



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συμβουλευτική και πολυπολιτισμικότητα στην ειδική αγωγή. Η οπτική αναπηρία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Λαζής Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη, 2018



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συμβουλευτική και πολυπολιτισμικότητα στην ειδική αγωγή. Η οπτική αναπηρία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Counseling and multiculturalism in special education. The visual impairment and teacher's role.

Λαζής Κωνσταντίνος

Εξεταστική επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής (Επόπτης)

Παπακωνσταντίνου Δόξα, Επίκουρη καθηγήτρια (Εξεταστής 2)

Κουστριάβα Ελένη, Επίκουρη καθηγήτρια (Εξεταστής 3)

Θεσσαλονίκη, 2018

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο Πρώτο: Η μεθοδολογία της εργασίας	10
1.1 Ερευνητική στρατηγική.....	10
1.2 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.....	10
1.3 Οι στόχοι/υποθέσεις της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	11
Κεφάλαιο Δεύτερο: Το πολυπολιτισμικό σχολείο.....	17
2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο.....	17
2.2 Χαρακτηριστικά μαθητών.....	21
2.2.1 Οι μαθητές ειδικής αγωγής.....	24
2.3 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών	26
2.4 Το πολυπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα.....	30
Κεφάλαιο Τρίτο: Η συμβουλευτική και η εκπαίδευση.....	33
3.1 Οι αρχές της συμβουλευτικής	33
3.2 Η συμβουλευτική στο σχολείο.....	34
3.2.1 Ο ρόλος της συμβουλευτικής στους μαθητές ειδικής αγωγής	37
3.3 Τα χαρακτηριστικά του συμβούλου.....	39
Κεφάλαιο Τέταρτο: Η πολυπολιτισμικότητα και η ειδική αγωγή.....	41
4.1 Ιστορική αναδρομή και θεωρητικό υπόβαθρο	41
4.2 Οι μαθητές ειδικής αγωγής από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.....	44
4.3 Η πρακτική εφαρμογή της συμβουλευτικής στα σχολεία.....	47
Κεφάλαιο Πέμπτο: Ο ρόλος του παιδαγωγού στα πολυπολιτισμικά σχολεία ειδικής αγωγής.....	56
5.1 Ο παιδαγωγός στη σχολική τάξη.....	57

5.2 Ο παιδαγωγός ως σύμβουλος	60
5.3 Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβάσεων	64
Κεφάλαιο Έκτο: Οι μαθητές με οπτική αναπηρία	70
6.1 Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία	70
6.2 Η παροχή συμβουλευτικής στους μαθητές με οπτική αναπηρία	73
6.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία των μαθητών με οπτική αναπηρία	76
Συμπεράσματα	80
Βιβλιογραφία	87
Παράρτημα.....	101

Περίληψη

Το πολυπολιτισμικό σχολείο αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο το οποίο προκύπτει από τη συνεχή μετακίνηση των ατόμων σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι μαθητές που φοιτούν στο πολυπολιτισμικό σχολείο φαίνεται ότι παρουσιάζουν ορισμένες μαθησιακές, σωματικές, ψυχολογικές και νεύρο-αναπτυξιακές δυσκολίες οι οποίες συντελούν στην ένταξη των μαθητών αυτών στα προγράμματα ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή συνοδεύεται από την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής υποστήριξης προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά όλες οι δυσκολίες των μαθητών. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της συμβουλευτικής υποστήριξης που παρέχεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο πολυπολιτισμικό σχολείο, εστιάζοντας στα παιδιά που αντιμετωπίζουν οπτικές δυσκολίες. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, με τη χρήση όρων όπως «multicultural school», «special education», «multicultural counseling». Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής δείχνουν ότι τόσο οι σχολικοί σύμβουλοι όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικό σχολείο, ειδική αγωγή, σχολική συμβουλευτική, οπτικές δυσκολίες

Abstract

Multicultural school is a modern phenomenon that results from the continuous movement of people at a global level. Students attending multicultural school appear to have some learning, physical, psychological and neurodevelopmental difficulties that contribute to the inclusion of these pupils in special education programs. The special education is accompanied by the provision of counseling services in order to effectively manage all the difficulties of the pupils. The purpose of this work is to study the counseling provided to children with special needs in multicultural school, focusing on children facing visual difficulties. This paper is a review of international literature, using terms such as "multicultural school", "special education", "multicultural counseling". The results of this work show that both school counselors and teachers can make a positive contribution to improving school performance and social skills, but to the psychological well-being of students experiencing difficulties and belonging to different cultural contexts.

Key words: multicultural school, special education, school counseling, visual impairments

Εισαγωγή

Στα σχολεία των περισσότερων χωρών του δυτικού κόσμου εισέρχονται όλο και περισσότερα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά πλαίσια εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η μετανάστευση βρίσκεται σε μεγάλη αύξηση σε παγκόσμιο επίπεδο, με αποτέλεσμα και την αύξηση των πολυπολιτισμικών στοιχείων στα σχολεία (Hachfeld et al., 2011). Στο πληθυσμό των μαθητών που φοιτούν στα σύγχρονα σχολεία παρατηρούνται πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές μειονότητες. Ορισμένοι από τους μαθητές που ανήκουν στις μειονότητες αυτές είναι πιθανό να εμφανίζουν διάφορες μαθησιακές και όχι μόνο, διαταραχές οι οποίες οδηγούν στην ανάγκη ένταξης των παιδιών αυτών σε κάποιο πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Η πολυπολιτισμικότητα και η ειδική αγωγή είναι δύο όροι, οι οποίοι συνδυάζονται συχνά στις βιβλιογραφικές αναφορές. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής συναντάται μεγάλη μερίδα μαθητών, η οποία προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια όπως είναι οι μαθητές που προέρχονται από χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπως το Μεξικό αλλά και της Ασίας όπως η Ινδία. Οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής, καθώς παρουσιάζουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Artiles, Harry, Reschly & Chinn, 2002).

Στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών σχολείων όπου υπάρχουν παιδιά ειδικής αγωγής, όπως είναι τα παιδιά με διαταραχές όρασης, είναι αναγκαία η παροχή συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική που παρέχεται στα σχολεία αυτά υπακούει στις αρχές της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής. Οι αρχές της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου που έχει το ρόλο του συμβούλου να κατανοεί, να δέχεται και να μπορεί να διαχειριστεί την πολιτισμική διαφορετικότητα των συμβουλευόμενων. Ο σύμβουλος, δηλαδή, είναι αναγκαίο να διαχειρίζεται με ενσυναίσθηση, αποδοχή και σεβασμό τα φυλετικά και εθνικά θέματα που πιθανό προκύπτουν (Χατζηχρήστου, 2011).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των συμβουλευτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν στους μαθητές ειδικής αγωγής που φοιτούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Η παρούσα εργασία βασίζεται στη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις θεωρητικές βάσεις και τις πρακτικές εφαρμογές της συμβουλευτικής στα πολυπολιτισμικά σχολεία που φοιτούν μαθητές

ειδικής αγωγής. Η ανασκόπηση πραγματοποιείται σε διεθνείς ηλεκτρονικές πλατφόρμες αναζήτησης επιστημονικών εγγράφων, όπως είναι το science direct, wiley online library, google scholar κλπ. Ορισμένες από τις λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν είναι «multicultural school», «school counseling», «special education», «vision impairment». Η ακριβής μεθοδολογία στην οποία βασίζεται η παρούσα εργασία αναφέρεται στο πρώτο κεφάλαιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στην έννοια του πολυπολιτισμικού σχολείου. Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται οι θεωρίες που προσεγγίζουν το πολυπολιτισμικό σχολείο και τους στόχους που καλείται να επιτύχει. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στα χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές που φοιτούν στο πολυπολιτισμικό σχολείο και κυρίως οι μαθητές ειδικής αγωγής. Τέλος, στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή της μορφής που έχει το πολυπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας είναι αφιερωμένο στο ρόλο και τα χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής υποστήριξης στο σχολικό πλαίσιο. Αυτό που διατυπώνεται είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένας σχολικός σύμβουλος όπως επίσης και οι ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές ειδικής αγωγής.

Το τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στη σχέση της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας. Η κατανόηση αυτή πραγματοποιείται μέσα από τη μελέτη των θεωριών που προσεγγίζουν τους δύο όρους. Ακόμα, δίνεται προσοχή στα χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές ειδικής αγωγής που φοιτούν στο πολυπολιτισμικό σχολείο και οι πρακτικές εφαρμογές της συμβουλευτικής υποστήριξης σε αυτούς.

Το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στο ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο πολυπολιτισμικό σχολείο που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι διττός. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας στη σχολική τάξη, ενώ είναι πιθανή και η εκτέλεση του ρόλου του σχολικού συμβούλου. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αυτού γίνεται αναφορά στις παρεμβάσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια (Aydin, 2012).

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας δίνεται μεγάλη προσοχή στους μαθητές που αντιμετωπίζουν οπτικές δυσκολίες. Οι οπτικές δυσκολίες σχετίζονται με χαμηλή κοινωνική συναναστροφή, μειωμένη σχολική επίδοση και την εκδήλωση ψυχολογικών δυσκολιών. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αυτού του είδους χρήζουν την εφαρμογή παρεμβάσεων τόσο συμβουλευτικού όσο και εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Gallimore, 2005).

Κεφάλαιο Πρώτο: Η μεθοδολογία της εργασίας

1.1 Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική της παρούσας εργασίας βασίζεται στις αρχές της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά τη μελέτη και την κατανόηση των διαθέσιμων ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τη σημασία που έχει η συμβουλευτική και η ειδική αγωγή στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Η διερεύνηση της σχέσης αυτής απαιτεί τη μελέτη των επιμέρους παραγόντων που συντελούν στην ανάγκη ύπαρξης υπηρεσιών συμβουλευτικής στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Επίσης ένας σημαντικός παράγοντας που διερευνάται είναι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου και οι παρεμβάσεις που μπορεί να εφαρμόσει. Τέλος, η ερευνητική στρατηγική της παρούσας εργασίας είναι αφιερωμένη σε μία συγκεκριμένη μερίδα μαθητών ειδικής αγωγής, τους μαθητές με οπτικές δυσκολίες. Η μελέτη του πληθυσμού αυτού μπορεί να αναδείξει τις επιμέρους ανάγκες των παιδιών αυτών και τους τρόπους που μπορούν να ικανοποιηθούν.

1.2 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης πραγματοποιήθηκαν δύο διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των στοιχείων που καταγράφονται στα δύο πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Η ανασκόπηση έγινε στις εξής ηλεκτρονικές πλατφόρμες: Wiley Online Library, Science Direct, Google Scholar, ERIC, PLOS ONE και SAGE Journals. Οι όροι αναζήτησης οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής: «multicultural school» «culture diversity» «school counseling» «multicultural counseling» «special education» «culture differences» «learning difficulties in school» και «counselling profession».

Η δεύτερη διαδικασία αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιμέρους στοιχείων που αφορούν τη σχέση της πολυπολιτισμικότητας και της ειδικής αγωγής. Στο πλαίσιο της δεύτερης διαδικασίας αναζητήθηκαν και στοιχεία σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό σχολείο που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής. Η αναζήτηση αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των όρων: «multicultural

education», «multicultural learning strategy», «culture intervention in schools», «special education» και «culture background». Τέλος, η δεύτερη αναζήτηση επικεντρώθηκε σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πληθυσμό. Ο πληθυσμός αυτός είναι οι μαθητές με οπτικές δυσκολίες. Η αναζήτηση αυτή βασίστηκε στη χρήση των εξής όρων: «children vision impairment» «education for vision impairment», «culture and visual impairment» και «school counseling».

1.3 Οι στόχοι/υποθέσεις της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Ο πρώτος στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών που φέρει το πολυπολιτισμικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρεί να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά που έχουν οι μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολείων και επηρεάζουν την απόδοσή τους, όπως σημειώνονται από τους Vanneman, Hamilton, Baldwin Anderson και Rahman (2009). Επίσης, ο στόχος αυτός αφορά και τη μελέτη των χαρακτηριστικών που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως συμβαίνει και στην έρευνα των Yang & Montgomery (2013). Η μελέτη των χαρακτηριστικών αυτών αποσκοπεί στην απόκτηση μίας ολοκληρωμένης εικόνας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα πολυπολιτισμικά σχολεία (Lopez, 2011).

Ο δεύτερος στόχος αφορά τις αρχές που διέπουν την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο σχολικό πλαίσιο. Η μελέτη της βιβλιογραφίας, δηλαδή, στοχεύει στον εντοπισμό των αρχών και των πρακτικών εφαρμογών της σχολικής συμβουλευτικής, όπως περιγράφονται στην ανασκόπηση της Αθανασιάδου (2011). Ακόμα, στο στόχο αυτό περιλαμβάνεται και η μελέτη των χαρακτηριστικών των σχολικών συμβούλων (Nelson, Robles-Pina & Nichter, 2008).

Ο τρίτος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος που έχει η συμβουλευτική στη σχέση αυτή. Ο στόχος αυτός προκύπτει από ευρήματα της βιβλιογραφίας τα οποία επισημαίνουν την ύπαρξη υπερβολικής παρουσίασης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στην ειδική αγωγή (Morgan et al., 2015; Sullivan & Bal, 2013). Η σχέση αυτή είναι πιθανό να επηρεάζεται από τη σχολική

συμβουλευτική η οποία προτείνεται τόσο στους μαθητές των μειονοτήτων όσο και στους μαθητές ειδικής αγωγής (Malott, Paoene, Humphreys & Martinez, 2010).

Ο τέταρτος στόχος σχετίζεται με το ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα πολυπολιτισμικά σχολεία που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής. Ο στόχος αυτός βασίζεται σε δύο υποθέσεις. Οι δύο αυτές υποθέσεις είναι: α) Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στη σχολική τάξη στις ανάγκες των μαθητών και β) Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου. Η πρώτη υπόθεση προκύπτει από ερευνητικά ευρήματα που επισημαίνουν ότι οι μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Mutsi-Rao και Cartledge (2007) αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ανάγκη εφαρμογής αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η δεύτερη υπόθεση βασίζεται σε ευρήματα που αναφέρουν ότι χρειάζεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρακτικών σε πολυγλωσσικές σχολικές τάξεις (Creese & Blackledge, 2010).

Ο τελευταίος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση των εκπαιδευτικών και συμβουλευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στους μαθητές με οπτικές δυσκολίες που φοιτούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Η κύρια υπόθεση του ερευνητή σχετίζεται με την εφαρμογή εξειδικευμένων τεχνικών στο μαθησιακό αυτό πληθυσμό. Η υπόθεση αυτή βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές με οπτική αναπηρία που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Gallimore, 2005). Οι ανάγκες αυτές μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών και συμβουλευτικών πρακτικών (Theurel, Witt, Claudet, Hatwell & Gentaz, 2013).

Οι στόχοι της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τα ερευνητικά ευρήματα από τα οποία προκύπτουν περιγράφονται στον επόμενο πίνακα.

Στόχοι Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης		
Στόχοι	Συγγραφείς – Βιβλιογραφία	Σκοπός μελέτης
1. Χαρακτηριστικά των μαθητών και των	Vanneman, A., Hamilton, L., Anderson, J. B., & Rahman, T.	Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών

<p>εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία</p>	<p>(2009). Achievement Gaps: How Black and White Students in Public Schools Perform in Mathematics and Reading on the National Assessment of Educational Progress. Statistical Analysis Report. NCES 2009-455. <i>National Center for Education Statistics.</i></p>	<p>πλειονότητας και μειονότητας στις σχολικές τους επιδόσεις</p>
	<p>Yang & Montgomery (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: AQ study of attitudes toward student diversity. <i>Teaching and Teacher Education, 30, 27- 37.</i></p>	<p>Εντοπισμός των χαρακτηριστικών που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί στα πολυπολιτισμικά σχολεία</p>

2. Αρχές σχολικής συμβουλευτικής και χαρακτηριστικά συμβούλου	Aθανασιάδου, (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. <i>Hellenic Journal of Psychology</i> , 8(2011), 289-308.	Μελέτη των αρχών της σχολικής συμβουλευτικής
	Nelson, Robles-Pina & Nichter, (2008). An analysis of Texas high school counselors' roles: Actual and preferred counseling activities. <i>Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research</i> , 36(1), 30-47.	Μελέτη χαρακτηριστικών σχολικών συμβούλων
3. Σχέση πολυπολιτισμικότητας και ειδικής αγωγής. Ο ρόλος της συμβουλευτικής	Morgan et al. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. <i>Educational Researcher</i> , 44(5), 278-292.	Μελέτη υπερβολικής παρουσίας πολιτισμικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή
	Sullivan & Bal (2013). Disproportionality in special education: Effects of individual and school variables on disability risk. <i>Exceptional</i>	Μελέτη υπερβολικής παρουσίας πολιτισμικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή

	<i>Children, 79(4), 475-494.</i>	
	Malott, Paoene, Humphreys & Martinez, (2010). Use of group counseling to address ethnic identity development: Application with adolescents of Mexican descent. <i>Professional School Counseling, 13(5), 257-267.</i>	Εφαρμογή παρεμβάσεων συμβουλευτικού χαρακτήρα σε πολυπολιτισμικά σχολεία με μαθητές ειδικής αγωγής
4. Ρόλος των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία	Mutsi-Rao & Cartledge (2007). Effects of a supplemental early reading intervention with at-risk urban learners. <i>Topics in Early Childhood Special Education, 27(2), 70-85.</i>	Μελέτη αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων συνδιδαδασκαλίας σε μαθητές από πολιτισμικές μειονότητες
	Creese & Blackledge, (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A	Μελέτη εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε

	<p>pedagogy for learning and teaching?. <i>The Modern Language Journal</i>, 94(1), 103-115.</p>	<p>δίγλωσσες σχολικές τάξεις</p>
<p>5. Εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές τεχνικές σε μαθητές με οπτική αναπηρία στα πολυπολιτισμικά σχολεία</p>	<p>Gallimore,(2005). Multiculturalism and students with visual impairments in New South Wales, Australia. <i>Journal of Visual Impairment & Blindness</i>, 99(6), 345-364.</p>	<p>Μελέτη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται σε μαθητές με οπτική αναπηρία που ανήκουν σε πολυπολιτισμικές μειονότητες</p>
	<p>Theurel, Witt, Claudet, Hatwell & Gentaz, (2013). Tactile picture recognition by early blind children: the effect of illustration technique. <i>Journal of Experimental Psychology: Applied</i>, 19(3), 233-240.</p>	<p>Μελέτη της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με οπτική αναπηρία</p>

Πίνακας 1. Ερευνητικοί στόχοι

Στη συνέχεια παρατίθεντο τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης τα οποία εξυπηρετούν την επίτευξη των προαναφερθέντων ερευνητικών στόχων.

Κεφάλαιο Δεύτερο: Το πολυπολιτισμικό σχολείο

Στα σχολεία των περισσότερων χωρών του δυτικού κόσμου εισέρχονται όλο και περισσότερα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά πλαίσια εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η μετανάστευση βρίσκεται σε μεγάλη αύξηση σε παγκόσμιο επίπεδο, με αποτέλεσμα και την αύξηση των πολυπολιτισμικών στοιχείων στα σχολεία (Hachfeld et al., 2011). Στο πληθυσμό των μαθητών που φοιτούν στα σύγχρονα σχολεία παρατηρούνται πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές μειονότητες. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο που βασίζεται η λειτουργία των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολείων και στα χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί του πολυπολιτισμικού σχολείου (Gorski, 2010).

2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Το πολυπολιτισμικό σχολείο είναι μία έννοια που εισάγεται στη διεθνή βιβλιογραφία τις τελευταίες δεκαετίες. Το πολυπολιτισμικό σχολείο υπάγεται στις θεωρίες περί πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης προσδίδουν διαφορετικούς ορισμούς στο είδος αυτό σχολείου. Ένας από τους ορισμούς που δίνονται είναι αυτός του Gorski (2010). Ο ειδικός αναφέρει ότι το πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο ώστε να αναπτύξει μία δημοκρατική κοινωνία για τους πολίτες λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών. Οι ανάγκες αυτές αφορούν το φύλο, το πολιτισμικό, εθνικό και θρησκευτικό πλαίσιο, τη γλώσσα και τις ικανότητες ή τις αδυναμίες των μαθητών. Ένας άλλος ορισμός είναι αυτός που δίνεται από το Bennett (1999) ο οποίος υποστηρίζει ότι το πολυπολιτισμικό σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο η διδασκαλία και η μάθηση βασίζονται στις δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις. Αυτό σημαίνει ότι ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης που παρέχεται πρέπει να είναι η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού και η προώθηση της ανάπτυξης της νοητικής, κοινωνικής, προσωπικής ανάπτυξης όλων των μαθητών όσο το δυνατόν περισσότερο (Bennett, 1999).

Η αποτελεσματική ανάπτυξη όλων των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική ανάπτυξη ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος, το οποίο θα βασίζεται με τη σειρά του και αυτό στις δημοκρατικές αξίες. Ακόμα, υπάρχουν ορισμένοι ορισμοί, όπως αυτός των Tiedt και Tiedt (1999), που δίνουν έμφαση στην

προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό που αναφέρουν είναι ότι στο πολυπολιτισμικό σχολείο πραγματοποιείται μία μαθησιακή διαδικασία η οποία εμπλέκει τους μαθητές στην ανάπτυξη ισχυρής αυτό-εκτίμησης, ενσυναίσθησης και ισορροπίας με τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους για να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι ορισμοί αυτοί αναδεικνύουν τις πολλές και διαφορετικές διαστάσεις με βάση τις οποίες δομείται και λειτουργεί το πολυπολιτισμικό σχολείο (Aydin, 2012).

Οι ειδικοί των επιστημών αγωγής δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου το οποίο μπορεί αφενός να εντάξει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και αφετέρου να προσφέρει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε αυτούς. Τα σχολεία των δυτικών κοινωνιών είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να εκπαιδεύουν τους μαθητές του μέσου όρου, οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις είναι Καυκάσιοι, δηλαδή λευκοί, της μεσαίας οικονομικής και κοινωνικής τάξης. Ωστόσο, μία περισσότερο προσεκτική ματιά στα σύγχρονα σχολεία μπορεί να αναδείξει την πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική ποικιλομορφία που υπάρχει στα σχολεία αυτά. Η ανάδειξη των διαφορετικών χαρακτηριστικών που φέρουν οι μαθητές οδηγεί με τη σειρά της στη δημιουργία θεωρητικών προσεγγίσεων που μελετούν το θέμα της πολυπολιτισμικότητας (Paris, 2012).

Μία από τις κύριες θεωρίες που προσεγγίζουν την ύπαρξη πολυπολιτισμικών στοιχείων στα σχολεία είναι η πολιτισμική παιδαγωγική (culturally relevant pedagogy). Η θεωρία αυτή προκύπτει μετά από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών των Η. Π. Α. σε σχέση με τη σχολική επίδοση που έχουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές των πολιτισμικών μειονοτήτων εμφανίζουν μειωμένες επιδόσεις σε σύγκριση με τους καυκάσιους μαθητές από τον προσχολική μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Young, 2011). Η μειωμένη απόδοση των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες είναι εμφανής στην έκθεση των Vanneman et al. (2009). Στην έκθεση αυτή καταγράφονται οι διαφορές στην επίδοση στα μαθηματικά και στην ανάγνωση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αυτό που επισημαίνεται είναι ότι οι έγχρωμοι μαθητές εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση τόσο στην ανάγνωση όσο και στα μαθηματικά όταν η επίδοση τους συγκρίνεται με εκείνη των μαθητών καυκάσιας καταγωγής. Η πολιτισμική παιδαγωγική είναι ένα από τα θεωρητικά μοντέλα που επιχειρούν να δώσουν μία λύση στην ύπαρξη των διαφορετικών επιδόσεων. Η θεωρία

αυτή βασίζεται σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τις ίσες ευκαιρίες που πρέπει να δίνονται στους μαθητές. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να βιώνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Ο δεύτερος άξονας αφορά το δικαίωμα των μαθητών να διατηρούν τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Lopez, 2011). Αυτό σημαίνει ότι το πολυπολιτισμικό σχολείο στοχεύει στην ένταξη των μαθητών χωρίς όμως να επιβάλλει την απομάκρυνση των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, αντίθετα ενισχύοντας τη διατήρηση αυτών. Ο τρίτος άξονας της θεωρίας αφορά τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του κοινωνικού και του σχολικού πλαισίου. Οι μαθητές είναι ενεργά μέλη της κοινότητας του σχολείου αλλά και της κοινωνικής κοινότητας καθώς δέχονται σημαντικές επιρροές από αυτή. Ο ρόλος του πολυπολιτισμικού σχολείου είναι να αναγνωρίσει την κουλτούρα που φέρει ο κάθε μαθητής από την κοινότητα και να συμπεριλάβει τις κοινωνικές διαφορές στη διδασκαλία και στο σχολικό περιβάλλον (Lopez, 2011).

Η πολιτισμική παιδαγωγική, βασιζόμενη σε αυτούς τους τρεις άξονες προχωρά στην καταγραφή προτεινόμενων λύσεων. Οι λύσεις που προτείνει αφορούν τις στάσεις και τις συμπεριφορές που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτό που αναφέρεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποβάλλουν τα προσωπικά τους στερεότυπα και τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Κατά την εκπαιδευτική πράξη οι δάσκαλοι είναι αναγκαίο να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στη μετάδοση των γνώσεων στη σχολική τάξη. Ακόμα, αυτό που τονίζεται στη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ο ρόλος που έχει το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται και ο εκπαιδευτικός (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Αυτό σημαίνει ότι το πολυπολιτισμικό σχολείο χρειάζεται να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται αποδεκτές όχι μόνο οι πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών αλλά και εκείνες που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια η προσέγγιση της πολιτισμικής παιδαγωγικής αναγνωρίζει την ανομοιογένεια που υπάρχει στα σχολεία η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση πολιτισμικών κλάσεων όπου πολλοί μαθητές βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Σύμφωνα, λοιπόν, με την προσέγγιση αυτή ο στόχος των πολυπολιτισμικών σχολείων πρέπει να είναι η διατήρηση της ανομοιογένειας και η

αποδοχή αυτής δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική πράξη (Milner, 2011).

Μία άλλη θεωρία που προσεγγίζει το πολυπολιτισμικό σχολείο είναι η κριτική φυλετική θεωρία (critical racial theory). Η θεωρία αυτή προσεγγίζει το πολυπολιτισμικό σχολείο ως ένα κοινωνικό πεδίο στο οποίο αναπτύσσονται κοινωνικές πεποιθήσεις και στερεότυπα. Σύμφωνα με τους Solórzano και Yosso (2000) η κριτική φυλετική θεωρία αποτελεί ένα πλαίσιο βασικών προοπτικών, μεθόδων και παιδαγωγικής που επιδιώκει να προσδιορίσει, να αναλύσει και να διαμορφώσει τις πολιτισμικές, δομικές και διαπροσωπικές πτυχές της εκπαίδευσης που διατηρούν σε μειονεκτική θέση τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η μειονεκτική θέση που βρίσκονται οι μαθητές αφορά τη στέρηση των ευκαιριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και των κοινωνικών ευκαιριών κατά την αλληλεπίδραση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η στέρηση των ευκαιριών αντιμετωπίζεται από τους υποστηρικτές της θεωρίας ως απόρροια του φυλετικού ρατσισμού και του πολιτισμικού διαχωρισμού που αποτελούν ένα κοινωνικό-ιστορικό φαινόμενο το οποίο λαμβάνει χώρα σε όλα τα κοινωνικά υποσυστήματα όπως είναι και το σχολείο (Ortiz & Jani, 2010).

Η κριτική φυλετική θεωρία επικεντρώνεται στα αποτελέσματα που έχει ο φυλετικός ρατσισμός στους μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολείων βασιζόμενη σε πέντε αρχές. Η πρώτη και η δεύτερη αρχή της θεωρίας αφορούν τη φυλετική εξουσία που ασκείται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και τη χρονικότητα αυτής. Αυτό που περιγράφεται είναι ότι η φυλή και ο πολιτισμός που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία υποβιβάζει μόνιμα και κατ' επανάληψη τα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών μειονοτήτων δημιουργώντας ένα περιβάλλον που είναι κατάλληλο μόνο για την πλειοψηφία. Η τρίτη αρχή στην οποία βασίζεται η θεωρία αυτή σχετίζεται με τον αφηγηματικό λόγο που χρησιμοποιείται στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο (Evans-Winters & Twyman Hoff, 2011). Ο λόγος που χρησιμοποιείται στερεί από τα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση τη δυνατότητα να εκφράσουν τις πολιτισμικές τους διαφορές θέτοντας τους στο περιθώριο. Η τέταρτη αρχή της θεωρίας είναι η σύγκρουση συμφερόντων, κατά την οποία η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων συμβάλλει θετικά στην καλύτερη εκμετάλλευση αυτών καθώς διαθέτουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από την πλειοψηφία. Στην τελευταία αρχή της θεωρίας δίνεται προσοχή στην άσκηση κριτικής στο φιλελευθερισμό. Αυτό που καταγράφεται είναι ότι

ο φιλελευθερισμός δεν προάγει την ισότητα των φυλών αλλά την αφομοίωση των αδυνάτων από τους δυνατούς (Evans-Winters & Twyman Hoff, 2011).

Με βάση αυτές τις αρχές οι υποστηρικτές της θεωρίας αντιμετωπίζουν το υπάρχον πολυπολιτισμικό σχολείο ως ένα χώρο επικράτησης των λευκών όπου κυριεύει ο φυλετικός ρατσισμός προς τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, και κυρίως στους έγχρωμους μαθητές (Parker, 2015). Το πολυπολιτισμικό σχολείο είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα το οποίο προάγει το φυλετικό ρατσισμό που επικρατεί στην κοινωνία. Ο στόχος της θεωρίας αυτής είναι περισσότερο η μελέτη και η κριτική των χαρακτηριστικών που φέρουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο και λιγότερο η εύρεση αποτελεσματικών λύσεων. Σύμφωνα με την Parker (2015) η λύση μπορεί να δοθεί μόνο μέσα από την αλλαγή της δομής ολόκληρου του κοινωνικού συστήματος εξαλείφοντας οποιοδήποτε είδους φυλετικού ρατσισμού.

Επιπρόσθετα, το πολυπολιτισμικό σχολείο αποτελεί για πολλούς ειδικούς ένα κοινωνικό σύστημα τα οποίο οφείλει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε οποιαδήποτε μειονότητα, χωρίς να επικεντρώνεται μόνο στα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Σύμφωνα με τους Webb-Johnson, Artiles, Trent, Jackson και Velox (1998) το πολυπολιτισμικό σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο στοχεύει στη μείωση των φυλετικών και εθνικών διακρίσεων, δίνοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο τους, την οικονομική τους κατάσταση, την κοινωνική τους τάξη και τις δυνατότητες τους. Επίσης, η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο των ίσων ευκαιριών αφορά και τη μόρφωση των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και χρήζουν ειδικής αγωγής. Με τον τρόπο αυτό γίνεται ορατό το βαθύτερο νόημα του πολυπολιτισμικού σχολείου, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο αλλαγής της εκπαίδευσης και ολόκληρης της κοινωνικής υπόστασης (Webb-Johnson et al., 1998).

2.2 Χαρακτηριστικά μαθητών

Οι μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολείων αντιμετωπίζονται ως ένας ετερογενής πληθυσμός τα άτομα του οποίου εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Οι κυριότερες διαφορές αφορούν το πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την οικονομική και κοινωνική τάξη. Τα πολυπολιτισμικά σχολεία υπάρχουν σε χώρες που είναι έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, όπως είναι

οι Η.Π.Α. και η Μεγάλη Βρετανία. Στα σχολεία αυτών των χωρών φοιτούν μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές μειονότητες. Στις Η.Π.Α. η πιο συχνή πολιτισμική μειονότητα είναι οι έγχρωμοι μαθητές Αφρικανικής και Λατινικής καταγωγής. Ανάμεσα στους μαθητές Λατινικής καταγωγής η πιο συχνή πολιτισμική μειονότητα είναι οι μαθητές που προέρχονται από το Μεξικό (Stone & Han, 2005). Ωστόσο, η ύπαρξη μειονοτήτων είναι εμφανής και σε άλλες χώρες όπου δεν είναι τόσο έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, όπως είναι η Ελβετία. Στην Ελβετία υπολογίζεται ότι στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από κάποιο διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο ξεπερνά το 22%. Στις ευρωπαϊκές χώρες οι μαθητές που ανήκουν σε κάποιου είδους μειονότητα προέρχονται είτε από τις χώρες της Μεσογείου είτε από τις χώρες της Ανατολής (von Grunigen, Perren, Nagele & Alsaker, 2009).

Στο πλαίσιο της μελέτης των χαρακτηριστικών που έχουν οι μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολείων μεγάλη προσοχή δίνεται στο διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί κάθε μαθητής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική του ανάπτυξη και στην αλληλεπίδραση του με τους συμμαθητές του αλλά στη σχολική του επίδοση. Οι περισσότεροι μαθητές που ανήκουν σε κάποια μειονότητα γνωρίζουν καλύτερα τη μητρική τους γλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα που μιλούν στο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, ενώ δυσκολεύονται σημαντικά στην εκμάθηση της γλώσσας που μιλά η πλειοψηφία. Οι γλωσσικές διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ των μαθητών αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις τη βασική αιτία της κοινωνικής απομόνωσης και της θυματοποίησης που υφίστανται οι μαθητές των μειονοτήτων (Vedder & O'Dowd, 1999). Αυτό συμβαίνει καθώς η γλώσσα αποτελεί το κύριο εργαλείο επικοινωνίας που έχουν τα άτομα κατά την ανάπτυξη τους. Η γλώσσα και οι λέξεις που χρησιμοποιούν διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την παιδική και την εφηβική ηλικία. Η σχέση που υπάρχει μεταξύ της δυσκολίας των μαθητών στη χρήση της γλώσσας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους αναδεικνύεται στην έρευνα των Strohmeier και Spiel (2003), η οποία διεξάγεται στην Αυστρία. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δυσκολεύονται στην αλληλεπίδραση τους με τους άλλους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα διατυπώνεται ότι οι μαθητές από την Αυστρία είναι περισσότερο πιθανό να είναι θύτες σχολικού εκφοβισμού, ενώ οι μαθητές των μειονοτήτων είναι πιο πιθανό να είναι

θύματα. Ακόμα, οι μαθητές των μειονοτήτων, όπως είναι εκείνης τουρκικής και κουρδικής καταγωγής, έχουν λιγότερους φίλους, γίνονται λιγότερο αποδεκτοί και είναι περισσότερο μόνοι σε σχέση με τους μαθητές της πλειονότητας. Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα μεταγενέστερων ερευνών, όπου υπογραμμίζεται ξανά η κοινωνική απομόνωση και οι διακρίσεις που βιώνουν οι μαθητές των μειονοτήτων στα πολυπολιτισμικά σχολεία (Mansouri & Jenkins, 2010).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται πλήθος ερευνών οι οποίες μελετούν τις διαφορές που έχουν οι μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολείων στη σχολική τους επίδοση. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές των μειονοτήτων αποδίδουν σημαντικά χαμηλότερα σε σχέση με τους μαθητές της πλειονότητας. Οι πρώτες έρευνες που διεξάγονται αναφέρονται στη μειωμένη απόδοση που έχουν οι έγχρωμοι μαθητές έναντι των λευκών μαθητών στα σχολεία των Η.Π.Α. (Barton & Coley, 2010). Αργότερα, οι ειδικοί μελετούν και τις διαφορές που υπάρχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Μία από τις έρευνες που αναδεικνύουν τη διαφορά αυτή είναι εκείνη του Strand (2012). Η έρευνα διεξάγεται στην Αγγλία σε μαθητές ηλικίας 14 ετών. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι η μειωμένη επίδοση των έγχρωμων μαθητών που κατάγονται από τις χώρες της Καραϊβικής σε σύγκριση με την επίδοση των λευκών Καυκάσιων Βρετανών μαθητών. Οι διαφορές στη σχολική επίδοση που παρατηρούνται ελκούν το ενδιαφέρον πολλών ειδικών οι οποίοι προσπαθούν να εντοπίσουν τους παράγοντες που συμβάλουν στις διαφορές αυτές. Σύμφωνα με τους Condron, Tope, Steidl και Freeman (2013) οι χαμηλή επίδοση των έγχρωμων μαθητών είναι απόρροια των συνθηκών που επικρατούν στα αμερικάνικα πολυπολιτισμικά σχολεία. Στα σχολεία αυτά ορισμένες πολιτισμικές μειονότητες είναι απομονωμένες στο σχολικό πλαίσιο με αποτέλεσμα τη χαμηλή επίδοση σε σημαντικά μαθήματα όπως είναι η ανάγνωση και τα μαθηματικά. Η ύπαρξη αυτού του χάσματος στην απόδοση των μαθητών στα πολυπολιτισμικά σχολεία υποδεικνύει την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής των κατάλληλων παρεμβάσεων προκειμένου να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Griner, 2011).

Οι διαφορές που έχουν οι μαθητές στα πολυπολιτισμικά σχολεία τόσο στην κοινωνική τους συναναστροφή όσο και στη σχολική τους επίδοση προκαλούν την ανησυχία των ειδικών σχετικά με τις επιδράσεις που έχουν αυτές στη ψυχική υγεία των μαθητών. Σύμφωνα με τους Stevens και Vollebergh (2008) οι περισσότεροι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ανήκουν σε οικογένειες

μεταναστών και προσφύγων. Η μετανάστευση σχετίζεται με το βίωμα έντονου άγχους και ψυχικής επιβάρυνσης η οποία παρουσιάζεται και στα ανήλικα άτομα. Η εμπειρία της μετανάστευσης και ο συνδυασμός αυτής με τη δυσκολία των παιδιών να ενταχθούν στο πολυπολιτισμικό σχολείο λειτουργεί αρνητικά στη ψυχική υγεία των μαθητών. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης κάποιας αγχώδους ψυχικής διαταραχής, να γίνουν θύμα σχολικού εκφοβισμού και κακοποίησης, ενώ παρουσιάζουν υψηλότερο κίνδυνο εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Επομένως, οι μαθητές αυτοί είναι περισσότερο ευάλωτοι σε σχέση με τους μαθητές της πλειοψηφίας και χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον προκειμένου να μειωθούν οι διαφορές τους στην κοινωνική συναναστροφή με τους συμμαθητές τους (Stevens & Vollebergh, 2008).

2.2.1 Οι μαθητές ειδικής αγωγής

Η ύπαρξη μαθητών ειδικής αγωγής στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών αγωγής εδώ και αρκετές δεκαετίες. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες κατέχουν περισσότερες πιθανότητες ένταξης σε κάποιο πρόγραμμα ειδικής αγωγής σε σχέση με τους μαθητές που ανήκουν στο πολιτισμικό πλαίσιο της πλειοψηφίας. Οι «διαφορετικοί» μαθητές αντιμετωπίζονται είτε ως μαθητές με νοητική υστέρηση είτε ως μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες κι έτσι εντάσσονται στα προγράμματα ειδικής αγωγής (Roberts, 2015).

Η παρατήρηση αυτή γεννά σημαντικά ερωτήματα στους ερευνητές σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου. Αυτό που έχει φανεί είναι ότι τοποθέτηση των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες σε προγράμματα ειδικής αγωγής είναι απόρροια των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών στις οποίες αναπτύσσονται. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές των μειονοτήτων αντιμετωπίζουν συχνά οικονομικές δυσκολίες, οι οποίες εμποδίζουν τη μόρφωση των μαθητών. Οι οικογένειες των μαθητών αυτών δεν έχουν τα απαραίτητα μέσα για να ενισχύσουν τη μόρφωση των παιδιών τους είτε εξαιτίας των οικονομικών τους δυσκολιών είτε εξαιτίας της έλλειψης χρόνου (O'Connor & Fernandez, 2006). Επίσης, οι οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών αυτών δημιουργούν προβλήματα στη σωματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία παρουσιάζουν αναπτυξιακά

ελλείμματα εξαιτίας του ανθυγιεινού τρόπου ζωής που έχουν. Τα παιδιά μπορεί να μεγαλώνουν σε ακατάλληλο περιβάλλον χωρίς φωτισμό ή θέρμανση, ενώ μπορεί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους να μη λαμβάνουν απαραίτητες τροφές, όπως είναι το γάλα ή το κρέας. Οι συνθήκες αυτές επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη των παιδιών τα οποία παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε σχέση με τους συμμαθητές του στο σχολικό πλαίσιο (O'Connor & Fernandez, 2006).

Ακόμα, ένας παράγοντας που συντελεί στην υπέρ-εμφάνιση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στα προγράμματα ειδικής αγωγής είναι η δυσκολία τους στην εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι ένα από τα πιο σημαντικά μαθήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα είναι σε πολλές περιπτώσεις δίγλωσσοι με τους εκπαιδευτικούς να δυσκολεύονται κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Hoff, 2013). Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσει ένα δύσκολο εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτεί το σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων. Η διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι πάντα επιτυχημένη, με αποτέλεσμα το μάθημα αυτό οι μαθητές των μειονοτήτων παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα τα οποία αντιμετωπίζονται, πολλές φορές εσφαλμένα, ως μαθησιακές διαταραχές (Lesaux & Kieffer, 2010).

Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν τους ειδικούς στην ανάδειξη του σημαντικού ρόλου που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες στα προγράμματα ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί στερούνται γνώσεων και ικανοτήτων κατά το διαχωρισμό των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και εκείνων που φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές, εξαιτίας των πολιτισμικών τους διαφορών, θεωρώντας ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα που χρήζουν ειδικής αγωγής (Donovan & Cross, 2002).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται ορατή η επιφυλακτική στάση που κρατούν πολλοί ειδικοί των επιστημών αγωγής σχετικά με την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στα προγράμματα ειδικής αγωγής. Οι επιφυλάξεις των ειδικών επιβεβαιώνονται με τη μελέτη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως

«χαρισματικοί». Οι «χαρισματικοί» μαθητές υπάγονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής στα σύγχρονα σχολεία τα οποία φαίνεται ότι αδυνατούν να εντάξουν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Σύμφωνα με τη Ford (2010a) η παρουσία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στα προγράμματα ειδικής αγωγής εξαιτίας της χαρισματικότητας που τους διακρίνει είναι σημαντικά μειωμένη όταν αυτή συγκρίνεται με τους μαθητές της πλειοψηφίας. Η Ford (2010a) επικεντρώνεται στις μειονότητες των έγχρωμων μαθητών κι εκείνων Ισπανικής καταγωγής, η παρουσία των οποίων στις σχολικές τάξεις των χαρισματικών παιδιών είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η ειδικός επισημαίνει ότι στις Η. Π. Α. περισσότεροι από 253,000 έγχρωμοι μαθητές θα έπρεπε να εντάσσονται στα χαρισματικά παιδιά ενώ ο αριθμός των μαθητών αυτών κι εκείνων Ισπανικής καταγωγής ανέρχεται στους 500,000. Η απουσία των μαθητών αυτών από αυτό το πεδίο της ειδικής αγωγής αναδεικνύει την αδυναμία των πολυπολιτισμικών σχολείων να ικανοποιήσουν όλες τις ανάγκες των μαθητών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Ford, 2010a).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι υπάρχουν μαθητές στο πολυπολιτισμικό σχολείο, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές, αναπτυξιακές ή κάποιου άλλου είδους δυσκολίες και εντάσσονται δικαίως στα προγράμματα ειδικής αγωγή. Οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν τις υπηρεσίες που χρειάζονται προκειμένου να ενισχυθεί όλο το αναπτυξιακό τους φάσμα. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει και τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα για τον πληθυσμό αυτών των μαθητών στα επόμενα κεφάλαια (Hibel, Farkas & Morgan, 2010).

2.3 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών σχολείων ελκύουν το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών οι οποίοι επιχειρούν να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών και τους τρόπους που εκείνα επηρεάζουν την εκπαίδευση που παρέχεται στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Στο δυτικό κόσμο το προφίλ της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες της μεσαίας οικονομικής και κοινωνικής τάξης Καυκάσιας καταγωγής. Το πολιτισμικό και κοινωνικό αυτό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών δημιουργεί δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική πράξη, καθώς φαίνεται ότι διατηρούν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους μαθητές που προέρχονται από κάποια μειονότητα (Bales & Saffold, 2011).

Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι προκαταλήψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία που υπάρχουν μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων μελετώνται εκτενώς από την επιστημονική κοινότητα. Αυτό που αναφέρεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις αναφορικά με τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Sirin, Ryce & Mir, 2009). Μία από τις έρευνες που εξετάζει τις στάσεις και τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες είναι αυτή των van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten και Holland (2010). Στην έρευνα αυτή διερευνώνται οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία σε σχέση με την επίδοση των μαθητών που τουρκικής και μαροκινής καταγωγής και των μαθητών ολλανδικής καταγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά προκατειλημμένοι σε σχέση με τους μαθητές της μειονότητας, καθώς πιστεύουν ότι είναι λιγότερο ευφυείς και ότι έχουν λιγότερες ελπίδες να βελτιωθούν στη σχολική τους επίδοση σε σχέση με τους μαθητές της πλειονότητας. Οι αρνητικές αυτές πεποιθήσεις συντελούν στην απομόνωση των μαθητών της μειονότητας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στην ενίσχυση του χάσματος που υπάρχει στην επίδοση των μαθητών της πλειοψηφίας και της μειοψηφίας (van den Bergh et al., 2010). Ακόμα, οι αρνητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αφορούν και τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Στην έρευνα των Skiba et al. (2011) εξετάζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές Λατινικής και Αφρικανικής καταγωγής. Αυτό που αναφέρεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές αυτοί είναι περισσότερο επιθετικοί και ότι δημιουργούν εντάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε σχέση με τους ντόπιους μαθητές. Οι αρνητικές αυτές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών οδηγούν τους μαθητές των μειονοτήτων στην καταγραφή αποβολών από το σχολείο και την απομάκρυνση τους από αυτά. Από τα στοιχεία αυτά γίνεται ορατή η σημαντική επιρροή που έχουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στη σχολική επίδοση και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες στα πολυπολιτισμικά σχολεία (Guyll, Mdon, Prieto & Sherr, 2010).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Haberman και Post (1998) υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο τους μαθητές του πολυπολιτισμικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, τους κινητοποιούν και τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι της μάθησης τους. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση μεθόδων που ενισχύουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών προκύπτει από τη σύνδεση που κάνουν μεταξύ της μάθησης και της λύσης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην καθημερινότητα τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή, τα οποία δεν εμφανίζονται στις ζωές των μαθητών της πλειοψηφίας (Haberman & Post, 1998). Για παράδειγμα, οι μαθητές της μειονότητας μπορεί να αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα και είναι πιθανό να χρειάζεται να εργάζονται και να συναναστρέφονται με ενηλίκους ήδη από την εφηβεία. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν να χειρίζονται τη γλώσσα και να αναπτύξουν τις μαθηματικές τους δεξιότητες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην εργασία τους. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να κάνουν τη σύνδεση αυτή και να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών για γνώση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι η μειοψηφία, καθώς οι περισσότεροι δάσκαλοι αποτυγχάνουν να διδάξουν αποτελεσματικά τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Haberman & Post, 1998).

Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών που φέρουν οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύει την ανάγκη μείωσης του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα. Μία από τις προσπάθειες γεφύρωσης του πολιτισμικού κενού μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών εφαρμόζεται κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ειδικοί δίνουν έμφαση στο σχεδιασμό των κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών κατά τη φοίτηση των επιστημών αγωγής ούτως ώστε οι φοιτητές να έρχονται σε επαφή με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στο σχολικό πλαίσιο οι οποίες ενισχύουν τη δέσμευση, προωθούν τις θετικές σχέσεις και παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Sullivan & Thorius, 2010).

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών στοχεύει στην απόκτηση της πολιτισμικής επάρκειας (cultural competence). Η πολιτισμική επάρκεια βασίζεται σε πέντε σημαντικές διαστάσεις (Banks, 2004). Η πρώτη διάσταση ονομάζεται ενοποίηση του περιεχομένου και αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν υπόψη τους τις πολιτισμικές διαφορές και να τις περιλαμβάνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Η δεύτερη διάσταση είναι η διεργασία κατασκευής της γνώσης. Η διάσταση αυτή αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βοηθούν τους μαθητές να καταλαβαίνουν πως η γνώση κατασκευάζεται μέσα από τις οπτικές και τις επιδράσεις που έχει το κάθε άτομο από τον πολιτισμό του. Η τρίτη διάσταση είναι η μείωση της προκατάληψης. Αυτό συμβαίνει μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μαθήματα και δραστηριότητες που εμπεριέχουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία προκειμένου να εξοικειωθούν πριν την ένταξη τους σε κάποια σχολική τάξη. Η τέταρτη διάσταση είναι η παιδαγωγική ισότητα (Banks, 2004). Η παιδαγωγική ισότητα αφορά την εκμάθηση τεχνικών στους εκπαιδευτικούς που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με σκοπό την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Η τελευταία διάσταση της πολιτισμικής επάρκειας είναι η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής. Η διάσταση αυτή σχετίζεται με τους στόχους που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Ο απώτερος στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να είναι ο μετασχηματισμός του σχολείου αλλά και της κοινωνίας σε ένα περιβάλλον ισότητας όπου δεν ενισχύεται κανενός είδους μειονεξία (Banks, 2004).

Ο βαθμός της πολιτισμικής επάρκειας από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία εκδηλώνεται μέσα από τις στάσεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδακτική πράξη. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι κατέχουν πολιτισμική επάρκεια καθώς κατανοούν και σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές μεταξύ τους αλλά και σε σχέση με τους ίδιους, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διατηρούν αρνητικές πεποιθήσεις για τους «διαφορετικούς» μαθητές. Η ύπαρξη διαφορών στο βαθμό της πολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τις δυσκολίες που ενέχει η διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, το οποίο δεν επιτυγχάνει πάντα την πολιτισμική ισότητα που πρεσβεύει (Yang & Montgomery, 2013).

2.4 Το πολυπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα

Η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες του δυτικού κόσμου στην οποία εισέρχονται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και θρησκευτικά πλαίσια. Η άφιξη των ανθρώπων αυτών είναι εμφανής σε όλα τα υποσυστήματα της ελληνικής κοινωνίας όπως είναι και το σχολείο. Στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία φοιτά μεγάλος αριθμός παιδιών που ανήκουν σε πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές μειονότητες μετατρέποντας τα σχολεία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Η ένταξη των μαθητών αυτών δεν είναι πάντα επιτυχημένη από το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο με την παρουσία σημαντικών προβλημάτων σε όλους τους μαθητές. Στο ερευνητικό πεδίο εντοπίζονται πολλοί ειδικοί οι οποίοι προσπαθούν να διερευνήσουν το ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο και τα χαρακτηριστικά που αυτό φέρει (Λαπούσης, Πέτσιου & Βελεγράκη, 2015).

Το πολυπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα φαίνεται ότι βρίσκεται στο στάδιο της διαμόρφωσης καθώς τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται σημαντικά στην εμπλοκή τους σε αυτό. Στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλές έρευνες οι οποίες επιχειρούν να μελετήσουν τη θέση που έχουν οι Έλληνες μαθητές απέναντι στους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Μία από τις έρευνες αυτές είναι εκείνη των Παρασκευόπουλος, Μπίλια και Παρασκευοπούλου (2015). Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται σε 307 μαθητές που φοιτούν σε δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία της Αττικής. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των αλλοδαπών μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι οι Έλληνες μαθητές σχηματίζουν ξενοφοβικές αναπαραστάσεις για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζουν τους συμμαθητές τους ως «ξένους» ενώ χρησιμοποιούν συχνά τη χώρα προέλευσης τους προκειμένου να τους ονομάσουν, για παράδειγμα «Βούλγαρος». Επίσης, στην έρευνα αυτή επισημαίνεται το συναίσθημα του φόβου, που δηλώνει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων όταν αναφέρεται στα συναισθήματα που νιώθει για τους συμμαθητές της. Ο τρόπος αυτός αναπαράστασης των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύει την έλλειψη ετοιμότητας των ελληνικών σχολείων ως προς το μετασχηματισμό τους σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Παρασκευόπουλος και συν., 2015).

Η έλλειψη ετοιμότητας των ελληνικών σχολείων στο μετασχηματισμό τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία τονίζεται και από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Ζάγκα, Κεσίδου και Μαθαιουδάκη (2015) οι Έλληνες παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας όπου καλούνται να το διδάξουν σε δίγλωσσους μαθητές. Η διαδικασία αυτή είναι ιδιαίτερος απαιτητική καθώς προϋποθέτει την ύπαρξη βοηθητικών διδακτικών εργαλείων, όπως είναι το οπτικοακουστικό υλικό. Στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει ούτε ο κατάλληλος εξοπλισμός ούτε και ο κατάλληλος χώρος για να πραγματοποιηθεί μία διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, οι Έλληνες παιδαγωγοί επικεντρώνονται στην άγνοια που έχουν σχετικά με τις διδακτικές παρεμβάσεις που χρειάζεται να εφαρμοστούν σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, επισημαίνουν ότι παρουσιάζουν έχουν αφενός ελλιπή γνώση και αφετέρου περιορισμένο αριθμό διδακτικών εργαλείων κατά την εκπαιδευτική πράξη. Τα δύο αυτά σημαντικά ελλείμματα προκαλούν την ανησυχία των Ελλήνων ειδικών των Επιστημών Αγωγής, οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη εύρεσης αποτελεσματικών λύσεων (Ζάγκα και συν., 2015).

Ένα άλλο πρόβλημα που παρουσιάζεται στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο είναι οι στάσεις και οι προκαταλήψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μαθητές των μειονοτήτων. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων είναι εμφανείς στα σχολεία της Κύπρου. Στην έρευνα του Zambylas (2010a) εξετάζονται οι πεποιθήσεις των παιδαγωγών του Ελληνικού Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους μαθητές που είναι τουρκόφωνοι. Η έρευνα διεξάγεται σε τρία σχολεία της Ελληνοκυπριακής Δημοκρατίας. Στα αποτελέσματα της μελέτης διατυπώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρνητικά τους τουρκόφωνες μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι παιδαγωγοί παραδέχονται την αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές αυτές, αποκαλώντας τους εαυτούς τους ρατσιστές. Η ρατσιστική θέση που λαμβάνουν είναι δικαιολογημένοι από τους ίδιους εξαιτίας των τεταμένων σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ της τουρκικής και της ελληνοκυπριακής κυβέρνησης. Η δήλωση αυτή των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο έχουν κατασκευάσει την τουρκική ταυτότητα και τις επιρροές που αυτή ασκεί στην εκπαιδευτική πρακτική. Ο τρόπος αντίληψης της μειονότητας αυτής από τους παιδαγωγούς συμφωνεί με τη

κριτική φυλετική θεωρία, που αναφέρεται στην πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, η οποία επισημαίνει τη σύνδεση του πολυπολιτισμικού σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (Zembylas et al., 2010b).

Τα προβλήματα που παρουσιάζει το ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο αναδεικνύονται και από τις έρευνες που διεξάγονται στον πληθυσμό των μαθητών που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Palaiologou (2007) εξετάζονται οι δυσκολίες στη μάθηση και τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μεταναστών μαθητών σε σύγκριση με εκείνες που εμφανίζουν οι Έλληνες συμμαθητές τους. Οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι μαθητές που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας γίνονται σαφείς οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες. Οι μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται αφορούν την άρνηση των μαθητών να μάθουν την ελληνική γλώσσα, καθώς πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό θα χάσουν την επαφή με τον πολιτισμό στον οποίο γεννήθηκαν. Ακόμα, αυτό που επισημαίνεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δίγλωσση διδασκαλία που έχουν ανάγκη οι μετανάστες μαθητές. Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κι όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και τα κατάλληλα εφόδια για να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό πολυπολιτισμικό σχολείο (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2016).

Κεφάλαιο Τρίτο: Η συμβουλευτική και η εκπαίδευση

3.1 Οι αρχές της συμβουλευτικής

Η συμβουλευτική βασίζεται στην ανάπτυξη μίας σχέσης ανάμεσα σε ένα άτομο που επιχειρεί να βοηθήσει ένα ή περισσότερα άλλα άτομα. Η συμβουλευτική μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό πλαίσιο, όπου ο στόχος είναι η συζήτηση και η μείωση δυσκολιών που εμφανίζονται σε μία συγκεκριμένη συνθήκη. Το άτομο που αναλαμβάνει την παροχή φροντίδας είναι ένας ειδικά εκπαιδευμένος επαγγελματίας, ο οποίος κατέχει την θεωρητική και εμπειρική γνώση που του επιτρέπει την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων (McLaughlin, 1999).

Η συμβουλευτική μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα πλαίσια εστιάζοντας κάθε φορά στην επίτευξη διαφορετικών στόχων. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των παρεμβάσεων της συμβουλευτικής είναι η ολιστική προσέγγιση με την οποία αντιμετωπίζουν τον εκάστοτε συμβουλευόμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι της συμβουλευτικής επισημαίνουν ότι το άτομο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, όπως είναι το οικογενειακό, το σχολικό, το εργασιακό κλπ. Το πλαίσιο στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά ο συμβουλευόμενος επηρεάζει την προσωπική του ευημερία. Ο στόχος της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές επιρροές που δέχεται, να αναπτυχθεί όσο περισσότερο γίνεται σε όλους τους τομείς της ζωής του αντιμετωπίζοντας με επιτυχία οποιοδήποτε πρόβλημα εμφανιστεί (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Η συμβουλευτική, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ως μία προσωποκεντρική και φαινομενολογική προσέγγιση εξαιτίας της προσοχής που δίνει στα συναισθήματα και

τις εμπειρίες που φέρει το άτομο που χρήζει υποστήριξης. Η λήψη της υποστήριξης προϋποθέτει την κατανόηση του ατόμου από το σύμβουλο. Η κατανόηση του συμβουλευόμενου χρειάζεται να συνοδεύεται από την αποδοχή αυτού, προκειμένου να μπορούν να ακουστούν οι βαθύτερες σκέψεις και επιθυμίες του συμβουλευόμενου. Η κατανόηση και η αποδοχή είναι δύο από τις κυριότερες αρχές της συμβουλευτικής (Χατζηχρήστου, 2011). Μία άλλη αρχή στην οποία βασίζεται η συμβουλευτική είναι η αυθεντικότητα. Η αυθεντικότητα αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης του συμβουλευόμενου. Ο σύμβουλος είναι απαραίτητο να επιδεικνύει ειλικρίνεια στο συμβουλευόμενο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, χωρίς όμως να είναι επικριτικός ή δεικτικός απέναντι του. Οι τρεις αυτές αρχές αποτελούν τη βάση της συμβουλευτικής πρακτικής όπου κι αν αυτή εφαρμόζεται (Χατζηχρήστου, 2011).

3.2 Η συμβουλευτική στο σχολείο

Η εισαγωγή της συμβουλευτικής στα σχολεία φαίνεται ότι είναι απόρροια των νέων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα παιδιά που φοιτούν στα σύγχρονα σχολεία αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα τα οποία καλούνται να διαχειριστούν πέρα από τους γονείς και οι παιδαγωγοί που έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται όλο και περισσότερα παιδιά που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις αλλαγές του κοινωνικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος αναδεικνύοντας την ανάγκη λήψης κάποιου είδους υποστήριξης. Στο σημείο αυτό εισέρχεται ο θεσμός της συμβουλευτικής στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να γίνει λήψη της απαραίτητης υποστήριξης (Αθανασιάδου, 2011).

Οι υπηρεσίες συμβουλευτικής που παρέχονται στα σχολεία ελκύουν το ενδιαφέρον πολλών ειδικών οι οποίοι προσπαθούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά που αυτή φέρει στη σχολική μονάδα. Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον βασίζεται σε τρία βασικά συστατικά. Το πρώτο συστατικό αφορά την εκπαιδευτική λειτουργία της συμβουλευτικής, η οποία αναφέρεται στην ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών στο σχολείο. Το δεύτερο συστατικό ονομάζεται αντανακλαστική λειτουργία. Η αντανακλαστική λειτουργία σχετίζεται με το αντίκτυπο που έχει στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη όπως επίσης και στη ψυχική υγεία των μαθητών οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο (Αθανασιάδου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ο σύμβουλος καλείται να διερευνήσει τις πρακτικές και τις συνθήκες που αυτές εφαρμόζονται από το

εκπαιδευτικό προσωπικό του εκάστοτε σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν όλο το φάσμα της λειτουργικότητας των μαθητών. Οι πρακτικές αυτές αφορούν τόσο τη σχολική τάξη και τους κανόνες που επικρατούν σε αυτή όσο και την ευρύτερη σχολική κοινότητα και τον τρόπο λειτουργίας τους ως προς τα καθήκοντα και τα δικαιώματα των μαθητών. Το τρίτο συστατικό της συμβουλευτικής που παρέχεται στο σχολείο είναι η ευημερία. Η ευημερία σχετίζεται με το καθήκον που έχουν οι υπηρεσίες της συμβουλευτικής ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων που επιτυγχάνουν την ευημερία των μαθητών (McLaughlin, 1999).

Επιπλέον, πολλοί ειδικοί τονίζουν την ανάγκη παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία οι οποίες αφορούν τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και την κοινότητα στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα. Η συμβουλευτική αυτού του είδους στοχεύει στην ενίσχυση της ευημερίας των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Αθανασιάδου, 2011). Ο απώτερος στόχος των υπηρεσιών αυτών είναι η σύνδεση της ζωής έξω από το σχολείο με αυτή εντός του σχολείου, προκειμένου το άτομο να μπορεί να διαχειριστεί οποιοδήποτε ζήτημα χωρίς να επηρεάσει κάποιο πεδίο της ζωής του, όπως είναι η κοινωνική ή οικογενειακή του ζωή. Η επίτευξη αυτών των στόχων προϋποθέτει την ανάπτυξη μίας ποιοτικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου χρειάζεται να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, το διευθυντή, τους γονείς και τους φορείς της κοινότητας που πιθανό μπορούν να συμβάλουν θετικά στη μείωση των προβλημάτων που προκύπτουν (Αθανασιάδου, 2011).

Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων δεν είναι πάντα ένα εύκολο εγχείρημα καθώς το κάθε άτομο αντιμετωπίζει από τη δική του οπτική το εκάστοτε πρόβλημα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών ενώ οι γονείς μπορεί να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν την ύπαρξη κάποιας δυσκολίας (Χατζηχρήστου, 2011). Με άλλα λόγια, η συνεργασία όλων των ατόμων που σχετίζονται με την εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα το οποίο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η ανάπτυξη μίας ποιοτικής συνεργασίας απαιτεί την οργάνωση ενός καλά δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ενημερώνει και ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων. Αυτό δεν είναι πάντα

εφικτό, ειδικά στις περιπτώσεις όπου ο θεσμός του σχολείου βρίσκεται υπό αναδιαμόρφωση, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια (Χατζηχρήστου, 2011).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται ορατό το μεγάλο φάσμα υπηρεσιών που καλείται να καλύψει η συμβουλευτική στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στη σχολική μονάδα ο σύμβουλος αναλαμβάνει το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ανάμεσα στις υπηρεσίες που παρέχονται είναι η εκτέλεση ατομικών συνεδριών με τους μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη. Ο σύμβουλος είναι διαθέσιμος προς τους μαθητές συγκεκριμένες μέρες και ώρες οι οποίες καταγράφονται στο πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει και έχουν πρόσβαση όλα τα άτομα της σχολικής μονάδας. Στο ίδιο πλαίσιο ο σύμβουλος μπορεί να πραγματοποιεί και ομαδικές συναντήσεις με πολλούς μαθητές τους οποίους απασχολεί το ίδιο πρόβλημα (Nelson et al., 2008). Μία άλλη υπηρεσία που συνηθίζεται να παρέχεται είναι η πραγματοποίηση συνεδριών μεταξύ του συμβούλου και των γονέων. Στις συνεδρίες αυτές μπορούν να συμμετέχουν και οι μαθητές, καθώς προτείνεται να συζητούνται θέματα σχετικά με την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, όταν τα παιδιά φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, ο σύμβουλος της σχολικής μονάδας χρειάζεται να παρακολουθεί σε καθημερινή βάση τους μαθητές, προκειμένου να διατηρεί επαφή με τη σχολική τους επίδοση και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Με βάση τις παρατηρήσεις του είναι πιθανό να προκύψει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μίας παρέμβασης, η οποία στοχεύει στην καλύτερη λειτουργία τους σχολείου. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ο σύμβουλος είναι αναγκαίο να αξιολογήσει τα αποτελέσματα αυτής. Επομένως, το σχολικό πλαίσιο είναι ένα ευέλικτο και ανοιχτό πεδίο στο οποίο μπορούν να προσφερθούν διάφορες συμβουλευτικές υπηρεσίες ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Nelson et al., 2008).

Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν για ορισμένους ειδικούς μια προσπάθεια επίτευξης της αναγκαίας κοινωνικής αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική συμβουλευτική μέσα από την έμφαση που δίνει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές προάγει κατά κάποιο τρόπο την εγκαθίδρυση της ισότητας όλων των πολιτών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Singh, Urbao, Huston & McMahan, 2010). Ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους που έχει

ο σύμβουλος στη σχολική μονάδα είναι η μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στα διάφορα σχολικά επιτεύγματα οι οποίες μπορεί να βασίζονται σε θέματα πολιτισμικού και εθνικού υπόβαθρου, φύλου, οικονομικής και κοινωνικής τάξης, μαθησιακών και αναπτυξιακών ελλειμμάτων όπως επίσης και του σεξουαλικού προσανατολισμού. Τα θέματα αυτά είναι πιθανό να εμποδίσουν μία μερίδα μαθητών να μεγιστοποιήσει τις ακαδημαϊκές, προσωπικές και κοινωνικές του ικανότητες. Η συμβουλευτική απευθύνεται τόσο στους μαθητές αυτούς, προκειμένου να τους βοηθήσει να διαχειριστεί τα συναισθήματα που βιώνουν, όσο και στους μαθητές οι οποίοι δεν αποδέχονται τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους. Η εικόνα αυτή του σχολικού πλαισίου με ορισμένους μαθητές να είναι απομονωμένοι και μη αποδεχτοί δε διαφέρει σημαντικά από την εικόνα των σύγχρονων κοινωνικών συστημάτων, όπου επικρατεί η ανισότητα και η περιθωριοποίηση των «διαφορετικών». Η συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο εστιάζει στην επίτευξη μίας ουσιαστικής αλλαγής στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το διαφορετικό μέσα από τις πρακτικές που εφαρμόζει στα σχολικά ζητήματα που προκύπτουν. Επομένως, η συμβουλευτική μπορεί να θεωρηθεί ως μία καθαρά κοινωνική κίνηση, η οποία προσπαθεί να μειώσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των ατόμων ήδη από την παιδική και εφηβική ηλικία, προετοιμάζοντας τους για την αλληλεπίδραση τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (Singh et al., 2010).

3.2.1 Ο ρόλος της συμβουλευτικής στους μαθητές ειδικής αγωγής

Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης φοιτούν μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές, αναπτυξιακές ή άλλου είδους διαταραχές που προκαλούν την εμφάνιση δυσκολιών στη σχολική τους επίδοση αλλά και στην αλληλεπίδραση τους με τους άλλους μαθητές. Τα σχολεία αυτά επιχειρούν να εντάξουν τους διαφορετικούς μαθητές εξαιτίας της έλλειψης των σχολείων ειδικής αγωγής σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Οι μαθητές ειδικής αγωγής χαρακτηρίζονται από πολλούς ειδικούς, όπως ο Baker (2000, σελ.47) ως «λιγότερο ίσοι» σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Ο χαρακτηρισμός αυτός αφορά το φαινόμενο κατά το οποίο οι μαθητές ειδικής αγωγής μειονεκτούν ως προς τις ευκαιρίες προς μάθηση και κοινωνική ανάπτυξη που έχουν στη διάθεση τους οι περισσότεροι μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται να παρεμβαίνει ο σύμβουλος προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών ειδικής αγωγής. Οι μαθητές ειδικής αγωγής χρειάζονται την παροχή

υπηρεσιών υποστήριξης προκειμένου να επιτύχουν κατά τη φοίτηση τους σε κάποιο σχολικό πρόγραμμα (Baker, 2000).

Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους μαθητές ειδικής αγωγής στοχεύει, όπως και στην περίπτωση των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία, στη μείωση του χάσματος που υπάρχει στη σχολική απόδοση και ανάπτυξη των μαθητών της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές ειδικής αγωγής είναι περισσότερο αδικημένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι υπηρεσίες που παρέχονται σε αυτό δεν είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις ικανότητες αυτής της μερίδας μαθητών (Galassi & Akos, 2007). Η συμβουλευτική αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Ο σύμβουλος αναλαμβάνει τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και την ενίσχυση της κοινωνικής και προσωπικής τους ανάπτυξης. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εφαρμογή διαφόρων παρεμβάσεων η κάθε μία στοχεύει σε μία διαφορετική διάσταση της λειτουργικότητας των μαθητών. Για παράδειγμα, ο σύμβουλος μπορεί να επικεντρωθεί στη ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών μαθαίνοντας τους τρόπους διαχείρισης των αρνητικών συμπτωμάτων. Ακόμα, η συμβουλευτική που παρέχεται στα σχολεία που υπάρχουν μαθητές ειδικής αγωγής απευθύνεται στους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ο στόχος των παρεμβάσεων αυτών είναι η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι μαθητές ειδικής αγωγής από τους συμμαθητές τους. Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου μπορούν να εφαρμοστούν και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, το οποίο πιθανό δεν έχει το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές (Galassi & Akos, 2007).

Η εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων συμβουλευτικής στον πληθυσμό των μαθητών ειδικής αγωγής δεν στέφεται πάντα με επιτυχία, εξαιτίας των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εμπλεκόμενοι επαγγελματίες. Στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών ειδικής αγωγής πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο σύμβουλος και ο παιδαγωγός που έχει αναλάβει τους μαθητές αυτούς. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη μία συνεργατικής σχέσης μεταξύ των δύο επαγγελματιών, κατά την οποία είναι πιθανό να εμφανιστούν σημαντικές δυσκολίες (Fiend, Cook, Hurley-Chambrlain & Shamberger, 2010). Πιο αναλυτικά, σε πολλές περιπτώσεις οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών προστάζουν την είσοδο του συμβούλου στη διδασκαλία, προκειμένου να παρέχεται η

κατάλληλη υποστήριξη. Η εμπλοκή του συμβούλου στη διδασκαλία ονομάζεται συν-διδασκαλία, η οποία είναι πολύ συνηθισμένη στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η συνδιδασκαλία είναι περισσότερο συνηθισμένη σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης όπου δεν υπάρχουν διαθέσιμα προγράμματα ειδικής αγωγής, πλην της συν-διδασκαλίας. Ο παιδαγωγός που αναλαμβάνει την εκπαίδευση των μαθητών έχει αναλάβει τη διδασκαλία ολόκληρης της σχολικής τάξης ενώ ο σύμβουλος που εισέρχεται στη διαδικασία μπορεί να είναι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος εστιάζει μόνο στο μαθητή που παρουσιάζει τη δυσκολία. Η συνεργασία των ατόμων αυτών προκαλεί διάφορα προβλήματα εξαιτίας των διαφορετικών προσεγγίσεων που υπηρετεί ο κάθε επαγγελματίας. Η επιτυχημένη συν-διδασκαλία απαιτεί την αποσαφήνιση του ρόλου που έχει ο κάθε παιδαγωγός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τη συνεννόηση αυτών σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στη σχολική μονάδα. Η συνδιδασκαλία είναι μία πρακτική συμβουλευτικής που προτείνεται στις περιπτώσεις απουσίας των προγραμμάτων ειδικής αγωγής στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Fiend et al., 2010).

3.3 Τα χαρακτηριστικά του συμβούλου

Ο σύμβουλος που εργάζεται σε μια σχολική μονάδα είναι ένας εκπαιδευόμενος επαγγελματίας, ο οποίος είναι ένας από τους βασικούς εταίρους που υποστηρίζουν την αποστολή των σχολείων και διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Dahir, Burnham & Stone, 2009). Ο ειδικός που αναλαμβάνει την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ούτως ώστε να μπορεί να ολοκληρώσει το ρόλο του στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος του συμβούλου αφορά την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών εφαρμόζοντας παρεμβάσεις συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, ο σύμβουλος είναι δεσμευμένος να βοηθήσει όλους τους μαθητές να κατανοήσουν το σύνολο των δυνατοτήτων τους ανεξαρτήτως των γνωστικών, συναισθηματικών, ιατρικών, συμπεριφορικών και σωματικών δυσλειτουργιών που τους χαρακτηρίζει (Nichter & Edmonson, 2005).

Η επίτευξη των στόχων που έχουν οι παρεμβάσεις της συμβουλευτικής στο σχολικό, και όχι μόνο, πλαίσιο απαιτεί την ύπαρξη ορισμένων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν ως επί το πλείστο την επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ του συμβούλου και των συμβουλευόμενων. Ο σύμβουλος είναι απαραίτητο να μπορεί

ακούει τα προβλήματα, να εκφράζει με ενσυναίσθηση τις απόψεις του, να ενθαρρύνει και να προτρέπει την κινητοποίηση των συμβουλευόμενων (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Ακόμα, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής ο σύμβουλος καλείται να βοηθήσει το άτομο να κατανοήσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του ίδιου αλλά και των άλλων ατόμων και να μπορεί να δρα με τον κατάλληλο τρόπο με βάση την κατανόηση αυτή. Η κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του ίδιου του ατόμου αφορά την προαγωγή της αυτό-επίγνωσης του συμβουλευόμενου από το σύμβουλο. Με άλλα λόγια, ο σύμβουλος χρειάζεται να ενισχύσει ή να καλλιεργήσει την ικανότητα της αυτό-επίγνωσης των ατόμων που παρέχει την απαραίτητη βοήθεια. Η ενίσχυση της ικανότητας αυτής πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο «εκπαίδευσης» όπου ο σύμβουλος καθοδηγεί το άτομο μαθαίνοντας του τη χρήση τεχνικών αυτογνωσίας. Ένας ακόμα ρόλος του συμβούλου είναι και η σύνδεση του προβλήματος που αντιμετωπίζει το άτομο με το κοινωνικό σύστημα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Αυτό σημαίνει ότι ο σύμβουλος είναι απαραίτητο να έχει επίγνωση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά το άτομο, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές επιρροές που δέχεται. Το κάθε πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι συμβουλευόμενοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο όχι μόνο με την προσωπική αλλά και την κοινωνική τους υπόσταση η οποία μπορεί να επηρεάζει τόσο αρνητικά όσο και θετικά τις στάσεις και τα συναισθήματα των συμβουλευόμενων (McLaughlin, 1999).

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ρόλο του σχολικού συμβούλου είναι η προσπάθεια ενίσχυσης της ανάπτυξης όλων των μαθητών. Ο σύμβουλος, δηλαδή, πρέπει να αποβάλλει οποιοδήποτε στερεότυπο ή προκατάληψη που πιθανό διατηρεί για ορισμένους ανθρώπους και να εγκαθιδρύσει την ισότητα που οφείλει να χαρακτηρίζει ένα σχολικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι ο σχολικός σύμβουλος αναμένεται να διαχειριστεί όλους του διαθέσιμους πόρους προκειμένου να παρακινήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των υψηλότερων ακαδημαϊκών προτύπων. Ακόμα, ο σύμβουλος οφείλει να εντοπίσει οποιοδήποτε χάσμα υπάρχει μεταξύ των μαθητών αναφορικά με τα επιτεύγματα, τις ευκαιρίες και την πληροφόρηση προκειμένου να επιτευχθεί η επικράτηση της ισότητας (Dahir et al., 2009).

Εν κατακλείδι, ο σχολικός σύμβουλος αποτελεί το μοναδικό εκπρόσωπο των συμβουλευτικών αρχών στο σχολικό πλαίσιο. Η ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο είναι μία ανάγκη που γίνεται όλο και πιο επιτακτική στα σύγχρονα

σχολεία. Τα σύγχρονα σχολεία παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη ανομοιογένεια την οποία δεν είναι εύκολο να διαχειριστούν οι παιδαγωγοί. Η ένταξη της συμβουλευτικής στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και ίσως μακροπρόθεσμα συμβάλλει θετικά και στη βαθύτερη αλλαγή του κοινωνικού συστήματος (Αθανασιάδου, 2011).

Κεφάλαιο Τέταρτο: Η πολυπολιτισμικότητα και η ειδική αγωγή

4.1 Ιστορική αναδρομή και θεωρητικό υπόβαθρο

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία βασίζεται η παρούσα εργασία αφορά αναδεικνύει την ύπαρξη διαφορετικών θεωριών οι οποίες προσεγγίζουν τη σχέση της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στις συνέπειες της συνύπαρξης μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών πλαισίων αλλά και διαφορετικών ικανοτήτων στα αστικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η μελέτη των συνεπειών αυτών ξεκινά μέσα από την παρατήρηση των ερευνητών αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υπερβολική παρουσία των «διαφορετικών» μαθητών στις τάξεις της ειδικής αγωγής (Sullivan & Artiles, 2011). Το φαινόμενο αυτό αποτελεί πεδίο έρευνας από τους ειδικούς εδώ και αρκετές δεκαετίες. Οι πρώτες έρευνες διεξάγονται στη δεκαετία του 60' κατά την οποία το φαινόμενο αυτό προσεγγίζεται από διαφορετικές επιστήμες, όπως είναι η νομική, οι επιστήμες αγωγής, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία. Ο στόχος όλων αυτών των ειδικοτήτων είναι η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλουν στην εμφάνιση του φαινομένου αυτού και η εύρεση αποτελεσματικών λύσεων μείωσης αυτού (Sullivan & Artiles, 2011).

Κατά τη δεκαετία του 70' η εισαγωγή των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες στην ειδική αγωγή είναι απόρροια της αντιμετώπισης αυτών ως παιδιά με νοητική υστέρηση. Οι μαθητές της μειονότητας εξετάζονται με τη χρήση των ψυχομετρικών εργαλείων που είναι σταθμισμένα στις δυνατότητες των παιδιών της πλειοψηφίας, έχοντας ως αποτέλεσμα την καταγραφή ενός μικρού νοητικού

πηλίκου στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (McCray & Garcia, 2010). Η νοητική υστέρηση αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες εισαγωγής των μαθητών στην ειδική αγωγή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η πιθανότητα λανθασμένης διάγνωσης. Με βάση την παρατήρηση αυτή οι ειδικοί προχωρούν στην καταγραφή περισσότερο κοινωνικών θεωριών, οι οποίες επιχειρούν να προσεγγίσουν τη σχέση της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία. Μία από τις προσεγγίσεις που προκύπτει σχετίζεται με τον προσδιορισμό των ειδικών αναγκών. Οι ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονται ως η ανικανότητα των μαθητών να προσαρμοστούν στην κουλτούρα που επιβάλλει το σχολείο. Η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα δε συμβαδίζει με τις προσδοκίες για την επιτυχημένη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στο οικείο περιβάλλον τους και το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία εκείνων των δεκαετιών είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένα ώστε να δυσκολεύουν την προσαρμογή των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες και να τους εισάγουν στην ειδική αγωγή (McCray & Garcia, 2010).

Μία άλλη θεωρία που επιχειρεί να εξηγήσει την υπερβολική παρουσία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στα προγράμματα ειδικής αγωγής είναι η θεωρία της καταπίεσης (oppression theory). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα παιδιά που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες είναι κοινωνικά καταπιεσμένα, με αποτέλεσμα την εμφάνιση ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών. Οι μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς διαταράσσουν τη λειτουργία του σχολικού πλαισίου και οδηγούνται στα προγράμματα ειδικής αγωγής όπου επιχειρείται η μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών (Ratts et al., 2015). Επίσης, η καταπίεση που υφίστανται οι μαθητές των μειονοτήτων επηρεάζει αρνητικά και σε μεγάλο βαθμό και την ευημερία τους. Η μειωμένη ευημερία των μαθητών αυτών συσχετίζεται με την εκδήλωση συμπτωμάτων συναισθηματικών δυσκολιών, οι οποίες με τη σειρά τους χρήζουν την εφαρμογή παρεμβάσεων ειδικής αγωγής. Από την περιγραφή των στοιχείων αυτών, γίνεται ορατή η ύπαρξη πραγματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και η ανάγκη μείωσης αυτών μέσα από την ειδική αγωγή (Williams & Mohammed, 2009).

Η εστίαση της έρευνας στο φαινόμενο αυτό προκαλεί τη δημιουργία θεωριών που επιχειρούν να το εξηγήσουν. Μία από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες είναι η δομική θεωρία (structural theory). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η δυτική κοινωνία είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο ώστε δημιουργούνται «στρώματα» ή τάξεις στις οποίες

ανήκουν τα άτομα ανάλογα με τα φυλετικά, δημογραφικά, οικονομικά και άλλα χαρακτηριστικά (Sullivan & Artiles, 2011). Αυτό οδηγεί στο διαχωρισμό και τη διαστρωμάτωση των πολιτών. Η διαστρωμάτωση αναφέρεται στη διαμόρφωση και τη διαφορετική διανομή των πόρων, των ευκαιριών ζωής και της σχέσης κόστους/οφέλους μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Η υπερβολική παρουσία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στην ειδική αγωγή είναι πιθανό να είναι απόρροια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, στην οποία βασίζονται και δομούνται τα αστικά σχολεία. Με άλλα λόγια, τα κοινωνικά συστήματα που υπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνία είναι ιεραρχικά και δυναμικά δομημένα, επηρεάζοντας όλα τα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως είναι και το σχολείο, δημιουργώντας μία ρατσιστική ιδεολογία η οποία είναι εμφανής σε όλες τις κοινωνικές δομές. Οι εκπρόσωποι της δομικής θεωρίας, δηλαδή, υποστηρίζουν ότι το σχολείο, ως κοινωνικό υποσύστημα, είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο που προάγει τη διαστρωμάτωση των μαθητών, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την εισαγωγή των κατώτερων μαθητών στην ειδική αγωγή, που προσφέρονται λιγότερες ευκαιρίες (Sullivan & Artiles, 2011).

Επιπλέον, υπάρχουν πολλοί ειδικοί οι οποίοι προσεγγίζουν τη σχέση της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας υπό το πρίσμα των θεωριών περί ταυτότητας. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει ο εκάστοτε μαθητής επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και κατασκευάζει την προσωπική του ταυτότητα. Η πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή επηρεάζει τις μαθησιακές και σχολικές του επιδόσεις αλλά και τη συμπεριφορά του, οδηγώντας τον ή αποτρέποντας τον από το να εμπλακεί στα προγράμματα ειδικής αγωγής. Με άλλα λόγια η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών συμβάλει στη διαμόρφωση των σκέψεων και των πεποιθήσεων τους σε σχέση με το σχολείο, τη μάθηση και τη συμπεριφορά στους συμμαθητές του. Οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών είναι πιθανό να τους οδηγούν στην εκδήλωση δυσκολιών που παραπέμπουν στην ειδική αγωγή. Οι μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στη φοίτηση τους σε ένα σχολείο όπου η πλειονότητα των μαθητών ανήκει σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η κυριότερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν αφορά την προσαρμογή τους στο πολιτισμικό πλαίσιο της πλειοψηφίας (Limberg & Lambie, 2011). Η επιτυχημένη ή αποτυχημένη προσαρμογή των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από την πολιτισμική τους ταυτότητα και τη διαμόρφωση αυτής. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές των

μειονοτήτων καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, διατηρώντας παράλληλα και τις πολιτισμικές επιδράσεις που έχουν δεχτεί στο παρελθόν. Στην ουσία, οι μαθητές βρίσκονται σε μία σύγκρουση μεταξύ των νέων και των παρελθοντικών πολιτισμικών διαφορών, η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την εκδήλωση δυσκολιών οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στη χρήση ειδικής αγωγής (Dewaele & Stavans, 2012). Η προσέγγιση αυτή, διαφέρει σημαντικά από την προηγούμενη θεωρία, καθώς εστιάζει περισσότερο στα εσωτερικά χαρακτηριστικά των μαθητών που τους ωθούν στην ειδική αγωγή και λιγότερο στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Limberg & Lambie, 2011).

Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των θεωριών είναι ο εντοπισμός της υπερ-εκπροσώπησης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στην ειδική αγωγή. Ορισμένες θεωρίες υποστηρίζουν ότι το φαινόμενο αυτό είναι απόρροια των κοινωνικών στερεοτύπων που διατηρούνται στο σχολικό πλαίσιο, ενώ άλλοι ειδικοί επισημαίνουν τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές να προσαρμοστούν εξαιτίας των πολιτισμικών τους καταβολών (McCray & Garcia, 2010). Ανεξάρτητα από την προσέγγιση που εκπροσωπεί ο κάθε ειδικός, η πλειοψηφία αυτών δίνει προσοχή στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και στα παιδιά που ανήκουν και στις δύο κατηγορίες. Μία προσέγγιση που προσπαθεί να επιτύχει το στόχο αυτό είναι η συμβουλευτική. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στα πολυπολιτισμικά σχολεία που φοιτούν και χρήζουν ειδικής αγωγής όπως επίσης και τις πρακτικές εφαρμογές της συμβουλευτικής σε αυτόν τον πληθυσμό (McCray & Garcia, 2010).

4.2 Οι μαθητές ειδικής αγωγής από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που αφορούν τη σχέση της πολυπολιτισμικότητας και της ειδικής αγωγής προκύπτει η επικέντρωση της επιστημονικής κοινότητας στους μαθητές. Η ύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια είναι ένα φαινόμενο το οποίο εντοπίζεται στην πλειοψηφία των αστικών σχολείων. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν διαφορετικές δυσκολίες και χρειάζονται τη λήψη υποστήριξης από το σχολικό πλαίσιο (Morgan et al., 2015).

Στα προγράμματα ειδικής αγωγής φοιτούν μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές, συναισθηματικές και νεύρο-αναπτυξιακές διαταραχές. Στην έρευνα των Morgan et al. (2015) διερευνώνται οι δυσκολίες που εμφανίζουν μαθητές Ισπανικής, Αφρικανικής και άλλων μειονοτήτων αλλά και Καυκάσιας καταγωγής, δηλαδή οι ντόπιοι, στις Η.Π.Α. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι οι μαθητές Καυκάσιας και Ισπανικής καταγωγής παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αφορούν την παραγωγή και του γραπτού και προφορικού λόγου. Επίσης, οι μαθητές Ισπανικής καταγωγής και άλλων μειονοτήτων εντάσσονται στα προγράμματα ειδικής αγωγής εξαιτίας της νοητικής υστέρησης που εμφανίζουν. Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι οι συναισθηματικές διαταραχές εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στους Καυκάσιους μαθητές, ενώ στο δείγμα των μειονοτήτων οι μαθητές Ισπανικής καταγωγής εμφανίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τις διαταραχές αυτές. Οι μαθητές Αφρικανικής καταγωγής εμφανίζουν κι εκείνοι το σύνολο των παραπάνω διαταραχών αλλά σε μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τις επιμέρους δυσκολίες που οδηγούν τους μαθητές από διαφορετικά πλαίσια στην ειδική αγωγή (Morgan et al., 2015).

Μία άλλη έρευνα που εξετάζει τη φύση των δυσκολιών που οδηγεί τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στην ειδική αγωγή είναι εκείνη των Sullivan και Bal (2013). Στην έρευνα συμμετέχουν 18000 μαθητές αστικών σχολείων. Η πλειοψηφία των μαθητών που εντάσσονται σε προγράμματα ειδικής αγωγής είναι άρρενες που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Οι πολιτισμικές μειονότητες που εξετάζονται είναι οι έγχρωμοι μαθητές, οι μαθητές Ασιατικής καταγωγής και οι Λατίνοι μαθητές. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι οι έγχρωμοι μαθητές εντάσσονται σε προγράμματα ειδικής αγωγής με μεγαλύτερη συχνότητα σε σύγκριση με τους Καυκάσιους μαθητές. Μετά από τους Καυκάσιους μαθητές ακολουθούν με μικρή διαφορά οι Λατίνοι μαθητές και οι μαθητές Ασιατικής καταγωγής. Οι δυσκολίες που εξετάζονται και οδηγούν τους μαθητές στην ειδική αγωγή είναι πέντε. Οι κατηγορίες των δυσκολιών είναι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία, η γνωστική διαταραχή/νοητική υστέρηση, οι συναισθηματικές διαταραχές, οι δυσκολίες παραγωγής και επεξεργασίας γραπτού λόγου και δυσκολίες που σχετίζονται με την εμφάνιση σωματικών δυσλειτουργιών. Οι έγχρωμοι άρρενες μαθητές παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα, σε σχέση με τους υπόλοιπους

μαθητές, και στις πέντε κατηγορίες δυσκολιών. Η δυσκολία που εμφανίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία. Στο δείγμα των Λατίνων μαθητών η δυσκολία που εμφανίζεται περισσότερο συχνά είναι τα προβλήματα στην παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Το ίδιο ισχύει και στο δείγμα των μαθητών Ασιατικής καταγωγής. Οι δυσκολίες αυτές συμβάλλουν θετικά στην ένταξη των παιδιών σε προγράμματα ειδικής αγωγής όπου λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη (Sullivan & Bal., 2013).

Ακόμα, η διερεύνηση των δυσκολιών που οδηγούν τους μαθητές των πολιτισμικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή πραγματοποιείται και σε χώρες της Ευρώπης, όπως είναι η Αγγλία (Tomlinson, 2016). Στα αστικά σχολεία της Αγγλίας φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, με την πλειοψηφία αυτών να είναι Πακιστανικής και Ινδικής καταγωγής και από τις χώρες της Καραϊβικής. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές, συνήθως άρρενες, που είναι έγχρωμοι από χώρες της Καραϊβικής ή μιγάδες έχουν περισσότερες από τέσσερις φορές πιθανότητα να εμφανιστούν στην ειδική αγωγή εξαιτίας της ύπαρξης συμπεριφορικών και συναισθηματικών διαταραχών και 40% μεγαλύτερη πιθανότητα ένταξης στην ειδική αγωγή εξαιτίας της εμφάνισης μέτριων μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση με τους ντόπιους μαθητές. Η εμφάνιση αυτών των δυσκολιών είναι πιθανό να προκύπτει από τις διαφορετικό τρόπο ζωής και συμπεριφοράς τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, τον οποίο δυσκολεύονται να προσαρμόσουν στις αρχές και τους κανόνες του σχολικού πλαισίου (Tomlinson, 2016).

Επιπλέον, ορισμένοι ειδικοί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές που εμφανίζουν οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμική μειονότητα προέρχονται από δίγλωσσα περιβάλλοντα, στα οποία γίνονται αναφορές στη γλώσσα καταγωγής αλλά και στη γλώσσα που μιλά η πλειοψηφία της χώρας στην οποία ζουν. Ένας μαθητής ο οποίος είναι δίγλωσσος και εμφανίζει νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στο οικογενειακό του περιβάλλον (Yu, 2013). Οι γονείς των παιδιών που πάσχουν από νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές, όπως είναι ο αυτισμός, απευθύνονται στους ειδικούς ειδικής αγωγής προκειμένου να ενισχύσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς αυτοί βρίσκονται σε δίλλημα σχετικά με τη γλώσσα που πρέπει να χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία τους με το παιδί. Ο αυτισμός και οι άλλες νευρο-

αναπτυξιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται από επικοινωνιακές, λεκτικές και μη, δυσκολίες αναδεικνύοντας την ανάγκη λήψης υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές στους δίγλωσσους μαθητές είναι ένα φαινόμενο που εμπεριέχεται στην ειδική αγωγή των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και χρειάζεται την προσοχή των ειδικών εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβούλων (Yu, 2013).

Στο πλαίσιο της μελέτης των δυσκολιών που φέρουν οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική, εθνική ή γλωσσική μειονότητα αναδεικνύεται η μειωμένη εμφάνιση ορισμένων διαταραχών σε αυτούς τους μαθητές. Αναλυτικότερα, ορισμένοι ειδικοί όπως οι Morgan, Staff, Hillemeier, Farkas και Maczuga (2013) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν λιγότερες πιθανότητες να διαγνωσθούν με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) σε σχέση με τους ντόπιους συμμαθητές τους. Η διαφορά αυτή μεταξύ των ντόπιων μαθητών και των μαθητών των μειονοτήτων είναι εμφανής ήδη από την προσχολική ηλικία ενώ συνεχίζεται και μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των παιδιών. Οι μαθητές που έχουν λιγότερες πιθανότητες διάγνωσης είναι εκείνοι με υψηλή σχολική επίδοση, εκείνοι που εκδηλώνουν τις κατάλληλες συμπεριφορές στη σχολική τάξη και εκείνοι που δεν έχουν ιατροφαρμακευτική ασφάλιση. Ένα από τα στοιχεία που τονίζεται είναι ότι οι μαθητές των μειονοτήτων, όπως είναι οι μαθητές Αφρικανικής και Ισπανικής καταγωγής, που λαμβάνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ έχουν λιγότερες πιθανότητες να λάβουν την κατάλληλη θεραπεία από τους ντόπιους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Οι μικρές πιθανότητες εμφάνισης της διαταραχής έγκειται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και αξίες που έχουν οι γονείς των παιδιών αυτών. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών, προκειμένου να ενημερώνονται και να αποδέχονται τις τυχόν δυσκολίες των μαθητών και να προβαίνουν στην αποτελεσματική διαχείριση αυτών. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από τη συνεργασία των γονέων και του σχολικού συμβούλου, όπως περιγράφεται στην επόμενη ενότητα (Morgan et al., 2013).

4.3 Η πρακτική εφαρμογή της συμβουλευτικής στα σχολεία

Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στα σχολεία που φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αποτελεί μία από τις προτεραιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η συμβουλευτική που παρέχεται στοχεύει στη μείωση

όλου του φάσματος των δυσκολιών που βιώνει ο πληθυσμός αυτών των μαθητών (Adkinson-Bradley, Johnson, Rawls & Plunkett, 2006).

Κατά την πρακτική εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο ο σύμβουλος εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών που είναι από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και εμπεριέχονται σε προγράμματα ειδικής αγωγής. Μία από τις ανάγκες των μαθητών, που έχει αποδειχθεί τόσο σε πρακτικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι μαθητές των μειονοτήτων φαίνεται ότι χαρακτηρίζονται από αρνητικά για τον εαυτό τους συναισθήματα, καθώς θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά αποτελεσματικοί και ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου (Uwah, McMahon & Furlow, 2008). Ο σύμβουλος εφαρμόζει παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησης και της αυτό-εικόνας των μαθητών. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων αυτών δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της επίγνωσης, της γνώσης και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για την επίλυση προβλημάτων. Επίσης, μεγάλη προσοχή δίνεται στην πραγματοποίηση αποφάσεων οι οποίες επιβεβαιώνουν τον εαυτό των μαθητών όταν εκείνη έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες παιχνιδιού και μαθησιακής καθοδήγησης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αναλυτικότερα, οι μαθητές λαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπαίνοντας ο ένας στη θέση του άλλου. Επίσης, οι μαθητές συμμετέχουν σε ανομοιογενείς ομάδες, όπου συνεργάζονται με τους «διαφορετικούς» συμμαθητές τους. Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν με τη χρήση της φαντασίας τεχνικές διαχείρισης προβλημάτων και των αρνητικών συναισθημάτων που έχουν προς τον εαυτό τους και τους άλλους, προκειμένου να μειωθούν οι μη επιθυμητές συμπεριφορές (Bodenhorn, Wolfe & Airen, 2010).

Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της σχολικής συμβουλευτικής στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ποικίλλουν ανάλογα με τις ανάγκες και την ηλικία αυτών. Για παράδειγμα, κατά την εφηβεία οι παρεμβάσεις εστιάζουν περισσότερο στην αποδοχή της πολυπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και στην κοινωνική συναναστροφή τους. Μία τέτοια παρέμβαση πραγματοποιείται σε ερευνητικό επίπεδο από τους Malott et al. (2010). Οι ερευνητές σχεδιάζουν μία ομάδα συμβουλευτικής σε έφηβους μαθητές Μεξικανικής καταγωγής στις Η.Π.Α. Οι στόχοι της παρέμβασης είναι η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας των εφήβων, η ενίσχυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων και η

αποτελεσματική διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι οι έφηβοι. Η παρέμβαση έχει τη μορφή της ψυχο-εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι έφηβοι καλούνται να έρθουν σε επαφή με τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας κάνοντας αναφορές στις πολιτισμικές αξίες που υπηρετούν. Επίσης, οι έφηβοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες παιχνιδιών ρόλου, όπου καλούνται να παίζουν καλά και κακά σενάρια προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα ρατσιστικά σχόλια και την κοινωνική καταπίεση που πιθανό δέχονται από τους συνομηλίκους τους. Κατά την ολοκλήρωση των συναντήσεων οι συμμετέχοντες συζητούν μεταξύ τους, αναφέροντας ο ένας τις δυνατότητες του άλλου αλλά και του εαυτού του. Με τον τρόπο αυτό χτίζουν ένα ενισχυμένο προσωπικό τους προφίλ. Η παρέμβαση αυτή αξιολογείται από τους ερευνητές σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της αναφορικά με την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δείχνουν ότι η παρέμβαση ενθαρρύνει τους εφήβους να αποδεχτούν τις πολιτισμικές τους επιρροές και να αναπτύξουν αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Malott et al., 2010).

Η παρέμβαση που περιγράφεται στην προηγούμενη παράγραφο αφορά ως επί το πλείστο τις κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες που έχουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και φοιτούν σε προγράμματα ειδικής αγωγής. Η εστίαση των σχολικών συμβούλων, μέσω της εφαρμογής σύντομων και μακροχρόνιων παρεμβάσεων, προκύπτει από τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ αυτών και της σχολικής επίδοσης. Έχει βρεθεί ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες συναισθηματικής φύσεως παρουσιάζουν μειωμένη σχολική επίδοση και περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα (Carslon & Kees, 2013). Η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών αναδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής παρεμβάσεων που στοχεύουν, όχι μόνο στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών, αλλά και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Κατά την παροχή συμβουλευτικής στο σχολείο οι σύμβουλοι εφαρμόζουν παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Στην έρευνα των Cook, Perusse και Rojas (2012) μελετώνται οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι σύμβουλοι για την ενίσχυση της παρουσίας στο κολλέγιο των Λατίνων μαθητών που φοιτούν σε αγγλικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετέχουν 198 σχολικοί σύμβουλοι. Οι συμμετέχοντες πραγματοποιούν ατομικές συναντήσεις με τους μαθητές κατά τη

διάρκεια της φοίτησης τους στο Λύκειο, προκειμένου να ενθαρρύνουν τη μετάβαση αυτών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι σύμβουλοι αναφέρουν ότι προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρακολουθούν τα προγράμματα των κολεγίων όταν ακόμα φοιτούν στο Λύκειο. Επίσης, οι σύμβουλοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών προκειμένου να ενισχύσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών. Οι σύμβουλοι, δηλαδή, ενημερώνονται για τη σχολική επίδοση των μαθητών και προσπαθούν να τονίσουν τα επιτεύγματα αυτών με πίνακες απόδοσης, ανακοινώσεις κλπ. Ακόμα, η ενθάρρυνση της συνέχισης της φοίτησης γίνεται μέσω της επίλυσης οικονομικών προβλημάτων που έχουν οι μαθητές, ενημερώνοντας τους για τις διαθέσιμες υποτροφίες. Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι εφαρμόζουν παρεμβάσεις και στο οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών, κάνοντας επισκέψεις στην οικεία αυτών και συζητώντας με τους γονείς τους τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Cook et al., 2012).

Επιπλέον, στη συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της ψυχικής κατάστασης των μαθητών φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο και το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο εμπεριέχονται οι μαθητές. Για το λόγο αυτό, στην πρακτική εφαρμογή της συμβουλευτικής περιλαμβάνονται παρεμβάσεις που απαιτούν και την εμπλοκή των γονέων. Ανάμεσα στα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων είναι η διερεύνηση και ο εντοπισμός των περιβαλλοντικών παραγόντων που συντελούν στην εμφάνιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Για το λόγο αυτό εξετάζεται το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, οι σκέψεις και τα συναισθήματα των γονέων, όπως επίσης και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν τα μέλη της οικογένειας. Ο σχολικός σύμβουλος λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά τα στοιχεία προχωρά στην εφαρμογή της παρέμβασης (Bryan & Griffin, 2010). Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και της συνεργασίας του σχολικού συμβούλου με τους γονείς προϋποθέτει την αποβολή οποιουδήποτε στερεοτύπου και από τις δύο πλευρές. Στη βιβλιογραφία ανιχνεύονται συχνά τα αρνητικά στερεότυπα που διατηρούν οι σύμβουλοι για τους γονείς που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες, όπως επίσης και η αρνητική στάση των γονέων απέναντι στους συμβούλους (Adkinson-Bradley et al., 2006).

Κατά την έναρξη της συνεργασίας ο σχολικός σύμβουλος προάγει την κατανόηση του αληθινού ενδιαφέροντος που έχει για τους μαθητές και το καθήκον του

να επιτευχθεί ισότητα μεταξύ του συνόλου των μαθητών. Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται είναι οι σχολές γονέων (Sheely-Moore & Bratton, 2010). Στο πλαίσιο αυτό ο σχολικός σύμβουλος επιχειρεί να βοηθήσει τους γονείς να διαχειριστούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Οι γονείς μαθαίνουν πώς να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών, πώς να διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα αυτών, όπως είναι ο θυμός αλλά και πώς να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από την εκπαίδευση των γονέων σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, δημιουργίας συμβάσεων συμπεριφοράς με τα παιδιά τους και στρατηγικές ενθάρρυνσης των παιδιών. Στην ουσία, ο σχολικός σύμβουλος γίνεται ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των γονέων, των μαθητών και των δασκάλων, με γνώμονα την ικανοποίηση των αναγκών που έχουν οι μαθητές (Sheely-Moore & Bratton, 2010).

Η εφαρμογή παρεμβάσεων στους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες αποτελεί επιτακτική ανάγκη για πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με τους Gonzalez, Borders, Hines, Villalba και Henderson (2013) οι γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως είναι εκείνοι ισπανικής καταγωγής, χρειάζεται να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους προκειμένου να μειωθούν οι μαθησιακές τους δυσκολίες. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι να δημιουργήσει ένα προσβάσιμο, στους γονείς κλίμα, το οποίο επιτρέπει και παροτρύνει τη συμμετοχή αυτών αλλά και των άλλων γονέων. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από την οργάνωση εκδηλώσεων και συναντήσεων, στις οποίες συζητούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως σύνολο και οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για τη διαχείριση αυτών. Στις συναντήσεις αυτές οι γονείς δέχονται ανοικτό κάλεσμα να συμμετέχουν όποτε εκείνοι μπορούν κι επιθυμούν, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ακόμα, ο σχολικός σύμβουλος προσεγγίζει τους γονείς βοηθώντας τους να κατανοήσουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι από τον ίδιο αλλά και τη σχολική κοινότητα, στην περίπτωση που επιθυμούν να συζητήσουν κάποιο θέμα σχετικά με τη σχολική επίδοση, τα οικογενειακά προβλήματα και τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Στην ουσία, ο σκοπός των παρεμβάσεων αυτών είναι η μείωση των διακρίσεων που υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο εις βάρος των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα από την εξάλειψη των διακρίσεων που υπάρχουν προς τους γονείς τους (Harris, 2016).

Ένα άλλο είδος παρεμβάσεων που εφαρμόζουν οι σχολικοί σύμβουλοι στο σχολικό πλαίσιο ενέχει κοινοτικό χαρακτήρα. Ο σχολικός σύμβουλος είναι

ενημερωμένος σχετικά με τις διαθέσιμες εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές προκειμένου να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην κοινότητα και κατ' επέκταση στο σχολείο. Για παράδειγμα, στις Η. Π. Α. οι μαθητές Αφρικανικής καταγωγής μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις της εκκλησίας της κοινότητας (Moore-Thomas & Day-Vines, 2010). Με βάση αυτό ο σχολικός σύμβουλος προτείνει στους μαθητές που παρουσιάζουν κοινωνικής φύσεων δυσκολίες να συμμετέχουν και αυτοί στις δραστηριότητες της εκκλησίας, τονίζοντας τα οφέλη που θα έχει η συμμετοχή τους αυτή. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα σε ένα πλαίσιο που είναι αποδεκτό, με αποτέλεσμα την ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και της αυτοεκτίμησης τους. Τα οφέλη των εξωσχολικών δραστηριοτήτων μπορούν να οδηγήσουν και στη βελτίωση της κοινωνικής συναναστροφής στο σχολείο. Οι μαθητές αυτές έχουν την ανάγκη να νιώσουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και από τους εκπαιδευτικούς. Η αποδοχή όμως αυτή προϋποθέτει και την αυτό-αποδοχή των μαθητών. Επομένως, οι παρεμβάσεις που εφαρμόζει ο σχολικός σύμβουλος επιχειρούν να επιτύχουν πρώτα την αυτό-αποδοχή των μαθητών και την ενίσχυση αυτών και μετά την αποδοχή τους από του σχολικό πλαίσιο (Moore-Thomas & Day-Vines, 2010).

Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα αστικά πολυπολιτισμικά σχολεία φέρνουν αντιμέτωπους του σχολικούς συμβούλους με μία ακόμα πρόκληση. Η πρόκληση αυτή αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων των προσφύγων μαθητών. Τα τελευταία χρόνια η πολυπολιτισμικότητα των σχολείων και η εφαρμογή πρακτικών ειδικής αγωγής ενισχύεται εξαιτίας της ένταξης όλο και περισσότερων προσφύγων στις χώρες του δυτικού κόσμου. Οι πρόσφυγες μαθητές χαρακτηρίζονται από σημαντικές μαθησιακές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες χρήζουν την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης. Ο σχολικός σύμβουλος καλείται να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών αυτών προχωρώντας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Tyger & Fazel, 2014).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται πλήθος συμβουλευτικών παρεμβάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της σχολικής συμβουλευτικής. Μία από τις παρεμβάσεις που εφαρμόζεται είναι αυτή της ψυχο-εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ο σχολικός σύμβουλος οργανώνει ομαδικές συναντήσεις με τους μαθητές οι οποίες εστιάζουν στις παρελθοντικές εμπειρίες των μαθητών. Ο σύμβουλος βοηθά τους μαθητές να δώσουν νόημα στις εμπειρίες του πολέμου που πιθανό έχουν βιώσει και να

διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν από αυτές (Tyger & Fazel, 2014). Στο σημείο αυτό οι μαθητές αναφέρονται στα συναισθήματα, το άγχος και τους φόβους τους, βάζοντας τα σε ιεραρχική σειρά. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν σε ποια στοιχεία να δίνουν μεγαλύτερη σημασία και σε ποια μικρότερη. Ακόμα, στην παρέμβαση αυτή ο σύμβουλος μπορεί να συνεργαστεί με κάποιον ειδικό στη Διαταραχή του Μετατραυματικού Στρες, προκειμένου να διαχειριστούν οι αναμνήσεις και τα όνειρα που πιθανό δημιουργούν προβλήματα στους μαθητές. Μία άλλη παρέμβαση που μπορεί να πραγματοποιηθεί από το σχολικό σύμβουλο αφορά την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Ο σύμβουλος οργανώνει ομαδικές δραστηριότητες παιχνιδιού και εικαστικών δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου πολιτισμικού πλαισίου. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συναναστραφούν μεταξύ τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να διασκεδάσουν, να ψυχαγωγηθούν και να γνωριστούν καλύτερα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολείο της πλειονότητας (Tyger & Fazel, 2014).

Οι υπηρεσίες συμβουλευτικής που παρέχονται στα σχολεία εξετάζονται ως προς την αποτελεσματικότητά τους από πολλούς ειδικούς. Ένας τρόπος εξέτασης της αποτελεσματικότητας αυτών είναι η μελέτη των πεποιθήσεων που διατηρούν οι μαθητές που λαμβάνουν ή μπορούν να λάβουν αυτές τις υπηρεσίες. Στην έρευνα των Moore, Henfield και Owens (2008) διερευνώνται οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που διατηρούν Αμερικανοί μαθητές Αφρικανικής καταγωγής σε σχέση με το ρόλο του συμβούλου και τις υπηρεσίες που παρέχει αυτός σε αμερικάνικα γυμνάσια σχολεία. Οι μαθητές που συμμετέχουν είναι 10 αγόρια που φοιτούν σε πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Η έρευνα βασίζεται στις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα στις αρχές της κριτικής φυλετικής θεωρίας, που αναφέρεται στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι οι μαθητές έχουν τόσο θετική όσο και αρνητική στάση απέναντι στις συμβουλευτικές υπηρεσίες και στο σύμβουλο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πριν απευθυνθούν στη σχολική σύμβουλο θεωρούν ότι εκείνη μπορεί να τους βοηθήσει σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση και τις σχέσεις τους με τους άλλους συμμαθητές. Από τις πεποιθήσεις αυτές προκύπτει ότι οι μαθητές κατανοούν το ρόλο του συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά η πλειοψηφία των μαθητών που απευθύνεται όντως στη σχολική σύμβουλο φαίνεται ότι συζητά μόνο για τα θέματα που σχετίζονται με τη σχολική τους

επίδοση (Moore et al., 2008). Σύμφωνα με τις περιγραφές των μαθητών ο σχολικός σύμβουλος, μετά από το αίτημα του μαθητή, ασχολείται τόσο με τη σχολική απόδοση αυτών στο παρόν όσο και με την πορεία που μπορούν να ακολουθήσουν στο μέλλον. Ο σχολικός σύμβουλος αυτός θεωρείται «βοηθητικός» από τους μαθητές. Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές αναφέρουν τις αρνητικές τους εμπειρίες από το σχολικό σύμβουλο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές επισημαίνουν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι δεν είναι χρονικά διαθέσιμοι στους μαθητές, ενώ ορισμένοι από αυτούς φαίνεται ότι δεν τηρούν το απόρρητο ή δεν κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών που τους επισκέπτονται. Από τα στοιχεία αυτά γίνονται ορατές οι διαφορετικές πεποιθήσεις και εμπειρίες που έχουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους σχολικούς συμβούλους. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης βελτιωμένων συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής, που ανήκουν σε πολιτισμικές και εθνικές μειονότητες (Bemak & Chung, 2005).

Η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης περισσότερο αποτελεσματικών παρεμβάσεων συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο οδηγεί στη δημιουργία νέων θεωριών και πρακτικών. Μία από τις νέες προσεγγίσεις που λαμβάνει όλο και μεγαλύτερη προσοχή τα τελευταία χρόνια είναι το συνεργατικό πρόγραμμα. Τα συνεργατικά προγράμματα αποτελούν μία πολυδιάστατη προσέγγιση η οποία απαιτεί τη συμμετοχή όλων των ατόμων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των παιδιών. Τα άτομα που καλούνται να συνεργαστούν είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, τα μέλη της κοινότητας και οι σχολικοί σύμβουλοι (Griffin & Steen, 2010). Στα προγράμματα αυτά ο σχολικός σύμβουλος κατέχει πολλούς ρόλους, ο κάθε ένας από τους οποίους αφορά μία διαφορετική διάσταση της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής των μαθητών. Τα προγράμματα συνεργασίας διαφέρουν σημαντικά από τις επιμέρους παρεμβάσεις κοινοτικού και γονεϊκού χαρακτήρα που αναφέρονται παραπάνω, καθώς εστιάζουν στην ομαδικότητα των εμπλεκόμενων και όχι στην εφαρμογή επιμέρους παρεμβάσεων (Bryan & Henry, 2011). Οι ρόλοι του σχολικού συμβούλου στα προγράμματα αυτά είναι ηγετικοί, καθώς ο επαγγελματίας είναι ταυτόχρονα μέλος και ηγέτης της ομάδας. Ως μέλος της ομάδας ο σχολικός σύμβουλος συμμετέχει στις συναντήσεις της ομάδας, καταγράφει σχέδια και βοηθά στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Ως αρχηγός της ομάδας ο σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει τον έλεγχο και την πραγματοποίηση των

επιμέρους δραστηριοτήτων, για παράδειγμα την εκτέλεση ελεύθερου παιχνιδιού για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Trolley, 2011).

Επίσης, ο σχολικός σύμβουλος καλεί σε τακτά διαστήματα τους γονείς των παιδιών συζητώντας για τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν και την εύρεση λύσεων. Στην εύρεση λύσεων είναι πιθανό να εμπλέκονται και οι κοινοτικοί φορείς, στις περιπτώσεις που μπορούν να προσφέρουν σημαντικά βοήθεια. Όσον αφορά την επικοινωνία του συμβούλου με τους γονείς, προτείνεται η παρότρυνση αυτών να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες ακόμα κι εθελοντικά, προκειμένου να λάβουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Epstein & van Voorhis, 2010). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια έρχονται σε αλληλεπίδραση με τα μέλη του σχολείου και αντιμετωπίζουν από κοινού τις δυσκολίες των μαθητών χωρίς να γίνονται διακρίσεις. Στο ίδιο πλαίσιο ο σχολικός σύμβουλος παροτρύνει τους γονείς να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης στο σπίτι, συμβουλευόντας τους σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης που είναι ωφέλιμες για τους μαθητές. Οι στρατηγικές μάθησης που βοηθούν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια συστήνονται και στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Ward, Strambler & Linke, 2014). Η ταυτόχρονη αυτή δράση του συμβούλου φαίνεται ότι συμβάλει θετικά στην εφαρμογή πιο αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Τα θετικά οφέλη των προγραμμάτων συνεργασίας προκύπτουν από την έμφαση που δίνεται στην ομαδικότητα και την κοινή στοχοθεσία όλων των εμπλεκόμενων (Epstein & van Voorhis, 2010).

Κεφάλαιο Πέμπτο: Ο ρόλος του παιδαγωγού στα πολυπολιτισμικά σχολεία ειδικής αγωγής

Τα πολυπολιτισμικά σχολεία αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο της εποχής μας το οποίο αντιμετωπίζεται ως πρόκληση από πολλούς παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τέτοιου είδους σχολικά περιβάλλοντα καλούνται να φέρουν εις πέρας πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, προκειμένου να εκπαιδεύσουν αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ειδικά στις περιπτώσεις που οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες. Στη συνέχεια αναφέρονται οι δύο κύριοι ρόλοι που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό αυτό περιβάλλον. Ο παιδαγωγός χρειάζεται να είναι εκπαιδευτικός αλλά και σύμβουλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αυτών των μαθητών (Gay, 2013).

Η εκτέλεση αυτών των δύο ρόλων απαιτεί την κατάλληλη προετοιμασία του παιδαγωγού. Το πιο σημαντικό ίσως μέρος της προετοιμασίας αφορά την ανακατασκευή των απόψεων και των στάσεων του παιδαγωγού σε σχέση με τα «διαφορετικά» παιδιά. Ο παιδαγωγός είναι πιθανό να διατηρεί στερεότυπα σε σχέση είτε με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών είτε με τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών του. Αυτό έχει σαν αποτελέσματα, ο παιδαγωγός να εστιάζει στα αρνητικά χαρακτηριστικά των μαθητών και να αδυνατεί να διδάξει επαρκώς τους μαθητές αυτούς (Gay, 2013). Τα στερεότυπα αυτά είναι αναγκαίο να εξαλειφθούν προκειμένου να εκτελέσει αποτελεσματικά και τους δύο ρόλους του. Αυτό σημαίνει ότι ο

παιδαγωγός χρειάζεται να αναγνωρίσει τις αρνητικές τους στάσεις και πεποιθήσεις αναφορικά με τους μαθητές ειδικής αγωγής που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες και να τις αναδιαμορφώσει με τέτοιο τρόπο ώστε να αναγνωρίζει τα θετικά στοιχεία των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό ο παιδαγωγός θα είναι σε θέση να εκτελέσει αποτελεσματικά τόσο το ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και το ρόλο του συμβούλου (Gay, 2013).

5.1 Ο παιδαγωγός στη σχολική τάξη

Η σχολική τάξη των πολυπολιτισμικών σχολείων αποτελεί ένα διαφορετικό περιβάλλον από αυτό που έχει συνηθίσει ο εκπαιδευτικός. Η παρουσία παιδιών που είναι από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και παράλληλα χρήζουν ειδικής αγωγής προσθέτει στον εκπαιδευτικό ένα επιπλέον καθήκον. Το καθήκον αυτό αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους περιθωριοποιημένους μαθητές, χωρίς να αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες και τις παθολογίες τους. Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής αγωγής αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιτύχει τρεις στόχους (Gay, 2013). Όλοι οι μαθητές είναι απαραίτητο να βιώσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, να κατακτήσουν ή και να διατηρήσουν επαφή με την πολιτισμική τους κληρονομιά και να μάθουν πώς να αξιολογούν, να ανταπεξέρχονται και να μεταμορφώνουν τις αδικίες, τις ανισότητες, την εκμετάλλευση, την καταπίεση, τις θέσεις εξουσίας και τα προνόμια. Οι τρεις αυτοί στόχοι χρειάζεται να επιτευχθούν από τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες (Gay, 2013).

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων προϋποθέτει την καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν τη διδασκαλία. Η διδασκαλία είναι αναγκαίο να είναι προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των μαθητών ειδικής αγωγής που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ένα σημαντικό στοιχείο της προετοιμασίας είναι η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποφασίσει το υλικό της διδασκαλίας, το χρόνο της διδασκαλίας του υλικού και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Αυτό που προτείνεται είναι ο εκπαιδευτικός να επιλέγει πολλά και διαφορετικά εργαλεία διδασκαλίας, που να μπορεί να τα χρησιμοποιεί σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Morgan, 2010). Τα εργαλεία διδασκαλίας προτείνεται να είναι μουσικά, απτικά, κιναισθητικά, διαπροσωπικά, λεκτικά, οπτικά και νατουραλιστικά. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που υπάρχουν «χαρισματικοί» μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως

είναι οι ιθαγενείς μαθητές στις Η.Π.Α. είναι αναγκαία η ύπαρξη κειμένων προς ανάγνωση και αντικειμένων προς διερεύνηση τα οποία αναφέρουν στοιχεία που σχετίζονται τόσο με τον πολιτισμό όσο και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου να ενισχυθούν τα κίνητρα τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι ιθαγενείς μαθητές δίνουν μεγάλη έμφαση στη φύση. Για το λόγο αυτό στο μάθημα της βιολογίας προτείνεται η χρήση φυτών, τα οποία μπορούν να μελετήσουν οι μαθητές και να κατανοήσουν καλύτερα την κατηγοριοποίηση ή τα χαρακτηριστικά αυτών. Από την άλλη μεριά μπορεί να υπάρχουν μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, όπως είναι η δυσλεξία. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί οπτικοακουστικά μέσα προκειμένου να ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών (Morgan, 2010).

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να δίνει σαφείς οδηγίες στους μαθητές προκειμένου να εξασφαλίζει την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου από όλους τους μαθητές. Οι οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι και πολιτισμικά προσαρμοσμένες. Μία στρατηγική διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, καθώς φαίνεται ότι ωφελεί τους μαθητές ειδικής αγωγής που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες είναι η «σκαλωσιά» (Ford, 2010b). Κατά την εκτέλεση αυτής της στρατηγικής ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί ερωτήσεις στους μαθητές οι απαντήσεις των οποίων βασίζονται στις κατακτημένες πολιτισμικές τους γνώσεις και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Η στρατηγική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να ενεργοποιήσουν το προσωπικό τους στυλ μάθησης προκειμένου να εκτελέσουν το έργο που τους έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός. Η μέθοδος αυτή μπορεί να είναι χρήσιμη και για τους μαθητές της πλειοψηφίας, καθώς αναδεικνύει τις διαφορετικές απαντήσεις που μπορούν να δοθούν σε μία ερώτηση, χωρίς να τονίζεται η ύπαρξη του σωστού και του λάθους. Η στρατηγική της «σκαλωσιάς» προτείνεται να εφαρμόζεται σε θεωρητικά μαθήματα όπου επιχειρείται η ανάπτυξη του λόγου και της κριτικής σκέψης των μαθητών (Ford, 2010b).

Επιπρόσθετα, στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση της διγλωσσίας. Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια είναι πιθανό να έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από εκείνη που μιλά η πλειοψηφία των παιδιών στο σχολείο. Το φαινόμενο της διγλωσσίας παρατηρείται σε πολλές τάξεις των σύγχρονων σχολείων περιπλέκοντας τη διδασκαλία των μαθητών ειδικής αγωγής. Στις περιπτώσεις

αυτές ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προβεί στην κατάλληλη αξιολόγηση των μαθητών. Οι δίγλωσσοι μαθητές είναι πιθανό να εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να αξιολογήσει τις επιδόσεις των μαθητών και να εντοπίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και τα αίτια των δυσκολιών αυτών (Carteledge & Kourea, 2008).

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, ειδικά σε σχέση με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη χρήση εργαλείων που είναι προσαρμοσμένα στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Σύμφωνα με τους Proctor, Graves και Esch (2012) η κατάλληλη αξιολόγηση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια μπορεί να συμβάλει θετικά στο σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνει από τους εκπαιδευτικούς μέσα από την ανάθεση ομαδικών και ατομικών έργων. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε μικρές ομάδες ανάλογα με τις δυσκολίες που εμφανίζουν. Στις ομάδες αυτές ανατίθεται ένα έργο το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες τους. Μετά την ολοκλήρωση του έργου ο εκπαιδευτικός συλλέγει τα δεδομένα και τα αναλύει. Ο εκπαιδευτικός προχωρά στη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών και καταλήγει στην ύπαρξη ή μη μαθησιακής δυσκολίας με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η ομαδική αυτή αξιολόγηση προϋποθέτει την ύπαρξη των κατάλληλων γνώσεων από τον εκπαιδευτικό, καθώς είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός των λαθών που γίνονται εξαιτίας της διαταραχής από εκείνα που γίνονται εξαιτίας των ελλειμμάτων των μαθητών (Proctor et al., 2012).

Στο πλαίσιο του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη πολλοί ειδικοί τονίζουν τη σημασία που έχει η ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με τη Garth-McGollough (2008) η ανατροφοδότηση αφορά τη διόρθωση των λαθών και την παροχή θετικής ενίσχυσης στους μαθητές ειδικής αγωγής που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Όταν οι μαθητές πραγματοποιούν λάθη ο εκπαιδευτικός συνιστάται να διορθώνει τα λάθη τους αμέσως, εξηγώντας στους μαθητές τους λόγους για τους οποίους οι απαντήσεις θεωρούνται λανθασμένες. Οι διορθώσεις χρειάζεται να δίνονται στον ίδιο χρόνο που πραγματοποιούνται τα λάθη προκειμένου οι μαθητές να αντιλαμβάνονται πρακτικά τα σφάλματά τους και να μην έχουν χρόνο να τα

επαναλάβουν. Παράλληλα με τη διόρθωση των λαθών οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να παρέχουν και την απαραίτητη ενίσχυση. Η ενίσχυση μπορεί να δίνεται στις περιπτώσεις που οι μαθητές εκτελούν ορθά το έργο που τους έχει ανατεθεί, ενώ μπορεί να παρέχεται τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Οι μαθητές ειδικής αγωγής φαίνεται ότι ενισχύονται περισσότερο όταν δέχονται λεκτική θετική ενίσχυση αλλά και μη λεκτική, με τη χρήση αντικειμένων ή εικόνων. Όσον αφορά τη λεκτική ανατροφοδότηση και ενίσχυση των μαθητών ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει ένα διάγραμμα ή πίνακα που να καταγράφονται οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ο πίνακας τοποθετείται σε ένα ορατό από όλους σημείο στη σχολική αίθουσα, προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν σε αυτό όποτε έχουν ανάγκη για ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Η καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανατροφοδότησης και για τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, αν η πλειοψηφία των μαθητών αποτυχαίνει συνεχώς σε ένα συγκεκριμένο έργο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί ότι πιθανόν το έργο αυτό δεν είναι κατάλληλο για τους μαθητές και να δοκιμάσει μία εναλλακτική παρέμβαση (McCollin & O'Shea, 2006).

5.2 Ο παιδαγωγός ως σύμβουλος

Η εκπαίδευση των μαθητών ειδικής αγωγής που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά πλαίσια απαιτεί την απόκτηση και διατήρηση συμβουλευτικών δεξιοτήτων από τον παιδαγωγό. Στις σχολικές τάξεις που υπάρχει ανομοιογένεια, οποιασδήποτε φύσεως, ο παιδαγωγός εκτελεί πέρα από το ρόλο του εκπαιδευτικού και το ρόλο του συμβούλου. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει το κλίμα της σχολικής τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές χωρίς να γίνεται κανενός είδους διάκριση. Η ανάπτυξη αυτού του κλίματος αποτελεί περισσότερο μέρος της συμβουλευτικής και λιγότερο της τυπικής διδασκαλίας, καθώς εστιάζει στην παιδαγωγική των μαθητών και όχι στην εκπαίδευση αυτών (Χατζηχρήστου, 2011). Σύμφωνα με τις αρχές της συμβουλευτικής ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσεγγίζει τους μαθητές με ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τη διαφορετικότητά τους, ενώ ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού που μπορεί να συντελέσει θετικά στην επικράτηση ενός θετικού κλίματος είναι το χιούμορ. Το χιούμορ μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας με τον εκπαιδευτικό με την τήρηση όμως των κατάλληλων ορίων προκειμένου να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις. Ακόμα, το θετικό κλίμα μπορεί να

προκύψει και από την εστίαση του εκπαιδευτικού στις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να ενθαρρύνει τις προσπάθειες των μαθητών και να επιχειρεί να βρει λύσεις στις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη του κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό (Ford, 2010b).

Η εφαρμογή των αρχών της συμβουλευτικής από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό απαιτεί την ανάπτυξη μίας καλής σχέσης μεταξύ αυτών και των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καλείται να πλησιάσει τους μαθητές και να λάβει πληροφορίες σχετικά με την καταγωγή τους, τις πολιτισμικές τους συνήθειες και τις σχέσεις που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον, την επιρροή που μπορεί να έχουν οι πολιτισμικές πεποιθήσεις στη συμπεριφορά τους, τις παραδόσεις τους, τα θρησκευτικό υπόβαθρο τους όπως επίσης και πληροφορίες αναφορικά με την καθημερινότητα τους, όπως είναι για παράδειγμα οι διατροφικές τους συνήθειες (Ford, 2010b). Η άντληση όλων αυτών των πληροφοριών βοηθά τον εκπαιδευτικό να έρθει σε επαφή με τους μαθητές του και να κατανοήσει ή να συναισθανθεί τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση «διαφορετικών» συμπεριφορών. Η λήψη των πληροφοριών αυτών μπορεί να γίνει με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε ορισμένες δραστηριότητες (Cartledge & Kourea, 2008). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να φέρουν στην τάξη φωτογραφίες της οικογένειάς τους ή να ζωγραφίσουν το μέρος από το οποίο κατάγονται. Επίσης, ένας άλλος τρόπος είναι η πραγματοποίηση συναντήσεων με τους γονείς των παιδιών και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες της κοινότητας των μειονοτήτων. Μέσα από τις πρακτικές αυτές ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να γνωρίσει εις βάθος το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και τις πολιτισμικές απόψεις σχετικά με την ειδική αγωγή. Η γνωριμία αυτή μπορεί να οδηγήσει με τη σειρά της στην καλύτερη εκπαίδευση και στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Cartledge & Kourea, 2008).

Επιπλέον, ένα σημαντικό στοιχείο που χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά την τέλεση του ρόλου του συμβούλου είναι το φύλο του μαθητή και ο ρόλος που έχει το φύλο αυτό στο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται ο μαθητής (Howard, 2003). Αναλυτικότερα, ορισμένα πολιτισμικά πλαίσια, όπως είναι τα μουσουλμανικά, είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τα δύο φύλα

από εκείνον που επικρατεί στο δυτικό πολιτισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος δεν είναι η αλλαγή των πεποιθήσεων των μαθητών του αλλά η διαχείριση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών με τέτοιο τρόπο ώστε να ωφεληθεί η σχολική και κοινωνική πορεία των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει τις κατάλληλες πληροφορίες, να τις σεβαστεί και να εφαρμόσει τις παρεμβάσεις που πιστεύει ότι θα έχουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές χωρίς να προσπαθήσει να εξαλείψει τις πολιτισμικές τους διαφορές. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να κατανοήσει και το ρόλο που έχει το δικό του φύλο στην ανάπτυξη της σχέσης με το μαθητή. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι άντρας και έρχεται σε αλληλεπίδραση με μία μαθήτρια με ειδικές ανάγκες που ανήκει σε πολιτισμική μειονότητα χρειάζεται να εξετάσει τα συναισθήματα που διατηρεί η μαθήτρια κατά την αλληλεπίδραση τους. Η μαθήτρια είναι πιθανό να νιώθει ντροπή κατά την αλληλεπίδραση της. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συναισθανθεί τα συναισθήματα της μαθήτριας και να επιχειρήσει να εφαρμόσει παρεμβάσεις που θα μειώσουν τα αρνητικά συναισθήματα και θα ενισχύσουν τα θετικά (Howard, 2003).

Από τα στοιχεία αυτά γίνεται ορατή η πολυπλοκότητα του συμβουλευτικού ρόλου. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να είναι φιλικά διακείμενος προς τους μαθητές των μειονοτήτων τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και έξω από αυτήν. Ο παιδαγωγός καλείται να αντιμετωπίσει τους μαθητές ως άτομα που δέχονται κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές, χωρίς να επικεντρώνεται μόνο στη μαθητική τους ιδιότητα (Jeffries & Singer, 2003). Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία στις περιπτώσεις που οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια χρήζουν ειδικής αγωγής. Οι μαθητές αυτοί χρειάζεται να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως άτομα που μπορούν να επιτύχουν όλους τους στόχους, μαθησιακούς και μη, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, λαμβάνουν το ρόλο του εμπνευστή και του καθοδηγητή σε θέματα που αφορούν όχι μόνο τη σχολική επίδοση των παιδιών αλλά και τη μετέπειτα ζωή τους. Με άλλα λόγια, ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στα πολιτισμικά σχολεία που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής εμπεριέχει και το ρόλο του μέντορα, αναπτύσσοντας μία ποιοτική σχέση του μαθητή. Στη σχέση αυτή αναπτύσσεται μεταξύ ενός ενηλίκου (του εκπαιδευτικού/συμβούλου) και ενός ανηλίκου ατόμου (του μαθητή). Η αντιμετώπιση των μαθητών ως ανήλικα άτομα μπορεί να ωφελήσει την

ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών αλλά και τη μετέπειτα ζωή τους (Jeffries & Singer, 2003).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του ρόλου του συμβούλου ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να μεριμνά και για τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Η ανομοιογένεια μίας σχολικής τάξης μπορεί να προκαλέσει την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών τόσο από τους μαθητές της μειονότητας όσο και από τους μαθητές της πλειονότητας (Musti-Rao & Cartledge, 2007). Για το λόγο αυτό ο παιδαγωγός που έχει αναλάβει τη σχολική αυτή τάξη προτείνεται να βρίσκεται σε συνεχή επαγρύπνηση αναφορικά με τα πρότυπα αλληλεπίδρασης που ακολουθούν οι μαθητές και να παρεμβαίνει όποτε το κρίνει απαραίτητο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μαθητών λειτουργώντας ως ειρηνοποιός στις περιπτώσεις της εκδήλωσης συγκρούσεων. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες δημιουργώντας ανομοιογενείς ομάδες. Οι ομαδικές δραστηριότητες αποτελούν μία πρακτική εκδήλωση της μεγάλης σημασίας που έχει η συνεργασία στη σχολική τάξη αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι η πραγματοποίηση ενός καλού αποτελέσματος απαιτεί την εμπλοκή όλων των ατόμων, καθώς μόνο έτσι μπορεί να προκύψει ένα θετικό αποτέλεσμα. Επίσης, κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων οι μαθητές γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους αποβάλλοντας τα αρνητικά στερεότυπα που πιθανώς διατηρούν (Musti-Rao & Cartledge, 2007).

Οι δραστηριότητες που προτείνονται μπορεί να αφορούν είτε κάποιο γνωστικό αντικείμενο είτε την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί ένα από τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού/συμβούλου που εργάζεται σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής (Calabrese et al., 2008). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες, όπως είναι ο κύκλος των φίλων, κατά τις οποίες οι μαθητές μιλούν για την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα τους και αποκαλύπτουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχουν για τους συμμαθητές τους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αλληλεπιδρούν σε ένα προστατευμένο πλαίσιο, ενώ έχουν το χώρο και το χρόνο να επιλύσουν τις διαφορές τους. Στη δραστηριότητα αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού/συμβούλου είναι περισσότερο παθητικός, καθώς παρατηρεί τους μαθητές και παρεμβαίνει μόνο στις περιπτώσεις που τα παιδιά ξεπερνούν τα όρια. Ο

σκοπός της παρέμβασης αυτής είναι οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους και να συζητήσουν σχετικά με τα συναισθήματά τους (Calabrese et al., 2008).

Ο ρόλος του συμβούλου αντιμετωπίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως μία πρόκληση την οποία δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολεία όπου φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να διαχειριστούν την ανομοιογένεια των μαθητών και ζητούν την ένταξη ενός επαγγελματία συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο. Μία από τις έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη σχολικού συμβούλου είναι εκείνη των Cooper, Hough και Loynd (2005). Οι ερευνητές μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία. Στην έρευνα αυτή καταγράφεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιθυμεί την ένταξη ενός σχολικού συμβούλου στο σχολείο χαρακτηρίζοντας τη συμβουλευτική ως «μία σημαντική υποστήριξη για τους μαθητές», «απαραίτητη και καθυστερημένη» και «μία προσπάθεια που αξίζει να γίνει». Οι θετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα θετικά αποτελέσματα που πιστεύουν ότι θα έχει η συμβουλευτική στο σχολείο τους. Αυτό που διατυπώνεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βοήθεια στη διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που παρατηρούν στο σχολείο και τα οικογενειακά προβλήματα των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σαν σύμβουλοι στα πολυπολιτισμικά σχολεία ειδικής αγωγής και την ανάγκη εκτέλεσης αποτελεσματικών παρεμβάσεων τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς (Cooper et al., 2005).

5.3 Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβάσεων

Η εφαρμογή παρεμβάσεων από τον εκπαιδευτικό στα πολυπολιτισμικά σχολεία που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής είναι αναγκαίο να βασίζεται σε ένα καλά οργανωμένο σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός της κατάλληλης παρέμβασης σχετίζεται με την αναγνώριση και την κατανόηση των πολιτισμικών και μαθησιακών αναγκών που έχουν όλοι οι μαθητές. Η αναγνώριση των αναγκών πραγματοποιείται μέσα από την καλή παρατήρηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και την ανάπτυξη μίας καλής σχέσης με τους μαθητές των μειονοτήτων (Ford, 2010b). Η ανάπτυξη της καλής σχέσης γίνεται μέσα από τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, ένας τρόπος έκφρασης του σεβασμού του εκπαιδευτικού στη

διαφορετικότητα των μαθητών είναι η ένταξη πολιτισμικών στοιχείων στη σχολική τάξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τοποθετήσει, σε συνεργασία με τους μαθητές, ζωγραφιές, εικόνες και φωτογραφίες με αναπαραστάσεις που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η ένταξη πολυπολιτισμικών στοιχείων μπορεί να ωφελήσει όλους τους μαθητές. Οι μαθητές των μειονοτήτων νιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι στην τάξη, ενώ οι μαθητές της πλειοψηφίας έρχονται σε επαφή με τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και αποκτούν σεβασμό απέναντι σε αυτά. Η διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος αποτελεί την κύρια προετοιμασία για την εφαρμογή μίας αποτελεσματικής παρέμβασης από τη μεριά του εκπαιδευτικού (Ford, 2010b).

Οι παρεμβάσεις που προτείνεται να πραγματοποιηθούν σχετίζονται με τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου και μπορούν να αντιμετωπιστούν κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της γλώσσας (August & Shanaham, 2010). Αυτό που συνιστάται είναι η παροχή ρητών, συστηματικών και εντατικών οδηγιών που ενισχύουν τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών. Οι οδηγίες αυτές χρειάζεται να δίνονται κατά την επεξήγηση του έργου που καλούνται να εκτελέσουν οι μαθητές σχετικά με την ανάγνωση, την ορθογραφία και την κατανόηση κειμένου. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να επιμένει, ήδη από τα πρώτα σχολικά έτη, στην κατανόηση της αντιστοίχισης που υπάρχει μεταξύ των φωνημάτων και των γραμμάτων της γλώσσας που μαθαίνουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσει απτικό υλικό, όπως είναι τα τρισδιάστατα ξύλινα γράμματα, και ακουστικό υλικό όπως είναι η προφορική αναφορά σε λέξεις και συλλαβές. Ακόμα, μία άλλη παρέμβαση που μπορεί να εφαρμοστεί σχετίζεται με την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέξει και να παραδώσει στους μαθητές διαφορετικά γραπτά κείμενα, τα οποία συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ούτως ώστε να ενισχύσει τα κίνητρα τους για την κατάκτηση νέων γνώσεων. Τα κείμενα αυτά μπορούν να αφορούν τις πολιτισμικές παραδόσεις των μαθητών (August & Shanaham, 2010).

Ανάμεσα στις παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς στα πολυπολιτισμικά σχολεία εντοπίζονται και οι παρεμβάσεις συν-διδασκαλίας. Οι παρεμβάσεις αυτές σχετίζονται με την ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών

κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όταν αυτό είναι απαραίτητο. Σύμφωνα με τους Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori και Algozzine (2012) η συνδιδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εφαρμογή πέντε διαφορετικών παρεμβάσεων. Η πρώτη παρέμβαση περιλαμβάνει τον κύριο εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό/βοηθό ο οποίος δίνει προσοχή στους μαθητές ειδικής αγωγής. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο κύριος εκπαιδευτικός απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ενώ ο εκπαιδευτικός/βοηθός παρέχει υποστήριξη στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στη δεύτερη παρέμβαση υπάρχει μόνο ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος διαμορφώνει «σταθμούς» διδασκαλίας. Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες και περνούν με τη σειρά από τους τρεις σταθμούς. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αυτής μία ομάδα μαθητών εργάζεται μόνη της ενώ οι άλλες δύο ομάδες εργάζονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η κάθε ομάδα περνά από διαφορετικούς σταθμούς και δέχεται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η επόμενη παρέμβαση είναι αυτή της παράλληλης διδασκαλίας. Στην παράλληλη διδασκαλία οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, οι οποίες μελετούν το ίδιο θέμα αλλά εκτελούν διαφορετικό έργο. Μετά την ολοκλήρωση του έργου η μία ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα του έργου της στην άλλη. Η τέταρτη παρέμβαση ονομάζεται εναλλακτική διδασκαλία. Στην παρέμβαση αυτή συμμετέχουν δύο εκπαιδευτικοί. Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει τους μαθητές και ο δεύτερος εκπαιδευτικός επεξηγεί και λύνει τις απορίες των μαθητών ειδικής αγωγής. Η τελευταία παρέμβαση ονομάζεται ομαδική διδασκαλία. Στην ομαδική διδασκαλία συμμετέχουν και οι δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν ταυτόχρονα στους μαθητές και παρέχουν υποστήριξη όπου κρίνεται απαραίτητο. Οι παρεμβάσεις αυτές της συνδιδασκαλίας είναι αρκετά δημοφιλείς σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς σχετίζονται με τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών ειδικής αγωγής (Obiakor et al., 2012).

Επιπλέον, στο πλαίσιο των παρεμβάσεων υπάρχουν πολλοί ειδικοί που δίνουν έμφαση στην εφαρμογή στρατηγικών μάθησης οι οποίες είναι επηρεασμένες από την παιδαγωγική της δίγλωσσας. Στην έρευνα των Creese και Blackledge (2010) εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών. Οι ερευνητές εξετάζουν τα αποτελέσματα της δίγλωσσης διδασκαλίας σε μαθητές που μιλούν αγγλικά ενώ μητρική τους γλώσσα είναι είτε τα κινέζικα είτε η γλώσσα Γκουτζαράτι, η οποία είναι επηρεασμένη από την ινδική γλώσσα. Στην παρέμβαση αυτή συμμετέχουν οι μαθητές των πολιτισμικών μειονοτήτων, οι γονείς αυτών, ένα κύριος εκπαιδευτικός και δύο

ερευνητές που κατέχουν το ρόλο του παρατηρητή. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές και στις δύο γλώσσες, αναφέροντας πληροφορίες σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών. Η παρέμβαση αυτή έχει ως στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συναναστροφής των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και των ατόμων της πλειονότητας. Ακόμα, η χρήση των δύο γλωσσών πραγματοποιείται κατά την παιδαγωγική εκπαίδευση των μαθητών. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να συζητήσουν σχετικά με τις καθημερινές τους δραστηριότητες και τα σχέδια τους για το μέλλον. Ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί ερωτήσεις στους μαθητές, οι οποίες αναφέρονται στα αγγλικά και στη μητρική γλώσσα των παιδιών που ανήκουν στις δύο μειονότητες. Οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν τόσο προφορικά όσο και γραπτά τις απαντήσεις τους, ενώ δουλεύουν αρχικά σε ομαδικό και στη συνέχεια σε ατομικό επίπεδο. Η ταυτόχρονη χρήση των δύο γλωσσών συμβάλλει θετικά στην κατανόηση των θεμάτων προς συζήτηση από όλους τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η συμμετοχή τους στη διδασκαλία. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της προφορικής συζήτησης μιλούν χρησιμοποιώντας τα αγγλικά προκειμένου να αστείευτούν τους άλλους μαθητές. Η μητρική γλώσσα των μαθητών χρησιμοποιείται κατά την εκτέλεση της γραπτής άσκησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η συζήτηση έχει σαν αποτέλεσμα την πολυπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών της πλειονότητας, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με την άλλη γλώσσα και διαμορφώνουν θετικές πεποιθήσεις απέναντι σε αυτή. Επίσης, η χρήση των δύο γλωσσών φαίνεται ότι βοηθά και τους μαθητές της μειονότητας καθώς αλληλεπιδρούν καλύτερα με τον εκπαιδευτικό, κατανοούν τις προσδοκίες του, ενώ αυξάνονται τα κίνητρα τους για την εκμάθηση των νέων γνώσεων. Από τα στοιχεία αυτά γίνονται ορατά τα θετικά οφέλη που έχει η δίγλωσση παρέμβαση στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη για όλους τους μαθητές (Cresse & Blackledge, 2010).

Ακόμα, οι παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη που φοιτούν μαθητές ειδικής αγωγής σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών. Ένας από τους λόγους που οι μαθητές των μειονοτήτων εισάγονται στα προγράμματα ειδικής αγωγής είναι η εκδήλωση συμπεριφορικών δυσκολιών ή και διαταραχών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά των μαθητών με τη χρήση των κατάλληλων παρεμβάσεων (Lo & Cartledge, 2006). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός προτείνεται να «διδάσκει» στους μαθητές τεχνικές αυτό-παρατήρησης

της συμπεριφοράς τους, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους. Μία από τις τεχνικές αυτές αφορά την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Ο εκπαιδευτικός χορηγεί στους μαθητές γραπτές προτάσεις τις οποίες πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές γράφοντας τα συναισθήματα που νιώθουν υπό συνθήκες. Για παράδειγμα, οι μαθητές αναφέρουν ότι νιώθουν θυμό όταν ένας συμμαθητής τους έχει ένα παιχνίδι που είναι της αρεσκείας τους. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξηγήσει ότι ο θυμός αποτελεί ένα συναίσθημα το οποίο είναι περισσότερο ωφέλιμο να εκφράζεται λεκτικά με τον κατάλληλο τρόπο και όχι μη λεκτικά με μια βίαιη συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με εναλλακτικές συμπεριφορές που μπορούν να εκδηλώνουν τόσο στη σχολική αίθουσα όσο και εκτός αυτής (Hart, Cramer, Harry, Klinger & Sturges, 2009).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ορισμένες παρεμβάσεις οι οποίες εφαρμόζονται στους μαθητές της πλειονότητας οι οποίοι φοιτούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία και έχουν συμμαθητές που χρήζουν ειδικής αγωγής. Η ενασχόληση των ειδικών με μαθητές της πλειονότητας περιλαμβάνεται στο πλαίσιο της εφαρμογής των αρχών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία από τις έρευνες που εξετάζει την αποτελεσματικότητα μίας τέτοιου τύπου παρέμβασης είναι αυτή της Palmer (2010). Στην έρευνα αυτή μελετάται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος Two-Way Immersion το οποίο βασίζεται στις αρχές της διγλωσσίας. Ο σκοπός του προγράμματος είναι η μείωση του ρατσισμού που υπάρχει στα σχολεία των Η.Π.Α. προς τους έγχρωμους μαθητές από τους γηγενείς. Η ερευνήτρια εστιάζει στην ανάλυση του προφορικού λόγου των μελών μίας δίγλωσσης σχολικής τάξης. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι ντόπιοι μαθητές είναι εμφανώς λιγότεροι σε σχέση με τους έγχρωμους μαθητές, με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τη μικρή προσέλευση των πρώτων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απογοητευμένοι από την κατάσταση αυτή καθώς νιώθουν ότι δεν επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του προγράμματος. Σύμφωνα με τη Palmer (2010) οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο αυτό είναι συνηθισμένες στα πολυπολιτισμικά σχολεία των Η.Π.Α.. Η ειδικός τονίζει ότι τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την περιορισμένη αποτελεσματικότητα που έχουν οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου στους μαθητές της μειονότητας, επισημαίνοντας την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης παρεμβάσεων οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών που ανήκουν στην πολιτισμική, οικονομική και κοινωνική πλειονότητα (Palmer, 2010).

Κεφάλαιο Έκτο: Οι μαθητές με οπτική αναπηρία

Η οπτική αναπηρία και η τύφλωση στην παιδική ηλικία αποτελούν ένα από τα αντικείμενα μελέτης των επιστημών που ασχολούνται με τα ανήλικα άτομα και την παθολογία αυτών. Οι δυσκολίες αυτού του τύπου και η διαχείριση αυτών είναι μία από τις προτεραιότητες των συστημάτων υγείας σε παγκόσμιο επίπεδο και ειδικά σε εκείνες που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα (Onakpoya, Adegbehingbe & Adeoye, 2011). Οι παιδικές αναπηρίες όρασης και η τύφλωση εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε χώρες χαμηλού οικονομικού επιπέδου, όπου δεν υπάρχουν επαρκείς πόροι για την περίθαλψη των ανήλικων ατόμων, όπως είναι το Μαλάουι και η Σομαλία (Khandekar, Kishore, Mansu & Awan, 2014). Παρόλα αυτά οι οπτικές αναπηρίες εντοπίζονται και σε ανεπτυγμένες βιομηχανικές χώρες, όπως είναι η Μεγάλη Βρετανία και οι Η.Π.Α. Στις χώρες αυτές η αναπηρία όρασης των ανηλίκων οφείλεται σε περιγεννητικά και κληρονομικά αίτια, με τη δυστροφία του αμφιβληστροειδούς και την αμφιβληστροειδοπάθεια των νεογνών να είναι οι κύριες αιτίες (Solebo & Rahi, 2013).

Η τύφλωση επηρεάζει αρνητικά τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η ύπαρξη των οπτικών αναπηριών στις αναπτυγμένες χώρες, οι οποίες χαρακτηρίζονται και από τη συνεχή αύξηση της πολυπολιτισμικότητας, δημιουργεί την στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς τη μερίδα των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία των βιομηχανικών χωρών. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες περιλαμβάνονται στους μαθητές ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο πολιτισμικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, περιγράφεται η συμβουλευτική υποστήριξη που έχουν ανάγκη και ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στη διδασκαλία των μαθητών με οπτική αναπηρία (Boyle et al., 2011).

6.1 Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία

Η αναπηρία όρασης αποτελεί μία ομάδα διαταραχών η οποία οδηγεί τους μαθητές στην ένταξη τους σε προγράμματα ειδικής αγωγής. Οι μαθητές αυτοί εξετάζονται από την επιστημονική κοινότητα σε σχέση με τις σχολικές τους επιδόσεις, τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αλληλεπιδράσεις αλλά και σε σχέση με ψυχολογικούς παραμέτρους, όπως είναι η αυτό-εκτίμηση και η αυτό-εικόνα τους (Wei & Marder, 2012). Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να σχετίζονται με άλλους

επιμέρους παράγοντες, όπως είναι το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο δέχονται επιρροές οι μαθητές. Το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται οι μαθητές φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην αυτό-αντίληψη των μαθητών. Το πολιτισμικό υπόβαθρο που εξετάζεται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι οι μαθητές αφρικανικής και ισπανικής/λατινικής καταγωγής στις Η.Π.Α. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια μειονότητα και παρουσιάζουν οπτικές αναπηρίες διατηρούν περισσότερο αρνητική αυτό-αντίληψη σε σχέση με τους μαθητές με τους μαθητές με τύφλωση που ανήκουν στο πολιτισμικό πλαίσιο της πλειοψηφίας. Ωστόσο, όταν οι μαθητές αυτοί συγκρίνονται με μαθητές που πάσχουν από άλλες διαταραχές, όπως είναι οι συναισθηματικές διαταραχές και οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, φαίνεται η υπεροχή των παιδιών με αναπηρία όρασης στους μαθητές με τις άλλες διαταραχές (Wei & Marder, 2012).

Επίσης, υπάρχουν ορισμένες έρευνες οι οποίες επικεντρώνονται στις επιδράσεις που ασκεί το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών με οπτική αναπηρία στον τρόπο ζωής τους. Μία από τις πρώτες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση αυτή είναι εκείνη των Sacks και Wolffe (1998). Στην έρευνα αυτή συμμετέχουν τρεις μαθητές, από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ο ένας μαθητής είναι γηγενής, ο δεύτερος μαθητής είναι μετανάστης Ισπανικής καταγωγής και η τρίτη μαθήτρια είναι Ασιατικής καταγωγής. Η έρευνα αυτή αποτελεί μία εθνογραφική μελέτη παρατήρησης. Στα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται οι διαφορές στον τρόπο ζωής μεταξύ των μαθητών που ανήκουν στις δύο πολιτισμικές μειονότητες και του ντόπιου μαθητή. Αυτό που διατυπώνεται είναι ότι οι μαθητές των μειονοτήτων αλληλεπιδρούν λιγότερο με τους συμμαθητές τους και είναι λιγότερο αυτόνομοι σε σύγκριση με τον άλλο μαθητή. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι οικογένειες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια είναι περισσότερο προστατευτικοί αφαιρώντας την ελευθερία κινήσεων του παιδιού τους σε σχέση με την οικογένεια του ντόπιου μαθητή. Επίσης, οι μαθητές αυτοί περνούν πολύ περισσότερο χρόνο στο σπίτι σε σχέση με το συμμαθητή τους. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι πολιτισμικές και οι οικογενειακές πεποιθήσεις των παιδιών με αναπηρία όρασης μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο ζωής αυτών και τις κοινωνικές τους συναναστροφές (Zebehazy & Smith, 2011).

Τα ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με τύφλωση ελκύουν το ενδιαφέρον πολλών ειδικών. Για παράδειγμα, οι Lifshitz, Hen και Weisse

(2007) επικεντρώνονται στην αυτό-αντίληψη, την προσαρμοστικότητα στις οπτικές αναπηρίες και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων των εφήβων που εμφανίζουν προβλήματα όρασης. Στην έρευνά αυτή συμμετέχουν έφηβοι με και χωρίς προβλήματα όρασης. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι οι έφηβοι με αναπηρία όρασης δε διαφέρουν σημαντικά από τους εφήβους χωρίς τύφλωση αναφορικά με την αυτό-αντίληψη τους. Οι παρατηρήσεις αυτές είναι πιθανό να οφείλονται στην ισχυρή προσαρμοστικότητα που έχουν οι έφηβοι σε σχέση με τα οπτικά τους προβλήματα. Η σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρατηρείται στην αξιολόγηση της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων. Στη θεματική αυτή οι έφηβοι με οπτικές αναπηρίες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά μειωμένα σκορ σε σύγκριση με τους εφήβους που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αναδεικνύουν τις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με οπτική αναπηρία κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Lifshitz et al., 2007).

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση των μαθητών με προβλήματα όρασης που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα παρατηρούνται τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές από τους υπόλοιπους μαθητές ειδικής αγωγής. Μία από τις ομοιότητες που εμφανίζουν αφορά τη χρήση δύο γλωσσών κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Οι μαθητές της ειδικής αγωγής από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια είναι πιθανό να δέχονται επιρροές από τη μητρική τους γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται από την οικογένειά τους (Gallimore, 2005). Η διγλωσσία των παιδιών με οπτική αναπηρία αποτελεί μία περισσότερο πολύπλοκη κατάσταση καθώς οι μαθητές αυτοί μπορούν να επικοινωνήσουν μόνο μέσω της χρήσης του προφορικού λόγου. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι στη σχολική τάξη οι μαθητές με τύφλωση τείνουν να χρησιμοποιούν ελάχιστα τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Η τάση αυτή των μαθητών έχει σαν αποτέλεσμα την εκδήλωση μειωμένης συμμετοχής στη διδασκαλία και μειωμένες σχολικές επιδόσεις. Επίσης, η μερίδα αυτή μαθητών σχετίζεται με την αδυναμία των μαθητών να εκτελέσουν τα έργα που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός για το σπίτι, να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκονται, να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό, ενώ βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο αποτυχίας στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η αναπηρία όρασης και το διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στους μαθητές. Οι παρατηρήσεις αυτές οδηγούν τους ειδικούς στην αναγνώριση της ανάγκης σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικών παρεμβάσεων σε αυτούς τους μαθητές (Gallimore, 2005).

6.2 Η παροχή συμβουλευτικής στους μαθητές με οπτική αναπηρία

Οι μαθητές που προέρχονται από πολιτισμική ή και εθνική μειονότητα και παρουσιάζουν προβλήματα όρασης χρειάζονται τη λήψη συμβουλευτικής υποστήριξης από το σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την ευημερία τους. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται σε αυτούς τους μαθητές αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στην ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Zebehazy & Smith, 2011).

Η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυτών μπορεί να γίνει μέσα από την εμπλοκή τους σε ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποια σωματική διαταραχή. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης τείνουν να αλληλεπιδρούν μόνο με παιδιά αντίστοιχης λειτουργικότητας, χωρίς να έρχονται σε επαφή με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Η τάση αυτή συμβάλλει θετικά στην κοινωνική απομόνωση των παιδιών και στη στιγματοποίηση τους. Στο πλαίσιο της σχολικής συμβουλευτικής μπορούν να οργανωθούν ομαδικές δραστηριότητες παιχνιδιού όταν οι μαθητές βρίσκονται στην προσχολική και σχολική ηλικία. Κατά τη φοίτηση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτό που συνιστάται είναι η οργάνωση συζητήσεων, στις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους (Chen, 2001).

Η διαχείριση των κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα όρασης αποτελεί μία από τις προτεραιότητες των σχολικών συμβούλων. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με την εμφάνιση συμπτωμάτων ψυχοπαθολογίας, με τους μαθητές να βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Pinquart & Pfeiffer, 2011). Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να εφαρμόσει παρεμβάσεις οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας των μαθητών με οπτική αναπηρία. Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν την ενίσχυση δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων και η διαχείριση του στρες. Ο μαθητής συμμετέχει σε ατομικές συναντήσεις με το σύμβουλο, ο οποίος τον βοηθά να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται αρνητικά συναισθήματα όπως είναι το άγχος. Η διαχείριση του άγχους πραγματοποιείται με τη χρήση τεχνικών

χαλάρωσης και ρύθμισης της αναπνοής. Ακόμα, ο σύμβουλος «εκπαιδεύει» το μαθητή στην επίλυση προβλημάτων με τη χρήση φαντασιακών τεχνικών. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει σε φαντασιακό επίπεδο τα «σενάρια» που του προκαλούν έντονο άγχος και προσπαθεί να βρει λύσεις σε αυτά. Με τον τρόπο αυτό αποκτά σε ένα προστατευμένο περιβάλλον την ικανότητα διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνει στη ζωή του (Huurre, 2000). Κατά τη διάρκεια των ατομικών συναντήσεων ο σύμβουλος μπορεί να προχωρήσει και σε πρακτικές ενίσχυσης της ταυτότητας του μαθητή. Ο μαθητής καλείται να μιλήσει για τον εαυτό αναφέροντας τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά αυτού. Η αποδοχή της ταυτότητας του μαθητή και η απόκτηση αυτογνωσίας μπορεί να είναι ιδιαίτερος χρήσιμη στις περιπτώσεις που ο μαθητής της ειδικής αγωγής ανήκει σε κάποια πολιτισμική ή και εθνική μειονότητα (Wagner, 2004).

Επιπρόσθετα, η παροχή αποτελεσματικής συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές με αναπηρία όρασης απαιτεί την εξέταση των χαρακτηριστικών που φέρει το οικογενειακό περιβάλλον αυτού. Ο σύμβουλος μπορεί να επικοινωνήσει με τους γονείς, όταν αυτό είναι εφικτό, επιχειρώντας να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του παιδιού τους. Η τύφλωση είναι πιθανό να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από το κάθε πολιτισμικό πλαίσιο με τους γονείς να διατηρούν διαφορετική θέση απέναντι σε αυτές (Gallimore, 2005). Οι πεποιθήσεις που διατηρούν οι γονείς είναι πιθανό να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο και την αλληλεπίδραση αυτού με τους συμμαθητές του. Για παράδειγμα, οι γονείς που προέρχονται από χώρες της μέσης ανατολής προσπαθούν να αποκρύψουν τα προβλήματα όρασης των παιδιών τους, καθώς πιστεύουν ότι τα αδέρφια των παιδιών αυτών δε θα γίνουν αποδεχτά από την κοινότητα και δε θα μπορέσουν να παντρευτούν. Με άλλα λόγια, οι γονείς αυτού του πολιτισμικού υπόβαθρου αντιμετωπίζουν την οπτική αναπηρία ως ένα μειονέκτημα, το οποίο επηρεάζει αρνητικά τη ζωή όλης της οικογένειας. Ο σύμβουλος μπορεί να συλλέξει τις σχετικές πληροφορίες, να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους επικρατούν οι πεποιθήσεις αυτές και να σχεδιάσει μία παρέμβαση στην οποία να εμπλέκονται τόσο ο μαθητής όσο και οι γονείς αυτού (Gallimore, 2005).

Μία από τις παρεμβάσεις που εφαρμόζουν οι σχολικοί σύμβουλοι στις οικογένειες που προσπαθούν να αποκρύψουν την αναπηρία όρασης του παιδιού αφορά την εμπλοκή ενός καθοδηγητή προσανατολισμού και κινητικότητας (O & M). Ο

καθοδηγητής είναι μία λύση την οποία αποδέχονται αρκετές οικογένειες καθώς συμβάλει στην αποφυγή της στιγματοποίησης του παιδιού. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του συμβούλου είναι να εντοπίσει τον καθοδηγητή και να το συστήσει στην οικογένεια. Ο καθοδηγητής μπορεί να εκπαιδεύσει το μαθητή στη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών προσανατολισμού και κίνησης έξω από το σχολικό πλαίσιο. Ακόμα, ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να πραγματοποιήσει συναντήσεις με την οικογένεια, ο στόχος των οποίων είναι η ανάδειξη των θετικών αποτελεσμάτων που θα έχει η εκπαίδευση αυτού του είδους στο μαθητή. Η παρέμβαση αυτή συνδυάζει όλες τις αρχές της πολιτισμικής συμβουλευτικής καθώς ωφελεί τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Emerson & Corn, 2006).

Ακόμα, στο πλαίσιο των καθηκόντων του σχολικού συμβούλου εντοπίζεται και η ανάγκη σύνδεσης της σχολικής ζωής των μαθητών με την κοινότητα. Στις περιπτώσεις που ο σύμβουλος αναλαμβάνει ένα μαθητή με οπτική αναπηρία και από άλλο πολιτισμικό πλαίσιο το ενδιαφέρον του ειδικού στρέφεται στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή και στην αποδοχή αυτού από την κοινότητα. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να διερευνήσει τις εξωσχολικές δραστηριότητες που είναι διαθέσιμες στην κοινότητα του μαθητή και να τις προτείνει σε αυτόν και την οικογένεια του. Ένα από τα εξωσχολικά προγράμματα που φαίνεται ότι μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνικότητα των παιδιών με τύφλωση είναι η κατασκήνωση όρασης (camp vision). Τα προγράμματα αυτά είναι ευρέως διαδεδομένα στις Η.Π.Α. και εξετάζονται σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους από τους ειδικούς. Η κατασκήνωση όρασης αποτελεί ένα οργανωμένο πρόγραμμα το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών που αντιμετωπίζουν σωματικές δυσκολίες. Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει στη σωματική άσκηση των ατόμων μέσω της συμμετοχής τους σε διαφορετικές αθλητικές δραστηριότητες, όπως είναι η καλαθοσφαίριση, η κολύμβηση και ο στίβος. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιούνται υπό τις οδηγίες ενός ειδικού, ενώ παράλληλα υπάρχουν ενήλικοι εθελοντές οι οποίες παρατηρούν και επιβλέπουν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ημέρας. Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι η ενίσχυση της αυτονομίας και της κοινωνικότητας των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι μαθητές που συμμετέχουν προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Οι Goodwin, Lieberman, Johnston και Leo (2011) εξετάζουν την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν παιδιά και έφηβοι με αναπηρία όρασης που ανήκουν σε πολιτισμικές

μειονότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δείχνουν τα οφέλη της παρέμβασης αυτής στους μαθητές. Ανάμεσα στα οφέλη παρουσιάζεται η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της αυτονομίας και της αυτό-εκτίμησης άλλα και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Από τα στοιχεία αυτά γίνονται ορατά τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από τη συμμετοχή των μαθητών με οπτική αναπηρία σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο σχολικός σύμβουλος είναι απαραίτητο να έχει γνώσει σε σχέση με τις δραστηριότητες αυτές προκειμένου να παροτρύνει τους μαθητές στην εξωσχολική και κοινοτική τους ενασχόληση (Goodwin et al., 2011).

6.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία των μαθητών με οπτική αναπηρία

Η οπτική αναπηρία και η διαχείριση αυτής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Το εγχείρημα αυτό γίνεται περισσότερο δύσκολο όταν οι μαθητές με τύφλωση ανήκουν σε κάποια εθνική ή πολιτισμική μειονότητα. Ο εκπαιδευτικός που καλείται να εφαρμόσει πρακτικές διδασκαλίας οι οποίες είναι επηρεασμένες από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή. Οι πρακτικές αυτές αφορούν την εκμάθηση της γλώσσας. Μία τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι η σαφής ομιλία. Στο πλαίσιο της τεχνικής αυτής ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει σαφείς και ξεκάθαρες οδηγίες στους μαθητές με αναπηρία όρασης, μιλώντας αργά και καθαρά προκειμένου να εξασφαλίσει την κατανόηση του έργου από τους μαθητές. Στην προσπάθεια τους αυτή μπορεί να συνδυάσει μία ακόμα τεχνική. Η τεχνική αυτή σχετίζεται με τη χρήση βοηθημάτων. Τα βοηθήματα μπορεί να είναι τόσο οπτικά όσο και απτικά (Theurel et al., 2013). Για παράδειγμα, στην περίπτωση που κάποιος μαθητής έχει σημαντικά μειωμένη οπτική ικανότητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην εκμάθηση των λέξεων και των συλλαβών με τη χρήση τρισδιάστατων γραμμάτων. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να κρατήσει στα χέρια του τα γράμματα, να τα ψηλαφίσει, να τα επεξεργαστεί και να τα συνδυάσει με τους ήχους που ακούει από τον εκπαιδευτικό. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την υπομονή του εκπαιδευτικού, καθώς ο μαθητής είναι πιθανό να χρειάζεται αρκετό χρόνο για την εκμάθηση των φωνημάτων και τις αντιστοιχίες αυτών με τα γράμματα και τις συλλαβές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει οπτικά ερεθίσματα. Στα οπτικά ερεθίσματα περιλαμβάνονται εικόνες με έντονα και διαφορετικά χρώματα τα

βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο. Οι εικόνες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα των μαθηματικών προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο γραφής των μαθηματικών πράξεων. Η χρήση των εικόνων μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και σε θεωρητικά μαθήματα, όπως είναι η γλώσσα, σκοπός των οποίων είναι η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων και του λεξιλογίου. Μέσα από τις εικόνες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους, η έκφραση των οποίων μπορεί να είναι δύσκολη εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου από το οποίο προέρχονται (Theurel et al., 2013).

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει την εκπαίδευση των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνολογικά εργαλεία προκειμένου να βελτιώσει τη σχολική τους επίδοση. Στην έρευνα των Plimmer, Reid, Blagojevic, Crossan και Brewster (2011) διερευνάται η αποτελεσματικότητα ενός τεχνολογικού εργαλείου που βοηθά τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές με οπτική αναπηρία φαίνεται ότι υπολείπονται στη γραφή η οποία απαιτεί την ενεργοποίηση του οπτικό-κινητικού συστήματος. Το τεχνολογικό εργαλείο που προτείνουν οι ερευνητές ονομάζεται McSig και αποτελεί ένα σύστημα συνεργασίας κατά τη διάρκεια της γραφής. Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με το μαθητή μαθαίνοντας του τα σχήματα των γραμμάτων. Η εκμάθηση των γραφικών συμβόλων γίνεται με τη χρήση λέξεων και πράξεων. Στο τεχνολογικό σύστημα που χρησιμοποιείται υπάρχει ένα στυλό που είναι συνδεδεμένο με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης, το σύστημα περιλαμβάνει ακουστικό, απτικό και κιναισθητικό υλικό προκειμένου να βοηθά τη γραφή του μαθητή. Κατά τη χρήση του συστήματος ο εκπαιδευτικός γράφει στον υπολογιστή τις λέξεις και τα γράμματα που επιθυμεί να διδάξει. Ο μαθητής γράφει με τη βοήθεια του στυλό τις αντίστοιχες λέξεις ακολουθώντας τις οδηγίες του συστήματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει το μαθητή κατά τη διάρκεια της γραφής καθοδηγώντας το χέρι με το οποίο γράφει ο μαθητής. Το σύστημα αυτό φαίνεται να είναι ιδιαίτερος βοηθητικό τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή, καθώς συντελεί στη βελτίωση της γραφής του δεύτερου. Η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί μία πρακτική που προτείνεται από την επιστημονική κοινότητα κατά τη διδασκαλία των μαθητών με τύφλωση (Plimmer et al., 2011).

Στο πλαίσιο της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων κατά τη διδασκαλία των παιδιών με προβλήματα όρασης εντοπίζονται διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στη χρήση ακουστικού υλικού. Το ακουστικό υλικό σχετίζεται με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών (Sanchez & Galaz, 2007). Το ακουστικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός αφορά την αφήγηση ιστοριών. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει την ιστορία που θέλει να διδάξει στο μαθητή. Ο μαθητής ακούει την ιστορία αυτή και στη συνέχεια καλείται να εκτελέσει μία σειρά από έργα, όπως είναι η εύρεση του κατάλληλου συνωνύμου και η συμπλήρωση μη ολοκληρωμένων προτάσεων. Ο μαθητής εργάζεται ατομικά, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ενώ λαμβάνει συνεχής ακουστική ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα του έργου του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη πρακτική αφορά την παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης στο μαθητή. Η πρακτική αυτή αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς διότι σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή κατά τη διάρκεια των αναγνωστικών δραστηριοτήτων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Sanchez & Galaz, 2007).

Παρόλα αυτά υπάρχουν μαθητές η οπτική αναπηρία των οποίων είναι τόσο σοβαρή που ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αδυνατεί να τη διαχειριστεί. Στις περιπτώσεις αυτές αυτό που προτείνεται είναι η συμμετοχή ενός δασκάλου που είναι εκπαιδευμένος στη διδασκαλία των μαθητών με τύφλωση (Milian & Pearson, 2005). Ο δάσκαλος αυτός, όπως και ο κύριος εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης, είναι απαραίτητο να προσαρμόσει τις διδακτικές του πρακτικές στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Η προσαρμογή των πρακτικών αυτών απαιτεί την καλή γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών που φέρει ο μαθητής. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ο μαθητής είναι δίγλωσσος, ο εκπαιδευτικός της τύφλωσης προτείνεται να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του μαθητή και να μπορεί να τη χρησιμοποιεί. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει οδηγίες στη μητρική γλώσσα του μαθητή και τον κινητοποιεί να συνεχίσει την προσπάθεια του (Milian & Pearson, 2005).

Επιπλέον, στο πλαίσιο των παρεμβάσεων που μπορεί να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με αναπηρία όρασης που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες ορισμένοι ειδικοί τονίζουν την ανάγκη διερεύνησης του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να επικοινωνήσει με τους γονείς του μαθητή και να λάβει πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συζητήσει με τους

γονείς του μαθητή σε σχέση με τις πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στο σπίτι προκειμένου να βελτιώσουν τη σχολική επίδοση του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός και οι γονείς σχεδιάζουν από κοινού δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο σχολείο, όπως είναι η χρήση των πολύχρωμων εικόνων. Οι γονείς μπορούν να επικοινωνούν με το μαθητή με τη χρήση των εικόνων, ακολουθώντας κοινή πορεία με τον εκπαιδευτικό (Gallimore, 2005).

Συμπεράσματα

Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στα πολυπολιτισμικά σχολεία αποτελεί μία επιτακτική ανάγκη. Ο αριθμός των πολυπολιτισμικών σχολείων στις χώρες του δυτικού κόσμου βρίσκεται υπό συνεχή αύξηση εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών γεγονότων που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η πολυπολιτισμικότητα είναι πια μέρος των σύγχρονων κοινωνιών και άρα και των σύγχρονων σχολείων. Η διαχείριση των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές ή και εθνικές μειονότητες απαιτεί την καλή οργάνωση της σχολικής μονάδας και την παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών. Μία από τις πιο δημοφιλείς υπηρεσίες που παρέχεται τα τελευταία χρόνια είναι η ειδική αγωγή. Ο συνδυασμός αυτής με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου. Το πιο σημαντικό όφελος του συνδυασμού των δύο αυτών υπηρεσιών είναι η δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που φοιτούν στα προγράμματα ειδικής αγωγής και ανήκουν σε πολιτισμικές ή και εθνικές μειονότητες (Nelson, Robles-Pina & Nichter, 2008). Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών που φέρουν οι μαθητές ειδικής αγωγής που φοιτούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία και τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η συμβουλευτική σε αυτόν το μαθητικό πληθυσμό.

Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν μαθησιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές δυσκολίες οι οποίες συμβάλουν αρνητικά στην ένταξη και προσαρμογή τους στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από επαγγελματίες συμβούλους, η ένταξη των οποίων στα σχολεία αποτελεί μία από τις προτεραιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι καλούνται να εξασφαλίσουν την παροχή ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών αποφεύγοντας την ύπαρξη οποιασδήποτε είδους διάκρισης (Morgan et al., 2015).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας η πλειοψηφία των μαθητών που περιλαμβάνονται σε προγράμματα ειδικής αγωγής προέρχονται από κάποια φυλετική, εθνική ή πολιτισμική μειονότητα. Στις Η.Π.Α οι κύριες πολιτισμικές μειονότητες αφορούν τις χώρες της Λατινικής Αμερικής και το Αφρικανικό

πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ στην Ευρώπη παρουσιάζονται πολιτισμικές μειονότητες που προέρχονται από τις χώρες της Ασίας. Ο κύριος λόγος ένταξης των μαθητών αυτών στην ειδική αγωγή είναι η εκδήλωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών διαταραχών. Αυτό που καταγράφεται είναι ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία και διαταραχές συμπεριφοράς, όπως είναι η παραβατικότητα. Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές αυτούς οδηγεί τον πληθυσμό αυτό σε προγράμματα ειδικής αγωγής (Castro, 2010).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας εργασίας είναι η υπερβολική παρουσία των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες στην ειδική αγωγή. Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πλαίσια κατέχουν περισσότερες πιθανότητες ένταξης σε τμήματα ειδικής αγωγής σε σχέση με τα παιδιά της πλειονότητας. Τα αίτια της υπερβολικής παρουσίας δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως με τους ειδικούς να στρέφονται στην καταγραφή διαφορετικών θεωριών που προσεγγίζουν το φαινόμενο αυτό (Sullivan & Artiles, 2011). Οι θεωρίες αυτές επιχειρούν να συνδέσουν την ευρύτερη κοινωνία και τις πολιτικές που εφαρμόζονται σε αυτή με το σχολικό πλαίσιο. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο των θεωριών γίνεται αναφορά στην κοινωνική ανισότητα και τα αρνητικά στερεότυπα τα οποία επικρατούν σε σχέση με τα άτομα που ανήκουν σε κάποια μειονότητα. Οι αρνητικές στάσεις που υπάρχουν στο κοινωνικό πλαίσιο είναι εμφανείς και στο σχολείο έχοντας ως αποτέλεσμα στην περιθωριοποίηση των μαθητών που είναι διαφορετικοί. Με άλλα λόγια, στο σχολείο όπως και στην κοινωνία τα άτομα της μειονότητας διαχωρίζονται από τα άτομα της πλειοψηφίας και εισάγονται σε διαφορετικά πλαίσια. Ο ρόλος του σχολείου και της ειδικής αγωγής αλλάζει θέτοντας ως προτεραιότητα την εξασφάλιση της κοινωνικής, πολιτισμικής και εκπαιδευτικής ισότητας μεταξύ των μαθητών (Sullivan & Artiles, 2011).

Η επίτευξη αυτού του στόχου μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής και συμβουλευτικής. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η ειδική αγωγή και η συμβουλευτική που προσφέρονται στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι αναγκαίο να προάγει την ισότητα των μαθητών σε όλο το φάσμα της ζωής τους. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών που εργάζονται σε τέτοιου είδους σχολικά πλαίσια αναφορικά με τις πολιτισμικές και προσωπικές ιδιαιτερότητες που εμφανίζουν οι μαθητές της ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι σύμβουλοι είναι απαραίτητο να επιδεικνύουν σεβασμό και

κατανόηση στις πολιτισμικές πεποιθήσεις των μαθητών προκειμένου να αναπτύξουν μία καλή σχέση με αυτούς. Ακόμα, ένα από τα καθήκοντα των ειδικών που εργάζονται στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι η εξοικείωση των μαθητών της πλειονότητας με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους. Η εξοικείωση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός της σχολικής τάξης (Moore-Thomas & Day-Vines, 2010). Στην ουσία οι επαγγελματίες που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολεία οφείλουν να εφαρμόζουν κατά την επαγγελματική τους πρακτική τις αρχές της πολιτισμικής και ειδικής αγωγής. Οι επαγγελματίες αυτοί χρειάζεται να εστιάζουν ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές, να εντοπίζουν τις ανάγκες του κάθε ένα από αυτούς και να επιχειρούν να τις ικανοποιήσουν. Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των συμβούλων. Η εκπαίδευση αυτή αφορά αφενός τη διαχείριση και την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών και αφετέρου των πολιτισμικών αναγκών (Nelson & Guerra, 2014).

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας εργασίας αφορά το ρόλο που έχουν οι παιδαγωγοί στην εκπαίδευση και την υποστήριξη των παιδιών που υπάγονται στην ειδική αγωγή και προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες. Η εκπαίδευση της μερίδας αυτής μαθητών απαιτεί την εκτέλεση ενός διττού ρόλου από τους παιδαγωγούς (Schweigman, Soto, Wright & Unger, 2011). Αυτό σημαίνει ότι ο παιδαγωγός χρειάζεται να είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικός και σύμβουλος τόσο στα παιδιά που έρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια όσο και στα παιδιά της πλειοψηφίας. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ο παιδαγωγός καλείται να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες όλων των μαθητών, είτε εκείνες είναι εκπαιδευτικές είτε είναι πολιτισμικές. Η ειδική πολιτισμική αγωγή είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο με τους μαθητές που ανήκουν στη μειονότητα. Η δυσκολία του εκπαιδευτικού τους έργου έγκειται στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους. Η επίτευξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων του δασκάλου βασίζεται στην ανάπτυξη ενός θετικού και πολιτισμικά αποδεχτού κλίματος της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μελετήσουν την κουλτούρα των μαθητών τους και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα που προκύπτει από αυτή. Η διδασκαλία πρέπει να είναι με τέτοιον τρόπο προσαρμοσμένη ώστε να γίνεται κατανοητή από όλους τους μαθητές και να ελκύει το ενδιαφέρον τους. Για το λόγο αυτό προτείνεται η εμπλοκή

των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες και η εκτέλεση έργων που εμπειρεύουν πολιτισμικά θέματα (Schweigman et al., 2011).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη είναι υπεύθυνος και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να προάγει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του, χωρίς να πραγματοποιεί διακρίσεις. Το καθήκον αυτό του εκπαιδευτικού σχετίζεται με τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου. Ωστόσο, η διαφορά των δύο ρόλων αφορά το χώρο και το χρόνο στους οποίους διεξάγεται η παρέμβαση (Gay, 2013). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές παρατηρώντας συνεχώς τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους συμπεριφορές. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη και ο τρόπος με τον οποίο αλληλοεπιδρούν οι μαθητές μεταξύ τους παρατηρούνται από το δάσκαλο ο οποίος είναι συνέχεια παρόν. Επίσης, η καθημερινή επαφή των μαθητών και του εκπαιδευτικού οδηγεί στην ανάπτυξη μίας δεμένης συναισθηματικά σχέσης. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί, και οφείλει, να παρέμβει στο εδώ και τώρα, βασιζόμενος στη σχέση που έχει αναπτύξει με τους μαθητές του, προσπαθώντας να επιλύσει τις διαφορές τους. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης μπορεί να ικανοποιήσει τις συναισθηματικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών, όποτε εκείνες εμφανίζονται. Επομένως, η διδασκαλία των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία χρειάζεται να βασίζεται τόσο τις αρχές της ειδικής αγωγής όσο και στις αρχές της συμβουλευτικής (Gay, 2013).

Επιπλέον, οι ερευνητές που ασχολούνται με τα θέματα της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας εστιάζουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές εφαρμόζονται από το σχολικό σύμβουλο και απαιτούν τη συνεργασία αυτού με το εκπαιδευτικό προσωπικό του εκάστοτε σχολείου (Adkinson-Bradley et al., 2006). Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν στα πολυπολιτισμικά σχολεία δίνεται μεγάλη προσοχή στην εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας. Η εμπλοκή των γονέων μπορεί να συμβάλει θετικά στην καλύτερη κατανόηση των πολιτισμικών πεποιθήσεων οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Από την άλλη μεριά η εμπλοκή της κοινότητας μπορεί να συντελέσει στην ενδυνάμωση της κοινωνικής ζωής τόσο των μαθητών όσο και της οικογένειάς τους. Αν ληφθούν υπόψη οι πρωταρχικοί σκοποί των πολυπολιτισμικών σχολείων, που είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους

μαθητές και η επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, γίνονται κατανοητοί και οι στόχοι των παρεμβάσεων που εφαρμόζονται. Οι παρεμβάσεις αυτές στοχεύουν στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας τόσο από τον ανήλικο όσο και από τον ενήλικο πληθυσμό. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν τη μεγάλη σημασία που έχει η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και χρήζουν ειδικής αγωγής (Adkinson-Bradley et al., 2006).

Σύμφωνα με τη ευρήματα της παρούσας εργασίας οι παρεμβάσεις της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής και ειδικής αγωγής που εφαρμόζονται στα πολιτισμικά σχολεία αντιμετωπίζονται θετικά από την επιστημονική κοινότητα. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων σχετίζεται με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών ειδικής αγωγής. Τα θετικά οφέλη των παρεμβάσεων σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας (Tyger & Fazel, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια εθνική ή πολιτισμική μειονότητα και οι οικογένειες αυτών παρουσιάζονται από τη βιβλιογραφία ως κοινωνικά απομονωμένοι. Η κοινωνική τους απομόνωση μπορεί να είναι απόρροια των πολιτισμικών τους πεποιθήσεων αλλά και των αρνητικών στερεοτύπων που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία. Ο ρόλος του σχολείου και της συμβουλευτικής, που παρέχεται στο σχολικό πλαίσιο, αφορά και την ενίσχυση της κοινωνικής και κοινοτικής δραστηριοποίησης των μαθητών. Η εστίαση στην οικογένεια και η ενθάρρυνση της εμπλοκής της σε δραστηριότητες του σχολείου συντελεί θετικά στον κοινωνικό επαναπροσδιορισμό της περιθωριοποιημένης οικογένειας. Με άλλα λόγια, η ένταξη της οικογένειας στο σχολικό πλαίσιο, η αλληλεπίδραση της με τις άλλες οικογένειες αλλά και με τους επαγγελματίες που εργάζονται στο σχολείο επιδρά θετικά στην κοινωνική ένταξη αυτών σε κοινοτικό επίπεδο. Οι κοινωνικές σχέσεις και οι συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των αντίστοιχων σχέσεων στην ευρύτερη κοινότητα (Tyger & Fazel, 2014).

Η εφαρμογή παρεμβάσεων στους μαθητές ειδικής αγωγής που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες μπορεί να επιφέρει πολύτιμα αποτελέσματα και στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτή την ειδική ανάγκη σχετίζονται με την εμφάνιση τόσο ψυχο-κοινωνικών όσο και μαθησιακών προβλημάτων. Όσον αφορά τις ψυχο-κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτό

που παρατηρείται είναι ότι συνάπτουν φιλικές σχέσεις μόνο με άτομα που αντιμετωπίζουν κι εκείνα προβλήματα όρασης, δεν έχουν αποκτήσει ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους ενώ είναι σημαντικά λιγότερο κοινωνικά σε σχέση με τα παιδιά της ίδια ηλικίας. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινοτικό πλαίσιο. Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο είναι και ο ρόλος που έχει το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο δέχονται επιδράσεις. Ένα συχνό φαινόμενο είναι η μη αποδοχή της αναπηρίας τους από το κοινωνικό-οικογενειακό τους πλαίσιο το οποίο επιχειρεί να αποκρύψει τη διαφορετικότητα των παιδιών. Οι γονείς που ανήκουν σε μειονότητες σχετίζονται με την υπερπροστασία και τη μείωση της ελευθερίας των παιδιών με οπτική αναπηρία (Lifshitz et al., 2007).

Η εφαρμογή παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό τους πλαίσιο, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής τους πορείας αλλά και της μετέπειτα ζωής τους. Ακόμα, οι μαθητές αυτοί χρήζουν διαφορετικής μεταχείρισης και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Οι σχολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας νευρο-αναπτυξιακής διαταραχής, όπως είναι δυσλεξία, αλλά αντίθετα οφείλεται σε σωματικές δυσλειτουργίες. Οι μαθητές με τύφλωση που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες είναι σε πολλές περιπτώσεις δίγλωσσοι. Η δίγλωσσία των μαθητών επηρεάζει αρνητικά τη σχολική τους επίδοση καθώς τα παιδιά δυσκολεύονται να μάθουν εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες (Gallimore, 2005). Αυτό που προτείνεται είναι η χρήση πρόσθετου και ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές αυτούς. Το πρόσθετο υλικό αφορά σε πολλές περιπτώσεις τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Οι μαθητές αυτοί είναι εξίσου ικανοί με τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης στην κατάκτηση νέων γνώσεων. Η παροχή των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να δοθεί μέσα από την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των μαθητών όπως είναι η καλή ακουστική και απτική ικανότητα (Buzzi, Buzzi, Leporini & Senette, 2015).

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας μπορούν να συντελέσουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής και εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Στα ελληνικά σχολεία παρατηρείται συνεχής αύξηση πολυπολιτισμικών στοιχείων, η οποία όμως δε διαχειρίζεται επαρκώς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εξοικειωθούν με τη «διαφορετικότητα» των μαθητών και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις

προκειμένου να παρέχουν την απαραίτητη βοήθεια στους μαθητές τους. Οι παρεμβάσεις αυτές χρειάζεται να γίνουν σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τους γονείς και την κοινότητα. Η εμπλοκή όλων των ατόμων που σχετίζονται με το πολυπολιτισμικό σχολείο μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης και παιδαγωγικής, η οποία θα ωφελήσει τόσο το σύστημα του σχολείου όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2011).

Βιβλιογραφία

- Adkison-Bradley, C., Johnson, P. D., Rawls, G., & Plunkett, D. (2006). Overrepresentation of African American Males in Special Education Programs: Implications and Advocacy Strategies for School Counselors. *Journal of School Counseling, 4*(16), n16.
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology, 8*(2011), 289-308.
- Artiles, A. J., Harry, B., Reschly, D. J., & Chinn, P. C. (2002). Over-identification of students of color in special education: A critical overview. *Multicultural Perspectives, 4*(1), 3-10.
- August, D., & Shanahan, T. (2010). Response to a review and update on developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth. *Journal of Literacy Research, 42*(3), 341-348.
- Aydin, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 3*(3), 277-286.
- Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Bales, B. L., & Saffold, F. (2011). A new era in the preparation of teachers for urban schools: Linking multiculturalism, disciplinary-based content, and pedagogy. *Urban Education, 46*(5), 953-974.
- Banks, J. (2004). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks, C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (7th edition, pp. 3-32). John Wiley and Sons, Inc.
- Barton, P. E., & Coley, R. J. (2010). The Black-White Achievement Gap: When Progress Stopped. Policy Information Report. *Educational Testing Service*.

- Bemak, F., & Chung, R. C. Y. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling, 196-202*.
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Press.
- Bodenhorn, N., Wolfe, E. W., & Airen, O. E. (2010). School counselor program choice and self-efficacy: Relationship to achievement gap and equity. *Professional School Counseling, 13(3)*, 165-174.
- Bogic, M., Ajdukovic, D., Bremner, S., Franciskovic, T., Galeazzi, G. M., Kucukalic, A., ... & Wang, D. (2012). Factors associated with mental disorders in long-settled war refugees: refugees from the former Yugoslavia in Germany, Italy and the UK. *The British Journal of Psychiatry, 200*, 216-223.
- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., ... & Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997–2008. *Pediatrics, 127(6)*, 1034-1042.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly, 38(1)*, 65-84.
- Bryan, J., & Griffin, D. (2010). A multidimensional study of school-family-community partnership involvement: School, school counselor, and training factors. *Professional School Counseling, 14(1)*, 75-86.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development, 90(4)*, 408-420.
- Buzzi, M. C., Buzzi, M., Leporini, B., & Senette, C. (2015, September). Playing with geometry: a multimodal android app for blind children. In *Proceedings of the 11th Biannual Conference on Italian SIGCHI Chapter* (pp. 134-137). ACM.

- Γερογιάννη, Γ. Κ., & Λαχανά, Σ. (2015). Διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην σχολική μονάδα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. *3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, Γ' Τόμος, 463-472.
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, S., Hummel, C., & Nance, E. (2008). An Appreciative Inquiry into the Circle of Friends Program: The Benefits of Social Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 20-49.
- Carlson, L., & Kees, N. (2013). Mental health services in public schools: A preliminary study of school counselor perceptions. *Professional School Counseling*, 16(4), 211-221.
- Cartledge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional children*, 74(3), 351-371.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Chen, D. (2001). Visual Impairment in Young Children: A Review of the Literature with Implications for Working with Families of Diverse Cultural and Linguistic Backgrounds. Technical Report.
- Condron, D. J., Tope, D., Steidl, C. R., & Freeman, K. J. (2013). Racial segregation and the black/white achievement gap, 1992 to 2009. *The Sociological Quarterly*, 54(1), 130-157.
- Cook, A., Pérusse, R., & Rojas, E. D. (2012). Increasing academic achievement and college-going rates for Latina/o English Language Learners: A survey of school counselor interventions. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 4(2), 24-40.
- Cooper, M., Hough, M., & Loynd, C., (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(2), 199-211.

- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Dahir, C., Burnham, J., & Stone, C. (2009). Listen to the voices: School counselors and comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 12(3), 182-192.
- Dewaele, J. M., & Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 203-221.
- Donovan, S., & Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Emerson, R. S. W., & Corn, A. L. (2006). Orientation and mobility content for children and youths: A Delphi approach pilot study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(6), 331-346.
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
- Evans-Winters, V. E., & Twyman Hoff, P. (2011). The aesthetics of white racism in pre-service teacher education: A critical race theory perspective. *Race Ethnicity and Education*, 14(4), 461-479.
- Ford, D. Y. (2010a). Multicultural Issues: Underrepresentation of Culturally Different Students in Gifted Education: Reflections about Current Problems and Recommendations for the Future. *Gifted Child Today*, 33(3), 31-35.
- Ford, D. Y. (2010b). Multicultural issues: Culturally responsive classrooms: Affirming culturally different gifted students. *Gifted Child Today*, 33(1), 50-53.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60, 71-90.
- Galassi, J. P., & Akos, P. (2007). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. Routledge.
- Gallimore, D. P. (2005). Multiculturalism and students with visual impairments in New South Wales, Australia. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(6), 345-364.
- Garth-McCullough, R. (2008). Untapped cultural support: The influence of culturally bound prior knowledge on comprehension performance. *Reading Horizons*, 49(1), 1-30.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gonzalez, L., Borders, L. D., Hines, E., Villalba, J., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16(3), 185-193.
- Goodwin, D. L., Lieberman, L. J., Johnston, K., & Leo, J. (2011). Connecting through summer camp: Youth with visual impairments find a sense of community. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(1), 40-55.
- Gorski, P. C. (2010). The Challenge of Defining Multicultural Education. Retrieved from <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218-226.
- Griner, A. C., & Stewart, M. L. (2013). Addressing the achievement gap and disproportionality through the use of culturally responsive teaching practices. *Urban Education*, 48(4), 585-621.

- Guyll, M., Madon, S., Prieto, L., & Scherr, K. C. (2010). The potential roles of self-fulfilling prophecies, stigma consciousness, and stereotype threat in linking Latino/a ethnicity and educational outcomes. *Journal of Social Issues, 66*(1), 113-130.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory Into Practice, 37*(2), 96-104.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: the teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 986-996.
- Harris, P. N. (2016). *School counselor involvement in partnerships with families of color: A social cognitive perspective*. The College of William and Mary.
- Hart, J. E., Cramer, E. D., Harry, B., Klingner, J. K., & Sturges, K. M. (2010). The continuum of "troubling" to "troubled" behavior: Exploratory case studies of African American students in programs for emotional disturbance. *Remedial and Special Education, 31*(3), 148-162.
- Hibel, J., Farkas, G., & Morgan, P. L. (2010). Who is placed into special education?. *Sociology of Education, 83*(4), 312-332.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology, 49*(1), 4.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into practice, 42*(3), 195-202.
- Huurre, T. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment*. Tampere University Press.
- Jeffries, R. B., & Singer, L. C. (2003). Successfully educating urban American Indian students: An alternative school format. *Journal of American Indian Education, 40*-57.

- Khandekar, R., Kishore, H., Mansu, R. M., & Awan, H. (2014). The status of childhood blindness and functional low vision in the Eastern Mediterranean region in 2012. *Middle East African journal of ophthalmology*, *21*(4), 336-343.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 595-605.
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, *47*(3), 596-632.
- Lifshitz, H., Hen, I., & Weisse, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *101*(2), 96-116.
- Limberg, D., & Lambie, G. W. (2011). Third culture kids: Implications for professional school counseling. *Professional School Counseling*, *15*(1), 45-54.
- Lo, Y. Y., & Cartledge, G. (2006). FBA and BIP: Increasing the behavior adjustment of African American boys in schools. *Behavioral Disorders*, *31*(2), 147-161.
- Lopez, A. E. (2011). Culturally relevant pedagogy and critical literacy in diverse English classrooms: A case study of a secondary English teacher's activism and agency. *English Teaching*, *10*(4), 75.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Malott, K., Paone, T., Humphreys, K., & Martinez, T. (2010). Use of group counseling to address ethnic identity development: Application with adolescents of Mexican descent. *Professional School Counseling*, *13*(5), 257-267.
- Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, *35*(7), 93-108.
- McCray, A. D., & García, S. B. (2002). The stories we must tell: Developing a research agenda for multicultural and bilingual special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *15*(6), 599-612.

- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-22.
- Milian, M., & Pearson, V. (1900). Students with visual impairments in a dual-language program: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 99(11).
- Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *The Urban Review*, 43(1), 66-89.
- Moore, J. L., Henfield, M. S., & Owens, D. (2008). African American males in special education: Their attitudes and perceptions toward high school counselors and school counseling services. *American Behavioral Scientist*, 51(7), 907-927.
- Moore-Thomas, C., & Day-Vines, N. (2010). Culturally competent collaboration: School counselor collaboration with African American families and communities. *Professional School Counseling*, 14(1), 53-63.
- Morgan, H. (2010). Improving schooling for cultural minorities: The right teaching styles can make a big difference. *Educational Horizons*, 88(2), 114-120.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Mattison, R., Maczuga, S., Li, H., & Cook, M. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. *Educational Researcher*, 44(5), 278-292.
- Morgan, P. L., Staff, J., Hillemeier, M. M., Farkas, G., & Maczuga, S. (2013). Racial and ethnic disparities in ADHD diagnosis from kindergarten to eighth grade. *Pediatrics*, 132(1), 85-93.
- Musti-Rao, S., & Cartledge, G. (2007). Effects of a supplemental early reading intervention with at-risk urban learners. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 70-85.
- Nelson, J. A., Robles-Pina, R., & Nichter, M. (2008). An analysis of Texas high school counselors' roles: Actual and preferred counseling activities. *Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research*, 36(1), 30-47.

- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95.
- Nichter, M., & Edmonson, S. L. (2005). Counseling services for special education students. *Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research*, 33(2), 50.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490.
- O'Connor, C., & Fernandez, S. D. (2006). Race, class, and disproportionality: Reevaluating the relationship between poverty and special education placement. *Educational Researcher*, 35(6), 6-11.
- Onakpoya, O. H., Adegbehingbe, B. O., Omotoye, O. J., & Adeoye, A. O. (2011). Causes of blindness in a special education school. *West African journal of medicine*, 30(1), 47-50.
- Ortiz, L., & Jani, J. (2010). Critical race theory: A transformational model for teaching diversity. *Journal of Social Work Education*, 46(2), 175-193.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 18(2), 99-110.
- Palmer, D. (2010). Race, power, and equity in a multiethnic urban elementary school with a dual-language "strand" program. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 94-114.
- Παρασκευόπουλος, Μ., Μπίλια, Α., & Παρασκευοπούλου, Π. (2016). Πολυπολιτισμικότητα στη σχολική μονάδα. Αντιλήψεις των μαθητών για τους αλλοδαπούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1143-1154.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.

- Parker, L. (2015). Critical race theory in education and qualitative inquiry: What each has to offer each other now?. *Qualitative Inquiry*, 1-7.
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: a meta-analysis. *British Journal of Visual Impairment*, 29(1), 27-45.
- Plimmer, B., Reid, P., Blagojevic, R., Crossan, A., & Brewster, S. (2011). Signing on the tactile line: A multimodal system for teaching handwriting to blind children. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 18(3), 17-29.
- Proctor, S. L., Graves Jr, S. L., & Esch, R. C. (2012). Assessing African American students for specific learning disabilities: The promises and perils of response to intervention. *The Journal of Negro Education*, 81(3), 268-282.
- Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(1), 28-48.
- Roberts, K. R. (2017). Issues and Recommendations in the Education of Students From Minority and Low Socioeconomic Status: When is Special Education Placement Necessary?. *The Undergraduate Journal of Law & Disorder*, 5, 8-13.
- Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 7-17.
- Sánchez, J., & Galáz, I. (2007, July). AudioStoryTeller: enforcing blind children reading skills. In *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 786-795). Berlin: Springer.
- Schweigman, K., Soto, C., Wright, S., & Unger, J. (2011). The relevance of cultural activities in ethnic identity among California Native American youth. *Journal of Psychoactive Drugs*, 43(4), 343-348.

- Sheely-Moore, A., & Bratton, S. (2010). A strengths-based parenting intervention with low-income African American families. *Professional School Counseling, 13*(3), 175-183.
- Singh, A., Urbano, A., Haston, M., & McMahan, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the real world. *Professional School Counseling, 13*(3), 135-145.
- Sirin, S. R., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4), 463-473.
- Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C. G., Rausch, M. K., May, S. L., & Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review, 40*(1), 85.
- Solebo, A. L., & Rahi, J. (2014). Epidemiology, aetiology and management of visual impairment in children. *Archives of disease in childhood, 99*(4), 375-379.
- Soloranzo, D. G., & Yosso, T. J. (2000). Toward a critical race theory of chicana and chicano education. In C. Tejeda, C. Martinez, & Z. L. Cresskill (Eds.), *Charting New Terrains of Chicana(o)/Latina(o) Education*. (pp. 35-65). New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Stevens, G. W., & Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(3), 276-294.
- Stone, S., & Han, M. (2005). Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Children and Youth Services Review, 27*(1), 51-66.
- Strand, S. (2012). The White British-Black Caribbean achievement gap: Tests, tiers and teacher expectations. *British Educational Research Journal, 38*(1), 75-101.
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behavior and friendship patterns in multicultural school classes. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 99-116.

- Sullivan, A. L., & Artiles, A. J. (2011). Theorizing racial inequity in special education: Applying structural inequity theory to disproportionality. *Urban Education, 46*(6), 1526-1552.
- Sullivan, A. L., & Bal, A. (2013). Disproportionality in special education: Effects of individual and school variables on disability risk. *Exceptional Children, 79*(4), 475-494.
- Sullivan, A. L., & Thorius, K. A. K. (2010). Considering intersections of difference among students identified as disabled and expanding conceptualizations of multicultural education. *Race, Gender & Class, 93-109*.
- Theurel, A., Witt, A., Claudet, P., Hatwell, Y., & Gentaz, E. (2013). Tactile picture recognition by early blind children: the effect of illustration technique. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 19*(3), 233-240.
- Tiedt, P. & Iris M. Tiedt, I. M. (1999). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources (5th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tomlinson, S. (2016). Special education and minority ethnic young people in England: continuing issues. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*(4), 513-528.
- Trolley, B. C. (2011). School counselor roles and preparation. *Michigan Journal of Counseling: Research, Theory and Practice, 38*(1), 3, 15-32.
- Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PloS one, 9*(2), e89359.
- Uwah, C., McMahon, H., & Furlow, C. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 11*(5), 296-305.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations

and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.

Vanneman, A., Hamilton, L., Anderson, J. B., & Rahman, T. (2009). Achievement Gaps: How Black and White Students in Public Schools Perform in Mathematics and Reading on the National Assessment of Educational Progress. Statistical Analysis Report. NCES 2009-455. *National Center for Education Statistics*.

Vedder, P., & O'Dowd, M. (1999). Swedish primary school pupils' inter-ethnic relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(3), 221-228.

Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 679-697.

Wagner, E. (2004). Development and Implementation of a Curriculum to Develop Social Competence for Students with Visual Impairments in Germany. Practice Report. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(11), 703-709.

Ward, N. L., Strambler, M. J., & Linke, L. H. (2013). Increasing educational attainment among urban minority youth: A model of university, school, and community partnerships. *The Journal of Negro Education*, 82(3), 312-325.

Webb-Johnson, G., Artiles, A. J., Trent, S. C., Jackson, C. W., & Velox, A. (1998). The Status of Research on Multicultural Education in Teacher Education and Special Education Problems, Pitfalls, and Promises. *Remedial and Special Education*, 19(1), 7-15.

Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: Disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257.

Williams, D. R., & Mohammed, S. A. (2009). Discrimination and racial disparities in health: evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*, 32(1), 20-47.

- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A Q study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education, 30*, 27-37.
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice?. *Journal of Teacher Education, 61*(3), 248-260.
- Yu, B. (2013). Issues in bilingualism and heritage language maintenance: Perspectives of minority-language mothers of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology, 22*(1), 10-24.
- Zebehazy, K. T., & Smith, T. J. (2011). An examination of characteristics related to the social skills of youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(2).
- Zembylas, M. (2010a). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking children's identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society. *Ethnic and Racial Studies, 33*(8), 1372-1391.
- Zembylas, M. (2010b). Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools. *Childhood, 17*(3), 312-328.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Ερευνητικοί στόχοι

Στόχοι Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης		
Στόχοι	Συγγραφείς – Βιβλιογραφία	Σκοπός μελέτης
1. Χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία	Vanneman, A., Hamilton, L., Anderson, J. B., & Rahman, T. (2009). Achievement Gaps: How Black and White Students in Public Schools Perform in Mathematics and Reading on the National Assessment of Educational Progress. Statistical Analysis Report. NCES 2009-455. <i>National Center for Education Statistics.</i>	Σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών πλειονότητας και μειονότητας στις σχολικές τους επιδόσεις
	Yang & Montgomery (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education:	Εντοπισμός των χαρακτηριστικών που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί στα

	<p>AQ study of attitudes toward student diversity. <i>Teaching and Teacher Education</i>, 30, 27-37.</p>	<p>πολυπολιτισμικά σχολεία</p>
<p>2. Αρχές σχολικής συμβουλευτικής και χαρακτηριστικά συμβούλου</p>	<p>Αθανασιάδου, (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. <i>Hellenic Journal of Psychology</i>, 8(2011), 289-308.</p>	<p>Μελέτη των αρχών της σχολικής συμβουλευτικής</p>
	<p>Nelson, Robles-Pina & Nichter, (2008). An analysis of Texas high school counselors' roles: Actual and preferred counseling activities. <i>Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research</i>, 36(1), 30-47.</p>	<p>Μελέτη χαρακτηριστικών σχολικών συμβούλων</p>
<p>3. Σχέση πολυπολιτισμικότητας και ειδικής αγωγής. Ο ρόλος της συμβουλευτικής</p>	<p>Morgan et al. (2015). Minorities are disproportionately underrepresented in special education: Longitudinal evidence across five disability conditions. <i>Educational Researcher</i>, 44(5), 278-292.</p>	<p>Μελέτη υπερβολικής παρουσίας πολιτισμικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή</p>

	<p>Sullivan & Bal (2013). Disproportionality in special education: Effects of individual and school variables on disability risk. <i>Exceptional Children</i>, 79(4), 475-494.</p>	<p>Μελέτη υπερβολικής παρουσίας πολιτισμικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή</p>
	<p>Malott, Paoene, Humphreys & Martinez, (2010). Use of group counseling to address ethnic identity development: Application with adolescents of Mexican descent. <i>Professional School Counseling</i>, 13(5), 257-267.</p>	<p>Εφαρμογή παρεμβάσεων συμβουλευτικού χαρακτήρα σε πολυπολιτισμικά σχολεία με μαθητές ειδικής αγωγής</p>
<p>4. Ρόλος των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία</p>	<p>Mutsi-Rao & Cartledge (2007). Effects of a supplemental early reading intervention with at-risk urban learners. <i>Topics in</i></p>	<p>Μελέτη αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων συνδιδασκαλίας σε μαθητές από πολιτισμικές μειονότητες</p>

	<i>Early Childhood Special Education</i> , 27(2), 70-85.	
	Creese&Blackledge,(2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. <i>The Modern Language Journal</i> , 94(1), 103-115.	Μελέτη εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε δίγλωσσες σχολικές τάξεις
5. Εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές τεχνικές σε μαθητές με οπτική αναπηρία στα πολυπολιτισμικά σχολεία	Gallimore,(2005). Multiculturalism and students with visual impairments in New South Wales, Australia. <i>Journal of Visual Impairment & Blindness</i> , 99(6), 345-364.	Μελέτη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται σε μαθητές με οπτική αναπηρία που ανήκουν σε πολυπολιτισμικές μειονότητες
	Theurel, Witt, Claudet, Hatwell & Gentaz, (2013). Tactile picture recognition by early blind children: the effect of illustration	Μελέτη της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με οπτική αναπηρία

	technique. <i>Journal of Experimental Psychology: Applied</i> , 19(3), 233-240.	
--	---------------------------------------------------------------------------------	--