



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συμβολή της Θεατρικής Αγωγής στη Συμπεριληπτική
Εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών**

POST GRADUATE THESIS

**The Contribution of Drama Education in Inclusive Education
of bilingual students**

ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Ελένη Χριστίνα Νταβέλου

Eleni Christina Ntavelou

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ιωάννα Σταματίνα Παναγιωτακοπούλου

IoannaStamatinaPanagiotakopoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The contribution of drama education in inclusive education of bilingual students

ELENI CHRISTINA NTAVELOU

A.M.21077

ntavelou@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

IOANNA STAMATINA PANAGIOTAKOPOULOU

SECOND SUPERVISOR

ATHANASIA MEINTASI

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ιωάννα Σταματίνα Παναγιωτακοπούλου	
2 ^{ος} Εξεταστής	Αθανασία Μειντάση	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ελένη Χριστίνα Νταβέλου του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 21077 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ από καρδιάς την οικογένειά μου και όλους τους δικούς μου ανθρώπους που με την υποστήριξη και την συνεχή τους συμπαράσταση κατάφερα να φέρω εις πέρας όλη αυτή τη διαδικασία...

Στην Αγγελική μου...

«If you talk to a man in a language he understands, that go to his head.

If you talk to him in his own language, that goes to his heart»

N. Mandela

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί το να αναδείξει τη σπουδαιότητα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσω του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ως μια σύγχρονη παιδαγωγική έννοια έχει ως σκοπό την ενσωμάτωση και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός ρόλος της Δράματος αποτελεί έναν πραγματικό πυλώνα ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών. Στα καινούρια πολυγλωσσικά τμήματα που έχουν δημιουργηθεί τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας, η αξία της στην ενταξιακή εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών είναι καθοριστική καθώς θα συμβάλει καθοριστικά στην ενσωμάτωσή τους. Η παρούσα εργασία είναι βιβλιογραφική. Βασίζεται στη μελέτη ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας, στη μελέτη ερευνών που σχετίζονται με την εφαρμογή της Θεατρικής Αγωγής στα σχολεία, στα πλεονεκτήματα που απορρέουν καθώς και στην αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η εργασία καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με την αξία της θεατρικής αγωγής στην ενταξιακή εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών, τονίζοντας την ανάγκη για την ενσωμάτωση του συγκεκριμένου μαθήματος στο εκπαιδευτικό σύστημα και την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών.

Λέξειςκλειδιά: Συμπερίληψη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Διγλωσσία, Θεατρική Αγωγή

Abstract

The aim of this paper is to highlight the importance of Inclusive Education through the course of Theatre Education in Primary Education. Inclusive Education as a modern pedagogical concept aims at the inclusion and equal participation of all students in the pedagogical process. On the other hand, the role of Dramatic Art in education is a real pillar for enhancing students' skills. In the new multilingual departments that have been created in recent decades in our country, its value in the inclusive education of bilingual students is crucial as it will make a decisive contribution to their integration. The present paper is a bibliographical one. It is based on the study of Greek and foreign language literature, the study of research related to the implementation of Drama Education in schools, the advantages derived from it as well as the value of inclusive education. In conclusion, the paper draws conclusions about the value of drama education in inclusive education for bilingual students, emphasizing the need for the integration of this course in the educational system and the support of bilingual students.

Key words:Inclusion, Special Educational Needs, Bilingualism, Theatrical Education

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας	iv
Ευχαριστίες	v
Περίληψη	vii
Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Διγλωσσία, Θεατρική Αγωγή	vii
Abstract	viii
Συνομογραφίες	xi
Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ	3
1.1 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ	3
1.2 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΡΟΜΗ	4
1.3 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	5
1.4 Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	6
1.5 ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΟΡΙΣΜΟΣ	7
1.6 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	8
1.7 ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	9
1.8 ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	11
1.9 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	13
1.10 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ	14
1.11 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΥΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ	16
Κεφάλαιο 2 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
2.1 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	18
2.2 Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	24
2.3 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ	26
2.4 Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	28
Κεφάλαιο 3 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	29
3.1 ΓΛΩΣΣΑ	30
3.2 ΠΡΩΤΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ	30
3.3 ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	31
3.3.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	31
3.3.2 Ο ΔΙΓΛΩΣΣΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ	33
3.4 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ	34

3.5 ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	35
3.5.1 ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ	35
3.6 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	37
3.6.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	37
3.7 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	39
Κεφάλαιο 4 Συμπεράσματα	40
Βιβλιογραφικές Αναφορές	42

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic
learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

Πρόλογος

Η κοινωνία των τελευταίων ετών έχει προσδιοριστεί ως μια κοινωνία πολιτών με διαφορετικές εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές προσλαμβάνουσες. Οι εν εξελίξει αλλαγές θα μπορούσαν να κατανεμηθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις. Αρχικά, είναι οι αλλαγές που αφορούν τον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τομέα, οι αλλαγές που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό και τέλος τις εξελίξεις που άπτονται του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών είναι εμφανής ο παράγοντας της μαζικής εισόδου των οικονομικών μεταναστών, αλλά και των προσφύγων από διάφορες αφετηρίες. Το φαινόμενο αυτό, όπως είναι φυσικό, έχει προκαλέσει μια πλουραλιστική γλωσσική και πολιτισμική σύνθεση στον μαθητικό πληθυσμό. Σύμφωνα με τα τελευταία στατιστικά δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υπουργείο Παιδείας, 2021) κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022 φοίτησαν στο ελληνικό σχολείο 26.015 αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες, προερχόμενοι από 94 διαφορετικές χώρες προέλευσης. Το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί στο 2% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

Ένα από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν αφορούν τα προβλήματα των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με την κοινωνική και τη σχολική τους προσαρμογή. Η διγλωσσία αποτελεί την επιλογή χρησιμοποίησης δύο ή περισσότερων γλωσσών και προέρχεται ως αποτέλεσμα της άμεσης επαφής δύο ετερόκλητων γλωσσικών ομάδων (Σκούρτου, 1997). Σύμφωνα με την έρευνα της Μιλέση, αναδεικνύεται η δυσχέρεια των δίγλωσσων μαθητών ως προς την ενσωμάτωση τους στο σχολείο, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και στην απόδοσή τους στις σχολικές επιδόσεις (Μιλέση, 2006).

Για την επίλυση αυτών των ζητημάτων, που προκύπτουν από τη συνύπαρξη των δίγλωσσων παιδιών με την μονογλωσσική εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σημαντικό ρόλο θα διαδραματίσει η εκπαίδευση της συμπερίληψης. Τα παιδιά των μεταναστών, τα δίγλωσσα παιδιά αναγκάζονται κατά την έναρξη της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο να υιοθετήσουν την ελληνική γλώσσα ανεξάρτητα από το δικό τους γλωσσικό υπόβαθρο. Η μητρική τους παραγκωνίζεται,

θεωρείται ανεπαρκής και αυτό ως γεγονός δημιουργεί προβλήματα κοινωνικής φύσης και ενσωμάτωσης στο σχολικό γίνεσθαι (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004). Στο σημείο αυτό θα συνεπικουρήσει για την επίλυση των προβλημάτων η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αποτελεί την εκπαιδευτική θεωρία η οποία έχει ως στόχο την απονομή ισότητας ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση για το σύνολο των μαθητών ανεξαιρέτως (Booth&Ainscow, 1998).

Για την ενίσχυση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο θα έχει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, το οποίο θα συμβάλει στην ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικές ωφέλειες του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι αναμφισβήτητες. Οι θετικές συνέπειες του μαθήματος τόσο για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και για εκείνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολλές για τον γνωστικό και κοινωνικό τομέα των μαθητών(Κουρετζής, Το Θεατρικό Παιχνίδι, 2010). Αποτελεί πραγματικότητα πως το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής θα ενισχύσει την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για την καλύτερη γνωστική και κοινωνική ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Κεφάλαιο 1. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ

1.1 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ

Το θέατρο αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο. Το θέατρο μπορεί να βιωθεί όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν σε αυτό, ενεργητικά ή παθητικά, μπορεί να ενεργοποιήσει τον σωματικό, ψυχικό, νοητικό και πνευματικό κόσμο και να ασκήσει καταλυτική επίδραση στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, αλλά και στην ατομική και κοινωνικοπολιτιστική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τον Αουγκούστο Μποάλ (Boal, 2013), όλοι οι άνθρωποι είναι ηθοποιοί, γιατί δρουν, αλλά και θεατές, γιατί παρατηρούν. Το θέατρο υπάρχει εν γένει στους ανθρώπους και η θεατρική γλώσσα είναι η κατεξοχήν ανθρώπινη γλώσσα, αφού οι ηθοποιοί πάνω στη σκηνή κάνουν ακριβώς αυτό που οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή κάνουν ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε.

Ο κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα μέσω του θεάτρου να καλλιεργήσει δημιουργική και κριτική σκέψη, την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωσή του, να αποκτήσει την ικανότητα να γενικεύει τις γνώσεις και τις πληροφορίες και να είναι σε θέση να τις μεταφέρει σε καινούριες καταστάσεις, να μνηθεί στους κανόνες της ορθής επικοινωνίας και τέλος το θέατρο μπορεί να συμβάλει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού με αποτέλεσμα να γίνεται ένα δυναμικό μέσο γλωσσικής ανάπτυξης (Γαλάνη, 2010).

Βασικός σκοπός της Παιδαγωγικής του Θεάτρου είναι η "δια του θεάτρου παίδευση", δηλαδή το να δημιουργηθεί και να κατανοηθεί η θεατρική διαδικασία σε έναν χώρο με παιδευτικό χαρακτήρα με στόχο την εμπύχωση της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας των συμμετεχόντων (Κουρετζής, 2008). Η Παιδαγωγική του Θεάτρου καταπιάνεται με τρόπους προσέγγισης, ζητήματα μεθοδολογίας, ερευνητικά μοντέλα και διδακτικές μεθόδους που σχετίζονται με την ομαδική θεατρική εμπύχωση, στη σωματική και αυτοσχέδια λεκτική έκφραση και επικοινωνία, στην ανασκόπηση μέσω του θεάτρου της κοινωνικής πραγματικότητας, στη θεατρική παράσταση, στην ψυχολογική-αναπτυξιακή διάσταση του παιχνιδιού, στη διαπροσωπική, γλωσσική και συναισθηματική αποτύπωση της νοημοσύνης, στη δραματική νοημοσύνη και τελικά στην συνολική ανάπτυξη του ατόμου (Παπαδόπουλος, 2010).

1.2 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα οι καινούριες αντιλήψεις που γεννιούνται στις ΗΠΑ και στις ευρωπαϊκές χώρες καθιερώνουν έναν νέο τύπου σχολείο με δημοκρατικές και μαθητοκεντρικές βάσεις, το οποίο θεωρεί καίριας σημασίας το να αποκτηθούν εμπειρίες, να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον και η αυτενέργεια των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτό. Η νέα αυτή μορφή του σχολείου στοχεύει στο να αναπτυχθεί η σκέψη, η φαντασία και η δημιουργικότητα σε βιωματικούς και παιγνιώδεις περιβάλλοντες χώρους (Dewey, 1938).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι νέες παιδαγωγικές και ψυχολογικές τάσεις, αλλά και η ίδια η τέχνη, όπως αποτυπώνονται στα νέα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ρεύματα της εποχής, δημιουργούν τον νέο επιστημονικό και καλλιτεχνικό τρόπο αντιμετώπισης του θεάτρου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η καινούρια θεώρηση ερευνάται και εισηγείται από επιστημονικά καταρτισμένους παιδαγωγούς, οι οποίοι θέτουν τα θεμέλια για να αλλάξει η παρωχημένη άποψη κατά την οποία το θέατρο στην εκπαίδευση ταυτιζόταν με την πραγματοποίηση μιας θεατρικής παράστασης (Παπαδόπουλος, 2010).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Winifred Ward τη δεκαετία του 1920 στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόις ερευνά τα πλεονεκτήματα της δραματοποίησης και διαμορφώνει μια θεατροπαιδαγωγική πρακτική που βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, απουσία κειμένου, ώστε να αναπαρασταθούν λαϊκές ιστορίες από τα ίδια τα παιδιά. Δίνει έμφαση στην αυτοσχέδια απόδοση, στο να αναπτυχθεί προσωπικά και κοινωνικά και στο να καλλιεργηθούν οι γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες των παιδιών στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) του μαθήματος της Λογοτεχνίας (Ward, 1930).

Στη Μεγάλη Βρετανία, η παιδαγωγική θεώρηση του θεάτρου αναπτύσσεται με τις εργασίες της Harriet Finlay- Johnson, η οποία εισάγει την πρακτική της δραματοποίησης στο πλαίσιο λογοτεχνικών μαθημάτων, αλλά και των υπόλοιπων μαθημάτων του Α.Π., όπου τα παιδιά σε περιβάλλον αυτονομίας και αυτοπραγμάτωσης επινοούν και οργανώνουν τη δραματική και καλλιτεχνική δουλειά (Finlay, 1911). Αντίστοιχα, ο Caldwell Cook ενστερνίζεται τις πρακτικές για τη νέα αγωγή στο παιχνίδι υποστηρίζοντας ότι η συλλογική ταυτότητα θα αποκτηθεί στο πλαίσιο της συνεργασίας μέσα στην ομάδα, όπου ο καθένας μπορεί να μάθει από τα υπόλοιπα μέλη. Η διδακτική

του μέθοδος, το «δραματικό παιχνίδι», καλλιεργεί την αυτοέκφραση, τη δράση και την απελευθέρωση της φαντασίας(Cook, 1917).

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο(Παπαδόπουλος, 2010) και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ο επιστημονικός, καλλιτεχνικός και πολιτικός τρόπος θεώρησης της θεατρικής αγωγής καλλιεργείται στο πλαίσιο της προοδευτικής παιδείας, των ψυχολογικών πρακτικών, των σύγχρονων ρευμάτων τέχνης και της πολιτικής κατάστασης που επικρατεί στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη. Στα ελληνικά δεδομένα και στην ελληνική εκπαίδευση, τις βάσεις για την προώθηση της δημιουργικής άποψης για το θέατρο στην εκπαίδευση είναι ο Μίλτος Κουντουράς. Με τις απόψεις του δημιουργεί εισηγήσεις και προχωρά στην εφαρμογή νέων παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών(Γραμματάς, 2004).

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα το θέατρο απέκτησε ολοένα και μεγαλύτερη σημασία στον τομέα της εκπαίδευσης. Η χρήση θεατρικών τεχνικών και δραματικών παιχνιδιών αναδείχθηκε ως ισχυρό εργαλείο ως προς την ενίσχυση της μάθησης και της καλλιέργειας της δεξιότητας των μαθητών(Σκλαβούνος, 2008).

Πλέον η κατεύθυνση της θεατρικής παιδαγωγικής θεώρησης καθιερώνεται τμηματικά σε Ευρώπη και ΗΠΑ. Οι επιστημονικές έρευνες πιο εντατικά ενισχύουν την άποψη της αναγκαιότητας του θεάτρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που αξιοποιεί τις εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής, τις κοινωνικές, την ερευνητική εμπειρία του σύγχρονου θεάτρου και των καλλιτεχνικών θιάσων και κινημάτων(Παπαδόπουλος, 2010). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μετά τη δεκαετία του 1970 θα υπάρξουν αλλαγές ως προς την παρουσία του θεάτρου στο σχολικό πλαίσιο, αφού μέχρι το 1970 η θεατρική αγωγή είχε μόνο τα χαρακτηριστικά του σκετς και της θεατρικής παράστασης για τις θρησκευτικές γιορτές και τις εθνικές επετείους.

1.3ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Το θέατρο αποτελεί έναν σημαντικό πυλώνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποδεικνύοντας την αξία του ως σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο. Η ενσωμάτωση του θεάτρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει δείξει σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη των μαθητών.

Η ιστορική του πορεία μαρτυρεί και την εξέλιξη του ίδιου του θεάτρου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος από τα αρχαία χρόνια μέχρι και τη σύγχρονη

εποχή. Το θέατρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις βάσεις του στα βάθη των αιώνων, τότε που αναμφισβήτητα θεωρούνταν ένας βασικός θεσμός παιδείας, πολιτισμού και διαπαιδαγώγησης των ανθρώπων. Η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των νέων, προωθώντας την παιδεία, την κριτική σκέψη και την αντίληψη των πραγμάτων(Κωνσταντινίδης, 2010).

Το διάστημα της Τουρκοκρατίας, το θέατρο είχε μια περίοδο αποστασιοποίησης λόγω πολιτικών και κοινωνικών περιορισμών. Ωστόσο, ακόμα και σε αυτό το δύσκολο πλαίσιο, διάφοροι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να διατηρήσουν το θέατρο ζωντανό ως μέσο εκπαίδευσης και πολιτιστικής ανάπτυξης και διατήρησης(Καραγιάννη, 2018).

Στη σύγχρονη εποχή, το θέατρο στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ένας πολύτιμος πόρος για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ευαισθησίας τους, τη διαπροσωπική τους επικοινωνία, την αυτοπεποίθησή τους, αλλά δίνοντας συνολικά μια πολυδιάστατη προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία(Παπαδόπουλος, 2010).

1.4 Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΟ ΑΠΣ

Η ενσωμάτωση της θεατρικής αγωγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιείται τη δεκαετία του 1990. Το ελληνικό σχολείο έχει πλέον στην κατοχή του καταστατικό πλαίσιο και είναι σε θέση να αξιοποιήσει την παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου βασιζόμενο σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Δικαιώνεται με αυτόν τον τρόπο η πίστη δεκαετιών από παιδαγωγούς και καλλιτέχνες για την παιδευτική και αισθητική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση(Παπαδόπουλος, 2010). Το θέατρο στην εκπαίδευση παύει πλέον να σημαίνει μόνο θεατρική παράσταση ή σκετς επετειακών εκδηλώσεων αλλά θεωρείται επιπλέον σημαντικό μέσο παιδείας και παιδαγωγικό εργαλείο γνώσης.

Σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στο να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις κινητικές, γλωσσικές, εκφραστικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους, αλλά και με πρακτικές, όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση. Αντίστοιχα, στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτεραιότητα έχει η εκμάθηση και εξοικείωση με τα δομικά στοιχεία του θεάτρου, με τη θεατρική παράσταση και με τη θεωρία της θεατρολογίας.

1.5ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: ΟΡΙΣΜΟΣ

Το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται η καταλληλότερη αλλά και αποτελεσματικότερη μέθοδος για να παροχετευθεί με τον πλέον πιο δημιουργικό τρόπο η έμφυτη μιμητική τάση του ανθρώπου(Γαλάνη, 2010). Αποτελεί μια διαδικασία μύησης του παιδιού στη γνώση, στην τέχνη αλλά και στην ίδια τη ζωή.

Σύμφωνα με την Καραμήτρου(Καραμήτρου, 2004)η επαφή με το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να αποκτήσειτην ευκαιρία να αντιληφθεί τις δυνατότητες του αφού μέσα από το ευεργετικό παίξιμο βρίσκεται σε ένα πρωτόγνωρο σημείοεπαφής και πλησιάσματος με τους άλλους και με την πρακτική εξάσκηση ενδυναμώνει τα δημιουργικά του στοιχεία. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια πρακτική, η οποία μεταλαμπαδεύειτο ουσιαστικό νόημα της τέχνης στον παιδικό κόσμο και τους μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στο παιχνίδι τους .Αποτελεί μια θεατρική διαδικασία με ψυχοπαιδαγωγικά και καλλιτεχνικά χαρακτηριστικά, μέσα από την οποία τα παιδιά αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τα υπόλοιπα μέλητης ομάδας με βάση τις ανάγκες τους, με κινητοποίηση της φαντασίας τους και περισσότερο μέσα από τη σωματική τους έκφραση, να δημιουργούν σε θεατρικό ρόλο αυτοσχέδιες και πρακτικές(Παπαδόπουλος, 2010).

Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που συνδυάζει την παιδαγωγική δράση με την έκφραση και τη δημιουργία των μαθητών. Πρόκειται για μια μορφή εκπαιδευτικής δραστηριότητας που βασίζεται στη χρήση θεατρικών τεχνικών, δραματικών παιχνιδιών και ρόλων στοχεύονταςστην εκπαίδευση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών(Αλκηστis, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση και σύμφωνα με τους Αυδή& Χατζηγεωργίου(Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση θεατρικών τεχνικών και δραματικών παιχνιδιών για να ενισχύσει τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές κάθε ηλικίας. Αντί να θεωρείται απλά ως μια διασκεδαστική δραστηριότητα, το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δομημένη διαδικασία που στοχεύει στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων.

Το θεατρικό παιχνίδι δεν πρόκειται για μια απασχόληση που αποσκοπεί στο να διασκεδάσει απλά τα παιδιά καθλώνοντάς τα στη θέση του ακροατηρίου. Πρόκειται για μια παιγνιώδη διαδικασία με βιωματικό χαρακτήρα, που χαρακτηρίζεται από ένα

σύνολο ψυχοπαιδαγωγικών και καλλιτεχνικών κανόνων ενθαρρύνοντας τον πηγαίο τρόπο έκφρασης και το να εμπλακούν πραγματικά και ενεργά τα παιδιά στο φανταστικό παιχνίδι στην ομάδα(Παπαδόπουλος, 2010). Το θεατρικό παιχνίδι ζητά από τα παιδιά να είναι ο εαυτός τους και τους ευαισθητοποιεί να δρουν στο παιχνίδι με τον αυθορμητισμό τους(Leenhardt, 1973).

Βασικοί άξονες του θεατρικού παιχνιδιού αποτελούν η σωματική έκφραση, η αναπαράσταση και η επικοινωνία. Για να λειτουργήσουν όλα αυτά θα πρέπει να αποκτηθεί από τα παιδιά η αίσθηση μέσα από ειδικά διαμορφωμένα περιβάλλοντα σωματικής δράσης(Παπαδόπουλος, 2010). Από τα πιο κατάλληλα τέτοια περιβάλλοντα αποτελούν και οι χώροι εντός της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Nelson(Nelson, 2010)το θεατρικό παιχνίδι ασκεί διπλή επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές έχουν αφενός την απόλυτη ελευθερία έκφρασης με τους δικούς τους κανόνες αλλά παράλληλα οριοθετούν τον χώρο και τον χρόνο τους ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή μεταξύ τους επικοινωνία και από κοινού να απολαύσουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Γραμματά(Γραμματάς, Θεατρική Αγωγή και Παιδεία, 2017) η θεατρική αγωγή και το θεατρικό παιχνίδι στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο και αντικείμενο μέσα από το οποίο οι μαθητές θα μπορέσουν να αυτονομηθούν, να εκφραστούν με τον δικό τους ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο και να καλλιεργηθούν στον ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Μέσα από τα ζητήματα και τις έννοιες με τις οποίες καταπιάνονται, με τη σωματική κίνηση και τον λόγο, τα παιδιά μπορούν πιο εύκολα να εξοικειωθούν με έναν τρόπο σκέψης πιο συμβολικό. Να αντιληφθούν πως για να έρθουν σε επικοινωνία και επαφή με τον άλλο υπάρχουν και άλλοι κώδικες πέρα του γλωσσικού, όπως του χορού, της κίνησης, της μουσικής, των ήχων, των χειρονομιών και των εκφράσεων.

1.6 ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Οι στόχοι του θεατρικού παιχνιδιού είναι πολλαπλοί και σημαντικοί. Αρχικά, το θεατρικό παιχνίδι προωθεί την ενεργό συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, καθώς μέσα από αυτό αναπτύσσουν τις δικές τους φωνές και τις δικές τους απόψεις μέσω της δραματικής έκφρασης. Ενισχύεται η δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών, αφού έχουν τη δυνατότητα να ερμηνεύουν ρόλους και να δημιουργούν καινοτόμα

σενάρια. Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την προώθηση της κοινωνικής ευαισθησίας, του σεβασμού και της συνεργατικότητας, καθώς οι μαθητές αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για τη δημιουργία κοινών παραστάσεων (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010).

Επίσης, σε ένα τέτοιο πλαίσιο βελτιώνεται η επικοινωνία και οι δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Προωθείται η δημιουργική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και δημιουργούν νέες καταστάσεις και τις λύσεις στα προβλήματα αυτά που προκύπτουν. Το θεατρικό παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ευαισθησίας στις ανάγκες και στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων, ενισχύοντας έτσι τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Ακόμα, αποτελεί έναν βιωματικό τρόπο μάθησης μετά από την έκθεση των παιδιών σε συγκεκριμένες συνθήκες, ώστε να αντιληφθούν τον τρόπο διαχείρισης των ζητημάτων που προκύπτουν. Τέλος, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσα από την επαφή τους με τις πρακτικές του θεατρικού παιχνιδιού να επικοινωνούν και με διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας- πέρα του γλωσσικού- μέσω των άλλων τεχνών, αλλά και από τη διδασκαλία αυτή να μετουσιώσουν αξίες και αρχές, οι οποίες θα τους ωφελήσουν στην πορεία της ζωής τους (Σέργη, 1991).

1.7ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, η θεατρική αγωγή προσδιορίζεται από την εφαρμογή θεατρικών πρακτικών που αποσκοπούν στην υλοποίηση δράσεων με απώτερο στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε ένα δασκαλοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό μοντέλο που κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η ύπαρξη του θεατρικού παιχνιδιού μέσα από το μάθημα της θεατρικής αγωγής μόνο πολλαπλά οφέλη θα μπορούσε να προσφέρει.

Αρχικά, η συμμετοχή σε δραματικές δραστηριότητες βοηθάει καθοριστικά τους μαθητές να αναπτύξουν επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν συναισθήματα. Ο κάθε ένας συμμετέχων «ξεδιπλώνει» τον εαυτό του πιο εύκολα και έτσι η γνωριμία επέρχεται αβίαστα μέσα από την αλληλεπίδραση (Αλκηστis, 2008).

Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών ενισχύοντας παράλληλα την αίσθηση επιτυχίας και ικανοποίησης από τις προσπάθειές τους. Έτσι, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συντελέσει καθοριστικά και στην ανάπτυξη μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση(Φανουράκη, 2010). Μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο που θα δημιουργηθεί οι μαθητές αυτοί να απελευθερωθούν και μέσα από την αλληλεπίδραση που θα αναπτυχθεί να αρχίσουν να δρουν και να εκφράζονται.

Οι μαθητές στο σύνολό τους γίνονται πιο ενεργοί και εμπλεκόμενοι στη μάθηση ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη κοινωνία, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η δημιουργική σκέψη. Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης υπάρχει η δυνατότητα να παρατηρηθεί και να γίνει αντιληπτό τι μπορεί να έχει συμβεί σε ανθρώπους κάποιας άλλης εποχής, σε διαφορετικό μέρος και χρόνο, αφού και οι θεατρικές πρακτικές αναφέρονται σε γεγονότα της ίδιας της ζωής(Heathcote, 1984).

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει, επιπλέον, τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση μέσω της δικής τους εμπειρίας και διάδρασης με τους άλλους. Ο ρόλος τους είναι μοναδικός και καίριος, αφού η ανάληψη ενεργού ρόλου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του συγκεκριμένου μαθήματος. Το «μαθαίνω βιωματικά» ή «μαθαίνω παίζοντας» βρίσκεται στον αντίποδα της κλασικής, δασκαλοκεντρικής μάθησης(Καμαρινού, 2000).

Σύμφωνα με τον Gregory(Gregory, 2002)η θεατρική αγωγή αποτελεί μια ολιστική διαδικασία μάθησης αφού ενεργοποιεί το νοητικό, συναισθηματικό και αισθητηριακό κόσμο των παιδιών. Βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού στον ψυχοσυναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό τομέα βελτιώνοντας σε μεγάλο βαθμό όλες τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτούς τους τομείς(Κοντογιάννη, 2004).

Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά τόσο στην ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Η επαφή τους μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει την ανακάλυψη λεπτομερειών ή πληροφοριών αλλά και την απελευθέρωση στοιχείων της προσωπικότητάς τους που διαφορετικά να μην είχαν την ευκαιρία να προσδιορίσουν(Hendi&Toon, 2001).Τέλος, το μάθημα της θεατρικής αγωγής μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη συμπερίληψη μαθητών διαφορετικής εθνικότητας ή μαθητών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες στο νέο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου που έχει δημιουργηθεί. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να

συμβάλει στην αποδοχή όλων των μαθητών μέσω της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας που προωθείται(Γραμματάς, Θέατρο και Παιδεία, 2009).

1.8ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το θεατρικό παιχνίδι συνδυάζει τις θεατρικές τεχνικές υπό τον μανδύα του παιχνιδιού (Mellou, 1995). Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από μια θεατρική παράσταση καθώς απουσιάζει το πρωτότυπο κείμενο για το σενάριο, το οποίο και δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν στη διαδικασία. Απουσιάζουν τεχνικά μέσα (π.χ. φωτισμός) και τέλος απουσιάζει το επίσημο κοινό, αφού παρακολουθούν και σχολιάζουν μόνο οι συμμετέχοντες(Meckley, 2002).

Το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται και εξελίσσεται σε συγκεκριμένες φάσεις ανάπτυξης που βασίζεται σε συγκεκριμένους στόχους και σε συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές.

- 1^η Φάση: Γνωριμίας, Προθέρμανσης, Απελευθέρωσης και Δημιουργίας της ομάδας

Αποτελεί την πρώτη φάση στο ξεκίνημα του θεατρικού παιχνιδιού. Έχει ως βασικό σκοπό το να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον για όλους τους συμμετέχοντες. Μέσα από τα παιχνίδια γνωριμίας που πραγματοποιούνται στη φάση αυτή, ρυθμικά, κινητικά ή λόγου, τα μέλη της ομάδας έρχονται σε αλληλεπίδρασης και πραγματική επαφή μεταξύ τους. Τα παιδιά εκφράζονται και κινούνται ελεύθερα μέσα από παιχνίδια επικοινωνίας, χαλάρωσης, συγκέντρωσης, κίνησης και ασκήσεις σωματικής επαφής. Θα πρέπει στη φάση αυτή να αποδεσμευτούν από οποιεσδήποτε αναστολές, ανησυχίες και προβληματισμούς ώστε να αφοσιωθούν στην προσωπική τους έκφραση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού(Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010). Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται έχουν ως στόχο να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, να κινητοποιήσουν τη σωματική κίνηση και φαντασία των παιδιών, να αναπτύξουν τη θετική τους διάθεση μέσα από τις ασκήσεις χαλάρωσης, προσοχής, συγκέντρωσης, παρατηρητικότητας και τέλος να τα ενθουσιάσει και να δημιουργήσει το ενδιαφέρον τους για το παιχνίδι.

- 2^η Φάση: Εισαγωγή και ανάπτυξη στο θέμα με αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Η δεύτερη φάση αποτελεί την εκκίνηση του θεατρικού ταξιδιού. Ξεκινά με ένα ερέθισμα του εμπυχωτή προς την ομάδα με έναν λεκτικό ή σωματικό αυτοσχεδιασμό. Το ερέθισμα αυτό μπορεί να είναι μια ιδέα, μια φράση, ένα τραγούδι ή μια εικόνα που θα δοθεί και που θα είναι ικανό να διεγείρει τη φαντασία των παιδιών (Γαλάνη, 2010). Αυτό σημαίνει πως θα αποτελέσει και το σχέδιο βάσης πάνω στο οποίο θα αυτοσχεδιάσουν οι συμμετέχοντες και που θα διαμορφώσουν στην επόμενη φάση του θεατρικού παιχνιδιού. Η εμπλοκή των παιδιών στους ρόλους γίνεται από τα ίδια και βασίζεται στις ανάγκες και στις επιθυμίες του καθενός. Σημαντικό ρόλο εδώ διαδραματίζει ο αυτοσχεδιασμός και το να διαμορφώνουν την ιστορία τους καθώς παίζουν. Στη φάση αυτή ο ρόλος του εμπυχωτή θα πρέπει να είναι πιο περιορισμένος και να δίνει την ελευθερία κινήσεων και επιλογών στα ίδια τα παιδιά (Slade, 1958). Είναι πολύ σημαντικό μέσω του παιχνιδιού να ξεπεράσουν τις αγωνίες, τις ανασφάλειες και τους φόβους τους και να εκφραστούν με έναν πηγαίο και αυθεντικό τρόπο. Η φαντασία θα αποτελέσει για τα παιδιά την κινητήριο δύναμη της συμμετοχής τους, για να δημιουργήσουν έναν κόσμο δικό τους. Όλη αυτή η προετοιμασία δίνει την ευκαιρία να δοκιμάσουν τα εκφραστικά τους μέσα, να επικοινωνήσουν, να διαφωνήσουν ή να συμφωνήσουν. Η δεύτερη φάση ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός σκηνικού για να αποκτηθεί μια καλλιτεχνική διάσταση στο παιχνίδι, να προσδώσουν δηλαδή μια θεατρικότητα στην όλη προσπάθεια που θα ενισχύσει την σκηνική αυτοσχέδια δράση της επόμενης φάσης (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010).

- 3^η Φάση: Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός, Δράση, Θέαση

Στην Τρίτη φάση ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού παρουσιάζεται η θεατρική προσπάθεια και σύνθεση, για την οποία τα παιδιά έχουν εργαστεί ομαδικά και έχουν από κοινού αποφασίσει. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά είναι έτοιμα να δράσουν, αφού έχουν ήδη χωριστεί σε ομάδες και η καθεμία είναι σε ετοιμότητα να παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες, δηλαδή τους θεατές, τη δική τους θεατρική επινόηση (Γαλάνη, 2010). Επιπλέον, η δράση που έχει ήδη σχεδιαστεί μπορεί να συνεχίσει να διαμορφώνεται και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, να συνεχίσει, δηλαδή, επί σκηνής να αυτοσχεδιάζεται. Ωστόσο στη φάση αυτή έχουν οργανωθεί για να παρουσιαστούν

μέσα από το παιχνίδι τα βασικά του στοιχεία. Αυτό συμβαίνει και με τη βοήθεια του εμπυχωτή, ο οποίος τους καθοδηγεί ως προς τη σταθεροποίηση των βασικών δομικών θεατρικών στοιχείων, όπως ο χώρος και ο χρόνος, αλλά και των δραματικών τεχνικών, όπως ο διάλογος και οι χαρακτήρες (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010). Τέλος, τα παιδιά έχουν κατακτήσει πως η παρουσίαση της θεατρικής δράσης έχει ως στόχο την επικοινωνία με το κοινό στο οποίο παρουσιάζεται, έχουν κατανοήσει την ανάγκη της συνεργατικής προσπάθειας και έχουν αναπτύξει τις συνεργατικές και αισθητηριακές τους ικανότητες για να παραχθεί και προσληφθεί το θέαμα.

- 4^η Φάση: Αποτίμηση και Ανατροφοδότηση του εργαστηρίου

Η τέταρτη φάση αποτελεί την τελευταία φάση ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού. Είναι το τέλος και το κλείσιμο και μπορεί ακόμα να περιλαμβάνει και ασκήσεις χαλάρωσης για συναισθηματική αποφόρτιση. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να αναλύσουν, να επεξεργαστούν και να αποτιμήσουν το παιχνίδι και τη δράση που προηγήθηκε (Γαλάνη, 2010). Εκφράζονται απόψεις για την πορεία του παιχνιδιού και γίνεται κριτικός αναστοχασμός. Επίσης, μπορεί να γίνει και καταγραφή των συναισθημάτων τους ή κάποιου κειμένου ή ακόμα και να δημιουργηθεί μια κατασκευή σχετική με τα όσα διαδραματίστηκαν. Ο εμπυχωτής σε αυτή τη φάση παρέχει έναν διαχειριστικό, καθοδηγητικό ρόλο χωρίς άσκοπες παρεμβάσεις.

1.9 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Το θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του χρειάζεται κάποια μέσα για να υλοποιηθεί. Ένα από τα βασικότερα μέσα είναι τα φυσικά μέσα έκφρασης, δηλαδή η σωματική κίνηση και η φωνή. Από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιούνται και τα τεχνικά μέσα με τα οποία τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες μουσικής κίνησης και λόγου ή δραματοποίησης. Σύμφωνα με τον Κουρετζή (Κουρετζής, 2001) τα τεχνικά μέσα για την υλοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού είναι τα εξής:

- Αυτοσχεδιασμός

Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν είτε σε μια υπόθεση που δίνεται από τον εμπυχωτή είτε μπορεί να προκύψει αυθόρμητα. Αντιδρούν σε μια κατάσταση ή σε ένα ερέθισμα χωρίς

να παρεμβαίνει κανείς στην έκφρασή τους. Ο αυτοσχεδιασμός υφίσταται μόνο μετά την ενεργοποίηση της φαντασίας και του συντονισμού της δράσης και της σκέψης των συμμετεχόντων(Αλκηστis, Το Βιβλίο της Δραματοποίησης, 1989).

- Η τεχνική της Δραματοποίησης

Η τεχνική αυτή βασίζεται στην ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου θέματος με σκοπό τη δράση. Ένα κείμενο αφού έχει επεξεργαστεί μετατρέπεται σε δράση.

- Μιμική και Παντομίμα

Με την τεχνική της Μιμικής το παιδί με την απουσία του λόγου καλείται να εκφράσει τις αντιδράσεις του πάνω σε ένα ερέθισμα ή μια οδηγία που του έχει δοθεί. Αυτό θα επιτευχθεί με εξωγλωσσικά στοιχεία, δηλαδή με εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και σωματικές κινήσεις. Με την τεχνική της Παντομίμας τα παιδιά θα πρέπει να εκφραστούν πειθαρχημένα χωρίς λόγο και να δημιουργήσουν με τη φαντασία τους γεγονότα, τόπους, αντικείμενα ή πρόσωπα.

- Μάσκα- Κούκλα

Η τεχνική της μάσκας συνδυάζεται κυρίως με το στοιχείο της μεταμόρφωσης(Γαλάνη, 2010). Η μάσκα αποτελεί ένα εργαλείο για αυτόν που τη χρησιμοποιεί και ασκεί καθοριστική επίδραση στον τρόπο που μπορεί ένα παιδί να εκφραστεί. Η τεχνική της κούκλας αποτελεί ένα καθοριστικό επικοινωνιακό εργαλείο για τα παιδιά αφού εκφράζουν πιο εύκολα τον συναισθηματικό τους κόσμο. Και οι δύο αυτές τεχνικές απελευθερώνουν τα παιδιά από οποιεσδήποτε αναστολές, άγχη ή φόβους.

- Παιχνίδι ρόλων

Ο κάθε συμμετέχων υποδύεται ένα συγκεκριμένο πρόσωπο σε ένα καθορισμένο πλαίσιο δράσης. Δεν απαιτούνται σε καμία περίπτωση ιδιαίτερες υποκριτικές ικανότητες αλλά οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν την εμπειρία του ρόλου και εξοικειωθούν με την τέχνη του θεάτρου.

1.10 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ

Μέσα στον χώρο που αναπτύσσεται και εξελίσσεται το θεατρικό παιχνίδι ο ρόλος του εμπυχωτή αναδύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας που παρέχει την απαραίτητη ενέργεια και καθοδήγηση για τη διαδικασία της θεατρικής εμπειρίας που θα εξελιχθεί. Η παρουσία του κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού είναι πολύ σημαντική.

Αρχικά, ο εμπυχωτής βασιζόμενος σε συγκεκριμένους στόχους σχεδιάζει, αναπτύσσει τη συνάντηση μεταξύ των μελών της ομάδας. Καλείται να εμπυχώνει τους συμμετέχοντες με βάση τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει όλα τα μέλη της ομάδας ανεξαιρέτως (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010). Η ιδιαιτερότητα ενός εμπυχωτή δασκάλου είναι να δημιουργήσει μια θετική και συνεργατική ατμόσφαιρα, για να βοηθήσει με αυτόν τον τρόπο στη συναισθηματική σύνδεση των μελών της ομάδας.

Για τον εμπυχωτή, θεωρούνται πολύ σημαντικά ζητήματα οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι πράξεις των συμμετεχόντων, τα οποία αναδύονται μέσα από τις δοκιμασίες των διαπροσωπικών σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτό και η ίδια η παρουσία του εμπυχωτή θα πρέπει να διακρίνεται από αυθεντικότητα, αφού μπορεί να τροφοδοτήσει την ομάδα με το δικό του προσωπικό, θετικό αποτύπωμα. Ο ρόλος του είναι να παρατηρεί, να παρέχει όλα τα απαραίτητα ερεθίσματα για την υλοποίηση του παιχνιδιού και να προκαλεί τη δημιουργικότητά του (Παπαδόπουλος, Παιδαγωγική του Θεάτρου, 2010).

Στόχος του εμπυχωτή είναι να εμπνέει και να δίνει κίνητρα στα παιδιά, ώστε να απελευθερωθούν και να απολαύσουν το βίωμα του παιχνιδιού. Θα πρέπει να επιδρά με θετικό τρόπο στην αλληλεπίδραση της ομάδας και να συντελεί στη σύσφιξη της έχοντας πάντα γνώση της λειτουργίας της. Έτσι, δεν χρειάζεται να απορροφάται από τη δράση που εκτυλίσσεται μπροστά του αλλά να κρατά τις απαραίτητες αποστάσεις και να παρεμβαίνει μόνο βελτιωτικά (Γαλάνη, 2010). Βασικό στοιχείο ενός εμπυχωτή είναι να διαθέτει και ο ίδιος φαντασία και επινοητικότητα και να αξιοποιεί κάθε φορά που του δίνεται η ευκαιρία το αυθόρμητο και τυχαίο γεγονός.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εμπυχωτών κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού. Ο εμπυχωτής που κάνει θεατρικό παιχνίδι στα ή με τα παιδιά, ο εμπυχωτής που συμμετέχει στο θεατρικό παιχνίδι αν θέλουν τα παιδιά ή τα βοηθά αν το ζητήσουν και ο εμπυχωτής που απλά παρακολουθεί το δρώμενο. Όπως, επίσης, τονίζεται από τον Κουρετζή, ο εμπυχωτής κινείται κυρίως σε παιδαγωγικό επίπεδο αφού βοηθά τα παιδιά με συγκεκριμένους τρόπους που επινοεί να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν, σε θεατρικό επίπεδο ενισχύοντας τα στην ανακάλυψη των παιχνιδιών ρόλων και τέλος σε ψυχολογικό επίπεδο προσφέροντας τους ένα ασφαλές περιβάλλον για ελεύθερη έκφραση.

1.11Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΣΥΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Το σχολείο στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μαρτυρεί μεγάλα ποσοστά μαθητών με διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Η πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει δημιουργηθεί αντανάκλαται και στον χώρο των σχολικών μονάδων, οι οποίες καλούνται να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Μέσα από το μάθημα της θεατρικής αγωγής και την υλοποίηση θεατρικών παιχνιδιών δίνεται η δυνατότητα της συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων να αντιληφθούν τα μηνύματα που απορρέουν. Συνειδητοποιείται η πολιτισμική ταυτότητα του καθενός και παράλληλα δημιουργείται η πολυπολιτισμική συνείδηση, βασικό γνώρισμα κάθε ενεργού πολίτη στη σύγχρονη κοινωνία.

Το θεατρικό παιχνίδι αναδεικνύεται ως ένα ιδανικό μέσο για την εξέταση και κατανόηση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Μέσα από την ανάπτυξη ρόλων, τη διαδικασία της σκηνοθεσίας και την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει μια πλατφόρμα για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της ανταλλαγής πολιτισμικών πρακτικών και στοιχείων. Στον νέο κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο που έχει δημιουργηθεί η εκπαίδευση θα πρέπει να βρίσκεται σε ετοιμότητα για να ανταπεξέλθει σε αυτές τις αλλαγές (Γραμματας & Μουτσουδάκης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό το θεατρικό παιχνίδι θα αποτελέσει έναν πολύτιμο μηχανισμό για την κατανόηση, τη συνεργασία και την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας.

Η κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Αρχικά, το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί έναν κοινό χώρο όπου άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν. Μέσα από τη συνεργασία και τη δημιουργική ανταλλαγή, οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν τις κοινές τους εμπειρίες και διαμορφώνουν νέες καλλιτεχνικές εκφάνσεις. Επίσης, μέσα από την ερμηνεία ρόλων και την απεικόνιση διαφορετικών πολιτισμικών πραγμάτων, οι συμμετέχοντες αποκτούν μια πιο βαθιά κατανόηση των πολιτισμικών προεκτάσεων και διαφορετικών προσεγγίσεων. Αυτό ενισχύει τον σεβασμό προς τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές και πεποιθήσεις. Τέλος, στο ασφαλές πλαίσιο της ομάδας οι συμμετέχοντες μπορούν να ανταλλάξουν και

να αφηγηθούν είτε προσωπικές είτε ιστορίες άλλων και να επιτευχθεί η αμοιβαία αναγνώριση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών(Χασάπης, 12-14 Δεκεμβρίου, 2008).

Το θεατρικό παιχνίδι ενθαρρύνει την κατανόηση και τον σεβασμό. Αντί να εστιάζει στις διαφορές, εστιάζει στις κοινές εμπειρίες και την ανθρώπινη συνθήκη που μας ενώνει. Μέσα από την κοινή εργασία και τη δημιουργική διαδικασία, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν δεσμούς και ανταλλάσσουν απόψεις, διευρύνοντας έτσι το πεδίο του πολιτισμικού τους πλούτου(Μαλικιώση & Λοίζου, 1999). Το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει τη δημιουργικότητα και την αυτό-έκφραση. Μέσα από την υποδοχή και απεικόνιση διαφορετικών πραγματικοτήτων, οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν νέους τρόπους έκφρασης και δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου η πολυπολιτισμική διαφορετικότητα αποτελεί πηγή έμπνευσης και πλούτου.

Συνολικά, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο για την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας, διευκολύνοντας την κατανόηση και την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και κουλτούρας και οδηγώντας σε πιο εμπλουτισμένες και διαφοροποιημένες πολιτισμικές εμπειρίες.

Κεφάλαιο 2 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία έχει ως βασικό της στόχο να απονείμει ίσες ευκαιρίες ως προς τη διαδικασία της διδασκαλίας, αλλά και της μάθησης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών(Booth & Ainscow, 1998).

Η «Συμπερίληψη» (inclusion) αφορά τη συνεχή προσπάθεια, για να επιτευχθεί η συνύπαρξη και η συνδιδασκαλία του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές ανάγκες με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων(Smith, Polloway, Patton, Doughty, & Dowly, 1998). Η εκπαιδευτική αυτή παροχή είναι δωρεάν και αφορά όλους τους μαθητές έχοντας υπόψη όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους.

Η φιλοσοφία της Συμπερίληψης εμφανίστηκε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και για τα περισσότερα πλέον κράτη αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας(Ferguson, 2008). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα μέλη του συνολικά, αλλά και το κάθε μέλος του ξεχωριστά με βάση τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Σύμφωνα με τους Sebb και Ainscow(Sebba&Ainscow, 1996)ο όρος της «Συμπερίληψης» αναφέρεται στον προγραμματισμό του σχολείου, το οποίο καλείται να ανταποκριθεί με εξατομικευμένο τρόπο σε κάθε μαθητή αναθεωρώντας παράλληλα τον τρόπο οργάνωσης, παροχής και εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος.

Η Εκπαίδευση της Συμπερίληψης ως διαδικασία προσπαθεί συνεχώς να αποδώσει ίσες ευκαιρίες μάθησης για το σύνολο των μαθητών, να καταπολεμήσει τις διακρίσεις μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού και προσπαθεί να αναδιαρθρώσει το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική κουλτούρα, για να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο η ενθάρρυνση και συμμετοχή όλων των μαθητών(Αγγελίδης, Παιδαγωγικές της συμπερίληψης, 2019). Η συμμετοχή σε ένα σχολικό περιβάλλον γεμάτο με ερεθίσματα θα πρέπει να αφορά όλους τους μαθητές, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να είναι αυτοί που επωφελούνται, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τον ιδιαίτερο τρόπο που μαθαίνουν, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και τέλος να υπάρχει χρόνος για ανατροφοδότηση με απορίες, διάλογο και συνεργασία(Κούμπιας & Κατσούγκρη, 2017).

Το κάθε άτομο και ο κάθε μαθητής είναι σημαντικοί για τη φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και σε αυτό το πλαίσιο αντιμετωπίζονται ως σημαντικοί.

Οι εκπαιδευτικές θεωρίες είναι αυτές που πρέπει να διαφοροποιηθούν και να προσαρμοστούν στον μαθητή και όχι το αντίθετο. Η όλη διαδικασία θα πρέπει να έχει ως στόχο τη συμμετοχή και την επιτυχία των μαθητών συνολικά στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Luk, 2007). Όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να νιώθουν ενεργά και γι' αυτό η σχολική κοινότητα να είναι σε θέση να προσαρμόζει τις πρακτικές της έτσι ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίζονται ισότιμα.

Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη έχει ως βασικό στόχο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών συνολικά και όχι μόνο το ποσοστό των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών ανεξαιρέτως επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των διαφορετικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους και αυτό ωφελεί το σύνολο (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση δημιουργείται ένα πλαίσιο υποστήριξης για μαθητές ανεξάρτητα από γνωστικά, πολιτισμικά, αναπτυξιακά ή άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, πλαίσιο το οποίο λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, αδυναμίες και δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Slee & Allan, 2001).

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχει ως κύριο άξονα τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, περιβάλλοντα στα οποία θα παρέχονται ισότιμα οι ευκαιρίες, για να αναπτυχθούν οι μαθητές με επιτυχία και το οποιοδήποτε χαρακτηριστικό διαφορετικότητας να λογαριάζεται ως αφορμή για μάθηση και όχι ως δυσεπίλυτο πρόβλημα (Αγγελίδης, Παιδαγωγικές της συμπερίληψης, 2019). Βασικός σκοπός της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης αποτελεί το να επιτευχθεί το όραμα της αποδοχής του διαφορετικού, να καλλιεργηθεί η ανεκτικότητα, αλλά και να αρθούν οι ανισότητες.

Είναι λογικό πως το να ενσωματωθούν όλα τα παιδιά χωρίς να γίνεται καμία απολύτως διάκριση σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι βασικό ζητούμενο για την Εκπαίδευση της Συμπερίληψης. Όλες οι εμπειρίες που παρέχονται στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να σέβονται τις ατομικές ικανότητες των μαθητών (Αγγελίδης, Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο, 2004). Η ισότητα που πρεσβεύει η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης δεν αναφέρεται σε καμία περίπτωση μόνο σε μαθητές

που χαρακτηρίζονται από διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στο σύνολο των μαθητών που έχουν διαφορετική γλωσσική, θρησκευτική, εθνική, κοινωνική, οικονομική ή πολιτισμική αφετηρία σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο φοιτούν(Booth, Ainscow, &Kingston, 2006).

Βασικοί άξονες πάνω στους οποίους βασίζεται η εκπαίδευση αποτελούν το να δημιουργηθεί μια κοινή κοινότητα μέσα στην οποία θα αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι ικανότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά, αλλά και να αναπτυχθεί μια ορθή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων, διαπερνώντας όλα τα πιθανά εμπόδια που θα εμφανιστούν (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Ainscow, BoothκαιKingston(2006) για να εφαρμοστεί και να επιτευχθεί η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες στρατηγικές που θα εδραιώνουν αυτή τη συμπεριληπτική φιλοσοφία στα σχολεία, καθώς και να συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, ώστε να ανταποκριθούν στις βασικές αρχές της.

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχει ως βασικό κανόνα πως όλα τα παιδιά θα πρέπει να χαίρουν ισότιμων ευκαιριών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όλα τα παιδιά, δηλαδή, να συμμετέχουν στο ίδιο σχολείο φοίτησης με κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο θα προσαρμόζεται στις ικανότητες των μαθητών και η διδασκαλία θα γίνεται από το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό(Gurta&Rous, 2016).Σύμφωνα με τον Boothδιακρίνονται έξι διαφορετικοί τύποι συμπερίληψης:

1.Η συμπερίληψη αναφέρεται σε μαθητές με κάποιου είδους αναπηρία ή μαθητές με ειδικές ανάγκες.

2.Η συμπερίληψη έχει τον χαρακτήρα της αντίδρασης-απάντησης σε πειθαρχικές αποβολές.

3.Σχετίζεται με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που αποκλείονται εύκολα κοινωνικά, όπως για παράδειγμα μετανάστες, μειονότητες, δίγλωσσα παιδιά, οικονομικά πάσχοντες κτλ.

4.Η συμπερίληψη ως άξονας για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.

5.Εκπαίδευση για όλους.

6.Η συμπερίληψη ως σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας(Booth, Improving schools, developing inclusion, 2006).

Η εκπαίδευση της συμπερίληψης δεν ενδιαφέρεται μόνο για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Σχετίζεται άμεσα με την αντιμετώπιση και αποτροπή οποιασδήποτε μορφής περιθωριοποίησης ή αποκλεισμού μπορεί να παρουσιαστεί μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Suleymanon(Suleymanon, 2015) βασική αρχή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης είναι η πλήρης ενσωμάτωση των παιδιών και η άρση του αποκλεισμού τους που αναπόφευκτα οδηγεί στον κοινωνικό στιγματισμό και την περιθωριοποίηση. Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχει ως βασικό σκοπό να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που θα αποδίδει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, θα απομονώσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και θα συμβάλει στην καλλιέργεια της αποδοχής του διαφορετικού(Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Οι βασικές αρχές και αξίες της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης έχουν ήδη εκφραστεί από το 1994 στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Σαλαμάνκας στην Ισπανία(Unesco, 1994)με βασικό άξονα την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Η εκπαίδευση, όπως διατυπώθηκε στο συνέδριο, εναντιώνεται σε οποιαδήποτε διάκριση και αποκλεισμό και μάχεται σθεναρά για την εκπαίδευση όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλή, θρησκευτικές πεποιθήσεις, το φύλο ή την κοινωνική τάξη. Αντίστοιχα, σύμφωνα με το άρθρο 24 της Συνθήκης των Ηνωμένων Εθνών(UnitedNations, 2006),που αφορά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, τάσσεται υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση έχει χρέος να παρέχεται δωρεάν σε κάθε μαθητή και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στοχεύοντας στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους και τη συνολική κοινωνική συμμετοχή των ατόμων με και χωρίς αναπηρία(Byrne, 2019).

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΥΟΔΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΟΣ

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αποτελεί για πολλά κράτη βασική παιδαγωγική κατεύθυνση. Πολλά κράτη σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν προσπαθήσει να εντάξουν τη συμπεριληπτική φιλοσοφία στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, συναντώντας ωστόσο αρκετά εμπόδια και προβλήματα(Messiou, 2006)

Βασική προϋπόθεση για να πετύχει το συμπεριληπτικό εγχείρημα είναι η εκπαιδευτική πολιτική που θα σχεδιαστεί να ανταποκρίνεται στα βασικά γνωρίσματα της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Η αντιγραφή και η αποτύπωση μιας επιτυχημένης

εκπαιδευτικής πρότασης που έχει σχεδιαστεί για συγκεκριμένη χώρα είναι δύσκολο να βρει την ίδια επιτυχία σε μια άλλη(Γαβριηλίδου-Τσελεπή, 2011). Σύμφωνα με τον Bualar(Bualar, 2016)είναι απόλυτα λογικό το εγχείρημα αυτό να οδηγηθεί σε αποτυχία αφού δεν λογαριάζονται υπόψη τα «τοπικά» χαρακτηριστικά της χώρας, όπως είναι για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού και των φυλών, τα πολιτιστικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά.

Επιπλέον, το συμπεριληπτικό εγχείρημα θα πρέπει να αποτελεί κοινό παράγοντα ως προς τον στόχο διάφορων παραγόντων. Αφορά το κράτος μέσω των οργανισμών του που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την τοπική κοινότητα και φυσικά όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους με τη διαδικασία, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές(Rose, 2010).Πολλά εμπόδια, ωστόσο, φαίνεται να παρουσιάζονται για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού. Αντίθετες πεποιθήσεις σε κρατικό, τοπικό και σχολικό επίπεδο είναι αντικρουόμενες, με αποτέλεσμα να υπερισχύουν αναχρονιστικές απόψεις που αφορούν την κουλτούρα, τις προκαταλήψεις, τις θρησκευτικές αντιλήψεις, τα κοινωνικά στερεότυπα(Χατζησωτηρίου, 2013).

Είναι λογικό πως για να γίνει πράξη η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευση θα πρέπει να προβλέπεται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της κάθε χώρας. Η πρόταση βέβαια για οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή είναι χρονοβόρα και αυτό ως γεγονός αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα για τη μη ευόδωση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος (Tange, 2016).Επίσης, όταν επιχειρείται ο σχεδιασμός του Α.Π.Σ. θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ετερογένεια των μαθητών και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους και όχι αποκλειστικά η αναβάθμιση της γνώσης που παρέχεται. Πολλοί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με το ενδεχόμενο του αποκλεισμού τους από τη γνώση, αφού τα σχολικά βιβλία είναι ακατάλληλα για ένα ποσοστό μαθητών, όπως για παράδειγμα τα δίγλωσσα παιδιά ή μαθητές με προβλήματα όρασης(Fuchs, etal., 2015).

Η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης δεν σχετίζεται μόνο με το γνωστικό πλαίσιο που θα πρέπει να προσλάβουν ισότιμα όλα τα παιδιά. Η πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον για μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιο κινητικό πρόβλημα δεν είναι πάντα αυτονόητη. Επίσης, υπάρχει στα περισσότερα σχολεία τεράστια έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ο οποίος χρειάζεται για να αξιοποιείται με βάση τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών(Fuchs, και συν., 2015). Από την άλλη, δεν υπάρχει καμία

πρόβλεψη για τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις του σχολείου(εκδρομές, εκδηλώσεις) με άμεσο αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους(Acedo, 2008). Έτσι, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως εκπαιδευτική συμπερίληψη, η εκπαίδευση που δεν ανταποκρίνεται σε αυτά τα χαρακτηριστικά.

Για την προώθηση και την ενίσχυση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος βασικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία. Ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ικανότητες και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και να τα χρησιμοποιεί ως εργαλεία για την εξέλιξή του. Για να επιτευχθεί ο στόχος των εκπαιδευτικών, αλλά και ο γενικότερος σκοπός εκδημοκρατισμού του σχολείου, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση στα ζητήματα ενίσχυσης της συμπερίληψης και αποδοχής της διαφορετικότητας(Walker, 2016). Έτσι, θα είναι σε θέση και πάντα σε ετοιμότητα να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες που έχουν όλοι οι μαθητές, να ανταποκρίνονται σε υψηλές προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές τους, να διαθέτουν την ικανότητα αναγνώρισης ότι οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια ή υποστήριξη, να χρησιμοποιούν ποικιλία ως προς τις πηγές μάθησης διατηρώντας παράλληλα θετική στάση στην καινοτομία και τη χρήση των Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και τέλος να έχουν εποικοδομητική συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και αναμφισβήτητα με τους ίδιους τους μαθητές. Για να ευοδωθεί το πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταρτίζονται σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας σε θέματα που προάγουν και ενισχύουν τη συμπεριληπτική φιλοσοφία(Bhatnagar&Das, 2014).

Ένας ακόμη καίριος παράγοντας για την ενίσχυση της συμπερίληψης αποτελεί ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου. Η σχολική ηγεσία είναι εκείνη που θα προάγει ένα μαθησιακό περιβάλλον στηριζόμενο στην εκτίμηση της διαφορετικότητας και στην ενθάρρυνση της συναδελφικότητας. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να προωθεί τα δίκτυα συνεργασίας, να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και τέλος να συμβουλεύει και να συμπαραστέκεται σε όλους όσοι συμμετέχουν στην προσπάθεια πραγμάτωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης(Gurpta&Rous, 2016). Τέλος, η ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη ίσων ευκαιριών στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές στο σύνολό τους πρέπει να νιώθουν

μέρος της τάξης και του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν και να αισθάνονται το «συνανήκειν»(Carter, etal., 2015).

Συμπερασματικά, η προσπάθεια εφαρμογής και πραγμάτωσης του συμπεριληπτικού εγχειρήματος είναι ζήτημα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο. Οι εμπλεκόμενοι, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν για την επίτευξη αυτού του σκοπού, είναι πολλοί. Η αгаστή συνεργασία τους θα είναι αυτή που θα προωθήσει τη μετατροπή ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε συμπεριληπτικό(Garcia-Huidobro&Corvalan, 2009).

2.2 Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΗΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μια προσέγγιση που έχει σαν στόχο την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος σχολικής κοινότητας όπου όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των διαφορών τους, έχουν πλήρη πρόσβαση στην εκπαίδευση και συμμετέχουν ενεργά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του σχολείου(Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Η επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρουσιάζεται με θετικό πρόσημο για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ακόμα και γι' αυτούς που δεν έχουν καμία εκπαιδευτική ανάγκη.(Booth, Improving schools, developing inclusion, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη και προσαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας για κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητές του. Αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του στον τομέα της μάθησης. Ερευνητικά δεδομένα απέδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν αυξημένη ακαδημαϊκή πρόοδο και βελτιωμένα αποτελέσματα σε σύγκριση με παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης(Αγγελίδης, Παιδαγωγικές της συμπερίληψης, 2019). Παράλληλα, η ύπαρξη αυτής της φιλοσοφίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παρακινεί και ενεργοποιεί τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιμορφωθούν και να εξελιχθούν γνωστικά, αλλά και προσωπικά, αποκτώντας επιπλέον δεξιότητες(Westbrook&Croft, 2015).

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητα μια πολύ καλή λύση για την πρόληψη και την αποφυγή ζητημάτων κοινωνικού ρατσισμού, προκαταλήψεων και κοινωνικής απομόνωσης. Η κοινωνία και οι νέες γενιές γαλουχούνται με αυτές τις αρχές και τις αξίες που είναι αναγκαίες για να ανταποκριθούν

στα χαρακτηριστικά μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Εξάλλου, ο διαχωρισμός των μαθητών και η διαφορετική εκπαίδευση αποτελεί δείγμα κοινωνικού στιγματισμού και αντιτίθεται στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ainscow & Cesar, 2006).

Η προσπάθεια εφαρμογής των συμπεριληπτικών αρχών μόνο θετικές επιδράσεις μπορεί να έχει τόσο για τους μαθητές με κάποια εκπαιδευτική ανάγκη ή κάποιου είδους αναπηρία όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές που μπορεί να μην έχουν κάποιο από αυτά τα χαρακτηριστικά. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες λόγω του θετικού κλίματος που δημιουργείται στο συμπεριληπτικό περιβάλλον αυξάνουν και καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, δημιουργούν φιλικές σχέσεις με τους συνομήλικούς τους και βελτιώνουν την κοινωνική τους συμμετοχή στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης (Acedo, 2008).

Ένα από τα κύρια οφέλη, λοιπόν, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Αυτό οδηγεί σε μια πιο ανοικτή και συνεργατική προσέγγιση στη μάθηση, ενισχύοντας την κοινωνική δεξιότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται με συμμαθητές τους που έχουν διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες αναπτύσσοντας την ευαισθησία και την κατανόηση για τις διαφορετικότητες.

Επίσης, τα παιδιά που χρειάζονται την συμπεριληπτική εκπαίδευση παρουσιάζουν ιδιαίτερη προσπάθεια εκπαιδευτικής βελτίωσης θέτοντας πολύ υψηλούς στόχους αυξάνοντας έτσι και την εκτίμηση προς τον εαυτό τους και επιβεβαιώνοντας το όφελος που προκύπτει από την προσπάθεια που καταβάλλουν (Peetsma, 2010). Η δυνατότητα κάθε μαθητή να αισθάνεται αποδεκτός και αναγνωρισμένος στο σχολικό περιβάλλον είναι καίριας σημασίας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προάγει την αίσθηση της αυταξίας και της εμπιστοσύνης στον εαυτό, καθώς ο κάθε μαθητής αναγνωρίζεται για τις δικές του μοναδικές ικανότητες και συνεισφορές. Μέσω της θετικής εμπειρίας από την επιτυχία και την αντιμετώπιση προκλήσεων σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να προχωρήσουν στην εκπαίδευση τους και τη ζωή τους.

Ακόμα, φαίνεται πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού περιβάλλοντος ενδυναμώνονται σε ψυχικό και

κοινωνικό επίπεδο μαθαίνοντας όλους τους τρόπους και μηχανισμούς, για να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν διάφορα ζητήματα που θα αντιμετωπίσουν ως ενήλικες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Από την άλλη, πολύ σημαντικό όφελος θα αποκτήσουν από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο νέο πλαίσιο συνεργασίας και συμπερίληψης που δημιουργείται οι μαθητές καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ικανότητες που είναι πολύτιμες για τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ο σεβασμός, η αποδοχή του διαφορετικού, η απαλλαγή από προκαταλήψεις και στερεότυπα, η βοήθεια προς τον συνάνθρωπο που έχει ανάγκη είναι μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά. (Booth, 2006).

Σημαντικό στοιχείο στην όλη διαδικασία αποτελεί και το γεγονός πως για την ευόδωση του συμπεριληπτικού εγχειρήματος σχεδιάζονται και προωθούνται καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολλά από αυτά είναι βασισμένα στην τεχνολογία και τα οποία πέρα από το γεγονός ότι βοηθούν πρακτικά μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, βοηθούν και τραβούν την προσοχή και το ενδιαφέρον της μάθησης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Σκλήρη, 2023). Το πλαίσιο μάθησης που δημιουργείται είναι ισότιμο για όλους τους μαθητές και ταυτόχρονα δημιουργείται με διαφορετικό τρόπο, ώστε ο καθένας να λαμβάνει τη γνώση που πρέπει.

Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προάγει το συνεργατικό μοντέλο μάθησης ως το ιδανικό καλλιεργώντας βασικές κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας και προάγοντας παράλληλα τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Έτσι, η ιστιμία, βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναδεικνύει την ευκαιρία που θα πρέπει να δίνεται σε όλους τους μαθητές και να αποτρέπει τη δημιουργία ή συντήρηση ρατσιστικών ιδεών ή πρακτικών (Χαρουπιάς, 2003). Τέλος, αφού η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενισχύει την αποδοχή του διαφορετικού και την προώθηση της συνεργασίας μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο, ευνοεί και τη γενικότερη αλληλεπίδραση τόσο των μαθητών όσο και των γονέων στην εκπαιδευτική αυτή προσπάθεια (Nieholm, 2020).

2.3 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ

Στο ξεκίνημα του 18^{ου} αιώνα κατέστη σαφές πως μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές διαχωρίζονται δεν θα έχει κανένα αποτέλεσμα για την πραγμάτωση

της ισότητας και της κοινωνικής τους ένταξης, πρακτική αντίθετη από τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην άρση των αποκλεισμών και της περιθωριοποίησης(Ainscow M. F., 1999).

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός πως παρά τις αναμφισβήτητες θετικές επιδράσεις ως προς τη βελτίωση της καθημερινότητας, αλλά και γενικότερα της ποιότητας ζωής των εμπλεκομένων, σε καμία χώρα ως τώρα παρά τις προσπάθειες που γίνονται δεν έχει επιτευχθεί η πλήρης εφαρμογή της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει καθώς πολλές φορές παρατηρείται ότι στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή της σχολικής τάξης απλά συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να εφαρμοστεί η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να υπάρξει ισότητα μεταξύ των μαθητών, θα πρέπει στο σύνολό τους να εκπαιδεύονται όλοι μαζί. Να μην λαμβάνεται υπόψη η παράμετρος της ειδικής ανάγκης που ίσως έχει κάποιος μαθητής και όλοι οι μαθητές να ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα και να δέχονται την εκπαίδευση από ένα σύστημα άρτια προετοιμασμένο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που θα παρουσιαστούν(Χαρουπιάς, 2003).

Σύμφωνα με τον Byrne(Byrne, 2019)η σύσταση επιτροπής για τη διερεύνηση και τον έλεγχο της πορείας σε διάφορες χώρες όπου εφαρμόστηκε η συμπεριληπτική φιλοσοφία ανέδειξε πως καμία από αυτές δεν κατάφερε να καταστεί ως πρότυπο εφαρμογής, αν και είχε επίσημα συμπεριληφθεί βάσει νόμου. Ωστόσο, αποτελεί δέσμευση των σύγχρονων κοινωνιών να μπορέσουν να ευοδώσουν το εγχείρημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως έχει ήδη προαναγγελθεί δεκαετίες πριν από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΟΗΕ,1948) για την προστασία και στήριξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Στο ίδιο πλαίσιο, ορίζεται και από το δεύτερο άρθρο για τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού πως θα πρέπει το κάθε παιδί ανεξαιρέτως να αντιμετωπίζεται χωρίς καμία απολύτως διάκριση και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η καταγωγή, το χρώμα, η θρησκεία, τα γλωσσικά, κοινωνικά ή οικονομικά του χαρακτηριστικά(Unesco, 2009).

Σύμφωνα με τον Χαρουπιά, στις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα σε πολλές χώρες της Ευρώπης αλλά και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αλλάζει ο τρόπος θεώρησης για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Γίνεται, δηλαδή, πράξη αυτό που έχει ήδη υποστηριχθεί και από

τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα(Unesco, 1994), σύμφωνα με την οποία κατοχυρώθηκε ως αναφαίρετο δικαίωμα η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

2.4 Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο κάθε κοινωνίας και η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί έναν κρίσιμο πυλώνα για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και ισότιμου κόσμου. Στην Ελλάδα, η πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει γνωρίσει αρκετά σημάδια προόδου, αλλά παράλληλα αντιμετωπίζει και πολλές προκλήσεις. Σύμφωνα με τη Χρηστοφοράκη(Χρηστοφοράκη, 2008) αν και τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές πρόοδοι στον τομέα αυτό, θεωρείται πως χρειάζεται ακόμη πολύ μεγάλη προσπάθεια, για να επιτευχθεί η ουσιαστική ενσωμάτωση των μαθητών αυτών τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στο να παρέχεται εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Στόχος είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ανάπτυξη και την επιτυχία όλων των μαθητών. Δεν επικεντρώνεται, δηλαδή, μόνο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε μαθητές με αναπηρία, αλλά και σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που περιθωριοποιούνται, όπως οι ρομά, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες. Στη χώρα μας, όπως και στην ευρωπαϊκή ήπειρο γενικότερα οι μετακινήσεις προσφύγων και μεταναστών είναι μεγάλες(Veck, Donigo, & Proyer, 2021). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, η ένταξη τους δηλαδή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και η ενεργός συμμετοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, υπογραμμίζεται ως μια επιτακτική ανάγκη. Το δικαίωμα αυτό προστατεύεται και προωθείται από το ελληνικό κράτος και βάσει νόμου και Συντάγματος, η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες.

Στην Ελλάδα, η ουσιαστική υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γίνεται κυρίως μέσα από τον θεσμό της «παράλληλης στήριξης» των μαθητών. Σύμφωνα με τον Νόμο Ν3699/2008 (ΦΕΚ Α199/2.10.2008) σε μια σχολική τάξη γενικής αγωγής δύναται να παρακολουθεί το σύνολο των διδακτικών ωρών και ένας μαθητής που μπορεί να αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, δηλαδή ενός δασκάλου ειδικής αγωγής, ο οποίος

έχει την υποχρέωση να διαφοροποιεί τη διδασκαλία, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή(Χρηστάκης, 2014).

Τέλος, η πραγματοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας αποκτά νομική υπόσταση με τη θέσπιση και εφαρμογή ενός πρόσφατου νόμου(N.4115/2013). Σύμφωνα με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου νόμου ορίζεται πως θεωρείται ως Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) ο χώρος της σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής (Α΄/βαθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης ως υπηρεσιακή μονάδα της ΕΑΕ) και οι σχολικές μονάδες από τις οποίες συγκροτείται. Βασικοί στόχοι των ΣΔΕΥ αποτελούν αρχικά το να επιτυγχάνεται η άριστη συνεργασία και ο συντονισμός του έργου των σχολείων και να προωθείται η ενδυνάμωσή τους, ώστε να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν καλύτερα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που προκύπτουν. Επίσης, στόχος είναι να επιτευχθεί η ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία σε μια σχολική μονάδα όπου θα φοιτούν μαζί με συνομήλικούς τους και τέλος να υποστηρίζει τα Τμήματα Ένταξης, του θεσμού της παράλληλης στήριξης και της κατ'οίκον διδασκαλίας για όσους μαθητές προσδιορίζεται.

Κεφάλαιο 3 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.1 ΓΛΩΣΣΑ

Σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Noam Chomsky μια φυσική γλώσσα με αλφαβητικό σύστημα γραφής διαθέτει και έναν πεπερασμένο φθογγολογικό και γραμματικό αριθμό. Στον όρο της «γλώσσας» συμπεριλαμβάνεται ο προφορικός και γραπτός τρόπος έκφρασης καθώς και οι κώδικες επικοινωνίας, λεκτικοί και μη λεκτικοί. Η δημιουργία της γλώσσας πραγματώνεται μόνο σε κοινωνικό επίπεδο με συνεχή εξέλιξη εξυπηρετώντας τις ανθρώπινες ανάγκες. Ο Χατζησαββίδης ορίζει ως γλώσσα τις λειτουργικά διαφοροποιημένες γλωσσικές χρήσεις. (Χατζησαββίδης, 2000). Ο όρος «γλώσσα» εισήχθη από τον F. deSaussure και δηλώνει το σύστημα των γλωσσικών σημείων και των μεταξύ τους σχέσεων, το οποίο αποτυπώνεται στον νου των ομιλητών μιας γλωσσικής κοινότητας και με βάση το οποίο επικοινωνούν (Ράλλη, 2019).

3.2 ΠΡΩΤΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

Σύμφωνα με τον Gagneως μητρική γλώσσα ορίζεται η γλώσσα που μαθαίνει το παιδί κατά τα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησής του ή η γλώσσα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθεται. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως έχουν υπάρξει ασυμφωνίες μεταξύ των γλωσσολόγων για το ποιος είναι ο επικρατέστερος όρος για να προσδιορίσει τη γλώσσα που μαθαίνει αρχικά ένα παιδί. Ως όροι έχουν αναφερθεί η «πρώτη» ή «μητρική γλώσσα» και από κάποιους άλλους έχει αναφερθεί και ως η «γλώσσα του σπιτιού» (Χατζησαββίδης, 2000).

Η πρώτη γλώσσα του εκάστοτε μαθητή μετανάστη διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε σχέση με κοινωνικά θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από την επαρκή γνώση και χρήση της. Ο μαθητής συνειδητοποιεί την κοινωνική του θέση στη χώρα όπου βρίσκεται, συνδέεται με το παρελθόν του και είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν (Souza, 2000). Στον ψυχολογικό τομέα, ο μαθητής θα επηρεαστεί αρνητικά μόνο εάν οι υπόλοιποι δεν έχουν αποδεχτεί την πρώτη του γλώσσα και το άμεσο επακόλουθο είναι να νιώσει συναισθηματικά και κοινωνικά ανασφαλής. Στο ίδιο πλαίσιο, αρνητικά αποτελέσματα και συναισθήματα προκύπτουν κατά τις μαθησιακές διαδικασίες (Αμπατζόγλου, 2001). Σύμφωνα με τον Krashen (Krashen, 1981) εάν η πρώτη γλώσσα του μαθητή αξιοποιείται στο σχολείο υποδοχής του

συγκεκριμένου μαθητή, τα θετικά αποτελέσματα θα είναι πολλαπλά αφού διαμορφώνεται ένα υγιές πλαίσιο διαπολιτισμικότητας, συνειδητοποιείται η γλωσσική ταυτότητα του μαθητή και η γλώσσα του αξιοποιείται σε λειτουργικό και συγκριτικό επίπεδο με τη γλώσσα υποδοχής.

Σύμφωνα με τον Lewandowskiως δεύτερη γλώσσα ορίζεται η γλώσσα η κατάκτηση της οποίας είναι χρονικά μεταγενέστερη σε σχέση με την πρώτη (Νικολάου, 2000). Μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης. Η πρώτη συμπληρώνει τη δεύτερη, δεν την αποκλείει, όπως και η δεύτερη συμπληρώνει την πρώτη. Η σχέση τους είναι ανάλογη, αφού όσο μεγαλύτερο το επίπεδο επάρκειας της πρώτης τόσο αυξάνεται και η επάρκεια της δεύτερης. Σύμφωνα με έρευνες απαιτούνται από τέσσερα χρόνια και πλέον, για να θεωρηθεί πως μια δεύτερη γλώσσα έχει κατακτήσει ένα επίπεδο επάρκειας. Επίσης, εάν στο σχολικό περιβάλλον αξιοποιείται η πρώτη γλώσσα βελτιώνονται αισθητά οι δεξιότητες της δεύτερης και η διγλωσσία έχει θετική επιρροή στη μαθητική και γλωσσική εκπαίδευση του παιδιού (Cummins, 2000).

Επομένως, οι μετανάστες μαθητές χαρακτηρίζονται από τη συνεχή τους προσπάθεια για κατάκτηση και διδασκαλία τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας επιδιώκοντας την κοινωνική και σχολική τους ένταξη και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ο στόχος αυτός καθορίζεται, ωστόσο, από τις πρακτικές που υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Βρατσάλη & Σκούρτου, 2000).

3.3 ΔΙΑΣΑΦΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.3.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Η έννοια της διγλωσσίας αποτελεί μια έννοια περίπλοκη ως προς τον ορισμό της καθώς δε γίνεται να προσδιοριστεί, αν δε ληφθούν υπόψη τα επιμέρους χαρακτηριστικά ή παράμετροι, όπως για παράδειγμα ο βαθμός ομιλίας ή ανάγνωσης ή σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί την εκάστοτε γλώσσα το δίγλωσσο υποκείμενο (Fishman, 1989).

Σύμφωνα με τη Skutnabb- Kangas (Skutnabb- Kangas, 1988)υπάρχουν τέσσερα βασικά κριτήρια για να προσδιοριστεί ένα δίγλωσσο άτομο. Το πρώτο είναι το κριτήριο της προέλευσης του ατόμου, σύμφωνα με το οποίο δίγλωσσο θεωρείται ένα άτομο το

οποίο έχει κατακτήσει ταυτόχρονα δύο γλώσσες από φυσικούς ομιλητές μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο ή ανέκαθεν χρησιμοποιούσε και τις δύο γλώσσες. Το δεύτερο κριτήριο είναι αυτό της ικανότητας. Σύμφωνα με το κριτήριο της ικανότητας κάποιος ορίζεται ως δίγλωσσος όταν έχει την απόλυτη κατοχή, επάρκεια και τον έλεγχο δύο γλωσσών και κατέχει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη γραμματικοσυντακτική δομή. Το τρίτο κριτήριο είναι αυτό της λειτουργικότητας, σύμφωνα με το οποίο το δίγλωσσο άτομο έχει την ικανότητα να κάνει χρήση των δύο γλωσσών βασιζόμενο σε αυτό που επιθυμεί ή έχει κάθε φορά ανάγκη. Τέλος, το κριτήριο της ταύτισης του δίγλωσσου ατόμου και με τις δύο γλώσσες και/ ή με τον πολιτισμό των γλωσσών ή οι υπόλοιποι τον ταυτίζουν με αυτά τα δύο χαρακτηριστικά.

Η διγλωσσία είναι η ικανότητα ή η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο ή μια κοινότητα μπορεί να επικοινωνεί, να χειρίζεται και να λειτουργεί σε δύο ή και περισσότερες διαφορετικές γλώσσες με στόχο την αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφοριών και την επιτυχή επικοινωνία σε διαφορετικά περιβάλλοντα ή κοινωνικά πλαίσια. Η «διγλωσσική ανάπτυξη», επομένως, σχετίζεται με το γεγονός πως ένα παιδί σε ταυτόχρονο χρονικό διάστημα αναπτύσσεται γνωστικά, γλωσσικά, κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά μαθαίνοντας δύο ή και περισσότερες γλώσσες. Η ανάπτυξη αυτή παρουσιάζεται όταν ένα παιδί εκτίθεται σε δύο διαφορετικές γλωσσικές προσλαμβάνουσες είτε στο σχολικό είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, όταν ένα παιδί έρχεται σε διαφορετική γλωσσική επαφή λόγω της πολυπολιτισμικής κοινότητας που διαμένει ή τέλος λόγω οικογενειακής μετανάστευσης (Hoffman, 1991).

Η διγλωσσία διακρίνεται σε κάποιες επιμέρους μορφές με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των ομιλητών. Η πρώτη μορφή αποτελεί την «πλήρη διγλωσσία» σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια σχέση αναλογίας ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, αφού όσο μεγαλύτερο το επίπεδο κατάκτησης της πρώτης γλώσσας τόσο ευκολότερα κατακτάται η δεύτερη. Από την άλλη, στη μορφή της «αφαιρετικής διγλωσσίας» υπάρχουν προβλήματα στην κατάκτηση και εκμάθηση τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας. Τέλος, με το φαινόμενο της «τέλειας διγλωσσίας» το άτομο είναι σε θέση να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες με πολύ μεγάλη ευκολία, όπου και όταν το επιθυμεί (Αζέζ, 1999).

Επίσης, υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες διγλωσσίας, οι οποίες προσδιορίζονται με ηλικιακό κριτήριο. Η «ταυτόχρονη διγλωσσία» κατά την οποία ένα

παιδί από τη στιγμή της γέννησής του έρχεται σε επαφή με δύο γλώσσες, η «διαδοχική διγλωσσία», κατά την οποία ένα παιδί αρχίζει και μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα αφού έχει κατακτήσει την πρώτη, η «πρώιμη διγλωσσία» όταν ένα παιδί κατά τη διάρκεια των παιδικών του χρόνων μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα και τέλος η «μεταγενέστερη διγλωσσία» κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στην εφηβική ή ενήλικη ζωή ή αλλιώς είναι η γλώσσα που ταυτίζεται με τη γλώσσα του σχολείου (Ράλλη, 2019).

3.3.2 Ο ΔΙΓΛΩΣΣΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ

Ένας δίγλωσσος μαθητής είναι ένα άτομο που μαθαίνει να επικοινωνεί σε δύο διαφορετικές γλώσσες σε επίπεδο που του επιτρέπει να κατανοεί, να συνομιλεί και να αλληλεπιδρά σε διαφορετικά περιβάλλοντα και κοινωνικά πλαίσια με αυξημένη δεξιότητα και άνεση. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τόσο τη γλωσσική όσο και την πολιτισμική επάρκεια σε κάθε γλώσσα.

Σύμφωνα με την Skutnabb- Kangas (Skutnabb- Kangas, 1988) υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες διαφορετικών δίγλωσσων μαθητών. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους «ελίτ δίγλωσσους» μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν πιεστεί για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, συνήθως ανήκουν στην ανώτερη κοινωνική τάξη και η διγλωσσία τους θεωρείται προσωπικό εφόδιο. Μαθαίνουν, δηλαδή, μια γλώσσα για μορφωτικούς, επικοινωνιακούς, επαγγελματικούς ή και προσωπικούς λόγους. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τους μαθητές που ανήκουν στη «γλωσσική πλειοψηφία», δηλαδή μαθητές στους οποίους η εκμάθηση μιας γλώσσας γίνεται στο πλαίσιο του σχολείου. Η εκμάθηση βασίζεται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και η ενδεχόμενη αποτυχία εκμάθησης δεν έχει κανένα κόστος. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά προερχόμενα από δίγλωσσες οικογένειες. Ο ένας από τους δύο γονείς είναι διαφορετικής εθνικής καταγωγής και στο οικογενειακό πλαίσιο συνυπάρχουν τουλάχιστον δύο ομιλούμενες γλώσσες. Έτσι, δημιουργείται στα άτομα αυτά η ανάγκη ανάπτυξης διγλωσσίας για να επιτυγχάνεται η επικοινωνία και στο πλαίσιο του σπιτιού. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν τα παιδιά της «γλωσσικής μειοψηφίας». Σύμφωνα με την κατηγορία αυτή οι μαθητές ωθούνται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας για ωφελμιστικούς και χρησιμοθηρικούς λόγους, αφού η μητρική τους δεν έχει ικανοποιητικό βαθμό κοινωνικής χρησιμότητας. Θεωρείται πως η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί σημαντικό προσόν για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και

οικονομική τους εξέλιξη. Οι μαθητές αυτοί πιέζονται επιπλέον να μάθουν ικανοποιητικά και τη μητρική τους γλώσσα.

Η Αζέζ(Αζέζ, 1999) υποστηρίζει πως το ιδανικότερο χρονικό σημείο για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι στα πέντε περίπου χρόνια ανάπτυξης του παιδιού και η εκμάθηση αυτή να ξεκινά με την έκθεση του παιδιού σε προφορικό πρώτα επίπεδο. Το παιδί που εκτίθεται από την αρχή σε δίγλωσσα περιβάλλοντα θεωρείται πως θα έχει πλεονεκτήματα στη σχολική και ακαδημαϊκή του πορεία. Έτσι, ο δίγλωσσος μαθητής που έχει κατακτήσει σε επαρκές επίπεδο και τις δύο γλώσσες είναι συγκριτικά ευνοημένος αφού διαθέτει δύο τρόπους σκέψης, γνωρίζει δύο γλωσσικές εφαρμογές και μέσω της σύγκρισης που γίνεται ανάμεσα στις δύο γλώσσες να αντιληφθεί καλύτερα τον τρόπο λειτουργίας της καθεμιάς ξεχωριστά.

3.4ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης τόσο των δίγλωσσων όσο και των μονόγλωσσων παιδιών μοιάζει αρκετά. Ως προς την φωνολογική ανάπτυξη θεωρείται πως όλα τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους έχουν την ικανότητα αντίληψης όλων των φωνημάτων.

Σύμφωνα με έρευνες, υπάρχουν ακριβώς οι ίδιοι κανόνες και φάσεις ανάπτυξης τόσο στα δίγλωσσα όσο και στα μονόγλωσσα άτομα (Ράλλη, 2019). Το πώς εκφέρονται τελικά τα φωνήματα εξαρτάται από το ποια γλώσσα κυριαρχεί και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το τελευταίο είναι αυτό που επηρεάζει την εκφορά των φωνημάτων ανεξάρτητα από το ποια γλώσσα έχει κυριαρχήσει στο άτομο. Από την άλλη, υποστηρίζεται πως τα δίγλωσσα παιδιά υστερούν λεξιλογικά σε σχέση με τα μονόγλωσσα ή πως υπάρχει μια καθυστέρηση ως προς την κατάκτηση του λεξιλογίου. Σύμφωνα με την de Houwer (DeHouwer, 2009)ο ρυθμός ανάπτυξης και κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων στους δίγλωσσους διαφέρει αναλογικά με τον ρυθμό γλωσσικής ανάπτυξης των ατόμων που μιλούν μια γλώσσα. Επίσης, ως προς τις μορφολογικές και συντακτικές δομές θεωρείται πως τα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν με όμοιο τρόπο τις δομές αυτές με τη διαφορά ότι η μορφοσυντακτική ανάπτυξη δεν συμβαίνει παράλληλα και στις δύο γλώσσες. Σε ένα γενικό πλαίσιο, τα παιδιά που μιλούν δύο γλώσσες περνούν από παρόμοια στάδια για τη μορφοσυντακτική τους ανάπτυξη, όπως και τα μονόγλωσσα.

Τέλος, τα δίγλωσσα παιδιά έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις πραγματολογικές τους ικανότητες, αφού προσαρμόζουν τη γλωσσική τους ανάγκη ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται ή τη γλώσσα του ατόμου με το οποίο θέλουν να επικοινωνήσουν, επιλύουν άμεσα ζητήματα που αναδεικνύονται από τη μη σωστή επιλογή γλώσσας (Ράλλη, 2019).

3.5 ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

3.5.1 ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν αρκετά ευρήματα που αποδεικνύουν πως τα δίγλωσσα άτομα επωφελούνται από τη γνώση δύο ή και περισσότερων γλωσσών στον κοινωνικό, ψυχολογικό και κυρίως στον γνωστικό τομέα. Η θετική επιρροή της διγλωσσίας διαπιστώνεται αναμφισβήτητα στην επάρκεια της γλώσσας καθώς και στην απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων (Klein, 1995).

Υποστηρίζεται πως η διγλωσσία έχει άμεση σχέση με τον βαθμό γνωστικής ανταπόκρισης και λειτουργίας του ατόμου. Η διγλωσσία, δηλαδή, επιδρά θετικά στη δεξιότητα ενός ατόμου στο να εστιάζει και να προσηλώνεται και παράλληλα να μην διασπάται από οτιδήποτε παρεμβάλλεται, αλλά και στη δεξιότητα να παρακολουθεί και να επιλύει συγκρούσεις (Bialystok, 2001). Επίσης, η επαρκής ανάπτυξη και των δύο γλωσσικών κωδίκων συντελεί στην πιο μεγάλη και καλύτερη απόκτηση της ικανότητας επεξεργασίας της γλώσσας ακόμα και πιο περίπλοκων γνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, τα δίγλωσσα παιδιά κατακτούν καλύτερα τη μεταγλωσσική επίγνωση στο επίπεδο που δομείται και αναλύεται μια γλώσσα, δηλαδή σε επίπεδο μορφολογίας, συντακτικού, σημασιολογικό και πραγματολογικό. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά που μιλούν δύο γλώσσες σε σχέση με εκείνα που μιλούν μία, αναπτύσσουν μεγαλύτερη αναλυτική σκέψη, η ανάπτυξη της οποίας σχετίζεται με το ηλικιακό επίπεδο και τις εμπειρίες που αποκτούν στο σχολείο (Bialystok, 2001).

Τα δίγλωσσα άτομα έχουν, επίσης, το πλεονέκτημα της κατάλληλης γλωσσικής επιλογής ως προς την ανταπόκρισή τους για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση. Επιλέγουν τη γλώσσα που σχετίζεται καλύτερα τη συγκεκριμένη κοινωνική στιγμή και παράλληλα καλλιεργούν τις ικανότητες της επικοινωνίας σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μονόγλωσσους. Η ικανότητα αυτή αποκτάται από πολύ μικρή ηλικία,

περίπου στα τρία έτη, και η επιλογή του σωστότερου γλωσσικού κώδικα ανά περίπτωση αναδεικνύει και την ευελιξία που διαθέτουν (Κοιλιάρη, 2005).

Βασική δεξιότητα των δίγλωσσων ατόμων αποτελεί και η ικανότητα ενεργοποίησης στρατηγικών για να κατανοήσουν ή να παράγουν τα ίδια τα άτομα τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τον Garcia (Garcia, 2009) τα παιδιά που έχουν κατακτήσει δυο γλώσσες υπερέχουν από τα μονόγλωσσα και έχουν οφέλη ως προς το να σχηματίζουν ευκολότερα έννοιες, να διαθέτουν αναλογική σκέψη, να επιλύουν προβλήματα που χρειάζονται υψηλό επίπεδο διεργασίας ή να κατανοούν καλύτερα αριθμητικά σύμβολα. Συνολικά, η διγλωσσία επιδρά με θετικό τρόπο παρουσιάζοντας πολλά πλεονεκτήματα στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών.

Σε κοινωνικό επίπεδο το άτομο επωφελείται, αφού διευκολύνεται η επικοινωνία του σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα. Με τη διπλή γλωσσική ικανότητα που διαθέτει είναι σε θέση να κοινωνικοποιηθεί ευκολότερα με άτομα που γνωρίζουν επίσης μια δεύτερη γλώσσα, όπως και να αλληλεπιδρά με πιο ικανοποιητικό τρόπο στις διαπροσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις (Καρτζιά, 2011). Στον επαγγελματικό τομέα, η γνώση ή η επαρκής κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας λειτουργεί ως εφόδιο για την επαγγελματική εξέλιξη ή ανέλιξη ενός ατόμου. Σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (Νικολόπουλος, 2008), η διγλωσσία μπορεί να θεωρηθεί ως επιπρόσθετο προσόν κι έτσι να συντελέσει στην εργασιακή αποκατάσταση του ατόμου ή το άτομο να τυγχάνει περισσότερων εργασιακών ευκαιριών.

Τέλος, σε πολιτισμικό επίπεδο ο δίγλωσσος άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα και τη νοοτροπία ενός λαού, στοιχεία που αλληλεπιδρούν με την εκάστοτε γλώσσα. Κατανοώντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ενός έθνους, το άτομο απαλλάσσεται αφενός από στερεοτυπικές αντιλήψεις και σχήματα προκαταλήψεων και αφετέρου μέσω της σύγκρισης αντιλαμβάνεται καλύτερα τα πολιτισμικά στοιχεία που συνδέονται με τη δική του πρώτη γλώσσα (Κοιλιάρη, 2005).

3.6 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

3.6.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στα νέα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά πλαίσια που έχουν διαμορφωθεί στη σύγχρονη εποχή, η αναγκαιότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών με καινούριες στρατηγικές μάθησης κρίνεται επιτακτική. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τα νέα δεδομένα απαιτείται η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία θα έχει ως στόχο τη σχολική ένταξη όλων των μαθητών, αλλά και τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών για γνωστική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό δεν θα λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική, πολιτισμική, εθνική ή γλωσσική προέλευση των μαθητών (Κουτσελίνη, 2008).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα αφού έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε μια γλώσσα και συγκεκριμένα με την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών και διδακτικών μεθόδων. Σε έναν σχολικό χώρο, μικτό σε μαθητικό πληθυσμό, ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας εξαρτάται από το πόσο ευέλικτα κινείται ο εκπαιδευτικός στη μεθοδολογία του, πόσο κατάλληλα οργανώνει την τάξη του, πόσο προσαρμοσμένη είναι η συμπεριφορά του στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και πώς έχουν σχεδιαστεί οι δραστηριότητές του για να καλύψουν τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις σχολικής επιτυχίας είναι οι υψηλές προσδοκίες που θα καλλιεργήσει για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Στο αντίθετο σενάριο, δηλαδή το χαμηλό επίπεδο προσδοκιών του εκπαιδευτικού για κάποιους μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή ακόμα και σε σχολική αποτυχία. Η στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαμορφώνει το πλαίσιο προσδοκιών και προσπαθειών του μαθητή (Γρίβα & Στάμου, 2018).

Επίσης, οι παρεμβάσεις και η βοήθεια προς τους δίγλωσσους μαθητές θα πρέπει να πραγματοποιούνται με ασφαλή τρόπο προς τους μαθητές, για να επιλύονται τα μαθησιακά τους προβλήματα. Οι μαθητές δεν θα πρέπει να αποθαρρύνονται, να απογοητεύονται, να ντρέπονται ή να φοβούνται αλλά απεναντίας να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες των μαθημάτων. Η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών είναι σημαντικός παράγοντας τόσο για τη διαμόρφωση σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους όσο και για να νιώσουν συναισθηματικά

ικανοποιημένοι για το αποτέλεσμα της μάθησης. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές τους κατακτήσεις και αυτό τους δημιουργεί συνεχώς θετικά κίνητρα βελτίωσης (Rost, 2005).

Μια ακόμη βασική παράμετρος για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι η κατανόηση της πολιτισμικής αξίας των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας χώρας αναδεικνύουν πολλά στοιχεία και πληροφορίες για την κουλτούρα και τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών. Είναι στοιχείο της εθνικής τους ταυτότητας, το οποίο θα πρέπει να γίνει κατανοητό και αποδεκτό από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης. Οι υπόλοιποι μαθητές ίσως να μην έχουν εξοικειωθεί με διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία και στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώσει πολυπολιτισμικές πρακτικές, ώστε να αναπτυχθούν οι διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας (Griva&Chostelidou, 2011).

Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους για να προσαρμόζουν τη διδασκαλία των μαθημάτων τους εξυπηρετώντας τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα που έχουν δημιουργηθεί. Ένα διαφορετικό πλαίσιο αφορά τη μορφή της συνεργατικής διδασκαλίας με την ύπαρξη δύο ταυτόχρονα εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, οι οποίοι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και δουλεύουν με συγκεκριμένους μαθητές ή με ομάδες μαθητών ή ακόμη και με ολόκληρη την τάξη. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός μπορεί να είναι εξοικειωμένος στην ειδική αγωγή (Γρίβα & Στάμου, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, κρίνεται ως καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων της γλωσσικής κατάκτησης και της υψηλής ακαδημαϊκής πορείας των δίγλωσσων μαθητών. Υποχρεωτική κρίνεται ακόμα η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, αλλά και με τους γονείς. Προς την οικογένεια των δίγλωσσων παιδιών θα πρέπει να γίνεται η κατάλληλη ενημέρωση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση ώστε να χρησιμοποιούνται οικογενειακές πρακτικές γραμματισμού που είναι χρήσιμοι για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών (Lee&Bowen, 2006).

3.7 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Τα τελευταία χρόνια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι αλλαγές στη δημογραφική και κοινωνική δομή της Ελλάδας είναι ραγδαίες και συνεχείς και οι μεταβολές που επιφέρουν είναι πολύ σημαντικές. Η γλωσσική πολλαπλότητα και η ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ των αλλόγλωσσων είναι καθημερινό φαινόμενο. Αυτές οι μεταβολές εντοπίζονται και εντός του σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύοντας την σημαντικότητα των ζητημάτων που προκύπτουν για τους δίγλωσσους μαθητές (Καμπανάρου, 2007). Το σχολικό πλαίσιο είναι πολύγλωσσο και ο πληθυσμός των μαθητών είναι πολύμορφος.

Η δίγλωσση εκπαίδευση αφορά κυρίως μαθητές προερχόμενους από μεταναστευτικές οικογένειες ή μαθητές προερχόμενους από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ομάδες που υστερούν σε κάποια χαρακτηριστικά (Μαλανδράκη, 2012). Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της δίγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας αποτελεί η περιοχή της Θράκης, όπου λειτουργούν μειονοτικά σχολεία στα οποία διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών και τα εκπαιδευτικά προγράμματα δίγλωσσίας πραγματοποιούνται στα ελληνικά, αλλά και στα τουρκικά (Σκούρτου, 2010). Μια άλλη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης που μπορούμε να εντοπίσουμε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εκπαίδευση που παρέχεται από ιδιωτικά μόνο σχολεία και απευθύνεται σε παιδιά ξένων ή και σε ελληνικής καταγωγής μαθητές με μεγάλη οικονομική δυνατότητα για την κάλυψη των διδασκτρών (Ρεπούσης, 2010).

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (Γκόβαρης, 2010) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφάρμοσε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές για τους δίγλωσσους παλιννοστούντες μαθητές ή τους μαθητές, παιδιά οικονομικών μεταναστών. Κατά βάση τους υποχρέωσε στο να συμμορφωθούν πολιτισμικά, γνωστικά και γλωσσικά με τα ελληνικά χαρακτηριστικά. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και εξής γίνονται προσπάθειες, ώστε να αναζητηθούν εκπαιδευτικές προτάσεις για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Η θεσμοθέτηση του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον νόμο του 1996 που αφορά τη διδασκαλία των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών δεν προωθεί τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των μαθητών αλλά κυρίως τη γλωσσική απορρόφησή τους στην ελληνική (Σκούρτου, 2010).

Η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων εκπαίδευσης προέβλεψε τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) στοχεύοντας στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ωστόσο, η

λειτουργία των τμημάτων αυτών αφορά κυρίως στο να απορροφηθούν και να προσαρμοστούν όσο το δυνατό γρηγορότερα στα χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου, αδιαφορώντας για τα μορφωτικά, γλωσσικά και πολιτιστικά κεφάλαια που μεταφέρουν αυτοί οι μαθητές (Κάτη, 2009).

Κεφάλαιο 4 Συμπεράσματα

Η σημασία της συμπερίληψης των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αδιαμφισβήτητη. Σε έναν κόσμο που γίνεται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικός και πολυγλωσσικός, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη συμμετοχή και την έκφραση όλων των μαθητών αποκτούν κρίσιμη σημασία.

Το θεατρικό παιχνίδι, με την πολύπλευρη φύση του, προσφέρει ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της συμπερίληψης αυτής της ομάδας μαθητών, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ακαδημαϊκή, γνωστική, ψυχοσυναισθηματική, αλλά και κοινωνική τους ανάπτυξη. Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί έναν ασφαλή και αποδεκτό χώρο όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς το φόβο της κριτικής ή της αποτυχίας. Για τους δίγλωσσους μαθητές, αυτός ο χώρος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες τους με άνεση και αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, η μη λεκτική επικοινωνία που ενσωματώνεται συχνά στο θεατρικό παιχνίδι, όπως η κίνηση και η μιμητική, διευκολύνει τους μαθητές που ίσως δυσκολεύονται με τη γλώσσα του σχολείου να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με τρόπο φυσικό και δημιουργικό. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν σενάρια, αυτοσχεδιασμό και αφήγηση ιστοριών ενισχύουν την ικανότητά τους να κατανοούν και να παράγουν λόγο σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τους βοηθά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να κατανοήσουν τις πολιτιστικές αποχρώσεις της γλώσσας.

Από την άλλη, το θεατρικό παιχνίδι συχνά ενσωματώνει θέματα που σχετίζονται με την κουλτούρα, την ταυτότητα και την ποικιλομορφία. Αυτό επιτρέπει στους

δίγλωσσους μαθητές να μοιράζονται και να εκφράζουν τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά, προωθώντας έτσι την κατανόηση και την αποδοχή από τους υπόλοιπους μαθητές. Οι δραστηριότητες που αντλούν έμπνευση από διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες ενισχύουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία και την αλληλοεκτίμηση μέσα στην τάξη.

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η επίλυση συγκρούσεων. Για τους δίγλωσσους μαθητές, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και τους βοηθά να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με τους συμμαθητές τους. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους σε ένα πλαίσιο που προωθεί την αμοιβαία κατανόηση και υποστήριξη. Η επιτυχής συμμετοχή σε θεατρικές δραστηριότητες ενισχύει την αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων μαθητών, βοηθώντας τους να πιστέψουν στις δυνατότητές τους και να αισθανθούν περήφανοι για τις επιτεύξεις τους. Η αναγνώριση της συμβολής τους από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια ισχυρή και αποτελεσματική μέθοδο για την υποστήριξη της συμπερίληψης των δίγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού και ενθαρρυντικού κλίματος, της ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων, της προώθησης της διαπολιτισμικής κατανόησης και της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη βελτίωση της εμπειρίας μάθησης για όλους τους μαθητές. Η υιοθέτηση τέτοιων μεθόδων όχι μόνο βελτιώνει την ακαδημαϊκή απόδοση των δίγλωσσων μαθητών αλλά και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Acedo, C. (2008, March). Inclusive Education: Pushing the boundaries. *Prospects* , 5-13.
- Ainscow, M. F. (1999). Effective practice in inclusion, and in special and mainstream schools working together. *Research Brief*, 9, σσ. 295-308.
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. 21 (231).
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014, July). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction* , σσ. 89-103.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για τη δημιουργία και μηθροποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Psychology Press.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and child care*. London: Centre for studies on inclusive education.
- Bualar, T. (2016, May 1). What has gone wrong with inclusive education in Thailand. *Journal of Public Affairs* , σσ. 156-161.
- Byrne, B. (2019, May 17). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education* , σσ. 301-318.
- Carter, E., Moss, C., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., και συν. (2015, September/October). Promoting Inclusion, Social Connections and Learning Through Peer Support Arrangements. *TEACHING Exceptional Children* , σσ. 9-18.
- Cook, H. (1917). *The Play Way: An Essay in Educational Method*. London: Heinemann.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Toronto: Cambrian Printers.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Simon & Schuster.
- Ferguson, D. (2008, March 17). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* , σσ. 109-120.

- Finlay, J. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: Nisbet.
- Fishman, A. (1989). *Language & ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, R., και ουυ. (2015, January 1). Inclusion Versus specialized intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Exceptional children* , σσ. 134-157.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. New York: Blackwell/Wiley.
- Garcia-Huidobro, J. E., & Corvalan, J. (2009, September 12). Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 3 (39), σσ. 239-250.
- Gregory, J. (2002). *Principles of Experiential Education*. London: Kogan Page.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2011). English language teachers' conceptions and attitudes to multilingual development in education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (15), σσ. 1780-1785.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016, May). Understanding Change and Implementation, How Leaders can support inclusion. *Young Exceptional children* , σσ. 82-92.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016, May). Understanding Change and Implementation: How Leaders Can Support Inclusion. *YC Young Children* , σσ. 82-92.
- Heathcote, D. (1984). *Drama in Learning*. Stanley Thornes Publishers.
- Hendi, L., & Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative play in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Hoffman, C. (1991). *An introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Klein, E. (1995). *Second versus third language acquisition: Is there a difference?* Language Learning.
- Krashen, D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.
- Lee, J., & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital and the achievement gap in elementary school children. *American Educational Research Journal* (43), σσ. 193-218.
- Leenhardt, P. (1973). *L' enfant et l'expression dramatique*. Paris: Casterman.
- Luk, P. (2007, June 27). Managing change in an integrated school- a Hong Kong hybrid experience. *International journal of Inclusive Education* , σσ. 89-103.
- Meckley, A. (2002). *Observing Children's Play: Mindful Methods*. London: International Toy Research Association.

- Mellou, E. (1995). *Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children*. Taylor&Francis.
- Messiou, K. (2006, January 21). Conversations with children:making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education* , σσ. 39-54.
- Nelson, A. (2010). *Foundation Role Plays For Autism*. Philadelphia: Jessica Kingsley Pulishers.
- Nieholm, C. (2020). *Research about Inclusive Education 2020-How can we improve our theories in order to change practice*. European Journal of Special Needs Education.
- Peetsma, T. (2010, Feruary). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *62 (1)*, σσ. 1-37.
- Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion:international responcees to developing inclusive education*. London, New York: Routledge.
- Rost, M. (2005). Generating Student Motivation. *Selected Presentation Summaries of the 25th Annual Thailand TESOL International conference*. Bangkok.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996, January 26). International developments in inclusive schooling:Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education* , σσ. 5-18.
- Skutnabb- Kangas, T. (1988). *Multilingualism and the education of minority hildren*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slade, P. (1958). *An Introdution to Child Drama*. London: University of London Press.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included:A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education* .
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., Doughty, T., & Dowly, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive setting*. Boston: Allyn and Bacon.
- Souza, H. (2000). Στο*Lifting every voice,Pedagogy and politics of bilingualism* (σσ. 7-20). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Suleymanov, F. (2015). Issues of Inclusive Education:Some Aspects to be Considered. *Electronic Journal for Inclusive Education* , σσ. 2-24.
- Tange, H. (2016, October 20). Inclusive and Exclusive Knowledge practices in interdisciplinary,international education. *International Journal of Inclusive Education* , σσ. 1097-1108.
- Unesco. (1994). *Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*.Paris: Unesco.
- Unesco. (2009). Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση.Προτάσεις για τους Διαμορφωτές πολιτικής.

Unesco. (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμιαδιάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO.

United Nations. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.

Veck, W., Dovigo, F., & Proyer, M. (2021). Editorial: Refugees and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, σσ. 109-115.

Walker, P. (2016, December 20). *TEDx Talks*. Ανάκτηση July 15, 2022, από <https://www.youtube.com/watch?v=FolCetXtYG0>

Ward, W. (1930). *Creative dramatics: For the upper grades and junior high school*. New York: Appleton Century Company.

Westbrook, J., & Croft, A. (2015). (51), σσ. 38-46.

Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2004). Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σσ. 461-483). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Η αποδοχή της διαφορετικότητας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, σσ. 10-32.

Αζέζ, κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. (Ν. Αποστολοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.

Αλκηστις. (2008). *Μαύρη Αγελάδα- Ασπρη Αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αλκηστις. (1989). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Αλκηστις.

Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Γλώσσα και ματανάστευση, ψυχολογικές διαστάσεις. Στο Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 100-104). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρατσάλη, Κ., & Σκούρτου, Ε. (2000). *Δάσκαλοι και μαθητές πολιτισμικής ετερότητας*. Εκπαιδευτική κοινότητα.

Γαβριηλίδου-Τσελεπή, Ε. (2011). Αγονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο Σ. έργο, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 273-296). Ζεφύρι: Διάδραση.

Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού*. Αθήνα: έλλην.

Γκόβαρης, Χ. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατροπός.

Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.

- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θ.Γραμματάς.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ., & Μουτσουδάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Εκφρασης στην Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2018). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Η αναγκαιότητα της Ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Χ. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο: Αυτοέκδοση.
- Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην.
- Καραγιάννη, Κ. (2018). *Το Θέατρο στον Ελληνικό Χώρο κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο, Θεωρία και Πράξη- Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καρτζιά, Α. (2011). *Διαταραχές λόγου και ομιλίας*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Κάτη, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση: Μια Κοινωνιογλωσσολογική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κοντογιάννη, Ά. (2004). *Ονειρα υλικό ζωής, υλικό δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση*. (Ν. Γκόβας, Επιμ.) Αθήνα: Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κούμπιας, Ε., & Κατσούγκρη, Α. (2017). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. *Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα*, (σσ. 481-492). Αθήνα.
- Κουρετζής, Λ. (2010). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2001). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας*. Λευκωσία.
- Κωνσταντινίδης, Κ. (2010). *Η Παιδεία στην Αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Μαλανδράκη, Γ. (2012). *Εξελικτικός και επίμονος τραυλισμός (πρόγραμμα λογοπαθολογίας, Τμήμα Βιοσυμπεριφορικών Επιστημών)*. Αθήνα.
- Μαλικιώση, & Λοίζου. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιλέση, Χ. (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- N.4115/2013, Φ. Α.-0.-2. (n.d.). Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και άλλες διατάξεις.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π.Παπαδόπουλος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αυτοέκδοση.
- Ράλλη, Α. (2019). *Γλωσσική Ανάπτυξη, Βρεφική, παιδική και εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεπούσης, Γ. (2010). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικό πρόγραμμα, Μεθοδολογικό υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική Εκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gunteberg.
- Σκλαβούνος, Σ. (2008). *Η Χρήση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Συλλογικό Έργο "Δράσεις Επιμόρφωσης: Αναζητώντας Νέους Προσανατολισμούς στην Εκπαίδευση"*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σκλήρη, Π. (2023). *Η συνεκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Μολύβι.
- Σκούρτου, Ε. (2010). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση*. ΙΜΕΠΟ: Αθήνα.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας, κ. Θ. (2021). *Καταγραφή, ταξινόμηση και αξιολόγηση των σύνολων εγγράφων, πληροφοριών και δεδομένων των Γενικών Γραμματειών και των Γενικών Διευθύνσεων του ΥΠΠΕΘ*.
- Φανουράκη. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Διδακτορική Διατριβή.

Χαρουπιάς, Α. (2003). Ανάκτηση 3 10, 2024, από http://imm.demokritos.gr/epaeak/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf

Χασάπης. (12-14 Δεκεμβρίου, 2008). Τεχνικές του Δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. (σσ. 839-851). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου "2008:Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικών Διαλόγων".

Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές. Στο *Θεωρία και Πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Σ. έργο, *Διαπολιτισμικός Διάλογος και Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ενταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Ανοιχτό Σχολείο* .

Χρηστοφοράκη. (2008). *Η Ενσωμάτωση των Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.