν η κοινωνία, τείνει να αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση με περισσότερο χρησιμοθηρικό προσανατολισμό παρά ηθικό, τα στερεότυπα θα διαιώνίζονται.. Σε αυτό το σημείο λοιπόν, κρίνεται επιβεβλημένη η εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα η οποία μπορεί να οδηγήσει

εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς, μαθητές και κοινότητα, μέσα από την ανατροφοδότηση, το διάλογο και τη συνεργασία, σε μια διαφορετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα (Ainscow et all, 2012 ; Κετσιτζή, 2014).

### **Μοντέλα Μάθησης: Αντικειμενισμός και Εποικοδομισμός**

Σύμφωνα με τους Βρασίδα, Ζεμπύλα & Πέτρου (2005), το συμπεριφοριστικό, το εποικοδομητικό και το γνωστικό, συνιστούν τα πιο γνωστά μοντέλα μάθησης. Ειδικότερα, όσον αφορά στον συμπεριφορισμό, η γνώση είναι σύμφυτη με την έννοια της πραγματικότητας. Η γνώση δηλαδή, όπως αναφέρει ο Boghossian (2006), δεν είναι αποτέλεσμα ενδοσκόπησης.

Για να κατανοηθούν οι αρχές που ορίζουν τον συμπεριφορισμό πρέπει να αναζητήσουμε τα σημεία που τον διέπουν, στο φιλοσοφικό κίνημα που τον ενέπνευσε, δηλαδή στο θετικισμό (Boghossian, 2006 ; Κορομπύλη & Τόγια, 2015). Σύμφωνα με τον Boghossian (2006) στη θεωρία του θετικισμού μόνο το πείραμα και η παρατήρηση μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια τις κρυφές δομές της πραγματικότητας. Καθώς, λοιπόν, ο θετικισμός όπως και ο συμπεριφορισμός, θεωρούν πως η γνώση είναι αδιαίρετη και αντικειμενική (ύπαρξη μιας ενιαίας πραγματικότητας), οι μαθητές δεν πρέπει να αποτελούν τίποτα άλλο, πέραν από τους δέκτες αυτής της πραγματικότητας.

Πρόκειται για μια θεωρία η οποία, ουσιαστικά, βασίζεται στην άποψη πως τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν, ώστε να αντιδρούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο σε συγκεκριμένα εξωτερικά ερεθίσματα. Η συμπεριφορά όμως, σύμφωνα με τους θεωρητικούς του συμπεριφορισμού, είναι μια έννοια που δύναται να παρατηρηθεί και να αξιολογηθεί (Κορομπύλη και Τόγια, 2015). Καθώς λοιπόν η μάθηση κατακτιέται μέσα από την αντίδραση απέναντι σε κάποιο ερέθισμα (παρατήρηση μιας

συμπεριφοράς), η ενίσχυση μιας παρατηρήσιμης θετικής συμπεριφοράς, και αντίθετα, η τιμωρία μιας παρατηρήσιμης αρνητικής συμπεριφοράς, αποτελεί τη βασική μεθοδολογία ενός δομημένου εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο στηρίχτηκε πάνω στις αρχές του συμπεριφορισμού (Βρασίδας, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2005). Χαρακτηριστικά, ο Boghossian (2006) αναφέρει πως στην τάξη οι οπαδοί του συμπεριφορισμού θα ερμηνεύσουν ως ορθή προετοιμασία την σωστή απάντηση που θα δώσει ένας μαθητής στην ερώτηση που θα του τεθεί, ενώ στη συνέχεια, θα ακολουθηθεί η τακτική της ενίσχυσης των ορθών απαντήσεων μέσω της επιβράβευσης (π.χ. υψηλή βαθμολογία). Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως πηγή παρότρυνσης είναι καίριος.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει, όχι μόνο να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές αλλά να αναλαμβάνει την ευθύνη και για τη γνώση του μαθητή του (Κορομπύλη & Τόγια, 2015). Καθώς λοιπόν ο εκπαιδευτικός στόχος είναι να μεταλαμπαδεύσει ο εκπαιδευτής στο μαθητευόμενο τις αντικειμενικές αλήθειες που κατέχει ο ίδιος και εμπεριέχονται και στη βιβλιογραφία (αυστηρά δομημένο πρόγραμμα μάθησης, παθητική στάση αποδέκτη απέναντι στη γνώση, γραμμική σχέση μεταξύ πομπού και δέκτη της πληροφορίας), η απόδειξη πως ο στόχος αυτός εκπληρώθηκε, συνίσταται στην επιθυμητή αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή (Boghossian, 2006).

Όσον αφορά το γνωστικό μοντέλο, στο μοντέλο αυτό υπεισέρχεται και ο παράγοντας μαθητής, δίνοντας έμφαση στις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες οι οποίες συντελούνται στο μυαλό του (Βρασίδας, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2005). Βέβαια, το γνωστικό, όπως και το συμπεριφοριστικό μοντέλο, αποτελούν παρακλάδι του αντικειμενισμού, καθώς και για τα δύο μοντέλα μάθησης ο κόσμος είναι εξωτερικός και πραγματικός, παρουσιάζοντας μια συγκεκριμένη δομή η οποία τυποποιείται από

τον μαθητή εντός μιας νοητικής διαδικασίας η οποία δύναται να αναλυθεί και να αποδομηθεί (Μακράκης, 2000).

Ειδικότερα, ο Gagne (1974) καθώς αποτελεί το βασικό εισηγητή του γνωστικού μοντέλου, προσπαθώντας να ερμηνεύσει την διαδικασία της μάθησης, εστιάζοντας στις διαφορετικές συνθήκες εντός των οποίων συντελείται, κατέληξε στη διάκρισή τους σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές αφορούν τα κίνητρα, τους στόχους και τις προϋπάρχουσες γνώσεις (παράγοντας μαθητής). Τις εξωτερικές, αφορούν τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον ο μαθητής (παράγοντας διδασκαλία).

Αντίθετα, ο εποικοδομισμός για τον Μακράκη (2000), υιοθετεί μια ξεκάθαρα μη ντετερμινιστική θέση απέναντι στη γνώση. Ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης μιας πραγματικότητας η οποία μπορεί να οριστεί μέσα από έναν μοναδικό τρόπο θεώρησής της. Η πραγματικότητα είναι περισσότερο υποκειμενική και η γνώση βρίσκεται σε μια συνεχόμενη διαλεκτική σχέση με τη μορφή της πραγματικότητας που υπαγορεύεται κάθε φορά από το γνώστη, βάσει των εμπειριών, των βιωμάτων, των αντιλήψεων αλλά και των πεποιθήσεών του (Boghossian, 2006). Καθώς ωστόσο, η γνώση δεν επιτυγχάνεται στο κενό, το ιστορικό - κοινωνικό συγκείμενο παρέχει στο μαθητή τα κατάλληλα εργαλεία οικοδόμησης της προσωπικής του γνώσης (Μακράκης 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Βρασίδης, Ζεμπύλας & Πέτρου (2005) το μοντέλο της εποικοδομιστικής μάθησης ορίζεται από έννοιες που αφορούν την προσωπική ανακάλυψη, την σύνδεση των επιμέρους θεμάτων, τη γενίκευση και την αντιστοίχιση των εννοιών που κατακτά ο μαθητής μέσω της ενεργής, αυτορρυθμιζόμενης και αναστοχαστικής γνώσης η οποία επιτυγχάνεται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (learning community). Για τον Μακράκη (2000), το περιβάλλον μάθησης για να συμβάλλει στην οικοδόμηση



της γνώσης, πρέπει, πέραν από το να βρίσκεται σε συνάρτηση με την κοινωνία, να προωθεί την κριτική σκέψη και να διέπεται από κάποιο σκοπό.

Ειδικότερα, η μάθηση με κάποιο σκοπό πραγματώνεται μέσα από μια διαδικασία ενσωμάτωσης της νέας γνώσης στην υπάρχουσα γνώση, όχι όμως ως ξένο σώμα αλλά ως λογική συνέχεια της προηγούμενης. Συνεπώς, για τον Boghossian (2006) στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο η μάθηση οικοδομείται από το ίδιο το υποκείμενο, είναι φυσική συνέπεια μιας κατασκευαστικής διαδικασίας και βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες και επιθυμίες του μαθητή (μετατόπιση του κέντρου της μάθησης από το δάσκαλο στο μαθητή) ενώ αντίθετα, στον αντικειμενισμό η μάθηση συνιστά τη μονοσήμαντη γνώση και πηγάζει μόνο από μια διαδικασία εύρεσης, βασιζόμενη στην διδασκαλία (κέντρο μάθησης, ο δάσκαλος). Συνεπώς, στον εποικοδομισμό, το ανθρώπινο μυαλό δεν αντιγράφει τη γνώση που δέχεται από την έξω πραγματικότητα (συμπεριφορισμός) αλλά κατασκευάζει τη δική του μοναδική, βάσει των εμπειριών του, πραγματικότητα.

### **Lev Vygotsky και Jean Piaget, κοινωνικός και γνωστικός εποικοδομισμός**

Οι βασικότεροι θεωρητικοί του εποικοδομισμού, αν και ακολουθούν τις αρχές που διέπουν το εν λόγω μοντέλο, διαφοροποιούνται σε ορισμένα σημεία. Η διαφοροποίηση αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από το γεγονός, πως το μοντέλο του εποικοδομισμού μπορεί να διαχωριστεί σε δύο υποκατηγορίες, τον κοινωνικό και το γνωστικό εποικοδομισμό. Κύριος εκφραστής του κοινωνικού εποικοδομισμού υπήρξε ο ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky, ενώ του γνωστικού εποικοδομισμού ο ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget (Κορομπύλη & Τόγια, 2015).

Για τον Vygotsky, τον εισηγητή του κοινωνικού εποικοδομισμού, η γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου είναι απόλυτα εξαρτώμενη από το κοινωνικό και ιστορικό

πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα και φέρεται ο άνθρωπος (Βρασίδης, Ζεμπύλας και Πέτρου, 2005). Αν και οι διανοητικές λειτουργίες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τον Vygotsky, ωστόσο, η βασική συνιστώσα είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση (Κορομπύλη & Τόγια, 2015). Μάλιστα, ο ίδιος υποστηρίζει πως οι συνειδητές γνωστικές λειτουργίες διαμορφώνονται από την επίδραση της κοινωνίας, πριν αποκτήσουν εσωτερικό χαρακτήρα. Πρόκειται δηλαδή για μία διεργασία με φορά από έξω (ά στάδιο - κοινωνία) προς τα μέσα (β στάδιο - εσωτερικός κόσμος) (Shabani, 2016).

Συνεπώς, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η εκπαίδευση για τον Vygotsky, αφού το παιδί στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έρχεται σε αλληλεπίδραση, τόσο με τους ενήλικες εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές του, οι οποίοι επιδρούν σημαντικά στη σκέψη του και τη διαμορφώνουν. Μάλιστα, υπό συνθήκες συνεργασίας δύναται ο μαθητής να αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις πολυπλοκότερες γνωστικές λειτουργίες. Για τον Vygotsky λοιπόν, η γνώση αποκτά καθαρά μια κοινωνική διάσταση ως προϊόν αλληλεπίδρασης μαθητή και περιβάλλοντος μάθησης (πρώτα μαθαίνουμε και μετά εξελισσόμαστε), εγκαταλείποντας τον ατομικό χαρακτήρα που προσδίδουν κάποιες άλλες σύγχρονες θεωρίες (Βρασίδης, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2005).

Όσον αφορά το θέμα της γλώσσας, ο Vygotsky υποστηρίζει πως η γλώσσα και η σκέψη, αν και στην αρχή αναπτύσσονται ξεχωριστά, στην πορεία αναπτύσσονται παράλληλα (Τσερεμόγλου, 1999). Συνεπώς, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Vygotsky θεωρεί πως το σχολείο αποτελεί το κυρίαρχο περιβάλλον με το οποίο το παιδί αλληλεπιδρώντας μέσω της γλώσσας του, αναπτύσσεται γνωστικά και γλωσσικά (παράλληλη πορεία). Ο ίδιος μάλιστα, υποστηρίζει πως η γνωστική εξέλιξη του παιδιού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον

τρόπο διδασκαλίας, όταν βέβαια η δεύτερη προσαρμόζεται ακριβώς στις μέγιστες δυνατότητες εξέλιξης του κάθε παιδιού και όχι απλά στην όποια εξέλιξη (Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης) (Guseva and Solomonovich, 2017).

Ο Vygotsky υποστηρίζει λοιπόν, πως η μάθηση μπορεί να είναι πραγματικά αποδοτικότερη, όταν συντελείται στα πλαίσια μιας ομάδας όπου ο εκπαιδευτικός λαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή. Ωστόσο, ο ίδιος υπογραμμίζει πως σημαντικός παράγοντας είναι εξίσου και ο βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης. Η γνώση πρέπει να νοηματοδοτείται από το μαθητή και για να επιτευχθεί αυτό, στο εποικοδομητικό μοντέλο κρίνεται μείζονος σημασίας ο μαθητής να εξετάζει κριτικά εκπαιδευτικά σενάρια εμπνευσμένα από την πραγματικότητα (Κορομπύλη & Τόγια, 2015).

Όπως λοιπόν προαναφέρθηκε, ο Vygotsky θεωρεί πως ο εσωτερικός τρόπος σκέψης του παιδιού συνιστάται από την αποκρυστάλλωση των βιωμάτων του, τα οποία αποτελούν προϊόν μιας συστηματικής διάδρασής του με την φύση του κόσμου που τον περιβάλλει. Για αυτό τον λόγο, για τον Vygotsky καίριο ρόλο παίζει η ποιότητα της διδασκαλίας (Shabani, 2016). Αντίθετα, ο Piaget, ο οποίος είναι ο βασικός εκφραστής του γνωστικού εποικοδομισμού, θεωρεί πως το ίδιο το παιδί παίζει τον καίριο ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης, ο τρόπος δηλαδή που ενεργεί. Για τον Piaget, η γνώση αποτελεί παράγωγο, τόσο εγγενών, όσο και επίκτητων χαρακτηριστικών (Piaget, & Cook, 1952).

Ο Piaget θεωρεί πως το γνωστικό σύστημα δύναται να αναπαρασταθεί μέσα από τα στάδια ανάπτυξης και εξέλιξης της τυπικής λογικής, καθώς πρόκειται για αποτέλεσμα μιας αφομοιωτικής και παράλληλα, προσαρμοστικής διαδικασίας. Απαραίτητο βέβαια είναι οι αντίθετες αυτές διαδικασίες, της αφομοίωσης δηλαδή και της προσαρμοστικότητας να βρίσκονται σε κατάσταση αρμονίας, ώστε να εξισορροπούνται τα αντιθετικά στοιχεία που διαθέτουν (Aslanian, 2018 ; Piaget, &

Cook, 1952). Η γνωστική λειτουργία, συνεπώς, για τον Piaget συνιστά μια δομημένη χρονική ακολουθία η οποία καταλήγει σε όλο και πιο πολύπλοκα στάδια. Πρόκειται δηλαδή για ένα σύνολο ποιοτικών αλλαγών που συντελούνται σε κάθε στάδιο, παρά για ένα αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το ίδιο το περιβάλλον (Vygotsky).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το θέμα της γνωστικής ανάπτυξης, ο Piaget θεωρεί πως η γλώσσα αποτελεί τον καθρέφτη της σκέψης (Piaget, & Cook, 1952 ; Τσερεμόγλου, 1999). Επίσης, σε αντίθεση με τον Vygotsky, ο Piaget υποστηρίζει πως οι πρώτες σκέψεις του παιδιού δεν διαμορφώνονται από την κοινωνία αλλά έχουν καθαρά εσωτερικό χαρακτήρα (αυτιστικό στάδιο σκέψης). Μόλις το παιδί βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον και φυσικά, στην κατάλληλη ηλικία, εγκαταλείπει σταδιακά τον εγωκεντρισμό του και οι σκέψεις του αποκτούν μη προσωπικό σημείο αναφοράς (Τσερεμόγλου, 1999). Βέβαια, σε καμία περίπτωση ο Piaget δεν αψηφά το ρόλο του περιβάλλοντος και των επιδράσεων που δέχεται το παιδί από αυτό. Προσδίδει όμως μία μικρή σημασία σε κάποιους παράγοντες, όπως η διδασκαλία και το παιχνίδι (Aslanian, 2018 ; Piaget and Cook, 1952).

Το ρεύμα του εποικοδομισμού, εμπνεύστηκε από την ευρύτερη κίνηση που επικράτησε τον 20ο αιώνα στην δυτική σκέψη, η οποία και εκφράστηκε μέσα από το φιλοσοφικό ρεύμα του μεταμοντερνισμού (Boghossian, 2006). Ο εποικοδομισμός λοιπόν, αποτελεί την αντιπρόταση στα εκπαιδευτικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν βάσει των θετικιστικών φιλοσοφικών αρχών, τα οποία πρεσβεύον τη μία και αδιαίρετη εμπειρική πραγματικότητα (αντικειμενισμός) . Για τον εποικοδομισμό, ο κάθε μαθητής δομεί τη δική του υποκειμενική πραγματικότητα και το γεγονός αυτό, αποτελεί τη ρίζα της κονστρουκτιβιστικής φιλοσοφίας.

### **Συμπερίληψη, Τεχνολογικός εποικοδομισμός και Βελτίωση σχολείων**

Σύμφωνα με τον Δημητριάδη (2015), ο συμπεριφορισμός επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού λογισμικού, ιδίως μέσα από την θεωρία του B. F. Skinner, η οποία εισάγει τις έννοιες της συντελεστικής εξάρτησης (μέθοδος αμοιβών και τιμωριών) και της συντελεστικής συμπεριφοράς (ενίσχυση ή αποθάρρυνση συμπεριφοράς βάσει του επακόλουθό της). Τα μοντέλα αυτά, που συγκρότησε ο Skinner αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες εκπαιδευτικού λογισμικού και εκπαιδευτικής τεχνολογίας και προωθούν μία μάθηση προσανατολισμένη στο συμπεριφοριστικό πνεύμα (δομημένο πλαίσιο διδασκαλίας, γραμμική μάθηση, σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τακτική επαίνου και τιμωρίας).

Για τους Βρασίδα και Ρετάλη (2005), το θετικιστικό-αντικειμενικό μοντέλο μάθησης στο οποίο ανήκει και ο συμπεριφορισμός, αποτελεί το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης στους ΗΥ. Ωστόσο, σήμερα, ευρέως γνωστό είναι και το μη παραδοσιακό, το οποίο είναι εναρμονισμένο στο πνεύμα της κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Ο μαθητευόμενος ελέγχει τη μάθηση δίνοντας έμφαση στο στοχασμό και στην βιωματική κατασκευή της γνώσης, η οποία προκύπτει συνεργατικά (Μακράκης, 2000). Η ερώτηση λοιπόν, η οποία εύλογα γεννάται, είναι, ποιο από τα δύο μοντέλα μπορεί να πληροί αποτελεσματικότερα τις προϋποθέσεις, ώστε ο υπολογιστής να χρησιμοποιηθεί ως ένα συμπεριληπτικό εργαλείο;

Η Κωστούλα (2016) υποστηρίζει πως σύμφωνα με τον εποικοδομισμό τα εκπαιδευτικά λογισμικά περιβάλλοντα μπορούν να προωθούν τα συνεργατικά μοντέλα μάθησης. Μάλιστα, μέσα από τη συνεργασία εμφανίζεται και η γόνιμη σύγκρουση των απόψεων, η οποία μετασχηματίζει τη γνώση και προωθεί την ανανέωσή της. Η Παπαθανασίου (2007) όσον αναφορά τις δυνατότητες που παρέχει

ο υπολογιστής για την ανάπτυξη ενός συνεργατικού μοντέλου μάθησης, αναφέρει πως είναι αναγκαίο ο υπολογιστής να ενταχθεί σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος ως μέσο κυοφορίας μιας διαλεκτικής και δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών, με στόχο, την από κοινού χάραξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εποικοδομιστική θεώρηση των ΗΥ), ενώ ως ιδιαίτερα προσοδοφόρα θεωρούν την χρήση των ΗΥ σε θέματα συνεργασίας και οι Kouvava et all. (2018) · Μαρίν, (2016) · Μπερελής, Σιασιάκος & Καφετζή (2010).

Τοιουτοτρόπως λοιπόν, μέσω της τεχνολογίας, θέτονται τα θεμέλια για ένα διαμοιραζόμενο εικονικό χώρο εργασίας, όπου η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα όχι μόνο μεταξύ ατόμων και τεχνολογίας, αλλά και ως διαπροσωπική αλληλεπίδραση των ατόμων που διαμοιράζονται έναν κοινό σκοπό (Βούρος, 2005). Κινούμενη στο ίδιο πνεύμα, η Ανδρικοπούλου (2016) χαρακτηριστικά αναφέρει, πως η τεχνολογία δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας και ίσων ευκαιριών σε όλους, οι οποίες κυοφορούν και υψηλά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, η Κλινάκη (2012) υποστηρίζει πως το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό είναι σε θέση να αναπαραστήσει με πολλαπλούς τρόπους διδακτικές έννοιες, δημιουργώντας δηλαδή ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης (στοιχεία βιωματικότητας, παραστατικότητας και κριτικής ενδοσκόπησης) και μειώνοντας, τοιουτοτρόπως, την πιθανότητα παρερμηνείας αυτών των εννοιών. Χαρακτηριστικά, το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να οδηγήσει σε μια δημιουργική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, μέσα από εκπαιδευτικές καινοτομίες οι οποίες μπορούν να συντελέσουν ακόμη και στην ενίσχυση της αυταξίας του κάθε μαθητή (Παναγιωτοπούλου, 2016β).

Συνεπώς, η τεχνολογία όταν λειτουργεί ως εποικοδομιστικό εργαλείο, μπορεί να δομήσει ένα νέο περιβάλλον, θέτοντας μάλιστα το μαθητή στο κέντρο της γνώσης

(μαθητοκεντρική διδασκαλία). Τοιουτοτρόπως, ο μαθητής από δέκτης της γνώσης (συμπεριφορισμός και αντικειμενισμός) συνιστά πλέον τη βασική συνιστώσα η οποία υποκινεί τις συνθήκες μάθησης που είναι κατάλληλες για εκείνον, ενώ ο εκπαιδευτικός υιοθετεί πλέον το ρόλο του συντονιστή (Kounara et all., 2017). Επιπρόσθετα, ο συνεργατικός και αλληλοεπιδραστικός χαρακτήρας που υιοθετείται, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός κλίματος που βασίζεται στην αλληλοεκτίμηση, ενώ παράλληλα αναδύονται στην επιφάνεια οι δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο κάθε μαθητής (Μπερελής, Σιασιάκος & Λαζακίδου-Καφετζή, 2006). Χαρακτηριστικά, οι Δάγλα & Ρούσσου (2016) αναφερόμενοι σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε δύο νηπιαγωγεία, αναδεικνύουν τον τρόπο, με τον οποίο ο υπολογιστής μπορεί να συμβάλλει στο να καλλιεργήσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεξιότητες ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας, ενσταλάζοντας τοιουτοτρόπως, στα ίδια, την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της αλληλοϋποστήριξης (συμμετοχή νηπίων στο πρόγραμμα Out of Eden Learn, σε συνεργασία του Πανεπιστημίου Harvard και του National Geographic).

Μέσα λοιπόν από τη συγκρότηση ενός συνεργατικού και συμμετοχικού κλίματος ο μαθητής, ο οποίος κατασκευάζει τη δική του γνώση, αποκτά αυτοπεποίθηση, δουλεύει βιωματικά, ενώ δομεί τη νέα γνώση και επανεξετάζει ή αποδομεί κριτικά, την παλιά. Στα πλαίσια λοιπόν αυτού του συνεργατικού και δημοκρατικού κλίματος, δύναται να επιτευχθεί η συγκρότηση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας η οποία συνεχώς αναδομείται, ανάλογα με τις ανάγκες όλης της τάξης, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή (Στασινός, 2016).

Χαρακτηριστικά, οι Ράπτης και Ράπτη (2000) υποστηρίζουν πως οι υπολογιστές, μέσω του κατάλληλου λογισμικού, δίνουν πολλές ευκαιρίες, ακόμα και

στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες, αφού η μάθηση χτίζεται πλέον από τους ίδιους (χρήση πολυαισθητηριακών συστημάτων μέσω οπτικής, κιναισθητικής και ακουστικής τακτικής, καθώς και νέα κίνητρα μάθησης, όταν επικρατεί κλίμα απογοήτευσης από την κατά μέτωπο διδασκαλία). Επίσης, οι Parsons, Guldberg, Porayska-Pomsta & Lee (2015) κινούμενοι στο ίδιο πνεύμα, αναδεικνύουν στην έρευνά τους, πως η συγκρότηση μιας ψηφιακής ιστορίας από τα ίδια τα παιδιά μπορεί να βοηθήσει και να ενισχύσει τη συμμετοχή στη μάθηση των παιδιών με αυτισμό, ενώ οι Kouvara et all. (2018) προβάλλουν την ψηφιακή ιστορία ως μέσο ανάδειξης των φωνών - αναγκών όλων των παιδιών, καθώς και ως διάλυο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – παιδιών - γονέων και κοινότητας.

Συνεπώς, μέσω της εποικοδομιστικής προσέγγισης στη μάθηση που προσφέρει η τεχνολογία, στο αυριανό σχολείο της συμπερίληψης αναδομείται και η αρχή της κατανεμημένης ηγεσίας η οποία συνιστά, όπως προαναφέρθηκε, βασική κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά, η Μέσσιου (2007) αναφέρει πως η ανάθεση ευθυνών είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να ενεργοποιήσει τα παιδιά σε θέματα που τα απασχολούν με αποτέλεσμα να απογαλακτίζονται σταδιακά από τον εκπαιδευτικό (ενεργητικός ρόλος μαθητή έναντι παθητικού). Τοιουτοτρόπως, μέσα από την εποικοδομιστική κατασκευή της γνώσης, οι ίδιοι οι μαθητές ενεργούν με κατεύθυνση την πρόσληψή της, ενώ εμπλέκουν και διαμοιράζουν την ηγεσία και σε εκπαιδευτικούς - διευθυντές, καθώς οι τελευταίοι αναδιαμορφώνουν και αναθεωρούν συνεχώς τις πρακτικές τους, εμπλέκοντας γονείς και κοινότητα (Kouvara et all, 2018 ; Messiou, 2012).

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και σε αυτόν τον τομέα η εποικοδομιστική διάσταση του εκπαιδευτικού ψηφιακού σεναρίου κρίνεται



κατάλληλη. Οι Μπερελής, Σιασιάκος & Καφετζή (2010) · Ρήγας (2016) προτείνουν τη χρήση του ως συμπεριληπτικό εργαλείο με στόχο την επικοινωνία μεταξύ αλλόγλωσσων μαθητών (ελλήνων και προσφύγων στην εν λόγω περίπτωση), ενώ σε έρευνές τους οι Αμανατίδης (2016) ; Kouvara et all (2018) υποστηρίζουν πως η ψηφιακή ιστορία, με τη δυνατότητα που παρέχει η εικόνα να αντικαθιστά τα λόγια, δύναται να βοηθήσει στο να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες, είτε αλλόγλωσσων μαθητών είτε παιδιών με προβλήματα ακοής, ακόμη και λόγου.

Ανακεφαλαιώνοντας, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία,. η τεχνολογία, κυρίως μέσα από την εποικοδομιστική της προσέγγιση, δύναται να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο συμπερίληψης και κατ' επέκταση βελτίωσης της σχολικής μονάδας, καθώς προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών, αμβλύνοντας τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής, είτε μέσα από μια κονστρουκτιβική διαδικασία παραγωγής της γνώσης (π.χ. ψηφιακή ιστορία) είτε με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού, ενισχύοντας την προσοχή και τη διάθεση για μάθηση (Στασινός, 2016). Εν κατακλείδι, την άποψη αυτή για την εποικοδομιστική διάσταση της τεχνολογίας ως εργαλείο παροχής ίσων ευκαιριών, φαίνεται να την εκφράζει και ο Μακράκης (2000), καθώς η εποικοδομιστική προσέγγιση φαίνεται να αναδεικνύει περισσότερο την ατομική πρωτοβουλία αλλά και τον πλουραλισμό, οδηγώντας μάλιστα σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης. Αντίθετα, όσον αφορά το αντικειμενιστικό - συμπεριφοριστικό πρότυπο, ο Μακράκης (2000) παραθέτει και μια σειρά από έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η αντικειμενιστική χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί υπό ορισμένες συνθήκες να συντηρεί ή να ενισχύει τις διαφυλικές αλλά και γενικότερα, κοινωνικές ανισότητες (Makrakis & Sawda, 1996 · Makrakis & Liou, 1993, 1992αβ, Μακράκης 1989).

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2014) με τον όρο εκπαιδευτική έρευνα γίνεται λόγος για μια συστηματική, επιστημονική διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος εκπαιδευτικής φύσεως, στοχεύοντας στην προσθήκη νέων γνώσεων στο ήδη οργανωμένο σύνολο των επιστημονικών κατακτήσεων. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική έρευνα αφορά τη συνεργασία ερευνητών, σχεδιαστών και εκπαιδευτικών και χρησιμοποιεί ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους, ενώ συχνά για τις ανάγκες της γίνεται χρήση και των δύο μεθόδων (ποιοτικών και ποσοτικών) (Βρασίδας, 2014).

Συνεπώς, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας η οποία θα ακολουθήσει την ποιοτική συλλογή και ανάλυση δεδομένων, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω με κάθε λεπτομέρεια τα στάδια της έρευνας, ώστε ο μελλοντικός ερευνητής να μπορεί να επαναλάβει την έρευνα με ακρίβεια, αλλά παράλληλα, να πεισθεί για την αντικειμενικότητά της (Ισαρη & Πουρκός, 2015 · Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Τοιουτοτρόπως, θα περιγράψω το σχεδιασμό της έρευνας, το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσió της (σχολικό περιβάλλον), το project της ψηφιακής ιστορίας, τα μέσα συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τέλος, θα αναφερθώ σε θέματα δεοντολογίας, καθώς και στα προβλήματα που εμφανίστηκαν και με τα οποία βρέθηκα αντιμέτωπη, κατά την εκτέλεσή της.

### Ο ερευνητικός σχεδιασμός

Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), ο σχεδιασμός της έρευνας είναι ένα κρίσιμο σημείο, καθώς το ερευνητικό σχέδιο καθοδηγείται, τόσο από τις επιστημονικές και θεωρητικές παραδοχές, όσο και από το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συνεπώς, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, έλαβα υπόψη το αντικείμενο της έρευνας, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό υπόβαθρο, τη μεθοδολογία συγκέντρωσης και ανάλυσης δεδομένων, τη στρατηγική της δειγματοληψίας, καθώς και ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας της έρευνας (Βρασίδης, 2014 · Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ειδικότερα, αφού επιλέχθηκε το θέμα της έρευνας και άρχισε η διαδικασία ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, ορίστηκε ο σκοπός της έρευνας ο οποίος αποτελεί και το σταθερό σημείο αναφοράς της (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014). Το πρώτο λοιπόν ζήτημα,, το οποίο αναδύθηκε κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, αφορούσε το είδος της (ποσοτική ή ποιοτική) που θα έπρεπε να ακολουθηθεί, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός της και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Καθώς μάλιστα, σύμφωνα με τον Creswell (2007), το είδος του ερευνητικού σκοπού κατευθύνει τον ερευνητή για τη μέθοδο και τις τεχνικές τις οποίες θα ακολουθήσει, κατέληξα στο συμπέρασμα πως το εν λόγω ερευνητικό πρόβλημα απαιτεί μια εκ βάθέων μελέτη η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί καταλληλότερα, μέσα από ποιοτικές μεθόδους και πρακτικές (Βρασίδης, 2014).

Ειδικότερα, όπως λοιπόν προανέφερα, για τις ανάγκες του ερευνητικού σκοπού, η έρευνα χωρίστηκε σε δύο φάσεις - στάδια. Στο Α στάδιο, επικεντρώθηκαν μέσα από την εθνογραφική μελέτη περίπτωσης στον εντοπισμό παιδιών που φέρουν

σημάδια ακαδημαϊκής και κοινωνικής απομόνωσης, εξετάζοντάς τα σε συνάρτηση με το σχολικό και κοινωνικό συγκείμενο (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές, διευθυντή, γονείς). Ειδικότερα, έκρινα καταλληλότερη για την προβληματική του εν λόγω θέματος την εθνογραφική μελέτη περίπτωσης (Α΄ φάση), διότι η εθνογραφία, όπως υποστηρίζει η Αγαλιανού (2014) προσανατολίζεται στην κατανόηση καταστάσεων και δομών οι οποίες διαμορφώνονται και μεταβάλλονται βάσει του κοινωνικού-σχολικού συγκείμενου, ενώ η μελέτη περίπτωσης επιτυγχάνει τη βαθύτερη κατανόηση των πολύ - επίπεδων πτυχών που συνθέτουν το εν λόγω ερευνητικό πεδίο (Μαγγόπουλος, 2015). Συνεπώς, στην εθνογραφική μελέτη περίπτωσης, το σχολικό σύστημα δεν αποτελεί κλειστό πεδίο, αντίθετα δυναμικό, καθώς δομείται και αναδομείται συνεχώς, μέσα από τα στάδια της αλληλεπίδρασης, που συντελούνται εντός του.

Στο Β΄ στάδιο, η έρευνα εμπλουτίστηκε με κάποιες κonstruktivistικές προσεγγίσεις (project ψηφιακής ιστορίας), οι οποίες οδήγησαν στο να λάβει η έρευνα τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης (Β΄ φάση) (Βρασίδης, 2014 ; Ίσαρη και Πουρκός, 2015 ; Tummons, & Duckworth, 2012). Επέλεξα μάλιστα στη Β΄ φάση την έρευνα δράσης, διότι έκρινα σημαντικό, βάσει των δεδομένων, που συνέλεξα στην Α΄ φάση, να μελετηθεί στο σημείο αυτό η εποικοδομιστική συνεργατική προσέγγιση που παρέχει η συγκρότηση της ψηφιακής ιστορίας ως μέσο αναστοχασμού για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντας τοιούτοτρόπως στους συμμετέχοντες να βελτιώνουν την πρακτική τους, επιτυγχάνοντας αναδιάταξη των ικανοτήτων τους, αξιοποιώντας, δημιουργικά, τη συσσωρευμένη εμπειρία τους (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Ουσιαστικά, πρόκειται για μια προσπάθεια προσέγγισης και επίλυσης των ζητημάτων – προβλημάτων, που ταλανίζουν το συγκεκριμένο σχολικό συγκείμενο,

στα οποία επικεντρώνεται η έρευνα δράσης (Βρασίδα, 2014). Συνεπώς, μέσα από την κατασκευή ενός project ψηφιακής ιστορίας, το οποίο στηρίχθηκε σε καθαρά συνεργατικές μεθόδους, υιοθέτησα τον διττό ρόλο της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη συγκρότηση των ψηφιακών ιστοριών. Συγκεκριμένα, μέσω της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, που εμπλέκθηκαν στο project της έρευνας, κατεύθυνα τον τρόπο δράσης τους με σκοπό τον αναστοχασμό, την αυτοαξιολόγηση των μέχρι τώρα ενεργειών τους, καθώς και την υιοθέτηση νέων πρακτικών, οι οποίες θα είναι σε θέση να υπερκεράσουν τα παθογόνα στοιχεία που ταλανίζουν την εν λόγω σχολική μονάδα.

### **Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), κρίνεται επιβεβλημένο, πριν την έναρξη της έρευνας, ο ερευνητής να καθορίσει το πλαίσιο έρευνάς του, ώστε βάσει αυτού του πλαισίου να εξελίσσεται η έρευνα. Συνεπώς, το στάδιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι μείζονος σημασίας, καθώς ενημερώνεται ο ερευνητής για τις γνώσεις που έχουν κατακτηθεί, για τα ερευνητικά ευρήματα αλλά και για τη μεθοδολογία, που ακολούθησαν άλλοι ερευνητές, ώστε να προσεγγίσουν το ερευνητικό πρόβλημα (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ξεκίνησε με δύο βασικές λέξεις κλειδιά, πρόκειται για τους όρους «ψηφιακή ιστορία» και «συμπερίληψη». Η συγκέντρωση άρθρων και βιβλίων, καθώς και η μελέτη τους, οδήγησε σε νέους όρους, όπως ο «εποικοδομισμός», οι «φωνές των παιδιών», «η βελτίωση των σχολείων». Παράλληλα, η μελέτη αυτών των άρθρων, επίσης, οδήγησε στους όρους «ενσυναίσθηση» και «αυτοεκτίμηση». Βασικό κριτήριο για την επιλογή της βιβλιογραφίας μου υπήρξε η ημερομηνία έκδοσης των άρθρων τα οποία θα

έπρεπε να είναι πρόσφατα, ώστε να μην οδηγηθώ στην παγίδα μελέτης ενός θέματος του οποίου το ερευνητικό τοπίο έχει αλλάξει σήμερα (αναθεώρησή του) ή θεωρείται, ερευνητικά, κορεσμένο ή αδιάφορο.

Κατά την διάρκεια μελέτης των άρθρων, σημείωνα σχόλια πάνω στις παραγράφους που με ενδιέφεραν (δυνατότητα ηλεκτρονικής επεξεργασίας pdf) και χρησιμοποιούσα τίτλους για κάθε σχόλιο. Στη συνέχεια, ταξινομούσα τα άρθρα μου σε φακέλους π.χ. φάκελος ψηφιακή ιστορία, φάκελος συμπερίληψη, και τα τοποθετούσα σε ευρύτερες κατηγορίες-φακέλους, όπως εννοιολογικοί ορισμοί, μεθοδολογία, εισαγωγή. Η διαδικασία αυτή με βοήθησε να συγκροτήσω το σκελετό του θεωρητικού μου πλαισίου, ξεκαθαρίζοντας τις ποιοτικές μεταβλητές μου, ενώ παράλληλα, υπηρέτησε και πρακτικούς σκοπούς, αφού με βοήθησε να διαχειριστώ χωρίς προβλήματα το μεγάλο όγκο βιβλιογραφίας που έπρεπε να συγκεντρώσω και να επεξεργαστώ. Καταληκτικά, μέσα από την εν λόγω διαδικασία, κατόρθωσα να επιτύχω τους στόχους της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, που σύμφωνα με τους Ίσαρης και Πουρκός (2015), ενδείκνυνται για την ποιοτική έρευνα. Δηλαδή να τεκμηριώσω το πρόβλημα, να προβάλλω την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνησή του, να καταλήξω στην επιλογή του πεδίου της έρευνας και να συγκροτήσω, όπως προανέφερα, το θεωρητικό της υπόβαθρο (Ίσαρης και Πουρκός, 2015).

### **Η επιλογή του σχολείου**

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτος 2017-2018 και συγκεκριμένα, το χρονικό διάστημα από τις 9 Οκτωβρίου 2017 έως και τις 27 Απριλίου του 2018. Η επιλογή του τόπου της έρευνας δεν ήταν τυχαία. Πρόκειται για σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης σε επαρχιακή πόλη της Δυτικής Ελλάδος, στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός της ένταξης και του οποίου οι εγκαταστάσεις είναι προσφάτως

ανακαινισμένες.

Παράλληλα, πρόκειται για ένα σχολείο το οποίο διαθέτει τεχνολογικό εξοπλισμό, καθώς όλες οι τάξεις είναι εξοπλισμένες με υπολογιστές και προβολείς, ενώ επίσης, υπάρχουν δύο διαδραστικοί πίνακες. Μάλιστα, το εν λόγω σχολείο έχει εμπλακεί στην υλοποίηση πολλών ευρωπαϊκών έργων, όπως το helmera, το Comenius, το e-twinning, το e-φιλαράκια, κ.α., ενώ το μόνιμο προσωπικό του είναι εκπαιδευμένο στη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Παράλληλα, κατά τη χρονική διάρκεια του 2012-2014 συνεργάστηκε διαδικτυακά με πέντε ευρωπαϊκά σχολεία, ενώ οι μαθητές της Ε΄ τάξης, η οποία και επιλέχθηκε για το δείγμα της έρευνάς μου, είχε ήδη διδαχθεί και χρησιμοποιήσει σε σχολικό project την γλώσσα προγραμματισμού Scratch, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή της ψηφιακής ιστορίας που αξιοποίησα ερευνητικά.

Όσον αφορά το έμπυχο υλικό του σχολείου, στο σχολείο εργάζονται συνολικά 28 εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, πρόκειται για 12 δασκάλους, 1 ειδική παιδαγωγό του τμήματος ένταξης, 2 εκπαιδευτικούς ενισχυτικής, 3 γυμναστές, 2 εκπαιδευτικούς αγγλικών, 1 γερμανικών, 1 εκπαιδευτικό πληροφορικής, 1 γαλλικών, 1 γερμανικών, 1 θεατρολόγο, 2 δασκάλους μουσικής και 1 εικαστικών. Στην Ε΄ τάξη διδάσκουν σύνολο 9 εκπαιδευτικοί σε κάθε τμήμα (δάσκαλος βασικών μαθημάτων, γαλλικών ή γερμανικών, αγγλικών, μουσικής, εικαστικών, θεατρολογίας, πληροφορικής, γυμναστικής, ειδικής αγωγής). Επιπρόσθετα, 1 παιδί της Ε΄ τάξης επισκέπτεται καθημερινά το τμήμα ένταξης, 3 παιδιά, τρεις φορές την εβδομάδα, ενώ 1 παιδί παρακολουθεί ενισχυτική διδασκαλία. Από τους 9 εκπαιδευτικούς της Ε΄ η καθηγήτρια αγγλικών έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση της αγγλικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα, ενώ η ειδική παιδαγωγός είναι κάτοχος σεμιναρίου ειδικής αγωγής. Τέλος, ο σχολικός διευθυντής της εν λόγω σχολικής

μονάδας είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος, και έχει διατελέσει σύμβουλος επί είκοσι συναπτά έτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Φέτος, το σχολικό έτος 2017-2018, ανέλαβε για πρώτη φορά χρέη διευθυντή.

Όσον αφορά τον εσωτερικό χώρο του σχολείου είναι πρόσφατα ανακαινισμένος, όλες οι αίθουσες είναι εξοπλισμένες με βιντεοπροβολέα και ασπροπίνακες, ενώ δύο τάξεις διαθέτουν διαδραστικό πίνακα. Ο φωτισμός είναι ικανοποιητικός και ο χώρος όμορφα διακοσμημένος με εργασίες, κυρίως μαθητών. Ο προαύλιος χώρος είναι πολύ μεγάλος, συστεγάζεται γυμνάσιο και λύκειο, έχει τέσσερα γήπεδα μπάσκετ, ενώ πίσω από το σχολείο υπάρχει άλλο ένα μικρό προαύλιο. Στον εν λόγω προαύλιο χώρο υπάρχουν πολλά λουλούδια και δέντρα, τα οποία φροντίζουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Επίσης, στο σχολείο υπάρχει ειδική μπάρα και ασανσέρ με σκοπό την είσοδο, την μετακίνηση και την έξοδο από το σχολείο ειδικού τροχοφόρου για παιδιά και ενήλικες που αντιμετωπίζουν δυσκολία στη μετακίνηση.

Ωστόσο, στο σχολείο, και συγκεκριμένα στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς πρόκειται για ιδιαίτερα ατίθασα παιδιά, ενώ οι γονείς δεν συνεργάζονται εύκολα με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, υπάρχουν παιδιά που δε συμμετέχουν ιδιαίτερα ή και καθόλου στη μάθηση εξαιτίας κυρίως των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Συνεπώς, τα παραπάνω χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει το εν λόγω σχολείο (τμήμα ένταξης, ανοιχτό στη διαφορετικότητα, τεχνολογικές δομές, διευθυντής ανοιχτός στην έρευνα, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα επικοινωνίας με γονείς), συντέλεσαν στο να καταλήξω πως ο εν λόγω χώρος και ειδικά η Ε' τάξη, που έχει διδαχτεί ήδη το προγραμματιστικό περιβάλλον της Scratch, κρίνεται κατάλληλη για τη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Αν και η ΣΤ' τάξη



διέθετε μαθητές, που φοιτούσαν στο τμήμα της ένταξης, ενώ παράλληλα είχε διδαχθεί το Scratch, ωστόσο οι γονείς των μαθητών ήταν, εν αντιθέσει με τους γονείς της Ε΄ τάξης, λιγότερο δεκτικοί στην διεξαγωγή της έρευνας.

### **Το δείγμα της έρευνας**

Όπως λοιπόν προανέφερα, το σχολείο, όπου διεξήγαγα την έρευνα δεν επιλέχθηκε τυχαία. Καθώς ο σκοπός της έρευνας στοχεύει στην ανάδειξη της τεχνολογίας σε συμπεριληπτικό εργαλείο, έκρινα αναγκαίο, αρχικά να επιλέξω ένα σχολείο το οποίο θα διέθετε τμήμα ένταξης, ώστε να μελετήσω την ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία αυτών των παιδιών σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά και γενικότερα, την πορεία όλων των παιδιών, ώστε να συμπεριλάβω στο δείγμα μου παιδιά που, είτε φοιτούν στο τμήμα ένταξης, είτε μόνο στο γενικό τμήμα, παρουσίαζαν στοιχεία κοινωνικής ή (και) ακαδημαϊκής απομόνωσης. Παράλληλα, καθώς ο σκοπός ήταν η συμπερίληψη μέσω της τεχνολογίας και μάλιστα ο ρόλος της στη γενικότερη σχολική βελτίωση, με ενδιέφερε να εξετάσω και το κατά πόσο συνέβαλε η τεχνολογία (εποικοδομιστική διάσταση) ουσιαστικά, στη διαμόρφωση καλύτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών συνθηκών για το σύνολο της τάξης και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας (συνεργατική κουλτούρα, ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, βελτίωση μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αναδόμηση της ηγεσίας). Συνεπώς, αν και η έρευνά μου θα έφερε τα χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης των μαθητών, που θα εντόπιζα με στοιχεία ακαδημαϊκής και κοινωνικής απομόνωσης κατά την Α' φάση της έρευνας, ωστόσο, θα έπρεπε αρχικά, να συλλέξω και δεδομένα για το σύνολο της τάξης, ώστε να διερευνήσω τις συσχετίσεις μεταξύ σχολικού συγκειμένου και φαινομένου (απομόνωση), ενώ κατά την Β' φάση να εστιαστώ στην επίδραση της ψηφιακής ιστορίας, τόσο των μαθητών

με σημάδια ακαδημαϊκής και κοινωνικής απομόνωσης, όσο και στο σύνολο των παιδιών. Συνεπώς, κατέληξα πως η μέθοδος δειγματοληψίας που έπρεπε να ακολουθήσω ήταν η Θεωρητική δειγματοληψία (theoretical sampling), όπως δηλαδή αναφέρεται στους Ίσαρη και Πουρκός (2015).

Η Θεωρητική δειγματοληψία βασίζεται στην αρχή της Θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory) των Glaser και Strauss, όπως αναφέρουν οι Babbie (2011) · Gynnild (2017) και πρόκειται για σκόπιμη δειγματοληψία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Babbie (2011) κατά την εν λόγω δειγματοληψία, οι ερευνητές διεξάγουν αρχική δειγματοληψία και βάσει των δεδομένων που προκύπτουν καθορίζουν το δείγμα καθοδηγούμενοι από την ανακλύπτουσα θεωρία. Πρόκειται ουσιαστικά για το χτίσιμο θεωρητικών δομών και εννοιών, ξεκινώντας από ατομικές περιπτώσεις οι οποίες αναδύθηκαν από την αρχική προσέγγιση των δεδομένων μέσω επαγωγικών προσεγγίσεων (Charmaz, 1995).

Συνεπώς, στα πρώτα στάδια της έρευνας, ο σχεδιασμός της καθοδηγήθηκε από τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εντοπιστούν εντός του αρχικού δείγματος οι περιπτώσεις που ανταποκρίνονταν στον εν λόγω ερευνητικό σκοπό. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, μέσω της εθνογραφικής προσέγγισης, άρχισα να συλλέγω δεδομένα αρχικά για το σύνολο της τάξης, ώστε μέσα από μια αρχική ανάλυση των δεδομένων να καταλήξω στις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσίαζαν στοιχεία απομόνωσης και να εντοπίσω τα βασικά εμπόδια που συνηγόρησαν στο εν λόγω φαινόμενο. Τοιουτοτρόπως, το δείγμα της έρευνας (ο αριθμός του), το προφίλ, καθώς και η έκταση του φαινομένου (απομόνωση) οριοθετήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων της Α φάσης της έρευνας, ενώ κατά την συγκρότηση και την προβολή της ψηφιακής ιστορίας (Β' φάση), το δείγμα μου αναπροσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας, αφού μελετήθηκε η επίδρασή του

project της ψηφιακής ιστορίας, όχι μόνο στην περίπτωση των παιδιών που εντοπίστηκαν από την Α φάση, αλλά και στο σύνολο των παιδιών, καθώς και γενικότερα (σε εκπαιδευτικούς, διευθυντή και γονείς), αφού σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της ψηφιακής ιστορίας ως μέσο σχολικής βελτίωσης.

Συμπερασματικά, κατέληξα πως για πρακτικούς λόγους έπρεπε να επιλέξω τη μέθοδο της Θεωρητικής δειγματοληψίας εξαιτίας της ευελιξίας που παρέχει στο δείγμα μου, αφού αδυνατούσα να προβλέψω τις θεματικές που θα προέκυπταν από τα δεδομένα μου στο αρχικό στάδιο. Το γεγονός αυτό συνηγορεί στην παραδοχή των δυνατοτήτων ευελιξίας, που παρουσιάζει η ποιοτική έρευνα ως μέθοδος έρευνας, καθώς προσαρμόζεται πάντα στις συνθήκες, ανάλογα με τα δεδομένα που προκύπτουν εντός του συγκεκριμένου που διεξάγεται (Miles & Huberman, 1994).

Τοιουτοτρόπως, όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος σε αρχικό στάδιο, το αποτέλεσε η Ε΄ τάξη (38 παιδιά) συμπεριλαμβανομένου και των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης (4 παιδιά) και στην ενισχυτική (1 παιδί) (εθνογραφία). Βέβαια, κατά την πορεία της έρευνας, στην Α Φάση εντοπίστηκαν τα παιδιά, τα οποία παρουσίαζαν σημάδια απομόνωσης (μελέτη περίπτωσης) και η έρευνα εστιάστηκε στα εν λόγω παιδιά (4 παιδιά). Στη Β΄ φάση, κατά τη διάρκεια προπαρασκευής, κατασκευής και προβολής της ψηφιακής ιστορίας (έρευνα δράσης), μελετήθηκε η επίδρασή της ως συμπεριληπτικό εργαλείο, συνεπώς το δείγμα πάλι διευρύνθηκε, καθώς η εστίαση στα εν λόγω παιδιά έγινε και σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς μάλιστα ερευνήθηκε και η επίδρασή της στο σύνολο της τάξης, συμπεριλαμβανομένου και του τρίπτυχου εκπαιδευτικών – γονέων - διευθυντή.

### Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα, η μέθοδος που θα ακολουθηθεί, δεν είναι εύκολο να δομηθεί απόλυτα από πριν, καθώς οι στρατηγικές που θα ακολουθήσει ο ερευνητής είναι άμεσα εξαρτώμενες από το εκάστοτε ερευνητικό συγκείμενο, το οποίο οριοθετείται και περιγράφεται, άρα και καθορίζεται εν τέλει, μέσα από την ίδια την έρευνα (Lincoln & Guba, 1985). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), είναι λανθασμένη η εντύπωση πως σε μία ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει ήδη ένα πλαίσιο έρευνας (όχι βέβαια αυστηρά δεδομένο) το οποίο προσχεδιάζει ο ερευνητής.

Τοιουτοτρόπως, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας όρισα πως ο καταλληλότερος τρόπος προσέγγισης των δεδομένων είναι η αξιοποίηση πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων. Ειδικότερα, καθώς επρόκειτο για εθνογραφική μελέτη περίπτωσης η οποία σύμφωνα με την Αγαλιανού (2014) αποτελεί μια εις βάθος μελέτη αυτής της περίπτωσης, έκρινα αναγκαία στην Ά φάση της έρευνας, τη διεξαγωγή ηχογραφημένων ημιδομημένων συνεντεύξεων, τόσο στους μαθητές, όσο και στον προϊστάμενο της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα, ακολούθησα και τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκό (τυπικό τμήμα, τμήμα ένταξης) αλλά και κοινωνικό (διάλειμμα - εκδρομές - γιορτές). Επιπρόσθετα, εφάρμοσα την πρακτική των focus groups - ομάδων εστίασης, ώστε να εκμαιεύσω μέσα από την ομαδική συζήτηση τις απόψεις των εκπαιδευτικών και την στάση τους προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τέλος, ζήτησα να μου δοθεί πρόσβαση στα σχολικά έγγραφα, ώστε να εντοπίσω ζητήματα που αφορούν την πολιτική του σχολείου, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έμψυχου υλικού που συγκροτούν το περιβάλλον της έρευνας.

Στη Β' φάση της έρευνας, παρατήρησα τη συμμετοχή επίσης των μαθητών στην συγκρότηση του project της ψηφιακής ιστορίας μέσω της συμμετοχικής μεθόδου αυτής της φορά και συγκεκριμένα, λαμβάνοντας όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), το ρόλο του συμμετέχοντα ως παρατηρητή (the participant as observer). Συγκεκριμένα, συμμετείχα στις δραστηριότητες της υπό διερεύνηση ομάδας, κατά τη διάρκεια συγκρότησης του project της ψηφιακής ιστορίας, το οποίο και κατηύθυνα. Μετά την προβολή της ψηφιακής ιστορίας, διεξήγαγα επίσης ομαδική συζήτηση (focus groups) με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αλλά και μία δεύτερη συνέντευξη με το διευθυντή, γύρω από το ρόλο της ψηφιακής ιστορίας ως εποικοδομιστικό και συμπεριληπτικό εργαλείο. Επίσης, μετά τη συγκρότηση του project, υιοθέτησα ξανά την πρακτική της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Παρακάτω, θα περιγράψω με λεπτομέρεια, τα μέσα συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν.

### **Παρατήρηση**

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας εφαρμόστηκαν δύο διαφορετικά είδη ημιδομημένης παρατήρησης. Συγκεκριμένα, στην Α' φάση της έρευνας (πριν την προπαρασκευή και κατασκευή της ψηφιακής ιστορίας) επέλεξα τη φανερή μη συμμετοχική παρατήρηση, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής λαμβάνει το ρόλο του επιθεωρητή στην τάξη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βρασίδης (2014). Στην εν λόγω περίπτωση, ο ερευνητής ουσιαστικά αποκαλύπτει το ρόλο που έχει αναλάβει (φανερή παρατήρηση) αλλά δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες ή τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο ερευνητικό περιβάλλον. Πρόκειται ουσιαστικά για την περίπτωση του παρατηρητή ως συμμετέχοντα ερευνητή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015). Το εν λόγω μοντέλο παρατήρησης

υιοθετήθηκε με στόχο να είμαι περισσότερο ουδέτερη στην αρχή, ώστε να μην επηρεάσω το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δρώ (Βρασίδης, 2014).

Για τον σκοπό αυτό, ακολούθησα τον τρόπο διεξαγωγής της, σύμφωνα με τα στάδια που προτείνει ο Βρασίδης (2014). Συγκεκριμένα, στην αρχή η παρατήρηση ήταν πολύ ανοιχτή, χωρίς εστίαση σε κάποια πρόσωπα. Αρχικά, άρχισα να παρατηρώ το χώρο, ο οποίος αποτέλεσε το περιβάλλον της έρευνάς μου, με σκοπό να συλλέξω στοιχεία τα οποία στο μέλλον θα ήταν δυνατόν να κριθούν σημαντικά. Στη συνέχεια, συνέλεξα δεδομένα για το σύνολο μαθητών και εκπαιδευτικών της Ε΄ τάξης και αποφάσισα να ορίσω ως άξονες παρατήρησης τη διδασκαλία στα τυπικά τμήματα, στο τμήμα ένταξης και στο διάλειμμα. Καθώς όμως, όπως προανέφερα, η παρατήρηση ήταν ημιδομημένη, στη συνέχεια προέκυψαν νέοι άξονες παρατήρησης, όπως η σχολική εκδρομή και οι σχολικές γιορτές. Ουσιαστικά, η Ε΄ τάξη παρατηρήθηκε σε επίπεδο ακαδημαϊκής και κοινωνικής δράσης.

Στη συνέχεια, καθώς η έρευνα προχωρούσε, η παρατήρηση άρχισε να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα σημεία εστίασης. Ειδικότερα, η προσοχή μου εστιάστηκε σε ομάδες παιδιών, τα οποία παρουσίαζαν στοιχεία κοινωνικής και ακαδημαϊκής απομόνωσης, καθώς και σε μη συμπεριληπτικές τακτικές εκπαιδευτικών. Τοιουτοτρόπως, άρχισα ουσιαστικά να διερωτώμαι για την ύπαρξη συσχέτισης όχι απαραίτητα αιτιοκρατικής μεταξύ αυτού του φαινομένου (απομόνωση) και των εκπαιδευτικών αυτών πρακτικών. Εξάλλου, σύμφωνα με τη Θεωρία της Συμβολικής Διάδρασης «δεν υπάρχει μία αλήθεια και μία πραγματικότητα, αλλά υπάρχουν αρκετές τοπικές αλήθειες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο φαινόμενο που μελετά ο ερευνητής, καθώς και με το συγκεκριμένο» (Blumer, 1969 οπ. αν. σε Βρασίδα, 2014, σελ. 48). Συνεπώς, ο ερευνητής αποτελεί ο ίδιος το ερευνητικό εργαλείο το οποίο στην εκάστοτε περίπτωση καλείται να

εκμαιεύσει από το περιβάλλον στοιχεία που συνθέτουν το φαινόμενο που ερευνά (Miles & Huberman, 1994).

Παράλληλα, προσπάθησα να αντλήσω πληροφορίες για όσα με δυσκολία οι συμμετέχοντες θα αποκάλυπταν σε μία συνέντευξη ή θα αδυνατούσαν να περιγράψουν εύκολα με λόγια (Cohen, Lawrence & Morrison, 2007). Επίσης, πάνω στα στοιχεία που συνέλεξα από την παρατήρηση (θεματικές που προέκυπταν), άρχισα να δομώ τα ερωτήματα των συνεντεύξεων, έχοντας πάντα, σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014) ως στόχο τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της έρευνας.

Στη Β' φάση της έρευνας, η παρατήρηση μου έγινε φανερή-συμμετοχική, καθώς συμμετείχα πλέον στις δραστηριότητες της τάξης (Βρασίδας, 2014), αναλαμβάνοντας το ρόλο του συμμετέχοντα ως ερευνητή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ίσαροι και Πουρκός (2015). Συγκεκριμένα, οι μαθητές παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια συγκρότησης της ψηφιακής ιστορίας και ειδικά, κατά την διάρκεια συγκρότησής της και επεξεργασίας της με το λογισμικό Scratch. Η φάση αυτή της παρατήρησης θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω, στην ενότητα που αφορά το project της ψηφιακής ιστορίας.

Μετά το πέρας της συγκρότησής του project, η ψηφιακή ιστορία προβλήθηκε σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, ενώ υιοθέτησα για λόγους αποστασιοποίησης (Βρασίδας, 2014), πάλι τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Ειδικότερα, για τον εν λόγω σκοπό, παρατηρήθηκε σε ακαδημαϊκό (στην τάξη) και κοινωνικό επίπεδο, ο βαθμός αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η ψηφιακή ιστορία φαίνεται να επηρέασε την ακαδημαϊκή (ενίσχυση της συμμετοχής, δημιουργική διάθεση, συνεργασία) αλλά και την κοινωνική πορεία όλων των μαθητών, τις εκπαιδευτικές μεθόδους αλλά και γενικότερα, την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί - διευθυντής - γονείς).

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τη θέση των Βρασίδα (2014) ; Lincoln & Guba (1985) ; Miles & Huberman (1994) χρειάστηκε χρόνος, ώστε να παρατηρήσω εμπειριστατωμένα το κοινωνικό και ακαδημαϊκό σχολικό πλαίσιο και να οδηγηθώ σε ασφαλή συμπεράσματα για την ύπαρξη μαθητών που απομονώνονται (από το σύνολο της σχολικής μονάδας,, εστίαση σε μικρότερες μονάδες ανάλυσης εντός της σχολικής μονάδας), να μελετήσω τις εκπαιδευτικές τακτικές των εκπαιδευτικών, το ρόλο του διευθυντή αλλά και γενικότερα, να ερμηνεύσω τις παιδαγωγικές τακτικές της εν λόγω σχολική μονάδας. Γι αυτό λοιπόν, επέλεξα η παραμονή μου στη σχολική μονάδα να είναι, σχετικά, μεγάλη.

Τοιουτοτρόπως, η παρατήρηση ξεκίνησε στις 9 Οκτώβρη και ολοκληρώθηκε στις 27 Απριλίου. Στο διάστημα αυτό εφάρμοσα τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης από τις 9 Οκτωβρίου έως τις 28 Νοεμβρίου, τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης στο διάστημα 8 Ιανουαρίου έως και 28 Φεβρουαρίου, ενώ από την 1<sup>η</sup> Μαρτίου έως την 27<sup>η</sup> του Απρίλη υιοθέτησα, πάλι, τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης (αμέσως μετά την υλοποίηση και την προβολή της ψηφιακής ιστορίας). Συνολικά δηλαδή, η Ε΄ τάξη παρατηρήθηκε για 21 εβδομάδες, καθώς στο διάστημα αυτό δεν συνυπολογίζονται, φυσικά, οι εβδομάδες των εορτών. Πρόκειται δηλαδή για προσπάθεια μιας εις βάθος έρευνας, όπως προτείνουν οι Lincoln & Guba (1985), καθώς μάλιστα επισκεπτόμουν το σχολείο καθημερινά, όπου και παρέμενα για 2 ώρες (ανώτατο όριο δυνατότητας παραμονής, όπως ορίζεται από το ΙΕΠ (ΙΕΠ, 2015)).

Εν κατακλείδι, η παρατεταμένη παρατήρηση συνέβαλε στο να ανακαλύψω το ιδιαίτερο προφίλ της εν λόγω τάξης, καθώς μάλιστα από την ανοιχτή παρατήρηση, εστίασα σε μικρότερες ομάδες ανάλυσης και παρατήρησης (μαθητές που απομονώνονται, σχολικά δίκτυα, παιδαγωγικές τακτικές, διδασκαλία τμήματος



ένταξης και τυπικού τμήματος, σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών, κ.α.) και παρακολούθησα μάλιστα την εξέλιξή τους σε συνάρτηση με την εξέλιξη του σχολικού συγκειμένου στην ολότητά του, κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Miles & Huberman, 1994). Στην όλη αυτή διαδικασία ορόσημο υπήρξε φυσικά το project της ψηφιακής ιστορίας, του οποίου την επίδραση μελέτησα εις βάθος στο σύνολο της σχολικής μονάδας και σε συνάρτηση με τους άξονες - σημεία εστίασης που συγκρότησα από το σχολικό συγκείμενο.

### **Συνέντευξη**

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που επέλεξα ήταν η συνέντευξη, καθώς μου δόθηκε η ευκαιρία να συλλέξω υλικό, ώστε να συν-οικοδομήσω, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βρασίδης (2014) από τις πολλαπλές πηγές, το νόημα που πηγάζει από το εκάστοτε ερευνητικό περιβάλλον. Βασιζόμενη συνεπώς σε οντολογικές και επιστημονικές αρχές που διέπουν την ποιοτική συνέντευξη, προσπάθησα να φέρω στην επιφάνεια τις απόψεις, τις ερμηνείες, αλλά και τις σχέσεις διάδρασης μεταξύ των συνεντευξιαζομένων, ώστε να νοηματοδοτηθεί το ερευνητικό περιβάλλον με πληροφορίες βασισμένες στην οπτική των συμμετεχόντων (Lincoln & Guba, 1985). Χωρίς φυσικά να έχω πρόσβαση στη σκέψη των συμμετεχόντων, περιορίστηκα σε όσα οι ίδιοι επέλεξαν να αποκαλύψουν (Βρασίδης, 2014). Ωστόσο, ιδιαίτερη σημασία έδινα και στην παρατήρηση της γλώσσας του σώματος, καθώς το ύφος, οι κινήσεις ακόμη και το βλέμμα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή συλλογής δεδομένων για την έρευνά μου (Lincoln & Guba, 1985).

Συγκεκριμένα, διεξήγαγα δύο κύκλους ημιδομημένων ηχογραφημένων συνεντεύξεων. Επέλεξα μάλιστα την ημιδομημένη συνέντευξη, ώστε να έχω τη δυνατότητα να διατηρήσω το περιεχόμενο της συζήτησης με το συμμετέχοντα στα

πλαίσια του σκοπού της έρευνας, παρέχοντάς του παράλληλα, τη δυνατότητα να τοποθετείται ελεύθερα (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Η ηχογράφηση μάλιστα των συνεντεύξεων με οδήγησε στη δυνατότητα διασφάλισης των δεδομένων μου, της ροής του λόγου αλλά και στη δυνατότητα επαναληπτικής ακρόασης των συνεντεύξεων (Lincoln & Guba, 1985).

Ειδικότερα, ο πρώτος κύκλος συνεντεύξεων ήταν συνέντευξη με τους μαθητές της Ε΄ τάξης και των δύο τμημάτων (συμπεριλαμβανομένου και των παιδιών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης), ο οποίος και ολοκληρώθηκε, πριν αρχίσει το project της ψηφιακής ιστορίας (παράλληλα με τη μη συμμετοχική παρατήρηση). Ο δεύτερος κύκλος, αφορά δύο τυπικές ηχογραφημένες (ημιδομημένες) συνεντεύξεις με τον διευθυντή του σχολείου. Η πρώτη συνέντευξη (με το διευθυντή) υλοποιήθηκε επίσης πριν το project της ψηφιακής ιστορίας, ενώ η δεύτερη μετά.

Η Ε΄ τάξη επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της συνέντευξης για δύο λόγους. Πρώτον, στην Ε΄ τάξη τα παιδιά είχαν ήδη διδαχθεί από προηγούμενες χρονιές την γλώσσα προγραμματισμού Scratch, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την ψηφιοποίηση των απαντήσεων της συνέντευξης από τα ίδια τα παιδιά, ενώ παράλληλα, η Ε΄ τάξη διέθετε 4 μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα και στο τμήμα της ένταξης. Αντίθετα, στην ΣΤ΄ δημοτικού, αν και οι μαθητές είχαν επίσης διδαχθεί το Scratch, υπήρχαν μόνο 2 μαθητές που να φοιτούν στο τμήμα της ένταξης. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το πώς οι γονείς της Ε΄ τάξης ήταν πιο δεκτικοί στη διεξαγωγή της έρευνας, οδήγησε στην επιλογή της εν λόγω τάξης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της συνέντευξης των μαθητών, οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν ήταν σύντομες αλλά και κατάλληλες για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, ώστε να αποφευχθούν περιπτώσεις παρερμηνείας αλλά και δυσάρεστου κλίματος από την πλευρά τους. Ειδικότερα, τόσο στις συνεντεύξεις με τους μαθητές,

όσο και με το διευθυντή απέφυγα, όπως προτείνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), ερωτήσεις, οι οποίες μπορεί να προσέβαλλαν τους συμμετέχοντες, ήταν διφορούμενες, πολύπλοκες και μακροσκελείς (κάτι το οποίο θα δυσκόλευε ιδιαίτερα τα παιδιά). Παράλληλα, όσον αφορά τη δομή των ερωτήσεων, οι πρώτες ερωτήσεις ήταν εισαγωγικές και απλές, ενώ σταδιακά κινήθηκα στο κυρίως μέρος των ερωτήσεων χαλαρώνοντας πάλι το κλίμα με τις τελευταίες ερωτήσεις (Βρασίδης, 2014 · Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Καταληκτικά, στο τέλος των συνεντεύξεων διατύπωνα πάντα περιληπτικά το τι ειπώθηκε με σκοπό κυρίως να δώσω τη δυνατότητα στο συμμετέχοντα, είτε να προσθέσει κάτι, είτε να επανεξετάσει κάποια θέση του και να τη συμπληρώσει ή να την αναθεωρήσει (Lincoln & Guba, 1985).

Η συνέντευξη με τους μαθητές διήρκησε κατά μέσο όρο περίπου 15', ενώ με το διευθυντή του σχολείου 40' και διεξήχθησαν με ύφος και τόνο φιλικό, ώστε να μην κουράσουν και τρομοκρατήσουν τους συμμετέχοντες (Ίσαρη Και Πουρκός, 2015). Και οι δύο κύκλοι συνεντεύξεων διεξήχθησαν σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ (ΙΕΠ, 2015). Σχεδόν κάθε ημέρα μετά τη λήξη του μαθήματος, παρουσία ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος είχε εγγυηθεί την απόλυτη εχεμύθεια όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα, διεξήγαγα συνεντεύξεις με 4 διαφορετικούς μαθητές. Η διαδικασία αυτή κράτησε περίπου τρεις εβδομάδες. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων με τους μαθητές ακολούθησε η πρώτη συνέντευξη με τ διευθυντή. Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων ενημέρωσα για την δυνατότητα οικειοθελούς συμμετοχής, για τη δυνατότητα διακοπής της συνέντευξης αλλά και απόσυρσης οποιαδήποτε χρονική στιγμή, και φυσικά, ξεκαθάρισα την ανάγκη διατήρησης απόλυτης εχεμύθειας στα δεδομένα της έρευνας (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014).

Ειδικότερα, αποτελεί γεγονός πως η συνέντευξη σκόπιμα άρχισε να

υλοποιείται μετά από 1 μήνα παρατήρησης, ώστε οι ερευνητικοί μου στόχοι σε συνδυασμό με το σχολικό συγκείμενο, το οποίο είχε αρχίσει να δομείται στο μυαλό μου, να αποτελέσουν τον απαραίτητο οδικό χάρτη για τα ερωτήματα και τη μορφή της συνέντευξης που θα υλοποιούσα (δομημένη - ημιδομημένη - ελεύθερη) (Lincoln & Guba, 1985). Για τους ίδιους λόγους δεν υλοποίησα αμέσως και την πρώτη συνέντευξη με το διευθυντή.

Γενικότερα, το περιεχόμενο των ερωτήσεων ήταν βέβαια πάντα προσανατολισμένο στο σκοπό της έρευνας και στους επιμέρους στόχους, καθώς η συνέντευξη λειτούργησε ως ένα εργαλείο ενίσχυσης ή επανεξέτασης των σκέψεων που συγκρότησα μέσα από την παρατήρηση για το εν λόγω σχολικό συγκείμενο (Βρασίδας, 2014). Συγκεκριμένα, όσον αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απεύθυνα στους μαθητές δύναται να χωριστεί σε πέντε θεματικές, οι οποίες ήταν εναρμονισμένες σε δύο νοηματικούς άξονες, δηλαδή στην προσπάθεια αναζήτησης παιδιών που απομονώνονται κοινωνικά - ακαδημαϊκά αλλά και στην ανάδειξη των φωνών -αναγκών όλων των παιδιών μέσα από την εν λόγω συνέντευξη (Ainscow, Booth και Dyson, 1999 ; Messiou, 2006 ; Μιχαηλίδου και Αγγελίδη, 2012). Ο σκοπός της συνέντευξης ως μεθοδολογικό μέσο ήταν διττός, καθώς πέρα από την χρήση της ως εργαλείο αναζήτησης δεδομένων για τις ανάγκες της έρευνας, στόχος ήταν και κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών που θα θέτονταν να ψηφιοποιηθούν, ώστε να συγκροτηθεί σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες το ψηφιακό σενάριο για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω.

Η πρώτη θεματική της συνέντευξης, η οποία απαρτιζόταν από 5 ερωτήσεις, αφορούσε τη σχέση του παιδιού με το σχολείο, εάν δηλαδή έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τη δασκάλα του και με τους συμμαθητές του, αν νιώθει ευχάριστα εντός του σχολείου και αν γενικά ψυχαγωγείται. Η μία από τις 5 ερωτήσεις

χρησιμοποιήθηκε για τη συγκρότηση κοινωνιογράμματος, καθώς ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τα ονόματα των συμμαθητών που επιθυμούν για φίλους. Η τακτική αυτή - συγκρότηση κοινωνιογράμματος, όπου τα παιδιά αναφέρουν τους φίλους τους - υιοθετήθηκε πρώτα από τους Μιχαηλίδου και Αγγελίδης (2012)

Όσον αφορά τώρα τις υπόλοιπες θεματικές, η δεύτερη αναφέρεται στην ανάπτυξη ομαδικών εργασιών και δραστηριοτήτων και γενικότερα στην ύπαρξη ή μη συνεργατικής κουλτούρας (3 ερωτήσεις), η τρίτη αφορά τις φωνές των παιδιών, αν ακούγονται δηλαδή και αν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό των σχολικών δραστηριοτήτων (4 ερωτήσεις), ενώ ακολούθως, η τέταρτη θεματική, η οποία απαρτίζεται από 4 ερωτήσεις, περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για το κάθε παιδί (χόμπυ, δεξιότητες, προτιμήσεις). Τέλος, έπεται η πέμπτη θεματική, η οποία είναι ανεξάρτητη, καθώς ζητείται από τα παιδιά να οδηγηθούν από τη μία, σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο παρελθόν, ενώ από την άλλη να μοιραστούν τις σκέψεις τους για το μέλλον (2 ερωτήσεις) (Παράρτημα Γ').

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις δύο συνεντεύξεις με το διευθυντή, και αυτές απαρτίστηκαν από επιμέρους θεματικές. Η πρώτη θεματική της Α συνέντευξης εξέταζε τον τρόπο, με τον οποίο ο διευθυντής κατανέμει την ηγεσία (σε καθηγητές και μαθητές) (2 ερωτήσεις). Η δεύτερη θεματική αφορούσε τις φωνές των παιδιών, αν δηλαδή ενθάρρυνε τα παιδιά να είναι ενεργά στην λήψη αποφάσεων, ενώ παράλληλα, ανιχνευόταν μέσω των ερωτήσεων και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται ο διευθυντής τις κρίσεις στο σχολείο (4 ερωτήσεις). Η τρίτη θεματική εστιαζόταν στο αν ο διευθυντής επιδίωκε την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με καθηγητές, γονείς και μαθητές (4 ερωτήσεις) και τέλος, η τέταρτη θεματική εξέταζε απόψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα, καθώς και τη συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση (6 ερωτήσεις).

Η Β΄ συνέντευξη του διευθυντή είχε ως γνώμονα την ψηφιακή ιστορία και πραγματοποιήθηκε μετά την υλοποίηση και την προβολή του project σε παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς. Συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με το ρόλο των ΗΥ στην εκπαίδευση, με εντυπώσεις γύρω από την εν λόγω ψηφιακή ιστορία, τους σκοπούς που επιτυγχάνει και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από το σχολείο διδακτικά (6 ερωτήσεις). Η δεύτερη θεματική αφορούσε την επίδραση της ψηφιακής ιστορίας στους μαθητές και στους γονείς, καθώς και στον ίδιο-δίκτυα συνεργασίας (5 ερωτήσεις). Η τρίτη θεματική αποτελούσε προσπάθεια αποκωδικοποίησης των βαθύτερων μηνυμάτων της ψηφιακής ιστορίας από το διευθυντή (1 ερώτηση), ενώ τέλος, η τέταρτη θεματική αφορούσε το ρόλο της τεχνολογίας αλλά και του διευθυντή γύρω από τις σύγχρονες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση (προσφυγικό, αντικατάσταση ειδικών σχολείων με συμπεριληπτικά) (3 ερωτήσεις).

Οι θεματικές, οι οποίες προέκυψαν και συγκροτούν τους άξονες των συνεντεύξεων, είναι προσανατολισμένες, όπως προανέφερα στους στόχους της έρευνας και το σκοπό (Lincoln & Guba, 1985) και φυσικά, όπως είναι επόμενο, προκύπτουν και από τη βιβλιογραφική μου ανασκόπηση (Κεφάλαιο 2) η οποία ουσιαστικά με οδήγησε στη δόμηση του σκοπού και των ερευνητικών μου στόχων (Miles & Huberman, 1994).

Ανακεφαλαιωτικά, υπενθυμίζοντας πως, καθώς η συνέντευξη σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη και την εικόνα του σχολικού περιβάλλοντος που δομήθηκε, κυρίως με τη συλλογή δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση – περίπτωση κάποιων παιδιών που απομονώνονται ακαδημαϊκά και κοινωνικά – κάποιες από τις ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως αναφέρθηκε, στόχευαν στο να εμβαθύνουν στο εν λόγω θέμα, να εξετάσουν διαφορετικές οπτικές του και να αναδείξουν τους βασικούς

παράγοντες που το συγκροτούν (Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Συνθέτοντας συνεπώς, το προφίλ της εν λόγω σχολικής μονάδας, κατά την Α΄ φάση, θα ήμουν σε θέση να εξετάσω την επίδραση της ψηφιακής ιστορίας μετά το πέρας της, κατά τη διάρκεια της Β φάσης, ακριβώς πάνω στις θεματικές που προέκυψαν από την Α΄ φάση της έρευνας (συνέντευξη, ομάδες εστίασης και μη συμμετοχική παρατήρηση, έγγραφα).

Συνεπώς, υπό αυτή την έννοια, υπήρχαν ερωτήματα στη συνέντευξη, τα οποία αποτελούσαν απαραίτητη προϋπόθεση να απαντηθούν, ώστε στη Β΄ φάση να εξεταστεί κατά πόσο η πραγματοποίηση της ψηφιακής ιστορίας δύναται να οδηγήσει στην υλοποίηση του σκοπού της έρευνας, αναδομώντας δηλαδή το υπάρχον συγκείμενο. Από την άλλη όμως, υπήρξαν και κάποια ερωτήματα στη συνέντευξη - εκ των οποίων ορισμένα (συνέντευξη μαθητών) επρόκειτο να ψηφιοποιηθούν (σύνολο 5 ερωτήματα - φέρουν αστερίσκο στο Παράρτημα Γ'), τα οποία συνδέονταν άμεσα με τους ερευνητικούς στόχους και όχι έμμεσα (η ψηφιοποίηση ως μέθοδος ανάδυσης των κρυμμένων φωνών των παιδιών), όπως τα υπόλοιπα, καθώς τα δεύτερα συνιστούσαν προπαρασκευαστικό στάδιο για την υλοποίηση των στόχων. Πρόκειται, συγκεκριμένα για ερωτήματα, τα οποία μέσω της ψηφιοποίησης δίνουν βήμα και λόγο σε κάθε παιδί (Kounara et al., 2018). Οι δύο μάλιστα τελευταίες ερωτήσεις της συνέντευξης φέρουν τα χαρακτηριστικά ερωτήσεων που υποβάλλονται σε βιογραφικές συνεντεύξεις και σχεδιάστηκαν βάσει της τεχνικής του Dan McAdams (2001, 2008 οπ. αν. σε Ίσαρη και Πουρκός, 2015) όπου ο ερωτώμενος λαμβάνει το ρόλο του αφηγητή της ζωής του, δομώντας την ιστορία του μέσω των δύο ερωτήσεων που αποτελούν τους άξονες της (Παρελθόν - Μέλλον).

Εν κατακλείδι, μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησα, κατόρθωσα όπως υποστηρίζουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) να διερευνήσω τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων και τις αξίες τους, κατανοώντας σε ένα βαθμό την

πολυπλοκότητα, η οποία διέπει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Παράλληλα, ειδικά για την περίπτωση των μαθητών που εντόπισα να απομονώνονται κοινωνικά και ακαδημαϊκά, κατόρθωσα να εξετάσω το εν λόγω φαινόμενο μέσα από τη δική τους οπτική (Lincoln & Guba, 1985), ενώ επίσης, επιχείρησα να συνδυάσω σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), το εν λόγω φαινόμενο και με όσα μου ανέφερε, τόσο ο διευθυντής του σχολείου για τις αρχές που διέπουν την εν λόγω σχολική μονάδα, όσο και οι εκπαιδευτικοί στις ομαδικές συζητήσεις (focus groups) που διεξήγαγα και για τις οποίες θα γίνει λόγος αμέσως παρακάτω.

Καταληκτικά, η συνέντευξη όμως, δεν λειτούργησε απλά επικουρικά ως εργαλείο δηλαδή μόνο εμβάθυνσης, οπτικής εκ των έσω και διασταύρωσης ζητημάτων που είχαν αναδυθεί από την παρατήρηση. Αντίθετα, συνέβαλε και στην διερεύνηση ζητημάτων που δεν ήταν προκαθορισμένα από πριν (Lincoln & Guba, 1985).

### **Ομάδες εστίασης - Focus Groups**

Ακόμη μία ερευνητική μέθοδο που επέλεξα να εφαρμόσω, είναι αυτή των ομάδων εστίασης (focus groups). Συγκεκριμένα, επέλεξα την εν λόγω μέθοδο, καθώς σύμφωνα με τους Kamberelis & Dimitriadis (2013 οπ. αν. σε Βρασίδης, 2014) οι ομάδες εστίασης είναι ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο δύναται να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός ελεύθερου ή και δομημένου διαλόγου. Κατά τους Ίσαρη και Πουρκός (2015) οι ομάδες εστίασης δεν αποτελούν μια ομαδική συνέντευξη με έναν συνεντευκτή, ο οποίος απλά θέτει ερωτήσεις. Αντίθετα, οι συνεντευξιαζόμενοι καλούνται να συζητήσουν για συγκεκριμένα θέματα εντός μιας κάθετης (μεταξύ ερευνητή και μελών) και κυρίως οριζόντιας αλληλεπίδρασης (μεταξύ των μελών της ομάδας) (Wilkinson, 1998).



Τοιουτοτρόπως, αποφάσισα να αποτελέσω το διαμεσολαβητή σε μια συζήτηση ανοιχτή με τους εκπαιδευτικούς πριν, αλλά και μετά την ολοκλήρωση και την προβολή της ψηφιακής ιστορίας. Ουσιαστικά, ανέλαβα το ρόλο του διαμεσολαβητή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) στην συζήτηση που ακολούθησε, θέτοντας κυρίως ερωτήσεις, τις οποίες είχα προσχεδιάσει. Ωστόσο, προσπάθησα να μην εκφράζω τις απόψεις μου, απλά να τροφοδοτώ όσο το δυνατόν περισσότερο τη διάθεση για κουβέντα γύρω από τα θέματα που αφορούν το σκοπό και τους ερευνητικούς μου στόχους (Βρασίδας, 2014). Η θέση μου δεν ήταν θέση ισχύος ή επιρροής. Αντίθετα, έπρεπε να φροντίζω για τη ροή της συζήτησης, να θέτω ερωτήματα, να ακούω, καθώς επίσης να φροντίζω, ώστε όλοι να έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους (Krueger & Casey, 2014). Για να επιτύχω αυτήν την αρμονική διεξαγωγή της συζήτησης βασιζόμενη σε ένα κλίμα φιλικό, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, εφάρμοσα τεχνικές για τη συγκρότηση ενός εποικοδομητικού διαλόγου, τις οποίες προτείνει η Πολέμη - Τοδούλου (2005) στο βιβλίο της «Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Σχετικά με το περιεχόμενο και το ύφος των ερωτήσεων που έθεσα, ακολούθησα τη μεθοδολογία που προτείνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015). Συγκεκριμένα, στην αρχή, καθώς σύμφωνα με τους Krueger & Casey (2014) τα focus groups μπορούν πράγματι να επιφέρουν αποτελέσματα μόνο, όταν οι διαλογιζόμενοι αισθανθούν άνετα να εκφράσουν τις σκέψεις τους χωρίς να τους κρίνουν, επέλεξα 2-3 ερωτήσεις, ώστε να εξασφαλίσω ένα οικείο κλίμα. Στη συνέχεια, έθεσα μία ερώτηση εισαγωγής για το θέμα (έναυσμα), ενώ αμέσως μετά, έθεσα κάποιες μεταβατικές ερωτήσεις σχετικά με τις έννοιες της σχολικής βελτίωσης, της συμπερίληψης, της ένταξης και της δημοκρατίας – ισότητας. Ακολούθησαν ερωτήσεις – κλειδιά, οι οποίες ήταν εστιασμένες στην ουσία του ερευνητικού

θέματος (γύρω από την ψηφιακή ιστορία, ποιούς σκοπούς επιτυγχάνει, πως μπορεί να αξιοποιηθεί από τους ίδιους διδακτικά), καθώς και συμπερασματικές ερωτήσεις - τελικές τοποθετήσεις. Στο τέλος, ακολούθησε και στις δύο περιπτώσεις μία ερώτηση σύνοψης (2-3 λεπτά) και τέθηκε η τελική ερώτηση, όπου στη μεν πρώτη συζήτηση που διεξήγαγα με τις ομάδες εστίασης, αφορούσε το ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αφορούσε το ρόλο της τεχνολογίας γύρω από τις σύγχρονες προκλήσεις, που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση (προσφυγικό, αντικατάσταση ειδικών σχολείων με συμπεριληπτικά). Η συζήτηση της Α' φάσης διήρκησε περίπου 50' και η συζήτηση της Β' φάσης, 45'. Και οι δύο συζητήσεις με τις ομάδες εστίασης πέρασαν από το στάδιο της μαγνητοφώνησης - απομαγνητοφώνησης, όπως προτείνει και ο Wilkinson (1998).

Το πλεονέκτημα, το οποίο ουσιαστικά προέκυψε για την έρευνα μέσω των ομάδων εστίασης, είναι πως οι συμμετέχοντες γνωρίζονταν μεταξύ τους, καθώς ήταν χρόνια συνάδερφοι. Το γεγονός αυτό, με βοήθησε να αντλήσω σημαντικό υλικό μέσα από κοινές μαρτυρίες για περιστατικά και θέματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά και μοιράζονται μεταξύ τους (Kitzinger, 1994). Μάλιστα, κατόρθωσα να ανακαλύψω και τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες αντιλαμβάνονταν κάποιοι εκπαιδευτικοί ορισμένα θέματα (Wilkinson, 1998). Εξάλλου, οι ομάδες εστίασης δεν αποτελούν απλά μια προσπάθεια γειννίασης ανθρώπων με στόχο απλά το διάλογο. Αντίθετα, όπως υποστηρίζει ο Krueger & Casey (2014) ο σκοπός τους είναι να κατανοήσει ευκρινέστερα ο ερευνητής τον τρόπο, με τον οποίο σκέφτονται και κατανοούν οι συμμετέχοντες ένα θέμα, μία ιδέα, μία πρακτική. Τοιουτοτρόπως λοιπόν, μέσα από την πολυφωνία και το διάλογο, αναδείχθηκαν οι κοινές αλλά και οι διαφορετικές οπτικές, καθώς και οι προβληματισμοί και εντυπώσεις που δημιουργήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά

και μετά το πέρας της ψηφιακής ιστορίας.

### **Έγγραφα**

Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας ζήτησα να μου δοθεί πρόσβαση στα πρακτικά των συνεδριάσεων των εκπαιδευτικών και του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων, ενώ παράλληλα μελέτησα το φάκελο των μαθητών του τμήματος ένταξης (Γνωμάτευση ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Ο σκοπός μου ήταν να συλλέξω στα μεν πρώτα, δεδομένα σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των σχολικών θεμάτων από πλευράς των εκπαιδευτικών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση να μελετήσω το κλινικό προφίλ των παιδιών του τμήματος ένταξης, ώστε να αντιληφθώ τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και το κατά πόσο το σχολικό περιβάλλον προνοεί ή θα μπορούσε, με διάφορους τρόπους, να προνοήσει για την άμβλυνσή τους.

### **Η Ψηφιακή Ιστορία**

Το project της ψηφιακής ιστορίας ξεκίνησε 8 Ιανουαρίου και ολοκληρώθηκε στις 28 Φεβρουαρίου. Στις 3 Μαρτίου (Σάββατο πρωί) προβλήθηκε στο χώρο του σχολείου, παρουσία γονιών, διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών. Με την εν λόγω μάλιστα ψηφιακή ιστορία οι μαθητές της Ε΄ τάξης, κατόπιν δικής μου πρότασης, επρόκειτο να συμμετάσχουν στο τοπικό σχολικό φεστιβάλ διαγωνισμού τεχνολογίας που διοργανώνεται κάθε χρόνο τον Μάιο, με σκοπό να μιλήσουν για την διαφορετικότητα στα υπόλοιπα σχολεία αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα, μέσα από την ψηφιακή τους ιστορία η οποία έφερε τον τίτλο «Οι Φωνές των Παιδιών».

Η ιδέα μάλιστα της ψηφιακής ιστορίας, η οποία και ακολουθήθηκε, βασίστηκε σε προηγούμενη έρευνα μου, η οποία διεξήχθη το σχολικό έτος 2016-2017 σε σχολείο προσχολικής ηλικίας. Η βασική σκέψη ήταν η ανάγκη ανάδειξης της

διαφορετικότητας των παιδιών ξεκινώντας μάλιστα από την μικρότερη σχολική βαθμίδα και επεκτείνοντας την ιδέα, στις μεγαλύτερες βαθμίδες (προσπάθεια της οποίας αποτελεί και η παρούσα ψηφιακή ιστορία) (Kounara et all, 2018).

Όπως σε κάθε σχολικό project, τοιουτοτρόπως και στο εν λόγω, θεωρήθηκε σημαντικό να οριστούν αρχικά, οι διδακτικοί στόχοι της ψηφιακής ιστορίας. Για τη στοχοθεσία του εν λόγω project στηρίχθηκα στη διαφοροποιημένη ταξινόμια του Bloom για τον γνωσιολογικό τομέα (Παπαναστασίου, 2017). Συγκεκριμένα, βάσει της εν λόγω στοχοθεσίας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που επρόκειτο να εμπλακούν, συνέταξα το σχέδιο του μαθήματος - project, φροντίζοντας η μάθηση να κλιμακώνεται σε όλα τα επίπεδά της ταξινόμιας, ξεκινώντας από τα κατώτερα προς τα ανώτερα (Γεροπούλου, Γιουρτσίδης, Ευθυμιάδου, Κυρίτης, Μανάφη, Σαπουνάς, Τζελέπη, 2014) (Παράρτημα Η'). Το γεγονός αυτό θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς εξασφάλιζε κίνητρα σε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν (Παπαναστασίου, 2017)

Ειδικότερα, το project της ψηφιακής ιστορίας αποτελείται από τρεις βασικές φάσεις, της προπαρασκευής, της ψηφιοποίησης και της προβολής. Πριν την υλοποίηση του, παρέδωσα στους εκπαιδευτικούς ένα προσχέδιο με τα στάδια συγκρότησής του αλλά και τη γενικότερη φιλοσοφία πάνω στην οποία δομήθηκε, ξεκαθαρίζοντας πως μπορούσαν να προσθέσουν, φυσικά, και δικές τους ιδέες. Η συγκρότησή του πραγματοποιήθηκε στις ώρες της πληροφορικής, σε κάποιες από τις ώρες της γλώσσας, των αγγλικών, των εικαστικών, της μουσικής και της θεατρολογίας, ενώ οι μαθητές συνεργάστηκαν με τον εκπαιδευτικό των βασικών μαθημάτων, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων. Οι τακτικές, οι οποίες προβλέπονταν στις φάσεις της ψηφιακής ιστορίας (εποικοδομιστικές τακτικές), ήταν τακτικές, οι οποίες σύμφωνα με την βιβλιογραφία,

τείνουν να ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή (Jesson, 2012 ; Μακράκης, 2000 ; Τσουκαρέλα, 2003 ; Ζυγούρης, 2017). Κατά την διάρκεια υλοποίησης του project ήμουν παρούσα στην όλη διαδικασία, αναλαμβάνοντας το διττό ρόλο της συνδιδάσκουσας - ερευνήτριας.

Συγκεκριμένα, η Α΄ φάση (8 Ιανουαρίου - 26 Ιανουαρίου) αφορούσε τη συλλογή πληροφοριών και την εμπλοκή των μαθητών σε συζητήσεις με θέμα τη διαφορετικότητα. Ειδικότερα, κατά την διάρκεια της 1<sup>ης</sup> εβδομάδας του project (8-12 Ιανουαρίου), οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή συζήτησης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των βασικών μαθημάτων (αξιοποίηση 3 διδακτικών ωρών από το μάθημα της γλώσσας για κάθε τμήμα) ήταν αρχικά, η αναζήτηση υλικού, video και φωτογραφιών από το διαδίκτυο (πηγή: Pinterest), ώστε μέσω της χρήσης πολλαπλών πηγών υλικού, η διαδικασία να ανταποκρίνεται καταλληλότερα στα διαφορετικά μοτίβα μάθησης του κάθε μαθητή (Μακράκης, 2000). Συγκεκριμένα, τα video τα οποία προβλήθηκαν και αποτέλεσαν αφορμή για τη διεξαγωγή συζήτησης, αφορούσαν τη ζωή του Στήβεν Χόκινγκ, του δεκαεξάχρονου Jacob Barnett, ο οποίος διαγνώστηκε με σύνδρομο Asperger και στα 16 του πήρε master στη Κβαντική Φυσική (πηγή TEDxTeen), την ομιλία του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, ενώ προβλήθηκε και η σχεδόν πεντάλεπτη ταινία - animation μικρού μήκους, «The Bug» του Γιάννη Λιόλιου.

Την 2<sup>η</sup> εβδομάδα (15-19 Ιανουαρίου), οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, κατόπιν συνεννοήσεως με την εκπαιδευτικό των αγγλικών, της ειδικής παιδαγωγού αλλά και των δύο εκπαιδευτικών των βασικών μαθημάτων, αποσκοπώντας στο να τοποθετηθούν αδύναμοι μαθητές με δυνατούς, ώστε να αλληλοβοηθηθούν. Παράλληλα, το πώς θα δούλευε κάθε ομάδα κανονίστηκε, κατόπιν απόφασης της ίδιας της ομάδας, η οποία θα αναλάμβανε να συγκροτήσει το δικό της συμβόλαιο

κανόνων (Μακέλη, 2007). Συγκεκριμένα, εντός του συμβολαίου ορίστηκε ο σκοπός, οι ενδιάμεσοι στόχοι, ο τρόπος λειτουργίας και ο ρόλος του κάθε μέλους με απαραίτητη προϋπόθεση ο αρχηγός που θα όριζε η ομάδα, να φροντίσει για την παροχή βοήθειας σε όλα τα μέλη της, καθώς και τη δυνατότητα να λάβουν όλοι πρωτοβουλίες. Στη συνέχεια, συγκροτήθηκε σε συνεργασία εκπαιδευτικού και ομάδων, διαδραστικό poster το οποίο αφορούσε τη ζωή της Ρόζα Παρκς (ιδέα της καθηγήτριας των αγγλικών). Κάθε ομάδα ανέλαβε συγκεκριμένο μέρος του υλικού, το οποίο ενώθηκε και συγκρότησε το τελικό σχέδιο. Το εν λόγω διαδραστικό poster κατασκευάστηκε στο μάθημα των αγγλικών αλλά και σε κάποιες ώρες από το μάθημα της γλώσσας και αναρτήθηκε στην αγγλική γλώσσα στον ιστιότοπο Gloster, για τον οποίο κάνει λόγο ο Ζυγούρης (2017), ενώ παράλληλα, συνοδεύτηκε από εικόνες (κολάζ) και ήχο που επέλεξαν οι μαθητές, σε συνεργασία με τη δασκάλα μουσικής.

Τέλος την τελευταία εβδομάδα της Α φάσης (22 – 26 Ιανουαρίου) στο μάθημα της θεατρολογίας, οι μαθητές μέσω της μεθόδου της υπόδησης ρόλων (θεατρικό παιχνίδι), προσέγγισαν θέματα, όπως η σημαντικότητα της φιλίας, η διαφορετικότητα, καθώς και η ανάγκη που έχουν κάποιοι άνθρωποι να ακουστούν και να διαφύγουν από τη μοναξιά, δραματοποιώντας το απόσπασμα του Μικρού Πρίγκιπα και της αλεπούς στο έργο «Ο μικρός πρίγκιπας» του Αντουάν ντε Σαιντ - Εξυπερύ (Παράρτημα Ζ'). Συγκεκριμένα, η κάθε ομάδα ανέλαβε να ορίσει δύο ηθοποιούς, οι οποίοι, αφού συζητούσαν από πριν το κείμενο με τις ομάδες τους μαζί μου, καθώς και μαζί με την εκπαιδευτικό της θεατρολογίας, είχαν το δικαίωμα να αυτοσχεδιάσουν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης. Πρόκειται για τη μέθοδο του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, όπου ο εκπαιδευτικός λαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή (Τσουκαρέλα, 2003). Μάλιστα, μετά το πέρας της δραματοποίησης, η

κάθε ομάδα ανέλαβε να συλλέξει απαντήσεις από κάθε μέλος της ομάδας στο ερώτημα για το ποιον αναγνωρίζουν στο πρόσωπο της αλεπούς (συνάνθρωπο, συμμαθητή, κοινωνική ομάδα). Συγκεκριμένα, μέσω της τεχνικής «Μήνυμα σε μπουκάλι» (Μέσσιου, 2007), όπου κάθε μέλος της ομάδας έγραφε σε ένα χαρτάκι την απάντηση και την τοποθετούσε μέσα στο μπουκάλι της, συλλέχθηκαν οι απαντήσεις όλων των ομάδων, οι οποίες ενώθηκαν και οδήγησαν, όπως προτείνουν οι Μιχαηλίδου & Αγγελίδης (2012), στην κατασκευή κοινωνιογραμμάτων στο Excel (ένα για κάθε τμήμα), τα οποία και παραθέτω στο επόμενο κεφάλαιο. Επιπρόσθετα, μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών και ακολουθώντας τα τέσσερα στάδια που προτείνει η Jesson (2012) (Focus on quantity - Withhold criticism - Welcome unusual ideas - combine and improve ideas,) οι μαθητές, ως σύνολο πλέον, οδηγήθηκαν στην ανεύρεση λύσεων απέναντι στο εν λόγω φαινόμενο (αποκλεισμός), κατασκευάζοντας ένα κοινό ιστόγραμμα (Παράρτημα Θ΄) Σε αυτό το σημείο, ο εκπαιδευτικός ανέλαβε τον αποκλειστικό ρόλο του καθοδηγητή, προσπαθώντας να κινητοποιεί τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη τους (Jesson, 2012).

Επιπρόσθετα, ζήτησα από τα παιδιά να ετοιμάσουν σε συνεργασία με τους γονείς δύο σύντομες εκθέσεις. Η πρώτη αφορούσε την προσωπική τους ιστορία, ξεκινώντας από το γενεαλογικό δέντρο και την καταγωγή τους, ενώ η δεύτερη αφορούσε το πώς φαντάζονται τη ζωή τους στο μέλλον (όνειρα, επάγγελμα, τόπος διαμονής). Τέλος, μοίρασα στα παιδιά μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τα αποσπάσματα της συνέντευξης που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν για τη συγκρότηση της ψηφιακής ιστορίας.

Συνεπώς, η Β΄ φάση που ακολούθησε (29 Ιανουαρίου – 28 Φεβρουαρίου), ήταν η φάση της ψηφιοποίησης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της πληροφορικής. Στόχος ήταν ο κάθε μαθητής να ψηφιοποιήσει τη

δική του ιστορία, αξιοποιώντας την εργαλειοθήκη του Scratch, στο βαθμό που δύναται και επιθυμεί. Για τη συγκρότηση της κάθε ιστορίας οι μαθητές κλήθηκαν να αξιοποιήσουν το υλικό των συνεντεύξεων τους, το οποίο τους είχα, όπως προανέφερα, αποστείλει. Μετά το πέρας της συγκρότησης όλων των προσωπικών ιστοριών, ακολούθησε η ένωσή τους σε μία ενιαία ιστορία, μέσω της χρήσης του λογισμικού Movie Maker.

Ειδικότερα, το βασικό λογισμικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε και δούλεψαν τα παιδιά ήταν το περιβάλλον Scratch. Το εν λόγω λογισμικό χρησιμοποιείται σε διάφορα επίπεδα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως για παράδειγμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου διδάσκονται οι μαθητές τη δημιουργία video, animations και διαδραστικών ιστοριών, ενώ χρησιμοποιείται επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την εισαγωγή και εμβάθυνση σε βασικές έννοιες προγραμματισμού (Δημητριάδης, 2015). Ωστόσο, για την προεργασία της παραγωγής του βίντεο χρησιμοποιήθηκε επίσης ένα ελεύθερο λογισμικό επεξεργασίας ήχου, το Audacity. Τέλος, για την ένωση των επιμέρους βίντεο σε ένα ενιαίο, χρησιμοποιήθηκε, όπως προανέφερα, το λογισμικό Movie Maker. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διαδικασία παραγωγής.

Αρχικά, την 1<sup>η</sup> εβδομάδα (29 Ιανουαρίου – 2 Φεβρουαρίου) με το λογισμικό Audacity στις ώρες της πληροφορικής, πραγματοποιήθηκε μια διαδικασία επεξεργασίας των αρχείων ήχου που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Απομονώθηκαν από κάθε μαθητή τα μέρη εκείνα της συνέντευξης, τα οποία αποτελούσαν απαντήσεις του στις ερωτήσεις που είχα θέσει, και τα κομμάτια αυτά καθαρίστηκαν και αναβαθμίστηκαν όσον αφορά την ποιότητα τους. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της 2<sup>ης</sup> και 3<sup>ης</sup> εβδομάδας (5 – 16 Φεβρουαρίου), τα αρχεία



- video μαζί με τις απαραίτητες εικόνες φορτώθηκαν στο λογισμικό Scratch, στο οποίο και έγινε ο συγχρονισμός τους. Μέσω της διαδικασίας καταγραφής και παραγωγής video, που διαθέτει η Scratch, παρήχθησαν βάσει των ενεργειών του κάθε μαθητή, τα επιμέρους μονόλεπτα video, τα οποία αφορούσαν την προσωπική του ιστορία, όπως αυτή δομήθηκε από τις απαντήσεις του στις προς ψηφιοποίηση ερωτήσεις της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, ο κάθε μαθητής δούλεψε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της πληροφορικής την ιστορία του, επιλέγοντας παράλληλα, ένα ψηφιακό ανθρωπάκι που να τον αντιπροσωπεύει, καθώς και το φόντο της ιστορίας - εικόνες. Επίσης, προγραμμάτισε μέσω της εργαλειοθήκης του Scratch το ανθρωπάκι του, με σκοπό να δώσει κίνηση στη ψηφιακή του ιστορία, καθώς και αυτόματη εναλλαγή του ψηφιακού του φόντου.

Τέλος, κατά τη διάρκεια της 4<sup>ης</sup> εβδομάδας (19 - 24 Φεβρουαρίου), τα επιμέρους video ενώθηκαν σε ένα ενιαίο video, μέσω της χρήσης του προγράμματος Movie Maker από την εκπαιδευτικό της πληροφορικής, σε συνεργασία πάλι με τους μαθητές. Τις τελευταίες δύο ημέρες (27-28 Φεβρουαρίου) οι μαθητές επιμελήθηκαν τη μουσική επένδυση του project.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το περιεχόμενο και τη δομή της, η ψηφιακή ιστορία φέρει τον τίτλο «Οι Φωνές των Παιδιών» και απαρτίζονταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τις ερωτήσεις της συνέντευξης και τις απαντήσεις των παιδιών. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία ερωτοαπαντήσεων, οι οποίες στοχεύουν στην καταγραφή του αυθορμητισμού και των σκέψεων των μαθητών.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που έθεσα στα παιδιά κατά τη συνέντευξη είναι ερωτήσεις που επαναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της ιστορίας σε κάθε παιδί, είναι πάντα οι ίδιες, ενώ οι απαντήσεις, οι οποίες συνθέτουν την προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού, φυσικά, διαφοροποιούνται. Κάθε φορά που ένα παιδί απαντά, το φόντο

απεικονίζει την απάντηση του παιδιού, ενώ πάντα βρίσκεται στην οθόνη το ψηφιακό ανθρωπάκι που το αντιπροσωπεύει. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί απαντά πως το αγαπημένο του παραμύθι είναι «Η χιονάτη και οι επτά νάνοι», το φόντο δείχνει εικόνες από το ομώνυμο παραμύθι, όταν απαντά πως η αγαπημένη του εποχή είναι το καλοκαίρι, το φόντο γεμίζει με μία θαλάσσια εικόνα, όπου βρίσκεται εκεί και το ψηφιακό ανθρωπάκι κ. ο. κ. Οι σύντομες ιστορίες του κάθε παιδιού διαδέχονται η μία την άλλη, ενώ παράλληλα, το βίντεο συνοδεύεται από τη μουσική του Μάνου Χατζιδάκη.

Το δεύτερο μέρος του βίντεο αναφέρεται στην αξία της μάθησης ως πηγή ελευθερίας και ανεξαρτησίας αλλά και στην ανάγκη των παιδιών για ελεύθερη έκφραση μέσα από το παιχνίδι. Αρχικά, εμφανίζονται εικόνες από σχολικές τάξεις, όπου προβάλλεται η εικόνα μιας αναπτυγμένης και μιας υποανάπτυκτης χώρας, διαδοχικά. Συνολικά εναλλάσσονται 10 εικόνες, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν εικόνες παιδιών από όλο τον κόσμο να παίζουν. Ως λεζάντες για το βίντεο χρησιμοποίησα σε συνεργασία με τους μαθητές αποσπάσματα από τον «Μικρό πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ - Εξυπερύ, καθώς και φράσεις της Μαρία Μοντεσσόρι. Η μουσική υπόκρουση είναι το “Blowin in The Wind” του Bob Dylan.

Τέλος, το τελευταίο μέρος, εστιάζεται αποκλειστικά στη διαφορετικότητα, καθώς εναλλάσσονται 34 φωτογραφίες προσώπων παιδιών από διάφορα μέρη της γης, (π.χ. Συρία) αλλά και από φυλές (περίπτωση Ρομά), ενώ στο τέλος, υπάρχουν 2 φωτογραφίες ενός παιδιού με σύνδρομο Down. Όλες οι φωτογραφίες που απαρτίζουν το δεύτερο και το τρίτο μέρος της ψηφιακής ιστορίας συλλέχθηκαν στο στάδιο της προεργασίας και είναι οι φωτογραφίες, που συγκέντρωσαν τα παιδιά για το κολάζ που κατασκεύασαν. Το τραγούδι που ακούγεται είναι το «The Sound of Silence» του αμερικανικού συγκροτήματος «Disturbed», το οποίο και αποτελεί διασκευή του

πρωτοτύπου, των Simon & Garfunkel.

Η Γ΄ Φάση του project, η οποία και ακολούθησε, ήταν η φάση της προβολής η οποία έλαβε χώρα, όπως προανέφερα, στις 3 Μαρτίου του 2018. Στην εν λόγω εκδήλωση κλήθηκαν να παρευρεθούν εκτός από τους μαθητές του σχολείου και όσοι γονείς επιθυμούσαν. Στο τέλος μάλιστα ακολούθησε ανοιχτή συζήτηση με εστίαση στο θέμα της ψηφιακής ιστορίας.

Συμπερασματικά, η συγκρότηση του εν λόγω project με βοήθησε, σε συνδυασμό φυσικά με την συμμετοχική παρατήρηση, να συλλέξω δεδομένα για τις συνέπειες της εποικοδομιστικής μάθησης σε μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς, αλλά και να προκαλέσω την αμφισβήτηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Roland (2017) του παραδοσιακού μοντέλου μάθησης, μετατρέποντας μέσω του project, το δασκαλοκεντρικό αυτό μοντέλο σε ένα μοντέλο που στηρίζεται στη συνεργασία και στην βιωματική πρακτική. Παράλληλα, μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης, οδηγήθηκα σε συλλογή δεδομένων που αφορούν όχι απλά την καταγραφή αλλά και τον αναστοχασμό των ίδιων των εκπαιδευτικών έναντι των μεθόδων τους (Ίσαρη και Πουρκός, 2015) Καταληκτικά, έφερα στην επιφάνεια σημαντικά αποτελέσματα για την επίδραση μιας τέτοιας μεθόδου (project ψηφιακής ιστορίας) στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία των παιδιών, μέσω της διαδικασίας της σύγκρισης της εν λόγω περίπτωσης, πριν και μετά την ολοκλήρωση του project (Tummons & Duckworth, 2012).

### **Ανάλυση δεδομένων**

Σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), η ανάλυση των δεδομένων σε μία ποιοτική έρευνα ξεκινά από την πρώτη μέρα παρουσίας στο ερευνητικό πεδίο. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μία συνεχόμενη ανάλυση των δεδομένων παράλληλη με τη συλλογή,

γεγονός το οποίο κατεύθυνε την έρευνα σε διάφορα σημεία εστίασης με αποτέλεσμα να δομούνται πάνω στα αποτελέσματα της ανάλυσης οι επόμενες φάσεις της (Lincoln & Guba, 1985). Συνεπώς, αν και για τον Βρασίδα (2014) η ποιοτική έρευνα είναι μια συνεχής ανάλυση δεδομένων, ωστόσο για λόγους διευκόλυνσης του ερευνητή δύναται να διαχωριστεί, σε ένα συνεχές και τέσσερα παράλληλα (με το συνεχές) αλλά επιμέρους στάδια (προκαταρκτικό, στάδιο συλλογής δεδομένων, στάδιο πρώτων αποτελεσμάτων και ισχυρισμών, στάδιο τεκμηρίωσης ή απόρριψης). Πρόκειται για την υιοθέτηση της τεχνικής της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, δηλαδή μέσω του εντοπισμού, της περιγραφής, της αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, τα οποία προκύπτουν από ερευνητικά δεδομένα (Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Εφόσον, μάλιστα, η εν λόγω έρευνα επιμερίστηκε σε δύο φάσεις, (Α΄ φάση - εθνογραφική μελέτη περίπτωσης, Β΄ φάση – project που φέρει χαρακτηριστικά συνεργατικής έρευνας δράσης), θεώρησα ορθό να εφαρμόσω τα πέντε στάδια της έρευνας που προτείνει ο Βρασίδης (2014) στην Α΄ φάση, και έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα - θεματικές που θα προέκυπταν, να συλλέξω ξανά δεδομένα στη Β΄ φάση, συνδυάζοντάς τα φυσικά, με τα της πρώτης φάσης.

Ειδικότερα, όσον αφορά το προκαταρκτικό στάδιο, αυτό αποτέλεσε το σχεδιασμό ενός αρχικού πλαισίου έρευνας ως σημείο αναφοράς, ο οποίος φυσικά δεν έμεινε στατικός αλλά αναδιαμορφώθηκε από το ερευνητικό συγκείμενο (Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Εν συνεχεία, το στάδιο της συλλογής δεδομένων αφορούσε μια διαδικασία, η οποία διαμόρφωνε την έρευνα και την καθοδηγούσε, καθώς κατά τη συλλογή των δεδομένων στοχεύοι συνεχώς επί των δεδομένων αυτών (Lincoln & Guba, 1985), κατασκευάζοντας τις πρώτες δομές αποτελεσμάτων, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για το κτίσιμο και της Β΄ φάσης της έρευνας. Τέλος, όσον

αφορά το τέταρτο και πέμπτο στάδιο της ανάλυσης, ακολούθησα την επαγωγική και απαγωγική πορεία, καθώς τα δύο αυτά στάδια συμπίπτουν με τα δύο στάδια που προτείνει ο Erickson (1986 οπ. αν. σε Βρασίδης, 2014). Πρόκειται για το επαγωγικό (inductive) και απαγωγικό - συμπερασματικό (deductive).

Ειδικότερα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Α' φάση), στο τέταρτο στάδιο ακολουθήθηκε η διατμηματική - κατηγορική λογική, σύμφωνα με την οποία μέσα από μια επαγωγική διαδικασία τα γραπτά κείμενα που προέκυψαν μετά το στάδιο της αποδελτίωσης των διαφορετικών πηγών (συνέντευξη – μη συμμετοχική παρατήρηση – έγγραφα – focus groups) τμηματοποιήθηκαν και οργανώθηκαν βάσει ενός σταδιακά κοινού συστήματος κωδικών - κατηγοριών ταξινόμησης (κωδικοποίηση) (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ουσιαστικά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2008 οπ. αν. σε Ίσαρη και Πουρκός, 2015) ακολούθησα την κατά σειρά (line by line) απόδοση νοήματος στο υλικό με σκοπό την σταδιακή κωδικοποίησή του. Η αρχική, δηλαδή, φορά της ανάλυσης σύμφωνα με την Αγαλιανού (2014), έφερε τα χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας «από τα κάτω προς τα πάνω» (bottom - up) (Επαγωγή).

Τοιουτοτρόπως, αφού κωδικοποίησα τα δεδομένα μου, εντόπισα κοινά θέματα που επαναλαμβάνονται (ομαδοποίηση) και διατύπωσα τους πρώτους ισχυρισμούς μου (Βρασίδης, 2014). Χαρακτηριστικά, επέλεξα την εν λόγω προσέγγιση των δεδομένων μου, καθώς όπως αναφέρει ο Tsiolis (2016), η επαγωγή σε αντίθεση με την παραγωγή δεν λειτουργεί «ως το κρεβάτι του Προκρούστη» επιβάλλοντας την κατηγοριοποίηση των δεδομένων βάσει ενός αυστηρά θεωρητικού πλαισίου, αλλά αντίθετα, κινείται στη λογική που υπαγορεύει το υπό διερεύνηση πεδίο. Άρα, τα αποτελέσματά της είναι καθαρά εμπειρικά. Ωστόσο, αν και η επαγωγική μέθοδος είναι μια διαδικασία η οποία προτάθηκε από τους Glaser και

Strauss (1967 οπ.αν. σε Tsiolis, 2016) ,με σκοπό ακριβώς να αποφύγουν θεωρητικούς προϋδεασμούς και να κινηθούν εντελώς εμπειρικά, ενυπάρχει ο κίνδυνος, όπως εξάλλου και οι ίδιοι επισημαίνουν, μέσω της επαγωγής να οδηγηθεί ο ερευνητής σε αναρίθμητες διαπιστώσεις. Γι αυτό λοιπόν, υιοθέτησα το πέμπτο στάδιο που αναφέρει ο Βρασίδης (2014), το στάδιο της απαγωγής (abductive), όπου τεκμηριώνονται ή απορρίπτονται οι ισχυρισμοί του προηγούμενο σταδίου επιστρέφοντας πίσω στα δεδομένα και ψάχνοντας να βρω αποδεικτικά στοιχεία που τα στηρίζουν. Χαρακτηριστικά, σε αυτό το στάδιο προσπάθησα να εξετάσω τα δεδομένα μου αυτή τη φορά και μέσα από την οπτική των θεωρητικών πλαισίων που έθεσα κατά το στάδιο της επισκόπησης, όχι όμως για να τα ταξινομήσω ξανά με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά για να φέρω στην επιφάνεια την νέα γνώση η οποία θα ενταχθεί στα μέχρι τώρα γνωστικά θεωρητικά δεδομένα, συναποτελώντας, αυτόματα, παραγωγή τεκμηριωμένης νέας γνώσης (Tsiolis, 2014).

Όπως προανέφερα, η ανάλυση που ακολούθησα στην Α' φάση διακρίνονταν από ένα συνεχές και πέντε επί μέρους στάδια. Το συνεχές στάδιο της ανάλυσης συνόδευσε και τη Β' φάση της έρευνας (ψηφιακή ιστορία), καθώς όπως και στην πρώτη έτσι και στη δεύτερη, υπήρξαν παράμετροι (σχολικές εορτές, εκδηλώσεις, τυχαία περιστατικά), οι οποίες δεν αποτελούσαν καθημερινή ρουτίνα και γι αυτό το λόγο, οδηγούμουν ξανά και ξανά στη διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Εν ολίγοις, στη Β' φάση, επανέλαβα την ίδια διαδικασία ανάλυσης των πέντε σταδίων της έρευνας, χρησιμοποιώντας τα ερευνητικά εργαλεία που είχα ορίσει για αυτό το στάδιο (παρατήρηση, focus groups, συνέντευξη διευθυντή) και στο τελικό στάδιο, στο στάδιο της απαγωγής συγκεκριμένα, αφού εξέτασα την ορθότητα των ισχυρισμών μου, τεκμηριώνοντας την με το κατάλληλο ερευνητικό υλικό που άντλησα από τα δεδομένα μου (όπως ακριβώς και στην Α' φάση της έρευνας),

συνέδεσα επίσης, τα αποτελέσματα της απαγωγής της Α΄ φάσης με της απαγωγής της Β΄ φάσης, μέσα από μία συγκριτική και συσχετική, όχι απαραίτητα, αιτιοκρατική διαδικασία.

Ειδικότερα, κατά το στάδιο της απαγωγής και στην Α αλλά και Β΄ φάση, για να στηρίζω τους ισχυρισμούς, που προέκυψαν μέσω της επαγωγής, ετοίμασα πίνακα με στοιχεία που απορρίπτουν και ενισχύουν τον κάθε ισχυρισμό μου, ώστε να αξιολογήσω την ορθότητά του (Βρασίδης, 2014). Τέλος, για την προσέγγιση της αλήθειας που παράγουν τα δεδομένα μου, προσπάθησα μάλιστα να συνδυάσω την κονστρουξιονιστική ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με την οποία ο λόγος θεωρείται μια λογοθετική (discursive) τακτική, που οικοδομεί πραγματικότητες με την ρεαλιστική τους μορφή, ενώ τα δεδομένα οδηγούν σε προγεγραμμένες αλήθειες, προσεγγίζοντάς τα συνεπώς, παράλληλα, μέσα από την κυριολεκτική, ερμηνευτική και στοχαστική προοπτική τους (Tsiolis, 2014).

### **Αξιοπιστία-Εγκυρότητα**

Σύμφωνα με την Αγαλιανού (2014) αποτελεί γενική παραδοχή πως η εξασφάλιση εγκυρότητας σε μία ποιοτική έρευνα είναι ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα, το οποίο για να επιτευχθεί, απαιτείται ιδιαίτερα προσεκτικός σχεδιασμός. Η δυσκολία αυτή κατά την ίδια, έγκειται στο γεγονός πως εργαλείο έρευνας αποτελεί ο ίδιος ο ερευνητής. Συνεπώς, ο παράγοντας της υποκειμενικότητας είναι ένας συντελεστής ο οποίος επιδρά στα αποτελέσματα. Ωστόσο, από την άλλη, υπάρχει και η άποψη πως και στην ποσοτική έρευνα υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας, καθώς όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), τα ερευνητικά εργαλεία πάλι δε δημιουργούνται στο κενό αλλά είναι προϊόν και ποιοτικών χαρακτηριστικών, τα οποία προκύπτουν, κυρίως, από τα βιώματα του

υποκειμένου που σχεδιάζει το ερευνητικό εργαλείο.

Όσον αφορά λοιπόν το θέμα της εγκυρότητας στις ποιοτικές έρευνες, για τον Βρασίδα (2014), μια πρώτη και βασική διάκρισή της είναι αυτή της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας. Συγκεκριμένα, ο ίδιος υποστηρίζει πως με τον όρο εσωτερική εγκυρότητα γίνεται λόγος για το κατά πόσο η έρευνα μετρά με ακρίβεια και αντικειμενικότητα, αυτό για το οποίο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει, ενώ με τον όρο εξωτερική εγκυρότητα γίνεται λόγος για τη δυνατότητα τα αποτελέσματά της να γενικευτούν και σε άλλες περιπτώσεις ή πληθυσμούς. Παράλληλα, για τους Lincoln και Guba (1985), η εμπιστευσιμότητα μιας έρευνας προκύπτει μέσα από τέσσερα κριτήρια. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την αξιοπιστία, τη μεταβιβασιμότητα, τη βασιμότητα και τη επιβεβαιωσιμότητα. Ο Symeou (2007) υποστηρίζει πως με τον όρο αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα γίνεται λόγος, ουσιαστικά, για την εσωτερική εγκυρότητα, ενώ η εξωτερική εγκυρότητα αποδίδεται μέσα από τον όρο μεταβιβασιμότητα.

Για να διασφαλίσω λοιπόν την αξιοπιστία-εσωτερική εγκυρότητα της έρευνάς μου εφάρμοσα τη μέθοδο της τριγωνοποίησης ή διασταύρωσης (triangulation) σύμφωνα με την οποία συνδύασα και εφάρμοσα διαφορετικές μεθόδους άντλησης δεδομένων, θεωριών και εκτιμητών με σκοπό τη διερεύνηση των ίδιων φαινομένων (Βρασίδας, 2014 ). Καθώς μάλιστα η έρευνα μου διαμερίζεται σε δύο φάσεις, εφάρμοσα δύο φορές τη μέθοδο αυτή, μία δηλαδή για κάθε φάση, ενώ προσπάθησα να συνδέσω την Α΄ και Β΄ φάση, πάλι μέσα από τη διαδικασία διασταύρωσης συγκεκριμένων φαινομένων βάσει πολλαπλών θεωριών και διαφορετικών εκτιμητών (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Ειδικότερα, όσον αφορά το θέμα των εκτιμητών, φρόντισα ώστε η δεύτερη συνέντευξη με το σχολικό διευθυντή, καθώς και η δεύτερη συζήτηση στις ομάδες εστίασης να οδηγήσει και σε μία προσπάθεια συνολικής



αποτίμησης της έρευνας, παράλληλα δηλαδή, με τα επιμέρους και συναφή θέματα που θίχτηκαν. Χαρακτηριστικά, ως προς το θέμα των συνεντεύξεων των παιδιών για να αντιμετωπίσω κάποιο πρόβλημα που αφορούσε κυρίως κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις ως προς τις απαντήσεις τους, σε θέματα που αφορούν τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει κάποιες δραστηριότητες, ζήτησα περισσότερες διευκρινήσεις από τους εκπαιδευτικούς στις ομάδες εστίασης.

Όσον αφορά την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την τριγωνοποίηση, αυτή ήταν διττή, εγκάρσια και οριζόντια. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994) σύγκρινα εγκάρσια τα δεδομένα μου, ώστε να διασταυρώσω τις θεματικές, που προέκυψαν μέσω θεωριών και διαφορετικών πηγών - τα δεδομένα των συνεντεύξεων τριγωνοποιήθηκαν με τα δεδομένα της παρατήρησης, των ομάδων εστίασης και των εγγράφων, ενώ οι συνεντεύξεις έτυχαν τριγωνοποίησης μεταξύ τους (Symeou, 2007). Παράλληλα, μείωσα τις επείσακτες μεταβλητές εξετάζοντας τα συμπεράσματά μου οριζόντια, από πολλές διαφορετικές γωνίες, θέτοντας υπό εξέταση πολλά διαφορετικά σενάρια και θεωρίες ώστε να τα ερμηνεύσω καταλληλότερα (Lincoln & Guba, 1985). Επιπρόσθετα, σε αυτό το σημείο και για τον ίδιο σκοπό, εφάρμοσα και την τεχνική ανάλυσης της αρνητικής περίπτωσης, ψάχνοντας στα δεδομένα μου για στοιχεία που διαψεύδουν τα συμπεράσματα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Ακόμη, σύμφωνα με τους Χασσάνδρα & Γούδα (2003), η ενδεδειγμένη εξέταση όλων των διαδικασιών που ακολούθησα κατά την έρευνα από τον καθηγητή και επόπτη της διπλωματικής εργασίας μου τον κ. Δημήτρη Στασινό υπήρξε ένας σημαντικός επιπλέον παράγοντας ενίσχυσης του βαθμού της αξιοπιστίας. Ουσιαστικά, η καθοδήγηση αλλά και οι ερωτήσεις, οι οποίες θέτονταν κατά την διάρκεια της έρευνας, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην αποφυγή οποιασδήποτε

μεροληπτικής οπτικής και ερμηνείας των φαινομένων και των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, μέσω της μακροχρόνιας και ενδεδειγμένης παρατήρησης και παραμονής μου στη σχολική μονάδα (Βρασίδα, 2014) σε συνδυασμό με την χρόνια διερεύνηση του εν λόγω ερευνητικού θέματος, μέσω της διεξαγωγής ανάλογης και παλαιότερης έρευνας σε σχολείο προσχολικής ηλικίας, κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Κουνάρα et al, 2018), κατάφερα να αποφύγω από τη μία μεθοδολογικά προβλήματα, με τα οποία είχα έρθει αντιμέτωπη στο παρελθόν, ενώ από την άλλη, προσέγγισα σε βάθος τα υπό διερεύνηση φαινόμενα. Καταληκτικά, ο βαθμός αξιοπιστίας της εν λόγω έρευνας τέθηκε υπό διερεύνηση και μέσω της τεχνικής του ελέγχου των συμμετεχόντων (member checks) (Symeou, 2007). Συγκεκριμένα, παρέδωσα τα αποδελτιωμένα αποτελέσματα μετά το πέρας της Α και Β φάσης της έρευνας στους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι και ρωτήθηκαν αν διαφωνούν με όσα έχω καταγράψει.

Σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014), η αξιοπιστία (εσωτερική εγκυρότητα) είναι προϋπόθεση για την εγκυρότητα της έρευνας (εξωτερική εγκυρότητα, εγκυρότητα περιεχομένου, εννοιολογική εγκυρότητα). Συνεπώς, όλες οι παραπάνω τεχνικές ενισχύουν παράλληλα με την αξιοπιστία και τον βαθμό εγκυρότητας της έρευνας, επηρεάζοντας σχεδόν όλα τα είδη εγκυρότητας που συναντούμε, συχνά, στη βιβλιογραφία.

Συνεπώς, για την ενίσχυση της εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνάς μου (μεταβασιμότητα) στηρίχθηκα στην προσπάθεια πυκνής περιγραφής, καταγραφής με κάθε λεπτομέρεια όλων των διεργασιών της έρευνας (Χασσάνδρα & Γούδα, 2003). Ειδικότερα, μέσω της πυκνής περιγραφής οι αναγνώστες της έρευνας καθίστανται ικανοί σύμφωνα με τον Symeou (2007) να αντιληφθούν την εμπειρία των συμμετεχόντων και του ερευνητή με αποτέλεσμα να τη συγκρίνουν με τη δική τους,

ώστε να πεισθούν. Σίγουρα όμως, η χρόνια παραμονή μου στο περιβάλλον έρευνας σε συνδυασμό με την προσπάθεια προσήλωσης στη νοηματοδότηση των αντιδράσεων των ατόμων αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό τεκμήριο για την εξασφάλιση της εξωτερικής εγκυρότητας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Βρασίδας (2014) · Ίσαρη και Πουρκός (2015). Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, πρέπει να αναφέρω πως η εξωτερική εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα δεν ταυτίζεται με αυτή της ποσοτικής (Symeou, 2007). Αντίθετα, «η γενίκευση γίνεται συγκεκριμένα, τεκμηριωμένα, με εμπειρικές ενδείξεις και περιγραφές» (Βρασίδας, 2014, σ.82).

Παράλληλα, πέρα από την λεπτομερή ειλικρινή περιγραφή, έδωσα έμφαση και στην επάρκεια της τεκμηρίωσης. Για λόγους λοιπόν αντικειμενικότητας προσπάθησα να στηρίξω όσο το δυνατόν επαρκέστερα τους ισχυρισμούς μου, εστιάζοντας στη χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων πρωτογενών πηγών (ατόφια αποσπάσματα συνεντεύξεων και λεπτομερών περιγραφών) (Βρασίδας, 2014). Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε συνδυασμό με την περιγραφή, στην εξασφάλιση της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας της έρευνας (Lincoln & Guba, 1985).

Επιπρόσθετα, μέσω της μεθόδου της χρόνιας παρατήρησης κατόρθωσα να μελετήσω αφηρημένες έννοιες (π.χ. συνεργασία, ενσυναίσθηση, απομόνωση) εντοπίζοντας βασικές ενδείξεις των εν λόγω φαινομένων (εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και λογική εγκυρότητα), ενώ μέσω της διεξαγωγής δοκιμαστικής συνέντευξης (pilot study) σε τρεις μαθητές, βελτίωσα σημεία των συνεντεύξεων, τα οποία ήταν δυνατόν να οδηγήσουν σε παρερμηνείες, επιτυγχάνοντας τοιουτοτρόπως, συνοχή μεταξύ ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, του σκοπού-στόχων και των ερωτημάτων της συνέντευξης (αξιοπιστία, εγκυρότητα περιεχομένου και λογική εγκυρότητα) (Βρασίδας, 2014 · Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Τέλος, καθώς σύμφωνα με τον Βρασίδα (2014) η αξιοπιστία, συνεπώς και η εγκυρότητα της

έρευνας, αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό, όταν παρουσιαστεί πως το σκεπτικό του ερευνητή μεταβλήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, τοιουτοτρόπως, επέλεξα να αναφερθώ αμέσως παρακάτω στα προβλήματα που αντιμετώπισα και με οδήγησαν στην αναπροσαρμογή κάποιων διαδικασιών. Η εν λόγω αναφορά στις δυσκολίες της έρευνας, αφορά ουσιαστικά εμπόδια, που προέκυψαν κατά την έρευνα λόγω εξωγενών παραγόντων και όχι προβλήματα που αφορούν την μεθοδολογία της. Ωστόσο, η αναφορά σε προβλήματα μεθοδολογικού περιεχομένου εμπεριέχεται στο τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας.

### **Δυσκολίες της έρευνας**

Είναι γεγονός, πως η διεξαγωγή έρευνας σε μια σχολική μονάδα οποιασδήποτε βαθμίδας είναι μια διαδικασία όχι ιδιαίτερα εύκολη, καθώς προκύπτουν διάφοροι αστάθμητοι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά. Ειδικά, στην ποιοτική έρευνα, όπου η ερευνητική διαδικασία λαμβάνει προσωπικό χαρακτήρα και ο ερευνητής είναι το ερευνητικό εργαλείο (Βρασίδας, 2014) είναι σημαντικό ο ίδιος ο ερευνητής να έχει επίγνωση πως η έρευνά του δύναται να προκαλέσει πολλές φορές δυσφορία (Ισαρη και Πουρκός, 2015).

Όταν λοιπόν εισήλθα για πρώτη φορά στο σχολικό χώρο, όπου επρόκειτο να συζητήσω το θέμα της έρευνάς μου και να ενημερώσω τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή για την όλη διαδικασία, ήμουν προετοιμασμένη βάσει προηγούμενης εμπειρίας, πως κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι αρνητικοί στο εγχείρημά μου. Πράγματι, στη συζήτηση που διεξήγαγα με την ειδική παιδαγωγό του σχολείου και την εκπαιδευτικό της πληροφορικής, καταλήξαμε πως ίσως θα ήταν προτιμότερο να αναλάβω την πέμπτη ή έκτη δημοτικού, καθώς υπήρχαν παιδιά που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, ενώ παράλληλα, οι εν λόγω τάξεις είχαν διδαχτεί ήδη στο μάθημα

της πληροφορικής τη γλώσσα προγραμματισμού Scratch, η οποία αποτελεί, όπως έχω προαναφέρει, το βασικό εργαλείο συγκρότησης της ψηφιακής μου ιστορίας. Όταν λοιπόν συζήτησα με τους δύο δασκάλους των βασικών μαθημάτων της Στ' δημοτικού ο ένας από τους δύο ήταν διστακτικός, καθώς φαίνεται πως θορυβήθηκε για τα συμπεράσματα που θα διεξήγαγα κατά την παρατήρηση.

Όσον αφορά τα παιδιά των δύο τμημάτων, ενημερώθηκαν από την καθηγήτρια της πληροφορικής για το περιεχόμενο της έρευνας και αρχικά, έδειξαν έντονα τον ενθουσιασμό τους, κυρίως για το project της ιστορίας. Ωστόσο, όπως με ενημέρωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ένα από τα δύο τμήματα, τα περισσότερα παιδιά, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό που είχαν δείξει, έφεραν αρνητική δήλωση από τους γονείς. Συνεπώς, καθώς η παρατήρηση θα ήταν αδύνατη, αφού σκοπός ήταν να μελετήσω και τη διάδραση των παιδιών μεταξύ τους, αποφασίστηκε η έρευνα να διεξαχθεί τελικά στην Ε' δημοτικού, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών έφερε θετική δήλωση συμμετοχής.

Τέλος, όσον αφορά τη ψηφιακή ιστορία, αρχικά, είχα στο μυαλό μου η συγκρότησή της να πραγματοποιηθεί από μένα προσωπικά, αξιοποιώντας φυσικά το υλικό της συνέντευξη των παιδιών, όχι όμως στα πλαίσια ενός σχολικού project όπου οι μαθητές θα συμμετέχουν στη συγκρότησή της. Ωστόσο, στην πορεία, θεώρησα σημαντικό για τη συλλογή δεδομένων, καθώς τα παιδιά ηλικιακά ήταν σε θέση να ανταπεξέλθουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα, να μεταβάλω το αρχικό σχέδιο της έρευνας και να υιοθετήσω (επιπλέον) την τεχνική του ομαδικού project και της συμμετοχικής παρατήρησης.

### Δεοντολογία

Σημαντικός παράγοντας, ο οποίος λειτουργεί επικουρικά στην προσπάθεια να αποφευχθούν προβλήματα, που αφορούν βέβαια το ηθικό κομμάτι της έρευνας (ενδεχόμενοι δισταγμοί, φόβος, καχυποψία, διαρροή δεδομένων), είναι η έρευνα να διέπεται από κανόνες δεοντολογίας, οι οποίες θα κοινοποιηθούν στους άμεσα (μαθητές, εκπαιδευτικοί) αλλά και στους έμμεσα εμπλεκόμενους (γονείς).

Αρχικά, για να τηρήσω τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν μια επιστημονική έρευνα ακολούθησα τις οδηγίες του ΙΕΠ (2015) σχετικά με τη σύνταξη επιστολής ενημέρωσης σε γονείς και εκπαιδευτικούς για τη συγκατάθεσή τους, ώστε να διεξαχθεί η εν λόγω έρευνα. Ειδικότερα, στα πλαίσια τήρησης των κανόνων δεοντολογίας, στην παρούσα έρευνα προκειμένω να διασφαλίσω την ενημερωμένη συναίνεση των συμμετεχόντων, παρουσίασα σε συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς - κηδεμόνες των μαθητών, μέσω σχετικής επιστολής, τους σκοπούς της έρευνας, τη διαδικασία στην οποία επρόκειτο να εμπλακούν, τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους, τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιαδήποτε στάδιο διεξαγωγής της.

Παράλληλα, πέρα από το τυπικό μέρος της εξασφάλισης της ενημερωμένης συναίνεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών που είναι ανήλικοι, η παρούσα έρευνα φρόντισα ώστε να εναρμονίζεται απόλυτα με τα άρθρα 3 και 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του παιδιού, καθώς τα εν λόγω άρθρα προβλέπουν ότι: α) σε όλες τις ενέργειες που αφορούν τα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον τους (αρθρ. 3) και β) θα πρέπει να διασφαλίζεται στο παιδί το δικαίωμα παρρησίας του λόγου (αρθρ. 12)

(United Nations, 1989). Το πνεύμα λοιπόν διεξαγωγής των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, δομήθηκε πάνω σε αυτές τις αρχές, ενώ η πιλοτική συνέντευξη με βοήθησε στο να ελέγξω αν τυχόν υπήρχαν δυσάρεστες, για τα παιδιά, ερωτήσεις

Σύμφωνα μάλιστα με την υπάρχουσα νομοθεσία (Ν. 2472/1997, 1997), φρόντισα ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία της έρευνας μέσω της χρήσης ψευδωνύμων και φυσικά μερίμνησα και με αναφορά στην επιστολή προς τους άμεσα και έμμεσα συμμετέχοντες, ώστε η διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων να διατηρηθεί σε κάθε στάδιο της έρευνας (συλλογή, επεξεργασία και δημοσιοποίηση).

Εν κατακλείδι, φρόντισα να διαβεβαιώσω το σχολείο, πως η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων συνάδει απόλυτα με τις διεθνείς συμβάσεις, οι οποίες είναι σύμφυτες με τα ανθρώπινα δικαιώματα (ΙΕΠ, 2015). Συμπερασματικά λοιπόν, κατέληξα πως εστίαση του ερευνητή σε αυτές τις λεπτές αλλά απόλυτα σημαντικές γραμμές που αφορούν την δεοντολογία της έρευνας είναι απόλυτα κρίσιμη για την πορεία της, αφού από τη μία προσδίδεται κύρος στη διαδικασία, ενώ από την άλλη, οδηγείται η έρευνα στην απαλοιφή, ακόμα και των όποιων μικρών σύννεφων δυσπιστίας τα οποία επισκιάζουν την εγκυρότητά της.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα παρουσιάσω τα δεδομένα της έρευνάς μου. Ειδικότερα, θα παρουσιάσω τα δεδομένα μου ενδελεχώς, διαχωρίζοντάς τα, αρχικά, σε δύο μεγάλες θεματικές ενότητες. Παράλληλα, για κάθε θεματική θα παρουσιάσω τους ισχυρισμούς μου, όπως προέκυψαν από τα ευρήματα της έρευνας και σε συνάρτηση φυσικά με τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Ουσιαστικά, καθώς τα δεδομένα της έρευνας συνιστούν τα τεκμήρια των ισχυρισμών, θα συνθέσω ουσιαστικά τα μοναδικά χαρακτηριστικά της εν λόγω σχολικής μονάδας. Όσον αφορά την πρώτη θεματική, αυτή αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, ακαδημαϊκά και κοινωνικά, τα οποία και σχετίζονται άμεσα με τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Αντίθετα, η δεύτερη θεματική, αφορά τα αποτελέσματα, που επέφεραν τα τρία στάδια της ψηφιακής ιστορίας (προεργασία, συγκρότηση και παρουσίαση) σε θέματα συμπερίληψης και κατ' επέκταση σε θέματα σχολικής βελτίωσης, και αναφέρονται στα τρία τελευταία ερευνητικά ερωτήματα.

### Η Α΄ φάση της έρευνας

- 1. Ερώτημα: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριληπτική κουλτούρα;**
- 2. ερώτημα: Ποιές περιπτώσεις παιδιών απομονώνονται ακαδημαϊκά και κοινωνικά στη σχολική μονάδα;**



### **Α Θεματική: Το Ακαδημαϊκό και Κοινωνικό Περιβάλλον**

Όπως προανέφερα στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η έρευνά μου αποτελείται από δύο φάσεις. Η πρώτη λοιπόν φάση, η οποία και απαντά στο 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, φέρει τα στοιχεία εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης, καθώς μέσα από την αρχική μελέτη του συνόλου του σχολικού και κοινωνικού συγκειμένου, χαρτογράφησα το εκπαιδευτικό και κοινωνικό μωσαϊκό ανθρώπων και πρακτικών, το οποίο ουσιαστικά αποτελεί, αυτό που αποκαλώ στη θεματική μου, περιβάλλον της έρευνας. Τα στοιχεία, που συλλέχθηκαν κατά την εθνογραφική προσέγγιση των δεδομένων, οδήγησαν και στον εντοπισμό παιδιών, που απομονώνονται κοινωνικά και ακαδημαϊκά, τα οποία φυσικά αποτελούν τμήμα του εκπαιδευτικού και κοινωνικού μωσαϊκού που συνθέτει το ερευνητικό μου περιβάλλον. Βέβαια, η συγκέντρωση των εθνογραφικών στοιχείων δε σταμάτησε και κατά τη διάρκεια της Β φάσης, καθώς η διάκριση ανάμεσα σε Α' και Β' φάση δεν αφορά αυστηρά όρια. Η δυναμική αυτή της έρευνας οφείλεται στον κοινό σκοπό που συνδέει τις δύο φάσεις, καθώς και στη συνάρτηση μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων, αφού το 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αποτελεί προϋπόθεση για την εκπλήρωση των υπολοίπων ερωτημάτων.

Στο σημείο αυτό λοιπόν, θα συνθέσω τα χαρακτηριστικά του σχολείου στηριζόμενη σε ισχυρισμούς, οι οποίοι προέκυψαν από την μελέτη των δεδομένων της έρευνας. Αρχικά, οι δύο πρώτοι ισχυρισμοί μου, αφορούν τη διάκριση των παραγόντων, που επιδρούν στο σχολικό συγκείμενο, σε συμπεριληπτικούς και μη συμπεριληπτικούς, επηρεάζοντας τη συμπεριληπτική κουλτούρα. Τέλος, αμέσως μετά την απόδοση των συμπεριληπτικών και μη συμπεριληπτικών παραγόντων, εστιάζοντας πρώτα σε όλους τους μαθητές, θα διατυπώσω τον τρίτο ισχυρισμό μου, ο

οποίος αφορά τις φωνές - ανάγκες των παιδιών και συγκεκριμένα, την ύπαρξη μαθητών με σημάδια κοινωνικής και ακαδημαϊκής απομόνωσης.

## 1. Οι συμπεριληπτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τη συλλογή δεδομένων, ένας ισχυρισμός ο οποίος προκύπτει είναι πως στο εν λόγω σχολείο υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία λειτουργούν συμπεριληπτικά και αφορούν συγκεκριμένους τομείς. Παρακάτω λοιπόν, θα παραθέσω με λεπτομέρεια τα εν λόγω χαρακτηριστικά, ανά τομέα, κατά τον οποίο εδράζονται.

### 1.1. Διαφορετικότητα

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν, τόσο από την μέθοδο της παρατήρησης, όσο και από τη συνέντευξη, διαφάνηκε πως γενικότερα ο διευθυντής, σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, επιθυμεί να συγκροτήσει ένα σχολείο ανοιχτό και φιλικό στη διαφορετικότητα. Χαρακτηριστικά ο ίδιος ανέφερε :

*«..Η θέση του σχολείου είναι πως πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλες τις προκλήσεις, χωρίς αποκλεισμούς. Σαφώς και θα δεχτούμε προσφυγόπουλα στο σχολείο μας. Είναι κομμάτι της εκπαιδευτικής μας διαδικασίας. Εξάλλου το σχολείο μας διαθέτει τμήμα ένταξης, γεγονός το οποίο σημαίνει πως επιβάλλεται να είναι ανοιχτό, ώστε η ένταξή τους να πραγματοποιηθεί με το λιγότερο κόστος..»*

Παράλληλα, αν και το εν λόγω σχολείο διαθέτει τμήμα ένταξης, ο διευθυντής φάνηκε να τάσσεται υπέρ της συμπεριληπτικής προσέγγισης, καθώς ανέφερε:

*«..Θεωρώ απαραίτητη μάλιστα την υιοθέτηση ενός συμπεριληπτικού μοντέλου, καθώς είναι ένας τρόπος ώστε να αποφευχθεί ο διαχωρισμός που προκαλεί η ένταξη. Βέβαια, για να επιτευχθεί η συμπερίληψη, σημαντική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ειδικά καταρτισμένου προσωπικού. Οι ανειδίκεντοι εκπαιδευτικοί θα φέρουν αντίθετα αποτελέσματα...».*

Παρόμοιες απόψεις κατατέθηκαν και από τους εκπαιδευτικούς στη

συζήτηση κατά τις ομάδες εστίασης. Συγκεκριμένα, η δασκάλα της ειδικής αγωγής δήλωσε πως επέλεξε να γίνει εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής εξαιτίας προσωπικού της βιώματος, καθώς η αδερφή της έχει σύνδρομο Down. Η ίδια λοιπόν, ανέφερε στις ομάδες εστίασης:

*“...Θεωρώ πως το σχολείο πρέπει πρωτίστως να εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως καθρέφτης της κοινωνίας. Δυστυχώς, η αδερφή μου δεν κατόρθωσε ποτέ να αγκαλιαστεί από το σύνολο. Ήταν πάντα κάτι το διαφορετικό, το παράταιρο. Θεωρώ λοιπόν χρέος μου να αγκαλιάσω τη διαφορετικότητα και να την εντάξω αρμονικά στο σύνολο. Εάν ο δάσκαλος δεν είναι δημοκράτης και δίκαιος, η κοινωνία χωλαίνει...”*

Από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού φάνηκε πως θεωρεί ως προτεραιότητα για τον εκπαιδευτικό γενικά, την προσπάθεια κατάργησης της όποιας διάκρισης μεταξύ των μαθητών, καθώς το γεγονός αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση συγκρότησης μιας κοινωνίας δημοκρατικής. Μάλιστα, αναφερόμενη σε προσωπικό της βίωμα, αφού η αδερφή της ως παιδί με σύνδρομο Down, υπέστη αποκλεισμό, εξέφρασε την άποψη, πως το σχολείο οφείλει να είναι μικρογραφία της κοινωνίας, καθώς πρέπει να μην λειτουργεί η πολιτική της εξομάλυνσης και της επιδιόρθωσης των υποτιθέμενων «αρνητικών ή μη ομαλών στοιχείων» αλλά αντίθετα, να αγκαλιάζεται και να αποτελεί η διαφορετικότητα, σημείο εκκίνησης της σχολικής πολιτικής.

Η παραπάνω θέση της εκπαιδευτικού οδήγησε στον κάτωθι διάλογο μεταξύ ειδικής παιδαγωγού αλλά και του κ Άκη, του δασκάλου του Ε1 τμήματος:

**Κ Άκης. :** - *Δημοκράτης όμως υπό ποια έννοια; Θέλω να πω δημοκράτης μπορεί να θεωρηθεί και αυτός ο οποίος μεταχειρίζεται με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια μέσα τους μαθητές, διότι έτσι θεωρεί πως δεν κάνει διακρίσεις. Πρέπει να το προσδιορίσουμε αυτό.*

**Ειδ. Π. :** - *Όχι όχι.. Είμαι κατά της άποψης πως η ίση μεταχείριση είναι και δημοκρατική. Είναι σαν να απαιτείς ή να προσπαθείς πολλές φορές το αδύνατο... Για μένα η ισότητα και η αρχή της δικαιοσύνης έγκειται στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων.*

**Κ. Άκης. :** - *Ναι σίγουρα. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικός ο ρόλος του*

*εκπαιδευτικού. Πώς δηλαδή πρέπει να δράσει, ώστε η συνύπαρξη να ναι αρμονική σε μία τάξη, αλλά και στον γενικότερο χώρο του σχολείου.*

Όπως λοιπόν διαφάνηκε από τον παραπάνω διάλογο, οι δύο εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως ο ρόλος του σχολείου πρέπει να είναι δυναμικός και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, αφού η εκπαιδευτική στάση που πρέπει να υιοθετηθεί απαιτεί από το ίδιο το σχολείο να δημιουργήσει ένα έδαφος γόνιμο και προσαρμοσμένο στις παιδαγωγικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Με τις εν λόγω θέσεις μάλιστα συμφώνησαν και όλοι οι εκπαιδευτικοί, που παρευρέθηκαν στις ομάδες εστίασης, ενώ παράλληλα και η υποδιευθύντρια ανέφερε πως αυτή είναι και πρέπει να είναι η φιλοσοφία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου και κάθε σχολείου.

## **1.2. Πρακτικές διδασκαλίας**

Σε επίπεδο διδασκαλίας, υπήρξαν κάποια στοιχεία που η υιοθέτησή τους κρίνεται ως θετική. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη χρήση εποπτικού υλικού μέσω της προβολής σχεδιαγραμμάτων σε βιντεοπροβολέα, τη χρήση του διαδικτύου, και την ποιότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία παρέχεται από το τμήμα της ένταξης.

Ειδικότερα, όπως προέκυψε από τα δεδομένα της παρατήρησης, συγκεκριμένα στο γενικό τμήμα, πάντα οι δύο δάσκαλοι, ο κ Άκης και η κ Μαριάνθη, καθώς και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων έκαναν χρήση του βιντεοπροβολέα, όπου συγκέντρωναν σε σχεδιάγραμμα τις βασικές πληροφορίες του μαθήματος της ημέρας. Μάλιστα, η γραμματοσειρά που επέλεξαν, συνήθως ήταν υψηλής ευκρίνειας και ικανοποιητικού μεγέθους, λαμβάνοντας υπόψη προφανώς, πως κάποιοι μαθητές αντιμετώπιζαν θέματα όρασης (μυωπία, αστιγματισμό).

Για το θέμα μάλιστα της χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού, ο διευθυντής ανέφερε:

*«... Στο σχολείο μας αγκαλιάζουμε την καινοτομία με σκοπό να προσαρμόσουμε το μάθημα σε θέματα διαφορετικότητας. Αξιοποιούμε την τεχνολογία - όλες οι τάξεις μας διαθέτουν βιντεοπροβολέα - διαφοροποιούμε συνεπώς τη διδασκαλία, χωρίς φυσικά να παραβαίνουμε τον νόμο. Ξέρετε βάσει νόμου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επεμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα κατά 10%. Ο ίδιος θα κρίνει λοιπόν ανάλογα με το τμήμα θτου, πως θα διαφοροποιήσει την διδασκαλία του παρεμβαίνοντας με αυτό το 10%..».*

Σε αυτό το σημείο, βέβαια, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάστηκε από το διευθυντή αποκλειστικά στη χρήση του εποπτικού υλικού και της τεχνολογίας. Ωστόσο, δεν προχώρησε στο να αναλύσει με λεπτομέρειες, πώς επιτυγχάνει τους στόχους της μια τέτοια διαφοροποίηση και συγκεκριμένα, ποιοι είναι οι στόχοι της (κατανόηση του μαθήματος της ημέρας, εστίαση στα ουσιώδη, επιπλέον στοιχεία πέραν από το μάθημα, παραδείγματα από την καθημερινότητα, διευκόλυνση μιας ομάδας παιδιών, διευκόλυνση όλων των παιδιών).

Παράλληλα, παρά τη χρήση του βιντεοπροβολέα από όλους τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε από τη διαδικασία της παρατήρησης και των δύο τμημάτων, στα οποία φοιτούν και τα παιδιά του ένταξης, πως μόνο ο δάσκαλος του ενός τμήματος, ο κ. Άκης, καθώς και η δασκάλα των αγγλικών, η κ Ελένη διαφοροποιούσαν με τρόπο πιο αποτελεσματικό τη διδασκαλία τους. Οι υπόλοιποι δάσκαλοι σε θέματα διαφοροποίησης περιορίζονταν απλά στη χρήση διαγραμμάτων, τα οποία και αποτελούν απλή συμπίκνωση του μαθήματος, εμπλουτισμένη με τη χρήση κάποιων επιπλέον φωτογραφιών, σπανίως βίντεο και χρωμάτων. Το σχεδιάγραμμα χρησιμοποιούνταν μόνο για την παράδοση του μαθήματος, ενώ όποιος μαθητής επιθυμούσε, μπορούσε να το αντιγράψει.

Ειδικότερα, όσον αφορά τον κ Άκη και την κ Ελένη, ο πρώτος συνήθιζε να αποδίδει το περιεχόμενο ολόκληρου του κειμένου του εκάστοτε μαθήματος με απλοϊκό λεξιλόγιο, με χρήση φωτογραφιών και βίντεο, ενώ πάντοτε μοίραζε στους μαθητές του φωτοτυπία του επεξεργασμένου μαθήματος και των σχεδιαγραμμάτων.

Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρέδιδε υλικό επεξεργασμένο με διαφορετικό τρόπο. Επίσης, στα διαγωνίσματα που έγραφαν παραχωρούσε στα εν λόγω παιδιά, επιπλέον χρόνο. Ο ίδιος, αναφερόμενος στα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα σχολικά εγχειρίδια και απαντώντας στις θέσεις των συναδέλφων του για τα προβλήματα χρόνου και έλλειψης υποδομών, επισήμανε:

*«..Για μένα, υπάρχει πρόβλημα στα σχολικά εγχειρίδια που είναι υποχρεωμένος ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί. Λέω δυστυχώς, γιατί ο νόμος μας αναγκάζει να διαφοροποιήσουμε ένα 10% τη διδασκαλία μας. Ωστόσο, θεωρώ πως ο περιορισμός αυτός με νούμερα μάλιστα είναι, αν όχι ανόητος, τουλάχιστον μη κατανοητός. Κάθε τάξη, κάθε χρόνο έχει τις δικές της ανάγκες. Σημασία είναι κάθε μαθητής να μαθαίνει με το βέλτιστο τρόπο και στον υψηλότερο βαθμό που μπορεί. Βέβαια, μπαίνουν και άλλοι παράγοντες, όπως η επιθυμία του δασκάλου να αναλάβει τον ουσιαστικό του ρόλο. Ξέρετε, πολλοί από μας είμαστε συχνά φυγόπονοι και αποδίδουμε τις ευθύνες άλλοτε στην έλλειψη υποδομών και άλλοτε στην έλλειψη χρόνου. Αν και συχνά κατηγορήθηκα πως αλλοιώνω το περιεχόμενο του μαθήματος ή παραβαίνω το νόμιμο όριο, εγώ ξέρω πως και την επόμενη μέρα θα είμαι πάλι εδώ και θα προσφέρω κάτι επιπλέον...».*

Από τα λεγόμενα του κ. Άκη, φάνηκε πως ο ίδιος ασπάζεται την άποψη, πως ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να είναι ενεργός, θέτοντας πάντοτε τον εαυτό του σε μία κατάσταση αναζήτησης των αναγκών των μαθητών της εκάστοτε σχολικής τάξης και χρονιάς. Παράλληλα, από όσο ανέφερε, φαίνεται να εκφράζει παράπονο για την αμφισβήτηση που δέχεται ως προς τις μεθόδους του, ενώ παράλληλα, με τα λεγόμενά του, κατέδειξε και το ρόλο του νόμου ως νεκρό εργαλείο που λειτουργεί πολλές φορές παρακωλυτικά και αναποτελεσματικά στην προσπάθεια του κάθε δασκάλου να είναι δίκαιος και εφευρετικός.

Όσον αφορά την δασκάλα των αγγλικών, την κ Ελένη, και η ίδια συμφώνησε με τον κ Άκη στις ομάδες εστίασης πως δεν υπάρχει ένας τρόπος και μία γραμμή, την οποία πρέπει ο εκπαιδευτικός πάντοτε να ακολουθεί. Φάνηκε μάλιστα και στην πράξη, πως προσπαθούσε να υιοθετήσει αυτές τις απόψεις, καθώς κατά την παρατήρηση η δασκάλα εμπλούτιζε το μάθημά της με βίντεο (π.χ. τα παιδιά

παρακολούθησαν μέσω κινούμενων σχεδίων έργα του Σαίξπηρ στα αγγλικά), ενώ πολλές φορές κατά τη διδασκαλία χρησιμοποίησε την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, των ερωταποκρίσεων, της μάθησης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και τέλος, την τεχνική της δραματοποίησης.

Καταληκτικά, όσον αφορά και τις πρακτικές της εκπαιδευτικού του τμήματος της ένταξης, φάνηκε πως η εν λόγω εκπαιδευτικός, έχοντας αναπτύξει φιλική σχέση με τα παιδιά, ακολουθούσε πιστά τις οδηγίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για την εξατομικευμένη στήριξη που θα έπρεπε να παρέχει στους μαθητές της. Ανάλογα δηλαδή με την γνωμάτευση που έλαβε για κάθε παιδί, παρατηρήθηκε πως συνήθιζε να προσανατολίζει την παρέμβασή της βάσει αυτών των οδηγιών. Η ίδια λοιπόν, ανέφερε πάνω στο θέμα της παρέμβασης, στις ομάδες εστίασης:

*«..Προσπαθώ να ακολουθήσω πιστά τις οδηγίες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Παράλληλα, συχνά αναζητώ πληροφορίες στο διαδίκτυο για αποτελεσματικές δράσεις, ενώ συγκεκριμένα αυτόν τον καιρό παρακολουθώ και ένα σεμινάριο e-learning από γνωστό ελληνικό πανεπιστήμιο με θέμα τη δυσλεξία. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ πολύ και το διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησης, γιατί αρέσει πολύ στα παιδιά μου..».*

Πράγματι, τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση, καθώς η ίδια σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικής συμπεριφοράς, χρησιμοποιούσε διάφορες μεθόδους υποστήριξης, όπως χρήση εικονογραφημένης μεθόδου στη διδασκαλία της ορθογραφίας, χρήση καρτελών με κανόνες για γραμματική και μαθηματικά, σελιδοδείκτες κατά την ανάγνωση, χρήση βιντεοπροβολέα, κοινωνικές ιστορίες, μαγνητοφώνηση μαθημάτων και κανόνων γραμματικής και μαθηματικών. Ωστόσο όμως, αν και η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε συχνά το διαδίκτυο, τους τελευταίους δύο μήνες ο υπολογιστής του τμήματος ένταξης παρουσίασε πρόβλημα με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιείται ως μέσο στη διδασκαλία. Ο υπολογιστής μετά από δύο μήνες δεν επιδιορθώθηκε και η ειδική παιδαγωγός δεν προέβη στην ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων (tablet, laptop).

Όσον αφορά τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα, παρατηρήθηκε επίσης κάποια προσπάθεια σε αυτό το κομμάτι από την ειδική παιδαγωγό. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο σχολείο, η εν λόγω εκπαιδευτικός επισκέφτηκε με μαθητές της ένταξης (ομάδες των δύο παιδιών συνήθως) διάφορα σημεία της πόλης (μουσείο, πινακοθήκη, πυροσβεστική υπηρεσία), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις επισκέφτηκε κάποια εμπορικά μαγαζιά, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές της τον τρόπο διαχείρισης των χρημάτων. Καθώς μάλιστα ο προαύλιος χώρος διαθέτει κήπο, πολλές φορές επίσης, επισκέφτηκε με τα παιδιά του ένταξης τον κήπο, ενώ παράλληλα, ασχολήθηκε με τη φύτευση και τη φροντίδα των φυτών. Τέλος, στο ένταξης ενέπλεξε τα παιδιά σε δραστηριότητες μάθησης και εξάσκησης της μνήμης μέσω κάποιων σταθμισμένων παιχνιδιών στον υπολογιστή. Αυτό βέβαια διήρκεσε μέχρι να υποστεί ο υπολογιστής βλάβη.

### **1.3. Οργάνωση της διδασκαλίας**

Σε επίπεδο οργάνωσης της διδασκαλίας θετική κρίθηκε η συχνή επιλογή να δουλεύουν τα παιδιά σε ομάδες από ορισμένους εκπαιδευτικούς, σε ορισμένα μάλιστα μαθήματα. Συγκεκριμένα, στα μαθηματικά, παρατηρήθηκε και στα δύο τμήματα, συχνά, ο κ Άκης να ζητά στα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να επιλύουν ομαδικά τα προβλήματα. Ομαδική ήταν επίσης και η δράση των παιδιών στο μάθημα των εικαστικών αλλά και σε μεγάλο βαθμό στο μάθημα των αγγλικών, όπου συχνά τα παιδιά, αφού συνέλεγαν πληροφορίες, τις επεξεργάζονταν στην ομάδα και συνέθεταν την εργασία τους.

Χαρακτηριστικά, όλοι οι μαθητές ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, πως το μάθημα στις ομάδες ήταν πιο ευχάριστο. Συγκεκριμένα, ο Διονύσης, μαθητής του Ε1, χαρακτηριστικά, ανέφερε:



*«...όταν εργάζομαι στην ομάδα καταλαβαίνω για παράδειγμα, στα μαθηματικά πιο εύκολα τη λύση ενός προβλήματος. Πολλές φορές στον πίνακα αφαιρούμαι. Στην ομάδα όμως λέω εγώ μια ιδέα, μετά ο φίλος μου... έχω χρόνο να το σκεφτώ νομίζω καλύτερα... αν κολλήσω με ξεκολλάει αυτός και μετά, όταν κολλήσει ο φίλος μου, εγώ...»*

Από τα λεγόμενα του μαθητή, φάνηκε πως μέσα στην ομάδα είναι περισσότερο ενεργοποιημένη η σκέψη του, αφού μέσω των μικρών βημάτων που ακολουθεί η σκέψη, ρυθμίζει, σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας, το ρυθμό επίλυσης του προβλήματος, ο οποίος και ανταποκρίνεται στις δυνατότητες της ομάδας. Παράλληλα, μέσω αυτής της τακτικής, τίθεται η ομάδα στο να λειτουργεί προωθητικά στην υπερπήδηση των εμποδίων που αποτελούν τροχοπέδη στη σκέψη, αφού κάθε μαθητής συντελεί με μικρά βήματα στην κίνηση της σκέψης, σε ανώτερα επίπεδα νόησης (ανάλυσης, συσχέτισης, κ.α.)

Επιπρόσθετα, όσον αφορά επίσης την οργάνωση της διδασκαλίας, ιδιαίτερα εφευρετική έκρινα την πρωτοβουλία του κ Άκη, στο μάθημα της φυσικής, «Τα φυσικά» οι μαθητές να αναλαμβάνουν ανά ομάδες την παρουσίαση ενός εβδομαδιαίου πειράματος το οποίο, αφού εκτελούνταν αποκλειστικά από τους ίδιους, βιντεοσκοπούνταν και ανέβαινε στην ιστοσελίδα του σχολείου. Κατά τη διάρκεια του παρουσίασης, οι μαθητές υποδύονταν ρόλους, αφού φορούσαν εργαστηριακή ποδιά και ξεκινούσαν την παρουσίαση με μικρή εισαγωγή, για το ποιοί είναι, και τί θα παρουσιάσουν. Στο τέλος, συνήθως, έκλιναν την παρουσίασή τους με μια σύντομη αναφορά σε κάποιες εφαρμογές του φαινομένου που εξέταζαν.

Η στάση των μαθητών έναντι αυτής της διαδικασίας ήταν ιδιαίτερα ένθερμη, ενώ όλοι οι μαθητές του τμήματος του κ. Άκη αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις τους σε αυτό το γεγονός με πολύ θετικά λόγια. Χαρακτηριστικά, ο Διονύσης ανέφερε:

*«...Αγαπώ πολύ τα φυσικά, μ' αρέσει να κάνω πειράματα. Ο κ. Άκης κάθε βδομάδα μας φέρνει υλικά στο σχολείο και κάνουμε ένα πείραμα (παύση) Πολλές φορές ψάχνω και εγώ στο διαδίκτυο και λέω τις ιδέες μου για το πείραμα που μου αρέσει...»*

Από τα λεγόμενα του Διονύση έγινε αντιληπτό, πως η διαδικασία διεξαγωγής του πειράματος σε συνδυασμό με την τεχνική της υπόδησης ρόλων, οδηγούσε στην κινητοποίηση του Διονύση, ο οποίος διαμοιράζονταν τις ιδέες του και τις πληροφορίες που συνέλεγε, στην τάξη. Συνεπώς, στο σημείο αυτό, με αφορμή την απάντηση του Διονύση, ακολούθησε ο εξής διάλογος:

**Ερευν.:** - *Υπάρχουν δηλαδή περιπτώσεις όπου οι ιδέες σου πραγματοποιήθηκαν με αποτέλεσμα να πραγματοποιήσετε το πείραμα που προτείνεις;*

**Διον.:** - *Ναι, υπάρχουν.*

**Ερευν.:** - *Θυμάσαι κάποια να μου αναφέρεις;*

**Διον.:** - *Ναι, μια φορά κάναμε ένα μπαλόνι να φουσκώνει μόνο του μέσα σε μια λεκάνη. Το χα δει στο ίντερνετ και ήταν πολύ εύκολο.*

Το παραπάνω απόσπασμα από την συνέντευξη με το Διονύση, το οποίο δεικνύει την πρόθεση του κ Άκη να προωθεί τη λήψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές του κατά την μαθησιακή διαδικασία, επαληθεύεται και από τα δεδομένα της παρατήρησης. Συγκεκριμένα, πράγματι, ο κ. Άκης φάνηκε πρόθυμος στο να ακούει τις απόψεις των παιδιών στο βαθμό που είναι υλοποιήσιμες και φυσικά ακίνδυνες. Κατά τη διάρκεια μάλιστα της παραμονής μου στο χώρο της έρευνας, υλοποιήθηκαν πολλά πειράματα που αποτελούσαν προτάσεις των παιδιών, ενώ για την εκτέλεση του πειράματος ανέθετε υποχρεώσεις και σε παιδιά που έδειχναν περισσότερο διστακτικά στο να συμμετάσχουν. Ο κ. Άκης μάλιστα, γι αυτή του την πρωτοβουλία ανέφερε στις ομάδες εστίασης:

*«...Προσπαθώ να εμπλέξω όλα τα παιδιά στη μάθηση και να τα οδηγήσω κυρίως στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Εάν το παιδί εισπράττει τη γνώση ως προσωπικό δημιούργημα, τότε πραγματικά μπορεί να αποτελέσει μια αστείρευτη πηγή ιδεών. Είναι σημαντικό να νιώθουν και τα ίδια πολύτιμα. Αυτό τα κινητοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό..»*

Από τα λεγόμενα του κ. Άκη φάνηκε, πως ο ίδιος υιοθέτησε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία περισσότερο συμπεριληπτική από τους υπόλοιπους

εκπαιδευτικούς, αφού φάνηκε να προσπαθεί να εμφυσήσει ηγετικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο μάθησης στους μαθητές, θέτοντας ως βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής του, πρωτίστως, τις δικές τους ανάγκες. Η τακτική αγκαλιάστηκε από τους μαθητές, ενώ μάλιστα σύμφωνα με την υποδιευθύντρια, το τμήμα του κ. Άκη αύξησε τις επιδόσεις του σε σχέση με πέρυσι στα εν λόγω μαθήματα

## 2. Εμπόδια συμπερίληψης

Ο δεύτερος ισχυρισμός που προέκυψε από τη συλλογή των δεδομένων αφορά το ρόλο κάποιων παραγόντων, οι οποίοι φαίνεται να λειτουργούν παρακωλυτικά σε θέματα συμπερίληψης. Μάλιστα, κάποιοι από τους τομείς στους οποίους εδράζονται οι εν λόγω παράγοντες είναι κοινοί με ορισμένους τομείς, στους οποίους εντόπισα συμπεριληπτικά στοιχεία, τα οποία και προανέφερα. Παρακάτω λοιπόν θα παραθέσω με λεπτομέρεια κάθε τομέα, στον οποίο εδράζονται αυτά τα χαρακτηριστικά και φυσικά, θα τα περιγράψω, μέσα από γεγονότα της σχολικής καθημερινότητας.

### 2.1. Πρακτικές διδασκαλίας

Όπως προανέφερα, στο εν λόγω σχολείο υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα αναφέρομαι στον κ. Άκη και στην κ Ελένη, οι οποίοι φάνηκε να διαφοροποιούν με ουσιαστικότερο τρόπο τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη το σχολικό συγκείμενο. Ωστόσο, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν τόσο πρόθυμοι στο να ακολουθήσουν παρόμοιες μεθόδους, ενώ μάλιστα πολλοί ήταν αρνητικοί σε μία τέτοια πρακτική. Παρακάτω παραθέτω ακριβώς ένα διάλογο γύρω από το θέμα της διαφοροποίησης μεταξύ του κ Άκη, της κ Μαριάνθης (δασκάλα στο Ε2 τμήμα) και της υποδιευθύντριας, κ. Μελίνας:

**κ. Μαρ.:** - *Η διαφοροποίηση απαιτεί υλικοτεχνική υποστήριξη και φυσικά μικρότερα τμήματα. Σε ένα τμήμα χωρίς μέσα και χωρίς ελευθερία χρόνου και κινήσεων,*

*αφού ο νόμος μας περιορίζει, η διαφοροποίηση είναι δύσκολο να επιτευχθεί, ώστε να απευθύνεται σε όλους.. Ωστόσο, πάντα προσπαθούμε... Προσωπικά, διδάσκω το μάθημα με τη χρήση Powerpoint και το ίδιο κάνουν και οι άλλοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας.. ».*

**κ. Άκ.:-** *Σίγουρα ο χρόνος είναι εμπόδιο, ωστόσο θεωρώ πως, όπως προανέφερα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιλαμβάνεται τα εμπόδια ως προκλήσεις τις οποίες καλείται να υπερκεράσει. Όλα είναι θέμα οπτικής. Για μένα, η έλλειψη υποδομών δεν είναι εμπόδιο αλλά ευκαιρία να αναζητήσω και να ανακαλύψω ξανά τα όρια της εφευρετικότητάς μου.. Ξέρετε, πολλές φορές κατηγορήθηκα ακόμα και από τους γονείς πως δε διδάσκω αλλά (χαμογελά) παίζω στην τάξη.. Ωστόσο, νομίζω πως κατάφερα μέσω της επιμονής και της υπομονής μου να τους αλλάξω γνώμη..»*

**κ. Μαρ. :** *- Σίγουρα, ο δάσκαλος πρέπει να ερευνά τις πρακτικές του, ωστόσο η μοναξιά του εκπαιδευτικού σε αυτή την προσπάθεια είναι μεγάλη, θα συμφωνήσετε σε αυτό, πιστεύω... Συχνά συμβαίνει ακόμα και οι γονείς να διαμαρτύρονται πως αδικούμε τα παιδιά τους, γιατί προσαρμόζουμε τη διδασκαλία στα δεδομένα των παιδιών που μειονεκτούν.. Αντιλαμβάνονται δηλαδή την απλοποίηση ως ελλιπή μάθηση...».*

Όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω διάλογο, οι εκπαιδευτικοί - με εξαίρεση τον κ Άκη - θεωρούν πως η έλλειψη υποδομών, σε συνδυασμό με την απουσία ενός αποκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης, καθιστούν δύσκολη τη διαφοροποίηση. Παράλληλα, οι γονείς φαίνεται να μην κατανοούν πολλές φορές τις τακτικές διαφοροποίησης και να τις αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Ωστόσο, σύμφωνα με τον κ. Άκη, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιστέκεται στο αρνητικό κλίμα που δέχεται και να επιμένει. Η αλλαγή της σκεπτικιστικής αυτής στάσης κάποιων γονέων είναι σύμφωνα με τον κ Άκη, μια διαδικασία η οποία δεν ολοκληρώνεται από τη μία στιγμή στην άλλη, αλλά απαιτεί χρόνο.

Συνεπώς, όπως επιβεβαιώθηκε και από την παρατήρηση, αλλά και από όσα δήλωσαν οι μαθητές στις συνεντεύξεις τους, δεν εμβαθύνουν σε θέματα διαφοροποίησης όλοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς κυρίως θεωρούν πως η προσπάθειά τους είναι δύσκολο να καρποφορήσει, εξαιτίας ορισμένων παραγόντων (χρόνος, γονείς, υποδομές) που αποτελούν τροχοπέδη. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να περιορίζονται οι περισσότεροι σε θέματα διαφοροποίησης, σχεδόν αποκλειστικά στη

χρήση σχεδιαγραμμάτων μέσω του βιντεοπροβολέα.

## 2.2. Οργάνωση διδασκαλίας

Σε θέματα που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας παρατηρήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, προσπάθεια ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ μαθητών, μόνο από μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών (κ. Άκης και κ. Ελένη). Ωστόσο, όπως προέκυψε από την παρατήρηση, πέραν από αυτές τις περιπτώσεις, η βασική μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετούσαν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ήταν η διάλεξη, ενώ οι ίδιοι παρατηρήθηκαν να ασχολούνται κυρίως με τους μαθητές, οι οποίοι ήταν πιο «πρόθυμοι» στην τάξη να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε σε ένα βαθμό και απουσία συνεργατικής δράσης μεταξύ των περισσότερων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στη συζήτηση των ομάδων εστίασης, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μέσα από τις απόψεις τους, πως δεν συνεργάζονται σχεδόν καθόλου σε θέματα, τόσο οργάνωσης της διδασκαλίας, όσο και πρακτικών που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ώστε να αντιμετωπίσουν, μέσα από ένα κοινό σχέδιο δράσης, τις διάφορες κρίσεις στο σχολικό χώρο. Χαρακτηριστικά, η ειδική παιδαγωγός κάνοντας λόγο για τις επιδόσεις των μαθητών του ένταξης, αναφέρει:

*«...Στα υπόλοιπα μαθήματα, σε αυτά δηλαδή που δεν προβλέπεται η στήριξή μου βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν γνωρίζω τις επιδόσεις τους, δεν μου δόθηκαν εξάλλου οδηγίες από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. , ώστε να διερευνήσω άλλους τομείς. Δουλεύω αυστηρά πάνω στις κατευθυντήριες γραμμές που μου έχουν δοθεί...»*

Αντίστοιχα, η δασκάλα του Ε2 η κ. Μαριάνθη, ανέφερε στη συζήτηση:

*«...Η βοήθεια που δεχόμαστε από το ένταξης είναι μεγάλη. Τα παιδιά δεν μπορούν να συμβαδίσουν, η αλήθεια είναι λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας που παρουσιάζει η τάξη. Ωστόσο, τα κενά αναπληρώνονται στο ένταξης με συστηματική δουλειά... Δυστυχώς ναι, στην τάξη λόγω έλλειψης χρόνου δεν*

*μπορώ να ασχοληθώ με κάθε παιδί. Ευτυχώς που υπάρχει το ένταξης».*

Τέλος, λίγο παρακάτω, η ειδική παιδαγωγός, πάλι ανέφερε:

*«..Γενικά δεν επεμβαίνει ο ένας στη δουλειά του άλλου, ωστόσο νιώθω μερικές φορές πως το φορτίο πέφτει όντως πάνω μου. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, κυρίως των ειδικοτήτων που δεν έχουν φροντίσει καν να ενημερωθούν για τη γνωμάτευση της αξιολόγησης των παιδιών τους από το . ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»*

Από τα παραπάνω αποσπάσματα, γίνεται αντιληπτό πως η δασκάλα της ένταξης φάνηκε να μη συζητά με τον/την εκπαιδευτικό του γενικού τμήματος για τις γενικότερες επιδόσεις των παιδιών, ενώ αντίστοιχα συνήθιζε να εξετάζει και να δρα μόνη της, στο τμήμα ένταξης, για θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Αντίστοιχα, και η εκπαιδευτικός του γενικού τμήματος φάνηκε να θεωρεί πως η υπερπήδηση των όποιων ακαδημαϊκών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της είναι ευθύνη αποκλειστικά της δασκάλας του ένταξης. Επιπρόσθετα, όπως προέκυψε από τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού στις ομάδες εστίασης, πολλοί εκπαιδευτικοί, κυρίως των ειδικοτήτων, δεν έχουν καν ενημερωθεί από την ειδική παιδαγωγό για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Παράλληλα και από την παρατήρηση, δεν προέκυψαν δεδομένα τα οποία να υποστηρίζουν την ύπαρξη κάποιας συλλογικής χάραξης μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν παρατηρήθηκε δηλαδή προσπάθεια συγκρότησης μιας δομημένης εκπαιδευτικής στρατηγικής, η οποία θα ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δεν προγραμματίζουν από κοινού το μάθημα της ημέρας, ενώ χαρακτηριστικά, όλοι συμφώνησαν στις ομάδες εστίασης πως η εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου σε επίπεδο διδασκαλίας είναι αδύνατη σε ένα τμήμα με τόσα πολλά παιδιά.

Τέλος, αν και ο διευθυντής στη συνέντευξή του ανέφερε πως ως σχολείο προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα κυρίως από την υλοποίηση project,

κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στο σχολείο, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να υλοποιούν σχεδόν το μεγαλύτερο μέρος του project μόνοι τους και μάλιστα, εκτός σχολείου. Το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε εντονότερα σε δράσεις που σχετίζονταν με την προβολή του σχολείου στην τοπική κοινότητα, διότι η έμφαση δινόταν ως επί το πλείστον στο αισθητικό αποτέλεσμα, παρά στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική ευκαιρία που προέκυπτε μέσω της ανάθεσης τέτοιων δράσεων.

### 2.3 Ηγεσία και σχολικά δίκτυα

Όσον αφορά το θέμα της ηγεσίας στην εν λόγω σχολική μονάδα, ο διευθυντής μέσα από τα λεγόμενά του, δημιούργησε την εντύπωση πως οι στόχοι που θέτει ο ίδιος, ως διευθυντής για το σχολείο του, αφορούν κυρίως την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από μια δίκαιη προς όλους διαδικασία. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

*«...Ο ρόλος του διευθυντή είναι να μετουσιώσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πράξη.. Ωστόσο, για να συμβεί αυτό δεν πρέπει να επιλέξει το δρόμο της επιβολής. Τα πλαίσια δεν επιβάλλονται ή αν επιβάλλονται, τότε στην πράξη αποτυγχάνουν. Ο διευθυντής εν ολίγοις, οφείλει να είναι δημοκρατικός, να εμπνέει, να εμπνύχώνει τους δασκάλους και βεβαίως, να αφουγκράζεται τις ανάγκες του σχολείου.. Δεν είναι καθόλου εύκολος ο ρόλος του..»*

Συνεπώς, ο διευθυντής φάνηκε να υποστηρίζει, πως ο ίδιος θέτει ως στόχο την επίτευξη ενός κλίματος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο ενισχύεται και από τα λεγόμενά του, σχετικά με τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*«...Προαπαιτούμενο για να γίνει σωστά μία λήψη απόφασης είναι καταρχάς να υπάρξει πληροφόρηση, συνεργασία και ευχάριστο περιβάλλον. Οι αποφάσεις να βγαίνουν μέσα από μια διαδικασία σύνθεσης των απόψεων, πάντα στο πλαίσιο όμως της νομιμότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αλλά δεν επιβάλλονται οι αποφάσεις..».*

Ωστόσο, όμως, αν και ο διευθυντής υποστηρίζει πως ο ίδιος προσπαθεί να

εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς του ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί αντίθετα, υποστηρίζουν πως η λήψη απόφασης πηγάζει, ως επί το πλείστον, από εκείνον. Συγκεκριμένα, η υποδιευθύντρια κ. Μελίνα, ανέφερε:

*«..Σε πολλά θέματα δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε και να επικοινωνήσουμε με το διευθυντή. Στέκεται τόσο στο γράμμα του νόμου με αποτέλεσμα να καταργείται οποιαδήποτε δημιουργική προσπάθεια. Στις συνελεύσεις πάντα έχει τον τελικό λόγο, ενώ φαίνεται να μην επηρεάζεται από τις απόψεις τις πλειοψηφίας ή κάποιων συναδέλφων του. Έχουμε όλοι παρατηρήσει πως η στάση του σε ένα θέμα ποτέ δεν έχει μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της συζήτησης..»*

Σε αυτό το σημείο ο κ Άκης θα προσθέσει:

*«.. Ο διευθυντής μας έχω την αίσθηση πως ακολουθεί την διαδικασία, επειδή πρέπει να την ακολουθήσει. Μερικά πράγματα είναι προαποφασισμένα για εκείνον. Δυστυχώς, πολλές φορές είναι αλήθεια, δεν ενημερώνεται από μας για όλα τα ζητήματα που μας απασχολούν και υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν τον έχουμε ενημερώσει και για αποφάσεις μας».*

Πάνω στην άποψη του κ. Άκη, η κ. Μελίνα πρόσθεσε:

*«..Η αλήθεια είναι, πως φέτος για πρώτη φορά διατελεί χρέη διευθυντή. Είναι δύσκολος ο ρόλος που έχει αναλάβει και πολλές οι ευθύνες του. Νιώθω πως έχει πελαγώσει. Ωστόσο, το πρόβλημα είναι πως δρα μόνος του, χωρίς την στήριξή μας. Δεν την επιδιώκει. Νιώθω πως φοβάται μερικές φορές και την κριτική μας...».*

Σε ερώτησή μου αν έχουν εκφράσει ανοιχτά στον ίδιο τα παράπονά τους, η καθηγήτριά των αγγλικών, η κ Ελένη, απάντησε:

*«..Οχι, η αλήθεια είναι πως όχι... είναι πάντα τόσο πνιγμένος που δεν μας προδιαθέτει να συζητήσουμε μαζί του..»*

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα λεγόμενα τόσο της υποδιευθύντριας, όσο και του κ Άκη, φαίνεται πως ο διευθυντής δεν κατανέμει την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς από την μία, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την άλλη, φαίνεται επίσης να μην προσπαθούν να χτίσουν «γέφυρες» συνεργασίας μαζί του. Υπάρχει ένα κλίμα απομόνωσης του διευθυντή από μέρους των εκπαιδευτικών, το οποίο φυσικά ενισχύεται και οφείλεται σε ένα βαθμό και στο γεγονός πως ο διευθυντής δεν λαμβάνει, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, υπόψη τη γνώμη τους. Η συνεργασία συνεπώς,



μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών φάνηκε να παρουσιάζει ρήγμα, ενώ ο ίδιος φαίνεται να ασκεί μια συγκεντρωτική πολιτική, αφού δεν κατένειμε την ηγεσία με φορά από κάτω προς τα πάνω, αλλά αντίθετα, η τελική λήψη απόφασης προέρχονταν και πήγαζε από κείνον. Κατά την παραμονή μου μάλιστα στην σχολική μονάδα, παρατήρησα την απομόνωση του διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο ίδιος παρέμενε συνεχώς στο γραφείο του, ενώ οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν για θέματα που αφορούσαν τις σχολικές δράσεις, χωρίς να εμπλέκουν τον διευθυντή σε αυτές τις συζητήσεις.

Εν συνεχεία, όσον αφορά την κατανομή της ηγεσίας σε επίπεδο μαθητών, και σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε απουσία τέτοιων στρατηγικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, πως οι κανόνες που υπήρχαν σε κάθε τάξη ήταν γραμμένοι από το χέρι των εκπαιδευτικών αντί από τα ίδια τα παιδιά. Επίσης, οι κανόνες δεν μεταβλήθηκαν χρόνο με τον χρόνο, ούτε προστέθηκαν νέοι κανόνες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Παράλληλα, ο κήπος του σχολείου φροντίζονταν ως επί το πλείστον από τους εκπαιδευτικούς, ενώ μετά το πέρας της σίτισης, τα παιδιά δεν αναλάμβαναν μόνα τους, βάσει ενός κοινού προγραμματισμού να μαζέψουν τα σκουπίδια, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ανέθεταν στα παιδιά αυτή την αρμοδιότητα, αυθαίρετα και τυχαία. Καταληκτικά, κατά τη διάρκεια των όποιων ομαδικών εργασιών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όριζαν πάντα τον τρόπο, με τον οποίο θα δουλέψουν τα παιδιά στην ομάδα, χωρίς να δίνουν το δικαίωμα στα παιδιά να επιλέξουν. Πολλές φορές, αποφεύχθηκαν απαντήσεις σε απορίες των μαθητών, είτε για λόγους έλλειψης χρόνου, είτε επειδή η συζήτηση που επρόκειτο να ανοίξουν ήταν «εκτός θέματος», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, ορισμένοι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, όσον αφορά θέματα που αφορούσαν την σχολική κοινότητα και τη συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, ο διευθυντής ανέφερε στη συνέντευξη του:

*«Ξέρετε χωρίς αυτό να αποτελεί δικαιολογία ή υπεκφυγή στο ερώτημά σας, η αλήθεια είναι πως φέτος είναι η πρώτη χρονιά που ανέλαβα διευθυντής στο σχολείο... Η δημιουργία ωστόσο δικτύων συνεργασίας είναι από τα κύρια μελήματα μου.. Προσπάθησα ήδη σε επίπεδο διευθυντών να δούμε μοντέλα και να ανταλλάξουμε απόψεις για να δούμε πως μπορούμε να φτιάξουμε δίκτυα συνεργασίας και έχουμε δεσμευτεί και με πολλά άλλα σχολεία. Το προωθούμε το θέμα αυτό...».*

Από τα λεγόμενά του, ο διευθυντής φαίνεται να ήταν πρόθυμος στο να αναζητήσει τρόπους για τη συγκρότηση οργανωμένων δικτύων συνεργασίας. Το γεγονός μάλιστα πως ξεκίνησε η όλη διαδικασία σε επίπεδο διευθυντών και έχει γίνει μία πρώτη συζήτηση σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας τους, αποτελεί σίγουρα ένα σημαντικό πρώτο βήμα. Ωστόσο, αν και ο διευθυντής φαίνεται ανοιχτός στην ιδέα της επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πολλές φορές «μπλοκάρει» τέτοιου είδους προσπάθειες. Χαρακτηριστικά, η δασκάλα των αγγλικών ανέφερε στις ομάδες εστίασης:

*«...Το σχολείο μας είναι ανοιχτό και γενικά επιδιώκει πολύ το άνοιγμα προς την κοινωνία. Ωστόσο, φέτος με τον ερχομό του νέου διευθυντή είναι η μόνη χρονιά που δεν ανέλαβα το πρόγραμμα Comenius. Για ένα δημοτικό είναι πολύ δύσκολο να επιλεγθεί στο εν λόγω πρόγραμμα και το καταφέραμε δύο συνεχόμενες χρονιές. Ωστόσο, φέτος δεν προσπαθήσαμε καν. Η γραφειοκρατική δουλειά από πλευράς του διευθυντή είναι πράγματι τεράστια και όταν το συζήτησα με το διευθυντή μας, η αλήθεια είναι πως φάνηκε να πελαγώνει και τελικά, πάγωσε τη διαδικασία. Δεν κάναμε αίτηση ποτέ για συμμετοχή...»*

Στην ερώτησή μου αν προσπάθησαν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν το διευθυντή σε μία τέτοια δράση, η δασκάλα απάντησε:

*«... Η αλήθεια είναι πως η δουλειά αυτή πρέπει να γίνει από το διευθυντή. Δεν είναι δουλειά, που μπορεί εύκολα να την κάνει άλλος. Ωστόσο, οι σχέσεις μας είναι γενικά ψυχρές, νομίζω. Εμείς οι εκπαιδευτικοί έχουμε την αίσθηση πως ο διευθυντής, θα τολμήσω να πω, μόνο για την νομιμότητα των διαδικασιών ενδιαφέρεται και αυτό γιατί φοβάται ο ίδιος υπερβολικά, νιώθουμε πως δεν το πονά το σχολείο, δεν έχει δεθεί με το σχολείο [...] Ο παλιός μας διευθυντής ήταν αλλιώς, ήταν μέσα σε όλα και μας παρακινούσε και μας στήριζε πολύ».*

Από το παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός, η οποία επιλέγοντας να μιλήσει σε ά πληθυντικό εξέφρασε, τοιουτοτρόπως, την γνώμη της πλειοψηφίας των

εκπαιδευτικών, φάνηκε να θεωρεί υπεύθυνο το διευθυντή για τη μη κινητοποίηση του σχολείου σε θέματα που αφορούν δράσεις και ανοίγματα προς το ευρύτερο περιβάλλον. Από την άλλη όμως, ο διευθυντής φάνηκε να αντιμετωπίζει προβλήματα όσον αφορά το φόρτο εργασίας, τον οποίο καλείται να διαχειριστεί μόνος του, χωρίς την εμπειρία των προηγούμενων ετών και χωρίς να έχει επιτύχει τη στήριξη των εκπαιδευτικών του. Παράλληλα, διαφάνηκε πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά οδηγούνται στη διαδικασία της σύγκρισης του προηγούμενου διευθυντή με του παρόντος. Η τακτική αυτή, πιθανότατα διογκώνει το χάσμα στις σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, ενώ δημιουργεί μια αρνητική προδιάθεση έναντι του νέου διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τώρα, τη σχέση του σχολείου με τους γονείς, η υποδιευθύντρια ανέφερε στις ομάδες εστίασης:

*«...Φέτος το σχολείο μας έχει έρθει σε σύγκρουση με τους γονείς συχνά... Ο διευθυντής δεν φροντίζει, μάλλον δεν γνωρίζει πως να πάρει τους γονείς με το μέρος του.. Χαρακτηριστικά θα αναφέρω την περίπτωση ενός πατέρα ο οποίος μας έκανε μήνυση για παραβίαση των προσωπικών δεδομένων, επειδή ο γιος του άφησε την Παρασκευή, όπως ορίζει ο νόμος, την τσάντα του στο σχολείο.. Μετά από αυτό το περιστατικό, ο διευθυντής δεν έκανε πίσω... δεν έδωσε τόπο στην οργή προκειμένου να μην έχει προβλήματα με τους γονείς. Στέκεται πολύ στο νόμο.. [παύση]. Τώρα ο πατέρας είναι θυμωμένος... λες και αν έπαιρνε το παιδί την τσάντα σπíti του, τί θα γινόταν; Τίποτα.. δε θα χαμε τώρα παράπονα και τριγμούς..»*

Από τα λεγόμενα της διευθύντριας φάνηκε πως η ίδια θεωρεί υπεύθυνο για τις συγκρούσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους γονείς και στον σχολείο, τον διευθυντή. Συγκεκριμένα, κατά την ίδια, ο διευθυντής πρέπει να μην στέκεται στην τυπικότητα του νόμου προκειμένου να αποφύγει τη σύγκρουση. Ωστόσο, σύμφωνα και με τα δεδομένα της παρατήρησης, πιθανότατα η σύγκρουση να οφείλεται και στο γεγονός, πως ο διευθυντής δεν μεριμνούσε γενικά, ώστε να προετοιμάσει τους γονείς για τις όποιες αλλαγές. Εξάλλου, όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή με τους γονείς και την προσπάθεια εμπλοκής τους σε θέματα που

αφορούν τους μαθητές και το σχολείο, δεν υπήρξε από την αρχή της χρονιάς, ένα κοινό πλάνο γειννίαςης και εμπλοκής των γονέων στα σχολικά θέματα (συμβόλαιο συνεργασίας). Μοιραία συνεπώς, οι γονείς ήρθαν σε σύγκρουση αρκετά συχνά με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή.

## **2.4. Υποδομές**

Εν κατακλείδι, ο ίδιος ο θεσμός της ένταξης φάνηκε να είναι ένας επιπλέον παράγοντας ο οποίος λειτούργησε ως τροχοπέδη σε θέματα συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, η τακτική του διαχωρισμού των μαθητών σε κατηγορίες, μαθητές του γενικού τμήματος και μαθητές του τμήματος ένταξης, φάνηκε να επέτεινε την απομόνωση κάποιων μαθητών, καθώς τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συχνά τον τίτλο-ταμπέλα, «τα παιδιά του τμήματος ένταξης».

Επιπρόσθετα, κατά την παραμονή μου στο σχολείο, παρατήρησα πως συχνά τα παιδιά χαρακτηρίζαν με άσχημο τρόπο τα παιδιά της ένταξης. Συχνά ακούστηκαν εκφράσεις του τύπου: «είναι ανόητος γι αυτό πάει στο ένταξης» ή «το τμήμα ένταξης είναι γι αυτούς που έχουν προβλήματα». Το γεγονός αυτό, έφερε στην επιφάνεια πως η εν λόγω τακτική οδηγεί, από την μία, τα παιδιά σε παρανοήσεις, ενώ από την άλλη, θέτει κάποια παιδιά σε διαδικασίες στιγματισμού και περιθωριοποίησης. Μάλιστα, σύμφωνα με τη δασκάλα της ειδικής αγωγής, οι γονείς συχνά αντιλαμβάνονταν τον στιγματισμό που υπέστη το παιδί τους, γεγονός το οποίο οδηγούσε επίσης, σε εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας.

## **3. Οι κρυμμένες φωνές**

Ένας τρίτος ισχυρισμός, ο οποίος προέκυψε από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την έρευνα, αφορά την απουσία «των φωνών» ορισμένων παιδιών,

καθώς φαίνεται να υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών, που φέρουν στοιχεία κοινωνικής και ακαδημαϊκής απομόνωσης αλλά και πρακτικές, που ενισχύουν την παρούσα κατάσταση. Παρακάτω λοιπόν θα αναλύσω τον ισχυρισμό μου, αφού πρώτα αναφέρω τη γενικότερη εικόνα των μαθητών.

### **3.1. Η Πέμπτη δημοτικού**

Η Πέμπτη τάξη στο σύνολό της αποτελείται από 38 παιδιά. Στο Ε1 είναι 18 μαθητές και στο Ε2 είναι 20 μαθητές. Πέρυσι ήταν μοιρασμένα τα τμήματα σε 18 και 18 μαθητές, αλλά φέτος προστέθηκαν άλλοι δύο μαθητές (αδέρφια) τα οποία και εντάχθηκαν στο τμήμα της ένταξης. Στο σύνολό τους και στα δύο τμήματα η πλειοψηφία των μαθητών είναι κορίτσια. Συγκεκριμένα, στο Ε1 οι 10 στους 18 μαθητές είναι κορίτσια και στο Ε2 οι 12 στους 20 μαθητές είναι επίσης, κορίτσια.

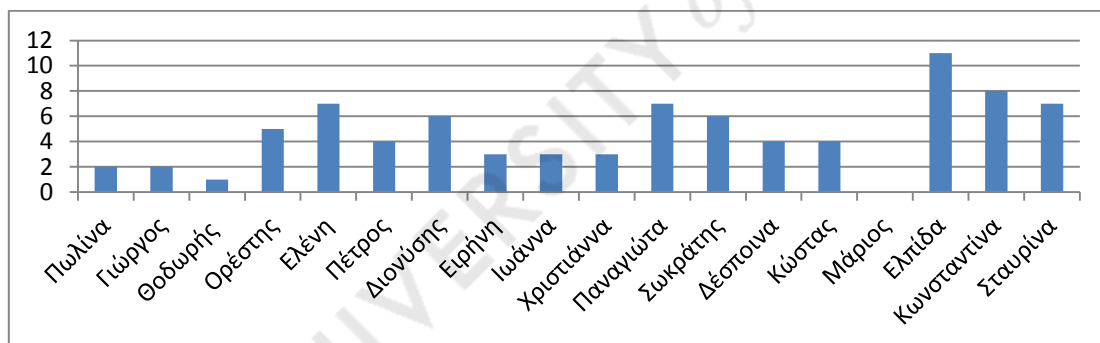
Όπως προέκυψε από την παρατήρηση, σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να έχει αναπτύξει φιλίες, οι οποίες μάλιστα είναι σταθερές, χωρίς να σημαίνει αυτό πως οι παρέες αυτές δε διευρύνονται κατά τη διάρκεια παιχνιδιών ή ότι δεν υπάρχουν αντιπαραθέσεις εντός της παρέας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν διενέξεις στις ομάδες συχνά κατά τη διάρκεια παιχνιδιών, όπως το κρυφό και το ποδόσφαιρο, χωρίς όμως να χρειαστεί η παρέμβαση των εκπαιδευτικών.

Από τις συνεντεύξεις, υπήρξαν παιδιά, τα οποία ήταν αρκετά άνετα στη συζήτηση μαζί μου και δεν παρουσίαζαν άγχος, τόσο για τη διαδικασία της συνέντευξης, όσο και για το περιεχόμενό της. Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως αγαπούν το σχολείο, πως έχουν φίλους στο σχολείο και πως δεν ντρέπονται ή φοβούνται να πουν τη σκέψη τους στο δάσκαλο ή τη δασκάλα τους. Υπήρξαν μάλιστα και περιπτώσεις παιδιών, όπως ο Διονύσης που προανέφερα, αλλά και ο Σωκράτης, οι οποίοι δήλωσαν με έντονο το αίσθημα της ικανοποίησης, πως όχι απλά

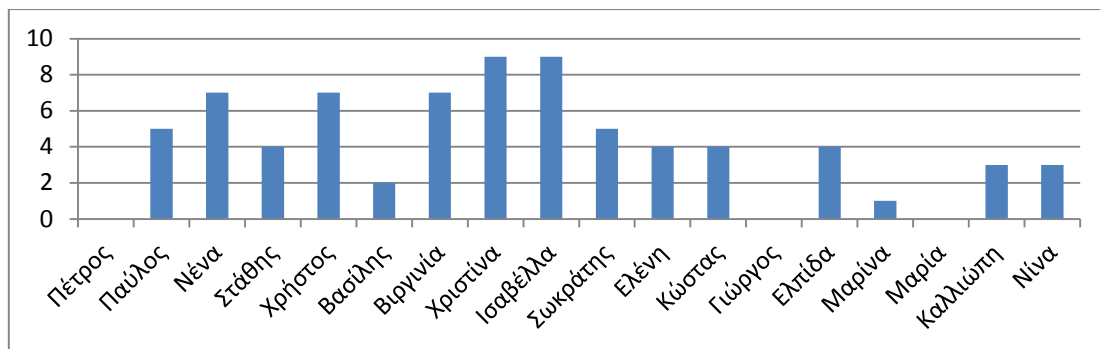
μοιράζονται τις σκέψεις τους αλλά προτείνουν κιόλας πράγματα στο δάσκαλό τους, τον κ Άκη και εκείνος, πολλές φορές, υλοποιεί τις ιδέες τους.

Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του συνόλου της τάξης και στα δύο τμήματα παρατηρήθηκε πως υπάρχουν μαθητές με υψηλές και μέτριες επιδόσεις και ελάχιστοι με χαμηλές. Ο αριθμός μάλιστα των παιδιών με τις υψηλές επιδόσεις είναι μεγαλύτερος από εκείνων των μετρίων και στα δύο τμήματα. Χαμηλές επιδόσεις σημείωσαν 5 μαθητές εκ των οποίων οι 4 (2 από κάθε τμήμα) φοιτούν στο τμήμα της ένταξης.

Εν συνεχεία, στα πλαίσια της έρευνας, για να εξετάσω τις προτιμήσεις των παιδιών σε θέματα παρέας και φιλίας, συγκρότησα από ένα κοινωνιογράμμα για κάθε τμήμα, όπου για τη σύστασή του, οι μαθητές κλήθηκαν στη συνέντευξη να δηλώσουν ποιους επιθυμούν για φίλους τους. Τα κοινωνιογράμματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:



**Γράφημα 2: Τμήμα Ε1, η δημοτικότητα των μαθητών**



**Γράφημα 3: Τμήμα Ε2, η δημοτικότητα των μαθητών**

Όπως προκύπτει από το Γράφημα 2 στο Ε1 τμήμα, η πιο δημοφιλής μαθήτρια από τα κορίτσια φαίνεται να είναι η Ελπίδα, αφού επιλέχθηκαν από 11 μαθητές, ενώ από τα αγόρια οι πιο δημοφιλείς φαίνεται να είναι ο Σωκράτης και ο Διονύσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν από 6 μαθητές. Συγκεκριμένα, η Ελπίδα ψηφίστηκε από όλα τα κορίτσια αλλά και από δύο αγόρια, το Μάριο και το Θοδωρή. Όσον αφορά το Σωκράτη και το Διονύση, ο ένας ψήφισε τον άλλον αποκλειστικά, χωρίς να δηλώσουν και δεύτερο συμμαθητή τους ως αγαπημένο. Αντίθετα, ο Μάριος δεν ψηφίστηκε από κανέναν συμμαθητή του, ενώ ο Θοδωρής ψηφίστηκε μόνο από ένα παιδί και συγκεκριμένα, από το Μάριο.

Σύμφωνα με το Γράφημα 3 στο Ε2 τμήμα οι πιο δημοφιλείς μαθήτριες είναι η Χριστίνα και η Ισαβέλλα, οι οποίες επιλέχθηκαν από 9 συμμαθητές τους, ενώ από τα αγόρια ο πιο δημοφιλής είναι ο Παύλος και ο Σωκράτης οι οποίοι επιλέχθηκαν από 5 συμμαθητές τους. Αντίθετα, η Μαρίνα επιλέχθηκε από 1 μόνο συμμαθητή της, ενώ ο Πέτρος και η Μαρία, τα δύο αδέρφια, από κανέναν. Το γεγονός ότι τα κορίτσια συγκεντρώσαν περισσότερους ψήφους δεν αποτελεί πόρισμα πως τα κορίτσια στο σύνολό τους είναι περισσότερο δημοφιλή από τα αγόρια, αλλά πιθανότατα, οφείλεται στην τάση οι μαθητές να συναναστρέφονται συμμαθητές του ίδιου φύλου. Μόνο η Ελπίδα, από το Ε1 επιλέχθηκε από αγόρι και συγκεκριμένα,

από το Θοδωρή.

Όσον αφορά τα πορίσματα του κοινωνιογράμματος, σε συνδυασμό με την παρατήρηση και τα σχολικά έγγραφα (βαθμολογίες μαθητών), οι μαθητές οι οποίοι σημειώνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις με υψηλά μάλιστα δείγματα αυτοπεποίθησης, ανήκουν στην κατηγορία των παιδιών που φαίνεται να είναι αγαπητά στα υπόλοιπα παιδιά (περίπτωση Διονύση, Σωκράτη, Ισαβέλλας, Χριστίνας). Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις φαίνεται να είναι λιγότερο δημοφιλή και σε ένα βαθμό (διαφορετικό για το καθένα), όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας, τα οποία και θα παραθέσω εκτενώς παρακάτω, απομονωμένα.

Συνεπώς, στο επόμενο υποκεφάλαιο, εστιάζοντας στη δεύτερη κατηγορία παιδιών, των λιγότερων δημοφιλή, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω μέσα από τα δεδομένα της έρευνας, κάθε μία περίπτωση απομόνωσης παιδιού ξεχωριστά, συνδυάζοντας τις περιπτώσεις αυτές με τις πρακτικές που επιτείνουν την απομόνωσή τους, όχι μόνο σε κοινωνικό αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

### **3.2. Τα μοναχικά παιδιά**

#### **Ο Μάριος**

Ο Μάριος είναι ένας δεκάχρονος μαθητής της Ε΄ τάξης δημοτικού, ο οποίος φοιτά από μία ώρα, κάθε ημέρα στο τμήμα ένταξης. Πρόκειται για ένα από τα τέσσερα παιδιά της τάξης του (και των δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης) που φοιτούν στο εν λόγω τμήμα. Τις υπόλοιπες ώρες, ο Μάριος βρίσκεται στο γενικό τμήμα με τους συμμαθητές του. Από το τμήμα του Μάριου άλλο ένα παιδί επισκέπτεται το τμήμα ένταξης.

Ο Μάριος διαγνώστηκε (επαναξιολόγηση) τον Φεβρουάριο του 2016 από το



Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) με νοητική ανωριμότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας, βάσει της παρατήρησης κυρίως αλλά και της συνέντευξης, συμβαδίζουν με τη γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς ο Μάριος αντιμετωπίζει δυσκολίες στο γνωστικό, στο λεκτικό και στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα.

Ειδικότερα, ο Μάριος φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολίες έντονες στη ψυχοκινητική ταχύτητα, καθώς είναι ιδιαίτερα αργός στον τρόπο που γράφει, ενώ ο τρόπος γραφής του μάλιστα (γραφικός χαρακτήρας) παραπέμπει σε ηλικίες πολύ μικρότερες. Επίσης, στο γραπτό λόγο παρουσιάζει έντονο πρόβλημα ορθογραφίας, σύγχυση των συμφώνων δ-θ, γ-χ, αντιμεταθέσεις και παραλήψεις φθόγγων και πλήρη απουσία τόνων και γενικότερα, σημείων στίξεως. Παράλληλα, στον προφορικό λόγο ο Μάριος παρουσιάζει έντονο λεξιλογικό έλλειμμα, κυρίως σε αφημένες έννοιες, τις οποίες δυσκολεύεται να τις κατανοήσει. Επίσης, στην ανάγνωση γραπτού λόγου δεν έχει ρυθμό, ενώ κομπιάζει έντονα, ακόμα και σε δισύλλαβες λέξεις.

Επιπρόσθετα, όπως παρατήρησα, κατά την ανάγνωση κειμένου στο τμήμα ένταξης, το οποίο αντιστοιχούσε σε μικρότερες ηλικίες, ο Μάριος αδυνατεί να συνθέσει τον κεντρικό θεματικό άξονα, ενώ ανασύρει μεμονωμένες λέξεις χωρίς συνοχή. Στη ζωγραφική αδυνατεί να χρωματίσει εντός των ορίων των σχεδίων, ενώ ανάλογες δυσκολίες αντιμετωπίζει και στο χειρισμό του ψαλιδιού.

Παράλληλα, παρουσιάζει έντονη αδυναμία συγκέντρωσης, αφού κατά την διάρκεια των εργασιών αποσυντονίζεται συνεχώς, τόσο στο τμήμα ένταξης, όσο και στο γενικό τμήμα. Στο γενικό τμήμα, συνεχώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας απασχολείται με το να ζωγραφίζει κυκλάκια με τα στυλό του. Κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα της έρευνας παρατηρήθηκε το φαινόμενο να ψιθυρίζει δυνατά χωρίς να αντιλαμβάνεται πως ακούγεται στην τάξη. Το περιστατικό αυτό σταδιακά μειώθηκε

σε μεγάλο βαθμό.

Στο τμήμα της ένταξης, όπου η ειδική παιδαγωγός τον καλεί μόνο του, πολλές φορές η προσοχή του αποσπάστηκε από εξωτερικούς ήχους. Συνήθως, συνήθιζε να σηκώνεται απότομα από την θέση του και να κατευθύνεται προς την πηγή από την οποία προέρχεται το ερέθισμα. Παράλληλα, φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση σύνθετων εντολών, αδυναμίες στο κομμάτι της φαντασίας, στο να οδηγείται σε υποθέσεις, αλλά και προβλήματα στην αντίληψη των λογικομαθητικών εννοιών.

Συγκεκριμένα, κάθε φορά που ζητήθηκε στο τμήμα ένταξης από το Μάριο να περιγράψει κάποιο τοπίο ή να διηγηθεί κάποια ιστορία (π.χ. το χρονικό μιας ημέρας) αρνούνταν έντονα να χρησιμοποιήσει στοιχεία φανταστικά. Παράλληλα, πάντοτε ήταν απρόθυμος να βοηθήσει το δάσκαλό του όταν του το ζητούσε, καθώς μοιάζει να μην αντιλαμβάνεται πως πρόκειται για μία πράξη ευγένειας και σεβασμού προς το δάσκαλό του. Αντίθετα, συνήθως νόμιζε ότι υποβάλλεται σε κάποια μορφή τιμωρίας, καθώς αντιδρούσε έντονα, επιβεβαιώνοντας πάντα πως δεν έπραξε κάτι κακό. Συχνά συνήθιζε να αυτοχαρακτηρίζεται «ως καλό παιδί» επαναλαμβάνοντάς το, αρκετές φορές.

Στο κομμάτι που αφορά τις λογικομαθηματικές έννοιες, αν και μπορούσε να κάνει κάποιες πράξεις με αριθμούς (μόνο προσθέσεις και αφαιρέσεις), δεν ήταν σε θέση να κατακτήσει την προπαίδεια, ενώ αδυνατούσε να επιλύσει προβλήματα, τα οποία απαιτούσαν μόνο μία απλή πράξη, όπως αφαίρεση ή πρόσθεση. Επίσης, φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολίες στην εκμάθηση και στον χειρισμό απλών ακολουθιών, αφού όπως διαπιστώθηκε στο τμήμα της ένταξης αδυνατούσε να ακολουθήσει την σωστή σειρά στους μήνες, τις ημέρες και τις εποχές. Τέλος, κατά τη διάρκεια της Β φάσης της έρευνας, όπου εφάρμοσα τη μέθοδο της συμμετοχικής

παρατήρησης, αντιλήφθηκα πως αδυνατούσε να «διαβάσει» την ώρα, καθώς μπέρδευε συχνά τους δείκτες, ενώ όταν του ζήτησα να προσανατολιστεί στο χώρο, ώστε να φέρει κάποιο αντικείμενο, μπέρδευε την αριστερή με τη δεξιά πλευρά.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν συνεργάσιμος και συνεσταλμένος. Απέφευγε τη βλεμματική επαφή, ενώ στα χέρια του κρατούσε ένα στυλό το οποίο το είχε αποσυνθέσει σε δύο κομμάτια. Η ένταση της φωνής του ήταν χαμηλή αλλά η έκφρασή του γελαστή και χαρούμενη. Αν και φαίνονταν σε διάθεση για επικοινωνία, καθώς ξεκίνησε πρόθυμος για το τμήμα της ένταξης, όπου διεξήγαγα τις συνεντεύξεις, κατά τη διάρκεια του διαλόγου αντιμετώπιζε δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό, αφού σχεδόν όλες οι απαντήσεις του ήταν μονολεκτικές. Μάλιστα ήταν εμφανής και η αδυναμία του να συγκεντρωθεί στις ερωτήσεις, παρά το γεγονός πως η συνέντευξη μαζί του κράτησε, μόνο δέκα λεπτά στο σύνολό της. Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε κατόπιν πολλών προσωπικών προσπαθειών εστίασης της προσοχής του στις ερωτήσεις και στη συζήτηση. Τέλος, αν και οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν αρκετά απλές, παρατήρησα δυσκολία στο να κατανοήσει κάποιες από αυτές.

Παράλληλα, από τα δεδομένα της έρευνας, φάνηκε πως ο Μάριος, είναι ιδιαίτερα συναισθηματικός, καθώς συνεχώς συνήθιζε να απευθύνει την εξής ερώτηση στη δασκάλα του ένταξης: «Μ αγαπάς;» και όταν εκείνη του απαντούσε θετικά, φαινόταν ιδιαίτερα χαρούμενος από την απάντησή της.

Επιπρόσθετα, στις ομαδικές συγκεντρώσεις στο τμήμα ένταξης, όπου και τα τέσσερα παιδιά παρευρίσκονταν περίπου μία φορά το μήνα, ο Μάριος συνήθως έδειχνε ανήσυχος, καθώς διαρκώς προσπαθούσε να επιβεβαιώσει πως εκείνος είναι ο αγαπημένος μαθητής της κυρίας και πως η τάξη, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε: «είναι δική του». Ωστόσο, ευαισθητοποιούνταν ιδιαίτερα με τη συναισθηματική φόρτιση των υπολοίπων, καθώς πολλές φορές πλησίαζε και χαίδευε παιδιά που

μπορεί να έκλαιγαν, δείχνοντας και δηλώνοντας πως και ο ίδιος στεναχωριέται. Χαρακτηριστικά, συνηθίζει να λέει στη δασκάλα της ένταξης: «είμαι στεναχωρημένος γιατί ο Χ κλαίει» ή «έχω άγχος που ο Χ είναι αρρωστούλης».

Γενικά ο Μάριος φάνηκε να ξεχωρίζει μεταξύ των υπολοίπων παιδιών για την ιδιαίτερη προσωπικότητά του. Χαρακτηριστικό στοιχείο που τον καθιστούσε επίσης ξεχωριστό ήταν και η συστηματική ενασχόλησή του με τον καιρό. Ενημερώνονταν από το ίντερνετ, την τηλεόραση, έχοντας μάθει πράγματα που αφορούν την ατμόσφαιρα, τον κύκλο του νερού, το πώς δημιουργούνται τα σύννεφα, η βροχή και γενικά, όλα τα καιρικά φαινόμενα.

Όσον αφορά το οικογενειακό του περιβάλλον, φαίνεται πως είναι αρκετά αρμονικό. Βέβαια, σύμφωνα με όσα ανέφερε η ειδική παιδαγωγός στις ομάδες εστίασης, η μητέρα παρουσίαζε στο παρελθόν άρνηση στο να αποδεχθεί τις αδυναμίες του Μάριου. Παρατηρήθηκε μάλιστα πως απέφευγε να τον στέλνει σε σχολικές εορτές, καθώς και σε γιορτές-γενέθλια των συμμαθητών του. Ωστόσο, στην πορεία η κατάσταση άλλαξε, έγινε απόλυτα συνεργάσιμη, ύστερα από μια σειρά συζητήσεων με την ειδική παιδαγωγό.

Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι των στρατηγικών που ακολουθούνται για να συμμετάσχει ο Μάριος στην εκπαιδευτική διαδικασία στο τμήμα Ε1, όπου και φοιτά, παρά την προσπάθεια του κυρίου Άκη να προγραμματίσει μία διδασκαλία, η οποία θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, δε συνέβαινε το ίδιο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων (εξαίρεση η κ Ελένη, η δασκάλα των αγγλικών).

Χαρακτηριστικά, η δασκάλα της μουσικής, πολλές φορές απομόνωνε το Μάριο. Συγκεκριμένα, τον τοποθετούσε στο τελευταίο θρανίο, ώστε να μην ακούγεται το «μουρμουρητό», όπως η ίδια αποκαλεί τους ψιθύρους του. Απέφευγε να τον εμπλέξει στις δραστηριότητες, αφού ο Μάριος πάντα στην ώρα του μαθήματός

της, ζωγράφιζε ανενόχλητος τις αγαπημένες του μουτζούρες, στο τελευταίο θρανίο.

Το ίδιο συνέβαινε και στο μάθημα των εικαστικών. Αν και ο Μάριος δυσκολεύεται στις χειροτεχνίες, όπως προανέφερα, η εκπαιδευτικός δεν τον βοηθούσε, ούτε όταν προσχεδίαζε τις δραστηριότητες των παιδιών, λάμβανε υπόψη της τις αδυναμίες του, ώστε να φροντίσει, όπως ο κ Άκης, εντάσσοντάς τον σε μία ομάδα, να δεχθεί στήριξη από τους συμμαθητές του. Στα μαθήματα των ξένων γλωσσών, ο Μάριος βρίσκονταν πάντα στο τμήμα της ένταξης, ενώ αμέτοχος παρέμενε και στο μάθημα της πληροφορικής.

Στη γυμναστική, η απομόνωση του Μάριου ήταν επίσης εμφανής. Ο Μάριος συνήθως δεν εμπλέκονταν στις δραστηριότητες, διότι από την μία αδυνατούσε να ακολουθήσει πολλές φορές τους κανόνες ενός παιχνιδιού, ενώ από την άλλη, φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολίες στην κίνηση, αφού ήταν αργός, χωρίς ορθό συντονισμό στις κινήσεις του. Παράλληλα, ο γυμναστής φέτος αποφάσισε να θέσει εκτός παρέλασης τον Μάριο, διότι δεν μπορούσε να συντονιστεί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο βήμα. Στην τακτική αυτή της απομόνωσης διευκολύνει και η στάση του ίδιου του Μάριου, ο οποίος επιθυμούσε να μη συμμετέχει γενικά σε ομαδικές δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, επίσης ο Μάριος δε συναναστρέφονταν τους συμμαθητές του. Ωστόσο, οι συμμαθητές του δεν τον ενοχλούσαν και έδειχναν να τον αποδέχονται, χωρίς όμως να προσπαθούν να τον εντάξουν στην ομάδα. Έτσι, συνήθως την περισσότερη ώρα, την περνούσε παρατηρώντας και ταιίζοντας τα περιστέρια ή παρακολουθώντας, τα υπόλοιπα παιδιά.

Σε γενικές γραμμές, ο Μάριος φάνηκε να είναι ένα ιδιαίτερο ήσυχο και ήρεμο παιδί. Πιθανότατα μάλιστα να αντιλαμβάνονταν τις αδυναμίες του, όσον αφορά τις επιδόσεις του στα ομαδικά παιχνίδια και στα αθλήματα, γι αυτό και αποσύρονταν

οικειοθελώς. Αντίθετα, στο τμήμα της ένταξης, όπου επιβραβεύονταν για τις προσπάθειές του, η ψυχολογία του φαίνονταν, όπως προανέφερα, περισσότερο ανεβασμένη.

### **Ο Θοδωρής**

Ο Θοδωρής βρίσκεται στο ίδιο τμήμα με το Μάριο και όπως και κείνος, φοιτά και στο τμήμα της ένταξης. Ωστόσο, κατά την παρατήρηση, ο Θοδωρής δεν επισκεπτόταν καθημερινά το τμήμα της ένταξης αλλά μόνο τρεις ώρες την εβδομάδα. Στις 8 Φεβρουαρίου του 2016 εισήλθε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όπου διαγνώστηκε (επαναξιολόγηση) με μαθησιακές δυσκολίες.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας, ο Θοδωρής φάνηκε να αντιμετωπίζει δυσκολίες στη ψυχοκινητική ταχύτητα, στην ικανότητα μαθηματικών υπολογισμών αλλά και στη δυνατότητα σειριοθέτησης βάσει του χρόνου που εκτυλίχθηκαν κάποια γεγονότα.

Όσον αφορά την αναγνωστική του ικανότητα, ως προς την ευχέρεια, ακρίβεια και προσωδία, αξιολογήθηκε ως προβληματική. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της λογοθεραπευτικής αξιολόγησης έδειξαν πως ο Θοδωρής πάσχει από φωνολογική διαταραχή. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα, καθώς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο Θοδωρής συνήθιζε να κομπιάζει. Βέβαια αν και είναι σε θέση να συλλαβίζει, σχεδόν πάντα αλλοίωνε κάποιες λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα. Πάντοτε μπερδευε το θ με το φ και συχνά το ρ με το δ. Πρόκειται για μία επίπεδη ανάγνωση, χωρίς χρώμα και επιτονισμό.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως ο Θοδωρής παρουσίαζε πολλές δυσκολίες στη σύνταξη των προτάσεων και στην έκφραση των εννοιών. Στο γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το περιορισμένο λεξιλόγιο που φάνηκε να έχει αποκτήσει, πιθανόν να

έχει συντελέσει και το δίγλωσσο περιβάλλον στο οποίο ζει (καταγωγή από Αλβανία). Όσον αφορά την έκφραση, φάνηκε να δυσκολεύεται να συζητήσει με συνοχή και οργάνωση ένα θέμα. Στην περιγραφή όμως, πέραν των προβλημάτων οργάνωσης και συνοχής, αντιμετώπιζε δυσκολία στην τήρηση νοηματικής και χρονολογικής ακολουθίας σε ένα θέμα. Κάθε φορά λοιπόν που επισκέπτονταν το τμήμα ένταξης, γινόταν προσπάθεια να ακολουθήσει τη λογική και χρονική σειρά στην περιγραφή και στην αφήγηση, υποβοηθούμενος από τη χρήση ειδικών καρτών που χρησιμοποιούσε η ειδική παιδαγωγός.

Στο γραπτό λόγο, δεν τηρούσε κάποιους βασικούς κανόνες, όπως τη χρήση κεφαλαίου μετά την τελεία, τα περιθώρια στις λέξεις και τα σημεία στίξης. Ωστόσο, στην ορθογραφία φάνηκε να τηρεί κάποιους βασικούς κανόνες τους οποίους συνεχώς επαναλάμβανε μέσα από ασκήσεις στο τμήμα ένταξης.

Στα μαθηματικά ο Θοδωρής έχει κατακτήσει την προπαίδεια και ήταν σε θέση να αναγνωρίζει να γράφει και να αριθμεί αρκετά μεγάλους αριθμούς, ωστόσο δυσκολευόταν στις πράξεις, κυρίως στη διαίρεση, ενώ κάποιες δυσκολίες συναντούσε και στους νοερούς υπολογισμούς. Τέλος, δυσκολευόταν σε ένα βαθμό στις αριθμητικές ακολουθίες κατά το γραπτό λόγο, αφού στο τμήμα της ένταξης συχνά μπερδευόταν ή ξεχνούσε την αριθμητική ακολουθία, παραλείποντας ψηφία ακόμα και στην απλή αρίθμηση. Ωστόσο, παρουσίαζε σημαντική ικανότητα στις λογικομαθηματικές έννοιες, καθώς αντιλαμβανόταν τη λογική ακολουθία των πράξεων που πρέπει να ακολουθήσει, ώστε να επιλύσει ένα πρόβλημα.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο Θοδωρής έδωσε την εικόνα ενός παιδιού πρόσχαρου και ευγενικού. Στην συνέντευξη ήταν ιδιαίτερα χαρούμενος και απαντούσε πρόθυμα σε όλες τις ερωτήσεις. Διατηρούσε καλή βλεμματική επαφή και η στάση του σώματός του έδειχνε μια μικρή αμηχανία (χέρια

σταυρωμένα χωρίς να είναι χαλαρά). Πιθανότατα να οφειλόταν σε άγχος για το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων, που θα καλούνταν να απαντήσει, αφού πριν αρχίσει η διαδικασία, αναρωτήθηκε για το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων.

Γενικότερα, ο Θοδωρής φάνηκε να αποφεύγει τη συμμετοχή του στο μάθημα. Δεν σήκωνε ποτέ χέρι, ενώ δήλωνε πως δεν του αρέσουν τα μαθήματα και δυσανασχετούσε, όταν τον έβαζαν να διαβάζει. Με εξαίρεση τον κ Άκη και την δασκάλα των αγγλικών που προσπαθούσαν με διάφορους τρόπους, κυρίως μέσω της ομάδας, να τον εμπλέξουν στη μάθηση, στα περισσότερα μαθήματα των ειδικοτήτων ήταν επίσης αμέτοχος. Βασικός λόγος ήταν πως ο ίδιος φάνηκε να μην νιώθει άνετα με τις επιδόσεις του. Πολλές φορές είχε έρθει αντιμέτωπος με πνιχτά γέλια των συμμαθητών του όταν διάβαζε, γεγονός το οποίο έδειχνε να το δυσανετσει ιδιαίτερα και να τον προβληματίζει. Η στάση των εκπαιδευτικών σε αυτό το σημείο δεν ήταν ιδιαίτερα βοηθητική, καθώς τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός το αντιμετώπιζε με ένα απλό «ησυχία» ή κάποιο άγριο βλέμμα. Παράλληλα, επειδή το περιστατικό συνέχισε να εμφανίζεται, παρατηρήθηκε πως μειώθηκε η συχνότητα εμπλοκής του μαθητή στη διαδικασία από πλευράς των εκπαιδευτικών, με σκοπό να διατηρηθεί το ήσυχο κλίμα στην τάξη. Η στάση αυτή της απομόνωσης του Θοδωρή, καθώς και η απόρριψη που φαίνεται να βίωσε από τους συμμαθητές του, στο θέμα των επιδόσεών του, πιθανότατα επηρέασε τις επιδόσεις του και στο ένταξης, αφού η πορεία του ήταν πτωτική κατά τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ παράλληλα, αυξήθηκε η ανάγκη του να γίνει αποδεκτός από τους συμμαθητές του.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε κυρίως κατά το δεύτερο μισό της σχολικής χρονιάς η προσπάθειά του μέσα από αταξίες στο τμήμα αλλά και ενέργειες αυτογελοιοποίησης, να εξασφαλίσει τη συμπάθεια των συμμαθητών του, ώστε να τον εντάξουν στην ομάδα. Ειδικά, στα μαθήματα ειδικότητας (αγγλικά, εικαστικά,



πληροφορική, γερμανικά, μουσική κ.α.) ήταν ιδιαίτερα ζωηρός και έδειχνε να μην μπορεί να ελέγξει τον αυθορμητισμό του. Σε γενικές γραμμές, φάνηκε να δίνει ιδιαίτερη σημασία στο κομμάτι που αφορά τη εικόνα του, αφού στη συνέντευξη απέκρυψε την αλβανική καταγωγή του, γεγονός το οποίο φαίνεται να το θεωρεί εμπόδιο στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του (συχνά αναφέρει πως είναι έλληνας και όχι αλβανός). Συνήθως συσπειρωνόταν γύρω από τους πιο δημοφιλείς μαθητές, τους οποίους, στο κοινωνιόγραμμα επέλεξε για φίλους του (Γράφημα 2). Ακολουθούσε πιστά τις εντολές και στην ομάδα φάνηκε να μην έχει προσωπική άποψη. Επειδή τα κατάφερνε ιδιαίτερα στο ποδόσφαιρο - ο ίδιος δήλωσε πως θέλει να γίνει ποδοσφαιριστής στη συνέντευξη - πάντα συμμετείχε σε αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια και φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικός με την αντίπαλη ομάδα. Συνεπώς, η περίπτωση του Θοδωρή φάνηκε να αφορά ένα παιδί, το οποίο έχει ανάγκη την επιβεβαίωση των συμμαθητών του, καθώς η ακαδημαϊκή αποτυχία του μεταφράζονταν από τον ίδιο σε προσωπική, με αποτέλεσμα αυτό να έχει αντίκτυπο και στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Τέλος, η μητέρα σύμφωνα με όσα ανέφερε η ειδική παιδαγωγός στις ομάδες εστίασης, παρουσίαζε ενδιαφέρον για την εξέλιξή του, καθώς επισκέπτονταν την ειδική παιδαγωγό συχνά και ενημερώνονταν για την πορεία του. Ο πατέρας ήταν αρνητικός. Ωστόσο, η απουσία και των δύο, λόγω δουλειάς από το σπίτι, οδηγούσε το Θοδωρή στο να μην καταβάλει καμία προσπάθεια βελτίωσης στο σπίτι.

### **Ο Πέτρος και η Μαρία**

Ο Πέτρος και η Μαρία είναι τα δύο υπόλοιπα παιδιά που φοιτούν στο τμήμα της ένταξης. Η Μαρία είναι ένα χρόνο μεγαλύτερη από τον Πέτρο, καθώς επαναφοίτησε στο νηπιαγωγείο. Τα δύο αδέρφια ήρθαν στο εν λόγω δημοτικό

σχολείο με μεταγραφή από άλλο σχολείο της περιοχής. Μέχρι τώρα δεν έχουν παραπεμφθεί σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για αξιολόγηση.

Ο Πέτρος και η Μαρία, όταν κατέφθασαν στο σχολείο για πρώτη φορά, δεν γνώριζαν καθόλου την προπαίδεια και κανέναν από τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας. Σταδιακά, ο Πέτρος άρχισε να προσπαθεί και γενικότερα να διάκειται θετικά απέναντι στο μάθημα του τμήματος ένταξης, ωστόσο η προσπάθεια που έκανε περιοριζόνταν μόνο στις τρεις ώρες της εβδομάδας, όταν βρίσκονταν στο ένταξης. Στο σπίτι, κανένα από τα παιδιά δεν ασχολούταν, αφού ποτέ δεν είχαν ολοκληρώσει κάποια εργασία που τους ανέθεσε η ειδική παιδαγωγός ή οι δάσκαλοί τους από το γενικό τμήμα. Τα λάθη στην ορθογραφία τους παρέμεναν σχεδόν στο ίδιο επίπεδο (έπειτα από τέσσερις μήνες προσπάθειας), αφού αν και ο Πέτρος γνώριζε πλέον κάποιους κανόνες ορθογραφίας, ωστόσο δυσκολευόταν να τους ανακαλέσει γρήγορα στη μνήμη. Τα γράμματά τους ήταν αρκετά δυσανάγνωστα και ασύμμετρα, ενώ δε χρησιμοποιούσαν κεφαλαία και σημεία στίξης. Παράλληλα, ο τρόπος γραφής τους δεν ακολουθούσε τους κανόνες σύνταξης, το λεξιλόγιό τους ήταν υπεραπλουστευμένο και φτωχό και έγραφαν ακριβώς, με τον τρόπο τον οποίο μιλούσαν.

Γενικά, υπήρχαν αρκετά μεγάλες ελλείψεις, όσον αφορά το φάσμα των γνώσεων που είχε κατακτήσει η Μαρία και ο Πέτρος. Χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκε στο ένταξης πως δεν ξεχώριζαν το υποκείμενο από το αντικείμενο, τα φωνήεντα από τα σύμφωνα, καθώς επίσης και την έννοια της συλλαβής. Στα μαθηματικά είχαν επίσης μεγάλες ελλείψεις. Γνώριζαν πλέον (τελευταίους δύο μήνες) εν μέρει την προπαίδεια, ενώ δυσκολεύονταν στις πράξεις (Η Μαρία σε μεγαλύτερο βαθμό). Τον μήνα Φεβρουάριο, τόσο η Μαρία, όσο και ο Πέτρος διδάχθηκαν πρώτη φορά την πρόσθεση με δεκαδικούς, ενώ δεν κατείχαν ακόμα την τεχνική του

πολλαπλασιασμού με διψήφιο, της αφαίρεσης με κρατούμενο και της διαίρεσης.

Σύμφωνα με τη γνωμάτευση της ψυχολόγου, η οποία χορήγησε και στα δύο παιδιά το Raven Progressive Matrices, ο Πέτρος έδωσε την εικόνα ενός παιδιού με IQ 100, ίσο δηλαδή με τον μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του. Αντίθετα, η Μαρία αξιολογήθηκε με IQ 80, γεγονός το οποίο την κατατάσσει σε οριακό επίπεδο νοημοσύνης σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας της. Η ψυχολόγος (πρόσβαση σε ψυχολογική αξιολόγηση), συνέστησε τη φοίτησή τους στο τμήμα ένταξης, ώστε να τους παραχθεί εξατομικευμένη διδασκαλία με σκοπό να αυξηθούν κυρίως τα κίνητρα μάθησής τους. Παράλληλα, συνέστησε σημαντική την αξιολόγησή τους από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ώστε να αναδειχθούν οι τομείς στους οποίους πιθανόν να υστερούν.

Ειδικότερα, στην περίπτωση τόσο του Πέτρου, όσο και της Μαρίας, το βασικό πρόβλημα με το οποίο έρχονταν αντιμέτωπα τα δύο παιδιά ήταν η μη αποδεκτή συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την περίπτωση του Πέτρου, αν και πρόκειται για ένα παιδί το οποίο έδειχνε να προσπαθεί να συναναστραφεί τα υπόλοιπα, ωστόσο πολλές φορές κατέστρεφε αυτή την προσπάθεια, καθώς συνήθιζε συχνά να ενοχλεί τους συμμαθητές του, κυρίως με λεκτικό τρόπο και άσεμνες χειρονομίες. Αυτό είχε ως φυσικό επακόλουθο, εκείνοι να μην τον εντάσσουν στην ομάδα. Παράλληλα, η ακαδημαϊκή επίδοσή του ήταν χαμηλή, ενώ κατά τη διάρκεια του μαθήματος στο γενικό τμήμα δεν ήταν σχεδόν ποτέ συγκεντρωμένος.

Ειδικότερα, στο γενικό τμήμα έδειχνε έντονα την δυσφορία του, όταν ο εκπαιδευτικός του απηύθυνε τον λόγο, η στάση του σώματός του γινόταν επιθετική, τόσο απέναντι στους συμμαθητές του, αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές αντιμιλούσε και έβριζε άσεμνα «μέσα από τα δόντια». Ωστόσο, έδειχνε να έχει δεθεί με την δασκάλα του τμήματος ένταξης, καθώς μπαίνοντας στο τμήμα - τον τελευταίο καιρό - αμυδρά χαμογελούσε και γενικότερα, ήταν πιο χαλαρός και πάντα πρόθυμος

να επισκεφτεί το τμήμα.

Από την άλλη, η Μαρία, επίσης οξύθυμη και επιθετική, φάνηκε να περιθωριοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό από τον Πέτρο. Ουσιαστικά, η ίδια φάνηκε να έχει παραιτηθεί από την όποια προσπάθεια μάθησης και γεφύρωσης των σχέσεων με τα υπόλοιπα παιδιά, και συνήθως «κλεινόταν» στο δικό της κόσμο. Στον μαθησιακό τομέα παρουσίαζε δαιδαλώδη προβλήματα.

Συγκεκριμένα, η Μαρία, τόσο στο τμήμα της ένταξης, όσο και στο γενικό τμήμα, δεν κατέβαλε καμία σχεδόν προσπάθεια, ώστε να βελτιωθεί. Βέβαια, η συμπεριφορά της στο τμήμα της ένταξης ήταν εκ διαμέτρου αντίθετη με εκείνη του γενικού τμήματος. Έδειχνε ήρεμη και χαρούμενη όταν βρισκόταν στο ένταξης, ωστόσο ήταν νωχελική και αφαιρούνταν συνεχώς. Στο γενικό τμήμα πολλές φορές αντιδρούσε με τσιμπιές και βρισιές κυρίως στην μπροστινή της που την κορόιδευε συχνά (πνιχτά γέλια) για τον άχρωμο και συλλαβιστό τρόπο με τον οποίο διάβαζε, ενώ έντονες δυσκολίες συναντούσε η Μαρία, ακόμα και κατά την αντιγραφή λέξεων από τον πίνακα. Επίσης, τις περισσότερες φορές έδειχνε να μην καταλαβαίνει, όσα ο δάσκαλος προσπαθούσε να της κοινοποιήσει.

Όσον αφορά τη στάση των δασκάλων απέναντι στα δύο αδέρφια, φάνηκε πως επέτειναν την απομόνωση τους με τον τρόπο που χειρίζονταν τις διάφορες κρίσεις. Χαρακτηριστικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αποφεύγουν να εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία τους μαθητές, με σκοπό να διατηρήσουν όσο το δυνατόν πιο ήσυχη την τάξη και τη ροή του μαθήματος. Στην αρχή, προσπαθώντας να εντάξουν στο μάθημα της ημέρας τους δύο μαθητές, τους απηύθυναν συχνά το λόγο, όμως σταδιακά άρχισαν να μειώνουν τη συχνότητα, καθώς οι μαθητές δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν, ενώ πολλές φορές εξέφρασαν με άσεμνο τρόπο την επιθετικότητά τους, παρεξηγώντας ακόμα και την

προσπάθεια κάποιου συμμαθητή τους να τους βοηθήσει. Ακόμα και η τακτική των τιμωριών που εφάρμοζαν ήταν διαχωριστική. Συχνά, η δασκάλα του Ε2 έβγαζε τη μαθήτριά ή το μαθητή από την τάξη στέλνοντάς τους στο διευθυντή. Το γεγονός αυτό οδήγησε τη Μαρία κυρίως, ορισμένες φορές, να μοιάζει να επιδιώκει την τιμωρία, ώστε να απομακρύνεται από την τάξη και να απομονώνεται.

Όπως προανέφερα, τόσο ο Πέτρος, όσο και η Μαρία αντιμετώπιζαν πρόβλημα κυρίως στο κομμάτι των κοινωνικών συναναστροφών. Το γεγονός αυτό όμως επιτείνονταν ακόμα περισσότερο και από τον τρόπο, με τον οποίο διαχειρίζονταν οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο διευθυντής, τις κρίσεις και τις φιλονικίες που πηγάζανε από τους δύο μαθητές. Ειδικότερα, παρότρυναν συχνά τα παιδιά που διαμαρτύρονταν για την άσεμνη συμπεριφορά των συμμαθητών τους, χωρίς να το αντιλαμβάνονται, να τα θέσουν στο περιθώριο, αφού συμβούλευαν τα παιδιά να μην ασχολούνται μαζί τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούσε η περίπτωση μιας μαθήτριάς, της Βιργινίας η οποία διαμαρτυρόμενη στο διάλειμμα πως η Μαρία της μίλησε πολύ άσχημα, έλαβε την εξής συμβουλή από την εκπαιδευτικό που ήταν εφημερία την ώρα εκείνη:

*«..Βιργινία σας έχω πει τόσες φορές να μη μιλάτε στη Μαρία και σεις συνεχίζετε.. Τώρα τι να σου κάνω εγώ.. δικό σου το πρόβλημα...»*

Όπως διαφάνηκε από τα λόγια της εκπαιδευτικού, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονταν τις κρίσεις που αφορούν την συμπεριφορά των μαθητών, όχι μόνο δε λειτουργούσε εξομαλυντικά, ενισχύοντας την επαφή των μαθητών με αποτέλεσμα να χτιστούν γέφυρες επικοινωνίας, αντίθετα, ενίσχυε την απομόνωση, ενώ παράλληλα στιγματίζε τη Μαρία ως άξια μιας α-κοινωνικής συμπεριφοράς.

Παράλληλα, υπήρξαν περιπτώσεις, όπου φαίνεται, πως η Μαρία και ο Πέτρος είχαν στοχοποιηθεί, καθώς αποτελούσαν λόγω της συμπεριφοράς τους, τον εύκολο στόχο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένα περιστατικό, που συνέβη γύρω

στον Ιανουάριο, όταν ένας μαθητής έσπρωξε μια συμμαθήτριά του από τη σκάλα με αποτέλεσμα να πέσει και να χτυπήσει ελαφριά. Επειδή ο Πέτρος κατέβαινε και εκείνος τη σκάλα εκείνη τη στιγμή, η κοπέλα άρχισε να κατηγορεί τον Πέτρο πως την έσπρωξε, παρά το γεγονός πως δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει ποιος το έκανε. Ο Πέτρος το αρνήθηκε αντιδρώντας πολύ έντονα, με κλωτσιές στον τοίχο και βρισιές, ενώ όταν κατέφθασαν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, ζήτησαν από τον Πέτρο να περάσει κατευθείαν στο γραφείο του διευθυντή μόνος του, όπου και συζήτησαν για τη συμπεριφορά του. Αφού ο Πέτρος απομακρύνθηκε, ένα κορίτσι της Πέμπτης τάξης, η Μαρίνα, ψιθύρισε πως δεν ήταν ο Πέτρος που έσπρωξε την κοπέλα αλλά ο Βασίλης.

Στο παραπάνω περιστατικό, φαίνεται πως οι μαθητές πολλές φορές εκμεταλλεύονταν την εικόνα που έχει δημιουργήσει ο Πέτρος για τον εαυτό του στους εκπαιδευτικούς, συμπεριφορά η οποία ενισχύεται από τη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και του διευθυντή στην παρούσα φάση, αφού δεν έγινε έρευνα για το περιστατικό, χωρίς να ληφθεί υπόψη η θέση του Πέτρου, ο οποίος ισχυρίστηκε την αθωότητά του. Αντίθετα, κάλεσαν μόνο τον Πέτρο στο γραφείο για επίπληξη, έχοντας δηλαδή, προκρίνει το περιστατικό. Ανάλογα περιστατικά, κυρίως στην τάξη, έχουν σημειωθεί και με τη Μαρία. Τον τελευταίο καιρό μάλιστα (μετά τα Χριστούγεννα), η Μαρία συνεχώς προσποιούνταν πως πονά η κοιλιά της και ζητούσε να φύγει από το σχολείο.

Καταληκτικά, όπως διαφαίνεται, τόσο από τη μελέτη των φακέλων των δύο παιδιών, στους οποίους μου έδωσε πρόσβαση η ειδική παιδαγωγός (εργασίες, ζωγραφιές, πορίσματα ψυχολόγου και κοινωνικής λειτουργού), η προβληματική εδράζεται στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με όσα αναφέρει η ψυχολόγος, τα προβλήματα συμπεριφοράς οφείλονταν στην

περιβαλλοντική αποστέρηση και στο χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα παιδιά φάνηκαν να μεγαλώνουν μέσα σε ένα περιβάλλον λεκτικής αλλά και σωματικής βίας, τουλάχιστον του πατέρα προς τη μητέρα.

### **Η Β' φάση της έρευνας**

- 1. Ερώτημα: Πώς οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να συμβάλλουν στο να ακουστούν παιδιά που απομονώνονται κοινωνικά και ακαδημαϊκά στο σχολικό περιβάλλον;**
- 2. Πώς οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν πηγή ενσυναίσθησης αλλά και έρεισμα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όλων των παιδιών;**
- 3. Πώς οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν μέσο για τη συγκρότηση σχολικών δικτύων, τα οποία εμπλέκουν συνεργατικά γονείς - εκπαιδευτικούς- διευθυντή και μαθητές;**

### **Β. Θεματική: Η επίδραση του project της ψηφιακής ιστορίας**

Η δεύτερη φάση της έρευνας αφορά την υλοποίηση του project της ψηφιακής ιστορίας, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας. Ειδικότερα, η Β' φάση της έρευνας φέρει, όπως προανέφερα, τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, αφού έχοντας συγκεντρώσει ήδη τα κομμάτια του πάζλ, που συγκροτούν το κοινωνικό και ακαδημαϊκό συγκείμενο του ερευνητικού μου περιβάλλοντος, προσπάθησα να εμπλέξω μέσω της συγκρότησης της ψηφιακής ιστορίας, σε πρακτικές συμπεριληπτικών δράσεων όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα που συνέλεξα, τόσο κατά τη διάρκεια,

όσο και μετά την υλοποίησή του project, προέκυψαν κάποιοι ισχυρισμοί, οι οποίοι απαντούν φυσικά στο σκοπό καθώς και στο 3<sup>ο</sup> 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Συγκεκριμένα, ο πρώτος ισχυρισμός αφορά την ανάδειξη της ψηφιακής ιστορίας σε πηγή ανάδυσης των φωνών-αναγκών των παιδιών, ενώ ο δεύτερος ισχυρισμός, αναφέρεται επίσης στην ανάδειξή της σε πηγή ενίσχυσης της ενσυναίσθησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Τέλος, ο τρίτος ισχυρισμός αφορά τη συμπεριληπτική κουλτούρα που δομείται και οδηγεί, καθώς η συμπερίληψη δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη κατάσταση σε βελτίωση της σχολικής μονάδας.

## **1. Η ανάδυση των κρυμμένων φωνών**

Όπως προανέφερα στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, με τον όρο «φωνές των παιδιών» γίνεται λόγος για τις ανάγκες των παιδιών, οι οποίες πολλές φορές δεν αναδύονται, λόγω της κουλτούρας του σχολείου που δεν είναι συμπεριληπτική, θέτοντας τοιουτοτρόπως στο περιθώριο αυτές τις ανάγκες. Ωστόσο, η ανάδυση αυτών των φωνών και η λήψη αποφάσεων βάσει αυτών των αναγκών, όπως ήδη προανέφερα, πρέπει να αποτελεί τη βάση - το σημείο εκκίνησης της δόμησης της συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Παρακάτω λοιπόν, θα αναφερθώ στο πώς το εν λόγω project της ψηφιακής ιστορίας έφερε στην επιφάνεια τις «κρυμμένες φωνές», όχι μόνο όσων παιδιών έρχονται αντιμέτωπα με το ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιθώριο, αλλά και γενικότερα, όλων των παιδιών. Στη συνέχεια συνεπώς, θα αναφερθώ διεξοδικά στο πώς το project της ψηφιακής ιστορίας οδήγησε στην ανάδυση αυτών των φωνών, καταγράφοντας δεδομένα που συνέλεξα από κάθε στάδιο υλοποίησής της και συγκεκριμένα, από το στάδιο της προεργασίας, της υλοποίησης - ψηφιοποίησης της ιστορίας και τέλος, το στάδιο της προβολή της.



### 1.1. Στάδιο Α' – η προεργασία

Στο Α στάδιο όπως προανέφερα στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, όλοι οι μαθητές ανέλαβαν τη συλλογή πληροφοριών με θέμα τη διαφορετικότητα. Το Α στάδιο, όπως και κάθε στάδιο, είχε προσχεδιαστεί από μένα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε τα βήματα να είναι δομημένα, χωρίς να σημαίνει πως δεν υπήρξαν και περιθώρια ευελιξίας, για να κατευθύνουν οι ίδιοι οι μαθητές την πορεία δράσης μας.

Στην Α φάση λοιπόν, η χρήση πολλαπλών πηγών πληροφοριών, όπως φωτογραφίες και βίντεο, φαίνεται να κίνησαν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, αφού ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι είναι αδιάφοροι για τη μάθηση, άρχισαν να παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Οι καλύτεροι μαθητές ήταν εκείνοι, οι οποίοι συμμετείχαν κυρίως στη συζήτηση και έφεραν τις πρώτες φωτογραφίες παιδιών από όλο τον κόσμο. Επίσης, με τη βοήθεια των γονιών τους, συνέλεξαν πληροφορίες για κάθε χώρα και εθνικότητα. Μάλιστα, ένας μαθητής του Ε1 τμήματος, ο Διονύσης, σε συνεργασία με το φίλο του το Σωκράτη ετοίμασαν μία σύντομη παρουσίαση στο Powerpoint για το υλικό που μάζεψαν. Ο διάλογος που ακολούθησε φαίνεται να κινητοποιήσει και τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι άρχισαν να συλλέγουν επίσης πληροφορίες, να συνεργάζονται με τους γονείς στο σπίτι, ενώ κάποιοι μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν ακαδημαϊκές δυσκολίες και γενικότερα δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρχισαν επίσης να κινητοποιούνται, παρέχοντάς τους στήριξη η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης.

Συγκεκριμένα, ο Θοδωρής, ο Πέτρος και η Μαρία αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο με τη βοήθεια της ειδικής παιδαγωγού. Όσον αφορά μάλιστα την περίπτωση του Μάριου, η ειδική παιδαγωγός λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά

του, προσπάθησε να τον κινητοποιήσει, βοηθώντας τον να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το κλίμα των χωρών προέλευσης των παιδιών που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες. Ο Μάριος φάνηκε να ενθουσιάζεται με την ιδέα και κάθε φορά που παρουσίαζε σημάδια κούρασης κατά τη διάρκεια της αναζήτησης και συλλογής, η πηγή πληροφόρησης άλλαζε για εκείνον. Για τον εν λόγω σκοπό, χρησιμοποιήσαμε όπως προανέφερα, βίντεο, ιστοσελίδες, ταινίες μικρού μήκους αλλά και περιοδικά με φωτογραφίες (National Geographic).

Όσον αφορά τον Πέτρο, ο ίδιος συνήθιζε να επιλέγει φωτογραφίες, όπου τα χρώματα ήταν ιδιαίτερα έντονα. Συγκεκριμένα, ξεχώριζε φωτογραφίες όπου τα παιδιά φορούσαν παραδοσιακές στολές και τα πρόσωπα των παιδιών ήταν χαρούμενα. Η Μαρία αποφάσισε να επιλέξει φωτογραφίες, όπου απεικονίζονταν ομάδες παιδιών, συνήθως να παίζουν μαζί. Ο Μάριος, με την παρακίνηση και τη στήριξη της ειδικής παιδαγωγού, εξηγούσε στα παιδιά τη σχέση μεταξύ κλίματος και εξωτερικών χαρακτηριστικών. Τέλος, ο Θοδωρής ανέλαβε τον εντοπισμό φωτογραφιών από σχολικές τάξεις ανά τον κόσμο και μάλιστα, ο Σωκράτης μαζί με το Διονύση τον κάλεσαν στο σπίτι του δεύτερου, ώστε να δουλέψουν μαζί.

Τα παιδιά στο σύνολό τους (E1 και E2 τμήματα) συνέλεξαν συνολικά 35 φωτογραφίες παιδιών από όλο τον κόσμο (Ασία, Αφρική, Ευρώπη, Αμερική, Ωκεανία), 10 φωτογραφίες σχολικών τάξεων (μίας υποανάπτυκτης και μίας αναπτυγμένης) και τέλος, 13 φωτογραφίες παιδιών που παίζουν. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής στις ομάδες εστίασης:

*«..Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στη φάση αυτή υπήρχε η ανάγκη να σχεδιάσουμε τη συλλογή πληροφοριών προσπαθώντας να έχουμε στο μυαλό μας κάθε μαθητή, κάθε ενδιαφέρον του, κάθε αδυναμία του και φυσικά, προτίμησή του.. και πράγματι, δούλεψε... υπήρξε ανταπόκριση..»*

Συνεπώς, όπως διαφαίνεται από τις απόψεις της εκπαιδευτικού αλλά και τα αποτελέσματα της παρατήρησης, ο σχεδιασμός δράσης φαίνεται να έλαβε σοβαρά

υπόψη τις φωνές-ανάγκες όλων των μαθητών. Τοιουτοτρόπως, δημιουργήσαμε μέσα από τις δραστηριότητες την ευκαιρία, ώστε το κάθε παιδί, βασιζόμενο στην προσωπική αισθητική του και στα ενδιαφέροντά του, να δουλέψει χτίζοντας ουσιαστικά τη γνώση με τους δικούς του κανόνες και το δικό του τρόπο. Παράλληλα, αν και στην πρώτη αυτή φάση, ο κάθε μαθητής δούλευε ατομικά κατά βάση, με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών φαίνεται να δημιουργήθηκαν οι πρώτες ομάδες συνεργασίας, αφού για παράδειγμα, ο Θοδωρής συνεργάστηκε με το Διονύση και το Σωκράτη.

Στη Β φάση της προεργασίας, όπως προανέφερα στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, έγινε ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Παράλληλα, η ειδική παιδαγωγός παρευρέθηκε στην τάξη του γενικού τμήματος, παρέχοντας στήριξη σε όλους τους μαθητές, ενώ παράλληλα, ακολουθήθηκε ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας, αφού ο προσχεδιασμός δράσης υλοποιήθηκε από μένα την ίδια, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Για το χωρισμό σε ομάδες, λάβαμε υπόψη τις προτιμήσεις των μαθητών φυσικά, ωστόσο αποφασίσαμε ο στόχος μας να είναι οι ομάδες πολλών ταχυτήτων αλλά και ικανοτήτων, ώστε τα μέλη της να αλληλοσυμπληρώνονται. Τοιουτοτρόπως, ο Μάριος εντάχθηκε στην ομάδα τριών κοριτσιών. Βασικό κριτήριο υπήρξε το γεγονός, πως από την μία, ο Μάριος είχε δηλώσει τα δύο από τα τρία κορίτσια, με τα οποία συνεργάστηκε ως εκείνες που θα θελε να κάνει παρέα (κοινωνιόγραμμα), ενώ από την άλλη, το ένα από τα δύο κορίτσια, η Ελπίδα, η οποία ήταν αρκετά ικανή σαν μαθήτρια, συγκέντρωνε ως προσωπικότητα στοιχεία που τη χαρακτήριζαν ως ηγετική μορφή σε μία ομάδα, χωρίς να επιβάλλεται στην ομάδα. Αντίθετα, η ίδια χαρακτηρίζονταν από δυνατότητες οργάνωσης, στήριξης και παροχής βοήθειας στους συμμαθητές της. Η δεύτερη από τις τρεις, η Κωνσταντίνα, πιο χαμηλών τόνων

μαθήτρια, αλλά επίσης εργατική, ήταν ιδιαίτερα ευαίσθητη και, όπως δήλωσε στη συνέντευξη, αγαπούσε πολύ τα ζώα. Η αδυναμία αυτή στα ζώα φαίνεται να ήταν κοινή με τον Μάριο, καθώς ο Μάριος στο διάλειμμα τάζε πάντα τα περιστέρια, ενώ συχνά μιλούσε για το σκύλο του, στη δασκάλα της ένταξης.. Η τρίτη μαθήτρια, η Πωλίνα, αν και ήταν επίσης χαμηλών τόνων, οι επιδόσεις της στο σχολείο δεν ήταν ιδιαίτερα υψηλές και πιθανότατα δεν είχε την κατάλληλη στήριξη από το σπίτι. Στην συνέντευξη, δήλωσε πως οι γονείς της απουσιάζουν από το πρωί μέχρι αργά το βράδυ για δουλεία, ενώ εκείνη ήταν στο σπίτι με τη γιαγιά η οποία αδυνατεί να την βοηθήσει στα μαθήματα.

Η εν λόγω ομάδα, όρισε ως αρχηγό την Ελπίδα, κατασκεύασε το δικό της καταστατικό για τον τρόπο που θα δρούσε, συγκεκριμένα για τους ρόλους που θα αναλάμβανε κάθε μέλος της ομάδας, χωρίς να σημαίνει πως κάποιο μέλος της δεν θα παρείχε στήριξη και στα υπόλοιπα. Χαρακτηριστικά, τόσο η Πωλίνα, όσο και ο Μάριος, δέχθηκαν τη στήριξη και τη βοήθεια των συμμαθητριών τους, ενώ και η Πωλίνα βοηθούσε το Μάριο.

Στην ίδια μάλιστα κατεύθυνση και θετική συνεργασία κινήθηκαν και οι υπόλοιπες ομάδες. Χαρακτηριστικά, όσον αφορά το Θοδωρή η ομάδα του τον εξέλεξε αρχηγό και συντονιστή, ενώ ο ίδιος, στο στάδιο της ψηφιοποίησης φάνηκε ιδιαίτερα εφευρετικός στο σχεδιασμό της ψηφιακής ιστορίας, όπως θα αναφέρω και παρακάτω. Η ανάγκη-φωνή του Θοδωρή να νιώσει σημαντικός και ικανός από τους συνομηλίκους του, φάνηκε πως ακούστηκε.

Όσον αφορά τα δύο αδέρφια, αποφασίστηκε να μην ενταχθούν στην ίδια ομάδα. Αποφασίστηκε ο Πέτρος να είναι μέλος μιας ομάδας άλλων τεσσάρων ατόμων και συγκεκριμένα, της Ελένης, της Νίνας, της Καλλιόπης και του Στάθη. Αντίστοιχα, η Μαρία εντάχθηκε στην ομάδα του Παύλου, της Μαρίνας της Βιργινίας

και του Χρήστου.

Ο Στάθης, αν και στην αρχή δυσανεστήθηκε με την ένταξή του στην εν λόγω ομάδα, ωστόσο τελικά δέχθηκε, έπειτα από συζήτηση μαζί μας. Τα επιχειρήματά του ήταν πως δεν ήθελε να είναι μόνο με κορίτσια, ενώ επίσης έδειχνε να φοβάται τον Πέτρο. Η ειδική παιδαγωγός τον διαβεβαίωσε σε συζήτηση που είχαν οι δυο τους, πως θα ναι πλάι τους για ό,τι χρειαστούν και πως ο Πέτρος θα συνεργαστεί, αρκεί να του δοθεί η δυνατότητα να πάρει τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζεται, ώστε να νιώσει οικεία. Ανάλογη συζήτηση έγινε και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς και με τον ίδιο τον Πέτρο. Στο συμβόλαιο κανόνων που συγκρότησε η ομάδα, κάθε μέλος έγραψε τι περιμένει (στάση - υποχρεώσεις - δικαιώματα) από τα υπόλοιπα μέλη, αλλά και σε τι δεσμεύεται απέναντι στην ομάδα.

Ο Πέτρος αρχικά ήταν διστακτικός και έδειχνε να μη νιώθει άνετα. Ωστόσο, πρότεινε το Στάθη για αρχηγό και δεν έφερε αντίρρηση στις δραστηριότητες που του ανατέθηκαν. Με το Στάθη δεν είχε διαπληκτιστεί ποτέ στο παρελθόν, καθώς ο Στάθης δεν τον ενοχλούσε, ούτε συμμετείχε σε περιστατικά, όπου κάποια παιδιά ερχόντουσαν σε αντιπαράθεση μαζί του. Χρειάστηκε χρόνος βέβαια, ώστε ο Πέτρος να νιώσει πιο άνετα στην ομάδα. Σε αυτό, βοήθησε πολύ, τόσο ο Στάθης που ήταν φιλικός, ευγενικός και προσεκτικός αλλά και τα υπόλοιπα κορίτσια, τα οποία αν και αρχικά δεν πλησίαζαν τον Πέτρο, σιγά σιγά άρχισαν να τον προσεγγίζουν. Ο Πέτρος λοιπόν, μέσω της διανομής των ρόλων που έγινε από την ομάδα, κέρδισε το χρόνο που χρειαζόταν, ώστε να ορίσει μόνος του και ελεύθερα, τον ρυθμό δράσης του.

Παράλληλα, η Μαρία αρχικά, δεν ήθελε να ενταχθεί σε καμία ομάδα. Ήταν αρνητική. Στη συζήτηση που κάναμε μαζί, καταφέραμε να την ενθαρρύνουμε. Στο καταστατικό της ομάδας της, αρχηγός ορίστηκε ένας σχετικά αδύναμος μαθητής, ο Χρήστος, ο οποίος το επιθυμούσε πολύ. Σιγά σιγά, όπως θα αναφέρω παρακάτω, η

στάση της Μαρίας άρχισε, επίσης, να μεταβάλλεται.

Γενικά, όσον αφορά και τους τέσσερις μαθητές της ένταξης, μέσα από τις ομάδες συνεργασίας, σιγά σιγά άρχισαν να αυξάνουν σταδιακά τον ενεργό ρόλο τους. Συγκεκριμένα, άρχισαν, να εκφράζουν τις επιθυμίες τους και να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της προεργασίας.

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια συγκρότησης του poster που προανέφερα στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, ο Μάριος με τη βοήθεια της Πωλίνας ανέλαβε να επιλέξει τη μουσική και κάποιες από τις φωτογραφίες του poster. Η δασκάλα της πληροφορικής έδειξε στους μαθητές, πώς να βρίσκουν μουσική στο youtube και πώς να μετατρέπουν το κομμάτι σε mp3, ώστε να το αποθηκεύουν στον υπολογιστή. Συνολικά μετέτρεψαν πέντε τραγούδια εκ των οποίων επιλέχθηκε ένα. Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού (απόσπασμα από τον Μικρό Πρίγκιπα του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ), ο Μάριος, κάνοντας πολλές πρόβες με την Πωλίνα αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, κατάφερε να υποδυθεί το Μικρό Πρίγκιπα μαθαίνοντας σε ικανοποιητικό βαθμό τα λόγια από τη σκηνή με την αλεπού. Οι στιγμές μοναξιάς του Μάριου στο σχολείο, άρχισαν σιγά- σιγά, να μειώνονται.

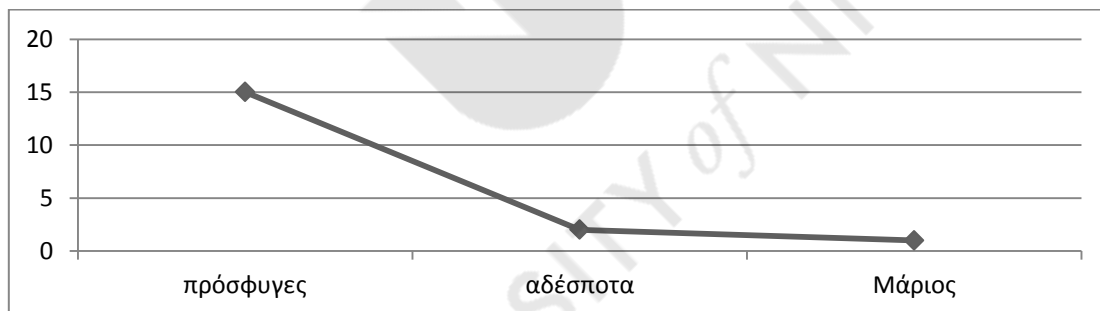
Όσον αφορά την περίπτωση του Θεωδωρή, ο ίδιος ήταν ιδιαίτερα ενεργός στην ομάδα. Φαίνεται να ανέλαβε με ιδιαίτερη σοβαρότητα τον ρόλο του αρχηγού και μάλιστα με ιδιαίτερη επιτυχία. Ο ίδιος στο θεατρικό παιχνίδι θέλησε να αναλάβει επίσης, το ρόλο του Μικρού Πρίγκιπα.

Τέλος, όσον αφορά τα δύο αδέρφια, η Μαρία ανέλαβε να επιλέξει τις φωτογραφίες που θα χρησιμοποιήσει η ομάδα της, ενώ η Μαρίνα προθυμοποιήθηκε από μόνη της να τη βοηθήσει. Σταδιακά, η Μαρίνα και η Βιργινία ξεκίνησαν να συζητούν στα διαλείμματα για το υλικό που βρήκαν στο διαδίκτυο, γεγονός το οποίο κινητοποίησε τη Μαρία να ζητήσει και εκείνη από την ειδική παιδαγωγό να τη

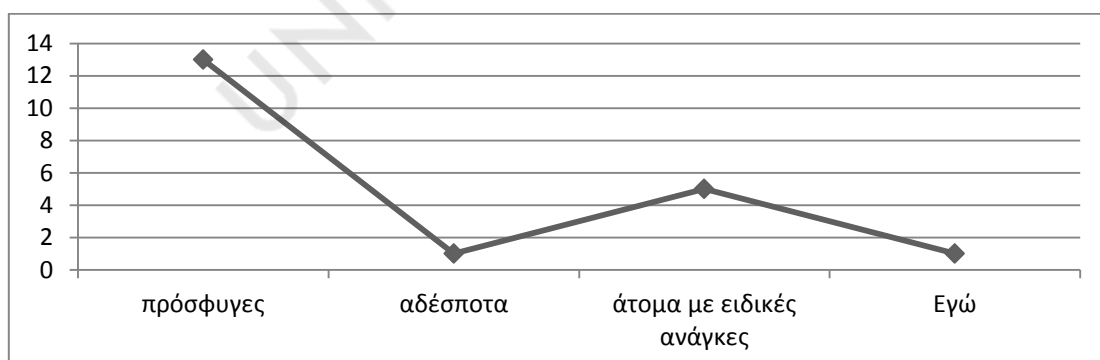
βοηθήσει, στο να συλλέξει κάποιο υλικό. Οι σχέσεις μεταξύ των κοριτσιών άρχισαν να γίνονται σταδιακά πιο στενές, ενώ κάθε μέλος της ομάδας αναλάμβανε πιο ενεργό ρόλο. Μάλιστα κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού, η Μαρία αποφάσισε να αναλάβει από μόνη της το ρόλο της αλεπούς και χειροκροτήθηκε με θέρμη από τους συμμαθητές της.

Τέλος, ο Πέτρος ανέλαβε μαζί με τον Στάθη, επίσης τη συλλογή των φωτογραφιών της ομάδας του. Παράλληλα, με δική του πρωτοβουλία πρότεινε κάποιες αλλαγές στο υλικό, οι οποίες λήφθηκαν υπόψη από την ομάδα. Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι, ο Πέτρος θέλησε να αναλάβει επίσης, το ρόλο της αλεπούς.

Στη συνέχεια, βάσει της τεχνικής «μήνυμα σε μπουκάλι», προέκυψαν τα εξής δύο κοινωνιογράμματα, τα οποία και απαντούσαν στο ερώτημα σχετικά με το ποιόν αναγνωρίζουν τα παιδιά στο πρόσωπο της αλεπούς:



**Γράφημα 4: Ε1: Ποιόν αναγνωρίζουν τα παιδιά στο πρόσωπο της αλεπούς**



**Γράφημα 5: Ε2: Ποιόν αναγνωρίζουν τα παιδιά στο πρόσωπο της αλεπούς**

Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα των δύο γραφημάτων, φαίνεται πως τα περισσότερα παιδιά, τόσο τους τμήματος Ε1, όσο και του Ε2, αναγνωρίζουν στο πρόσωπο της αλεπούς τους πρόσφυγες, ωστόσο υπήρξαν και 2 παιδιά, ένα από κάθε τμήμα, τα οποία συγκεκριμενοποίησαν την απάντησή τους. Χαρακτηριστικά, 1 παιδί του τμήματος Ε1 δήλωσε πως αναγνώρισε στο πρόσωπο της αλεπούς το Μάριο, ενώ στο τμήμα Ε2, 1 παιδί ταυτίστηκε με την αλεπού.

Το γεγονός αυτό δεικνύει στην πρώτη περίπτωση πως η δραματοποίηση, πιθανότητα, προκαλώντας την ευαισθητοποίηση του εν λόγω μαθητή, οδήγησε στη συνειδητοποίηση, πως ο Μάριος αποκλείεται από τους συμμαθητές του. Όσον αφορά το Ε2 τμήμα, όπου ο μαθητής ταυτίστηκε με την αλεπού, πιθανότατα πρόκειται για την περίπτωση ενός παιδιού, το οποίο φάνηκε να προσπαθεί να κοινοποιήσει στους συμμαθητές του την μοναξιά, την οποία βιώνει, καθώς και την ανάγκη του για ένταξη στην ομάδα.

Εν κατακλείδι, μέσα από την ομαδική δράση των μαθητών στο στάδιο της προεργασίας, φαίνεται να ήρθαν στην επιφάνεια κρυμμένες ανάγκες των μαθητών και συναισθήματα. Μάλιστα, καθώς η προεργασία βασίστηκε ακριβώς στην προσπάθεια ανάδειξης αυτών των αναγκών, φαίνεται πως κέντρισε το ενδιαφέρον όλων των παιδιών, καθώς μέσα από το προσχεδιασμένο σχέδιο συνεργασίας και δράσης, υπήρξε ομαλότητα στην ομάδα και συνεργατικό κλίμα.

Χαρακτηριστικά, η ειδική παιδαγωγός, αργότερα, θα αναφέρει στις ομάδες εστίασης:

*«..Για μένα πραγματικά ήταν έκπληξη η ένταξη των παιδιών μου σε ομάδες και μάλιστα η ύπαρξη μιας ομαλής συνεργασίας. Βέβαια πάντα ήμουν στο πλευρό τους και σίγουρα βοήθησε και η παρουσία των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη. Ημασταν εκεί μαζί τους, μας ένιωθαν δίπλα τους, όλα τα παιδιά...».*

Στα λόγια μάλιστα της ειδικής παιδαγωγού η κ Μαριάνθη πρόσθεσε:

*«..Το συγκλονιστικό για μένα ήταν πραγματικά η αφοσίωση που υπήρξε. Στο*



*ερώτημά σας λοιπόν, αν οι ανάγκες τους άρχισαν να βρίσκουν ανταπόκριση, σαφώς και θα απαντήσω θετικά. Οι ομάδες δημιούργησαν ένα εύφορο έδαφος, το οποίο ξύπνησε κάθε μαθητή από το λήθαργό του...».*

Από τα λεγόμενα τους οι δύο εκπαιδευτικοί φάνηκε να συμφωνούν και να έχουν αντιληφθεί τη σημασία της συνεργασίας των παιδιών. Συγκεκριμένα, η κ. Μαριάνθη φαίνεται να έχει αντιληφθεί, πως, εάν οι ομάδες λειτουργούν βάσει των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων του κάθε μέλους και της κάθε ομάδας, τότε πράγματι, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι πολύ θετικά σε θέματα δραστηριοποίησης του κάθε μαθητή. Μάλιστα, η ειδική παιδαγωγός φάνηκε από τα λεγόμενά της, να κρίνει σημαντική και την ύπαρξη περισσότερων τους ενός εκπαιδευτικών στην τάξη, ώστε να παραχθεί η απαραίτητη και αποτελεσματικότερη στήριξη.

Την ίδια άποψη φάνηκε να ασπάζεται και ο κ Άκης, ο οποίος δήλωσε:

*«..Πραγματικά, τα παιδιά έχουν ένα ιδιαίτερο τρόπο να καταλαβαίνουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους αλλά και από την άλλη, να επιλύουν τα όποια προβλήματα, προσαρμόζοντάς τα, στα μέτρα τους. Για μένα, η συνεργασία των τριών κοριτσιών με το Μάριο, πραγματικά αποτελεί φωτεινό παράδειγμα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, μιας διαφοροποίησης, όπου τον τρόπο μάλιστα τον ορίζουν οι ίδιοι οι μαθητές, φέρνοντας την, στα μέτρα τους...».*

Από τα λεγόμενα του, ο κ Άκης φάνηκε να έχει συνειδητοποιήσει πως οι φωνές των παιδιών μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορούν να έρθουν ευκολότερα στην επιφάνεια, καθώς μια τέτοιου τύπου δράση συντελεί στο να αποκτούν τα παιδιά ελευθερία κινήσεων στο βαθμό που αισθάνεται, βέβαια, ασφαλή. Χάρης λοιπόν σε αυτή τη δυνατότητα επιτρέπεται σε κάθε μαθητή να αναζητήσει τους δικούς του μηχανισμούς μάθησης, οι οποίοι μπορούν να συνδυαστούν αρμονικά με τους μηχανισμούς των υπολοίπων μαθητών, συντελώντας τοιουτοτρόπως, μέσω εποικοδομιστικών κυρίως διαδικασιών, στην δόμηση της γνώσης.

Τέλος, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιλέχθηκαν οι ομάδες, η ειδική παιδαγωγός, πρόσθεσε:

*«...Δεν περίμενα ειλικρινά πως μέσα από μία απλή συνέντευξη των παιδιών θα καταφέρναμε πράγματι να ακούσουμε τις ανάγκες τους και να σχεδιάσουμε ένα μοντέλο συνεργασίας πάνω σε αυτές. Οι ομάδες δεν επιλέχθηκαν τυχαία, αλλά χωρίς να θέλουμε να απομακρύνουμε τους φίλους, φέραμε σε επαφή μαθητές οι οποίοι ήταν σε θέση να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Πραγματικά, τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά...»*

Σύμφωνα λοιπόν με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, το γεγονός πως υπήρξε μία διερεύνηση πριν την επιλογή των ομάδων, σχετικά με το χαρακτήρα, τις δυνατότητες, τα χαρίσματα και τις αδυναμίες που συνοδεύουν κάθε παιδί, φάνηκε να έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη της έρευνας. Μιλώντας για φωνές των παιδιών γίνεται λόγος, σύμφωνα με την ίδια, για τις ανάγκες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη. Για το σκοπό αυτό, η ειδική παιδαγωγός αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα να μελετά το προφίλ του κάθε παιδιού εις βάθος, λαμβάνοντας υπόψη το χαρακτήρα, τις συμπεριφορές, τις επιδόσεις, καθώς και το οικογενειακό του υπόβαθρο. Η προσωπική έρευνα από πλευράς του εκπαιδευτικού φαίνεται, σύμφωνα με την ίδια, πως λειτουργεί βοηθητικά στο να συγκροτήσει ευέλικτες ομάδες, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται.

## **1.2. Στάδιο Β' – η ψηφιοποίηση**

Στο στάδιο της ψηφιοποίησης, οι μαθητές επίσης έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συγκρότηση της ατομικής τους ιστορίας. Χαρακτηριστικά, ο Πέτρος κατάφερε να προγραμματίσει μετά από πολλές προσπάθειες στη Scratch το ανθρωπάκι του να βηματίζει, ενώ πρότεινε στην εκπαιδευτικό να προγραμματίσουν και άλλα κινούμενα αντικείμενα. Χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτικός της πληροφορικής ανέφερε:

*«Μέσα από την διαδικασία της ψηφιοποίησης αντιλήφθηκα πως πολλές φορές τα παιδιά, όταν τους ζητείται να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα, όπως την κίνηση ενός αντικειμένου στο backdrop της scratch, βρίσκουν μόνα τους τα μαθηματικά. Χαρακτηριστικά ο Πέτρος, ένα παιδί με σημαντικές ελλείψεις στο κομμάτι αυτό, κατόρθωσε μόνος του να υπολογίσει τις κλίσεις και να ορίσει*

*τις γωνίες, εμπειρικά φυσικά, φτιάχνοντας έναν κώδικα ο οποίος δούλεψε τελικά. Πραγματικά το πρόσωπό του έλαμψε...»*

Επίσης, σε άλλο σημείο της συζήτησης, η εκπαιδευτικός της πληροφορικής επισήμανε αναφερόμενη στον Θοδωρή:

*« Ο Θοδωρής επίσης ξεχώρισε για μένα.. ο ίδιος έψαχνε μανιωδώς να βρει τις ομορφότερες φωτογραφίες για το φόντο της ιστορίας του. Η διαδικασία έδειχνε να τον συναρπάζει. Επίσης, στην κωδικοποίηση ήταν πολύ καλός. Και εκείνος κατάφερε να κάνει τον χαρακτήρα που επέλεξε να κινηθεί...»*

Σύμφωνα με τη δασκάλα της πληροφορικής, φαίνεται πως τόσο ο Πέτρος, όσο και ο Θοδωρής κατόρθωσαν να υπερπηδήσουν δυσκολίες και ουσιαστικά δοκιμάζοντας δυνατούς συνδυασμούς, κατάφεραν να χτίσουν μόνοι τους τη γνώση, μέσα από μια βιωματική διαδικασία, η οποία φάνηκε να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον αλλά και τη σκέψη τους.

Μάλιστα σε αυτό το σημείο, η δασκάλα της ειδικής αγωγής ανέφερε:

*«..Σε αυτό το σημείο να αναφέρω, πως και εγώ έχει αρχίσει να μαθαίνω τη γλώσσα προγραμματισμού scratch, ώστε να βοηθήσω τους μαθητές μου. Μπορώ παίζοντας με της scratch να τους εμπλέξω σε διαδικασίες που αφορούν την επίλυση προβλημάτων, ακόμα και να ενεργοποιήσω τη φαντασία τους μέσα από φανταστικές ιστορίες. Πιστεύω ότι θα τους βοηθήσει και στην έκθεση πολύ αυτό. Ίσως θα ήταν καλό να δουλέψουμε ξανά όλοι μας, πάλι πάνω σε ένα κοινό project. Παρατήρησα πως το project έχτισε γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ του γενικού και τυπικού τμήματος, ενώ τα περιστατικά σύγκρουσης μειώθηκαν στην τάξη αυτή.»*

Από τα λεγόμενα της, η ειδική παιδαγωγός φάνηκε πως δραστηριοποιείται στο να υιοθετήσει ένα νέο μοντέλο προσέγγισης των μαθητών της, βιωματικό και συνεργατικό, έτσι ώστε μέσα από έναν εποικοδομιστικό τρόπο εκμάθησης, να καλυφθούν οι ακαδημαϊκές τους ανάγκες. Παράλληλα, φάνηκε να θεωρεί πως μια τέτοια προσέγγιση δουλεύει ακόμα καλύτερα στα πλαίσια ενός κοινού project, το οποίο φαίνεται να καλύπτει και τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, φάνηκε να θεωρεί πως πέραν των ακαδημαϊκών αναγκών, δύναται να καλυφθούν μέσα από τέτοιες δράσεις, και οι ανάγκες της αποδοχής, της κοινωνικοποίησης και

κατ' επέκταση, της φιλίας.

Όσον αφορά τώρα την περίπτωση του Μάριου και της Μαρίας, διαπιστώθηκε από την παρατήρηση, πως και τα δύο παιδιά, αν και συνάντησαν δυσκολίες, ωστόσο κατόρθωσαν να λάβουν επίσης πρωτοβουλίες στο κομμάτι της ψηφιοποίησης. Συγκεκριμένα, επέλεξαν φωτογραφίες για το φόντο της ιστορίας τους, ενώ η Μαρία που αγαπάει, όπως δήλωσε η ίδια τη ζωγραφική, θέλησε να χρησιμοποιήσει σε ορισμένα σημεία ζωγραφιές για φόντο της ιστορίας της, αντί για φωτογραφίες.

Γενικότερα, όπως ανέφερε η δασκάλα της πληροφορικής στις ομάδες εστίασης, φάνηκε πως όλα τα παιδιά διασκέδασαν μαθαίνοντας παράλληλα, μέσα από τη συγκρότηση των ιστοριών. Συγκεκριμένα η ίδια ανέφερε:

*«...Με το Scratch, οι μαθητές μπορούν να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν πραγματικά. Ο καθένας με το δικό του τρόπο και ξεκινώντας από το δικό του επίπεδο. Οι δυνατότητες της είναι άπειρες και αυτό αρέσει στα παιδιά. Το γεγονός επίσης πως βάζουν την προσωπική τους σφραγίδα, πως παράγουν μια ιστορία η οποία εκφράζει τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, φάνηκε πραγματικά να τους εξιτάρει. Είδα μαθητές που ήταν στην αφάνεια να γίνονται πρωταγωνιστές...».*

Καταληκτικά, σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας της πληροφορικής, καθώς και με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την παρατήρηση, οι μαθητές πράγματι ενεργοποιήθηκαν στο σύνολό τους. Υπήρξαν για παράδειγμα μαθητές, όπως η Ισαβέλλα, ο Σωκράτης και ο Διονύσης οι οποίοι γέμισαν την ιστορία τους με κινούμενους χαρακτήρες, συνδυάζοντας ταυτόχρονα πολλούς κώδικες και αφιερώνοντας πολλές ώρες εργασίας, ακόμη και στο σπίτι. Επίσης, υπήρξαν και μαθητές οι οποίοι επηρεάστηκαν πολύ και από το δεύτερο μέρος του βίντεο. Πολλοί μαθητές κινητοποιήθηκαν στο να συλλέξουν πληροφορίες για τα μακρινά αυτά μέρη της γης, ενώ μετά τη συγκρότηση της ιστορίας, άρχισαν να τα αναζητούν στο χάρτη και στο διαδίκτυο. Καταληκτικά, υπήρξαν και μαθητές οι οποίοι εξέφρασαν, μέσω αυτών των ιστοριών, την ανάγκη τους να κοινοποιήσουν τα προβλήματά τους.

Χαρακτηριστικά, ο Πέτρος, ανεβάζοντας στο Movie Maker τις φωτογραφίες των παιδιών από διαφορετικές τάξεις της γης, κοιτώντας τη φωτογραφία μιας σχολικής τάξης στο Βιετνάμ, μου ψιθύρισε:

*«..Κυρία, αν είχα γεννηθεί στο Βιετνάμ τα παιδιά θα με έκαναν παρέα. Γιατί εκεί είναι όλα φτωχά....».*

### **1.3. Στάδιο Γ' – Η προβολή της Ψηφιακής Ιστορίας**

Η προβολή της ψηφιακής ιστορίας η οποία και πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά τη συγκρότησή της, έγινε παρουσία παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων. Μέσω του πρώτου σκέλους της ιστορίας, κατά την οποία κάθε μαθητής μιλά για τον εαυτό του και το φόντο της ιστορίας απεικονίζει αυτόματα τις σκέψεις του, δόθηκε η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να κοινοποιήσουν στους παρευρισκόμενους τη διαφορετικότητά τους (διαφορετικά σχέδια για το μέλλον, διαφορετικές απόψεις και επιθυμίες). Χαρακτηριστικά, υπήρξαν μαθητές όπως ο Πέτρος, ο Στάθης και ο Παύλος που δήλωσαν πως θέλουν να γίνουν αστροφυσικοί, η Χριστίνα, η Ισαβέλλα και ο Διονύσης που δήλωσαν πως θέλουν να γίνουν γιατροί, ο Διονύσης που δήλωσε πως θέλει να γίνει και πρωθυπουργός, η Μαρία που επέλεξε το επάγγελμα του αστυνομικού, ο Μάριος που δήλωσε πως θέλει να γίνει σουβλατζής, η Πωλίνα και η Μαρίνα που επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πέραν όμως των πληροφοριών που έφεραν στην επιφάνεια οι απαντήσεις των παιδιών για τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις τους, η ψηφιακή ιστορία κατάφερε να φέρει στην επιφάνεια και επιπλέον στοιχεία για την προσωπικότητα κάθε παιδιού. Χαρακτηριστικά, η Χριστίνα, η Ισαβέλλα και ο Διονύσης, επέλεξαν ένα επάγγελμα κύρους, ενώ ο Διονύσης θέλησε να δηλώσει πως ονειρεύεται να γίνει και πρωθυπουργός. Οι επιλογές αυτές των παιδιών, σε συνδυασμό με τις πολύ υψηλές επιδόσεις στην τάξη, αλλά και την υψηλή δημοτικότητα που παρουσιάζουν μεταξύ

των συμμαθητών τους (Γράφημα 2 και Γράφημα 3), οδηγεί στο πιθανό συμπέρασμα πως οι εν λόγω μαθητές διακρίνονται από υψηλή αυτοπεποίθηση, δυναμικότητα και υψηλούς στόχους. Χαρακτηριστικά, η Ισαβέλλα θα αναφέρει στην ψηφιακή ιστορία πως μία επιθυμία της είναι: *«...Να πετύχω στη ζωή μου»*.

Από την άλλη όμως, στην ψηφιακή ιστορία, ακούστηκαν και δηλώσεις παιδιών, οι οποίες κέντρισαν το ενδιαφέρον, γιατί έφεραν στην επιφάνεια, στοιχεία της προσωπικής ιστορίας του κάθε παιδιού, αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Χαρακτηριστικά, η Πωλίνα ανέφερε πως, μια ευχή της που θα θελε να πραγματοποιηθεί ήταν:

*«...Να πάω στην Γερμανία, ώστε να είμαι μαζί με τον μπαμπά που μου λείπει...»*.

Σε άλλο σημείο, αναφερόμενη πάλι στον πατέρα της δήλωσε:

*«...Η πιο ευτυχισμένη στιγμή της ζωής μου ήταν όταν ο μπαμπάς μου θα ερχόταν από τη Γερμανία...»*.

Ιδιαίτερη εντύπωση όμως έδωσαν και οι απαντήσεις των παιδιών της ένταξης, αφού χαρακτηριστικά η Μαρία δήλωσε στην ιστορία της:

*«...Το αγαπημένο μου παιδικό είναι το ασχημόπαπο που γίνεται κύκνος και το αγαπάνε μετά οι άλλοι...»*

Αντίστοιχα, ο Θοδωρής στη δική του ιστορία ευχήθηκε:

*«Να είμαι κολλητός με το Μιχάλη...»*

Και:

*«Να γίνουν όλα ευχάριστα στη ζωή μου»*

Από τα παραπάνω αποσπάσματα της ψηφιακής ιστορίας, η Μαρία (παιδί το οποίο παρουσίαζε σημάδια απομόνωσης) φάνηκε να κοινοποιεί μέσα από την επιλογή του ασχημόπαπου ως αγαπημένο της παραμύθι, την ταύτισή της με αυτό, ενώ αντίστοιχα ο Θοδωρής εξέφρασε μέσα από την επιλογή του Διονύση ως καλύτερου του φίλου, ενός δημοφιλή μαθητή, την ανάγκη του να νιώσει σημαντικός

από τους συμμαθητές του. Τέλος, με την τελευταία του φράση, φάνηκε πως το Θοδωρή πιθανότατα τον απασχολούν θέματα που επηρεάζουν αρνητικά τον ψυχισμό του και πιθανότατα ρίχνουν και την αυτοπεποίθησή του, αφού και στην τάξη προσπαθούσε συνεχώς να κερδίσει την συμπάθεια των συμμαθητών του.

Τέλος, ο τόνος της φωνής, η ομιλητικότητα και η ευφράδεια λόγου, αποτέλεσαν επιπλέον στοιχεία που παρείχε η ψηφιακή ιστορία, ώστε να αναδειχθεί εναργέστερα η προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Όσον αφορά μάλιστα τις κρυμμένες φωνές των παιδιών, που ήρθαν στην επιφάνεια, χαρακτηριστικά ο διευθυντής ανέφερε::

*«...Μέσω των ψηφιακών ιστοριών, οι γονείς μου ανέφεραν πως κατάφεραν να συλλέξουν πολλά στοιχεία αναφορικά με την προσωπικότητά τους, τα οποία δεν τα είχαν παρατηρήσει πιο πριν. Συγκεκριμένα, κατάλαβαν εν συγκρίσει με τα υπόλοιπα, αν το παιδί τους είναι περισσότερο διστακτικό ή λιγότερο, αν έχει παρόμοιες φιλοδοξίες ή ακόμα και αν υπάρχουν ζητήματα που φαίνεται να τα απασχολούν σε μεγάλο βαθμό...».*

Αντίστοιχα, η ειδική παιδαγωγός ανέφερε συμφωνώντας μαζί της και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί :

*«..Θεωρώ πως η ευαισθητοποίηση, που πρόσφερε η προβολή αυτής της ιστορίας έθεσε τη βάση για την οικοδόμηση ενός καλύτερου κλίματος στην τάξη, αφού οι μαθητές με εναργέστατο τρόπο μας έδειξαν που ακριβώς πρέπει να τους παρέχουμε στήριξη, όχι μόνο εμείς οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς, μα και κυρίως οι συμμαθητές τους. Πραγματικά μας άγγιξε την ψυχή και νομίζω πως και τα ίδια τα παιδιά ανακουφίστηκαν μέσα από αυτή την εξομολόγηση που πρόσφερε η ιστορία τους..»*

Συμπερασματικά, από τα λεγόμενα, τόσο του διευθυντή, όσο και της ειδικής παιδαγωγού, αρχικά φάνηκε, πως με την προβολή της ψηφιακής ιστορίας οι γονείς αναγνώρισαν στοιχεία των παιδιών τους, τα οποία δεν τα είχαν πιθανότατα παρατηρήσει ή δεν γνώριζαν τον βαθμό σημαντικότητας για εκείνα. Παράλληλα, όμως με τους γονείς, η ψηφιακή ιστορία φάνηκε να υπήρξε αποκαλυπτική και για τους εκπαιδευτικούς, αφού οι ίδιοι κατάφεραν να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Τέλος, οι ίδιοι οι συμμαθητές γνώρισαν στοιχεία των συμμαθητών τους που

αγνοούσαν, ανακαλύπτοντας κοινά στοιχεία αλλά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία οικοδομούν ένα κλίμα συμπάθειας, ενσυναίσθησης, και δικαιοσύνης, αφού δίνεται η ευκαιρία σε παιδιά, τα οποία ήταν στη αφάνεια, να ακουστούν, να ευαισθητοποιήσουν, να εμπνεύσουν και τέλος, να αφυπνίσουν το σχολικό συγκείμενο.

## **2. Ενσυναίσθηση και Αυτοαντίληψη**

Όπως προανέφερα και στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, το άκουσμα των κρυμμένων φωνών - αναγκών όλων των παιδιών, είτε πρόκειται για ακαδημαϊκές, είτε για κοινωνικές ανάγκες, είτε και για τις δύο περιπτώσεις, αποτελεί τη βάση, πάνω στην οποία θα δομηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σημαντική προϋπόθεση ωστόσο, καθώς και σκοπός της συμπερίληψης είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης όλων των μαθητών αλλά και της ενσυναίσθησης, τόσο μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, σχολείου - εκπαιδευτικών και μαθητών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, φαίνεται πως τα τρία στάδια της ψηφιακής ιστορίας, η προεργασία, η ψηφιοποίηση και η προβολή λειτούργησαν θετικά στην ανάδυση των φωνών, αφού η εκπαιδευτική μεθοδολογία βασίστηκε ακριβώς πάνω σε αυτές τις κρυμμένες ανάγκες, συμπεριλαμβάνοντας και τις ανάγκες όλων των παιδιών.

Συνεπώς, όπως προανέφερα, σε επίπεδο συνεργασίας υπήρξαν ομαλές σχέσεις, οι οποίες οδήγησαν στη συμμετοχή όλων των μαθητών στην ομάδα. Ωστόσο, η ερώτηση η οποία έγκειται σε αυτό το σημείο, αφορά τον τρόπο με τον οποίο μέσω αυτής της συνεργασίας ενισχύθηκε από την μία η αυτοπεποίθηση των μαθητών και από την άλλη, επιτεύχθηκε η διάχυση της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον.

Για να απαντήσω συνεπώς στο παραπάνω ερώτημα, αρχικά έλαβα υπόψη τον



τρόπο, με τον οποίο φάνηκε να βιώνουν οι μαθητές της ένταξης την ακαδημαϊκή αποτυχία. Συγκεκριμένα, όπως προανέφερα σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, η ακαδημαϊκή αποτυχία φάνηκε πως οδηγούσε συνεχώς τους μαθητές στην απομόνωση, η οποία μάλιστα συντηρούνταν από λάθος τακτικές, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των υπόλοιπων μαθητών. Εντός των ομάδων όμως, όπου μάλιστα κάθε μαθητής συμμετείχε με τρόπο, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του, οι επιδόσεις όλων των μαθητών σημείωσαν άνοδο.

Χαρακτηριστικά, όπως προανέφερα, τα παιδιά της ένταξης με την πάροδο του χρόνου άρχισαν να αναλαμβάνουν όλο και περισσότερο ενεργό ρόλο εντός της ομάδας. Πέραν όμως από το ενδιαφέρον που έδειξαν για το εν λόγω project φαίνεται πως η συμμετοχή τους σε αυτό, ενίσχυσε και την γενικότερη συμμετοχή τους στα υπόλοιπα μαθήματα, ενώ επηρέασε θετικά και θέματα συμπεριφοράς.

Χαρακτηριστικά, ο κ. Άκης ανέφερε στις ομάδες εστίασης:

*«...Υπήρξαν μαθητές, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του project αλλά και μετά άρχισαν να είναι περισσότερο δραστήριοι στην τάξη γενικά. Πιστεύω πως η επιτυχία που βίωσαν μέσα από τις ομάδες εργασίας και κυρίως η χαρά, η υπερηφάνεια που ένιωσαν όταν είδαν το έργο τους ολοκληρωμένο αλλά και το χειροκρότημα που έλαβαν από όλους, έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην ψυχοσύνθεσή τους...»*

Σε αυτό το σημείο η κ. Μαριάνθη πρόσθεσε:

*«...Ναι πράγματι... αν και είμαστε στο δεύτερο μισό της σχολικής χρονιάς υπάρχει ένα κλίμα ανανέωσης στην τάξη. Υπάρχει όρεξη και διάθεση ακόμα και από παιδιά που πριν, δεν ενδιαφέρονταν καν...»*

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών η ψηφιακή ιστορία επέδρασε θετικά στην αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς αυξήθηκε η διάθεση για το μάθημα και κυρίως, η πρωτοβουλία από πλευράς των μαθητών. Το αίσθημα της ικανοποίησης από την επιτυχή προσπάθεια που βίωσαν οι μαθητές, καθώς και η επιβράβευση από την ολοκλήρωση ενός έργου το οποίο είναι από και αποτελεί προσωπικό τους δημιούργημα, φαίνεται να αποτέλεσε ουσιαστικό κίνητρο για όλους. Οι παραπάνω

απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Συγκεκριμένα, στο E1 τμήμα, ο Θοδωρής άρχισε να παρουσιάζει μια ανοδική πορεία στις επιδόσεις του, αφού άρχισε, όπως φαίνεται, να μελετά και στο σπίτι, ενώ συγχρόνως άρχισε να συγκεντρώνεται περισσότερο στο μάθημα.

Παράλληλα, μείωσε σε σημαντικό βαθμό τη συνήθειά του να προκαλεί σκόπιμα ταραχές στο μάθημα, ώστε να τραβά τα βλέμματα. Άρχισε να γίνεται μάλιστα περισσότερο επικοινωνιακός και να εκφράζει τις σκέψεις του στο δάσκαλό του, ενώ παρατηρήθηκε και αρκετά σημαντική διάθεση βελτίωσης στο τμήμα της ένταξης.

Στο E2 τμήμα, όσον αφορά τον Πέτρο και τη Μαρία, και εκεί υπήρξε μια θετική στροφή σε θέματα επιδόσεων, τόσο στο τμήμα της ένταξης, όσο και στο γενικό τμήμα. Μάλιστα, η Μαρία βελτίωσε σημαντικά και την εικόνα του γραπτού της, αφού μείωσε τις μουντζούρες στο τετράδιό της και άρχισε να βάζει κάποια τάξη στην τσάντα της και στα τετράδιά της. Αντίστοιχα, ο Πέτρος, σταδιακά, άρχισε να προσπαθεί επίσης περισσότερο, ενώ μάλιστα, όπως αποκάλυψαν τα δύο παιδιά άρχισαν να συνεργάζονται μεταξύ τους στις ασκήσεις στο σπίτι. Χαρακτηριστικά, η Μαρία όταν την ρώτησα αν ο ένας βοηθά τον άλλον, ανέφερε:

*«..Ναι.. Λύνουμε μαζί τις ασκήσεις. Πολλές φορές μου εξηγεί και τα μαθηματικά γιατί δυσκολεύομαι. Εγώ τον βοηθώ πολύ στα εικαστικά...».*

Βέβαια, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, πέραν από την αναδόμηση των εκπαιδευτικών μεθόδων που επέφερε το project, φαίνεται να επηρεάστηκε, και από την ενσυναίσθηση που καλλιεργήθηκε, τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά την ολοκλήρωση του project.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως η καθημερινή επαφή των παιδιών εντός ομάδας, οι κοινοί στόχοι, η συνεργασία, τα ευτράπελα περιστατικά, η αλληλοϋποστήριξη, τα αισθήματα της επιτυχίας, αλλά και η συγκρότηση γενικότερα

μιας μεθοδολογίας δράσης από πλευράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, η οποία βασίστηκε στις ανάγκες τους και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, πιθανότατα οδήγησε, όπως φάνηκε σε καταστάσεις συμφιλίωσης μεταξύ των μαθητών αλλά και συγκρότησης φιλικών, μάλιστα, σχέσεων.

Χαρακτηριστικά, όπως προανέφερα στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών άρχισαν να γίνονται αρμονικές και, όπου υπήρξε αρνητικό κλίμα, σιγά σιγά αυτό άρχισε να χάνεται (περίπτωση ομάδας Μαρίας και ομάδας Πέτρου). Μάλιστα, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ο Πέτρος άρχισε σιγά σιγά να αναπτύσσει σχέσεις φιλικές, κυρίως με τον Στάθη, ο οποίος τον ενέταξε μάλιστα και σε μεγαλύτερες, πληθυσμιακά, ομάδες αγοριών.

Αντίστοιχα, και η Μαρία άρχισε να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τα υπόλοιπα κορίτσια και να συμμετέχει στο σχολείο σε κοινές δραστηριότητες. Μάλιστα, τα δύο παιδιά περιόρισαν σε μεγάλο βαθμό την επιθετική τους στάση, κυρίως προς μαθητές που ήταν περισσότερο αδύναμοι και στο παρελθόν αποτελούσαν για κείνα, τον εύκολο στόχο. Αντίθετα, παρατηρήθηκε πως άρχισαν να αναπτύσσουν μια προστατευτική διάθεση προς τους πιο αδύναμους ή μικρότερους μαθητές. Χαρακτηριστικά, ο Πέτρος στα διαλείμματα άρχισε να πλησιάζει το Μάριο και να του κάνει διάφορες ερωτήσεις για τον καιρό και τα ζώα, για θέματα δηλαδή που αντιλήφθηκε πως ενδιαφέρουν το Μάριο. Ωστόσο, και τα υπόλοιπα παιδιά άρχισαν έμμεσα να συναισθάνονται τις ανάγκες του Μάριου και να προσπαθούν να τον φέρουν πιο κοντά τους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα στην τάξη ήταν, όταν κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας στο μάθημα της γλώσσας, ο κ Άκης ανέθεσε στα παιδιά να αφηγηθούν στο χαρτί μια φανταστική περιπέτεια. Τότε, 5 από τα 18 παιδιά, ανέφεραν στην περιπέτεια ως συμπρωταγωνιστή τους τον Μάριο, στον οποίο

μάλιστα απέδιδαν χαρακτηριστικά υπερήρωα.. Η πρόθεση των παιδιών φαινόταν αγνή και αποσκοπούσε, όπως φάνηκε, πιθανότατα στην ψυχική στήριξη του συμμαθητή τους, αφού δεν υπήρξε κάποιος έμμεσος υπαινιγμός ή εμπαιγμός εναντίον του Μάριου, αντίθετα υπήρξε θερμό χειροκρότημα από όλη την τάξη, γεγονός που ικανοποίησε ιδιαίτερα και τον ίδιο το Μάριο. Ο Μάριος από την άλλη, άρχισε να αναπτύσσει ιδιαίτερα φιλικές σχέσεις με την Κωνσταντίνα και την Πωλίνα. Τα δύο κορίτσια πλησίασαν το Μάριο με το να κάθονται αρχικά δίπλα του στα διαλείμματα, ενώ σιγά σιγά άρχισαν να του απευθύνουν το λόγο. Η Κωνσταντίνα μάλιστα η οποία, όπως και ο Μάριος, ήταν ιδιαίτερα φιλόζωη, τάζε συχνά μαζί του τα περιστέρια.

Για το εν λόγω θέμα της ενσυναίσθησης αλλά και της αυτοπεποίθησης, ο κ Άκης ανέφερε χαρακτηριστικά:

*«..Μέσα από τη διαδικασία της ψηφιακής ιστορίας και αναφέρομαι σε κάθε στάδιό της, κατάλαβα πως οι μαθητές μου αντιλήφθηκαν τις ανάγκες των συμμαθητών τους, την ανάγκη της αποδοχής, της στήριξης, της συμπάθειας, της παρότρυνσης και της επιβράβευσης. Το γεγονός αυτό λειτούργησε ευεργετικά και στην αυτοπεποίθηση όλων των μαθητών αλλά κυρίως, εκείνων, που ένιωθαν στο περιθώριο...».*

Η εν λόγω άποψη του κ Άκη φαίνεται να επιβεβαιώνει και τα προαναφερθέντα αποτελέσματα της παρατήρησης, αφού ο ίδιος φάνηκε να υποστηρίζει πως ο ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας του project, σε συνδυασμό με το περιεχόμενο της ψηφιακής ιστορίας λειτούργησε εξομαλυντικά στις σχέσεις των παιδιών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή όλων, μέσα από ένα πλαίσιο στήριξης δομημένο μάλιστα από τους ίδιους τους μαθητές. Παράλληλα, η κ Μαριάνθη στα λόγια του κ Άκη, πρόσθεσε:

*«... Είναι πολύ σημαντικό και το μήνυμα της ίδιας της ψηφιακής ιστορίας.. εμένα με άγγιξε προσωπικά. Αναθεώρησα πολλά για τις πρακτικές μου και κατανόησα πως υπάρχουν παιδιά που δεν τους παραχώρησα το δικαίωμα να τα γνωρίσω. Πράγματι, η εικόνα, οι φωνές των παιδιών, η μουσική υπόκρουση μου άγγιξαν την καρδιά. Το ίδιο μου μετέφεραν και πολλοί γονείς...»*

Καταληκτικά, από τα λεγόμενα και της κ Μαριάνθης φαίνεται πως και το περιεχόμενο της ψηφιακής ιστορίας ευαισθητοποίησε και έθεσε τις βάσεις για μια πιο πλουραλιστική προσέγγιση. Ειδικότερα, τα μέσα που χρησιμοποιεί η τεχνική της ψηφιακής ιστορίας και συγκεκριμένα η εικόνα, ο ήχος και η μουσική φάνηκε να οδήγησαν στην αποτύπωση μηνυμάτων με περισσότερο βιωματικό τρόπο, με αποτέλεσμα οι επιδράσεις να είναι περισσότερο ουσιαστικές, αφού επηρέασαν συναισθηματικά το δέκτη τους.

Καθώς λοιπόν η ενσυναίσθηση αυξάνεται στο σχολικό περιβάλλον και η αυτοπεποίθηση των μαθητών ενισχύεται μέσω της συγκρότησης του εν λόγω project, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν πως οι πρακτικές, που ακολουθήθηκαν για τη συγκρότησή υπήρξαν αποτελεσματικές, αφού παρατηρήθηκε και μια γενική αναδόμηση της σχολικής μονάδας, η οποία οδήγησε σε μια συνεχόμενη ψυχολογική ανάταση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Στο επόμενο κεφάλαιο λοιπόν, θα αναφερθώ ακριβώς στην επίδραση της ψηφιακής ιστορίας στις εν λόγω εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν, με σκοπό την υιοθέτηση μιας πιο συμπεριληπτικής πολιτικής η οποία είναι αλληλένδετη με την αναδόμηση της σχολικής μονάδας.

### **3. Η βελτίωση της σχολικής μονάδας**

Το εν λόγω project φαίνεται πως ανέδειξε το δρόμο για την υιοθέτηση μιας πιο συμπεριληπτικής πολιτικής, αφού ουσιαστικά σύμφωνα και με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναδομήθηκε η κουλτούρα του σχολείου με αποτέλεσμα να καταστεί, όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν ως τώρα, περισσότερο συμπεριληπτική. Επιπρόσθετα, πέραν από την ανάδυση των «κρυμμένων φωνών» αλλά και τη συγκρότηση ενός κλίματος ενσυναίσθησης και ενίσχυσης της

αυτοπεποίθησης όλων των μαθητών, παράλληλα, παρατηρήθηκε και μια γενικότερη προσπάθεια αναδόμησης της σχολικής μονάδας, γεγονός το οποίο αποδεικνύει τη στενή σχέση μεταξύ συμπερίληψης και σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η στρατηγική που ακολουθήθηκε κατά τα τρία στάδια της ψηφιακής ιστορίας, συνέβαλε ώστε το εκπαιδευτικό δυναμικό να συνειδητοποιήσει τους παράγοντες που λειτουργούσαν ανασταλτικά στη συμπερίληψη των παιδιών, ενώ παράλληλα, αναδύθηκαν στην πράξη οι τεχνικές που έπρεπε να υιοθετηθούν, ώστε αυτά τα εμπόδια να εξαλειφθούν.

Χαρακτηριστικά, όσον αφορά τον τομέα της διδασκαλίας, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε αρχικά, ως πρώτο νέο δεδομένο που υιοθετήθηκε και αγκαλιάστηκε από τη σχολική κοινότητα, η υιοθέτηση δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, ο κ. Άκης του Ε1 και η κ. Μαριάνθη του Ε2 άρχισαν να συνεργάζονται πιο ουσιαστικά, αφού αποφάσισαν να προσχεδιάζουν μαζί το μάθημα της επόμενης ημέρας. Παράλληλα, στο σχεδιασμό αυτό εμπλέχτηκε και η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, με σκοπό το μάθημα να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες όλων των μαθητών. Ύστερα από προσωπική συμβουλή, υιοθετήθηκε η συνήθεια συγκρότησης από κοινού σχεδίου μαθήματος για κάθε κεφάλαιο, του οποίου η στοχοθεσία στηρίχθηκε στη διαφοροποιημένη ταξινομία του Bloom, όπως ακριβώς συνέβη και με το project. Ωστόσο, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί, αν και συγκροτούσαν μαζί το σχέδιο δράσης τους, ωστόσο λάμβαναν υπόψη, ύστερα από συζήτηση με την ειδική παιδαγωγό και τη μοναδικότητα της κάθε τάξης.

Χαρακτηριστικά, στο μάθημα της ιστορίας, ο κ. Άκης και η κ. Μαριάνθη αποφάσισαν να επέμβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και ουσιαστικά να «ξαναγράψουν» το μάθημα της ημέρας με τρόπο πιο απλοποιημένο, καθώς έκριναν,

πως θα ευνοούνταν από αυτή τους την παρέμβαση το σύνολο της τάξης. Παράλληλα, εμπλούτισαν το κείμενό τους με περισσότερες εικόνες, ενώ με τη βοήθεια της ειδικής παιδαγωγού τόνισαν λέξεις και σημεία του κειμένου. Στο Ε1 συγκεκριμένα, η ειδική παιδαγωγός ανέλαβε την κατασκευή σχεδιαγραμμάτων, όπου με τη χρήση ελάχιστων λέξεων και με τη χρήση κυρίως σχεδίου, η ειδική παιδαγωγός κατασκεύασε σχεδιαγράμματα για το μάθημα της ημέρας, τα οποία και μοιράστηκαν σε όλα τα παιδιά. Η ίδια λογική ακολουθήθηκε και σε άλλα μαθήματα, όπως στη γεωγραφία και τα φυσικά.

Συγκεκριμένα, στα φυσικά υιοθετήθηκε η εφαρμογή των πειραμάτων και από τα δύο τμήματα, τα οποία διοργανώνονταν πλέον σε συνεργασία, ενώ οι μαθητές των δύο τάξεων αναλάμβαναν το ρόλο της αναζήτησης πειραμάτων από το διαδίκτυο.

Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των δύο τμημάτων, η κ Μαριάνθη ανέφερε στις ομάδες εστίασης:

*«...Πραγματικά δεν περίμενα πως μια τέτοια κίνηση θα δουλέψει. Μπορεί πράγματι στο κενό μου τώρα να μην έχω τόσο ελεύθερο χρόνο επειδή προσχεδιάζω και δουλεύω πάνω στο μάθημα της επόμενης μέρας, ωστόσο απολαμβάνω ένα πολύ πιο ποιοτικό μάθημα στην τάξη. Η τάξη νιώθω πως έχει γαληνέψει, ενώ εγώ ανακαλύπτω συνεχώς σπουδαία πράγματα για τις δυνατότητες μου, τα οποία δεν ήμουν σε θέση πριν να τα ανακαλύψω...».*

Από τα λεγόμενα της κυρίας Μαριάνθης φαίνεται πως η ίδια κατάφερε μέσα από τη συνεργασία να επιλύσει προβλήματα, τα οποία αποτελούσαν τροχοπέδη για τη διδασκαλία. Εξάλλου, η συνεργασία τη βοήθησε στο να υιοθετήσει και ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο παύει πλέον να στηρίζεται στη μέθοδο της διάλεξης, γεγονός το οποίο, αν και αποτελεί μια περισσότερο χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, φάνηκε να καλωσορίστηκε από την ίδια, καθώς καθιστά τη διαδικασία της διδασκαλίας περισσότερο ευχάριστη και δημιουργική.

Παράλληλα, η ειδική παιδαγωγός ανέφερε:

*«...επειδή στο project χρειάστηκε να βρεθώ και εγώ μέσα στο γενικό τμήμα*

*ώστε να παρέχω βοήθεια στους μαθητές που με χρειάζονται - δεν αναφέρομαι στο σημείο αυτό μόνο στους μαθητές του τμήματος ένταξης αλλά σε κάθε μαθητή - αποφασίσαμε να το δοκιμάσουμε και σε κάποια μαθήματα αυτό. Πράγματι, σε μαθήματα όπως η γεωγραφία, τα εικαστικά και τα φυσικά παρευρέθηκα και γω στην τάξη, μιλώντας εναλλάξ τόσο με τον κ Άκη στο τμήμα του, όσο και με την κ Μαριάνθη. Μάλιστα στα εικαστικά βοήθησα κάποια παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και τα παρότρυνα με τον τρόπο μου να λένε τη γνώμη τους και να καθοδηγούν εκείνα το μάθημα. Βασικά, σε πολλά μαθήματα, όπως τα φυσικά συμβαίνει πλέον αυτό. Νομίζω πως το αποτέλεσμα είναι μόνο θετικό. Τα παιδιά συμμετέχουν πολύ περισσότερο και φαίνονται καλά με αυτή την αλλαγή...».*

Συνεπώς, σύμφωνα με τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού φαίνεται πως δοκιμάστηκε επίσης πιλοτικά ένα μοντέλο παράλληλης διδασκαλίας σε κάποια μαθήματα, ώστε να μη διαχωρίζονται κάποια παιδιά από το σύνολο της τάξης. Παράλληλα, ο τρόπος προσέγγισης κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας φαίνεται να μην είναι πλέον παρεμβατικός αλλά κυρίως υποστηρικτικός, αφού η παιδαγωγός στηρίζει τους μαθητές που τη χρειάζονται, ενώ παράλληλα, συμμετέχει στη διδασκαλία. Μάλιστα κατά την παρατήρηση, για να μη χάνεται η ροή του μαθήματος, συνήθως η ειδική παιδαγωγός φρόντιζε να προβάλλει την κατάλληλη στιγμή τα βίντεο, για τα οποία έκανε λόγο ο κ Άκης ή η κ Μαριάνθη.

Το εν λόγω μοντέλο (συνδιδασκαλία) δεν υιοθετήθηκε σε όλα τα μαθήματα. Επίσης δεν εφαρμόστηκε σε κάθε διδακτική ώρα του μαθήματος εντός της εβδομάδας. Αντίθετα, η συχνότητα ήταν περίπου μία φορά την εβδομάδα. Οι λόγοι ήταν κυρίως πρακτικοί, αφού η ειδική παιδαγωγός έπρεπε να παρέχει στήριξη και στις υπόλοιπες τάξεις. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ήταν θετικά.

Επίσης, όσον αφορά τον τομέα της ηγεσίας φαίνεται πως μέσα από το project της ψηφιακής ιστορίας δημιουργήθηκαν και σε αυτό το σημείο τα θεμέλια για ένα νέο δίκτυο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τα πρώτα σημάδια γειτνίασης μάλιστα σημειώθηκαν, όταν το πειραματικό μοντέλο της συνδιδασκαλίας που προανέφερα (ένταξη της ειδικής παιδαγωγού για κάποιες



ώρες της εβδομάδας στο γενικό τμήμα), συζητήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή.

Ειδικότερα, όσον αφορά την εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου είναι γεγονός πως ο διευθυντής ήταν αρκετά διστακτικός στην αρχή, ωστόσο δεν απέρριψε αμέσως την ιδέα, αντίθετα άκουσε τους εκπαιδευτικούς και φάνηκε αυτή τη φορά να λαμβάνει υπόψη τα λόγια τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Χαρακτηριστικά ο κ Άκης ανέφερε:

*«Η αλήθεια είναι πως έπρεπε να συζητήσουμε πρώτα με το Διευθυντή για τη δοκιμή ενός τέτοιου μοντέλου στο μάθημα της ημέρας, εκτός project δηλαδή. Αν και γνωρίζαμε πως ο διευθυντής μας δύσκολα θα λάμβανε υπόψη τα όσα είχαμε να του πούμε, ωστόσο, παρατηρήσαμε όλοι πως ήταν πιο διαλλακτικός. Πιθανότατα επηρεάστηκε και από την αποδοχή που έλαβε η ψηφιακή ιστορία από τους γονείς. Εξάλλου για το διευθυντή μας αυτό νομίζω πως είναι και το μεγαλύτερό του πρόβλημα. Πολλές φορές δεν μας ακούει και εμμένει στις απόψεις του, ακριβώς γιατί φοβάται τη ρήξη μαζί τους.. Γι αυτό εμμένει τόσο πολύ και στο Νόμο.»*

Από τα λεγόμενα του κ Άκη φαίνεται πως η ψηφιακή ιστορία επηρέασε θετικά και τη σκέψη του διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής παρατηρώντας πως ένα τέτοιο εγχείρημα αγκαλιάστηκε από γονείς και μαθητές, θέλησε να διατηρήσει το θετικό κλίμα και μάλιστα ήταν πιο ανοιχτός και διαλλακτικός στις συζητήσεις του. Παράλληλα με όσα αναφέρει ο κ. Άκης, φάνηκε πως και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να πλησιάζουν περισσότερο το διευθυντή τους και να συζητούν μαζί του και θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, άρχισε να δομείται όπως φαίνεται ένα δεύτερο δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Μάλιστα, όσον αφορά το εν λόγω δίκτυο φαίνεται πως άρχισε να φέρει χαρακτηριστικά, τα οποία δύναται να οδηγήσουν σε μία μορφή πιο κατανομημένης ηγεσίας με φορά από κάτω προς τα πάνω, αφού ο διευθυντής στα πλαίσια της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς του, δήλωσε:

*«...Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν, πως η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση της συνδιδασκαλίας ωφέλησε τα παιδιά γενικά. Όσον αφορά τη δραστηριοποίησή*

*τους στην τάξη υπήρξαν και κάποιοι γονείς, οι οποίοι μου ανέφεραν πως πρώτη φορά τα παιδιά τους έδειξαν τόσο ζήλο για κάτι που αφορούσε το σχολείο τους. Συνεπώς, δε δοκιμάζουμε κάτι στα τυφλά. Είναι κάτι που φάνηκε να δουλεύει τελικά. Βέβαια θα υπάρξει οργάνωση και συντονισμός. Θα βοηθήσω και γω σε αυτό ιδιαίτερα, στο να χτίσουμε μαζί ένα πλάνο δηλαδή για το πώς θα κινηθούμε, ώστε να δουλέψει δημιουργικά η συνδιδασκαλία. Οπότε ναι, θα εμπιστευτώ τους εκπαιδευτικούς μου και θα τους στηρίζω σε αυτή τους την προσπάθεια...»*

Από τα λεγόμενα του διευθυντή φαίνεται πως ο ίδιος αποφάσισε πλέον να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς του και να τους κατανείμει αρμοδιότητες. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής κάνοντας λόγο για εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς του, φαίνεται να τους δίνει χώρο και χρόνο να δράσουν, χωρίς να δεσμεύει τη δημιουργικότητα, εμμένοντας σε νομικές αγκυλώσεις. Βέβαια, φαίνεται να έχει συνειδητοποιήσει πως ένας τέτοιος σκοπός δεν μπορεί να επιτευχθεί αν αφεθεί ανεξέλεγκτα, καθώς χρειάζεται προσχεδιασμός, συνεργασία και δουλειά και από τις δύο πλευρές.

Πράγματι, όπως προκύπτει και από την παρατήρηση, οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών φάνηκαν να ενδυναμώνονται, αφού ο διευθυντής στα διαλείμματα άρχισε να παρευρίσκεται πιο συχνά στις παρέες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να τον στηρίζουν περισσότερο σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και να προσφέρονται στο να αναλάβουν αρμοδιότητες.

Χαρακτηριστικά, η υποδιευθύντρια, η κ Μελίνα ανέφερε:

*«...Μετά την ψηφιακή ιστορία υπάρχει ένα καλύτερο κλίμα συνεργασίας το οποίο βοηθά όλους μας στο να είμαστε περισσότερο διορατικοί. Οι ευθύνες δεν επιβαρύνουν έναν. Προσπαθούμε να κατανείμουμε τις αρμοδιότητες, βοηθώντας έτσι και το διευθυντή μας. Προσχεδιάζουμε τα πάντα από πριν και προβλέπουμε μελλοντικά προβλήματα που μπορούν να προκύψουν. Συζητώντας λοιπόν διάφορες δράσεις μας, διάφοροι εκπαιδευτικοί π.χ. η ειδική παιδαγωγός μπορεί να αναφέρει ότι ο τάδε μπορεί να ενοχληθεί γιατί μπορεί να το παρανοήσει... τότε αποφασίζουμε να ενημερώσουμε από πριν τους γονείς.. δεν αφήνουμε πλέον τίποτα στην τύχη του...»*

Από τα λεγόμενα της κ Μελίνας φαίνεται πως έχει συνειδητοποιηθεί η σημασία του προσχεδιασμού για την εξέλιξη μιας υγιούς συνεργασίας με τους γονείς.

Συγκεκριμένα, η κ Μελίνα ανέφερε πως ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή οδηγεί στην καλύτερη γνώση και αντίληψη του σχολικού συγκειμένου, γεγονός το οποίο τελικά οδηγεί και σε μία πιο αποτελεσματική διαχείριση και πρόληψη καταστάσεων, οι οποίες δύναται να ταράζουν τις ισορροπίες της σχολικής μονάδας και να δημιουργήσουν τριγμούς μεταξύ σχολείου και γονέων.

Καταληκτικά, από την επίδραση των τριών σταδίων του project φαίνεται να επηρεάστηκε όχι μόνο η εκπαιδευτική στάση των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών αλλά και η γενικότερη προσέγγιση και πολιτική του σχολείου, αφού η ηγεσία φάνηκε να αρχίζει να διαμοιράζεται ακόμα και στους ίδιους τους μαθητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα λήψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές στη σχολική μονάδα αποτελεί η αναθεώρηση του πίνακα των κανόνων, που ήταν αναρτημένος σε κάθε τάξη. Συγκεκριμένα, έγιναν αλλαγές σημαντικές, καθώς η προσθήκη κανόνων έγινε αυτή τη φορά, αποκλειστικά, από τους μαθητές. Παράλληλα, ο διευθυντής άρχισε επίσης να παρακινεί τους μαθητές στο να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και συγκεκριμένα, ανέθεσε σε όσους μαθητές το επιθυμούσαν, τη φροντίδα του κήπου του σχολείου.

Γενικά, αποφασίστηκε έπειτα από συζήτηση εκπαιδευτικών, διευθυντή και μαθητών, η συγκρότηση ενός καταστατικού, όπου οι μαθητές θα αναλάμβαναν κάποιες αρμοδιότητες στο σχολείο, τις οποίες επέλεγαν οι ίδιοι, εθελοντικά. Τοιουτοτρόπως, άρχισαν να υπάρχουν ομάδες μαθητών που ανέλαβαν υποχρεώσεις σε θέματα που αφορούσαν τη σίτιση, τον κήπο του σχολείου και την ανακύκλωση των σκουπιδιών. Συνεπώς, οι μαθητές πλέον άρχισαν να συμβάλλουν στην αναδόμηση της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας θέσεις ευθύνης, ενώ οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής φάνηκε να λαμβάνουν το ρόλο του συντονιστή περισσότερο, ώστε να συγκροτηθεί ένα εύλεκτο περιβάλλον με στόχο να μεταβιβάζεται αυτή η ευθύνη από κάτω προς τα πάνω.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τους Ainscow (2007) η ισότητα στην εκπαίδευση αφορά τη συγκρότηση ενός συστήματος ευέλικτο, ώστε παρέχοντας τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να εξελιχθεί, παράλληλα υιοθετείται και ένας κοινωνικός προσανατολισμός, ο οποίος συμβάλει στην εξάλειψη των διακρίσεων και στην παροχή ευκαιριών σε όλους. Ωστόσο, για να επιτευχθεί η εν λόγω ισότητα πρέπει η συμπεριληπτική εκπαίδευση να νοηθεί ως μια συνεχής διαδικασία, η οποία συνεχώς αναδιαμορφώνεται και λαμβάνει υπόψη το σχολικό συγκείμενο, στοχεύοντας στη μάθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας, στην απονομή της δικαιοσύνης και της κοινωνικής εκπαίδευσης, αφού πρωτίστως το εν λόγω συμπεριληπτικό σύστημα στηρίζεται σε συνεργατικά μοντέλα (Αγγελίδης, 2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Α' φάσης της παρούσας έρευνας, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά εκείνα που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, στο εν λόγω σχολικό περιβάλλον εντοπίστηκαν κάποια στοιχεία τα οποία φαίνεται να προωθούν τη δόμηση μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας. Ωστόσο, υπήρξαν, επίσης και βασικά στοιχεία τα οποία φάνηκε να αποτελούν τροχοπέδη σε αυτή την προσπάθεια.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα θετικά, τόσο ο διευθυντής, όσο και οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω σχολικής μονάδας εξέφρασαν τη διάθεση να δηλώσουν πως είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα. Το γεγονός αυτό είναι από μόνο του ιδιαίτερα σημαντικό, αφού φάνηκε πως στο εν λόγω σχολικό συγκείμενο οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής δεν διακατέχονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες θέτουν στο περιθώριο αυθαίρετα ομάδες ή περιπτώσεις μαθητών. Μία τέτοιου είδους προσέγγιση της διαφορετικότητας, έστω και με τη μορφή της θετικής

διάθεσης από το σχολικό περιβάλλον, φαίνεται να αφήνει περισσότερα περιθώρια για άνοιγμα στην αλλαγή και την κριτική θεώρηση των πρακτικών της.

Η εν λόγω θέση επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, οι οποίες και υλοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες. Συγκεκριμένα, για τους Αγγελίδης, Αντωνίου και Χαραλάμπους (2012) ; Kugelmass & Aincow (2004) μείζονος σημασίας για την εδραίωσή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνεται η θετική στάση της ηγεσίας απέναντι στην εν λόγω εκπαίδευση, καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν την παροχή ίσων ευκαιριών στην μάθηση (Αγγελίδης, 2011β). Αντίθετα, η προκατάληψη και η υιοθέτηση στερεοτύπων από πλευράς εκπαιδευτικών και διευθυντών δύναται να οδηγήσει σε ένα άγονο έδαφος για τη συμπερίληψη, όπως υποστηρίζουν σε έρευνά τους οι Γαβριηλίδου -Τσιελεπή (2011) ; Slee (2001).

Συνεπώς, η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελεί σίγουρα ένα θετικό στοιχείο που δύναται να αποτελέσει την αρχή για τη συγκρότηση μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, ο ενστερνισμός μια τέτοιας άποψης δεν αρκεί από μόνος του να επιφέρει αλλαγές, εάν δε συνοδεύεται από τις ανάλογες πρακτικές και πολιτικές.

Τοιουτοτρόπως, σε αυτό το σημείο, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011β), οι συνεργασίες που εξελίσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και με τους γονείς αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές τους, σε συνδυασμό με την οργάνωση της διδασκαλίας, τη διαχείριση της ηγεσίας και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, είναι μείζονος σημασίας για τη συγκρότηση μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας. Τοιουτοτρόπως, όπως διαφάνηκε και από την έρευνα, το γεγονός πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν συνήθιζαν να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες προωθούσαν τη συμπερίληψή

όλων των μαθητών, παρά το γεγονός πως είχαν εκφράσει απόψεις υπέρ της ενίσχυσης της διαφορετικότητας, είχε ως αποτέλεσμα την ακαδημαϊκή και κοινωνική απομόνωση ορισμένων μαθητών.

Ειδικότερα, η απουσία της ουσιαστικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή της προσπάθειας ουσιαστικά του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ένα προσβάσιμο περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές, μέσα από την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες της τάξης (Ερωτοκρίτου-Σταύρου, 2015), σε συνδυασμό με την ευθύγραμμη διδασκαλία, με την απουσία της ομαδοσυνεργατικής δράσης, την έλλειψη δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντή, διευθυντή και μαθητών, και τέλος, την απουσία της κατανεμημένης ηγεσίας, φαίνεται πως στην εν λόγω σχολική μονάδα αποτελούσαν τρωτά σημεία, τα οποία εμποδίζουν την υιοθέτηση μιας τέτοιας φιλοσοφίας.

Αν και το εκπαιδευτικό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας διακρίνεται για την μοναδικότητά του (Αγγελίδης, 2012), ωστόσο η απουσία των παραπάνω χαρακτηριστικών οδηγεί στην απουσία της συμπερίληψης, όπως διαφαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, οι Αγγελίδης, Αντωνίου & Χαραλάμπους (2012) ; Booth & Ainscow (1998) ; Cardona (2009) ; Hargreaves (1994) ; Kouvara et al. (2018) ; September (2008) ; Σωκράτους & Αγγελίδης (2012) επαλήθευσαν την σημασία της υιοθέτησής τους ως συμπεριληπτικά εργαλεία, μέσα από την μελέτη της επίδρασής, είτε της απουσίας τους, είτε της παρουσίας τους, στο σχολικό συγκείμενο.

Το ερώτημα όμως, το οποίο μπορεί να τεθεί σε αυτό το σημείο, είναι για ποιους λόγους δεν υιοθετήθηκαν τα εν λόγω χαρακτηριστικά από την συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τη στιγμή μάλιστα, που τα αποτελέσματα της έρευνας δεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί, καθώς και ο διευθυντής, εκφράζουν απόψεις υπέρ της

διαφορετικότητας και της δικαιοσύνης στη σχολική τάξη;

Σύμφωνα με όσα δήλωσαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, το πρόβλημα έγκειται ως επί το πλείστον, στην έλλειψη υποδομών, στη μη συνεργατική διάθεση του διευθυντή τους, καθώς και στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι συγκεντρωτικό, με αποτέλεσμα να θέτει όρια και εμπόδια στην υλοποίηση των συμπεριληπτικών δράσεων. Οι απόψεις αυτές, οι οποίες αφορούν την απουσία κατάλληλων υποδομών, σε συνδυασμό με το διαχωριστικό θεσμό της ένταξης, καθώς και τη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν σίγουρα εμπόδια στη συμπερίληψη, γεγονός το οποίο στηρίζεται και από περαιτέρω έρευνες (Γαβριηλίδου - Τσελεπή, 2011 ; Kounara et al., 2018 ; Μιχαηλίδου και Αγγελίδης, 2012 ; Παπανικόλα, 2011). Ωστόσο, στην εν λόγω σχολική μονάδα, τα λεγόμενα των εν λόγω εκπαιδευτικών, για αδυναμία υλοποίησης μιας πιο συμπεριληπτικής γραμμής, όσον αφορά το κομμάτι της διδασκαλίας, αντικρούονται από το γεγονός πως υπήρξαν και εκπαιδευτικοί (περίπτωση κ Άκη και κ Ελένης), οι οποίοι διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους, χρησιμοποιούσαν εναλλακτικές πηγές μάθησης και συγχρόνως, η διδασκαλία τους ήταν ως επί το πλείστον, συνεργατική. Επιπρόσθετα, από τα λεγόμενα της ειδικής παιδαγωγού, φάνηκε η λανθασμένη αντίληψη ορισμένων εκπαιδευτικών πως η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του γενικού τμήματος μπορεί να αποτελέσει μορφή παρέμβασής στη δουλειά των συναδέλφων. Αντίστοιχα, μη συμπεριληπτικές αντιλήψεις εκμαιεύτηκαν και από τα λεγόμενα κάποιων από τους εκπαιδευτικούς του γενικού τμήματος, οι οποίοι φάνηκαν να ενστερνίζονται την άποψη πως υπεύθυνη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία των παιδιών της ένταξης είναι, αποκλειστικά, η ειδική παιδαγωγός. Τέλος, και ο διευθυντής με τη στάση του, μεταθέτοντας την ευθύνη ως επί το πλείστον στη φύση του νόμου και του ακαδημαϊκού συστήματος δεν συνέβαλλε στην αντιμετώπιση των εμποδίων που

αντιμετώπιζαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας μια άποψη συγκεντρωτική για την ηγεσία, σύμφωνα με την οποία οι εκάστοτε αποφάσεις έπρεπε να πηγάζουν από τον ίδιο και να καταλήγουν στον ίδιο.

Ωστόσο, οι παραπάνω θέσεις και καταστάσεις δεν αποτελούν μοναδικό φαινόμενο. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, στα σχολεία της ένταξης παρουσιάζεται η τάση να υιοθετείται κυρίως το ιατρικό μοντέλο, κατά το οποίο την ευθύνη για τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές επιδόσεις φέρει μόνο ο ειδικός παιδαγωγός (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011 ; Γκουντούλα, 2017 ; Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012). Παράλληλα, η ηγεσία πολλές φορές φέρει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, ειδικά στα πρώτα χρόνια ανάληψης ευθυνών, καθώς σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011γ), τα βιώματα και οι εμπειρίες συμβάλλουν εξελικτικά στην αλλαγή θεώρησης του ρόλου του διευθυντή στη σχολική μονάδα. Καταληκτικά, όπως προκύπτει επίσης από πρόσφατες έρευνες, ορισμένοι εκπαιδευτικοί και άλλων σχολικών μονάδων δεν προωθούν την μεταξύ τους συνεργασία και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά επιλέγουν, αντίθετα, διαχωριστικές κατευθύνσεις (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011 ; Kounara, et al. 2018 ; Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012)).

Συνεπώς, ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων της Α΄ φάσης της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα της πρόσφατης βιβλιογραφίας, φαίνεται να φέρνουν στην επιφάνεια το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Αγγελίδη και Στυλιανού (2011) σημαντικό ρόλο σε αυτό το κομμάτι διαδραματίζει η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ οι Συμεωνίδου και Φτιάκα, (2012) υποστηρίζουν στην έρευνά τους, πως οι εκπαιδευτικοί πλειοψηφικά δεν έχουν λάβει και κατάλληλα οργανωμένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για θέματα ένταξης στην Κύπρο. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Αρβανίτη και Κατσαρό (2016) η επιμόρφωση των



εκπαιδευτικών επαφίεται κυρίως σε πολυδάπανα επαγγελματικά προγράμματα και αποσπασματικά σεμινάρια ή συνέδρια. Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, φαίνεται πως σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση των επιδόσεων όλων των μαθητών μιας τάξης αποτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, γεγονός το οποίο καθιστά τη συμπεριληπτική επιμόρφωσή του αναγκαία (Αγγελίδης και Στυλιανού, 2011 ; Ερωτοκρίτου-Σταύρου, 2015 ; Hargreaves, 1994).

Μοιραία συνεπώς, η απουσία επιμόρφωσης οδήγησε και στο εν λόγω ερευνητικό περιβάλλον στην υιοθέτηση λανθασμένων απόψεων και πρακτικών. Συγκεκριμένα, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τοποθετήθηκαν ανοιχτά υπέρ της διαφορετικότητας, ωστόσο στην πράξη, κάποιοι από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, χωρίς να το αντιλαμβάνονται, λειτουργούσαν διαχωριστικά απέναντι στους μαθητές τους. Οι τακτικές αυτές φαίνεται πως ενίσχυσαν τόσο την κοινωνική, όσο και την ακαδημαϊκή απομόνωση ορισμένων μαθητών, αφού παρατηρήθηκε, όπως προανέφερα στα αποτελέσματα της έρευνας, ακόμη και η σκόπιμη απομόνωση τους, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να μη διακόπτεται η ροή του, είτε στα διαλείμματα, όπου παροτρύνθηκαν μαθητές να απομονώσουν τους άτακτους ή ασεβείς μαθητές.

Οι συγκεκριμένες λοιπόν πρακτικές φάνηκε να θέτουν στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιθώριο μια ομάδα μαθητών, η οποία αδυνατούσε να ανταπεξέλθει στους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς ρυθμούς της τάξης. Η εν λόγω απομόνωση απαντάται συχνά στην βιβλιογραφία ως αδυναμία της σχολικής μονάδας να φέρει στην επιφάνεια τις φωνές – ανάγκες όλων των παιδιών και βάσει των αναγκών να συμπεριλάβει στην εκπαιδευτική και κοινωνική διαδικασία το σύνολο της τάξης, συγκροτώντας ένα σχολείο δυναμικό που μεταβάλλεται, ώστε να είναι πάντοτε ένα σχολείο για όλους (Μιχαηλίδου και Αγγελίδης, 2012 ; Αγγελόπουλος, 2016 ; Ainscow,

Booth και Dyson, 1999 ; Kouvara, at al., 2018 ; Μέσσιου, 2004 ; Messiou, 2006; Μέσσιου 2007 ; Messiou, 2012). Καθώς μάλιστα, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, ένα σχολείο που παρουσιάζει σημεία βελτίωσης, παράλληλα, γίνεται και πιο συμπεριληπτικό (Αγγελίδη, 2012 ; Ainscow, Booth & Dyson, 1999), τοιουτοτρόπως, το εν λόγω σχολείο όφειλε να θέτει ως προϋπόθεση το άκουσμα των φωνών των παιδιών, ώστε να δομήσει πάνω σε αυτές τις φωνές τους τρόπους και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που θα υιοθετηθούν (Μιχαηλίδου & Αγγελίδη, 2012).

Για να βελτιωθεί συνεπώς ένα σχολείο, πρέπει πρωτίστως να δομήσει την πολιτική του βάσει των αρχών που διέπουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει, πως καλείται να στοχάζεται συνεχώς την πολιτική του, να αποβάλλει συνήθειες και πρακτικές που λειτουργούν ως εμπόδια στη συμπερίληψη και να θέσει ως σημείο εκκίνησης τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, φάνηκε πως το εν λόγω σχολικό project πέτυχε αυτό το σκοπό. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις ακαδημαϊκές δυσκολίες, ο κάθε μαθητής κατόρθωσε μέσα από το συνεργατικό μοντέλο που υιοθετήθηκε μεταξύ των μαθητών, καθώς και μέσα από τη δυνατότητα που δόθηκε σε κάθε μαθητή να εμπιστευθεί την προσωπική του αισθητική, να εστιάσει περισσότερο το ενδιαφέρον του σε θεματικές της εργασίας που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του, να αναλάβει το ρόλο που επιθυμεί εντός της ομάδας, και τέλος, να συμβάλλει στη συγκρότηση συμβολαίου κανόνων βάσει των οποίων θα λειτουργεί και θα κινείται ο ίδιος και η ομάδα του.

Παράλληλα, προωθητικά λειτούργησε και το γεγονός, πως η προσπάθεια του κάθε μαθητή, είτε σε ατομικό, είτε σε συλλογικό επίπεδο, οδήγησε στην πραγμάτωση ενός απτού προϊόντος, της ψηφιακής ιστορίας, το οποίο ειδώθηκε από κάθε μαθητή αλλά και από το σχολικό συγκείμενο, ως το αποτέλεσμα της γόνιμης συνεργασίας και

της επίμονης συλλογικής και ατομικής αλληλοϋποστήριξης, αφού ο κάθε μαθητής λειτουργούσε ως κομμάτι ενός πάζλ, συμβάλλοντας με τη δική του μοναδική αισθητική, στην παραγωγή του τελικού αποτελέσματος. Συνεπώς, σε αυτό το σημείο φαίνεται πως οι μαθητές άρχισαν να χτίζουν την αυτοεικόνα τους, αφού άρχισαν να ανακαλύπτουν τις κλίσεις τους κατά τη συγκρότηση της ιστορίας, ενώ παράλληλα, κατά την προβολή της ιστορίας άρχισαν να κοινοποιούν την προσωπική τους εικόνα και αισθητική και στο υπόλοιπο συγκείμενο της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η χρήση διαφόρων πολλαπλών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά το στάδιο της προεργασίας, της συγκρότησης και της προβολής, φάνηκε από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, πως οδήγησε επίσης στην κατάκτηση των διδακτικών στόχων του project και από όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, η χρήση του διαδικτύου και η ανάσυρση φωτογραφιών από το διαδίκτυο, οι ταινίες μικρού μήκους, η συγκρότηση του διαδραστικού poster, το ιστόγραμμα που προέκυψαν από την μέθοδο του καταγισμού ιδεών, η μέθοδος του μηνύματος στο μπουκάλι, η δραματοποίηση, η επιλογή της μουσικής, η χρήση της γλώσσας προγραμματισμού Scratch, ο διάλογος, πριν και μετά την προβολή της ιστορίας, σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα (ομαδοσυνεργατικότητα, συμβόλαιο κανόνων ομάδας, διανομή ρόλων εντός της ομάδας), φάνηκε να οδήγησε τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη διαφορετικότητα (ιστορικές και κοινωνικές γνώσεις) με αποτέλεσμα την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κουλτούρας, καθώς το περιεχόμενο του εν λόγω project είχε πρωτίστως, διαπολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Τα εν λόγω αποτελέσματα πιστοποιούν και τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης, μέσω της χρήσης της τεχνολογίας, οι Κωστούλα (2016) · Μαρίν (2016) · Μπερελής, Σιασιάκος & Καφετζή (2010) · Παπαθανασίου (2007), υποστηρίζουν πως

δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε όλοι να συμμετέχουν στη μάθηση μέσα από μια διαλεκτική σχέση και γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, οι οποίες χτίζονται και εξελίσσονται με τρόπο μοναδικό, αφού ο κάθε μαθητής σκέφτεται μοναδικά και προσθέτει ένα επιπλέον λιθαράκι στο τελικό προϊόν, προσδίδοντάς του σχήμα και ταυτότητα. Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον κονστροκτιβιστικό ρόλο της τεχνολογίας, οι Κλινάκη (2012) · Μπερελής, Σιασιάκος & Λαζακίδου-Καφετζή (2006).· Παναγιωτοπούλου (2016β) · Ράπτης και Ράπτη (2000) υποστηρίζουν στις έρευνές τους, πως το κατάλληλο λογισμικό μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από μια βιωματική διαδικασία με αποτέλεσμα ακόμα και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να κατορθώνουν να χτίζουν την γνώση με τους δικούς τους τρόπους και ρυθμούς. Ειδικά για τις ψηφιακές ιστορίες, οι Parsons et al (2015) σε έρευνά τους παρατήρησαν τα οφέλη συγκρότησής της από παιδιά με αυτισμό, ενώ ο Αμανατίδης (2016) αναδεικνύει τα οφέλη της και ως διαπολιτισμικό εργαλείο.

Όσον αφορά το κομμάτι της κοινωνικής απομόνωσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν πως η συγκρότηση και η προβολή της ψηφιακής ιστορίας διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών που παρουσίασαν δείγματα απομόνωσης. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως μέσα από το συνεργατικό μοντέλο το οποίο δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε, τα παιδιά άρχισαν να αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους αλληλοϋποστηρικτικές, ενώ παράλληλα, οι δεσμοί που άρχισαν να συγκροτούνται έφεραν στην επιφάνεια τα κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών. Το γεγονός αυτό, πέρα από την ανάπτυξη ενός κλίματος ενσυναίσθησης, φάνηκε να λειτουργεί προωθητικά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές άρχισαν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και ηγετικούς ρόλους, ενώ η συμβίωση έγινε περισσότερο αρμονική,

αφού μαθητές που πολλές φορές προσπαθούσαν να τραβήξουν την προσοχή μέσω της βίας ή της αυτογελοιοποίησης, άρχισαν σιγά σιγά να υιοθετούν πιο κοινωνικά θεμιτές συμπεριφορές. Στην κατεύθυνση αυτή, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται πως το project συνέβαλλε στην συναισθηματική γειτνίαση εκπαιδευτικού και μαθητή, αφού η συγκρότηση και η ψηφιοποίηση της ιστορίας στηρίχθηκε σε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Μάλιστα, για να επιτευχθεί αυτή η γειτνίαση και ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί τις ανάγκες των μαθητών του, έπρεπε επίσης να συνεργαστεί, τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους συναδέλφους του, για να πετύχει από την μία, συντονισμό στην κοινή δράση, ενώ από την άλλη, να κατανοήσει σε βάθος τις ανάγκες των μαθητών και να δράσει πολύπλευρα και ουσιαστικά.

Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και από αποτελέσματα και άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως σύμφωνα με τους Frazel, Miller, Lambert, Ohler, Press, & Kobler, (2011) ; Sadik (2008), η υλοποίηση των project που βασίζονται σε ομαδοσυνεργατικές πρακτικές βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς των μαθητών. Παράλληλα, η συνεργασία στην οποία στηρίζονται τα project και δη η ψηφιακή ιστορία, μπορεί να οδηγήσει στη ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ενώ επηρεάζουν θετικά και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενδυναμώνοντας πέραν από τις επιδόσεις τους και τις μεταξύ τους σχέσεις (Γκιόκα, Βασιλοπούλου & Σκούρτη, 2016 ; Frazel et al., 2011 ; Kouvara et al., 2018 ; Sadik, 2008 ; Τσακανίκα & Πάσχος, 2016)

Η ύπαρξη συνεπώς ενός περιβάλλοντος ενσυναίσθησης, όπου ο κάθε μαθητής αρχίζει και χτίζει γέφυρες εμπιστοσύνης, τόσο με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, όσο και με τον ίδιο του τον εαυτό, φάνηκε πως και στην παρούσα έρευνα οδήγησε σε μια πιο συμπεριληπτική πρακτική, αφού οι εκπαιδευτικοί απέβαλλαν σιγά σιγά

πρακτικές οι οποίες διαχώριζαν τους μαθητές, λαμβάνοντας μέσα από το δομημένο project την απαραίτητη ανατροφοδότηση για το πώς οι ίδιοι δύνανται να λειτουργήσουν ως οι κρουνοί ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Η στροφή μάλιστα προς τη συμπερίληψη, παρατηρήθηκε και μέσα από τη γενικότερη φιλοσοφία που υιοθέτησε το σχολείο και μετά την υλοποίηση της ψηφιακής ιστορίας.

Χαρακτηριστικά, οι συμπεριληπτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν κατά τη διάρκεια του project στα πλαίσια υλοποίησής του, όπως η συνεργατική μάθηση και τα δίκτυα συνεργασίας, η διανομή ρόλων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η διερεύνηση των αναγκών όλων των μαθητών, η λήψη πρωτοβουλιών από πλευράς των μαθητών και γενικότερα, η εφαρμογή της αρχής της κατανεμημένης ηγεσίας και των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης, φαίνεται πως αφύπνισε τη σχολική κοινότητα, με αποτέλεσμα στο να οδηγηθεί στην ανάληψη νέων ρόλων και πρωτοβουλιών.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε μια μεγάλη στροφή όσον αφορά, αρχικά, τα πιστεύω των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμπερίληψης. Ενώ, πριν την υλοποίηση του project, κάποιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πίστευαν πως ορισμένες πρακτικές είναι σχεδόν αδύνατο να υλοποιηθούν, εξαιτίας κυρίως κάποιων αμετάβλητων παραγόντων, όπως η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης - με το αυστηρώς δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα και την ανελαστικότητα του νόμου - φαίνεται πως εξαιτίας του project, άλλαξαν προσανατολισμό σκέψης. Συγκεκριμένα, άρχισαν να συνειδητοποιούν πως η συμπερίληψη μπορεί να επιτευχθεί στηριζόμενη στη συνεργασία και στο συντονισμό, ο οποίος όμως πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερων και ηγετικών επιλογών, σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, καθώς δεν αποτελεί ένα σύστημα παγιωμένο.

Η παραπάνω θέση σύμφωνα με την οποία δηλαδή, η συνεργατική κουλτούρα

και ο κατάλληλος συντονισμός σε συνδυασμό με την ελευθερία δράσης του κάθε εμπλεκόμενου στη μάθηση μπορούν να οδηγήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων σε θέματα συμπερίληψης, αφορούν κοινό τόπο και στα συμπεράσματα σύγχρονων ερευνών. Χαρακτηριστικά, οι Αγγελίδης και Ευαγγέλου (2012) ; Σωκράτους και Αγγελίδης (2012) ; Φιλιππάτου & Βεντίστα (2017) θεωρούν τον ορθό προγραμματισμό και την προετοιμασία ως μείζονος σημασίας θέμα για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, όσον αφορά το θέμα της ηγεσίας, ο Αγγελίδης (2011γ) υποστηρίζει σε έρευνά του πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να εκπορεύεται από την ηγεσία, ενώ οι Αγγελίδου (2011) ; Μέσσιου (2007) ; Messiou (2012) υποστηρίζουν πως οι μαθητές μέσω της λήψης πρωτοβουλιών διαμοιράζουν την ηγεσία και σε εκπαιδευτικούς - διευθυντές με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να χρησιμοποιούν, τα όσα τους κοινοποιούν οι μαθητές τους, ως σημείο εκκίνησης της δικής τους δράσης και χάραξης πολιτικής.

Τοιουτοτρόπως, όπως διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο κοινός σχεδιασμός της δράσης, βάσει του οποίου θα κινηθεί το σχολείο, ώστε να συμπεριλάβει στους κόλπους του όλους τους μαθητές, αποτελεί τη βασική αρχή της συμπερίληψης. Ωστόσο, ο εν λόγω σχεδιασμός επιβάλλεται να μην αποτελεί μια απλή διανομή ευθυνών, αλλά αντίθετα να αποτελεί σημείο εκκίνησης ηγετικών πρωτοβουλιών. Οι εν λόγω πρωτοβουλίες μάλιστα, πρέπει να υπαγορεύονται, τόσο από τον κοινό σκοπό που θα συνδέει τις μεταξύ δράσεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, όσο και από την ιδιαίτερη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και του εκάστοτε μαθητή, ο οποίος θα έχει δυναμική θέση και σαφώς, όχι εκτελεστική.

Συνεπώς, σκοπός της συμπερίληψης και σημείο αναφοράς της σχολικής βελτίωσης, αποτελεί ουσιαστικά η υιοθέτηση μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής

κουλτούρας, αφού όπως διαφάνηκε από την έρευνα υιοθετήθηκε πλέον η αρχή, πως η ισότητα είναι θέμα ίσων ευκαιριών και εκπορεύεται από την ίδια την τάξη, αντανakλώντας τοιουτοτρόπως το συγκεκριμένο της ως προέκταση της ίδιας της κοινωνίας της οποίας και νοείται, ως μικρόκοσμος. Εν κατακλείδι, καθώς η συμπερίληψη είναι θέμα κουλτούρας, η αναδόμηση της σχολικής μονάδας είναι το αποτέλεσμα και ταυτόχρονα, η απαραίτητη συνθήκη για την υλοποίησή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Την παραπάνω θέση υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές. Συγκεκριμένα, για τον Αγγελίδη (2011γ) η συμπερίληψη και η έννοια της σχολικής βελτίωσης είναι σε πλήρη συνάφεια, αφού η συμπερίληψη ουσιαστικά αποτελεί το κλειδί για τη σχολική βελτίωση. Παράλληλα, καθώς η σχολική μονάδα αναδομείται μέσα από τη συμπεριληπτική προσέγγιση, αφού πλέον στρέφεται προς τα δίκτυα συνεργασίας, τη διανομή της ηγεσίας, το άνοιγμα στη κοινότητα και το άκουσμα των φωνών, σύμφωνα με τις Φιλιππάτου & Βεντίστα, (2017), αποκτά τοιουτοτρόπως, την απαραίτητη δυναμική και ελαστικότητα, ώστε να προσαρμόζεται η ίδια στις ανάγκες του μαθητή και όχι ο μαθητής στις απαιτήσεις της.

Καταληκτικά, η παραπάνω έρευνα, φαίνεται πως έφερε στην επιφάνεια και την αναγκαιότητα να θεωρηθεί η γνώση που παράγει το σχολείο ως προϊόν της κριτικής σκέψης, τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού-διευθυντή, καθώς ο ρόλος των τελευταίων, φαίνεται πως πρέπει να διευρυνθεί, αφού ο ηγέτης του μέλλοντος για να κατανείμει την ηγεσία στο συμπεριληπτικό σχολείο, επιβάλλεται να στοχάζεται επί των πρακτικών του και συνεπώς, ερευνώντας το σχολικό περιβάλλον να αναγνωρίζει τα εμπόδια και να τα υπερπηδά (Αγγελίδης και Ευαγγέλου, 2012).

Ειδικότερα, και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία στο Β μέρος της, ως έρευνα δράσης, ακολούθησε την πορεία της συγκρότησης της ψηφιακής



ιστορίας, φάνηκε πως συντέλεσε στο να οι διερευνήσουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους, γεγονός το οποίο πιστοποιείται, τόσο από τις συνεντεύξεις τους, όσο και από τη στροφή που παρουσίασαν στις πρακτικές που υιοθετούσαν, οι οποίες μάλιστα φαίνεται να οδήγησαν στην υπερπήδηση εμποδίων που πυροδοτούσαν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανισότητες του μαθητικού πληθυσμού.

Συνεπώς, φαίνεται πως η έρευνα δράσης που υιοθετήθηκε και στην παρούσα έρευνα, εξαιτίας της βιωματικής ανατροφοδότησης που παρείχε στο σχολικό συγκείμενο, λειτούργησε ουσιαστικά ως μια μορφή πρακτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αφού η σχολική μονάδα αναδομήθηκε στην πράξη, ενώ εμπόδια συμπερίληψης μαθητών άρχισαν να καταπολεμούνται και να εξετάζονται υπό μία νέα βάση, πιο δημοκρατική και δίκαιη. Εξάλλου, σύμφωνα και με τον Αγγελίδη (2012) η έρευνα δράσης ουσιαστικά αποτελεί μια διαδικασία βελτίωσης των εκπαιδευτικών η οποία εξελικτικά επιδρά βελτιωτικά και στην σχολική μονάδα, επιφέροντας μάλιστα δυνατότητες κοινωνικής αλλαγής.

Από τις παραπάνω θέσεις, οι οποίες αναδύθηκαν μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύεται και η συσχέτιση των αποτελεσμάτων με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Συνεπώς, θέτοντας ως στόχο στην παρούσα έρευνα να συνεισφέρω στην παραγωγή νέας γνώσης, συνδυάζοντας τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών με τα δεδομένα που συνέλεξα από την παρούσα έρευνα, συγκρότησα το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 6, το οποίο αποτελεί μια διεύρυνση του θεωρητικού πλαισίου που παρουσίασα στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής αναδίφησης (Γράφημα 1).

Συγκεκριμένα, στο Γράφημα 6, φαίνεται πως η απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης οδήγησε στην αδυναμία αντιμετώπισης εμποδίων των οποίων η προέλευση οφείλεται ως επί το πλείστον σε

λανθασμένες - απομονωτικές πρακτικές που υιοθετεί η σχολική μονάδα, καθώς και σε μικρότερο βαθμό, στον διαχωριστικό θεσμό της ένταξης, στην αναλγησία του νόμου και στην έλλειψη υποδομών. Πώς ωστόσο προέκυψε αυτό το συμπέρασμα; Το εν λόγω ερώτημα απαντήθηκε, μέσω της επίδρασης του project της ψηφιακής ιστορίας.

Συγκεκριμένα, τα βασικά εμπόδια της συμπερίληψης, όπως προέκυψαν αθροιστικά και από τα δύο σκέλη της έρευνας (Α και Β), ήταν η απουσία δικτύων συνεργασίας και γενικότερα συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα, η ως επί το πλείστον, μη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τέλος, η συγκεντρωτική ηγεσία σε συνδυασμό με την απουσία μιας πλουραλιστικής διάθεσης και ανταλλαγής των απόψεων. Ωστόσο, δράσεις όπως άνοιγμα στην κοινότητα (συμμετοχή σε εκδηλώσεις), χρήση άτυπων περιβαλλόντων μάθησης (χρήση υπολογιστή και εκπαιδευτικές εκδρομές), παρατηρήθηκαν μόνο επιδερμικά και λαμβάνοντας διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

Δομώντας συνεπώς ένα project, το οποίο ως βάση του θα λάμβανε το σχολικό συγκείμενο και θα υπαγορεύονταν από αυτό, ουσιαστικά δηλαδή ο σχεδιασμός του θα λάμβανε υπόψη την ανάγκη - φωνή κάθε μαθητή, φάνηκε πως συγκροτήθηκε ένα κοινωνικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον κατάλληλο για να συμπεριλάβει τις ανάγκες του. Τοιουτοτρόπως, μέσα από την ποικιλομορφία των ερεθισμάτων τις οποίες παρείχε το project, ερεθίσματα τα οποία δεν είχαν ως μοναδικό σημείο εκκίνησης την κρίση του εκπαιδευτικού αλλά προέρχονταν από πολλές και διαφορετικές κατευθύνσεις, δημιουργήθηκε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ αναγκών των μαθητών και των μεθόδων προσέγγισης αυτών των αναγκών, η οποία υιοθετήθηκε και μετά το πέρας του Project.

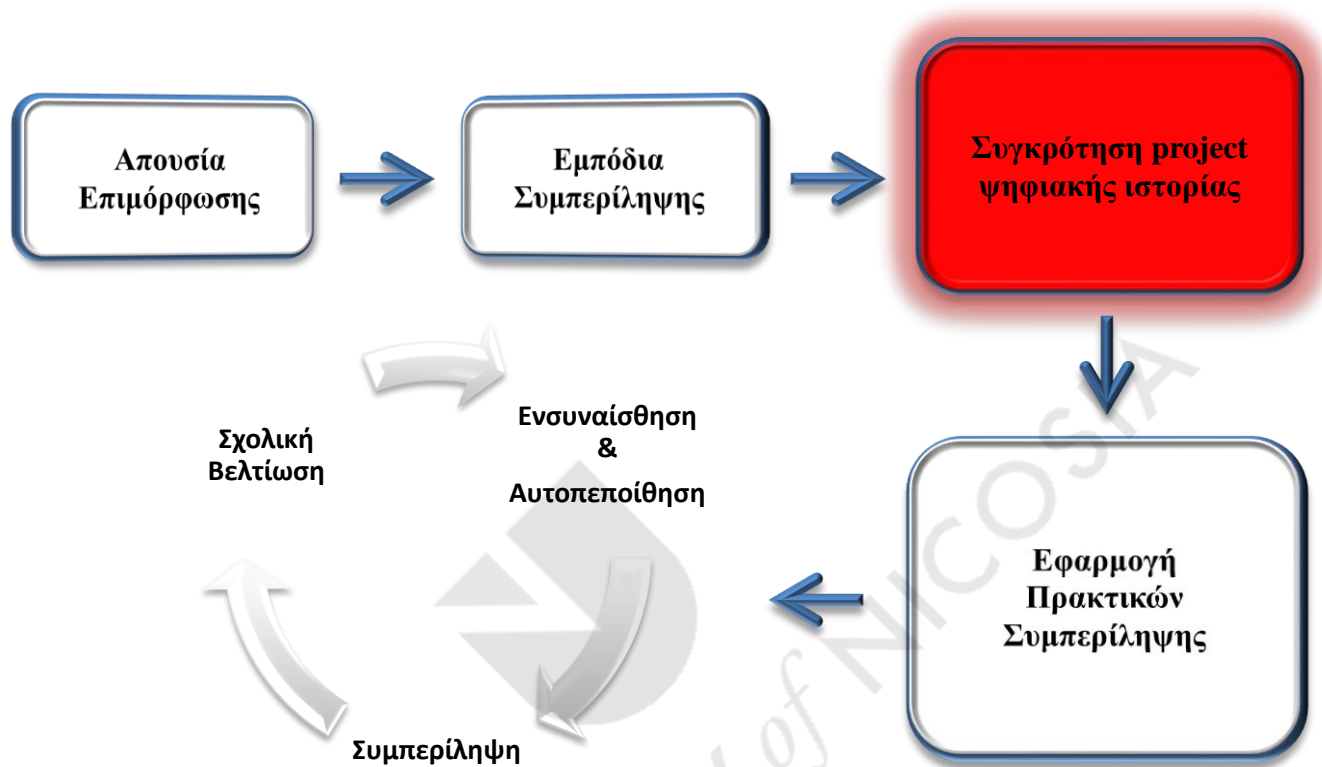
Συνεπώς, το Project, όπως διαφαίνεται από το Γράφημα 6, προωθώντας τις

συμπεριληπτικές πρακτικές οδήγησε στην υιοθέτησή τους, αφού οι εκπαιδευτικοί βίωσαν στην πράξη τις θετικές συνέπειες αυτών των συμπεριληπτικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, οι εν λόγω πρακτικές οδήγησαν στη συγκρότηση ενός κλίματος ενσυναίσθησης ενισχύοντας παράλληλα, την αυτοπεποίθηση των μαθητών, με αποτέλεσμα την ύπαρξη ενός κλίματος συνεργασίας, χωρίς ιδιαίτερες ταραχές και με πιο έντονη διάθεση απέναντι στη μάθηση.

Καθώς μάλιστα όπως προανέφερα, οι εν λόγω πρακτικές υιοθετήθηκαν και μετά το πέρας της ψηφιακής ιστορίας και μάλιστα ως βασικοί μέθοδοι διδασκαλίας και των βασικών μαθημάτων, η σχολική μονάδα φάνηκε πως άρχισε να προσανατολίζεται σε μια πιο συμπεριληπτική κουλτούρα, γεγονός το οποίο φαίνεται πως ενίσχυσε επιπλέον το θετικό κλίμα που συγκροτήθηκε, δημιουργώντας την εντύπωση πως θετικό κλίμα, συμπερίληψη και σχολική βελτίωση, λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία. Συγκεκριμένα, καθώς η ψηφιακή ιστορία οδήγησε στην παρουσίαση ενός συμπεριληπτικού μοντέλου δράσης, το οποίο επέφερε στην πράξη θετικά αποτελέσματα (ενσυναίσθηση και αυτοπεποίθηση), μοιραία η σχολική μονάδα αναδομήθηκε, υιοθετώντας έναν πιο συμπεριληπτικό χαρακτήρα, γεγονός το οποίο συνέβαλλε παράλληλα, στην ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος. Τοιουτοτρόπως, όπως διαφαίνεται και από το γράφημα 6, η συμπερίληψη φαίνεται να γεννά τη σχολική βελτίωση και η σχολική βελτίωση να οδηγεί με τη σειρά της στην συμπερίληψη μέσω μιας εποικοδομητικής γεφύρωσης των σχέσεων του έμψυχου υλικού της σχολικής μονάδας

Η κυκλική αυτή κίνηση που παρατηρήθηκε οφείλεται στη φύση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που δεν είναι στατική αλλά δυναμική, και συνεχώς μελετώντας το σχολικό συγκείμενο, υπαγορεύει την αναδόμησή του, δίνοντας σχήμα και νόημα στους στόχους του. Σε αυτό το σημείο μάλιστα, διαφαίνεται το γεγονός

πως το συμπεριληπτικό σχολείο είναι ένα σχολείο με προοπτική προς το αύριο, αφού την κάθε ιδιαιτερότητα που εμφανίζεται στους κόλπους του, την αντιλαμβάνεται ως ευκαιρία για εξέλιξη και αλλαγή. Υπό αυτή την οπτική, το συμπεριληπτικό σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία, αφού αποτελεί προέκτασή της.



**Γράφημα 6: Η θεωρητικοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Με βάση συνεπώς τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε πως η εν λόγω έρευνα πραγματοποίησε σε ικανοποιητικό βαθμό τον σκοπό της. Ωστόσο, τα εν λόγω αποτελέσματα αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο της εν λόγω σχολικής μονάδας, καθώς, δεν είναι γενικεύσιμα, αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, ενώ παράλληλα, ο ποιοτικός τους χαρακτήρας δεν αφήνει περιθώρια γενίκευσης. Σκοπός της εν λόγω έρευνας εξάλλου ήταν η μελέτη εις βάθος του συγκεκριμένου ερευνητικού πλαισίου, ώστε να αναδυθούν, όσο το δυνατόν, περισσότερα δεδομένα.

Επομένως, η μελέτη ενός δείγματος το οποίο θα οδηγούσε και στη δυνατότητα γενίκευσης των δεδομένων, θα αποτελούσε ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο θα ενίσχυε την εγκυρότητα της εν λόγω έρευνας. Συνεπώς, σε αυτό το σημείο θα πρότεινα στους μελλοντικούς ερευνητές να εμπλουτίζουν την εν λόγω έρευνα και με ποσοτικά δεδομένα.

Παράλληλα, καθώς η εν λόγω έρευνα περιορίζεται αποκλειστικά σε μία σχολική μονάδα, όπως αυτή καθρεφτίζεται μέσα από μία μόνο τάξη, την πέμπτη δημοτικού, θα πρότεινα την διεξαγωγή της έρευνας και στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου, ώστε να αναδυθούν καλύτερα οι αμφίδρομες επιδράσεις μεταξύ έμφυχου υλικού και σχολικής μονάδας. Για να επιτευχθεί μάλιστα κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να εμπλακούν ερευνητικά οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, ενώ απαραίτητη κρίνεται ειδικά σε μία τέτοια περίπτωση, όπου η σχολική μονάδα μελετάται σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο της κάθε τάξης, η χρήση επιπλέον ερευνητικών εργαλείων και κυρίως, του ημερολογίου έρευνας από πλευράς του ερευνητή - εκπαιδευτικού, με σκοπό την καλύτερη και αντικειμενικότερη διαχείριση των δεδομένων.

Επιπρόσθετα, αν και η παραμονή μου στην σχολική μονάδα ήταν επτά μήνες, ωστόσο θα έπρεπε εξαιτίας της φύσης της εν λόγω έρευνας να είναι πιο μακροχρόνια, κυρίως στο Β' μέρος της, μετά δηλαδή τη συγκρότηση και την ολοκλήρωση του project της ψηφιακής ιστορίας, ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που αφορούν την επίδρασή της στο σχολικό συγκεκριμένο. Διότι, μέσα από μια πιο μακροχρόνια παραμονή στη σχολική μονάδα θα διαφαινόταν εναργέστερα το κατά πόσο η επίδραση της ψηφιακής ιστορίας στο σχολικό συγκεκριμένο ήταν πράγματι ουσιαστική και όχι επιφανειακή.

Συνεπώς, σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντική η παραμονή του ερευνητή

στη σχολική μονάδα, καθ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και μάλιστα θα ήταν θεμιτό για την εν λόγω έρευνα, ο ερευνητής να συνεχίζει να παρακολουθεί την κουλτούρα του σχολείου και την επόμενη χρονιά από την εφαρμογή του project, εστιάζοντας στο κατά πόσο τέτοιες πρακτικές, όπως το project της ψηφιακής ιστορίας, υιοθετήθηκε ως κλειδί συγκρότησης συνεργατικών δικτύων.

Μάλιστα, σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφέρω, πως πέραν της διαφορετικότητας που ήταν ο κεντρικός θεματικός άξονας της παρούσας ψηφιακής ιστορίας, ένας ερευνητής θα μπορούσε επίσης να ασχοληθεί και με άλλες ψηφιακές ιστορίες, οι οποίες μάλιστα θα μπορούσαν να εμπλέκουν θεματικές προερχόμενες από διαφορετικές δεξαμενές επιστημονικών γνώσεων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για project πολυθεματικά, όπου θα γίνεται συνδυασμός πληροφοριών και προέκταση της γνώσης στην καθημερινή ζωή, μελετώντας διάφορους τομείς και δουλεύοντας παράλληλα διαφορετικό κομμάτι του ίδιου project, στο μάθημα των εικαστικών, της φυσικής, της γλώσσας και φυσικά της πληροφορικής, όπου θα γίνεται και η ψηφιοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε.

Καταληκτικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η υλοποίηση project και η ερευνητική παρατήρηση τους, τόσο στην προσχολική ηλικία, καθώς και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε μαθήματα, τόσο των θετικών, όσο και των θεωρητικών επιστημών αλλά και πολυθεματικών project ψηφιακής ιστορίας, τα οποία θα συνδύαζαν και τους δύο επιστημονικούς τομείς. Τέλος, θεμιτή θα ήταν και η προσπάθεια μιας πιο ενδεδειγμένης έρευνας της επίδρασης των project της ψηφιακής ιστορίας σε λιγότερους ή και σε έναν μόνο τομέα έρευνας που εξέτασε η παρούσα ψηφιακή ιστορία. Διότι η εστίαση σε έναν μόνο τομέα (π.χ. ψηφιακή ιστορία και ενσυναίσθηση, ψηφιακή ιστορία και φωνές των παιδιών, ψηφιακή ιστορία και σχολικά δίκτυα) θα μπορούσε να οδηγήσει στην μια βαθύτερη προσέγγισης της εν

λόγω θεματικής, συνεπώς και πιο εμπειριστατωμένης.

Κλείνοντας σε αυτό το σημείο την παρούσα έρευνα, θα ήθελα να αναφερθώ στην προστιθέμενη αξίας της. Συγκεκριμένα, αν και στη βιβλιογραφία συνάντησα αρκετές έρευνες, οι οποίες αφορούσαν τη χρήση των ψηφιακών ιστοριών και την επίδρασή τους σε θέματα συμπερίληψης, ωστόσο η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται κυρίως, στο γεγονός πως πέραν των συμπεριληπτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της συγκρότησής της, η φιλοσοφία της (περιεχόμενο), καθώς και ο τρόπος με τον οποίο δουλεύτηκε, βασίστηκε στο σχολικό συγκείμενο και ειδικά στις φωνές των παιδιών, με τρόπο ώστε η εξέλιξή της να υπαγορεύεται από τα ίδια τα παιδιά. Ειδικότερα, ο συνδυασμός των συμπεριληπτικών πρακτικών που υιοθέτησε, με τη δυναμική που ανέπτυξε, μέσω της διανομής ρόλων στις ομάδες και του κατάλληλου συντονισμού, παρείχε τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την εφευρετικότητά τους και να λάβουν ενεργό ρόλο και πρωτοβουλίες κατευθύνοντας ουσιαστικά, την εξέλιξή της.

Επιπρόσθετα, η εν λόγω έρευνα μέσα από τα στάδια, τα οποία πραγματώθηκε, αποτέλεσε μια μορφή πρακτικής συμπεριληπτικής επιμόρφωσης, καθώς έδειξε τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, καθώς και κάθε μέλος της σχολικής μονάδας δύναται και πρέπει να λειτουργεί ως ερευνητής και να στοχάζεται υπό των πρακτικών του. Μάλιστα, απέδειξε στην πράξη μέσα από το στάδιο της έρευνας δράσης, πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση, τουλάχιστον στην εν λόγω σχολική μονάδα, βασίστηκε κυρίως στη θέληση και την ικανότητα του έμψυχου προσωπικού να υιοθετήσει την εν λόγω φιλοσοφία σε θέματα εκπαίδευσης, χωρίς να παρεμποδιστεί από εξωγενείς παράγοντες, για τους οποίους έκαναν λόγω στην αρχή της έρευνας οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής.

Τέλος, η εν λόγω έρευνα προσθέτει ένα επιπλέον λιθαράκι σε θέματα

συμπερίληψης στην Ελλάδα, καθώς η βιβλιογραφία είναι ακόμα περιορισμένη, ενώ παράλληλα, ο θεσμός της συμπερίληψης δεν έχει υιοθετηθεί στην εκπαιδευτική φιλοσοφία. Αντίθετα, κυρίαρχη θέση σε θέματα ειδικής αγωγής στην Ελλάδα λαμβάνει ακόμα ο αναχρονιστικός θεσμός της ένταξης.

Στο σημείο αυτό, καθώς το ερευνητικό μου ταξίδι έφτασε στο τέλος του, θα ήθελα να καταθέσω και την προσωπική μου γνώμη σχετικά με τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τόσο μέσα από την οπτική των θεμάτων και των πτυχών της παιδαγωγικής που προσεγγίζει, όσο και μέσα από το μοναδικό τρόπο, με τον οποίο τη βίωσα να αναπτύσσεται και να εγκαθίσταται ως φιλοσοφία και πρακτική στην εν λόγω σχολική μονάδα.

Συγκεκριμένα, σε μια εποχή που διαρκώς εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς βιώνοντας τις προεκτάσεις της ιστορίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με ότι αυτό συνεπάγεται, αποτελεί σίγουρα αδήριτη ανάγκη ο πολίτης να αποκτήσει μία διορατική σκέψη, ανοιχτή στο καινούργιο και στο διαφορετικό, εγκολπώνοντας στη συνείδησή του μια ιεραρχία εννοιών, της οποίας κορωνίδα θα αποτελεί η ανθρωπιστική συνείδηση. Για να επιτευχθεί ωστόσο μια παναθρώπινη προβολή της σκέψης, πέρα από σύνορα και στερεοτυπίες, που αγκυλώνουν την ιστορία στα όρια του έθνους και των παρωχημένων αντιλήψεων, είναι σημαντικό η εν λόγω γαλούχηση να ξεκινήσει από την πρώτη μέρα που ο μαθητής, στην νηπιακή του ακόμα ηλικία, θα κληθεί να περάσει το κατώφλι του πρώτου του σχολείου και να μυηθεί ουσιαστικά, στον κόσμο του «κοινωνείν».

Εάν λοιπόν η εκπαίδευση που θα δεχθεί είναι μονοδιάστατη, μονοδιάστατη δε θα ναι και η σκέψη του; Και αν η σκέψη του είναι μονοδιάστατη, πώς θα μπορεί να παράγει γνώση η οποία θα απαντά πολυδιάστατα ερωτήματα και προβλήματα που προκύπτουν, λόγω της γρήγορης κοσμοϊστορικής αλλαγής;



Την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα νομίζω πως μπορεί πλέον να δώσει η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Διότι, η επίτευξη μιας αρμονικής και παραγωγικής συμβίωσης, όπου η αλλαγή στη σκέψη και στην προσέγγιση θα καλωσορίζεται ως ευκαιρία και προοπτική για νέα γνώση και λύση, αποτελεί προϋπόθεση και βάση για την καλλιέργεια μιας ουσιαστικής δημοκρατικής, πρωτίστως, συνείδησης.

Συνεπώς, στα σχολεία της συμπερίληψης, η δημοκρατία δεν νοείται ως μοντελοποίηση της σκέψης σε ένα σύστημα κανόνων που συγκροτείται για την πλειοψηφία, αλλά αντίθετα ο κάθε μαθητής – πολίτης του αύριο, συνιστά φορέα της δημοκρατικής συνείδησης που καλείται να υιοθετήσει η ίδια η κοινωνία. Αυτός μάλιστα, είναι και ο βασικός λόγος που ο μαθητής δεν πρέπει να σωπαίνει, διότι κάθε φορά που η φωνή - ανάγκη ενός μαθητή παραβλέπεται ή δεν ακούγεται, η σιωπή υιοθετείται ως φυσικότητα και η δημοκρατία αρχίζει να χωλαίνει.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: Αναζητώντας τη σύνδεση. *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*. (1), 186-199.
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 5, 2017, από [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1124&bitstream=1124\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1124&bitstream=1124_01#page/1/mode/2up)
- Αγγελίδης, Π. (2011α). Από την ειδική στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ 297-329). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011β). Η δραστηριότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ 101-130). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- Αγγελίδης, Π. (2011γ). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ 73-100). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2012). Εισαγωγή. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη* (σσ 11-28 ). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. και Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ 17-42). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε. και Χαραλάμους, Κ. (2012). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο Π.

- Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων* (147-172). Αθήνα : Εκδόσεις: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. και Ευαγγέλου, Μ. (2012) Η εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου έρευνας δράσης για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και Βελτίωση σχολείων* (31-51). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. και Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σς. 191-218). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σς 163-190). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αγγελόπουλος, Η. (2008). *Ο εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών: μια εμπειρική έρευνα μεταξύ μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολιτισμικής σχολικής ετερότητας: η περίπτωση του νομού Αχαΐας* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European journal of special needs education*, 30(1), 106-121. doi: 10.1080/08856257.2014.964580.
- Anderson, T., Druin, A., Fleischmann, K., Meyers, E., Nathan, L., & Unsworth, K. (2009). Children, technology and social values: Enabling children's voices in a pluralistic world. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 46 (1), 1-9.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: Some lessons from international

- experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1-19.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion in schools: Listening to some hidden voices. In K. Ballard (Ed.), *Inclusive education: International voices on disability and justice*, (139-151). London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School leadership & management*, 32(3), 197-213.
- Αμανατίδης, Ν. (2016). Δημιουργία βραβευμένης εκπαιδευτικής ταινίας μικρού μήκους στα πλαίσια ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 86-96). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Αναστασίου, Π. (2016). Η ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα των μαθηματικών. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 531-540). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Ανδρικοπούλου, Ε. (2016). Διδακτικά Σενάρια σε Ειδικά Σχολεία. Οι Τ.Π.Ε. στην Διδακτική Πράξη: Από τη θεωρία στη τάξη. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 2060-2065). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Αρβανίτη Ε., & Κατσαρός, Ι. (2016). *Ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση και διαφοροποίηση του διδακτικού σχεδιασμού*. Ανάκληση Δεκέμβριος 24, 2017, από: <file:///C:/Users/Nora/Desktop/paperArvaKats16OCT15final.pdf>
- Aslanian, T. K. (2018). Recycling Piaget: Posthumanism and making children's knowledge matter. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 417-427.
- Babbie, E. R. (2011). *Introduction to social research*, United States of America:

- Wadsworth Cengage learning.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Βασιλείου, Ε., Δεφίγγου, Γ., Καραβελάκη, Μ., Παπαπαναγιώτου, Γ. (2016). Ψηφιακό περιβάλλον προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 416-424). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Βεγυδάκης, Κ. (2016). *Χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Βούρος, Γ. Συνεργατική δράση και μάθηση. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. (σσ 155-179). Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτη.
- Bradshaw, R. D. (2016). Art integration fosters empathy in the middle school classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(4-5), 109-117.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Λευκωσία: Εκδόσεις Cardet Press.
- Βρασίδης, Χ. και Ρετάλης, Σ. (2005). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη υλικού διαδικτυακής μάθησης. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου*

- στην υπηρεσία της μάθησης.(σσ 59-77). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2005) Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης* (σσ 35-58). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γαβριηλίδου – Τσιελεπή, Ε. (2011). Άγρονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (273-296). Αθήνα: Εκδόσεις: Διάδραση.
- Cardona, C. M. (2009).Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41.
- Γεροπούλου, Γ., Γιουρτζίδης, Α., Ευθυμιάδου, Σ., Κυρίτσης, Α., Μανάφη, Ι., Σαπουνάς, Α., Τζελέπη, Β., (2014). *Σχεδιάζοντας Διδασκαλίες για το Δημοτικό*. Ανάκληση Ιανουάριος 14, 2018, από: <http://www.saitapublications.gr/2014/05/ebook.94.html>
- Charmaz, K. (1995). Between positivism and postmodernism: Implications for methods. *Studies in symbolic interaction*, 17(2), 43-72.
- Γκιόκα, Α., Βασιλοπούλου, Α., & Σκούρτη, Α. (2016). No war ... no refugees. Το προσφυγικό αποτύπωμα στις τέχνες. Ένα πρόγραμμα Teachers4Europe στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ.1041-1050). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2, 53-80.
- Δάγλα, Α. και Ρούσσου, Ε. (2016). Out of Eden Learn – Ψηφιακή αφήγηση κι επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Ταξίδι αυτογνωσίας σε μία παγκόσμια εκπαιδευτική

- πλατφόρμα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε.*, 5 - 6 Νοεμβρίου 2016 (σσ 2060-2065). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Ανάκληση Νοέμβριος 12, 2017, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3397>
- Druin, A. (2010). Children as codesigners of new technologies: Valuing the imagination to transform what is possible. *New Directions for Student Leadership*, 2010(128), 35-43.
- Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας - μάθησης και αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου στην Α' Λυκείου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής, Λευκωσία.
- Φιλίππατου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68).
- Frazel, M., Miller, C. H., Lambert, J., Ohler, J., Press, A., & Kobler, H. (2011). *Digital storytelling*. Arlington, VA: International Society for Technology in Education.
- Φωκίδης, Ε. και Σαρρή, Α. (2016). Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε.*, 5 - 6 Νοεμβρίου 2016 (σσ 486-494). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Gagne, R. M. (1974). Instruction and the conditions of learning. *Psychology of school learning: Views of the learner*, 1, 153-175.
- Glaser, B. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.
- Guseva, L. G., & Solomonovich, M. (2017). Implementing the zone of proximal

- development: From the pedagogical experiment to the developmental education system of Leonid Zankov. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 775-786.
- Gynnild, A. (2017). Celebrating 50 Years of Grounded Theory: Onward and Forward Editorial. *The Grounded Theory Review*, 16, 141-150.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age* New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D., & Ainscow, M. West. M.(1994). *School Improvement in an Era of Change. School Development Series*. Books International, Inc., PO Box 605, Herndon, VA 22070 (hardback: ISBN-0-304-32608-9, \$70; paperback: ISBN-0-304-32610-0).
- ΙΕΠ. (2015). Προδιαγραφές υποβολής αίτησης για άδεια διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία Α/βάθμειας και Β/βάθμειας εκπαίδευσης ή άλλες δομές του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ανάκληση Σεπτέμβριος 10, 2017, από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/XRISIMA/odigies\\_diexagosis\\_ereynas/2\\_Prodiagrafes\\_egkrisis\\_ereynon.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/XRISIMA/odigies_diexagosis_ereynas/2_Prodiagrafes_egkrisis_ereynon.pdf)
- Ίσαρη, Φ. και Πουρκός, Μ., (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Ανάκληση Δεκέμβριος 4, 2017, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Jesson, J. (2012). *Developing creativity in the primary school*: England: Open University Press.
- Κετσιτζή, Ν. (2014). Θεωρητική προσέγγιση του όρου της νοητικής υστέρησης (Πτυχιακή εργασία). Α.Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Τμήμα Λογοθεραπείας, Ιωάννινα.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121.
- Κλινάκη, Χ. (2012). Ανάπτυξη πολυμεσικού λογισμικού και πρακτική εφαρμογή του σε



- μαθητές δημοτικού (Πτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε., Κρήτη.
- Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. (2015). *Πληροφοριακός γραμματισμός*. Ανάκληση Σεπτέμβριο 27, 2017, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2701>
- Kouvara, T., Karachristos, C., Stavropoulos, E., Verykios, V. (2018). (In print). Children's Voice and School Improvement: The Role of Technology in the Inclusive School of the Future. *Croatian Journal of Education*.
- Σημ: -Το άρθρο έχει εγκριθεί και αναμένεται η δημοσίευσή του στο περιοδικό *Croatian Journal of Education*.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Singapore: Sage.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141.
- Κωνσταντίνου, Κ. Π. (2005) Διδασκαλία και Μάθηση σε μια Σύγχρονη Κοινωνία. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. (σσ. 35-58). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κωνσταντίνου, Ε. (2013). *Ενσυναίσθηση Των Παιδιών Και Ο Ρόλος Των Παιδαγωγών Και Των Γονέων Στη Νέα Πραγματικότητα (Apperception in Children and the Role of Educators and Parents Towards the Forthcoming Social Demands)* Ανάκτηση Απρίλιο 22, 2018, από [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2228325](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2228325)
- Κωστούλα, Β. (2016). Ιστολόγιο (Blog) και Wiki: η εκπαιδευτική χρήση συνεργατικών εργαλείων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε*, 5 - 6 Νοεμβρίου 2016 (σσ 495-502). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός
- Lathem, S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for

- Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Retrieved April 20, 2017 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/19417/>.
- Λιαρής, Ι. (2016). Σενάρια Παιχνιδοκεντρικής μάθησης στο Scratch. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 330-336). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Newbury Park, CA: Sage.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2015). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 73-93.
- Μακέλη, Γ.(2007). *Ας δουλέψουμε μαζί: η λειτουργία της ομάδας, η δουλειά με την ομάδα*. Ανάκληση Σεπτέμβριος 22, 2017, από [https://scholar.google.com/scholar?cluster=5758775088654064508&hl=el&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com/scholar?cluster=5758775088654064508&hl=el&as_sdt=0,5)
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανικάρου, Μ. (2016). Διαδρομές Φιλαναγνωσίας σε τρία βιβλία της «Εταιρείας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου» (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) για την ενδοσχολική βία. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 97-105). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Μαρίν, Μ. (2016). Sailing against all odds: Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω παιχνιδιού. Εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 97-105). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.

- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Inclusive education: Ireland's education provision for children with special educational needs. *Irish Educational Studies*, 25(01), 53-62.
- Μέσσιου, Κ. (2004). Εμπλοκή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο ου μέλλοντος*. (σσ 485-499). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: Making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39-54. doi: 10.1080/08856250500491807.
- Μέσσιου, Κ. (2007). Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (inclusion): Μελέτη περιπτώσεων σε τάξεις δημοτικού σχολείου στην Αγγλία. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 43, 141-160.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (12), 1311-1322.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Arizona State University, USA: Sage.
- Μιχαλίδου, Α. και Αγγελίδης, Π. (2012). Η σιωπή που ξεκουφαίνει: Συνομιλία γύρω από το σχέδιο ως μια αποτελεσματική τεχνική για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη* (σ. 147-172). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζακίδου-Καφετζή, Γ. (2010). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στην Υπηρεσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση Οκτώβριος 17, 2017, από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/142/2/142.pdf>

- Μυλόρδου, Α. και Αγγελίδης, Π.. (2011). Ο ρόλος της μεντορικής σχέσης στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σς 131-162). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- N. 2472/1997. (1997). *Νόμος περί προστασίας του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα*. Ανάκληση 23 January, 2018, από [http://www.dpa.gr/portal/page?\\_pageid=33,19052&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.dpa.gr/portal/page?_pageid=33,19052&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Παναγιωτοπούλου, Φ. (2016α). Αξιοποίηση των εργαλείων δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών στο Δημοτικό σχολείο: ένα παράδειγμα εφαρμογής με θέμα τον «Ηλεκτρονικό Εκφοβισμό». Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε, 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σς. 2125-2132). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Παναγιωτοπούλου, Φ. (2016β). Εκπαιδευτική πολιτική και Τ.Π.Ε. Αναφορά σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σς 934-942). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Πανταζής, Β., (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Ανάκληση Οκτώβριος 12, 2017, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1633>
- Παπαγεωργίου, Χ. Χ. (2015). *Η ενσυναίσθηση στην προσχολική ηλικία ως προβλεπτικός παράγοντας συμμετοχής σε εκφοβιστικά επεισόδια* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Παπαθανασίου, Ε. (2007). *Οι απόψεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο σχολείο: ποιοτική ανάλυση κατά τη μεθοδολογία των Strauss και Corbin*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

- Παπαναστασίου, Ε. (2017). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Εκδόσεις ιδιωτική.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Ιδιωτική.
- Παπανικόλα, Ε. (2011). *Οι αντιλήψεις και οι απόψεις της διευθυντικής ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*. Ανάκληση Σεπτέμβριο 22, 2017, από <http://kypseli.ouc.ac.cy/handle/11128/167>
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2011). International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 47-63.
- Parsons, S., Guldberg, K., Porayska-Pomsta, K., & Lee, R. (2015). Digital stories as a method for evidence-based practice and knowledge co-creation in technology-enhanced learning for children with autism. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(3), 247-271.
- Πέτρου, Α. (2012). Εκπαιδευτική Ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων* (σσ 260-279). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Ανάκληση από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4744>
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, p. 18). New York: International Universities Press.
- Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational leadership*, 63(4), 8-13.

- Ράπτη, Α. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α. (2000). *Πληροφορική και Εκπαίδευση Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθηνά.
- Ρήγας, Κ. (2016). Συμπεριληπτική διδακτική δοκιμή πρώτης και δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε Έλληνες και refugees μαθητές με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 2282-2290). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Roland, K. (2017). Experiential Learning: Learning through Reflective Practice. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 8, 2982-2989.
- Rotatori, A. F., Obiakor, F. E. & Bakken, J. P. (2011). *History of special education* (Vol. 21). Bingley: Emerald Group.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* London: Routledge.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26(1), 5-18.
- September, S. C. (2008). *Educator training and support for inclusive education* (Doctoral dissertation). University of Zululand, South Africa.
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1-10.
- Σιμεωνίδου, Σ. Και Φτιάκα, Ε. (2012). Εκπαίδευση για την Ένταξη: Από την Έρευνα

- στην Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2013). Μια τάξη για όλους. 7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μεθοδολογίες Μάθησης, 8- 10 Νοεμβρίου 2013 (σσ 161-169). Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 PLUS. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Stern, J. A., Borelli, J. L., & Smiley, P. A. (2015). Assessing parental empathy: A role for empathy in child attachment. *Attachment & human development*, 17(1), 1-22.
- Στεφανίδης, Κ., & Στεφανίδης, Ν. (2016). Διαφοροποίηση στρατηγικών διδασκαλίας ανάλογα με το περιεχόμενο στα μαθήματα των φυσικών επιστημών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 112-116.
- Symeou L. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στο Α/φοί Κυριακίδη (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"*, 2, (σ.333-339), Θεσσαλονίκη.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Σωκράτους Σ. και Αγγελίδης, Π. (2012). Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Π Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση σχολείων* (52-74). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some

- theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166. doi: 10.1080/088562508019459.
- Τζατζάκη, Κ. Ν. (2012). *Η αυτοαντίληψη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών με δυσκολίες μάθησης στις τάξεις Δ', Ε', Στ' (Πτυχιακή εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Τσακανίκα, Ε. και Πάσχος, Α. (2016). Η διαρκής χρήση δικτυακών δοκιμασιών μέσω Moodle ως μέσο συμπληρωματικό της διδασκαλίας. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε., 5 - 6 Νοεμβρίου 2016* (σσ 130-138). Αθήνα: Εκδόσεις Νέος Παιδαγωγός.
- Τσερεμόγλου, Β. (1999). *Η σχέση γλώσσας και σκέψης. Η εξέλιξη των εννοιών στην παιδική ηλικία κατά VYGOTSKY και PIAGET*. (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι Μεσολογγίου, Τμήμα Σ.Σ.Ο.Ε., Μεσολόγγι.
- Τσιόλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ.473-498). Εκδόσεις: Πεδίο.
- Τσουκαρέλα Δ. (2003). *Θεατρικό παιχνίδι*. Αδημοσίευτο υλικό σεμιναρίου θεατρικής αγωγής και θεατρικού παιχνιδιού, Λάρισα.
- Tummons, J., & Duckworth, V. (2012). *Doing your research project in the lifelong learning sector*. McGraw-Hill Education (UK): Open University Press.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrived January 2, 2018, from <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125. doi:10.1016/S02775395(97)00080-0



Winzer, M. A. (2009). *From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Ξανθούλη, Μ., Γουλή, Ε., & Συρναίου, Ζ. (2013). Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή: Μία Μελέτη Περίπτωσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 8-10 Νοεμβρίου 2013, Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα*. Ανάκληση Ιανουάριο 5, 2018, από [http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria\\_egyrotitas\\_kai\\_aksiopisti\\_as\\_stin\\_poiotiki\\_ereyna.pdf](http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria_egyrotitas_kai_aksiopisti_as_stin_poiotiki_ereyna.pdf)

Χατζησωτηρίου, Χ. και Αγγελίδης, Π. (2013). Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: απόψεις Κυπρίων Επιθεωρητών, διευθυντών και εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση* (σ. 214-252). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Ζουμπουλάκης, Σ. (2017). *Για το σχολείο*. Εκδόσεις: Πόλις.

Ζυγούρης, Ε. (2017). *Εκπαιδευτική ιστοσελίδα για μαθητές δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Θετικών Επιστημών, Λαμία.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ (ΜΕΡΟΣ Α΄):

**Σχολείο:**

**Ειδικότητα:**

**Χώρος διεξαγωγής:**

**Ωρα έναρξης:**

**Ωρα λήξης:**

**Όνομα ερευνήτριας:**

**Όνομα (ψευδώνυμο):**

**Ημερομηνία:**

1. Πώς ορίζεται για σας ο επιτυχημένος διευθυντής;
  2. Οι αποφάσεις πώς λαμβάνονται κατά τις συνεδριάσεις των εκπαιδευτικών και ποιός ο δικός σας ρόλος σε θέματα που αφορούν την λήψη μιας απόφασης;
- 
3. Σας επηρεάζουν τα παιδιά σε θέματα ηγεσίας και πώς;
  4. Στην Φιλανδία οι εκπαιδευτικοί δέχονται αξιολόγηση από τους μαθητές και υιοθετείται η τακτική της συνεργασίας έναντι του ανταγωνισμού. Αντίθετα σε κάποιες ασιατικές χώρες η έμφαση δίνεται αποκλειστικά, μέσω της πειθαρχίας, στις υψηλές επιδόσεις. Ποιό σύστημα είναι πιο κοντά στη δική σας κοσμοθεωρία και γιατί;
  5. Σε ποιες περιπτώσεις και με ποιο τρόπο βοηθάτε τους μαθητές σας να ξεπεράσουν τις διαμάχες τους;
  6. Έστω πως στο σχολείο σας φοιτά ένας μαθητής με επιθετική συμπεριφορά. Πώς χειρίζεστε ή έχετε χειριστεί στο παρελθόν, την εν λόγω περίπτωση;
-

7. Θεωρείτε πως το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό ή κλειστό στην κοινωνία; Πώς επιδιώκετε την ύπαρξη ενός ανοιχτού/κλειστού σχολείου;
  8. Θα μπορούσατε να αναφερθείτε σε δίκτυα συνεργασίας, αν υπάρχουν και τα οποία που έχετε αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς ή και την κοινότητα;
  9. Θεωρείτε πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να επεμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα σε ορισμένες περιπτώσεις; Ναι, όχι, γιατί; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις;
  10. Έστω πως κάποιος γονιός σας παραπονέθηκε για την εκπαιδευτική τακτική ενός συναδέλφου σας χαρακτηρίζοντάς την ως διαχωριστική. Πώς θα μπορούσατε να δράσετε ώστε να διερευνήσετε το ζήτημα και να το επιλύσετε.
- 
11. Πιστεύετε πως το γενικό σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλες τις προκλήσεις (προσφυγικό, παιδιά με μη τυπικές ικανότητες); Ναι, όχι, γιατί;
  12. Πώς μπορείτε εσείς να δράσετε και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί του να δράσουν σε μια τέτοια πρόκληση;
  13. Πώς αντιλαμβάνεστε την διαφορετικότητα των μαθητών σας;
  14. Έστω πως φέτος ο μαθητής που συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία και δικαιούται να είναι σηματοφόρος στην παρέλαση ανήμερα της εθνικής εορτής, είναι αλλοδαπής καταγωγής. Έστω πως αυτό το γεγονός σας φέρνει αντιμέτωπο με τις αντιρρήσεις κάποιων γονέων οι οποίοι κατακρίνουν το γεγονός αυτό. Πώς θα αντιδρούσατε στην εν λόγω περίπτωση;
  15. Τι σημαίνει για σας ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση;
  16. Εν κατακλείδι, ποιοι παράγοντες είναι τελικά αυτοί που μπορούν να οδηγήσουν, κατά την άποψή σας, στην βελτίωση των σχολικών μονάδων;

**ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ (ΜΕΡΟΣ Β')**

**Σχολείο:**

**Ειδικότητα:**

**Χώρος διεξαγωγής:**

**Ωρα έναρξης:**

**Ωρα λήξης:**

**Όνομα ερευνήτριας:**

**Όνομα (ψευδώνυμο):**

**Ημερομηνία:**

1. Ποια η άποψή σας για την χρήση του υπολογιστή από τους νεαρούς μαθητές σας;
  2. Θεωρείτε πως ο υπολογιστής αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
  3. Πώς μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση;
  4. Υπήρξαν κάποιες παραδοχές σας σχετικά με την χρήση των ΗΥ στην εκπαίδευση οι οποίες κλονίστηκαν μετά την παρακολούθηση της εν λόγω ιστορίας;
  5. Στο πλαίσιο ποιών μαθημάτων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή ιστορία;
  6. Ως διευθυντής του σχολείου πότε και για ποιους λόγους χρησιμοποιείτε τον υπολογιστή σας;
- 
7. Ποιες εντυπώσεις πιστεύετε πως άφησε στους γονείς η ψηφιακή ιστορία των παιδιών τους;
  8. Πιστεύετε πως η ψηφιακή ιστορία μπορεί να συνέβαλε ή να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους αλλά και με το σχολείο; Πώς;
  9. Γιατί επιλέχθηκε ως τίτλος της ψηφιακής ιστορίας, ο τίτλος: «Οι Φωνές των Παιδιών»;

- 10.** Γιατί είναι σημαντικό για έναν διευθυντή να ακούσει τις φωνές των παιδιών;
- 11.** Όσον αφορά τους μαθητές, παρατηρήσατε κάποια διαφορά σε θέματα κοινωνικότητας και συμμετοχής μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας;
- 
- 12.** Ποιές εντυπώσεις σας άφησε η ψηφιακή ιστορία; Ποιά κοινωνικά και ποιά εκπαιδευτικά θέματα νομίζετε ότι θίγει;
- 
- 13.** Εν κατακλείδι, ποια η άποψή σας για τον ρόλο των ψηφιακών ιστοριών και γενικότερα της τεχνολογίας στις σύγχρονες προκλήσεις (διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό σχολείο);
- 14.** Ποιός ο δικός σας ρόλος έναντι αυτών των προκλήσεων;
- 15.** Νιώθετε πως σας επηρέασε καθόλου η ψηφιακή ιστορία σε θέματα ηγεσίας; (Αν ναι, πώς);

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

### ΔΕΙΓΜΑ 1<sup>ης</sup> ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ (ΜΙΚΡΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ)

**Σχολείο:**

**Ειδικότητα: διευθυντής**

**Χώρος διεξαγωγής: Γραφείο Διεύθυνσης**

**Ωρα έναρξης: 09:40**

**Ωρα λήξης: 10:00**

**Όνομα ερευνήτριας: Κουβαρά Θεοδώρα**

**Ημερομηνία: 01/12/2017**

**1. Ερευνήτρια: Πώς ορίζεται για σας ο επιτυχημένος διευθυντής;**

**Διευθυντής:** Επιτυχημένος διευθυντής είναι αυτός που μεριμνά για τη σχολική μονάδα. Απαραίτητη προϋπόθεση να χει καλές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς να ασκεί το νόμο χωρίς να αισθάνονται εγκλωβισμένοι και εγκλωβισμένος σε αυτόν.. Να είναι συνεργάσιμος να εμπνέει και να διαισθάνεται τις ανάγκες των απιδιών και των συναδέλφων του.. αβίαστα..

**2. Ερευνήτρια: Πιστεύετε πως το γενικό σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλες τις προκλήσεις (προσφυγικό, παιδιά με μη τυπικές ικανότητες); Ναι, όχι, γιατί;**

**Διευθυντής:** Όχι ειδικά σχολεία... όχι ....αλλά δομές οι οποίες να αντιμετωπίζουν την κάθε δυσκολία ξεχωριστά με προσωπικό ειδικευμένο και που να προσφέρουν ένα περιβάλλον ήρεμο ώστε να αναπτυχθεί ένα παιδί. Θεωρώ ότι δεν υπάρχουν τέτοιες δομές στην Ελλάδα, είναι πάντα κάτι ενδιάμεσο.. όχι όμως ειδικά σχολεία με τη μορφή που λειτουργούν..

**3. Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την διαφορετικότητα των μαθητών σας;**

**Διευθυντής:** Διαφορετικοί είναι όλοι μεταξύ τους, στο χαρακτήρα, στον τρόπο που συνεργάζονται στον τρόπο που διαχωρίζονται τον ίδιο τους τον εαυτό σε μία ομάδα, στον τρόπο που λαμβάνουν και στέλνουν μηνύματα... ο τρόπος που διαχειρίζονται τον εαυτό τους, η φιλοδοξία τους.. το πόσο χαρά μπορεί να παίρνει από την κάθε δραστηριότητα.. αλλά και από τί στόχους έχει η κάθε η οικογένεια. Αυτό το ρουφά και το μετουσιώνει..



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΗ

**Σχολείο:**

**Ειδικότητα:**

**Χώρος διεξαγωγής:**

**Ωρα έναρξης:**

**Ωρα λήξης:**

**Όνομα ερευνήτριας:**

**Όνομα μαθητή (ψευδώνυμο):**

**Ημερομηνία:**

1. Εάν το σχολείο ήταν για σένα μία εποχή (Άνοιξη, Καλοκαίρι, Φθινόπωρο, Χειμώνας) ποια θα ήταν και γιατί;
2. Εάν έδινες ένα χρώμα στον αγαπημένο σου φίλο, ποιό θα ήταν και γιατί;
3. Έχεις καλούς φίλους στο σχολείο ή οι φίλοι σου είναι εκτός σχολείου;
4. Όλα τα παιδιά φέρονται ευγενικά στα υπόλοιπα παιδάκια του σχολείου; (Αναφορά σε παραδείγματα αν η απάντηση είναι αρνητική).
5. Ονόμασέ μου τα παιδιά από το τμήμα σου με τα οποία κάνεις περισσότερο παρέα στο σχολείο;

- 
6. Περιέγραψε μου πως γίνεται το μάθημα (παράδοση και εξέταση);
  7. Οι εργασίες σας είναι μόνο ατομικές, ατομικές και ομαδικές ή μόνο ομαδικές; Οι ομάδες (αν υπάρχουν) αλλάζουν, και αν ναι, ποιος τις επιλέγει;
  8. Στο σχολείο χρησιμοποιεί η κυρία υπολογιστή ή tablet κατά τη διάρκεια του μαθήματος- (Αν ναι) πόσο συχνά;



- 
9. Υπάρχουν μαθήματα που σε δυσκολεύουν-κουράζουν; (Αν ναι) Ποιά μαθήματα σε δυσκολεύουν-κουράζουν περισσότερο; Πώς σε βοηθά ο δάσκαλός σου να αντιμετωπίσεις τις δυσκολίες;
10. Εκφράζεις πάντα τις ιδέες σου για το μάθημα στο δάσκαλό σου; (Αν όχι, γιατί; ), (Αν ναι) θυμάσαι κάποια περίπτωση να μου αναφέρεις;
11. Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα και γιατί;
12. Τι ζωγραφίζεις πιο συχνά και γιατί; \*

- 
13. Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι; Ποιος ο αγαπημένος σου ήρωας και γιατί; \*
14. Αν σου δινόταν ένα μαγικό ραβδάκι με το οποίο θα μπορούσες να πραγματοποιήσεις μόνο τρεις ευχές, ποιες θα ήταν αυτές και γιατί; \*
15. Πώς σου αρέσει να περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο;
16. Τι θα άλλαζες στο σχολείο και γιατί;

- 
17. Μίλησέ μου για σένα.. Υπάρχουν κάποιες αναμνήσεις που θες να μοιραστείς μαζί μας;\*
18. Τί θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις και γιατί; \*
- 

*Όσες ερωτήσεις έχουν αστεράκι (\*) θα ναι οι ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις θα αποτελούν το περιεχόμενο της ψηφιακής ιστορίας.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

### ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΡΙΑ (ΜΙΚΡΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ)

Σχολείο:

Ειδικότητα: Μαθήτρια

Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα τμήματος ένταξης

Ώρα έναρξης: 02:10

Ώρα λήξης: 02:25

Όνομα ερευνήτριας: Κουβαρά Θεοδώρα

Όνομα μαθητή (ψευδώνυμο): Ελπίδα

Τμήμα: Ε2

Ημερομηνία: 6/11/2017

1. **Ερευνήτρια:** Περιέγραψε μου πώς γίνεται το μάθημα (παράδοση και εξέταση);

**Μαθήτρια:** Εεε.. Λέμε με ερωτήσεις τα μαθήματα που έχουμε για απέξω μας ρωτά η κυρία και απαντάμε εμείς.. εεε .. γράφουμε διαγωνίσματα... όλα αυτά.

2. **Ερευνήτρια:** Οι εργασίες σας είναι μόνο ατομικές, ατομικές και ομαδικές ή μόνο ομαδικές; Οι ομάδες (αν υπάρχουν) αλλάζουν, και αν ναι, ποιος τις επιλέγει;

**Μαθήτρια:** Ατομικές.. Στο άλλο τμήμα κάνουν ομαδικές συχνά.

3. **Ερευνήτρια:** Εκφράζεις πάντα τις ιδέες σου για το μάθημα στο δάσκαλό σου;

Αν όχι, γιατί; Αν ναι, θυμάσαι κάποια περίπτωση να μου αναφέρεις;

**Μαθήτρια:** Ναι στην ιστορία σε μία ερώτηση που είχαμε για τους Γότθους και τους Βάνδαλους είπα στην κυρία για τους πως αφού μετανάστευσαν προς την Ευρώπη θα είμαστε συγγενείς και μεις δικοί τους.

**4. Ερευνήτρια: Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα και γιατί;**

**Μαθήτρια:** Τα μαθηματικά γιατί μου αρέσει να κάνω τις πράξεις και δεν χρειάζεται να μαθαίνω και απέξω συνέχεια. Επίσης μου αρέσει να λύνω τις ασκήσεις μαζί με τη φίλη μου που μένουμε μαζί στην ίδια πολυκατοικία.

**5. Ερευνήτρια: Πώς σου αρέσει να περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο;**

**Μαθήτρια:** Να κάνω σχοινάκι να ζωγραφίζω να διαβάζω βιβλία και κάποιες δραστηριότητες.

**6. Ερευνήτρια: Τί θα άλλαζες στο σχολείο και γιατί;**

**Μαθήτρια:** Τα μαθήματα και τα διαλείμματα. Θα θελα να ήταν πιο μεγάλα τα διαλείμματα και να πηγαίναμε περισσότερες εκδρομές.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄

### ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ - FOCUS GROUP (ΜΕΡΟΣ Α):

**Σχολείο:**

**Ειδικότητες:**

**Χώρος διεξαγωγής:**

**Ωρα έναρξης:**

**Ωρα λήξης:**

**Όνομα ερευνήτριας:**

**Όνόματα (ψευδώνυμο):**

**Ημερομηνία:**

1. Γιατί επιλέξατε να γίνετε εκπαιδευτικοί;
  2. Υπάρχει κάποιο βίωμα ή εμπειρία η οποία πιστεύετε πως σας σημάδεψε και συνετέλεσε στο να αναθεωρήσετε κάποιες παραδοχές σας ή να κατανοήσετε βαθύτερα ανθρώπους και καταστάσεις;
  3. Παρακαλώ μοιραστείτε μαζί μας κάποια εμπειρία που σας έκανε να νιώσετε πως ορισμένα παιδιά είναι αποκλεισμένα από μια ομάδα – Πώς νιώσατε και πώς δράσατε;
- 
4. Πιστεύετε πως το γενικό σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλες τις προκλήσεις (προσφυγικό, παιδιά με μη τυπικές ικανότητες); Ναι, όχι, γιατί; Πώς μπορεί να δράσει και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί του να δράσουν;
  5. Βοηθάτε τους μαθητές σας αλλά και κάθε μαθητή να αντιμετωπίσει τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους δυσκολίες; Αν ναι με ποιο τρόπο; Δουλεύουν σε ομάδες ή μόνοι τους; Νιώσατε κάποια στιγμή πως αδικείτε κάποιο μαθητή σας;

6. Ποιος είναι ο ορισμός του δίκαιου εκπαιδευτικού για τον καθένα σας; Συμφωνείτε, διαφωνείτε με τις απόψεις των συναδέλφων σας; Έχετε κάτι να προσθέσετε ή να αφαιρέσετε;
7. Η στρατηγική που ακολουθείτε στη διδασκαλία και στις δραστηριότητες είναι μια διαδικασία που αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις επιθυμίες-ανάγκες των παιδιών ή είναι στατική, στα πλαίσια ενός αυστηρού προγραμματισμού; Σχεδιάζετε μόνοι σας ή με τη βοήθεια των συναδέλφων σας το μάθημα της ημέρας;
8. Ποια η άποψή σας για το θεσμό της ένταξης; Πώς επιδρά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία των μαθητών σας (τόσο εκείνων που φοιτούν μόνο στο τυπικό τμήμα, όσο και εκείνων που φοιτούν και στο ένταξης); Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση;
9. Σύντομη σύνοψη του θέματος (2-3 λεπτά)- Έχετε κάτι να προσθέσετε;
10. Εν κατακλείδι, ποιός πιστεύετε πως πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία;

## ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ - FOCUS GROUPS (ΜΕΡΟΣ Β΄):

**Σχολείο:**

**Ειδικότητες:**

**Χώρος διεξαγωγής:**

**Ωρα έναρξης:**

**Ωρα λήξης:**

**Όνομα ερευνήτριας:**

**Όνόματα (ψευδώνυμα):**

**Ημερομηνία:**

1. Ποια η άποψή σας για την χρήση του υπολογιστή από τους νεαρούς μαθητές σας;
  2. Θεωρείτε πως ο υπολογιστής, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση;
  3. Τον χρησιμοποιείτε στο μάθημα;
  4. Ποιες εντυπώσεις σας άφησε η ψηφιακή ιστορία; Ποια θέματα νομίζετε ότι θίγει;
  5. Υπάρχουν κάποιες παραδοχές σας οι οποίες κλονίστηκαν μετά την παρακολούθηση της εν λόγω ιστορίας;
  6. Στο πλαίσιο ποιών μαθημάτων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή ιστορία;
- 
7. Ποιες εντυπώσεις πιστεύετε πως άφησε στους γονείς η ψηφιακή ιστορία των παιδιών τους; Πιστεύετε πως η ψηφιακή ιστορία μπορεί να συνέβαλε ή να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους αλλά και με το σχολείο; Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή;
  8. Όσον αφορά τους μαθητές, παρατηρήσατε κάποια διαφορά σε θέματα κοινωνικότητας και συμμετοχής μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας;
-

9. Σύντομη σύνοψη του θέματος (2-3 λεπτά) - Έχετε κάτι να προσθέσετε;
- 

10. Εν κατακλείδι, ποια η άποψή σας για τον ρόλο των ψηφιακών ιστοριών και γενικότερα της τεχνολογίας στις σύγχρονες προκλήσεις (διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό σχολείο);



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ΄

### ΔΕΙΓΜΑ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ( ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΔΙΑΛΟΓΟΥ)

Σχολείο:

Ειδικότητες: δάσκαλοι

Χώρος διεξαγωγής: Αίθουσα τμήματος ένταξης

Ώρα έναρξης: 02:10

Ώρα λήξης: 02:43

Όνομα ερευνήτριας: Κουβαρά Θεοδώρα

Όνόματα (ψευδώνυμα): κ Άκης, κ Μαριάνθη, κ Ελένη, κ Μελίνα, κ. Μαρία (ειδικής αγωγής), κ. Ελπίδα (πληροφορικής)

Τμήματα Ε1 και Ε2

Ημερομηνία: 1/11/2017

1. **Ερευνήτρια:** Η στρατηγική που ακολουθείτε στη διδασκαλία και στις δραστηριότητες είναι μια διαδικασία που αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις επιθυμίες-ανάγκες των παιδιών ή είναι στατική, στα πλαίσια ενός αυστηρού προγραμματισμού;

**κ. Μαριάνθη:** - Η διαφοροποίηση απαιτεί υλικοτεχνική υποστήριξη και φυσικά μικρότερα τμήματα. Σε ένα τμήμα χωρίς μέσα και χωρίς ελευθερία χρόνου και κινήσεων αφού ο νόμος μας περιορίζει, η διαφοροποίηση είναι δύσκολο να επιτευχθεί ώστε να απευθύνεται σε όλους.. Ωστόσο, πάντα προσπαθούμε... Προσωπικά διδάσκω το μάθημα με τη χρήση powerpoint και το ίδιο κάνουν και οι άλλοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας.. ».

**κ. Άκης:-** Σίγουρα ο χρόνος είναι εμπόδιο, ωστόσο θεωρώ πως όπως προανέφερα ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιλαμβάνεται τα εμπόδια ως προκλήσεις τις οποίες καλεί-



ται να υπερκεράσει.. Όλα είναι θέμα οπτικής. Για μένα, η έλλειψη υποδομών δεν είναι εμπόδιο αλλά ευκαιρία να αναζητήσω και να ανακαλύψω ξανά τα όρια της εφευρετικότητάς μου.. Ξέρετε, πολλές φορές κατηγορήθηκα ακόμα και από τους γονείς πως δε διδάσκω αλλά παίζω στην τάξη.. Ωστόσο, νομίζω πως κατάφερα μέσω της επιμονής και της υπομονής μου να τους αλλάξω γνώμη»

**κ. Μαριάνθη :** - Σίγουρα, ο δάσκαλος πρέπει να ερευνά τις πρακτικές του, ωστόσο η μοναξιά του εκπαιδευτικού σε αυτή την προσπάθεια είναι μεγάλη, θα συμφωνήσετε σε αυτό πιστεύω... Συχνά συμβαίνει ακόμα και οι γονείς να διαμαρτύρονται πως αδικούμε τα παιδιά τους γιατί προσαρμόζουμε την διδασκαλία στα δεδομένα των παιδιών που μειονεκτούν.. Αντιλαμβάνονται δηλαδή την απλοποίηση ως ελλιπή μάθηση...».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ΄

### ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΜΙΚΡΟΥ ΠΡΙΓΚΙΠΑ ΚΑΙ ΑΛΕΠΟΥΣ (ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ)

- Καλημέρα, είπε η αλεπού.

- Καλημέρα, αποκρίθηκε ευγενικά ο μικρός πρίγκιπας και γύρισε, μα δεν είδε τίποτα.

- Εδώ είμαι, είπε μια φωνή, κάτω από τη μηλιά...

- Ποια είσαι;, είπε ο μικρός πρίγκιπας. Μου φαίνεσαι πολύ όμορφη...

- Είμαι μια αλεπού, είπε η αλεπού.

- Έλα να παίζεις μαζί μου, της πρότεινε ο μικρός πρίγκιπας. Είμαι τόσο λυπημένος...

- Δεν μπορώ να παίζω μαζί σου, είπε η αλεπού. Δε μ' έχουν ημερώσει.

- Α! με συγχωρείς, έκανε ο μικρός πρίγκιπας.

Το σκέφτηκε όμως και πρόσθεσε:

- Τι πάει να πει «ημερώσει»;

- Εσύ δεν είσαι αποδώ, είπε η αλεπού, τι γυρεύεις;

- Γυρεύω τους ανθρώπους, είπε ο μικρός πρίγκιπας. Τι πάει να πει «ημερώσει»;

- Οι άνθρωποι, είπε η αλεπού, έχουν τουφέκια και κυνηγούνε. Μεγάλος μπελάς! Ανατρέφουν όμως και κότες. Αυτό είναι το μόνο τους όφελος. Κότες γυρεύεις;

- Όχι, είπε ο μικρός πρίγκιπας. Γυρεύω φίλους. Τι πάει να πει «ημερώσει»;

- Είναι κάτι που παραμελήθηκε πολύ, είπε η αλεπού. Σημαίνει «να δημιουργείς δεσμούς...».

- Να δημιουργείς δεσμούς;

- Βέβαια, είπε η αλεπού. Για μένα, ακόμα δεν είσαι παρά ένα αγοράκι εντελώς όμοιο μ' άλλα εκατό χιλιάδες αγοράκια. Και δε σ' έχω ανάγκη. Μήτε κι εσύ μ' έχεις ανάγκη. Για σένα, δεν είμαι παρά μια αλεπού όμοια μ' εκατό χιλιάδες αλεπούδες. Αν όμως με ημερώσεις, ο ένας θα έχει την ανάγκη του άλλου. Για μένα εσύ θα είσαι μοναδικός στον κόσμο. Για σένα εγώ θα είμαι μοναδική στον κόσμο...

- Αρχίζω να καταλαβαίνω, είπε ο μικρός πρίγκιπας. Ξέρω ένα λουλούδι..., νομίζω πως με ημέρωσε...

Γίνεται, είπε η αλεπού. Βλέπει κανείς στη Γη τόσα περίεργα πράγματα...

- Ω! δεν είναι πάνω στη Γη, είπε ο μικρός πρίγκιπας.

Η αλεπού φάνηκε πολύ παραξενεμένη:

- Πάνω σ' άλλο πλανήτη;

- Ναι.

- Έχει κυνηγούς σ' αυτό τον πλανήτη;

- Όχι.

- Πολύ ενδιαφέρον αυτό. Και κότες;

- Όχι.

- Τίποτα δεν είναι τέλειο, αναστέναξε η αλεπού.

Ξαναγύρισε όμως στην ιδέα της:

- Η ζωή μου είναι μονότονη. Κυνηγάω τις κότες, οι άνθρωποι κυνηγούν εμένα.

Όλες οι κότες μοιάζουν, κι όλοι οι άνθρωποι μοιάζουν. Γι' αυτό λοιπόν βαριέμαι κάπως. Αν με ημερώσεις όμως, η ζωή μου θα είναι σαν ηλιόλουστη. Θα γνωρίσω έναν κρότο από πατήματα που θα είναι διαφορετικός απ' όλους τους άλλους. Τ' άλλα πατήματα με κάνουν να χώνομαι κάτω απ' τη γη. Το δικό σου θα με κάνει να βγαίνω έξω απ' τη φωλιά μου, σαν μια μουσική. Κι ύστερα κοιτά! Βλέπεις εκεί κάτω τα χωράφια με το στάρι; Εγώ δεν τρώω ψωμί. Το στάρι εμένα μου είναι άχρηστο. Τα χω-

ράφια με το στάρι δε μου θυμίζουν τίποτα. Κι αυτό είναι κρίμα! Εσύ όμως έχεις μαλλιά χρώμα χρυσαφένιο. Θα είναι λοιπόν θαυμάσια, όταν θα μ' έχεις ημερώσει! Το στάρι, που είναι χρυσαφένιο, θα με κάνει να σε θυμάμαι. Και θα μ' αρέσει ν' ακούω τον άνεμο μέσα στα στάχυα...

Σώπασε η αλεπού και κοίταξε πολλή ώρα το μικρό πρίγκιπα.

- Σε παρακαλώ..., ημέρωσέ με, του είπε!

- Θέλω βέβαια, της αποκρίθηκε ο μικρός πρίγκιπας, μα δε με παίρνει ο καιρός.

Έχω ν' ανακαλύψω φίλους και πολλά πράγματα να γνωρίσω.

- Δε γνωρίζει κανείς παρά τα πράγματα που ημερώνει, είπε η αλεπού. Οι άνθρωποι δεν έχουν πια καιρό να γνωρίσουν τίποτα. Τ' αγοράζουν όλα έτοιμα στα εμπορικά. Καθώς όμως δεν υπάρχουν εμπορικά που πουλάνε φίλους, οι άνθρωποι δεν έχουν πια φίλους. Αν θες ένα φίλο, ημέρωσε με!

- Τι πρέπει να κάνω;, είπε ο μικρός πρίγκιπας.

- Πρέπει να έχεις μεγάλη υπομονή, αποκρίθηκε η αλεπού. Θα καθίσεις πρώτα κάπως μακριά μου, έτσι στο χορτάρι. Εγώ θα σε κοιτάζω με την άκρη του ματιού μου κι εσύ δε θα λες τίποτα. Τα λόγια είναι που κάνουν τις παρεξηγήσεις.

Αλλά, κάθε μέρα, θα μπορείς να κάθεται λιγάκι πιο κοντά...

Α. ντε Σαιντ-Εξυπερύ, Ο μικρός πρίγκιπας,

μτφρ. Στρατής Τσίρκας, Ηριδανός

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η΄

### ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΤΑΞΙΝΟΜΙΑΣ ΤΟΥ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ BLOOM

#### ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

1. Να γνωρίσει ο μαθητής τον όρο διαφορετικότητα (ορολογία) **(ανάκληση)**.
2. Να αναγνωρίζει βασικά χαρακτηριστικά κάθε λαού που αναφέρεται στην ψηφιακή ιστορία **(ανάκληση)**.
3. Να γνωρίσει βασικές εντολές προγραμματισμού στη Scratch (μεθοδολογία) **(ανάκληση)**.
4. Να εφαρμόζει στην πράξη τις εντολές της Scratch **(εφαρμογή)**.
5. Να αναζητά μόνος του πληροφορίες στο διαδίκτυο **(εφαρμογή)**.
6. Να εφαρμόζει τους κανόνες του καταστατικού που συνέθεσε **(εφαρμογή)**.
7. Να συνθέτει σε συνεργασία με την ομάδα τους κανόνες της ομάδας λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές παραμέτρους **(λύση προβλήματος)**.
8. Να συνθέτει και να συνδυάζει τις πληροφορίες από διαφορετικές δεξαμενές γνώσης ώστε να παράγει το προσωπικό του ψηφιακό σενάριο **(λύση προβλήματος)**.
9. Να αναλύει μέσα από την διαδικασία της συσχέτισης και του παραλληλισμού θέματα που αφορούν την διαφορετικότητα **(λύση προβλήματος)**.
10. Να αξιολογεί μια κατάσταση και να αναζητά λύση **(λύση προβλήματος)**.
11. Να εκφέρει σκέψεις για τις σκέψεις - προβληματισμός ανάλυση και αξιολόγηση πάνω στα θέματα που αναδύθηκαν από την ψηφιακή ιστορία που συγκρότησε **(λύση προβλήματος)**.

**12.** Να αποκτήσει την δυνατότητα μεταγνώσης ώστε η επαφή του με σύγχρονα θέματα της επικαιρότητας να τον οδηγούν σε σκέψεις πάνω στα θέματα αυτά. **(λύση προβλήματος)**



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ

ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ BLOOM				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΑΝΑΚΛΗΣΗ	ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΛΥΣΗ	ΣΥΝΟΛΟ
1,2,3	(28.5%) 1. Επαφή με πηγές από διαδίκτυο (πληροφόρηση) 2. Διάλογος (πληροφόρηση) 3. Ψηφιακή ιστορία (περιεχόμενο) 4. παρουσίαση της scratch (τρόπος λειτουργίας)			4:28.57%
4,5,6		(21.4%) 1. ψηφιοποίηση (εφαρμογή εντολών) 2. αναζήτηση πηγών στο διαδίκτυο 3. εφαρμογή κανόνων καταστατικού		3:21.4%
7,8,9,10,11,12			(50%) 1. Συγκρότηση καταστατικού 2. Ψηφιοποίηση (συνδυασμός αφήγησης, προγραμματισμού, σεναρίου, μουσικής και εικόνων) 3. Θεατρικό παιχνίδι και αυτοσχέδιασμός 4. καταιγισμός ιδεών 5. Τεχνική μηνύματος σε μπουκάλι 6. Ιστόγραμμα 7. Προβολή ψηφιακής ιστορίας και διάλογος με αφορμή τα θέματα που θίγει	7:50%
ΣΥΝΟΛΟ	4:28.57%	3:21.4%	7:50%	15:100%

### Παρατηρήσεις:

1. Ο πίνακας προδιαγραφών βασίστηκε στην διαφοροποιημένη ταξινόμια του Bloom.
2. Στον πίνακα προδιαγραφών η πρώτη στήλη αναφέρει τους διδακτικούς στόχους του project της ψηφιακής ιστορίας
3. Η δεύτερη στήλη αναφέρει το ποσοστό των πρακτικών που υιοθετήθηκαν, καθώς και τις ίδιες τις πρακτικές, που αντιστοιχούν στην ταξινόμια της ανάκλησης.
4. Η τρίτη στήλη αναφέρει το ποσοστό των πρακτικών που υιοθετήθηκαν, καθώς και τις ίδιες τις πρακτικές, που αντιστοιχούν στην ταξινόμια της εφαρμογής.

5. Η τέταρτη στήλη αναφέρει το ποσοστό των πρακτικών που υιοθετήθηκαν, καθώς και τις ίδιες τις πρακτικές, που αντιστοιχούν στην ταξινομία της λύσης προβλήματος.
6. Η τελευταία στήλη αναφέρει τα αθροιστικά στοιχεία για κάθε πλήθος πρακτικών και ποσοστό πρακτικών που αντιστοιχεί σε κάθε ταξινομία του Bloom.
7. Στην τελευταία γραμμή δίνεται το συνολικό πλήθος των πρακτικών και των ποσοστών που αντιστοιχεί σε κάθε ταξινομία, καθώς επίσης και το συνολικό πλήθος των πρακτικών, όπως προκύπτει από το άθροισμα των τριών ταξινομιών





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ΄

**ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ ΛΥΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ (ΠΡΟΪΟΝ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗΣ ΛΥΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΥ ΙΔΕΩΝ)**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

### ΕΚΘΕΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΓΙΑ ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ (ΔΕΙΓΜΑ)

Με λένε ~~Χρήστος~~ και είμαι μαθητής. Πάω στην πέμπτη τάξη του Δημοτικού. Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω γιατρός όπως ο μπαμπάς μου. Ξέρω ότι πρέπει να διαβάσω πολύ για να τα καταφέρω. Θέλω να βοηθάω τους άρρωστους ανθρώπους και ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Κ΄

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: «ΟΙ ΦΩΝΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»

<https://drive.google.com/file/d/1S4zZ5cuyCkt3t0qBkThA-1Wwo4TFs6EJ/view>

