



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Η συμπερίληψη σε ατομικά και ομαδικά μουσικά μαθήματα του
Μουσικού Σχολείου – η σημασία της και οι δυσκολίες εφαρμογής της.»**

της

Ευαγγελίας Κοροβέση (mms21035)

Επιβλέπουσα: Μαρία Βαρβαρίγου, Λέκτορας Mary Immaculate College
Συνεπιβλέπουσα: Λελούδα Στάμου, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2023

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης ότι, όπως απαιτείται από τους προαναφερθέντες κανόνες, επισημαίνω και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που αξιοποιώ και δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

©2023

Ευαγγελία Κοροβέση

ALL RIGHTS RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια της μεταπτυχιακής μου διατριβής κ. Μαρία Βαρβαρίγου, που, χάρη στην αμέριστη κατανόηση, υπομονή και πολύτιμη καθοδήγηση της κατέστη εφικτή η εκπόνησή της.

Σας ευχαριστώ για όλα από καρδιάς.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας της συμπερίληψης, ως μία διαδικασία που προϋποθέτει τη συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στον περιβάλλον της τάξης του γενικού σχολείου και την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, παρατίθενται κάποιοι ορισμοί σχετικά με βασικές έννοιες (άτομα με αναπηρίες, συμπερίληψη) που διέπουν όλη την εργασία, προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε παρανόηση αναφορικά με την ορολογία. Έπειτα, συσχετίζεται η συμπερίληψη με τη μουσική, ώστε να δοθεί έμφαση στα οφέλη που μπορούν να ανακύψουν από την υιοθέτηση συμπεριληπτικών στρατηγικών στη μουσική εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφονται μερικοί τρόποι ενίσχυσης του σχολείου ως πλαίσιο συμπερίληψης, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση. Στη συνέχεια, παρατίθενται η μεθοδολογία και η ανάλυση των δεδομένων, οι οποίες προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από εκπαιδευτικούς μουσικής αλλά και ειδικής αγωγής. Κλείνοντας, η συμβολή της έρευνας έγκειται ότι ανέδειξε το πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κυρίως πάνω σε θέματα της ειδικής αγωγής καθώς και τη δυσκολία τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους λόγω της περιορισμένης ευελιξίας του προγράμματος σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, άτομα με ειδικές ανάγκες, μουσικά σύνολα, συνεργασία, διαφοροποιημένη διδασκαλία

ABSTRACT

This dissertation aims to give prominence to the meaning of inclusion as a process which requires the coexistence of students with disabilities at the school environment of the general class and their interaction with typically developed students. To begin with, in the first chapter, there are some definitions listed about basic concepts (people with disabilities, inclusion) which are adopted by this thesis, in order to avoid any kind of misunderstandings regarding the terminology. Afterwards, there is an association between inclusion and music, so that the benefits which may result from the adoption of inclusive strategies in music education are emphasized. The second chapter reviews literature which explores how the school could become a place where inclusion is present, identifying approaches such as differentiated and cooperative learning. Next there is the methodology and analysis of the data, which emerged from semi-structured interviews given by music and special education teachers. To conclude, the study highlights the lack of education of music teachers mostly on matters of special education and their difficulty to adapt their teaching due to the limited flexibility that the curriculum provides.

Key words: inclusion, people with disabilities, music ensembles, collaboration, differentiated learning, training

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ορισμοί.....	10
1.1 Άτομα με αναπηρίες.....	10
1.1.1 Αναπηρία στην Ελλάδα: ορισμοί και πρακτικές	14
1.2 Συμπερίληψη	16
1.2.1 Συμπερίληψη και μουσική εκπαίδευση	20
1.2.2 Μουσικά προγράμματα για ενίσχυση της συμπερίληψης.....	22
1.2.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της μουσικής σε περιβάλλοντα συμπερίληψης 25	
1.3 Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης	36
1.4 Σύνοψη κεφαλαίου.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το σχολείο ως πλαίσιο συμπερίληψης	43
2.1 Οι εμπειρίες και οι απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη	47
2.2 Τρόποι ενίσχυσης της συμπερίληψης.....	51
2.2.1 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία	51
2.2.2 Η συνεργατική μάθηση	58
2.2.3 Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων	59
2.3 Συμπερίληψη σε γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	62
2.4 Σύνοψη κεφαλαίου.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία.....	65
3.1 Δείγμα	65
3.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	65
3.2.1 Ερωτήσεις.....	66
3.3 Θεματική ανάλυση.....	67
3.4 Σύνοψη κεφαλαίου.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση.....	68
4.1 Περιγράφοντας τον όρο της συμπερίληψης	68
4.2 Ομάδες παιδιών που απευθύνεται η συμπερίληψη	69
4.3 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών	69
4.4 Τρόποι προσέγγισης μαθητών με αναπηρίες.....	74
4.5 Μουσική αρτιότητα και συμπερίληψη	75

4.6 Χαρακτηριστικά του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού μουσικής	75
4.7 Σύνοψη κεφαλαίου.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Επίλογος.....	78
5.1 Συμπεράσματα	78
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	80
5.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έντονη παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σημερινή κοινωνία και κατ' επέκταση και στη σχολική κοινότητα, καθώς και η αυξανόμενη τάση για εξειδίκευση πάνω στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση προσωπικά με προβληματίζει και με απασχολεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Η παρουσία μου σε Μουσικά Σχολεία της Ελλάδος ως καθηγήτρια ατομικού οργάνου, συνέβαλε στη συνειδητοποίηση της ολοένα αυξανόμενης εμφάνισης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και συνεπώς στην επιτακτική ανάγκη που έχει προκύψει για τη συμπερίληψή τους (Jellison, 2015). Λόγω της ειδικότητάς μου ως μουσικός ορχήστρας διερωτώμαι σχετικά με τον ρόλο της ενόργανης μουσικής εκτέλεσης όχι τόσο με την παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σχολική τάξη όσο με την αλληλεπίδρασή τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το κινητήριο έναυσμα για τη συγγραφή της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να εντοπίσει και να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής σε ατομικά και ομαδικά μαθήματα σε Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας. Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα αποτελούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά εκτός από τον βασικό κορμό μαθημάτων και το πρόγραμμα σπουδών που ισχύει στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας, διδάσκονται και ένα σημαντικό αριθμό μουσικών μαθημάτων. Ένας ορισμός που διακατέχει το σύνολο αυτής της εργασίας είναι η «συμπερίληψη». Η συμπερίληψη είναι μία διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη συνύπαρξη μαθητών με αναπηρίες στο περιβάλλον της τάξης του γενικού σχολείου (ο όρος «γενικό σχολείο» σε αντιδιαστολή με το «ειδικό σχολείο») εξαλείφοντας φαινόμενα αποκλεισμού (Ακογιούνου και Βαϊούλη, 2021). Με τον όρο «συμπερίληψη στο μάθημα της μουσικής, η Jellison (2012) περιγράφει την αλληλεπίδραση των μαθητών με

αναπηρίες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος της μουσικής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που θα αναλυθεί στη συνέχεια, η αξιοποίηση συνεργατικών μοντέλων στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς διευκολύνει την ομαλή και εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Angelides & Hajisoteriou, 2016). Πιο συγκεκριμένα, αναδύεται η σημασία αυτής της αλληλεπίδρασης σε συνάρτηση με την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία ιδιαίτερα των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενίσχυσης συμπεριφορών αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μη, αποτελεί επίσης αντικείμενο μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ορισμοί

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι η περιγραφή των ορισμών που αποτελούν τον πυρήνα αυτής της εργασίας. Θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα και οι ορισμοί που διακρίνουν τα άτομα με αναπηρίες, ενώ θα αναφερθώ και στη συμπερίληψη με ιδιαίτερη έμφαση στην Αμερική, όπου υπάρχει και περισσότερο υλικό.

1.1 Άτομα με αναπηρίες

Η σύγχρονη οπτική από την οποία προέκυψε ο όρος «αναπηρία» ισορροπεί, σύμφωνα με τον Barton (2009), ανάμεσα σε ζητήματα σωματικής ή ψυχικής λειτουργικότητας και κατά πόσο κάθε άτομο μπορεί να αποτελεί ενεργό μέλος της κοινωνίας αλλά και να επικοινωνεί με τους άλλους ανεξάρτητα από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Ωστόσο, κάθε νόμος, θέσπισμα ή οργανισμός έχει αποδώσει τον όρο «αναπηρία» σύμφωνα με τη δική του ερμηνεία.

Ο όρος «αναπηρία» ισχύει σε περιπτώσεις στις οποίες έχουν προηγηθεί επίσημες αξιολογήσεις από επαγγελματίες αξιολογώντας συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία μπορούν να αποδείξουν ότι ένα παιδί έχει κάποιου είδους αναπηρία. Η διαδικασία της αξιολόγησης ξεκινά με ερωτήσεις. Το «γιατί;» οδηγεί στην επαναξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποφάσεων, το «τι;» αφορά το πρόγραμμα και το «πώς;» τις οδηγίες. Η αξιολόγηση του τρόπου συμπεριφοράς και της λειτουργικότητας σε καθημερινά περιβάλλοντα, οδηγεί και σε αξιολογήσεις, οι οποίες δεν αναγνωρίζουν απλώς την παρουσία αναπηρίας και το είδος της αλλά προτείνουν στόχους σχετικά με το πρόγραμμα των μαθημάτων και πρακτικές καθοδήγησης της διδασκαλίας (Jellison, 2015).

Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύλλογο Ψυχολογίας (2009), η αναγνώριση ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες γίνεται πρώτα με το όνομά του και έπειτα ακολουθούν

περιγραφές της αναπηρίας, ώστε αυτή να μη στιγματίζει το άτομο. Στην Αγγλία προτιμούν τον όρο «άτομα με αναπηρίες», ο οποίος αναφέρεται στην κατάσταση υγείας ενός ατόμου (Darrow & Adamek, 2012).

Το 1990 θεσπίστηκε στην Αμερική ο νόμος “Americans with Disability Act”, προκειμένου να αποτρέψει το διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρίες από όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας και της εκπαίδευσης. Στο τμήμα 12102 του κεφαλαίου 126 της αναθεωρημένης έκδοσης του 2008 που αναφέρεται στις «Ισότιμες Ευκαιρίες για τα Άτομα με Αναπηρία», η «αναπηρία» ορίζεται, πάντα με γνώμονα το σεβασμό στο άτομο, ως οποιαδήποτε σωματική ή ψυχική αδυναμία, η οποία περιορίζει σε σημαντικό βαθμό μία ή και περισσότερες από τις βασικές δραστηριότητες του ατόμου.

Τα επόμενα χρόνια, η δημιουργία του νομοθετήματος του 1997 (111, θέσπισμα 38, τμήμα 632) για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA), διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά με αναπηρίες έχουν δικαίωμα στην ελεύθερη, δημόσια εκπαίδευση, η οποία είναι κατάλληλη για τις ανάγκες τους και ικανή να τους προετοιμάσει για περαιτέρω εκπαίδευση, εργασία και ανεξάρτητη διαβίωση.

Ο IDEA ορίζει ένα «παιδί με αναπηρία» αξιοποιώντας μία λίστα από συγκεκριμένες κατηγορίες (γνωστικές αναπηρίες, προβλήματα στον λόγο ή στη γλώσσα) και έχοντας την ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης και σχετικών υπηρεσιών (Jellison, 2015). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται σε βρέφη ή παιδιά, τα οποία έχουν διαγνωστεί με: νοητική στέρηση, αδυναμία στην ακοή ή την όραση συμπεριλαμβανομένης και της κώφωσης ή της τύφλωσης, δυσκολίες στο λόγο ή στην ομιλία, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, αυτισμός, βλάβη στον εγκέφαλο,

μαθησιακές δυσκολίες ή γενικότερα άλλες διαταραχές στην υγεία, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης ή άλλων υπηρεσιών.

Ο Learning Disabilities Association of America (LDAA) και ο Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) ορίζουν τη γνωστική αναπηρία με σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη γνωστική λειτουργικότητα όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά και αφορά πολλές κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες της καθημερινότητας (Jellison, 2015).

Η απογραφή των ατόμων με αναπηρία στην Αμερική το 2000 δομήθηκε με βάση τρεις τομείς: την επικοινωνία, τη σωματική και την ψυχική λειτουργικότητα (Barton, 2009).

1. Άτομα ηλικίας 15 ετών και άνω μπορούν να διαγνωστούν με κάποια αναπηρία στην επικοινωνία, στην περίπτωση που: α) έχουν δυσκολία στην όραση, στην ακοή ή στην ομιλία, β) είναι τυφλά ή κουφά.
2. Άτομα ηλικίας 15 ετών και άνω μπορούν να διαγνωστούν με κάποια σωματική αναπηρία στην περίπτωση που: α) χρησιμοποιούν αναπηρική καρέκλα, μαστούνι ή πατερίτσες, β) έχουν δυσκολία σε βασικές δραστηριότητες που απαιτούν κίνηση (π.χ. περπάτημα, ανέβασμα τις σκάλες), γ) έχουν διαγνωστεί με κάποια συγκεκριμένη πάθηση (αρθρίτιδα ή ρευματισμοί, προβλήματα στη σπονδυλική στήλη, απώλεια άκρων), η οποία έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της σωματικής δραστηριότητας.
3. Άτομα ηλικίας 15 ετών και άνω μπορούν να διαγνωστούν με κάποια ψυχική αναπηρία στην περίπτωση που: α) έχουν διαγνωστεί με κάποια συγκεκριμένη διαταραχή (νοητική στέρηση, αναπτυξιακές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες), β) έχουν διαγνωστεί με κάποια ψυχική ή συναισθηματική

κατάσταση, η οποία επεμβαίνει σε μεγάλο βαθμό σε καθημερινές δραστηριότητες (άγχος, κατάθλιψη), γ) έχουν δυσκολία στη διαχείριση χρημάτων και λογαριασμών.

Τα Κέντρα Ελέγχου Νοσημάτων (Barton, 2009) στις Ηνωμένες Πολιτείες όρισαν την «αναπηρία» ως ένα άτομο που έχει περιορισμούς στη σωματική ή ψυχική λειτουργικότητα στην εκτέλεση καθορισμένων ενεργειών και ρόλων, τις οποίες κάθε άτομο μεμονωμένα αναμένεται ότι μπορεί να κάνει.

Η Social Security Administration, από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιεί πιο αυστηρές προϋποθέσεις για να ορίσει τα άτομα με αναπηρία. Ειδικότερα, αναφέρεται στα άτομα, των οποίων η κατάσταση περιορίζει την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν σε βασικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία, όπως περπάτημα και κουβάλημα αντικειμένων, για τουλάχιστον έναν χρόνο. Υπάρχει ακόμα και η περίπτωση στην οποία, λόγω ιατρικών προβλημάτων, ένα άτομο δυσκολεύεται να εκτελέσει την προηγούμενη εργασία του ή να προσαρμοστεί σε κάποια καινούργια. Μερικά άτομα που εμπίπτουν σε αυτές τις κατηγορίες και δικαιούνται ειδικές παροχές είναι οι τυφλοί ή τα άτομα με μειωμένη όραση, τα άτομα των οποίων οι εργαζόμενοι σύζυγοι απεβίωσαν, τα παιδιά με αναπηρίες και οι βετεράνοι πολέμου.

Σύμφωνα με τον Barton (2009), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization - WHO) έχει αποδώσει έναν ευρύ ορισμό και μία ερμηνεία για την «αναπηρία», η οποία αναφέρεται σε κάποιο ελάττωμα, απώλεια ή κάποια άλλη σημαντική απόκλιση από ορισμένα κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά. Επίσης, έχει καθορίσει εννέα γενικούς τομείς σχετικά με τη λειτουργικότητα:

1. Εκμάθηση και εφαρμογή της γνώσης

2. Γενικά καθήκοντα και απαιτήσεις
3. Επικοινωνία
4. Κινητικότητα
5. Αυτοεξυπηρέτηση
6. Οικογενειακή ζωή
7. Διαπροσωπικές σχέσεις
8. Μεγάλοι τομείς της ζωής
9. Κοινωνική ζωή

Σε μία έρευνα (2009) από τον Εθνικό Οργανισμό για την Αναπηρία και την Εταιρεία Harris Poll, συμμετείχαν 1000 Αμερικανοί με αναπηρίες από τους οποίους ζητήθηκε να εκτιμήσουν τις απόψεις τους για τα άτομα με αναπηρία (Barton, 2009). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι όριζαν την αναπηρία ως:

1. την ύπαρξη κάποια σωματικής αδυναμίας στην ακοή, την όραση ή την ομιλία, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές και ψυχικές διαταραχές.
2. την ύπαρξη κάποιου προβλήματος υγείας, το οποίο εμποδίζει από την πλήρη συμμετοχή στην εργασία, το σχολείο ή άλλες δραστηριότητες.
3. ο χαρακτηρισμός είτε από τον ίδιο είτε από τον περίγυρο ως «άτομο με αναπηρία».

Σε αυτό το μέρος του πρώτου κεφαλαίου δόθηκε έμφαση σε ορισμούς που δόθηκαν για τα άτομα με αναπηρίες είτε από νομοθετήματα που θεσπίστηκαν είτε από διάφορους φορείς στην Αμερική, προκειμένου να είναι ξεκάθαρα τα γνωρίσματα εκείνα που χαρακτηρίζουν κάποιον αντίστοιχα ως «άτομο με αναπηρίες».

1.1.1 Αναπηρία στην Ελλάδα: ορισμοί και πρακτικές

Στην Ελλάδα, η Ειδική Αγωγή πέρασε από το αρχικό στάδιο της απόρριψης ή ακόμα και της κακομεταχείρισης των ατόμων με αναπηρίες, έπειτα ακολούθησε το στάδιο

της απομόνωσης, του εγκλεισμού και του οίκτου αυτών των ατόμων για να οδηγηθεί στη συνέχεια σε αυτό των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Ακογιούνογλου και Βαϊούλη, 2021).

Το άρθρο 3 του νόμου υπ' αριθ. 3699/2008 που αφορά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απευθύνεται σε μαθητές που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες, που επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να προκύψουν λόγω νοητικών, γνωστικών, αισθητηριακών, αναπτυξιακών, ψυχικών ή νευροψυχικών διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται όσοι, έπειτα από κατάλληλη διάγνωση, εμφανίζουν:

1. Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) και ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
2. Κινητικές αναπηρίες
3. Διαταραχές στην ομιλία
4. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, ΔΕΠ-Υ)
5. Νοητική στέρηση
6. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός)
7. Ψυχικές διαταραχές
8. Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
9. Συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης ή γονεϊκής παραμέλησης ή εγκατάλειψης)

Στην περίπτωση που κάποιος μαθητής εμφανίζει νοητικές ικανότητες που υπερβαίνουν κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή του ομάδα, επίσης

εντάσσεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, μαθητές, που εξαιτίας εξωγενών παραγόντων (γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες) παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, δεν συγκαταλέγονται σε αυτήν τη κατηγορία.

Όταν η αναπηρία ή οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή καθίστανται ιδιαίτερα σοβαρές και δυσκολεύουν τη φοίτησή του σε σχολεία του ενιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος ή σε τμήματα ένταξης, τότε προβλέπεται η εκπαίδευσή του σε σχολεία ειδικού σκοπού.

Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρήθηκε να δοθεί και ένας ορισμός των ατόμων με αναπηρίες που να αφορά τα ελληνικά δεδομένα, καθώς η παρούσα έρευνα λαμβάνει χώρα σε δύο ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.2 Συμπερίληψη

Σε ένα διαρκώς εναλλασσόμενο τοπίο, που η ισότητα και η διαφορετικότητα κατέχουν εξέχουσα θέση, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προσαρμοστούν και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προκειμένου να συμβαδίζουν με αυτές τις αξίες.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού βιώνει κάποιου είδους αναπηρία, μόνιμη ή προσωρινή σε κάποια περίοδο της ζωής του, αριθμός που τείνει να αυξάνεται διαρκώς. Το περιβάλλον ενός ατόμου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο βιώνει την αναπηρία αλλά και σε σχέση με τον βαθμό της. Μη προσβάσιμα περιβάλλοντα δημιουργούν εμπόδια, τα οποία υποσκάπτουν την ολική και αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην κοινωνία σε ισότιμη βάση με τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής ή ολικής εκπαίδευσης άρχισε να διαμορφώνεται από τη δεκαετία του '90 και σχετίζεται με τη μόρφωση όλων

μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρίες. Δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή τους τόσο στις ακαδημαϊκές όσο και στις κοινωνικές εμπειρίες που προσφέρονται στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να επιτευχθούν και τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται για μία διαδικασία που προϋποθέτει τη συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρίες στο περιβάλλον της γενικής τάξης και τη συναναστροφή τους με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Ακογιούνογλου και Βαϊούλη, 2021).

Το 2011, περίπου το 95% από έναν πληθυσμό 5,5 εκατομμυρίων παιδιών με αναπηρίες ηλικίας 6 – 21 ετών εκπαιδεύονταν στις γενικές τάξεις τουλάχιστον για λίγο μέσα στο σχολικό ωράριο, ενώ ένα ποσοστό λίγο πιο πάνω από το 60% παιδιών ίδιας ηλικίας εκπαιδεύονταν στις γενικές τάξεις περισσότερο από το 80% ή και παραπάνω της μέρας (Jellison & Draper, 2015).

Η αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο. Τα άτομα με αναπηρία οφείλουν να προστατεύονται από την πολιτεία και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπεται ο υποβιβασμός των δικαιωμάτων τους. Συνεπώς, με τον νόμο 3699/2008 διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, επαγγελματική εξασφάλιση, οικονομική αυτονομία και κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αποτελεί, λοιπόν, μέρος της υποχρεωτικής δωρεάν, ελεύθερης, δημόσιας παιδείας για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και είναι προσανατολισμένη στην παροχή υπηρεσιών και στήριξης στα άτομα με αναπηρίες, ώστε να μπορούν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Πολλές από τις προσπάθειες και πρακτικές της επικεντρώνονται στους μαθητές σε συμπεριληπτικά πλαίσια και σχολικές τάξεις (Jellison, 2002).

Η ΕΑΕ επιδιώκει για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

1. Την ισότιμη μεταχείριση.
2. Την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
3. Την αξιοποίηση και βελτίωση των δεξιοτήτων και δυνατοτήτων τους στον βαθμό που είναι δυνατό, με στόχο την επανένταξή τους στη γενική εκπαίδευση.
4. Την αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική ζωή.
5. Την αλληλοαποδοχή και αρμονική συμβίωσή τους με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Η υλοποίηση αυτών των στόχων προϋποθέτει την έγκαιρη διάγνωση και αξιολόγηση σε αντίστοιχες υπηρεσίες και εξειδικευμένες μονάδες, τη συστηματική παρέμβαση σε όσο το δυνατόν πιο πρώιμο στάδιο, την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού στις ανάγκες των μαθητών και την αξιοποίηση ειδικού εξοπλισμού.

Από την άλλη πλευρά, η UNESCO (2009), ορίζει τη συμπερίληψη ως μία διαδικασία, που απευθύνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών, νέων και ενηλίκων, ενισχύοντας τη συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης και εξαλείφοντας φαινόμενα αποκλεισμού (Dagrow, 2010). Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις και τη στρατηγική που υιοθετείται, με την πεποίθηση

ότι η εκπαίδευση όλων των παιδιών είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος (Jellison, 2012).¹

Η θεσμοθέτηση του IDEA στην Αμερική το 1997 προέβλεπε την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ως δύναται σε λιγότερο περιοριστικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, για πολλές δεκαετίες δέουσα σημασία δινόταν όχι σε υπηρεσίες στήριξης των παιδιών με αναπηρίες αλλά στη δημιουργία ειδικών τάξεων. Μετά, όμως από τις τροποποιήσεις του IDEA το 2004, η διδασκαλία των παιδιών με αναπηρίες λαμβάνει χώρα στην τυπική τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία μπορούν να απομακρυνθούν μόνο στην περίπτωση που η φύση και η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι τέτοια που, ακόμα και με τη χρήση συμπληρωματικών βοηθημάτων και υπηρεσιών ή τροποποιήσεων, δεν καθίσταται εφικτή η εξέλιξή τους (Jellison, 2015). Μία βασική προϋπόθεση ήταν, επίσης, η πρόσβασή των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε μη ακαδημαϊκά πλαίσια χωρίς αυτό να παρακωλύει την εξέλιξη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Brown et al., 2022).

Ο IDEA προϋποθέτει, επίσης, τη σύσταση μίας ομάδας (γονέων, εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών) για την ανάπτυξη ενός γραπτού Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Individualized Education Program – IEP) για το κάθε παιδί και

¹ Inclusion is ‘...a process addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education. It involves change and modifications in content, approaches, structures and strategies with a common vision that covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children’. (UNESCO, 2009, pp. 8-9)

ετήσιες συναντήσεις για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και την ανάγκη αξιοποίησης συμπληρωματικών υπηρεσιών και βοηθημάτων.

Ένας ακόμη νόμος, που προστατεύει τα παιδιά από οποιαδήποτε μεροληπτική διάκριση λόγω κάποιας αναπηρίας ή κάποιου προβλήματος που περιορίζει μία ή και περισσότερες καθημερινές δραστηριότητες, είναι ο Section 504 (Jellison, 2015).

Η ενότητα αυτή εμβάθυνε σε έναν από τους όρους που κυριαρχούν σε αυτήν την εργασία, σε αυτόν της συμπερίληψης.

1.2.1 Συμπερίληψη και μουσική εκπαίδευση

Αναμφισβήτητα, το ότι η μουσική διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ενίσχυση και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, και είναι εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, μπορεί να αποτελέσει και την πύλη για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα της μουσικής φέρει χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την εφαρμογή ενός συμπεριληπτικού μοντέλου μάθησης, εφόσον προσφέρεται σε όλους τους μαθητές η δυνατότητα συμμετοχής στις μουσικές δράσεις (Ακογιούνογλου και Βαϊούλη, 2021).

Σύμφωνα με την Housewright Declaration (2020) στην Αμερική, όλα τα άτομα ανεξαρτήτως ηλικίας, καταγωγής, ικανοτήτων ή οικονομικής κατάστασης δικαιούνται την πλήρη συμμετοχή τους σε μουσικές εμπειρίες υψηλού επιπέδου (στο Fuelberth & Todd, 2017).

Ως συμπεριληπτικά μουσικά περιβάλλοντα ορίζονται εκείνα, είτε σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία, στα οποία οι μαθητές με αναπηρίες και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ίδιας ή ακόμα και διαφορετικής ηλικίας, έρχονται σε άμεση επαφή και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Jellison & Draper, 2015).

Κατ' επέκταση, απώτερος στόχος των συμπεριληπτικών μουσικών προγραμμάτων είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως συμμετέχουν με ευχαρίστηση μέσα από ουσιαστικές μουσικές εμπειρίες. Σύμφωνα με την Jellison (2012), για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων, είναι σημαντική η ακολουθία πέντε βασικών κατευθυντήριων γραμμών:

1. Οι μαθητές με αναπηρίες παρακολουθούν μουσική στις τυπικές σχολικές τάξεις και δεν απομονώνονται.
2. Οι μαθητές με αναπηρίες αλληλεπιδρούν με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.
3. Οι μουσικοί στόχοι είναι ευέλικτοι και εναρμονίζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή μεμονωμένα.
4. Η διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται με ποικίλους τρόπους.
5. Οι εκπαιδευτικοί μουσικής καθώς και οι γονείς συνεργάζονται με σκοπό να καθορίσουν τι είναι σημαντικό για να διδαχθεί το κάθε παιδί και να ενσωματώσουν τον κατάλληλο εξοπλισμό και εκπαιδευτικό υλικό.

Οι Hammel και Hourigan προτείνουν η οργάνωση και η αξιολόγηση των μουσικών δραστηριοτήτων να γίνεται υπό το πρίσμα πιθανών εμποδίων που ενδέχεται να προκύψουν: α) στη γνωστική λειτουργία, β) στην επικοινωνία, γ) σε συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες, δ) σε αισθητηριακές δυσκολίες, ε) σε σωματικές και ψυχικές καταστάσεις (στο Fuelberth & Todd, 2017). Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει το μάθημά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών του και να προβλέψει μελλοντικά προβλήματα.

Η απόκτηση γνώσεων, η αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων με σεβασμό στα συναισθήματα και τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή αποτελούν μερικούς από τους βασικούς στόχους της μάθησης και προϋποθέτουν διαδικασίες που εμπλέκουν το άτομο σαν σώμα (βιολογικές και φυσικές ικανότητες) και σαν νου (δεξιότητες, γνώσεις, συναισθήματα) εντός μίας κοινωνικής συνθήκης. Ένα πλαίσιο συνεχούς καθοδήγησης, ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης είναι απαραίτητο, ώστε αυτή η αλλαγή να καταστεί εφικτή (Ακογιούνουγλου και Βαϊούλη, 2021).

Η πρόκληση, λοιπόν, έγκειται στη μελέτη των εμπειριών τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην αναζήτηση τρόπων, ώστε οι μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικούς πληθυσμούς και με διαφορετικό υπόβαθρο, να μπορούν να συμμετέχουν επιτυχημένα σε ουσιαστικές μουσικές εμπειρίες στο σχολείο αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Σε αυτό το σημείο έγινε μία απόπειρα σύνδεσης της συμπερίληψης και των αξιών που αυτή πρεσβεύει με τη μουσική και ανάδειξης της σημασίας της.

1.2.2 Μουσικά προγράμματα για ενίσχυση της συμπερίληψης

Η συμπερίληψη αναφέρεται ως το δικαίωμα όλων των μαθητών που διακρίνονται από ποικίλα διαφορετικά χαρακτηριστικά για ολοκληρωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (στο Jellison, 2012). Επομένως, θεωρείται μία διαδικασία, η οποία απευθύνεται στις ανάγκες όλων, αυξάνοντας τη συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης και εξαλείφοντας φαινόμενα αποκλεισμού (Darrow, 2010). Προκειμένου να γίνει αυτή εφικτή, είναι απαραίτητες αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις και τη στρατηγική που ακολουθείται, λαμβάνοντας υπόψη την ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι σε όλους τους μαθητές (Jellison, 2012).

Η σημασία της μουσικής εκπαίδευσης τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, έχει οδηγήσει στη στήριξη μουσικών προγραμμάτων, τα οποία προσπαθούν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές. Ο χαρακτηρισμός ενός προγράμματος ως πετυχημένο, εξαρτάται από τον αριθμό των εμπλεκομένων, από την εις βάθος κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου, στην προκειμένη περίπτωση της μουσικής και από την επίδρασή του και τη δημιουργία κινήτρων για μετέπειτα ενασχόληση με τη μουσική (Shuler, 2011).

Η δημιουργία ευέλικτων και προσβάσιμων μουσικών προγραμμάτων σε όλους καθώς και οι τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, μόνο στις περιπτώσεις που είναι απολύτως απαραίτητες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, που καθορίζονται από τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που εν δυνάμει μπορούν να διδαχθούν στο χρόνο που διατίθεται και από το βαθμό αξιοποίησης στην αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Jellison, 2012).

Μία από τις σημαντικότερες και μεγαλύτερες προκλήσεις, ιδιαίτερα σε οργανικά μουσικά σύνολα, είναι η αντιμετώπιση των φυσικών απαιτήσεων που συχνά είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη καθώς πολλές φορές δημιουργούν εμπόδια για την εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών της μουσικής για συμμετοχή στην τάξη χρειάζεται να περιλαμβάνουν χαμηλές φυσικές απαιτήσεις και μία ποικιλία γενικών κινητικών δεξιοτήτων που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν. Η αξιοποίηση των υποστηρικτικών τεχνολογιών είναι καίριας σημασίας για την επίτευξη στόχων σε πολλές μουσικές τάξεις. Η παροχή πολλαπλών μέσων πράξης και έκφρασης διευκολύνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών της μουσικής να διαφοροποιήσουν το

επίπεδο της στήριξης που ο κάθε μαθητής χρειάζεται για να δείξει αποτελεσματικά τις κεκτημένες γνώσεις (Armes et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί των μουσικών οργάνων οφείλουν να προσφέρουν, ακόμα, μία ευρύτερη ποικιλία συμπεριληπτικών στρατηγικών, προκειμένου οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη συμμετοχή των μαθητών σε πολλαπλές διαδικασίες μουσικοτροπίας, συμπεριλαμβανομένης της κίνησης, της ακρόασης, του τραγουδιού, της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού, η μουσική μάθηση στις οργανικές τάξεις εμπλουτίζεται. Η αξιοποίηση ευέλικτων διασκευών διαφόρων μουσικών έργων επιτρέπει σε κάθε μουσικό σύνολο τη δημιουργία της δικής του εκδοχής μέσα από την επιλογή της ενορχήστρωσης, η οποία είναι περισσότερο κατάλληλη για τους μαθητές ενός συγκεκριμένου μουσικού συνόλου. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα επιλογής του ρεπερτορίου από τους ίδιους τους μαθητές σύμφωνα με τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις μουσικές τους προτιμήσεις, γεγονός που μπορεί να διευκολύνει τη μουσική ανεξαρτησία των μαθητών για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Armes et al., 2022).

Επίσης, η σημειογραφία μπορεί να παρέχεται, που πολλές φορές είναι απαραίτητη για μερικούς μαθητές και αποτελεί έναν από τους πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης μέσω της αντικατάστασης λόγου χάρη της συμβατικής παρτιτούρας με εννοιολογικούς χάρτες, σχήματα κ.λπ. Οι εκπαιδευτικοί των μουσικών οργάνων μπορούν να παρέχουν, τέλος, σε μαθητές με σωματικές αναπηρίες ποικίλους τρόπους πρόσβασης και δράσης επεκτείνοντας το εύρος των αποδεκτών μουσικών οργάνων και μετριάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη φυσική προσπάθεια που απαιτείται για την εκτέλεση μουσικών οργάνων μέσω της υποστηρικτικής τεχνολογίας (Armes et al., 2022).

Σύμφωνα με την Jellison (2015), τα βήματα που προωθούν τη δημιουργία μουσικών προγραμμάτων βασισμένων στην αρχή της προετοιμασίας μετάβασης της γνώσης στην ενήλικη ζωή των μαθητών είναι:

1. Ο καθορισμός του είδους των μουσικών εμπειριών που έχουν αξία για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών και το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο αυτές λαμβάνουν χώρα.
2. Η ανάλυση αυτών των μουσικών εμπειριών από πλευράς δραστηριοτήτων και απαραίτητων προϋποθέσεων λειτουργίας.
3. Η ανάπτυξη ιεραρχίας ρεαλιστικών και κατάλληλων εμπειριών για τον κάθε μαθητή, παρόμοιων όσο το δυνατόν με εμπειρίες της ενήλικης ζωής, οι οποίες έχουν μία συχνότητα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Αυτός ο σχεδιασμός προκύπτει όταν κάποιος λάβει υπόψη τις μελλοντικές μουσικές εμπειρίες των σημερινών μαθητών και αυριανών ενηλίκων καθώς και απαραίτητες αποφάσεις για τη μεταφορά αυτών των εμπειριών στα σχολικά μουσικά προγράμματα όσο το δυνατόν νωρίτερα. Το γεγονός αυτό θα αναπτύξει ανεξάρτητους μαθητές, με αυτοπεποίθηση και δεξιότητες κατάλληλες για την ενήλικη ζωή τους (Jellison, 2015).

Η δημιουργία μουσικών προγραμμάτων με βάση τις αρχές της συμπερίληψης καθώς και προτάσεις για την ενίσχυσή της αποτελούν την ουσία αυτής της ενότητας.

1.2.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της μουσικής σε περιβάλλοντα συμπερίληψης

Η γλώσσα μεταφέρει μηνύματα σε πολλαπλά επίπεδα. Η χρησιμοποίηση συγκεκριμένων λέξεων για την περιγραφή ατόμων με αναπηρίες πολλές φορές οδηγεί σε τεχνητούς περιορισμούς, που συμβάλλουν στην καλλιέργεια προκαταλήψεων και

αρνητικών στερεοτύπων (Jellison, 2007; 2015). Οι γενικεύσεις στους ορισμούς έχουν οδηγήσει σε αυθαίρετα συμπεράσματα ότι τα άτομα με αναπηρίες φέρουν τα ίδια χαρακτηριστικά και περιορισμένες δεξιότητες σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους, δεν μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία και κατ' επέκταση πρέπει να απομονωθούν από τα υπόλοιπα μέλη της.

Μία ερευνήτρια, η οποία έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη συμπερίληψη, είναι η Judith Jellison. Αποτελεί μία φυσιογνωμία με εξέχουσα θέση στη βιβλιογραφία αναφορικά με το θέμα της συμπερίληψης και αυτός είναι και ο λόγος που το όνομά της εμφανίζεται σε πλήθος πηγών και αναφορών με την αντίστοιχη θεματολογία.

Εξακριβωμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις ενός ατόμου σε σχέση με την αναπηρία είναι ο τύπος και η σοβαρότητα της, η επικοινωνία, η προετοιμασία, η αυτοπεποίθηση και οι εκπαιδευτικές συνθήκες. Οι προσδοκίες από τα παιδιά με αναπηρίες είναι χαμηλότερες σε σχέση με αυτές των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και ακόμα χαμηλότερες για κάποιες αναπηρίες συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Όσο σοβαρότερα τα σωματικά, συμπεριφορικά, συναισθηματικά και νοητικά χαρακτηριστικά, τόσο λιγότερο θετικές οι συμπεριφορές και χαμηλότερες οι προσδοκίες απέναντί τους (Jellison & Taylor, 2007).

Κατ' επέκταση, οι προσδοκίες ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους μαθητές που προκύπτουν ασυνείδητα από τις παρελθοντικές τους εμπειρίες. Προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων, είναι σημαντική η παρατήρηση θετικών συμπεριφορών και η αλληλεπίδραση με παιδιά από διαφορετικούς πληθυσμούς. Ακόμα και τα παιδιά στα οποία αποδίδεται μία συγκεκριμένη «ταμπέλα» δεν είναι όλα ίδια. Συνεπώς, η γνωριμία με τα χαρακτηριστικά εκείνα που τα ξεχωρίζουν το ένα από το άλλο αλλά και τις

ομοιότητες που συνδέουν φαινομενικά διαφορετικούς πληθυσμούς, καθιστά πιο εποικοδομητική τη διαδικασία μάθησης και αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την κατανόηση της λήψης αποφάσεων υπέρ της μουσικής ζωής του κάθε παιδιού (Jellison, 2015).

Όσο οραματίζεται ο δάσκαλος έναν υποδειγματικό μαθητή, ο οποίος έχει επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί, τόσο πιο εύκολα μπορεί να οργανώσει το χρόνο και τις δραστηριότητες, προκειμένου να βοηθήσει και τους υπόλοιπους μαθητές να επιτύχουν αυτούς τους στόχους. Όσο πιο έντονα φαντάζεται, δηλαδή, την ουσιαστική μουσική συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των μαθητών, τόσο πιο επιτυχημένη μπορεί να γίνει η δημιουργία ενός μουσικού προγράμματος βασισμένη σε αυτή τη στοχοθεσία. Το μυστικό μίας επιτυχημένης διδασκαλίας βρίσκεται στο να ζητούνται από τους μαθητές να κάνουν πράγματα για τα οποία έχουν προετοιμαστεί (Jellison, 2015).

Συνεπώς, η μουσική ανάπτυξη των μαθητών ανεξάρτητα από οποιαδήποτε «ταμπέλα», εξαρτάται από τις εμπειρίες καθαυτές στις τάξεις της μουσικής. Εκτεταμένες και άμεσες αλληλεπιδράσεις επιδρούν θετικά σε άτομα από διαφορετικούς πληθυσμούς (αναπηρία, φυλή, φύλο) και αυξάνουν τις προσδοκίες των δασκάλων και των συμμαθητών σε σχέση με τις ικανότητες και τη μουσική εκμάθηση γενικότερα (Jellison, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνική ανέλιξη των μαθητών με αναπηρίες μέσω της δημιουργίας ευκαιριών για διαπροσωπικές σχέσεις και της ενθάρρυνσης αλληλεπιδράσεων με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Darrow & Adamek, 2012; Jellison, 2002). Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με αναπηρίες με τους συνομηλίκους τους πρέπει να

είναι θετικές, συνεχείς και αμοιβαίες (Jellison και συνεργάτες, 2015; Jellison, 2012). Η ύπαρξη θετικών προτύπων συμπεριφοράς προς μίμηση σε περιβάλλοντα που προωθούν αυτήν την αλληλεπίδραση, αποτελεί κέρδος για όλους.

Λόγω των αυξημένων γνωστικών δυσκολιών καθώς και της επικριτικής και συχνά απορριπτικής συμπεριφοράς των γονέων, εκπαιδευτικών και συνομηλίκων, αρκετοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, ματαίωση, αντιδραστικότητα και αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο (Ακογιούνογλου και Βαϊούλη, 2021). Συνεπώς, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μη καθώς και η αλληλομάθεια επενεργούν τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες, επειδή επιφέρουν τροποποίηση αντιλήψεων και απαλοιφή προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, ενώ ταυτόχρονα η στάση αυτή γενικεύεται και σε άλλα άτομα εκτός ομάδας με παρόμοια, όμως, χαρακτηριστικά (Jellison, 2012; Darrow, 2010).

Αντιθέτως, οι Cassidy και Sims ισχυρίζονται ότι οι συνομήλικοι δεν είναι αρνητικοί απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (στο Fuelberth & Todd, 2017). Όταν ερωτήθηκαν οι μαθητές σχετικά με τη συμμετοχή τους σε μία χορωδία, η αρνητική απάντησή τους στηριζόταν όχι στις απόψεις τους απέναντι στα άτομα με αναπηρίες αλλά στην κακή ποιότητα της μουσικής εκτέλεσης (Jellison & Taylor, 2007). Εξαρτάται, λοιπόν, από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, που εστιάζει στις μουσικές ικανότητες των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα δίνει τις κατάλληλες οδηγίες για εποικοδομητική διάδραση όλων των συμμετεχόντων. Η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών στον χώρο της σχολικής τάξης επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Ιδιαίτερα στους μαθητές με αναπηρίες ή σε μαθητές που για οποιονδήποτε λόγο έχουν

περιθωριοποιηθεί, οι διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν ακόμα πιο σημαντικό ρόλο στην απόδοσή τους (Jellison et al., 2015).

Στις γενικές τάξεις οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι διατεθειμένοι σε πολλές περιπτώσεις να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους με αναπηρίες σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που τους έχει ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς και πολλές φορές εις βάρος της προσωπικής τους εξέλιξης. Κατ'επέκταση, είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να καθοδηγήσει με τρόπο εποικοδομητικό όλους τους μαθητές στην αλληλεπίδραση. Η καθοδήγηση είναι, επίσης, απαραίτητη για να είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις όλων των εμπλεκομένων, συμπεριλαμβανομένων και των βοηθών, στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jellison, 2002).

Οι μουσικές δραστηριότητες οφείλουν να απευθύνονται σε μικρές και πολυποίκιλες ομάδες μαθητών ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς με στόχο να ενισχύσουν τις ευκαιρίες για ενδεχόμενες θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μη και κατ' επέκταση να ενισχύονται θετικές συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο, προωθούνται θετικές συναναστροφές και σε μη δομημένες και συστηματοποιημένες καταστάσεις που ακολουθούν τις δικές τους επιλογές (Jellison & Taylor, 2007).

Σύμφωνα με τον Bandura, η μάθηση συνδέεται στενά τόσο από τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών μίας ομάδας όσο και από το περιβάλλον. Από τη μία πλευρά, η ύπαρξη θετικών μοντέλων προς μίμηση στην τάξη της μουσικής, παρέχει σημαντικές εμπειρίες συμπερίληψης, ιδιαίτερα στους μαθητές με αναπηρίες (στο Jellison et al., 2015). Αυτές οι κοινωνικές συναναστροφές είναι απαραίτητες για την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων καθώς και για την ολική ανάπτυξη τους. Η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση αποτελούν τελικά τα βασικά εργαλεία, για επιτυχία

και την ανεξαρτητοποίησή των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, περιβαλλοντολογικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την προσοχή και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Συνεπώς, η τοποθέτηση του καθενός στο χώρο της τάξης μπορεί να συμβάλει σημαντικά για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την επιτυχία των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες (Jellison, 2002).

Μολονότι υπάρχουν πολλές μεταβλητές που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, η Jellison (2015) υποστηρίζει ότι η αξία των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων είναι αδιαμφισβήτητη και απόλυτα συνυφασμένη με την ατμόσφαιρα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας. Με λίγες εξαιρέσεις, τα θετικά πρότυπα κυριαρχούν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που προωθεί συμπεριληπτικές εμπειρίες και πρακτικές. Έτσι, μέσα από ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις χτίζονται νέες δεξιότητες, κατακτώνται κοινώς αποδεκτές γνώσεις, οι μαθητές κινητοποιούνται και προετοιμάζονται για ουσιαστική συμμετοχή σε μουσικά προγράμματα, βελτιώνονται οι αντιλήψεις για τους εαυτούς τους, απαλείφονται συμπεριφορές και προκαταλήψεις για τα παιδιά με αναπηρίες και αλλάζουν οι προσδοκίες απέναντί τους.

Οι μουσικές ζωές των μαθητών μπορούν να βελτιωθούν όταν οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους σε συμπεριληπτικά μουσικά περιβάλλοντα είναι συνεχείς, θετικές και αμφίδρομες, όταν ενισχύονται ασφαλή περιβάλλοντα για τα παιδιά και μπορούν να βιώσουν αυτονομία, να εκφραστούν ελεύθερα, να αναδείξουν τις ικανότητές τους, να πάρουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές σε σχέση με τη μουσική, τη μουσική δημιουργία και άλλες μουσικές δραστηριότητες στη ζωή τους. Επίσης, οι μουσικές ζωές των παιδιών ενισχύονται, όταν οι κοινές μουσικές εμπειρίες μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών μαθητών αποτελούν μέρος και ρουτίνα της

καθημερινότητας, όταν προσφέρονται διαθέσιμες μουσικές εμπειρίες για την πλειοψηφία των παιδιών και μουσικές δραστηριότητες που εκτιμώνται περισσότερο από αυτά. Τέλος, κάτι τέτοιο υλοποιείται όταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός εξατομικευμένου μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει τη συνεργασία και συντονισμένες προσπάθειες μεταξύ γονέων, διάφορων επαγγελματιών και άλλων σημαντικών στη ζωή του κάθε παιδιού (Jellison, 2015).

Η παροχή ουσιαστικών μουσικών εμπειριών σε μαθητές με οποιαδήποτε αναπηρία και μη, βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μεταξύ τους διαφορές μπορούν να ελαχιστοποιηθούν μέσα από τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται οι άλλοι και είναι σημαντικό να αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους. Στον κλάδο της εκπαίδευσης οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που ορίζονται ως σημαντικές και ουσιαστικές για τους μαθητές αξιολογούνται ανάλογα με το βαθμό κατάκτησης τως διδασκόμενων στόχων (Jellison, 2015). Ο Wolfensberger ισχυρίζεται ότι, όταν σε ένα άτομο με αναπηρία αποδοθεί ένα ρόλος με υψηλή κοινωνική υπόληψη, τότε και η εικόνα αυτού του ατόμου, στον οποίο έχει αποδοθεί θα βελτιωθεί σημαντικά (στο Jellison, 2012).

Για να ενισχυθεί η μακροχρόνια ενασχόληση με τη μουσική, απαραίτητη είναι και η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η καθοδήγηση κρίνεται απαραίτητη μόνο στις περιπτώσεις που είναι αναπόφευκτη η μεταφορά των γνώσεων και δεξιοτήτων στην καθημερινότητά τους, η διατήρηση της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας και καθ' όλη τη διάρκεια η επίδειξη επιμονής, ευαισθησίας, κατάλληλης σοβαρότητας αλλά ταυτόχρονα και χιούμορ (Jellison, 2015).

Η παροχή συχνών ευκαιριών στους μαθητές, προκειμένου να μάθουν δεξιότητες και γνώσεις διεξοδικά, συμβάλλει, επίσης, σε αυτόν τον στόχο και αφορά τον βαθμό κατάκτησης της γνώσης. Το γεγονός αυτό πολλές φορές απαιτεί επαναλαμβανόμενη εξάσκηση για ένα πιθανόν μεγάλο χρονικό διάστημα έως ότου αυτές οι δεξιότητες αυτοματοποιηθούν και γίνουν συνήθεια. Ακόμα, η εξάσκηση αυτών σε μία ποικιλία πλαισίων και συνθηκών με την αξιοποίηση πολλαπλών και διαφορετικών παραδειγμάτων σχετίζεται με την αυθεντική μάθηση και επηρεάζεται από τη συχνότητα και την ποικιλία των προσφερόμενων ευκαιριών. Τέλος, ο καθορισμός του τι είναι σημαντικό να διδαχθεί και η διδασκαλία ουσιαστικών αρχών παρά μεμονωμένων γεγονότων και πληροφοριών προσφέρει τον απαιτούμενο χρόνο για την εκ βάθους κατανόησή τους (Jellison, 2015).

Όλα αυτά είναι εφικτά εφόσον υπάρχει μία ομοφωνία και συναίνεση μεταξύ των εμπλεκόμενων σχετικά με τους μακροπρόθεσμους στόχους που θεωρούνται σημαντικοί για τους περισσότερους μαθητές, συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της μουσικής και στα μέλη της κοινότητας, ενώ παράλληλα παρέχονται στους μαθητές συνεχείς ευκαιρίες για πλήρη και επιτυχή συμμετοχή σε κατάλληλες σχολικές μουσικές εμπειρίες (Jellison, 2015).

Η ενθάρρυνση της ανεξαρτητοποίησης και της αποφασιστικότητας, είναι εφικτή σε μουσικά περιβάλλοντα, στα οποία οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και τους δίνονται ευκαιρίες για να πάρουν αποφάσεις σχετικά με τη μουσική, βιώνοντας με αυτόν τον τρόπο αυτονομία (Jellison, 2012). Έτσι, είναι σημαντικό να διδάσκονται δεξιότητες, οι οποίες έχουν θετικό αντίκτυπο και στη μετέπειτα ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα σχολεία, τις τάξεις και κατ' επέκταση και τα μουσικά σύνολα, όλα τα παιδιά θέλουν να αισθάνονται ότι «ανήκουν» κάπου και ότι υπάρχει ένα αίσθημα αποδοχής και ασφάλειας. Ανεξάρτητα από τις ποικίλες ικανότητες και

αδυναμίες, όλοι μπορούν να συμμετέχουν στις τάξεις της μουσικής με ουσιαστικό τρόπο. Η ανάπτυξη ενός παιδιού, δηλαδή, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικοσυναισθηματικές αποχρώσεις που δημιουργούνται στην τάξη. Μόνο σε ένα περιβάλλον, όπου το παιδί αισθάνεται ασφάλεια και σιγουριά, αισθάνεται ότι ανήκει και είναι αποδεκτό, σε ένα περιβάλλον στο οποίο του δίνονται ευκαιρίες να κάνει τις δικές του επιλογές και να βιώσει αυτονομία, σε ένα περιβάλλον στο οποίο επικρατεί σεβασμός ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, μπορεί να γίνει αυτό εφικτό. Η μακροχρόνια και από κοινού μουσικοτροπία παρέχει συνεχείς ευκαιρίες για να αισθανθούν αυτοπεποίθηση μαζί με συναισθήματα αποδοχής και επιτυχίας, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σύναψη φιλικών σχέσεων (Murphy & McFerran, 2017).

Στην αυτοεκτίμηση εμπεριέχονται τρεις έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες: η αίσθηση της ικανοποίησης από τα επιτεύγματα, η αίσθηση του ελέγχου και της αυτονομίας και η αίσθηση της ασφάλειας. Όταν αυτές οι ανάγκες ικανοποιούνται, μπορούν να οδηγήσουν στη φυσική και συναισθηματική ευζωΐα (Jellison, 2015). Ο Wehmeyer όρισε την αυτοεκτίμηση ως ένα συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων, που καθιστά ικανό ένα άτομο να εμπλακεί σε αυτοελεγχόμενη και στοχοθετούμενη συμπεριφορά.

Η ευθύνη των εκπαιδευτικών της μουσικής έγκειται στο να βοηθήσουν τους μαθητές να ανεξαρτητοποιηθούν και να απολαμβάνουν τις εμπειρίες της ζωής. Για να γίνει αυτό, οφείλουν:

1. Να παρέχουν συχνές ευκαιρίες στους μαθητές για να εκφράζουν τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους.

2. Να διδάξουν μουσικές δεξιότητες και γνώσεις που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν προσωπική επιτυχία και θα προσφέρουν ευκαιρίες για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τη μουσική και τη λύση προβλημάτων.
3. Να προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες αξιολόγησης των μουσικών τους δεξιοτήτων εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.
4. Να παρέχουν στους μαθητές μέντορες με παρόμοια ενδιαφέροντα, είτε μεγαλύτερης ηλικίας είτε συνομηλίκους.
5. Να ενισχύσουν συμπεριφορές των μαθητών που πιθανόν να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα.
6. Να αναμένουν μη επιθυμητές συμπεριφορές, οι οποίες προκύπτουν σε καταστάσεις που οι μαθητές βιώνουν απώλεια ελέγχου.

Το πρώτο βήμα για τη δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής στην τάξη είναι η ειλικρινής αξιολόγηση των αντιλήψεων του ίδιου του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του, ακόμα και αν αυτό σημαίνει την αντανάκλαση αρνητικών προκαταλήψεων. Έπειτα, είναι σημαντικό οι καλές προθέσεις του να συνοδεύονται και από ανάλογες πράξεις. Η επιφυλακή ενάντια σε χαμηλές προσδοκίες και άτοπες υποθέσεις, η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων, η αναζήτηση τρόπου επικοινωνίας με τους μαθητές, η αποσυμφόρηση της έντασης μέσα από ευχάριστες μουσικές δραστηριότητες, η ενίσχυση σχέσεων μεταξύ των παιδιών και έξω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η δημιουργία ευκαιριών για θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μόνο όταν αυτές είναι χρήσιμες, αποτελούν μερικές προτάσεις που συμβάλλουν σε αυτόν τον σκοπό (Jellison, 2015).

Στις συμπεριληπτικές τάξεις αναγνωρίζονται σε κάθε μαθητή τα δυνατά του σημεία και με αυτόν τον τρόπο αισθάνεται σημαντικός. Επίσης, αποφεύγονται οι ταμπέλες για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου εκτός αν είναι απολύτως απαραίτητες

(Fuelberth & Todd, 2017). Σε άλλη περίπτωση, ενδέχεται να επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα με τον περιορισμό ή την περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων.

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής αποτελούν τους βασικούς αρωγούς για την ένταξή τους, επειδή είναι υπεύθυνοι για να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για να τραγουδήσουν, να παίξουν, να διαβάσουν και να δημιουργήσουν μουσική (Darrow & Adamek, 2012).

Τέλος, η δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση ανάλογων μουσικών προγραμμάτων απαιτεί συνεργασία και συντονισμένες προσπάθειες ανάμεσα σε επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων, στους γονείς/κηδεμόνες, στα ίδια τα παιδιά καθώς και σε άλλα σημαντικά άτομα στη ζωή τους. Σε ανθυγιεινά και τραυματικά περιβάλλοντα, οι αναπηρίες και τα συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα τείνουν να αυξάνονται. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργαστούν σαν ομάδα, προκειμένου να δημιουργήσουν θετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να προσφέρουν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες (Jellison, 2015).

Ιδιαίτερα, η συνεργασία του εκπαιδευτικού της μουσικής μαζί με τον μουσικοθεραπευτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς μπορεί να τον συμβουλευσει σχετικά με ποικίλες τροποποιήσεις που είναι απαραίτητες για τη μουσική εμπλοκή των παιδιών με αναπηρίες μέσω της χρήσης κατάλληλα προσαρμοσμένων οργάνων και άλλων εκπαιδευτικών υλικών (Darrow & Adamek, 2012). Ο ίδιος έχει μεγαλύτερη επίγνωση απ' ό,τι ο δάσκαλος για τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, που πολλές φορές αποτελούν σημαντικές πηγές πληροφοριών για στρατηγικές ή πιθανό υποστηρικτικό εξοπλισμό που μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Fuelberth & Todd, 2017; Jellison και συνεργάτες, 2015; Jellison, 2012). Η συνεργασία, γενικότερα, αποτελεί

κάτι παραπάνω από απλή επικοινωνία και στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών που προσφέρονται.

Η συμπερίληψη μπορεί να προκύψει με διάφορους τρόπους, παρέχοντας λύσεις και εναλλακτικές σε προηγούμενες πρακτικές. Μέσω της παροχής μουσικών ερεθισμάτων, με νόημα και αξία για τους συμμετέχοντες, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να γνωρίσει τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται. Είναι σημαντικό να πασχίζει να μάθει περισσότερα για τον κάθε μαθητή μεμονωμένα, τις μουσικές προτιμήσεις του, προηγούμενες μουσικές εμπειρίες του και πιθανές επιδιώξεις του μέσω της μουσικής μάθησης. Ειδικότερα, όσον αφορά τα άτομα με αναπηρίες, παρέχεται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πλάνο, με πληροφορίες για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη λειτουργική συμπεριφορά του κάθε παιδιού, ετήσιους και βραχυπρόθεσμους στόχους καθώς και την εκπαίδευση που έχει δεχτεί σε υπηρεσίες και φορείς σχετικούς με την ειδική αγωγή (Fuelberth & Todd, 2017).

Σε αυτήν την ενότητα, επισημάνθηκε η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού της μουσικής σε περιβάλλοντα που προωθούν τη συμπερίληψη.

1.3 Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης

Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που στοχεύει στην ισότιμη και χωρίς εμπόδια εμπλοκή όλων των μαθητών στη μάθηση είναι ο Καθολικός Σχεδιασμός (ΚΣΜ / Universal Design for Learning - UDL), ο οποίος παρέχει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ποικίλες, εναλλακτικές μορφές δράσης και έκφρασης σε μία ευέλικτη διδακτική διαδικασία (Ακογιούννογλου και Βαϊούλη, 2021).

Τον ΚΣΜ μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί της μουσικής, προκειμένου να εντάξουν στον σχεδιασμό και τις πρακτικές τους το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, το περιβάλλον οφείλει να καλλιεργηθεί, ώστε να μπορεί να ικανοποιήσει

κάθε είδους ατομικές ανάγκες, σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο που κυριαρχούσε τα προηγούμενα χρόνια, το άτομο οφείλει να προσαρμοστεί, ώστε να μπορεί να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον. Το ιατρικό μοντέλο περιγράφει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών σαν ελλείμματα με αποτέλεσμα να απαιτούνται παρεμβάσεις από την πλευρά των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, με βάση το κοινωνικό μοντέλο, το περιβάλλον τροποποιείται για να μπορεί να εξυπηρετήσει ένα μεγαλύτερο εύρος σωματικών και γνωστικών τρόπων ύπαρξης. Οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές πρακτικές που απαντούν καλύτερα στις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο ΚΣΜ αποτελεί, λοιπόν, το πλαίσιο που μετατοπίζει την εστίαση από την αντιμετώπιση της αναπηρίας καθαυτής, στην αντιμετώπιση των εμποδίων που παρακωλύουν τη μάθηση στο περιβάλλον της τάξης (Armes et al., 2022).

Ο ΚΣΜ έχει καθιερώσει ένα πλαίσιο μάθησης, σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν, να επιτύχουν και να εξελιχθούν. Όλοι οι μαθητές προοδεύουν με βάση τις ίδιες προδιαγραφές και τους ίδιους στόχους, αντί να συμμετέχουν σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών (Fuelberth & Todd, 2017). Η εκπαίδευση είναι αρκετά ευέλικτη και δίκαιη, ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων ή των αδυναμιών τους και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες σε μαθητές χωρίς ή με αναπηρίες (Darrow, 2010).

Στηρίζεται στην ισότητα και προϋποθέτει ότι τόσο ο προγραμματισμός όσο και η αξιολόγηση της μαθησιακής διδασκαλίας ενσωματώνει τις βασικές ιδέες της συμπερίληψης, οι οποίες αποθαρρύνουν τον αποκλεισμό των μαθητών. Αποτελεί μία στρατηγική προσέγγιση των οδηγιών, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, δυσκολίες και χαρακτηριστικά (Darrow,

2010). Για την εφαρμογή αυτού είναι απαραίτητη η ευελιξία στους στόχους, τη μεθοδολογία, το εκπαιδευτικό υλικό και την αξιολόγηση με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών.

Κινείται μακριά από την οπτική των μαθητών σε ξεχωριστές ομάδες και δεν είναι σχεδιασμένος με βάση τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μία ομάδα (αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Αντίθετα, όμως, βασίζεται στις δυνατότητες και στις ανάγκες των μαθητών. Σε ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον καθολικά σχεδιασμένο οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα μεταξύ των συμμαθητών τους και να χαίρονται με τις επιτυχίες του άλλου (Jellison, 2015).

Προϋποθέτει, ακόμα, ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες στη γενική τάξη. Οι ικανότητες και οι αδυναμίες του καθενός λαμβάνονται υπόψη στην ανάπτυξη στρατηγικών, για την επίτευξη σημαντικών μουσικών στόχων. Ο διαχωρισμός των μαθητών από δραστηριότητες και από τους συμμαθητές τους συμβάλλει σε χαμηλές προσδοκίες και σε αρνητικές προκαταλήψεις. Επομένως, παρέχονται περιορισμένες ευκαιρίες για μουσικά επιτεύγματα καθώς και για θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Μόνο όταν όλοι οι μαθητές συμμετέχουν αποτελεσματικά στις ίδιες δραστηριότητες και βιώνουν προσωπική επιτυχία συμβάλλοντας και στην επιτυχία των συμμαθητών τους, μπορεί κάποιος να πει ότι καλλιεργείται μία κουλτούρα συμπερίληψης.

Οι βασικές αρχές του ΚΣΜ βασίζονται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης με διαφορετικούς τρόπους και ότι το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να παρουσιαστεί με τρόπους, οι οποίοι ικανοποιούν τις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το γεγονός αυτό μπορεί να επιτευχθεί: α) με την παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής, β) με την

παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης, γ) με την παροχή πολλαπλών μέσων πράξης και έκφρασης (Armes et al., 2022).

Είναι σημαντικό για την εμπλοκή των μαθητών οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη: α) το περιεχόμενο να είναι συμβατό κοινωνικά και πολιτισμικά με αυτό των μαθητών, β) τις επιλογές των μαθητών και πως αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών στόχων, γ) τον περιορισμό αισθητηριακών ερεθισμάτων και περιβαλλοντολογικών αντιπερισπασμών. Στον ΚΣΜ, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ευέλικτη και υποστηρικτική καθοδήγηση, δημιουργούν στην σχολική τάξη ένα περιβάλλον που επικεντρώνεται στην κοινότητα και δίνουν έμφαση περισσότερο στην εξέλιξη των μαθητών παρά σε αυθαίρετα αποτελέσματα. Επιπλέον, οφείλουν να μάθουν στους μαθητές πως να ανταπεξέρχονται σε οποιεσδήποτε ατυχίες ή αναποδιές με υγιείς τρόπους και πως να ενστερνίζονται τα λάθη σαν ένα απαραίτητο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Armes et al., 2022).

Για την παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής πρέπει να κατανοήσουν αρχικά τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται και προτιμούν να εμπλέκονται στο περιεχόμενο οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά. Στη συνέχεια, οφείλουν να διασφαλίζουν ότι η γλώσσα και τα σύμβολα του προγράμματος σπουδών είναι προσβάσιμα σε όλους, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η σύνδεση της νέας με της προηγούμενης γνώσης και η παροχή ελευθερίας στις απαντήσεις των μαθητών (Armes et al., 2022).

Οι διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες και ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν μέσω της παροχής πολλαπλών και ευέλικτων μεθόδων παρουσίασης με ποικίλους τρόπους κατανόησης των πληροφοριών και γνώσεων, έκφρασης, η οποία με τη σειρά της παρέχει εναλλακτικούς τρόπους επίδειξης αυτών και εμπλοκής, προκειμένου να

κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κινητοποιήσει (Fuelberth & Todd, 2017; Jellison, 2012). Στις περιπτώσεις εφαρμογής αυτών προϋποθέσεων, οι μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες εμπλέκονται σε ουσιαστικές μουσικές δραστηριότητες με εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής και σημαντικούς μαθησιακούς στόχους, ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία αξιολογείται από τον κάθε μαθητή.

Ο ΚΣΜ προϋποθέτει ακόμα (Darrow & Adamek, 2012; Darrow, 2010):

1. Ισότητα που αφορά άτομα με ποικίλα χαρακτηριστικά.
2. Ευελιξία που ικανοποιεί ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών και εξατομικευμένων δυνατοτήτων.
3. Απλότητα και διαισθητική χρήση ανεξάρτητα από την εμπειρία, τη γνώση ή το μαθησιακό επίπεδο.
4. Κατανοητές πληροφορίες και οδηγίες.
5. Ανοχή στα λάθη, ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές συνέπειες από ακούσιες πράξεις.
6. Αβίαστη συμμετοχή χωρίς σωματική προσπάθεια και κόπωση.
7. Κατάλληλο μέγεθος για χρήση και προσβάσιμος χώρος.

Η δημιουργία και η εφαρμογή αποτελεσματικών μουσικών προγραμμάτων στηρίζεται, επίσης, στις εξής γενικές ιδέες (Jellison, 2015):

1. Τη δημιουργία ενός ποιοτικού μουσικού προγράμματος και μίας κουλτούρας συμπερίληψης. Η ποιότητα ενός μουσικού προγράμματος καθορίζεται από το εάν αυτό προσφέρει ουσιαστικές μουσικές εμπειρίες στους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και εάν παρέχει ευκαιρίες για θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, που χτίζουν την αυτοεκτίμηση. Για να καταστεί αυτό εφικτό, οφείλει να υπηρετεί τις αρχές της ισότητας, της

ευελιξίας και της ελεύθερης πρόσβασης μέσω της συνεργασίας και της δημιουργίας θετικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

2. Τη συγκέντρωση πληροφοριών. Ο καθορισμός των προτεραιοτήτων και των μακροπρόθεσμων ουσιαστικών στόχων εξαρτάται από τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, από τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του, μετά από επικοινωνία με τους δασκάλους, τους γονείς και άλλους επαγγελματίες αλλά και από την παρατήρηση. Οι στόχοι στην ειδική εκπαίδευση διακρίνονται σε παραδοσιακούς ακαδημαϊκούς στόχους, οι οποίοι περιλαμβάνουν βασικές δεξιότητες σε ποικίλους τομείς (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) στους συμπληρωματικούς στόχους, που αφορούν την κοινωνική συμπεριφορά, την επικοινωνία, την αυτοδιαχείριση και τον αυτοέλεγχο και τέλος στους λειτουργικούς στόχους, που σχετίζονται με τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων σε ποικίλα περιβάλλοντα.
3. Το σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών. Η ικανοποίηση των αναγκών του κάθε μαθητή μέσω του ΚΣΜ βασίζεται στη συχνότητα των ευκαιριών που παρέχονται για εξάσκηση και αξιοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών και τροποποιήσεων, όπου αυτές είναι απαραίτητες.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής είναι σημαντικό να επεκτείνουν την προσέγγισή τους, προκειμένου να συμπεριλάβουν καθολικές επιτυχημένες στρατηγικές, για όλους τους μαθητές (Brown et al., 2022). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιμετωπίζουν το κάθε παιδί σαν ένα ολοκληρωμένο ον, να συνεργάζονται με άλλους, προκειμένου να προσφέρουν μία ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσφέρουν εμπειρίες και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για μία καλύτερη ποιότητα ζωής τους

(Darrow & Adamek, 2012). Όταν ενθαρρύνονται οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια, καλλιεργούνται από νωρίς ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την τάξη τους σαν ένα κοινό χώρο με την πλήρη συμμετοχή τους, όπου ανήκουν όλοι και συνεργάζονται με τέτοιο τρόπο.

Στόχος αυτής της ενότητας ήταν να έρθουν στο προσκήνιο οι βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης και η αξία του για την εκπαίδευση.

1.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό δόθηκαν, αρχικά, μερικοί βασικοί ορισμοί που αναφέρονται σε όλη την έκταση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, «άτομα με αναπηρίες» και «συμπερίληψη». Στη συνέχεια, έγινε ένας συσχετισμός μεταξύ της συμπερίληψης και της μουσικής, ενώ, έπειτα, έγινε και μία αναφορά σε μουσικά προγράμματα που ενισχύουν τη συμπερίληψη. Τέλος, επισημάνθηκε ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της μουσικής σε ανάλογα περιβάλλοντα καθώς και η αξία του Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης ως ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί τη συμπερίληψη στη διαδικασία μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το σχολείο ως πλαίσιο συμπερίληψης

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση διαφόρων ερευνών που εξετάζουν τη συμπερίληψη σε γενικά σχολεία και οι οποίες έλαβαν χώρα κυρίως στην Ελλάδα και την Αμερική. Δυστυχώς, δεν υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τη συμπερίληψη συγκεκριμένα σε Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας.

Η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει αλλά και αντίθετα να δυσχεραίνει τις προσπάθειες των ατόμων με αναπηρίες για μία αξιοπρεπή και ποιοτική ζωή. Η υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία συνέβαλε σημαντικά στην κοινωνική απομόνωσή των ατόμων με ειδικές ανάγκες και τους απέκλειε από το να πάρουν αποφάσεις για ποικίλα θέματα (Vlachou & Papananou, 2014). Σύμφωνα με την οπτική του ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία, βασικός στόχος είναι να μπορεί να λειτουργήσει το άτομο στην κοινωνία με «φυσιολογικό» τρόπο. Συνεπώς, τα άτομα με αναπηρίες έχουν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που πρέπει να τροποποιηθούν, προκειμένου να συμβαδίζει με τον κοινώς αποδεκτό για την κοινωνία τρόπο (Ακογιούνου και Βαϊούλη, 2021).

Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί μία διαδικασία, που απαιτεί αλλαγές στο περιεχόμενο του σχολείου μέσω της εφαρμογής του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία. Το κοινωνικό μοντέλο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως μία μεταβολή από την ειδική εκπαίδευση σε μία διαδικασία που δίνει αξία στη διαφορετικότητα στο πλαίσιο ενός κοινού σχολείου για όλους, μία μεταβολή προς τη συμπερίληψη (Strogilos et al., 2017) και αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, με ουσιαστική αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, του προγράμματος σπουδών και των κτιριακών υποδομών, ώστε να παρέχουν μία κουλτούρα και πρακτικές και όλα τα εμπόδια για τη συμμετοχή μπορούν να εντοπιστούν και εν τέλει να ξεπεραστούν (Zoniou &

Blachou, 2006). Υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου, η αναπηρία αναγνωρίζεται ως απόρροια κοινωνικής κατασκευής και οφείλεται στη διάκριση που δημιουργεί η ίδια η κοινωνία απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, και την περιθωριοποίηση που βιώνουν. Πρόσφατα εμφανίστηκε και ένα τρίτο μοντέλο για την αναπηρία, αυτό της ουδέτερης αξίας (value-neutral model). Σύμφωνα με αυτό, η αναπηρία αποτελεί ένα ουδέτερο χαρακτηριστικό, το οποίο ορίζει μία κοινωνική ταυτότητα και κατ' επέκταση το ίδιο το άτομο με αναπηρία προσδιορίζεται ανάλογα με αυτά που η κοινωνία πρεσβεύει (Ακογιούνου και Βαϊούλη, 2021).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την πλήρη συμμετοχή και την απομάκρυνση από οποιεσδήποτε πρακτικές αποκλεισμού και ανάλογες πεποιθήσεις. Στηρίζεται σε μία θετική οπτική της διαφορετικότητας και έχει σαν πυρήνα της την αρχή ότι όλοι μαθητές εκτιμώνται και έχουν τον σεβασμό όλης της σχολικής κοινότητας (Zoniou & Blachou, 2006). Αποτελεί μία συνεχή και διαρκή διαδικασία και όχι ένα στάδιο στο οποίο μπορεί να φτάσει κανείς ανά πάσα στιγμή, με στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους με σεβασμό στη διαφορετικότητα. (Prediger & Buro, 2021; Angelides & Hajisoteriou, 2016).

Στο σχολείο όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύσσονται ανάλογα με τις ικανότητές και τις δεξιότητές τους και να προετοιμαστούν για ένα κοινό μέλλον. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της συμπερίληψης, το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορές, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν και θεωρείται ένας χώρος που αποδέχεται όλους τους μαθητές, κατανοεί τις ιδιαιτερότητές τους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Στο σχολείο που ενισχύει τη συμπερίληψη, μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν μαζί (Prediger & Buro, 2021) μέσα σε ένα πλαίσιο δημοκρατίας

και ισότητας, και ισότιμες ευκαιρίες παρέχονται σε όλους. Οι Angelides και Hajisoteriou (2016), υπογραμμίζουν ότι ένα σχολείο που προωθεί τη συμπερίληψη, σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου κανένα παιδί δεν επικρίνεται, αποδοκιμάζεται, απορρίπτεται ή περιθωριοποιείται.

Πολύ συχνά οι όροι ‘συμπερίληψη’ και ενσωμάτωση’ χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. Ο Angelides (2007), όμως εξηγεί ότι η «ενσωμάτωση» (“integration”) υπαινίσσεται ότι τα άτομα με αναπηρίες οφείλουν να αλλάξουν, προκειμένου να προσαρμοστούν στις συνθήκες και προδιαγραφές. Ο όρος παραπέμπει σε ένα μοντέλο αφομοίωσης. Ωστόσο, η «συμπερίληψη» (“inclusion”) εκφράζει περισσότερο το δικαίωμα που έχει κάθε άνθρωπος να ανήκει στην κοινωνία και είναι ένα κοινό εγχείρημα για την αποβολή της περιθωριοποίησης και την καθοδήγηση προς ισότιμες ευκαιρίες για όλους. Ο πυρήνας των συμπεριληπτικών σχολείων εντοπίζεται στη δημιουργία ενός συστήματος που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και είναι κατασκευασμένο για να ικανοποιεί τις διαφορετικές ανάγκες τους.

Η συμπερίληψη εμπεριέχει όλες εκείνες τις προσπάθειες που είναι αφοσιωμένες στην τοποθέτηση μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συμπεριληπτικές τάξεις στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Σχετίζεται, δηλαδή, με τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες σε προγράμματα και δραστηριότητες, τα οποία μέχρι πρόσφατα αναφέρονταν αποκλειστικά στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Georgiou et al., 2016).

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές ορίζονται σαν εκείνες τις επαναλαμβανόμενες δράσεις που απαντούν σε συγκεκριμένες απαιτήσεις των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες. Αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο για να εξασφαλίζεται η προσβασιμότητα σε όλους. Έτσι, είναι σημαντικό για επαρκείς τροποποιήσεις οι

εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη τις ικανότητες των μαθητών και να αναγνωρίζουν πιθανές προκλήσεις στο μαθησιακό περιβάλλον πάντα με σεβασμό σε αυτές τις δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Prediger και Buro' (2021), πέντε είναι τα βασικά βήματα που προκύπτουν από την επαφή με τους μαθητές με αναπηρίες:

1. Η αναγνώριση πιθανών προκλήσεων καθώς και η αναγνώριση των ικανοτήτων.
2. Η διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων με σεβασμό στις ικανότητες.
3. Η εξισορρόπηση των περιορισμένων ικανοτήτων.
4. Η βελτίωση του επικεντρωμένου μαθησιακού στόχου με σεβασμό στις ικανότητες.
5. Η οργάνωση από κοινού μάθησης για την αντιμετώπιση προκλήσεων.

Η συμπεριληπτική κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλά τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις καθώς και τα όρια που είναι αποδεκτά στην εκάστοτε κοινότητα σε ό,τι αφορά τη διαφορετικότητα. Επίσης, καθορίζει ξεκάθαρους ρόλους και υποχρεώσεις, επεμβάσεις και καθοδήγηση σχετικά με το συντονισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ανάπτυξη μίας μακροπρόθεσμης πολιτικής απαιτεί εκτός από στρατηγικούς σχεδιασμούς, συνεργατικά δίκτυα, συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, υποστήριξη και ενθάρρυνση. (Vroey et al., 2015).

Συνεπώς, η συμπερίληψη υπογραμμίζει το δικαίωμα στην πρόσβαση και την ουσιαστική συμμετοχή όλων των νέων σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες υψηλού επιπέδου. Ξεπερνάει την απλή τοποθέτηση των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στις γενικές τάξεις. Αντίθετα, στοχεύει στην ολική αναθεώρηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να εξυπηρετεί και τους μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα σχετίζεται με τη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ικανοποίηση

της διαφορετικότητας σε ό,τι αφορά το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Kefallinou & Howes, 2022; Strogilos et al., 2017). Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης προωθεί την ουσιαστική πρόσβαση στη μάθηση και εξαλείφει φαινόμενα αποκλεισμού (Strogilos et al., 2017). Ταυτόχρονα, αντιτίθενται στο ρατσισμό και τον αποκλεισμό μίας συγκεκριμένης ομάδας, συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και τη διδασκαλία με στόχο την ενθάρρυνση των μαθητών για συνεργασία και αλληλεπίδραση (Angelides & Hajisoteriou, 2016).

Ένα σχολείο που στηρίζεται πάνω στις αρχές της δημοκρατίας και της ισότητας φροντίζει να ικανοποιεί όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιεσδήποτε διαφορές μεταξύ τους. Είναι ένα σχολείο που εγγυάται ισότιμες ευκαιρίες και θεωρείται υπεύθυνο για την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών του. Είναι ένα σχολείο που σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στο οποίο κανένα παιδί δεν επικρίνεται, αποδοκιμάζεται, απορρίπτεται ή περιθωριοποιείται (Angelides & Hajisoteriou, 2016). Ένα σχολείο στο οποίο όλοι οι μαθητές αναπτύσσονται ανάλογα με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και στοχεύει στη διδασκαλία όλων, ώστε οι μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν μαζί (Prediger & Buro', 2021). Ένας από τους βασικούς στόχους της συμπερίληψης είναι η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Όλες οι απόψεις οφείλουν να ακούγονται, ώστε να αντιμετωπιστεί η πρόκληση της περιθωριοποίησης (Angelides & Hajisoteriou, 2016).

2.1 Οι εμπειρίες και οι απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια και η αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μεγίστης σημασίας είναι το να εισακούγονται οι απόψεις των μαθητών.

Η συμπερίληψη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την κατάθεση των απόψεων και των εμπειριών αυτών των παιδιών. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει συνεχείς προσπάθειες που προωθούν τη συμμετοχή, την έκφραση και τον αναστοχασμό. Ενθαρρύνονται, δηλαδή, για να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο σε οργανωμένες δραστηριότητες, τους παρέχονται ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση των απόψεων και σύνδεση αυτών με την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και απαραίτητος χρόνος για να δημιουργηθούν σχέσεις με τους μαθητές, που θα μπορούν να αντανακλούν με επικοινωνιακό τρόπο τις δικές τους εμπειρίες (Kefallinou & Howes, 2022).

Τα άτομα με αναπηρίες δε συγκροτούν μία ομοιογενή ομάδα καθώς ο καθένας έχει τις δικές του μοναδικές εμπειρίες και απόψεις. Συνεπώς, το να εισακούονται οι απόψεις αυτών των ανθρώπων συντελεί στην προώθηση περισσότερο συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών μοντέλων. Οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες τους θα έπρεπε να αναγνωρίζονται σαν σημαντικές πηγές πληροφοριών για την κατανόηση των πολύπλοκων ζητημάτων που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Vlachou & Papananou, 2014).

Ακόμα, οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την οπτική τους για τη συμπερίληψη και για τους συμμαθητές τους με αναπηρίες είναι σημαντική για την επιτυχημένη εφαρμογή της. Ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων, συμπεριλαμβανομένης της ηλικίας των μαθητών, του φύλου, της προηγούμενης εμπειρίας με άτομα με ειδικές ανάγκες, των πληροφοριών που έχουν λάβει από τους γονείς τους για τις αναπηρίες, λαμβάνονται υπόψη και καθορίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν και τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίες (Georgiou et al., 2016; Jellison & Taylor, 2007).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μίας έρευνας των Georgiou et al. (2016), οι απόψεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες είναι σε γενικές γραμμές θετικές, σε μεγαλύτερο βαθμό των κοριτσιών, ενώ παρατηρήθηκε ότι όσο μικρότερη ήταν η ηλικία των μαθητών, τόσο καλύτερη ήταν και η συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, η ίδια θετική προδιάθεση δεν εντοπίστηκε και στη συμμετοχή τους σε παιχνίδια. Ένα ακόμα ενδιαφέρον σημείο της έρευνας είναι το γεγονός ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες πολλές φορές αισθάνονται φόβο, απειλή αλλά ταυτόχρονα και ένα αίσθημα συμπόνιας για τους μαθητές με αναπηρίες. Οι επαφές και οι γνωριμίες είτε στο σχολικό περιβάλλον είτε στον κοινωνικό ακόμα και στον οικογενειακό περίγυρο και η ενημέρωση για τα παιδιά με αναπηρίες συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών αντιλήψεων. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τάσσονται υπέρ της αλληλεπίδρασης με μαθητές με αναπηρίες κυρίως στις περιπτώσεις που αυτοί κατέχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά της έκαστης αναπηρίας κινητοποιούν διαφορετικά συναισθήματα, σκέψεις και διαμορφώνουν μία ποικιλία αντιλήψεων (Georgiou et al., 2016).

Η αξία της κατανόησης των πεποιθήσεων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες και οι επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη γίνεται περισσότερο προφανής, αν λάβει κανείς υπόψη ότι το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυναμική των σχέσεων στην τάξη. Ο συνδυασμός της γενικής με την ειδική εκπαίδευση δύναται να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, υποστηρικτικά πετυχημένο για όλους τους μαθητές (Georgiou et al., 2016).

Οι κοινωνικές αυτές αλληλεπιδράσεις αποτελούν βασικό παράγοντα της ποιότητας των εμπειριών των μαθητών στη σχολική τάξη και αποτελούν μία από τις

πιο καίριας σημασίας πλευρές της σχολικής ζωής, από υποστηρικτικές και φιλικές έως αρνητικές και αποκλειστικές (Vlachou & Papananou, 2014), ενώ παρατηρείται και η τάση για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους που παρουσιάζουν παρόμοια ενδιαφέροντα. Ξεχωριστοί δεσμοί, ωστόσο, αναπτύσσονται και με άτομα του ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού, τα οποία διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη ζωή των μαθητών στο σχολείο, αφού δρουν ως βασικό κίνητρο συμμετοχής τους (Kefallinou & Howes, 2022). Ακόμα, είναι και η κουλτούρα της αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον και η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η οποία ξεχωρίζει τα σχολεία που προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις όλων των μαθητών από εκείνα που προωθούν πρακτικές περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Vlachou & Papananou, 2014).

Μολονότι η πολιτική των ισότιμων ευκαιριών στα σχολεία και την ευρύτερη κοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική, οφείλει να συμβαδίζει με ένα πλαίσιο στο οποίο η μακροπρόθεσμη ενασχόληση και ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών αποτελούν βασικούς στόχους. Ο κριτικός και συστηματικός αναστοχασμός των απόψεων των μαθητών συμβάλλει στην ποιότητα των προσφερόμενων εμπειριών σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε πιθανούς τρόπους άρσης εμποδίων στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή τους (Kefallinou & Howes, 2022).

Σε πολλές περιπτώσεις, οι απόψεις εκπαιδευτικών συμβαδίζουν με το ιατρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που χαρακτηρίζονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται σαν μία ξεχωριστή ομάδα που χρήζει ειδικής υποστήριξης. Με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα μέσω της ενίσχυσης εξατομικευμένων αλληλεπιδράσεων, οι εκπαιδευτικοί της γενικής παιδείας μπορούν να χτίσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει το γενικότερο κλίμα της τάξης και να

οδηγήσει σε υψηλότερες προσδοκίες από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικά προβλήματα αισθάνονται περισσότερο εκνευρισμό και μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα να εκφράζουν και την ανάγκη για περισσότερη υποστήριξη, προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί με ειδικές ανάγκες. Όσες περισσότερες εμπειρίες με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αισθάνονται. Ωστόσο, σημαντικό είναι οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης να είναι ξεκάθαροι, ώστε να αποφεύγονται κωλύματα στη συνεργασία και την επικοινωνία. Χωρίς συγκεκριμένες παρεμβάσεις, περιορισμένες αλληλεπιδράσεις εντοπίζονται μεταξύ των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης, αν και με την ανάλογη καθοδήγηση μπορούν να λειτουργήσουν σαν θετικά πρότυπα προς μίμηση για αυτούς (Vroey et al., 2015).

Σε αυτήν την ενότητα επισημάνθηκε η αξία του να εκφράζει κάποιος τις απόψεις του καθώς και ο τρόπος που αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά του.

2.2 Τρόποι ενίσχυσης της συμπερίληψης

2.2.1 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως ο δυναμικός σχεδιασμός ποικίλων προσεγγίσεων, ο οποίος καθορίζεται από «το τι χρειάζεται οι μαθητές να μάθουν, πως θα το μάθουν και με ποιον τρόπο θα το δείξουν, ώστε να ενισχυθεί η πιθανότητα ο κάθε μαθητής να μάθει όσα περισσότερα μπορεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα» (Strogilos et al., 2017).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον όρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σαν μία διαδικασία εξατομικευμένης εκπαίδευσης,

προκειμένου οι μαθητές με αναπηρίες να εκπληρώσουν τις ανάγκες της τάξης. Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τον όρο της διαφοροποίησης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που κατασκευάζεται η οπτική τους με βάση την ταυτότητα των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με κάποιου είδους αναπηρία και τα χαρακτηριστικά αυτής (Strogilos et al., 2017). Ο ρόλος, η λειτουργία και η σημασία των πεποιθήσεων και των σχετικών υποθέσεων συντελούν στη διαδικασία της προώθησης ή της παρεμπόδισης συμπεριληπτικών πρακτικών (Zoniou & Blachou, 2006).

Εφόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει το πλαίσιο της μάθησης και της διδασκαλίας για να μπορεί να ικανοποιήσει τις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών σε μία τάξη, οι τροποποιήσεις μπορούν να θεωρηθούν μέρος μίας συμπεριληπτικής παιδαγωγικής που στηρίζει αυτόν τον σκοπό (Strogilos et al., 2018).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση πασχίζει να συνδυάσει αρχικά την προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης με προσαρμογές στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και έπειτα τη δημιουργία κοινών μαθησιακών εμπειριών στην τάξη με κοινωνικούς στόχους ισότιμης συμμετοχής, είτε μέσω συζητήσεων με ολόκληρη την τάξη είτε με μικρές ετερογενείς ομάδες (Prediger & Buro, 2021). Ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σχετίζεται με την προσαρμογή ή τροποποίηση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και εστιάζει στο δυναμικό του κάθε παιδιού, προκειμένου να αναδύονται και να ενισχύονται οι δεξιότητές του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφορά, δηλαδή, μία ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία στην οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκρίνεται στις μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Ακογιούνου και Βαϊούλη, 2021).

Σύμφωνα με την Jellison (2015) οι τροποποιήσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες προϋποθέτουν: 1) πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, 2) παρακολούθηση της προόδου του κάθε μαθητή, 3) καθοδήγηση βασισμένη σε ερευνητικά αποτελέσματα, 4) πρόωπη παρέμβαση για παιδιά, που αν και επισήμως δεν έχουν την ανάγκη ειδικής εκπαίδευσης, ωστόσο χρειάζονται εκπαιδευτική και συναισθηματική στήριξη, 5) αξιολόγηση των αντιδράσεων των παιδιών ως αποτέλεσμα της παρέμβασης.

Σε πολλές περιπτώσεις, εξατομικευμένες υπηρεσίες στο πλαίσιο της γενικής τάξης λαμβάνουν δράση μέσω της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και της δημιουργίας συγκεκριμένων τροποποιήσεων στο γενικό πρόγραμμα σπουδών προς όφελος των μαθητών με αναπηρίες, για την παροχή περισσότερων ευκαιριών εκπαίδευσης μαζί με τους συνομηλίκους. Ο όρος «τροποποίηση του προγράμματος σπουδών» περιγράφει την αξιοποίηση τροποποιημένων υλικών, τα οποία οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν με διαφορετικούς τρόπους, ώστε να ολοκληρώσουν καθημερινές δραστηριότητες με βάση τις ικανότητες και τις ανάγκες τους (Strogilos et al., 2018).

Οι τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών αναφέρονται στο τι διδάσκεται (περιεχόμενο), οι διδακτικές για τον τρόπο που διδάσκονται, στον τρόπο που κατασκευάζεται η μάθηση και στον τρόπο απόκρισης των μαθητών (μεθοδολογία), ενώ οι εναλλακτικές εμπεριέχουν τους στόχους, τις οδηγίες και τις δραστηριότητες (Strogilos et al., 2017). Οι πιο συχνές τροποποιήσεις περιλαμβάνουν αλλαγές στον τρόπο παρουσίασης των υλικών, προσαρμογές στο περιβάλλον, μεταποιήσεις στην απόκριση και αναφέρονται ως σχετικές με το πρόγραμμα σπουδών, διδακτικές και εναλλακτικές. Στις διδακτικές τροποποιήσεις εμπεριέχεται κυρίως η προσωπική στήριξη που παρέχεται σε έναν μαθητή από έναν ενήλικα ή κάποιον συμμαθητή του,

προσαρμογές στο χώρο της τάξης, χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, προνόηση για επιπλέον χρόνο κ.ά. (Strogilos et al., 2018).

Η τροποποίηση και η προσαρμογή της διδασκαλίας, προκειμένου να είναι προσβάσιμη στο πρόγραμμα σπουδών για όλους τους μαθητές μέσα σε μία τάξη, αποτελεί τον πυρήνα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι ο αποτελεσματικός σχεδιασμός οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Σε ανάλογες περιπτώσεις, οι μαθητές επιδεικνύουν υψηλότερη απόδοση και μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η προκλητική συμπεριφορά (Strogilos et al., 2018).

Οι τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών είναι απαραίτητες για να διασφαλίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές με αναπηρίες στις γενικές τάξεις. Οφείλουν να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της συμπεριληπτικής τάξης και η εφαρμογή τους να συνδυάζεται με αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενθαρρύνουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους συνομηλίκους. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των τροποποιήσεων γίνεται με όρους ευκολίας στην εκτέλεση, ομοιότητας συγκριτικά με την αυθεντική δραστηριότητα και το βαθμό προσαρμογής της στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Strogilos et al., 2018).

Επιπλέον, διαφοροποιήσεις και εναλλακτικοί τρόποι διευκολύνουν τη μουσική μάθηση, όπως η χρήση οπτικοακουστικού υλικού και οπτικών βοηθημάτων, λαμβάνοντας υπόψη κατά το σχεδιασμό του μαθήματος τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και οργανώνοντας τη διδασκαλία με ενσωματωμένη ευελιξία. Συνεπώς, στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαντική είναι η χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών, τόσο η διαφοροποιημένη προσέγγιση όσο και η διαφοροποίηση του τρόπου παρουσίασης

του υλικού, η κατανόηση του ατομικού δυναμικού, ενώ ο προγραμματισμός και η συγκεκριμένη δομή στο μάθημα παρέχουν σταθερότητα και ασφάλεια. Επιπρόσθετες διαδικασίες που ενισχύουν τη μουσική μάθηση των μαθητών με αναπηρίες είναι οι σαφείς και απλές οδηγίες, οι επαναλήψεις, οι ξεκάθαρες μαθησιακές προσδοκίες και ένα θετικό περιβάλλον ενθάρρυνσης και αποδοχής (Ακογιούνου και Βαϊούλη, 2021).

Σε έρευνά των Strogilos et al. (2018), παρατηρήθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί προσέφεραν συνολικά καλύτερη ποιότητα στην ανάπτυξη τροποποιημένων δραστηριοτήτων. Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν και με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς συγκριτικά με αυτούς της γενικής, οι οποίοι αντίθετα προτιμούσαν σε μεγάλο βαθμό σαν στρατηγική αποκλειστικά την εξατομικευμένη στήριξη του ειδικού εκπαιδευτικού σε αντίθεση με άλλες περισσότερο χρήσιμες τροποποιήσεις, όπως οι εικόνες ή οι προσαρμογές στο περιβάλλον. Συνεπώς, το περιεχόμενο της διδασκαλίας στην ουσία παρέμεινε όμοιο και κατ' επέκταση προσέφερε περιορισμένες ευκαιρίες για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες. Το γεγονός αυτό αποδίδεται πιθανόν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά και τον βαθμό της αναπηρίας καθώς και από την ικανότητα του μαθητή να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της τάξης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να επικεντρωθούν όχι στις αδυναμίες αλλά στο είδος της στήριξης που χρειάζεται ο κάθε μαθητής για να επιτύχει.

Παράγοντες συμπεριλαμβανομένων της ελλιπούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας τους, του μεγάλου αριθμού των μαθητών ανά τάξη, της έλλειψης χρόνου λόγω της αυστηρής αφοσίωσης στην τήρηση του προγράμματος σπουδών καθώς και του φόβου για την αναπαραγωγή μεροληπτικών

πρακτικών, παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Strogilos et al., 2017; Vlachou & Papananou, 2014).

Σύμφωνα με τους Vlachou και Papananou (2014), στους μαθητές με αναπηρία γενικότερα παρέχονται περιορισμένες ευκαιρίες για εκπαιδευτικές επιλογές. Αφενός στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός και υποστήριξη για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, αφετέρου, τα ειδικά σχολεία είναι ανεπαρκή όσον αφορά μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Σε έρευνά τους (2014), στις περισσότερες περιπτώσεις ο τύπος του σχολείου για πολλούς μαθητές (γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης) επιλέχθηκε από τους γονείς τους και βασιζόταν από τη μία στην πεποίθηση ότι τα ειδικά σχολεία δεν έχουν να προσφέρουν κάτι στους μαθητές και από την άλλη, η επιλογή των περισσότερων από αυτούς να παρακολουθήσουν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ήταν αναγκαστική λόγω της έλλειψης εναλλακτικών εκπαιδευτικών δομών. Ωστόσο, η τοποθέτησή τους σε περιβάλλοντα που δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα να τους δεχτούν, συνεπάγεται περιορισμένο χώρο για κατανόηση της διαφορετικότητας. Κάτι τέτοιο οφείλεται είτε σε εκπαιδευτικούς, που παρόλο που ήταν πρόθυμοι να τους στηρίξουν, δεν ήταν κατάλληλα καταρτισμένοι γι' αυτό, είτε σε εκπαιδευτικούς, των οποίων η συμπεριφορά ήταν αδιάφορη ακόμα και αρνητική απέναντί τους. Τέλος, οι σχολικές εγκαταστάσεις δεν ήταν προσβάσιμες για τους μαθητές με αναπηρίες, ενώ το πρόγραμμα σπουδών και τα εκπαιδευτικά εργαλεία δε διαφοροποιούνταν κατάλληλα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι ευέλικτοι, ώστε να είναι εφικτή η μεταβολή πεποιθήσεων και σκέψεων που θεωρούνταν δεδομένες και επομένως να ενθαρρύνουν μία εναλλακτική μορφή της εκπαιδευτικής

πραγματικότητας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία αποτελεσματική στρατηγική για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για αυτούς με αναπηρίες και έτσι παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για τη συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση (Strogilos et al., 2017). Η αναφορά, ακόμα, σε συγκεκριμένες ικανότητες των μαθητών και όχι γενικότερα στο υπόβαθρό τους μπορεί να οδηγήσει στην αποφυγή στερεοτυπικών πεποιθήσεων (Prediger & Buro', 2021).

Κατ' επέκταση, η πρόσβαση όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών και από συγκεκριμένες τροποποιήσεις, για όσο το δυνατόν καλύτερη μαθησιακή εμπειρία και θεωρείται προϋπόθεση για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. (Strogilos et al., 2018; Strogilos et al., 2017). Η λύση για την πετυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση έγκειται στην ισορροπία ανάμεσα στα είδη των τροποποιήσεων, στην επαρκή και κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ευελιξία του προγράμματος σπουδών σε αντιδιαστολή με την υπερβολική έμφαση στην παράλληλη στήριξη, που παρακωλύει την ανάπτυξη αποτελεσματικών τροποποιήσεων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η ισορροπία ανάμεσα στη διαφοροποιημένη (παρόμοια με την αρχική δραστηριότητα) και τη διαφορετική (περισσότερο ειδική από ότι είναι απαραίτητο) συντελεί, επίσης, σε αυτόν τον σκοπό. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί μπορούν, τέλος, να καλλιεργήσουν στρατηγικές για διαφοροποίηση της διαδικασίας διδασκαλίας και του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών μεταβάλλοντας την πολυπλοκότητά του, τη ποσότητα ή παρουσίασή του (Strogilos et al., 2018).

Σε αυτήν την ενότητα έγινε μία αναφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν έναν τρόπο ενίσχυσης της συμπερίληψης.

2.2.2 Η συνεργατική μάθηση

Η χρήση της συνεργατικής μάθησης για την προώθηση της συμπερίληψης συνεπάγεται τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες με έναν κοινό στόχο, την κοινοποίηση των σκέψεων και των συναισθημάτων. Μέσω αυτής, παρέχεται η δυνατότητα σε περιθωριοποιημένα παιδιά να αναπτύξουν φιλίες και σχέσεις εμπιστοσύνης με τα μέλη της ομάδας τους. Τέτοιου είδους σχέσεις χτίζονται μέσω δεξιοτήτων που κατακτώνται με δοκιμές, λανθασμένες και σωστές και της μίμησης της συμπεριφοράς των συνομηλίκων (Angelides & Hajisoteriou, 2016).

Η συνεργατική μάθηση αποδεικνύεται, επίσης, αποτελεσματική για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον συμβάλλει στη μεταφορά στους μαθητές συμπεριληπτικών αξιών, όπως ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι μαθητές έρχονται κοντά ο ένας στον άλλον, κατανοούν τα συναισθήματα του άλλου, αντιμετωπίζουν τους συνομηλίκους από μία περισσότερο ανθρώπινη οπτική και αυτοί που συνήθως βρίσκονται στο περιθώριο, εξισώνονται με τους υπόλοιπους (Angelides & Hajisoteriou, 2016).

Μέσω της συνεργατικής μάθησης αναπτύσσεται στους μαθητές και η αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα, ενώ μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες που προωθούν συμπεριληπτικές αξίες τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν δράση και να προσφέρουν λύσεις. Τέλος, είναι σημαντική η ενθάρρυνση των μαθητών να εντοπίσουν όχι μόνο τις μεταξύ τους διαφορές και κυρίως τις ομοιότητες (Angelides & Hajisoteriou, 2016).

Σε αυτήν την ενότητα επισημαίνεται ακόμα ένας τρόπος ενίσχυσης της συμπερίληψης, η συνεργατική μάθηση.

2.2.3 Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων

Η συνδιδασκαλία, τέλος, μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προτείνεται σαν μία ακόμα ελπιδοφόρα προσέγγιση για την προώθηση της μετάβασης σε μία πιο σύγχρονη πρακτική με την εκπαίδευση των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες στον ίδιο φυσικό χώρο. Σε μία ανάλογη συνθήκη, καθορίζονται συγκεκριμένοι ρόλοι και υποχρεώσεις, συμπεριλαμβανομένων και διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών μεθόδων, σαν μία απόπειρα να συνδυαστούν οι γνώσεις της κάθε ειδικότητας προς όφελος όλων των μαθητών (Strogilos et al., 2018). Οι μαθητές που βρίσκονται στις τάξεις της συνεκπαίδευσης είναι συνήθως με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, όπως παιδιά με αυτισμό μέτριας ή υψηλής λειτουργικότητας, και φυσικές ή αισθητηριακές αναπηρίες (Strogilos et al., 2017).

Στην Ελλάδα, στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης παρέχεται παράλληλη στήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Strogilos et al., 2018) και η συμπερίληψη σταδιακά αρχίζει να γίνεται αποδεκτή μέσα από τη δημιουργία «τάξεων ένταξης». Πιο συγκεκριμένα, στο γενικό σχολείο υπάρχουν ειδικές τάξεις που λειτουργούν μία με δύο ώρες την ημέρα, στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές με αναπηρίες (Georgiou et al., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είναι σημαντικό να προσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, για να είναι εφικτή η πλήρης συμμετοχή τους. Η συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος είναι απαραίτητη, ώστε η μάθηση να είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές. Η διεπιστημονική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, συμπεριλαμβανομένων των ψυχολόγων, αλλά και των γονέων συμβάλλει σε αυτόν τον στόχο (Strogilos, 2011). Αυτοί γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, το επίπεδο της

απαιτούμενης στήριξης, της υποστηρικτικής τεχνολογίας, των εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσαρμογών του κάθε παιδιού καθώς και των τρόπων που προωθούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Brown et al., 2022).

Σε έρευνά του, ο Strogilos (2011) ανέπτυξε τέσσερα μοντέλα συμπεριληπτικών πρακτικών. Στο πρώτο, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης το μάθημα αναλαμβάνει το μάθημα, ενώ αυτός της παράλληλης στήριξης παρέχει βοήθεια στους μαθητές με αναπηρίες. Στο δεύτερο, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ποικίλων ικανοτήτων και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ξεχωριστές. Στο τρίτο, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης επικεντρώνεται στις ομάδες που βρίσκονται οι μαθητές με αναπηρία, ενώ στο τέταρτο αποκλειστικά με αυτούς τους μαθητές καθώς ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης ασχολείται με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Σε μία έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία μαθητών στο φάσμα του αυτισμού είχαν περισσότερη καθοδήγηση σε σχέση με την ειδική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και ήταν πιο θετικοί στη συνεργασία τους με άλλους επαγγελματίες στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ήταν και πιο πιθανόν να αναλάβουν τη διδασκαλία συμπεριληπτικών τάξεων. Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν και σε εκπαιδευτικούς με περισσότερη εμπειρία, γεγονός που επηρεάζει θετικά την εκπαίδευση όχι μόνο των μαθητών με αναπηρίες αλλά και των υπολοίπων μέσα σε μία τάξη. Οι θετικές αυτές συμπεριφορές παρατηρήθηκαν και ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μη (Brown et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, όπως επίσης και θετικές αλλαγές στις αντιλήψεις τους αναφορικά με την αναπηρία. Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου σε σχέση με την αυστηρή τήρηση του προγράμματος σπουδών και οι περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθιστούν μερικά μόνο εμπόδια για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων (Strogilos, 2011).

Λόγω της περιορισμένης γνώσης των εκπαιδευτικών της μουσικής σχετικά με τις αναπηρίες και τις πρακτικές για συμπεριληπτικές μουσικές τάξεις, έχει προκύψει η ανάγκη για δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα απευθύνονται σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και θα τους προετοιμάζουν για τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών με αναπηρίες αλλά και για την εφαρμογή τροποποιήσεων και κατάλληλων υποστηρικτικών βοηθημάτων. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να προσφέρουν σημαντικές γνώσεις και εξακριβωμένες πρακτικές και εμπειρίες, που προωθούν τη συμπερίληψη, ενισχύουν τη συνεργασία, παρέχουν την υποστήριξη στις περιπτώσεις που είναι απαραίτητη και γενικότερα καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και την επιτυχημένη διδασκαλία των μαθητών (Brown et al., 2022).

Η πρόκληση, συνεπώς, έγκειται στην προετοιμασία ικανών εκπαιδευτικών μουσικής με αυτοπεποίθηση, οι οποίοι χτίζουν υποστηρικτικά συστήματα μέσω της συνεργασίας, δημιουργούν ποιοτικά συμπεριληπτικά προγράμματα, σχεδιάζουν προσβάσιμα μουσικά μαθησιακά περιβάλλοντα, με τη συμμετοχή όλων βιώνουν προσωπική επιτυχία, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν και στην επιτυχία των συμμαθητών τους (Brown et al., 2022).

Σε αυτήν την ενότητα, τέλος, παρουσιάζεται και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών πλαισίων και η συνδιδασκαλία μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σαν ένας ακόμα τρόπος προώθησης της συμπερίληψης.

2.3 Συμπερίληψη σε γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η προώθηση ισότιμων διαδικασιών για τη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις σχολικές δομές όλων των βαθμίδων αποτελεί τον κύριο στόχο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πιο συγκεκριμένα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω της κατεύθυνσής της προς την ανώτατη εκπαίδευση και μετέπειτα στην αγορά εργασίας, η δομή των σχολείων βασίζεται στα πολλαπλά αντικείμενα και η αποτελεσματικότητά τους ορίζεται αποκλειστικά από τις γνωστικές επιτυχίες των μαθητών, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Vroey et al., 2015).

Ωστόσο, έχουν σημειωθεί συμπεριληπτικές πρακτικές που σχετίζονται με τη μάθηση για όλους, την υποστήριξη των συνομηλίκων και συνεργατικές πρακτικές. Προσβάσιμα προγράμματα σπουδών και διδακτικές προσεγγίσεις βρίσκονται στον πυρήνα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Vroey et al., 2015). Τρεις τομείς επηρεάζονται από τη συμπεριληπτική κουλτούρα των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η συμπεριφορά του προσωπικού, η συμπεριφορά των συνομηλίκων και η αυτοαντίληψη των μαθητών αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται (Vroey et al., 2015).

Μία τυπική μορφή μάθησης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η συμμετοχή των μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες σε κοινοτικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά προσφέρουν στους μαθητές εμπειρίες μετάβασης στην ενήλικη

ζωή και βοηθάει στην αυτοδιαχείριση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε αυθεντικά πλαίσια με την υποστήριξη των συνομηλίκων (Vroey et al., 2015).

Τέλος, προσαρμογές και τροποποιήσεις στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες αφορούν σε πολλές περιπτώσεις υποστηρικτική τεχνολογία, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικότερα όταν εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης και όταν παρέχεται συνεχής και σαφής ανατροφοδότηση σαν μία ένδειξη για τις ανάγκες και τους τρόπους βελτίωσης των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Vroey et al., 2015).

Προκειμένου να παρέχονται, λοιπόν, αποτελεσματικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, απαιτείται η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή και την πρόοδό τους, ενώ ταυτόχρονα παραμένουν σε επαγρύπνηση για οποιουδήποτε τύπου κουλτούρα αποκλεισμού εμφανίζεται εις βάρος κάποιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών (Vroey et al., 2015).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, γενικότερα, περιλαμβάνει την ανάπτυξη πρακτικών, που στοχεύουν στην αναδιοργάνωση των σχολείων σε χώρους που αποδέχονται τη διαφορετικότητα και παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Οι αρχές της βασίζονται στη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην αποτελεσματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τους Vroey et al. (2015), για την επίτευξη της συμπερίληψης και της ολικής συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία, ένα ευρύτερο και περισσότερο εύελκτο πρόγραμμα είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί, σε μία διαρκώς εναλλασσόμενη κοινωνία. Ένα πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται συνήθως σε συγκεκριμένες ομάδες

που μοιράζονται κοινές εμπειρίες αποκλεισμού και κοινωνικής απομόνωσης και αποτελεί μία ευκαιρία για την αποδοχή της διαφορετικότητας σαν κάτι φυσικό και συνηθισμένο. Τα σχολεία πρέπει να αποβάλλουν βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις, ώστε η συμπεριληπτική εκπαίδευση να είναι εφικτή. Μία ισορροπημένη προσέγγιση είναι απαραίτητη, καθώς αξιοποιεί τη διαφορετικότητα σαν ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Σε αυτήν την ενότητα ιδιαίτερη μνεία γίνεται σε γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στους τρόπους που μπορεί να ενισχυθεί η συμπερίληψη σε ανάλογα πλαίσια.

2.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται το σχολείο ως πλαίσιο συμπερίληψης, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση και η συνεργασία διάφορων εκπαιδευτικών πλαισίων, με στόχο την ενίσχυση της συμπερίληψης. Τέλος, εφόσον η έρευνα αυτή λαμβάνει σε Μουσικά Σχολεία, συνεπώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γίνεται και μία αναφορά γενικότερα για τη συμπερίληψη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δεν υπάρχουν έρευνες συγκεκριμένα για Μουσικά Σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία

Σε αυτό το κεφάλαιο κύριος στόχος είναι να αναφερθώ σε μία μικρής έκτασης (small scale) έρευνα που έλαβε χώρα, με θέμα τις απόψεις μουσικών και μίας εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, η οποία είχε στο σχολείο την ειδικότητα της παράλληλης στήριξης. Η δειγματοληψία ήταν βολική (convenient sampling) λόγω του γεγονότος ότι όλοι αποτελούσαν συναδέλφους σε σχολεία που εργάστηκα τα τελευταία χρόνια και η πλειοψηφία τους δίδασκε ατομικό όργανο ή συντόνιζε κάποιο μουσικό σύνολο.

3.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι πέντε ήταν καθηγητές μουσικών οργάνων και η μία εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, η οποία προστέθηκε στο δείγμα λόγω της συναφούς ειδικότητας με το θέμα της παρούσας εργασίας, γεγονός που μπορούσε να προσθέσει πιο στοχευμένα δεδομένα στα ερευνητικά αποτελέσματα. Η δειγματοληψία ήταν κατευθυνόμενη (purposive sample) καθώς και οι έξι ήταν συνάδελφοι σε δύο μουσικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας με ηλικιακό εύρος από 30 – 50 ετών.

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στο είδος της ποιοτικής, γεγονός που συνεπάγεται ότι ο τρόπος συλλογής των στοιχείων αντανακλά τα αισθήματα, τις εμπειρίες και την κρίση των ατόμων που παίρνουν μέρος σε αυτήν (Gajendra & Kanka, 2004). Λόγω της φύσης αυτού του είδους της έρευνας και της εμβάθυνσης που απαιτεί, ο αριθμός του δείγματος είναι περιορισμένος.

Προκειμένου να διερευνηθεί η εμπειρία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη και τα άτομα με αναπηρίες, έγιναν τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ η ανάλυση των δεδομένων ήταν θεματική. Από τις τρεις

συνεντεύξεις, οι δύο αποτελούνταν από ομάδες εστίασης (focus group) 2 – 3 ατόμων, ενώ, από την άλλη, η τρίτη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης ήταν ατομική. Κάθε συνέντευξη είχε σαν κορμό έξι βασικές ερωτήσεις. Από εκεί και πέρα, η ατμόσφαιρα ήταν χαλαρή και φιλική, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα και σε πολλές περιπτώσεις να οι ίδιοι κατευθύνουν τη συζήτηση.

Η πρώτη συνέντευξη έλαβε χώρα σε ένα μουσικό σχολείο της Δυτικής Μακεδονίας (Περιοχή Α), τον Ιούνιο του 2022 και συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί. Ο ένας ήταν καθηγητής κιθάρας και μουσικών συνόλων (Εκπαιδευτικός 1), η δεύτερη καθηγήτρια πιάνου (Εκπαιδευτικός 2) και ο τρίτος καθηγητής σαξοφώνου με πολυετή εμπειρία σε μπάντες και φιλαρμονικές (Εκπαιδευτικός 3). Η συνέντευξη διήρκησε περίπου 45'.

Η δεύτερη και η τρίτη συνέντευξη έγιναν σε ένα άλλο μουσικό σχολείο, αυτή τη φορά της Θράκης (Περιοχή Β), τον Νοέμβριο του 2022. Στη δεύτερη συνέντευξη με διάρκεια 25' έλαβαν μέρος δύο καθηγήτριες πιάνου (Εκπαιδευτικός 4 & 5), ενώ στην τρίτη με διάρκεια 27' μία καθηγήτρια παράλληλης στήριξης (Εκπαιδευτικός 6).

3.2.1 Ερωτήσεις

Η συνέντευξη ξεκίνησε χωρίς να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τη θεματική της έρευνας, ώστε οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντικές. Οι ερωτήσεις στις οποίες βασίστηκαν οι συνεντεύξεις δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια και ήταν οι εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «συμπερίληψη» (γενικότερα και σε σχέση με τη μουσική);
2. Σε τι ομάδες παιδιών μπορεί να απευθύνεται η συμπερίληψη;

3. Έχετε εμπειρία με παιδιά με ειδικές ανάγκες;
4. Αν ναι, με ποιον τρόπο τα προσεγγίσατε; Επιδιώξατε την αλληλεπίδρασή τους με άλλα παιδιά;
5. Πιστεύετε θα μπορούσε να συνδυαστεί η αρτιότητα του μουσικού αποτελέσματος με τη συμμετοχή όλων των παιδιών;
6. Από ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι θα έπρεπε να διακρίνεται ένας εκπαιδευτικός;

Ανάλογα με τη ροή της συζήτησης, οι ερωτήσεις μπορεί να παρατίθονταν λίγο παραλλαγμένες ή τροποποιημένες και όχι πάντα αυτολεξεί.

3.3 Θεματική ανάλυση

Η θεματική ανάλυση αποτελεί μία προσέγγιση στην ανάλυση των δεδομένων, όπως έχουν προκύψει στο πλαίσιο της εμπειρικής μελέτης. Μέσω αυτής επιχειρείται η συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Η εστίαση, ωστόσο, έγινε σε εκείνα τα οποία ήταν σχετικά με το θέμα της παρούσας μελέτης και σε εκείνα που ήταν κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ειδικότερα, τα θέματα ορίστηκαν με βάση τη θεματολογία των ερωτήσεων, στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες.

3.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, σε αυτό το κεφάλαιο δόθηκε έμφαση στη μεθοδολογία της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αναλύθηκε το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία καθώς και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση

Αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζει την ανάλυση των δεδομένων, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Ο διαχωρισμός των ενοτήτων έγινε με βάση τη θεματική ανάλυση των δεδομένων.

4.1 Περιγράφοντας τον όρο της συμπερίληψης

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τον ορισμό της συμπερίληψης.

Εκπαιδευτικός 1: *«Να προσπαθήσεις να έχεις όσο το δυνατόν περισσότερο ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό, δηλαδή να προσπαθείς να τους συμπεριλάβεις όσο το δυνατόν περισσότερο όλους, αν γίνεται αυτό, ακόμα και τους πιο αδύναμους. Δεν ξεχωρίζεις και λες θα κάνω ένα μάθημα, για παράδειγμα στην αρμονία, μόνο με αυτούς που θα δώσουν πανελλαδικές και οι υπόλοιποι θα είναι μία άλλη ομάδα.»*

Εκπαιδευτικός 2: *«Δεν θα κάνεις συναυλία μίας τάξης και θα πεις θα παίξουν μόνο οι προχωρημένοι. Θα παίξουν και οι αρχάριοι και αυτοί που έχουν τα ζητήματά τους (π.χ. οι πιο αδύναμοι, οι οποίοι άρχισαν πιάνο στην ηλικία των 12, αυτοί που δεν έχουν όργανο στο σπίτι ή ακόμα και ένα παιδί με κινητικά προβλήματα).»*

Εκπαιδευτικός 4: *«Συμπεριλαμβάνονται παιδιά οποιουδήποτε γνωστικού επιπέδου στην ίδια τάξη. Δεν αποκλείεται κανένας. Το γνωστικό επίπεδο καθενός είναι διαφορετικό και το αντιλαμβάνεται ο καθένας με διαφορετικό τρόπο.»*

Εκπαιδευτικός 6: *«Η συμπερίληψη έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα των παιδιών, επειδή όλα τα παιδιά δεν είναι ίδια, οπότε πρέπει να ενταχθούν κάποια παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί είναι της ειδικής αγωγής, έχει δηλαδή μία διαταραχή, θα πρέπει να εγκλιματιστεί στον χώρο και να βοηθήσουν τα άλλα παιδιά και οι καθηγητές στην καθημερινότητά του, προκειμένου να μπορούν να*

συμβιώσουν. Έχει να κάνει με τους καθηγητές, το οικογενειακό περιβάλλον, τα ίδια τα παιδιά.

Η μουσική φέρνει πιο κοντά τα παιδιά και βοηθά στη συμπερίληψη, γιατί δεν χρειάζεται να ξέρεις τη γλώσσα και τα παιδιά μπορούν να γίνουν μία ομάδα. Μπορεί να τα φέρει πιο κοντά με τα ακούσματα και να βοηθήσει το ένα παιδί το άλλο. Στη συμπερίληψη βοηθάνε τα ομαδικά μαθήματα. Για παράδειγμα, τα μουσικά σύνολα είναι ένα καλό κομμάτι για να υπάρξει συμπερίληψη. Τα παιδιά συνεργάζονται σε αντίθεση με ένα μάθημα άλλο μάθημα, π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, όπου δεν χρειάζεται να συνεργαστούν. Στα σύνολα έχει ανάγκη το ένα παιδί το άλλο.»

4.2 Ομάδες παιδιών που απευθύνεται η συμπερίληψη

Αφού δόθηκε ένας υποτυπώδης ορισμός για τη συμπερίληψη και μερικές λεπτομέρειες παραπάνω για την έρευνα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με τις ομάδες στις οποίες μπορεί να απευθύνεται η συμπερίληψη. Ο εκπαιδευτικός 4 ανέφερε ότι «ο λόγος κυρίως γίνεται για τις μαθησιακές δυσκολίες», ενώ οι εκπαιδευτικοί 1 και 6 εκτός από τα άτομα με ειδικές ανάγκες ανέφεραν και τους πρόσφυγες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 1 είπε χαρακτηριστικά: «...πιάνεις τα ούτια και τα αράβικα και ο κύκλος έχει ήδη ανοίξει». Ο εκπαιδευτικός 6 είπε αντίστοιχα: «Όταν μιλάμε για συμπερίληψη, είναι και ένα παιδί από μία άλλη χώρα. Η συμπερίληψη έχει να κάνει με το να μπει ένα παιδί σε έναν χώρο μαζί με κάποια άλλα άτομα.»

4.3 Εμπειρίες των εκπαιδευτικών

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν να παραθέσουν κάποια εμπειρία τους μικρή ή μεγαλύτερη είτε σε ατομικό μάθημα οργάνου είτε σε κάποιο μουσικό σύνολο. Ο εκπαιδευτικός 3 ανέφερε σχετικά με άτομα με προβλήματα στην ακοή ότι «κινούνται

συνήθως με το μπάσο, θέλουν τον παλμό να χτυπάει και ανάλογα διαμορφώνεις εσύ την κατάσταση». Από την εμπειρία του σε σύνολο πνευστών προέκυψε, όμως, και το γεγονός ότι «δεν χρειάζεται απαραίτητα να παίζει κρουστά. Μπορείς να τον βάλεις σε ένα όργανο, οποιοδήποτε και αν είναι αυτό, και να είναι και καλός. Απλώς ίσως να υπάρχουν μερικές δυσλειτουργίες, οπότε πρέπει να βρεις έναν τρόπο, ώστε να μπορεί αυτός να είναι στο tempo, ώστε ακόμα και αν δεν ακούει τι γίνεται γύρω του, να είναι μαζί με τους άλλους.» Ο εκπαιδευτικός 1 συμπλήρωσε ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει σε αυτές τις περιπτώσεις ένας μαέστρος, προκειμένου να δίνει διάφορα σινιάλα.

Η εκπαιδευτικός 2 ανέφερε μία εμπειρία με παιδί με κινητικά προβλήματα: «Η Μ. ήταν ένα κοριτσάκι που ήρθε σε πρώτη φάση στο ατομικό μάθημα του πιάνου και μου είπε ότι παίζει μόνο με το αριστερό χέρι, γιατί γεννήθηκε εφταμηνίτικη και το δεξί της χέρι δε λειτουργεί. Τα τρία δάχτυλα ήταν αγκυλωμένα και τα άλλα δύο δεν τα ένιωθε. Για να μην την προσβάλλω, της έφερνα κομμάτια μόνο για το αριστερό χέρι και κάποια στιγμή μου είπε ότι θέλει να παίζει και μελωδίες μόνο με τον αντίχειρα. Της έγραφα κομμάτια που ήθελε και αρχικά είχαν το αριστερό χέρι και τον αντίχειρα, με έξι νότες. Μετά βάλουμε σιγά σιγά τον δείκτη και μετά το τρίτο. Έγραφα παρτιτούρες στα δικά της δεδομένα για να μπορεί να παίζει. Μου είπε ότι πρώτη φορά την έχουν εντάξει με αυτόν τον τρόπο στο μάθημα. Ένιωσε αποδεκτή, χάρηκε πάρα πολύ που πήρε μέρος στις συναυλίες. Θεωρώ σημαντικό να μπορέσει το παιδί να παίζει αυτό που μπορεί να παίζει. Όταν είδε ότι ,παρόλο που είχε αρχίσει να παίζει, δεν θα μπορέσει, ωστόσο, να παίζει όπως τα άλλα παιδιά, άρχισε να σκέφτεται ακόμα και τη δυνατότητα της επέμβασης, ενώ στην αρχή την είχε απορρίψει. Καταλυτικό ρόλο έπαιξε, επίσης, και το γεγονός της επιβράβευσης. Όταν της έλεγες μπράβο, ακόμα και 3 / 10 αν κατάφερνε αυτό της έδινε το έναυσμα να προσπαθεί περισσότερο. Είναι και αργή σαν τύπος, μέχρι

να διαβάσει τι νότα και να καταλάβει ποια είναι έπαιρνε πολύ χρόνο. Με τον καιρό κάποια πράγματα άρχισαν σιγά σιγά να αυτοματοποιούνται. Έκανε βήματα.»

Οι περιπτώσεις στο φάσμα του αυτισμού, από την άλλη, είναι πολύ συχνότερες:

Εκπαιδευτικός 1: «Ο Π. δεν μπορούσε να παρακολουθήσει κανένα μάθημα στο σχολείο, δεν μπορούσε να γράψει ούτε να συμμετάσχει με κάποιον τρόπο, ήταν παιδί για ειδικό. Τον πήρα στα πρώτα μαθήματα της κιθάρας και διαπίστωσα ότι δεν μπορούσε να ξεχωρίσει το σολ από το λα. Δεν μπορούσε να το διακρίνει ούτε στο χαρτί ούτε στην κιθάρα. Είχε θέμα στην λεπτή κινητικότητα και δεν συμμετείχε καθόλου στα μαθήματα, ήταν απλώς εκεί. Ήταν και επιθετικός πολλές φορές επειδή ενδεχομένως τον ενοχλούσαν και οι άλλοι. Του είπα θα έρθεις στο σύνολο και θα παίζεις την κιθάρα σαν κρουστό. Μέχρι να μάθει τους ρυθμούς δυσκολευτήκαμε. Πρόβα στην πρόβα και ξανά πρόβα.. Δεν ήταν εύκολη διαδικασία γι' αυτόν, ούτε η διαχείρισή του από εμένα. Στην αρχή ήταν άρυθμος και δεν ήξερε πως να χτυπάει. Ξεκινήσαμε από πολύ απλούς ρυθμούς και του ήταν εξαιρετικά δύσκολο. Στην κιθάρα είχε συγκεκριμένα να διαχειριστεί τρεις κινήσεις: το μπουμ που ήταν στον δεξί καβαλάρη, το αριστερό στην πλάτη του ηχείου και το τσακ πάνω στις χορδές. Ποίκιλλε ,βέβαια ,ανάλογα με το κομμάτι, τον ρυθμό, το είδος. Λίγο λίγο όμως χτίστηκε. Στην αρχή ,δεν μπορούσε να συντονιστεί καθόλου. Μετά όμως από 1μιση – 2 χρόνια κατέληξε να είναι απαραίτητος και έγινε ο κρουστός της παρέας. Ένιωθε πως είναι αποδεκτός και συμμετείχε στις εκδηλώσεις. Του άρεσε πολύ και η μητέρα του ερχόταν ενθουσιασμένη και πάντα με τα καλύτερα λόγια σχετικά με αυτά που προσφέρουμε στο σχολείο και τι καλά που νιώθει το παιδί. Όταν αναγκαστικά άφησα το σύνολο, ο Π. δυσαρεστήθηκε και έφυγε. Δεν μου μιλούσε κιόλας, ένιωθε ότι τους εγκατέλειψα. Εκεί που είχε ενταχθεί και αισθανόταν περήφανος, το έχασε..»

Εκπαιδευτικός 1: «Στο σύνολο η Γ. δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει καθόλου. Δεν μπορούσε να καταλάβει βασικά πράγματα, έφτυνε μέσα στο φλάουτο, δεν καταλάβαινε τον μηχανισμό. Επειδή ήταν κοπέλα δεν ήξερα πως να το χειριστώ. Με τα αγόρια θα κάναμε πρόβες ατομικά σε κάθε διάλειμμα στην αίθουσά μου, με τα κορίτσια δεν μπορώ να κάνω κάτι τέτοιο. Αν ήταν αγοράκι θα το πάλευα λίγο διαφορετικά. Οι γονείς είχαν μεγάλη άρνηση, θεωρούσαν ότι το παιδί δεν έχει τίποτα, είναι μια χαρά και μπορεί να κάνει τα πάντα.» Η εκπαιδευτικός 2 συμπληρώνει ότι όταν της έκανε κάποια διόρθωση στο ατομικό μάθημα πιάνου, η Γ. φώναζε.

Εκπαιδευτικός 3: «Κάθε μορφή αυτισμού είναι διαφορετική. Είχα περίπτωση παιδιού σε σημείο που το παιδί δεν μιλούσε. Του είχε κεντρίσει το ενδιαφέρον το μεταλλόφωνο. Πρώτη φορά είδα άνθρωπο να μη γνωρίζει τι παίζω, να του δείχνεις μόνο πως ακούγεται και να παίρνει το μεταλλόφωνο και να σου παίζει το ίδιο. Δεν μπορούσαμε να του δώσουμε πνευστό, δεν μπορούσε να φυσήξει, ούτε και να διαβάσει. Μπορεί να του έδειχνες, όμως, ένα κομμάτι επί τόπου, το μιμούνταν πιστά και δεν το ξεχνούσε ποτέ. Δεν ήταν ελληνόπουλο».

Παρόμοια περίπτωση, με σύνδρομο άσπεργκερ αυτή τη φορά, είχε να περιγράψει και η εκπαιδευτικός 2: «Ο Χ. ήρθε στις πρώτες εισαγωγικές εξετάσεις και μου είπε παίξτε μου ό,τι θέλετε. Του έπαιζα στο μεταλλόφωνο ατονάλ μελωδίες και τις επαναλάμβανε.» Ο εκπαιδευτικός 1 συμπληρώνει: «Στο σύνολο ήταν πολύ συνεργάσιμος και ταλαντούχος. Ερχόταν στην πρόβα και έπαιζε απ' έξω με πολύ χαρά. Ήταν βέβαια μία πολύ καλή δουλεμένη περίπτωση, δεν αντιλαμβάνοσυν τη διαταραχή εκτός αν σε οδηγούσαν οι συνθήκες σε αυτό.»

Και η εκπαιδευτικός 4 είχε μία ανάλογη περίπτωση: «Διαβάζει μία δύο φορές την παρτιτούρα και μετά παίζει απ' έξω. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι το γνωστικό

επίπεδο είναι υψηλό. Έχει, όμως, απίστευτη φωτογραφική μνήμη. Από την άλλη, μπορεί να έρθει και μου πει κατευθείαν ότι δεν θέλει να παίζει εκείνη τη μέρα. Χρειάζεται μία προεργασία για να έρθει ψυχολογικά να γίνει δεκτικός, ώστε να εμβαθύνει και να δουλέψει τις λεπτομέρειες. Δεν μπορεί να επικοινωνήσει εύκολα. Έπειτα από 2 χρόνια που κάνουμε μαθήματα, μόνο τον τελευταίο χρόνο άρχισε να με κοιτάει στα μάτια.»

Εκπαιδευτικός 5: «Ο Μ. αντιδράει άψογα ρυθμικά, ξέρει που χτυπάει και μπορεί να κρατήσει σταθερό το ρυθμικό σχήμα. Λίγο στη φωνή δυσκολεύεται αλλά εν τέλει βρίσκει το ύψος της νότας. Είναι φοβερά επικοινωνιακός, έχει αντίληψη και κρίση. Δυσκολεύεται λίγο και στην αποκωδικοποίηση κάποιων πραγμάτων, οπότε εκεί, κυρίως σε καινούργιες γνώσεις, εξηγείς λίγο παραπάνω.»

Η εκπαιδευτικός 6 περιέγραψε την περίπτωση του παιδιού με διάσπαση προσοχής και παρορμητικότητα για το οποίο είναι υπεύθυνη σαν παράλληλη στήριξη:

«Ο Μ. είναι ένα παιδί υψηλής λειτουργίας, είναι επικοινωνιακός και έχει αντίληψη, γεγονός πολύ σημαντικό για να μπορέσει να τα καταφέρει. Κοινωνικός βέβαια δεν είναι με όλους, είναι κυρίως με τα άτομα που γνωρίζει πολύ καλά ή με τους καθηγητές με τους οποίους έχει έρθει πιο κοντά. Θέλει το χρόνο του, διασπάται η προσοχή του και έχει παρορμητικότητα. Πριν από 2 – 3 χρόνια αυτό το παιδί δεν ήθελε να πάει σχολείο, δεν συμμετείχε πουθενά. Δεν υπήρχε διάγνωση και όλοι νόμιζαν ότι βαριέται. Είναι παιδί του προφορικού λόγου, συγκεντρώνεται πιο πολύ, ενώ σε ένα γραπτό κείμενο θα χαθεί.

Στα σύνολα κάποιες φορές χάνεται, γι' αυτό και δεν του αρέσουν όσο τα ατομικά μαθήματα, το βιολί και το πιάνο. Όταν έχει κάποιες δυσκολίες, στο μάθημα του βιολιού, τα άλλα δύο παιδιά έρχονται να τον βοηθήσουν. Ο μεγάλος μαθητής, ο Ν., προσπαθεί να τον ενισχύσει, αυτό είναι κομμάτι της συμπερίληψης με τη μουσική. Η τριάδα

βοηθάει πάρα πολύ από το να ήταν ένα παιδί μόνο του ατομικά και το κέντρο τους είναι το βιολί, η μουσική, το κοινό σημείο με το οποίο έρχονται σε επικοινωνία και θα μιλήσουν. Η μουσική, λοιπόν, μπορεί να βοηθήσει στην επικοινωνία και μετά να ενταχθεί στον χώρο.»

Οι γονείς είναι πολύ συνειδητοποιημένοι, γι' αυτό και έχει πρόοδο το παιδί. Αποδέχτηκαν απευθείας το πρόβλημα. Πήγαν κατευθείαν και έκλεισαν ραντεβού στις αρμόδιες αρχές και το έτρεξαν σε παιδοψυχολόγο για την αυτοπεποίθηση. Σε αυτά τα παιδιά βοηθούν πολύ τα μουσικά όργανα και η μουσική, οπότε έτσι ξεκίνησε πιάνο και έτσι σκέφτηκαν να έρθει το παιδί στο μουσικό σχολείο. Για παιδιά με ιδιαιτερότητες είναι καλύτερο το μουσικό σχολείο. Με το που ήρθα εδώ ένιωσα ασφάλεια. Ο Μ. ήθελε να είναι εδώ σε αντίθεση με το δημοτικό που δεν ήθελε καθόλου, επειδή τον πείραζαν οι υπόλοιποι.

4.4 Τρόποι προσέγγισης μαθητών με αναπηρίες

Αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα και τους τρόπους προσέγγισης στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες η εκπαιδευτικός 5 είπε ότι στο μάθημα του πιάνου «μέχρι ένα σημείο λειτούργησαν τα χρώματα ως προς τη νότα για να γίνει πιο συγκεκριμένο το σημείο που διαβάζει, όπως, επίσης, και η ταύτιση ή η μίμηση κάποιων μοντέλων (π.χ. σε απλά ρυθμικά σχήματα). Έπειτα το χτίζεις σε άλλη θέση. Όταν είχα ένα κομμάτι καινούργιο που έπρεπε να διδάξω, πρώτα έδινα το ρυθμικό ή μελωδικό σχήμα χωρίς όμως το παιδί να γνωρίζει ότι αυτό εντάσσεται σε ένα κομμάτι που θα διδαχθεί, ώστε να μπορέσει να μπει σε ένα καλούπι, σε μία λογική.»

Εκπαιδευτικός 1: «Στο σύνολο έβαζα και ροκ κομμάτια για να τους τραβήξω το ενδιαφέρον. Η μοίρα μας το έχει να έχουμε μία ομάδα με τα πιο ζωνηρά παιδιά. Δεν μπορείς να τους κάνει κλασικό ρεπερτόριο, τους έχεις χάσει.»

4.5 Μουσική αρτιότητα και συμπερίληψη

Για την επίτευξη της αρτιότητας του μουσικού αποτελέσματος, ο εκπαιδευτικός 1 απάντησε ότι «αν έχεις λίγα παιδιά με κάποιου είδους διαταραχή μπορεί να επιτευχθεί, είναι όμως δύσκολο. Όταν έχεις μία αναλογία 30 παιδιών και 2 με ιδιαιτερότητες, τραβάει η ομάδα», ενώ η εκπαιδευτικός 2 προσθέτει ότι «παίζει ρόλο και ο βαθμός της διαταραχής.»

Η εκπαιδευτικός 5 συμπληρώνει: «Στα σύνολα, κάπως μπορούν και αυτά τα παιδιά να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν στην ομάδα σε απλές όμως γραμμές, σε απλά ρυθμικά μοτίβα, σε απλές νότες. Τώρα που καλούμαστε να βγάλουμε αυτά τα παιδιά στη σκηνή, σκέφτεσαι: τι μπορεί να πει, μέχρι ποιο σημείο μπορεί να αντιδράσει; Η αρτιότητα του μουσικού αποτελέσματος μπορεί να έρθει αλλά με πολύ κόπο ψυχικό και ψυχολογικό τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του ίδιου του παιδιού, το οποίο μπορεί να χρειαστεί ακόμα και να το πιέσεις για να βγάλει το επιθυμητό αποτέλεσμα.»

4.6 Χαρακτηριστικά του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού μουσικής

Τέλος, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που κάνουν έναν εκπαιδευτικό να ξεχωρίζει η εκπαιδευτικός 2 ανέφερε ότι «όταν αγαπάς το αντικείμενό σου, έχεις ενθουσιασμό γι' αυτό και θέλεις να εξελίξεσαι, το μεταφέρεις και στα παιδιά.» Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός 1 συμπληρώνει ότι «αυτό μόνο δεν είναι αρκετό. Πρέπει να κάνεις κάτι για το αντικείμενό σου, θέλει ένα σύστημα στο να ετοιμάσεις το υλικό. Όταν έχεις ένα τέτοιο μαθητή πρέπει να ξέρεις τι θα κάνεις ακριβώς. Χρειάζεται οργάνωση, προετοιμασία και πολλά εναλλακτικά πλάνα. Δεν ξέρεις πως θα κυλήσει το μάθημα με τέτοια άτομα, η ανατροπή είναι δεδομένη. Κάθε περίπτωση είναι πολύ ξεχωριστή, δεν υπάρχει κάποιο καλούπι, άρα πρέπει να αντιμετωπίζεται και με μοναδικό τρόπο. Δεν έχουμε τα εργαλεία στα χέρια μας για να απευθυνθούμε σε τέτοιες περιπτώσεις, οπότε

λίγο πολύ αυτοσχεδιάζουμε, πειραματιζόμαστε, π.χ. δεν θα δώσεις ένα όργανο που δεν μπορεί να το δει καθώς παίζει. Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση.»

Η εκπαιδευτικός 4 συμφωνεί ότι πρέπει να έχει αγάπη για το αντικείμενό του και γενικότερα να είναι «λάτρης της μουσικής που επεκτείνεται και στη διδασκαλία, επικοινωνιακός, να ξέρει να κάνει χιούμορ, πότε και πόσο να μαλώνει. Εμείς τους δείχνουμε όχι μόνο τι πρέπει αλλά και τι δεν πρέπει να κάνεις για να πάρεις ένα καλύτερο και ταχύτερο αποτέλεσμα.»

Η εκπαιδευτικός 5 αναφέρει ότι χρειάζεται «υπομονή, ηρεμία, μεταδοτικότητα, αμεσότητα, να είναι λίγο ηθοποιός καθώς μεταμορφώνεται κάθε φορά ως προς τον ρόλο του σε κάτι άλλο για να περάσει αυτό που θέλει. Επιμένω στην εξάσκηση την καθημερινή, στην επανάληψη, στο να περάσει η εικόνα και από τα μάτια τους και από τα αυτιά τους και από τα χέρια τους και από το μυαλό τους.»

Κλείνοντας η εκπαιδευτικός 6 είπε:

«Όσον αφορά το μάθημα, καταλαβαίνω ότι είναι πολύ δύσκολο γιατί ο καθένας έχει τον φόρτο εργασίας του, αλλά θα μπορούσε να γίνεται κάτι διαφορετικό για αυτά τα παιδιά. Για παράδειγμα, ένα διαγώνισμα θα μπορούσε να ήταν λίγο διαφορετικό για αυτά τα παιδιά, λίγο πιο απλοποιημένο. Επίσης, και η διδασκαλία να είναι διαφοροποιημένη. Θα βάλω τις νότες με διαφορετικά χρώματα ή υποσημειώσεις για να μπορέσουν να θυμούνται, όταν μελετούν. Το ιδανικότερο θα ήταν στα μαθήματα της γενικής να υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες. Ή ένα βιντεάκι, πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει η τεχνολογία.

Ενθάρρυνση, να δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος, το οποίο βέβαια είναι δύσκολο όταν είναι τόσα πολλά παιδιά. Αυτό το παιδί πρέπει να περιμένεις λίγο για να σκεφτεί, για να απαντήσει. Σε αυτά τα παιδιά πρέπει να έχουν πιο πολύ το ανθρώπινο φιλικό πρόσωπο,

να μην έχουν αυτό το δασκαλοκεντρικό. Θα πρέπει να γνωρίζονται μαζί τους και να αποκτούν μία σχέση, είναι πολύ σημαντικό να αισθάνονται ασφάλεια και άνεση, μία άμεση επαφή και να έχουν την οικειότητα μαζί του. Άρα θα πρέπει να ασχοληθούν με το παιδί ξεχωριστά ή έστω κάποιες άλλες ώρες.

Δεν είναι τόσο η εμπειρία. Αν λίγο μελετήσεις, βοηθάει πολύ. Χρειάζονται επιμορφωτικά σεμινάρια. Πλέον τα παιδιά δεν είναι ίδια, χρειάζονται διαφορετικά πράγματα. Η εκπαίδευση δεν μένει στάσιμη, εξελίσσεται όπως όλα τα επαγγέλματα.»

4.7 Σύνοψη κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται θεματικά τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας αφορούσαν:

- Την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής σχετικά με τον κλάδο της ειδικής αγωγής
- Τα ελλιπή προγράμματα σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Επίλογος

Κλείνοντας, σε αυτό το κεφάλαιο, έπειτα από μία μικρή έκταση σύνοψη της βιβλιογραφίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στη συνέχεια επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

5.1 Συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες οι συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχουν βελτιωθεί αισθητά. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από αυτές τις εξελίξεις. Η αυξανόμενη, λοιπόν, παρουσία μαθητών με αναπηρίες στις σχολικές τάξεις όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων κατέστησε απαραίτητη και την πιο ομαλή συνύπαρξή τους στον ίδιο σχολικό χώρο με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Προκειμένου η συνύπαρξη αυτή των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες εκτός από ειρηνική να είναι και εποικοδομητική για όλους τους μαθητές, άρχισε να κάνει την εμφάνισή του ο όρος της «συμπερίληψης» (Jellison, 2012; 2015). Έκτοτε, ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και σχολικές κοινότητες άρχισαν να ενστερνίζονται τις βασικές αρχές της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ακογιούνου και Βαϊούλη, 2021). Υπό το πρίσμα εννοιών που βρίσκονται στο προσκήνιο, όπως αυτοί της ισότητας και της διαφορετικότητας, δίνεται έμφαση στις κοινές εμπειρίες που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες εμπλέκουν τόσο τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και αυτούς με ειδικές ανάγκες.

Ο κλάδος της μουσικής αποτελεί το πλέον πιο γόνιμο έδαφος για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Λόγω της ίδιας της φύσης της μουσικής, που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση και συνεργασία των συμμετεχόντων, οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν

στο μάθημα της μουσικής να μετουσιωθούν από τη θεωρία στην πράξη (Darrow & Adamek, 2012).

Ωστόσο, το γεγονός αυτό συνεπάγεται και μερικές προϋποθέσεις αναφορικά με τον τρόπο που λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι τροποποιήσεις στο γενικό πρόγραμμα σπουδών κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του μαθήματος και η προώθηση της συνεργατικής μάθησης στον σχεδιασμό της μάθησης και η συνδιδασκαλία μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μέσω της συνεργασίας των εμπλεκομένων, συντελούν στην ενίσχυση συμπεριληπτικών αξιών.

Πρωταρχικό στόχο του ερευνητικού μέρους αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής, αποτέλεσε η διερεύνηση της εξοικείωσης με την έννοια της συμπερίληψης εκπαιδευτικών μουσικής (κυρίως ατομικών οργάνων και υπεύθυνων μουσικών συνόλων) σε Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα καθώς και των βασικών αρχών της. Σημαντικό μέρος της ήταν, ακόμα, τόσο η περιγραφή διαφόρων εμπειριών τους σχετικά με μαθητές τους με ειδικές ανάγκες όσο και η περιγραφή του τρόπου με τον οποίο τους αντιμετώπιζαν μεμονωμένα ή σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα στην περίπτωση των μουσικών συνόλων.

Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν είτε ατομικά είτε σε ομάδες εστίασης υπό μορφή συζήτησης ανέδειξαν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μουσικής αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρίες και συνεπώς την έλλειψη γνώσεων σχετικά με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο βαθμό. Σε αντίθεση με την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, κανένας από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες μουσικούς δεν γνώριζε τον όρο της συμπερίληψης ούτε τι ακριβώς αυτός συνεπάγεται. Στις περισσότερες περιπτώσεις λειτουργούσαν διαισθητικά, πειραματιζόμενοι σχετικά με το τι λειτουργεί κάθε φορά στην τάξη και

τι όχι. Συνεπώς, πολλοί από αυτούς ανέφεραν την επιμόρφωση, έπειτα από την πρωτοβουλία του καθενός, σαν έναν τρόπο ενημέρωσης για παρόμοια θέματα.

Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει σε ένα γενικότερο πλαίσιο την ελλιπή πρόνοια του εκπαιδευτικού συστήματος για επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα, που εκ των πραγμάτων άπτονται της καθημερινότητάς τους. Επίσης, αναδεικνύει την έλλειψη του προγράμματος σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο αναφορικά με σημαντικά πρακτικά ζητήματα που απασχολούν αναπόφευκτα τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Λόγω της μικρής έκτασης της παρούσας έρευνας, υπάρχουν περιορισμοί αναφορικά με τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται περαιτέρω μελέτες με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να μπορούν τα συμπεράσματα της έρευνας να είναι πιο ασφαλή. Η μελέτη αυτή αποτελεί την πρώτη στην Ελλάδα που αναφέρεται συγκεκριμένα στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες υπό το πρίσμα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Μουσικά Σχολεία της χώρας.

5.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Περαιτέρω έρευνες θα ήταν χρήσιμες, οι οποίες θα μελετούν στην πράξη τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μη μέσα από τη συμμετοχή τους σε ατομικά μουσικά μαθήματα και μουσικά σύνολα, υιοθετώντας συμπεριληπτικές πρακτικές. Σε ένα πρώτο στάδιο, η οργάνωση ακόμα και σε θεωρητικό πλαίσιο ενός προγράμματος μουσικής που θα βασίζεται στις βασικές αρχές της συμπερίληψης θα διευρύνει τους ορίζοντες των εκπαιδευτικών της

μουσικής και θα τους παρέχει μερικά εργαλεία και εφόδια επιπλέον για το εκπαιδευτικό τους έργο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ακουγιούνου, Μ. και Βαϊούλη, Π. (2021) «Και Θέλω, και μπορώ – διδάσκοντας μουσική σε όλα τα παιδιά», στο Α. Βέρβερης και Ι. Λίτος (Εκδ.) *Ζητήματα Διδακτικής των Μουσικών Οργάνων - Γεφυρώνοντας τη Θεωρία με την Πράξη* (σελ. 291-313). Δισίγμα.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (2008). Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008. Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας. (2000, Ιουλίου 21). Ε.Ε. Παρ.Ι(Ι), Αρ.3420, 21/7/2000.

Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Φιλίππου Γ. (1997). «Αναπαράσταση της αναπηρίας: Το λανθάνον και η πολυσημία μιας έννοιας». *Άτομα με ειδικές ανάγκες, Α' Τόμος* (β' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 47-49.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας – World Health Organization World Health Organization. (n.d.). *Disability*.

https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1

Angelides, P. & Hajisoteriou, C. (2016). Collaborative Art-Making for Reducing Marginalisation and Promoting Intercultural Education and Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361-375.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>

Angelides, P. (2007). Moving Towards Inclusive Education in Cyprus? *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 407-422.

<https://doi.org/10.1080/13603110412331314733>

Armes, J. W., Harry, A. G. & Grimsby, R. (2022). Implementing Universal Design Principles in Music Teaching. *Music Educators Journal*, 109(1), 44–51.

<https://doi.org/10.1177/00274321221114869>

Barton, B. (2009). Dreams Deferred: Disability Definitions, Data, Models, and Perspectives. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 36(4), 13-24.

Brown, L. S., Draper, E. A. & Judith, J. A. (2022). Inside Inclusive Elementary Music Classrooms: Teachers and Their Students With Autism Spectrum Disorder. *Applications of Research in Music Education*, 0(0).

<https://doi.org/10.1177/87551233221096858>

Darrow, A., & A. Adamek, M. S. (2012). “Preparing for the Future: Music Students with Special Education Needs in School and Community Life”. *The Oxford Handbook of Music Education Volume 2*. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds), Oxford: Oxford University Press, 81-95.

Darrow, A. – A. (2010). Music Education for All: Employing the Principles of Universal Design to Educational Practice. *General Music Today*, 24(1), 43-45.

- Fuelberth, R., & Todd, C. (2017). I Dream a World: Inclusivity in Choral Music Education. *The National Association for Music Education*, 104(2), 38-44.
- Gajendra, K., V. & Kanka, M. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. (μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Georgiou, A., Soulis, S. G., Dimoula, K. & Rapti, D. (2016). Surveying Inclusion in Greece: Empirical Research in 2683 Primary School Students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Jellison, J., Brown, L., & Draper, E. (2015). Peer – Assisted Learning and Interactions in Inclusive Music Classrooms: Benefits, Research, and Applications. *The National Association of Music Education*. 28(3), 18-22.
- Jellison, J. A. & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 325–331.
<https://doi.org/10.1177/0022429414554808>
- Jellison, J. A. (2015). *Including Everyone: Creating Music Classrooms Where All Children Learn*. Oxford University Press, NY.
- Jellison, J. A. (2012). “Inclusive Music Classrooms and Programs”. *The Oxford Handbook of Music Education Volume 2*. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds), Oxford: Oxford University Press, 65-80.

Jellison, J. A. & Taylor, D. M. (2007). Attitudes toward Inclusion and Students with Disabilities: A Review of Three Decades of Music Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 9-23.

Jellison, J. A. (2002). On-Task Participation of Typical Students close to and away from Classmates with Disabilities in an Elementary Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 343–355.

<https://doi.org/10.2307/3345360>

Kefallinou, A. & Howes, A. (2022). Experiencing “Inclusion”: a Critical and Systematic Analysis of Young People’s Voices in English and Greek Mainstream Secondary Schools. *International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2132424>

Murphy, M. A. & McFerran, K. (2017). Exploring the literature on music participation and social connectedness for young people with intellectual disability: A critical interpretive synthesis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(4), 297–314. <https://doi.org/10.1177/1744629516650128>

Prediger, S. & Buro', R. (2021). Fifty Ways to Work with Students’ Diverse Abilities? A Video Study on Inclusive Teaching Practices in Secondary Mathematics Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1925361>

Shuler, S. C. (2011). Building Inclusive, Effective Twenty – First – Century Music Programs. *Music Educators Journal*. 98(1), 8-13.

Social Security Administration. (2021, Νοεμβρίου 17). *Disability: What We Mean By*

Disability. <https://www.ssa.gov/benefits/disability/qualify.html#anchor3>

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A. & Tragoulia, E. (2018). Differentiated

Instruction for Students with Disabilities in Early Childhood Co-Taught

Classrooms: Types and Quality of Modifications. *International Journal of*

Inclusive Education, 24(4), 443-461.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928>

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A. & Papanikolaou V. (2017).

Understanding the Development of Differentiated Instruction for Students

with and without Disabilities in Co-Taught Classrooms. *Disability & Society*,

32(8), 1216-1238.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>

Strogilos, V. (2011). The Cultural Understanding of Inclusion and Its Development

Within a Centralised System. *International Journal of Inclusive Education*,

16(12), 1241-1258.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557447>

Vroey, A. D., Struyf, E. & Petry, K. (2015). Secondary Schools Included: a Literature

Review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>

Vlachou, A. & Papananou, I. (2014). Disabled Students' Narratives about their Schooling Experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73-86.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982787>

Zoniou – Sideri, A. & Blachou, A. (2006). Greek Teachers' Belief Systems about Disability and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

<https://doi.org/10.1080/13603110500430690>