ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα υπό του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Θ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Επιβλέπων: Στάμος Παπαστάμου
Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας

ΤΟΜΟΣ Α΄

ΑΘΗΝΑ 2000

ID: 11986
ΣΕ: 11857

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
29 ΝΟΕ. 2000

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα υπό του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Θ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Επιβλέπων: Στάμος Παπαστάμου
Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας

ΤΟΜΟΣ Α΄

ΑΘΗΝΑ 2000

στον πατέρα μου, Θεοχάρη
και στον δάσκαλό μου κ. Γιάννη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Συμβουλευτικής μου Επιτροπής, καθηγητές του Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, την κ. Φωτεινή Τσαλίκογλου και τον κ. Αιμίλιο Μεταξόπουλο για τις πολύτιμες κι ουσιαστικές συμβουλές τους κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διατριβής.
Οφείλω ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τον Επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Στάμο Παπαστάμου, με τον οποίο δημιουργήθηκε μια αγαστή σχέση Παιδαγωγού-Παιδαγωγούμενου, στα πλαίσια μιας επιστημονικής αλληλεπιδρασιακής καθοδήγησης, όπου με την πληρότητα της επιστημονικής του γνώσης και της ηθικής του βοήθειας, με στήριξε στη διερεύνηση αυτού του κοινωνικού φαινομένου, με τη συμβολή της Κοινωνικής Ψυχολογίας.
Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στην Επικ. Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, κ. Άννα Μαντόγλου, όπου η συμβολή της ήταν καθοριστική, καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, όπου με συνεχές κι απαράμιλλο ενδιαφέρον παρακολουθούσε στενά τα επιστημονικά βήματα της εργασίας και οι παρεμβολές της ήταν καθοριστικές.
Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ψυχολόγο, Επικ. Καθηγητή κ. Ιωάννη Κατερέλο, ο οποίος με βοήθησε να προσεγγίσω το εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι», μέσα από την δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων.
Τέλος, θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους δασκάλους των σχολείων, και ιδιαίτερα όλους τους μαθητές και τους γονείς τους, όπου συνέβαλαν καθοριστικά στο εμπειρικό πλαίσιο της εργασίας, με τις συνεντεύξεις και με την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η προθυμία τους να συνεργαστούν στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν αξιόλογη και μάλιστα το ενδιαφέρον τους, από την πρώτη στιγμή ήταν μεγάλο. ένα μεγάλο ευχαριστώ ιδιαίτερα στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπου παρόλη την ψυχολογική τους κατάσταση θέλησαν να βοηθήσουν με αμέριστο ενδιαφέρον στην συνέχιση της έρευνας, με σκοπό τα ευρήματα αυτής να βοηθήσουν στην ουσιαστική μαθησιακή διαδικασία, στην σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Τίτλος
Ευχαριστίες
Πίνακας περιεχομένων

ΤΟΜΟΣ 1

ΠΡΟΛΟΓΟΣ..... 11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....18

Μέρος Α΄

Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης: Θεωρητικές προσεγγίσεις του σχολικού φαινομένου.

Κεφάλαιο Α΄

Η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της σχολικής τάξης.

1. Ο προσδιορισμός του προβλήματος: Η ειδική εκπαίδευση και το γενικό σχολείο..... 41
1.1. Δυναμική ανθρώπινων σχέσεων: Μαθητές, δάσκαλοι, γονείς.....43
1.2. Ανάδυση των αλληλοεπηρεαζόμενων παραγόντων της σχολικής ένταξης.....48
1.3. Η ειδική εκπαίδευση μέσα από τα φαινόμενα της κοινωνικής επιρροής.....51
2. Προγράμματα συν-εκπαίδευσης με «*κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα*».....55
2.1. Σχολική ένταξη και ιδεολογική μεταστροφή.....56
2.2. Η «αδρανούσα επενέργεια» των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης.....60
3. Η αναγκαιότητα διερεύνησης του σχολικού φαινομένου.....63
3.1. Σχολείο και κοινωνική πραγματικότητα..... .65
3.2. Ερευνητικές προσεγγίσεις των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών.....67
3.3. Μεθοδολογικός «πολυθεϊσμός» του σχολικού φαινομένου.....68
4. Η αιτιολογία και η σημασία επιλογής του θέματος.....72
4.1. Σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον: Συμπορεύσεις και αντιπαραθέσεις.....77

Κεφάλαιο Β΄

Το θεωρητικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης

Εισαγωγή.....80
1. Η κοινωνική αναπαράσταση των Ατόμων με Ειδικές ανάγκες: Παρελθόν, παρόν και μέλλον..... 83
1.1. Το στάδιο της αντικειμενοποίησης της ειδικής εκπαίδευσης.....87
1.2. Το στάδιο της επικέντρωσης της ειδικής εκπαίδευσης.....91
2. Ορισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....95
2.1. Ιστορική αναδρομή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.....103
2.2. Ορισμός της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης.....106
2.3. Ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....108
3. Εκπαιδευτικά μοντέλα συν-εκπαίδευσης και σχολική ένταξη.....113
3.1 σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης και συν-εκπαίδευσης.....119
3.2. Το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας.....126
3.3. Το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας και της Αγγλίας.....127

Κεφάλαιο Γ΄

Το προφίλ του δασκάλου και η σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Το παιδαγωγικό ήθος της σχολικής τάξης.

Εισαγωγή.....136
1. Παιδαγωγικά-Διδακτικά μοντέλα και ειδική εκπαίδευση.....139
1.1. Το αυταρχικό προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα από το "λειτουργικό" μοντέλο της συμμόρφωσης και της υποταγής.....144
1.2. Το δημοκρατικό προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα από το "γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό" μοντέλο κοινωνικής επιρροής.....154
1.3. Το "χαλαρό" προφίλ του εκπαιδευτικού και η λανθάνουσα μάθηση.....157
2. Ο "Πυγμαλίωνας' στη σχολική τάξη και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....159
2.1. Η "Αυτοεκληρούμενη Προφητεία" στη σχολική τάξη.....160
2.2. Στερεότυπα και προκαταλήψεις στη σχολική τάξη.....164
3. Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης και ο δάσκαλος της σχολικής τάξης.....168
3.1. Η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.....171
3.2. Ο δάσκαλος, το κλίμα και η πειθαρχία της σχολικής τάξης.....173
3.3. Η αλληλεπιδρασιακή σχέση δασκάλου-μαθητών και η σχολική ένταξη.....177
4. Η ειδική αγωγή και ο παιδαγωγός της σχολικής τάξης.....180
4.1. Ειδική αγωγή και παιδαγωγικό ήθος.....185
4.2. Η παιδαγωγική ενέργεια και η σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....189
4.3. Ειδική αγωγή και ηθική αναζήτηση.....193
5. Η φιλοσοφία της σχολικής και κοινωνικής ένταξης.....198
5.1. Η Ειδική αγωγή και το «παιδοκεντρικό» σχολείο.....201
5.2. Η ειδική παιδαγωγική και η κοινωνική συνείδηση.....208

Κεφάλαιο Δ΄

Οι επιρροές των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, στη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης

Εισαγωγή....214
1. Η δημιουργία ενός πολυδιάστατου αναλυτικού προγράμματος....216
1.1. Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική ένταξη....219
1.2. Αναλυτικό πρόγραμμα και μοντέλα συν-εκπαίδευσης....223
1.3. Η λανθάνουσα μάθηση και τα προγράμματα ένταξης....227
1.4. Η λανθάνουσα μάθηση και η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης..230
2. Το βιο-ψυχολογικο-κοινωνικό πλαίσιο αναγκών του μαθητή....235
2.1. Η λανθάνουσα μάθηση ως σύστημα και μέσο κοινωνικού ελέγχου....237
2.2. Σχεσιοδυναμική γλώσσας και κρυφού προγράμματος....242
2.3. Σχολική διαστρωμάτωση και ειδική εκπαίδευση....250
3. Η «χαρτογράφηση» των παραγόντων της συν-εκπαίδευσης....253
3.1. Ειδική Εκπαίδευση και σχολικός αποκλεισμός....258
3.2. Η χωροχρονική εκπαιδευτική διάσταση της σχολικής ένταξης....263
3.3. «Αυτοεκπληρούμενη προφητεία» και σχολική επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες....264
3.4. Κρυφό πρόγραμμα και αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες....268
3.5. Ειδική Εκπαίδευση και παρώθηση των μαθητών....270
4. Ειδική Εκπαίδευση και τα αναπαραστασιακά πεδία....276
4.1. Ειδική Εκπαίδευση και εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων....280
4.2. Συν-εκπαίδευση και ανάδυση φαινομένων ετικετοποίησης....285
5. Το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής και οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών....288

Κεφάλαιο Ε΄

Συν-εκπαίδευση και κοινωνική αλληλοαποδοχή: Σχολικές καινοτομίες, κοινωνικές αλλαγές

Εισαγωγή.....292
1. Εσωτερικό κι εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.....294
1.1. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κι η εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης..299
1.2. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και η σχολική ένταξη.....303
1.3. Οι γονείς των μαθητών και τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.....310

Κεφάλαιο ΣΤ΄

Η γνώση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μαθητών και η σχολική ένταξη.

Εισαγωγή.....315
1. Οι έννοιες «προσωπικότητα», «ωρίμανση» και «μάθηση».....317
1.1. Η εποικοδομητική μάθηση και η ειδική εκπαίδευση.....321
1.2. Ιδιογραφική προσέγγιση της προσωπικότητας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....325
1.3. Η διεπιστημονική προσέγγιση και η διαφορική διάγνωση.....328
2. Ο ρόλος των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης(ΚΔΑΥ), στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης.....331
2.1. Η γνώση της προσωπικότητας του μαθητή και η εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης.....335
2.2. Ο μαθητής με ειδικές ανάγκες και η κοινωνική του ένταξη.....338

Μέρος Β΄

Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης: Εμπειρικο-αναλυτική διερεύνηση του αντικειμένου της σχολικής ένταξης.

Κεφάλαιο Α΄

Η δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων: Δάσκαλοι, μαθητές, γονείς.

1. Το υποθετικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.....344
1.1. Σκοπός της διερεύνησης των αναπαραστασιακών πεδίων.....348
1.2. Υποθέσεις και αλληλοσυσχετιζόμενοι παράγοντες-μεταβλητές της συν-εκπαίδευσης.....354
1.3. Διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας πεδίου.....356
2. Εγχειρηματοποίηση των υποθέσεων της έρευνας σε μεταβλητές.....365
2.1. Ανεξάρτητες κι εξαρτημένες μεταβλητές.....365
2.2. Διατύπωση των Στατιστικών Υποθέσεων(μηδενική κι εναλλακτική υπόθεση)...367

Κεφάλαιο Β΄

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Έρευνα-εμπειρικό υλικό

1. Η αναγκαιότητα μιας πολυμεθοδολογικής ερευνητικής προσέγγισης: Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης και τα αναπαραστασιακά πεδία.....371
1.1. Η συμμετοχική παρατήρηση σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: Μονογραφική προσέγγιση.....379
1.2. Ψυχοκοινωνιολογικές τεχνικές: Ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις.....381
2. Ο σχεδιασμός της δειγματοληπτικής έρευνας: Πειραματικές Ομάδες κι Ομάδες Ελέγχου.....386
2.1. ο πληθυσμός και τα δειγματικά υποκείμενα της έρευνας.....389
2.2. Το δείγμα των μαθητών.....395
2.3. Το δείγμα των ενηλίκων(γονέων και δασκάλων).....398
3. Ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας.....407
3.1. Α΄ φάση: Συμμετοχική παρατήρηση.....409
3.2. Β΄ φάση: Θεματικοί άξονες των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων.....410
3.3. Γ΄ Φάση: Επισκέψεις σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης....412
3.4. Δ΄ φάση: Δειγματοληπτική επιλογή των σχολικών μονάδων.....414
4. Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου των γραπτών κειμένων και των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων.....416

4.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου κι ανάδυση παραγόντων.....418
4.2. Άτομα με ειδικές ανάγκες στον ημερήσιο τύπο.....420
4.3. Η ειδική εκπαίδευση μέσα από τις συνεντεύξεις.....422
5. Περιγραφή των οργάνων μέτρησης:Η τεχνική του ερωτηματολογίου-Τα θέματα..423
5.1. Η στάθμιση και κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων: Πιλοτική έρευνα.....424
5.2. Τα περιφερειακά στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης της συν-εκπαίδευσης.....426
5.3. Η δομή και η οργάνωση της κοινωνικής αναπαράστασης της συν-εκπαίδευσης.....430
5.4. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών.....432
5.5. Το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων(δασκάλων και γονέων).....439

Κεφάλαιο Γ΄

Αποτελέσματα της έρευνας πεδίου
Στατιστικές αναλύσεις(Περιγραφικές-Επαγωγικές)

1. Ειδική Εκπαίδευση και αναπαραστασιακά πεδία.....443
2. Μοντέλα συν-εκπαίδευσης και σχολικές στάσεις και συμπεριφορές.....449
2.1. Στάσεις των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με εκπαιδευτικές ιδιατερότητες.....452
3. Ειδική Εκπαίδευση και κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες.....457
3.1. Η τοποθέτηση από την πλευρά των ενηλίκων.....457
3.2. Η τοποθέτηση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη συνήθη σχολική τάξη από την πλευρά των μαθητών.....459
3.3. Κατηγοριοποίησεις μαθητών και γνωστικά σχήματα.....470
4. Κοινωνιομετρικές-Διαγνωστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και σχολική ένταξη.....475
5. Πηγές πληροφόρησεις και ειδική εκπαίδευση.....480
6. Ο δάσκαλος και η εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης.....482
6.1. Αλληλεπιδρασιακές σχέσεις δασκαλου-μαθητών.....482
6.2. Χαρακτηριστικά του δασκάλου και σχολική ένταξη.....485
7. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....491
8. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης.....498
8.1. Σχολική ένταξη και προϋποθέσεις.....503
8.2. Αυτοτελείς ειδικές σχολικές μονάδες: Μαθησιακή εξέλιξη και κοινωνική περιθωριοποίηση.....508

9. Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική ένταξη.....512
10. Εξωτερικό κι εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας κι εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης.....514
11. Βιωματική προσέγγιση της ειδικής εκπαίδευσης και σχολική ένταξη.....516
12. Αλληλεπιδρασιακές σχέσεις δασκάλων και γονέων και συνεργατικό πνεύμα της ειδικής παιδαγωγικής.....518
13. Η υλικοτεχνική κτιριακή υποδομή και εποπτική πληρότητα, προϋποθέσεις για τη σχολική ένταξη.....524
14. Αυτοαντίληψη κι εκτίμηση της προσωπικότητας του μαθητή.....528
15. Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων και μορφές αναπηρίας και ειδικής εκπαίδευσης-Ατομικές περιπτώσεις(Case Studies).....530

Διαπιστώσεις-Συμπεράσματα-Προτάσεις.

1. Η Κοινωνική Ψυχολογία και το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....559

2. Μεθοδολογική προσέγγιση του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης μέσα από τα αναπαραστασιακά πεδία.....483
3. Τα ευρήματα της έρευνας και η οριοθέτηση της σημασίας τους με την θεωρία και την πράξη. Σύγχρονες τάσεις και θεσμικές αλλαγές.....588

4. Αξιολόγηση των ευρημάτων από θεωρητική και μεθοδολογική πλευρά. Πρωτοτυπία της έρευνας.....606

5. Σχολική ένταξη: Ένα πεδίο με συνεχή διερεύνηση.....611

6. Προτάσεις για σχολικές αλλαγές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας.....614

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ **(Τόμος ΙΙ)**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....626

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ........665

Κάθε παιδί χωριστά κι' όλα μαζί τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μάθουν, να παίξουν, να γελάσουν, να ονειρευτούν, ν' αγαπήσουν, ν' αναδειχτούν και να νιώσουν ότι ορίζουν τον εαυτό τους. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να τα μεταχειριζόμαστε σαν ανθρώπινα πλάσματα εξαίσια, πολυσύνθετα και εναρμονισμένα μεταξύ τους μέσα στην ανεπανάληπτη μοναδικότητά τους. Πρέπει να νιώσουν ότι ο κόσμος περιμένει την ανατολή του δικού τους ήλιου και ότι οι κήρυκες της μόρφωσής τους περιμένουν την αναβίωση ενός καινούριου «αιώνα θαυμάτων». Τότε και μόνο τότε τα παιδιά θα είναι πιο ευπροσάρμοστα, πιο τολμηρά και θαρραλέα από μας και καλύτερα εξοπλισμένα στην αναζήτηση της αλήθειας.

Από την «Έκθεση για τη Ζωή και τη Μάθηση»

Από το βιβλίο: «ΠΕΤΑ ΜΑΚΡΙΑ ΤΟ ΠΑΒΔΙ ΣΟΥ»

Του Ρούντολφ Ντράϊκωρς

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Εκπαίδευση είναι αυτό που μένει, όταν θα έχουμε ξεχάσει αυτά που έχουμε διδαχθεί.» (George Halifax)

Σύμφωνα με το Σύνταγμα και την Εκπαιδευτική Νομοθεσία του κράτους, κύριος σκοπός του σχολείου είναι να συμβάλλει: *«...στην ολοκλήρωση, στην αρμονική κι ισόρροπη ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά, σε σχέση με τον εαυτό τους, με την κοινωνία, με το έθνος, με τη θρησκεία και με τους ανθρώπους όλου του κόσμου»* (Νόμος 1566/85). Ειδικά στα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης με σκοπό: *«α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.»*(Νόμος 2817/14-3-2000, άρθ. 1, παρ. 6). Με αυτά τα θεσμικά δεδομένα, η εκπαίδευση θεωρείται βασική κοινωνική λειτουργία, με κύριες επιδιώξεις, την κοινωνικοποίηση του παιδιού, τη συστηματική μετάδοση κι οικειοποίηση της σύγχρονης γνώσης και των πολιτιστικών στοιχείων, την αποδοχή κι οικειοποίηση διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών στάσεων, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και τη δημιουργική προσαρμογή του νέου ανθρώπου στις ανάγκες της ανάπτυξης και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής κι εργασίας. Οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης ακολουθούν μια ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών (Maslow,1970) κι αποβλέπουν στην ικανοποίησή τους. Επομένως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ενδοσκόπηση, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί *«...το πλέγμα αυτών των αναγκών που στηρίζεται στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής ρυθμίζονται και προάγονται οι εκροές του κοινωνικοπολιτικού status".* (Παπάς,1993,σ.111) και συνεχίζεται ότι *«... η κοινωνική διαπλοκή της διαμόρφωσης της ατομικής ζωής και της ικανοποίησης των αναγκών και επιδιώκεται ένας τρόπος οργάνωσης της ζωής που δεν στηρίζεται μόνο στην υλική ευημέρια, αλλά λαμβάνει υπόψη και τις πνευματικές,*

ηθικές και καλλιτεχνικές πλευρές της» (Σιδέρη-Ζώνιου,1994,σ.187). Ο παραπάνω σκοπός σηματοδοτεί την ισότιμη θέση κάθε μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τις νοητικές του προσλαμβάνουσες , τις φυσικές, ψυχοκινητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυνατότητες, είτε ακολουθεί το πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, είτε χρειάζεται ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση, γιατί όπως αναφέρει η καθηγήτρια Φωτεινή Τσαλίκογλου: *«..εκείνο που έχει σημασία να τονισθεί είναι ο ενεργητικός ρόλος του υποκειμένου, στη διαμόρφωση της νοητικής της δομής. Από την αρχή ήδη της ζωής του, η γνώση δεν εγγράφεται σε ένα παθητικό οργανισμό... Σ' όλη την διάρκεια της ζωής, η πρόοδος της νοημοσύνης είναι απόρροια των ίδιων των δραστηριοτήτων του ατόμου. Αισθησιοκινητικές στην αρχή, εννοιολογικές στη συνέχεια, οι δραστηριότητες αυτές δομούν σταδιακά τον κόσμο του, συντονιζόμενες συνεχώς μεταξύ τους. Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση των δραστηριοτήτων του υποκειμένου, και των ερεθισμών και αντιδράσεων του αντικειμένου.»* (Τσαλίκογλου,1994,σ.88).

Ο χώρος της παιδείας, σαν σημαντική κοινωνική λειτουργία, σε ότι έχει σχέση με τον άνθρωπο, στη δομή της προσωπικότητάς του, στη συμπεριφορά του, στην ανάπτυξη και στην εξέλιξή του, διέπεται από παράγοντες εξαιρετικής σπουδαιότητας, που λειτουργούν άλλοτε «σιωπηλά» κι άλλοτε «φανερά», τη σημασία των οποίων δεν υποπτευόμαστε. Λόγω της μυστικότητάς τους, οι παράγοντες αυτοί προσλαμβάνουν ιδιότητες «μεταφυσικές», που επιδρούν στα πιο απόκρυφα, στα πιο βαθιά μέρη της ανθρώπινης ψυχής για να μάθουν στο παιδί κάτι παραπέρα από εκείνο που κατά κάποιον τρόπο προτείνει ο μαθησιακός σκοπός και στόχος της παιδείας, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Νηλ ότι: "...*τα σχολεία λειτουργούν σαν ένα σύνολο εξωγενών επιρροών που εφαρμόζονται έμμεσα ή άμεσα από την κοινωνία και από ένα σύνολο ενδογενών επιρροών που εφαρμόζονται άμεσα ή έμμεσα από τους δασκάλους*" (Νηλ,1989,σ.9). Το εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί την άποψη της πλειοψηφίας των επιστημόνων της αγωγής, που δέχεται ότι σε κάθε άτομο, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές του ιδιαιτερότητες, πρέπει να παρέχεται κάθε δυνατή ευκαιρία να αναπτύσσει στον ανώτατο δυνατό βαθμό κάθε ψυχοσωματική και πνευματική πτυχή της προσωπικότητας του, άσχετα από τα επίπεδα στα οποία βρίσκεται και στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπάρχει μεταφορά μηνυμάτων στους μαθητές, με λανθάνοντα τρόπο, εκτός διδακτικής στοχοθεσίας κι αποτελούν τις πτυχές ενός άτυπου, όπως ονομάζεται κρυφού προγράμματος, όπου

ξεπερνιώνται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και με πολύ καλά προγραμματισμένη κι οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, σε όλο το πλαίσιο της παιδείας. Επίσης, παρατηρούνται φαινόμενα λανθάνουσας σχολικής-κοινωνικής επιρροής μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, όπου άλλοτε εμποδίζουν την εφαρμογή του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, της κοινωνικής τους συν-ύπαρξης και της συν-διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, χωρίς περιθωριοποιήσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς, κι άλλοτε επιτρέπουν την υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά με ανάδυση και καλλιέργεια φαινομένων σχολικής ετικετοποίησης, γιατί όπως βιβλιογραφικά, αναφέρεται ότι *«...η τάξη είναι το πεδίο μιας δυναμικής ασυνείδητων δυνάμεων οι οποίες συναντώνται, διασταυρώνονται ή αντιπίθενται, ενισχύονται ή αλληλοεξουδετερώνονται...ο Mauco (1968) δέχεται ότι η μορφωτική αξία του δασκάλου είναι σχετική με το βαθμό της συναισθηματικής του ωριμότητας. Ανάλογα με το βαθμό ελέγχου των δικών του παρορμήσεων και τον τρόπο αντίδρασής του στην ασυνείδητη συμπεριφορά του παιδιού, ο δάσκαλος το βοηθά ή όχι να ξεπερνά τις δυσκολίες που συναντά...σ' ότι αφορά το παιδί, η μορφωτική σχέση στην τάξη επηρεάζεται από τη σημασία, το συμβολικό επίπεδο, που αποδίδουν οι γονείς στο σχολείο, και τις σπουδές του παιδιού τους. Αόρατοι πρωταγωνιστές οι γονείς στο σχολείο, παρόντες πάντοτε μεταξύ του παιδαγωγού και του παιδιού, προβάλλουν σ' αυτό ό,τι προηγουμένως είχαν στερηθεί, όλες τις απογοητεύσεις τους. Το σχολείο, σημασιολογώντας σωστά την αξία του παιδιού, μπορεί να ικανοποιήσει την επιθυμία τους. Εάν, όμως το στιγματίσει με την σφραγίδα της αποτυχίας, τους στερεί το μέσον να προβάλουν στο παιδί τους την ιδανική εικόνα του εγώ τους»* (Postic,1995,σσ.216-217). Οποιαδήποτε προσπάθεια διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και οποιασδήποτε σχολικής μεταρρύθμισης δεν μπορεί και δεν πρέπει να παραβλέπει τους παράγοντες αυτούς, το ρόλο που παίζουν στην εκπαιδευτική εμπειρία και στην έκβασή τους, καθώς επίσης και στις δυσκολίες που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες.

Παρατηρούνται, επίσης, φαινόμενα κοινωνικής επιρροής μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα, όπου επηρεάζουν άλλοτε άμεσα κι άλλοτε έμμεσα, τις κοινωνικές στάσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, αντιλήψεις και γνώμες και διαμορφώνουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους μαθητές με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, είτε σύμφωνα με το «λειτουργικό» μοντέλο της συμμόρφωσης

(Asch,1956) και της υποταγής στις εξουσιαστικές δυνάμεις (Milgram 1974) της σχολικής τάξης, είτε σύμφωνα με το «γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό» μοντέλο της κοινωνικής αλλαγής και της καινοτομίας(Moscovici,1976), όσο αφορά την αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου ο ίδιος ο Moscovici κάνει διάκριση ανάμεσα στις μειονοτικές ομάδες σε «*ανομικές*» και «*ενεργείς*» και μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην σχολική μονάδα ανήκουν στις πρώτες, ενώ οι διάφοροι σύλλογοι των γονέων που υποστηρίζουν ενεργά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δηλαδή την εκπαίδευσή τους και την κοινωνική τους αποκατάσταση, ανήκουν στις δεύτερες. Επομένως, όπως αναφέρεται στην κοινωνιοψυχολογική έρευνα, η κοινωνική επιρροή είναι *«...η άμεση ή έμμεση επενέργεια ενός ατόμου πάνω σε ένα άλλο άτομο (Stang & Wrightman, 1981, σ.47)...συνίσταται στην αλλαγή των κοινωνικών στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων ή αναπαραστάσεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας, από τις κοινωνικές στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις ή αναπαραστάσεις ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας. Με άλλα λόγια, τα φαινόμενα επιρροής αφορούν τις διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα και οι ομάδες δημιουργούν, διατηρούν, διαδίδουν και αλλάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, κατά τη διάρκεια άμεσων ή συμβολικών αλληλεπιδράσεων.»* (Παπαστάμου,1989β,σ.13). Σύμφωνα με το λειτουργικό μοντέλο επιρροής, σκοπός τους είναι ο κοινωνικός έλεγχος της σχολικής τάξης, στα πλαίσια της κανονικοποίησης και της ομοιομορφίας του πεδίου, σε αντίθεση με το γενετικό μοντέλο, όπου μέσα από τις συγκρούσεις και τις διαπραγματεύσεις θα ακολουθήσει η κοινωνική αλλαγή, εξαρτώμενη από τα ύφη συμπεριφοράς που θα χρησιμοποιηθούν, της ακαμψίας ή ευλυγισίας, από την πλευρά των μειονεκτούντων ομάδων της σχολικής μονάδας. Για το λειτουργικό μοντέλο υπάρχει η αντικειμενικότητα και η μορφή της ενδοτικότητας, ενώ για το γενετικό μοντέλο υπάρχει η προτωτυπία και η καινοτομία της σχολικής αλλαγής, με την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης. Σκοπός λοιπόν, της κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής προς την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής παιδείας, πρέπει να είναι και η ανάδυση των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών που παρεμποδίζουν την εφαρμογή παιδαγωγικών μοντέλων της συν-εκπαίδευσης, αλλά και η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα βοηθήσουν στις καινοτόμες κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προς την ιδεολογική μεταστροφή για τις δυνατότητες

και ικανότητες των παιδιών με αναπηρίες. Με τα μοντέλα της κοινωνικής συμμόρφωσης, τα παιδιά με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, ακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν και οι υπόλοιποι μαθητές, δηλαδή η πλειοψηφία των μαθητών, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται «φαινόμενα του Πυγμαλίωνα» (Rosenthal & Zimmerman, 1978) μέσα στη σχολική τάξη, όπου «...*τα ετερόνομα άτομα δείχνουν λιγότερο εμπιστοσύνη στις εκτιμήσεις τους κι επηρεάζονται περισσότερο από τα αυτόνομα άτομα*» (Παπαστάμου, 1989[α], σ.238), όπως επίσης και με τα πειράματα του Milgram, φαίνεται ότι για να ενταχθούν οι μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιατερότητες στις σχολικές μονάδες, θα πρέπει να προηγηθούν κάποιες εκπαιδευτικές «...*αλλοιώσεις ή μεταλλαγές*»(Παπαστάμου, 1989[α], σ.252), όπου εκτιμάται ότι ασκείται κοινωνικός έλεγχος μέσα στη σχολική μονάδα, για να υπάρχουν οι ίδιες ιδέες και αξίες, στάσεις και συμπεριφορές όλοι οι μαθητής απέναντι στα μορφωτικά αγαθά, στα πλαίσια μιας ομοιόμορφης εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αντίθεση το μοντέλο της κοινωνικής αλλαγής, αναφέρεται στα φαινόμενα επιρροής που ασκούνται από τις ενεργές μειονότητες, όπως είναι οι σύλλογοι και τα σωματεία των ατόμων με ειδικές ανάγκες, για να υπάρξει μια ιδεολογική μεταστροφή στα κοινωνικό και σχολικό φαινόμενο της εφαρμογής της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Με το λειτουργικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής, όπως έχει φανεί από τις πειραματικές έρευνες (Moscovici,1976), σκοπός ήταν η αφομοίωση, συμμόρφωση και υποταγή στις διάφορες κοινωνικές νόρμες, κυρίως στις κοινωνικές ομάδες των Η.Π.Α.(Paicheler G., 1985). Στόχος, λοιπόν, του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, που θα βοηθήσουν τους μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, μια θετική άποψη για τον εαυτό τους και καλές σχέσεις μεταξύ τους μέσα από μια δημιουργική, εκπαιδευτική εμπειρία. Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, για την εφαρμογή του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης πρέπει να χαρακτηρίζεται και από μια στρατηγική κοινωνικής υιοθέτησής της. Αυτό σημαίνει ότι η κατάλληλη πληροφόρηση κι ενημέρωση, γύρω από την ειδική εκπαίδευση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προς όλες τις ομάδες εμπλοκής- γονείς, δασκάλους, συμμαθητές-, απαιτεί ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, για να μη δημιουργήσει ενδο-σχολικές αναστατώσεις, με στερεοτυπικές αντιλήψεις και προ-κατειλημμένες στάσεις. Έτσι με τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης των μαθητών, σε "φυσιολογικά" και σε "ειδικά", ενεργοποιούνται οι άρρητες θεωρίες της

προσωπικότητας, όπου οι μαθητές, δάσκαλοι και γονείς για να εξηγήσουν την εκπαίδευση των μαθητών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, κρίνουν τους συμμαθητές τους, ανάλογα με τις δικές τους εμπειρίες ή από τις εμπειρίες των γονέων τους και των δασκάλων τους, με αποτέλεσμα όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία (Bruner, Tagiuri, 1954), οι εντυπώσεις των ομάδων εμπλοκής είναι γύρω από το γνώρισμα της αναπηρίας, ως εμπόδιο για ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού, δηλαδή φτάνουμε σε κάποιο είδος θεμελιώδους σφάλματος μέσα στην σχολική κοινότητα, γιατί το παρουσιαστικό των παιδιών με κάπαοια αναπηρία απωθεί τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η διεξαγωγή λοιπόν, ενός ουσιαστικού, ευρύτατου κι επικεντρωμένου πάνω στο αντικείμενο της σχολικής ένταξης, διαλόγου, θα οδηγήσει στη μείωση της ενεργοποίησης των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών, όπου παρεμποδίζουν την μειονοτική επιρροή από την πλευρά των οργανωμένων συλλόγων των γονέων και φίλων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ως ενεργή μειονότητα, αλλά και την «αδρανούσα» επενέργεια των ίδιων των παιδιών. Επομένως, υποθέτουμε ότι μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ενεργοποιούνται κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί, σε όλα τα επίπεδα αλληλεπιδρασιακής ανάλυσης, όπως περιγράφονται από τον καθηγητή Doise(1982), δηλαδή στο ενδο-ατομικό, στο δι-ατομικό, στο δι-ομαδικό και στο ιδεολογικό, όπου δημιουργούν φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε πλειονοτικής κι άλλοτε μειονοτικής, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται άμεσα κι έμμεσα οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, όπως τις προσέγγισε για πρώτη φορά το 1961 ο καθηγητής S. Moscovici, με το έργο του «Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της», όπου *«...οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δεν χαρακτηρίζονατι από κάποια συστηματική δομή αλλά συγκροτούνται από διάφορα εννοιολογικά τμήματα που συνδέονται με χίλιους δυο τρόπους μεταξύ τους. Ο κόσμος των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι διάχυτος, ευμετάβλητος και διατελεί σε συνεχή κίνηση. Έχουν τη δική τους πραγματική υπόσταση, στον ίδιο βαθμόο με την μνήμη, την ομιλία ή το χρήμα, παρουσιάζονται με σταθερότητα και συνέπεια σαν παράγωγα της ανρθώπινης επικοινωνίας»* (Παπαστάμου, 1989[α], σ.417). Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, από τρείς ομάδες-εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, θα βοηθήσει να διερευνηθούν οι τομείς εκείνοι που εμποδίζουν,

φανερά και κρυφά, την κοινή μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών, και να δημιουργηθούν οι παιδαγωγικές αρχές που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Επομένως, με την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, τόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητές τους μέσα στην συνήθη σχολική μονάδα, από αφηρημένες έννοιες γίνονται εικόνες συγκεκριμένες και σιγά-σιγά αρχίζουν να γίνονται επεξεργαστέες από τις γνωστικές λειτουργίες, πρώτα των ομάδων εμπλοκής της σχολικής τάξης, μαθητών και δασκάλων, στη συνέχεια της σχολικής μονάδας ως κοινωνικό πλέγμα, με γονείς, μαθητές και δασκάλους, και τέλος στην διασύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου και στο γνωστικό πεδίο, δηλαδή τις διάφορες γνωστικές λειτουργίες, αλλά και στο γνωσιακό πεδίο, δηλαδή τις πληροφορίες, γνώμες, απόψεις, πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Αναφερόμαστε στις δύο διαδικασίες που διακρίνουμε στις κοινωνικές αναπαραστάσεις και χαρακτηρίζουν την λειτουργία της, δηλαδή την **αντικειμενοποίηση και την επικέντρωση**, όπως τις μελέτησε και ο καθηγητής Moscovici, στο σύγγραμμα των κοινωνικών αναπαρατάσεων της ψυχανάλυσης, όπου *"...η πρώτη συγκεκριμενοποιεί το αφηρημένο, μετατρέπει μία έννοια σε εικόνα, ενώ η δεύτερη μας επιτρέπει να ενσωματώσουμε στη γνωστική μας δομή κάτι που μας είναι άγνωστο, μας ξενίζει ή και μας τρομάζει...»* (Παπαστάμου,1989[α],σ.423) . Η όλη δομή της σχολικής μονάδας, τόσο ως προς την υλικοτεχνική υποδομή όσο και ως προς το ανθρώπινο εκπαιδευτικό προσωπικό παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η επαρκής επιμόρφωση κι ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, η άμεση βοήθεια διεπιστημονικής ομάδας στα πλαίσια της διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης, θα παραστούν αρωγοί προς αυτή την παιδαγωγική κατεύθυνση. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με το οικογενειακό περιβάλλον, για την ουσιαστική βοήθεια όλων των μαθητών, που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να λάβουν τις γνώσεις εκείνες, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και ικανότητες του κάθε μαθητή.

Οι Μαθητές

1990-2000

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την ερευνητική αυτή διαδικασία θα γίνει προσπάθεια να διαπιστωθεί, πώς αντιλαμβάνονται το μοντέλο της **συν-εκπαίδευσης** των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις-κανονικές σχολικές μονάδες και τάξεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι τρείς βασικοί ανθρώπινοι παράγοντες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία-αγωγής κι εκπαίδευσης, δηλαδή οι ίδιοι οι μαθητές, οι δάσκαλοι κι οι γονείς των μαθητών. Θα μελετηθεί το αντικείμενο της έρευνας, με βάση τα πορίσματα των σύγχρονων ρευμάτων της Κοινωνικής Ψυχολογίας, δηλαδή με ***«κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα»***, διερευνώντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του φαινομένου της σχολικής ένταξης και συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στα κανονικά σχολεία, δηλαδή το πώς βλέπουν οι παράγοντες άμεσης κι έμμεσης εμπλοκής τη λειτουργία κι εφαρμογή αυτού του μοντέλου, στα πλαίσια της αναγνώρισης της διαφορετικότητας του «άλλου» και της παροχής «ίσων ευκαιριών» εκπαίδευσης κι αγωγής. Το πρώτο βήμα αναφέρεται στη διαδικασία σχηματισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων και τη δυναμική τους, γύρω από το θέμα της ειδικής εκπαίδευσης γενικά και ποιοι μαθητές έχουν ανάγκη από αυτή. Η δεύτερη φάση αφορά τις συνθήκες ανάδυσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων και την ανεύρεση μιας αναλογίας ανάμεσα σε αυτή και στο γνωστικό σχήμα. Το τρίτο στάδιο είναι η οργάνωση του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης με την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορους τύπους ειδικής εκπαίδευσης και η τέταρτη φάση έχει σχέση με τις μορφές επικοινωνίας και των κοινωνικών απαντήσεων, για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες ή σε ξεχωριστά σχολεία. (Παπαστάμου, Μαντόγλου,1995,σ.18).

Οι **κοινωνικές αναπαραστάσεις**, των μαθητών, δασκάλων και γονέων, για το παιδαγωγικό μοντέλο της συν-εκπαίδευσης αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να διερευνηθούν με κατάλληλη ερευνητική διαδικασία και να αποτελέσουν αντικείμενα στατιστικής επεξεργασίας κι ανάλυσης, με επιμέρους στόχους τον έλεγχο των διερευνητικών υποθέσεων και την εκτιμητική διαδικασία για την μελλοντική εφαρμογή του μοντέλου στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Οι βασικοί άξονες της έρευνάς μας θα είναι η αποδοχή ή μη από τους παράγοντες εμπλοκής, των μαθητών με

εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στα πλαίσια του σχολικού, οικογενειακού κι ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων έτσι ώστε να βρίσκονται σε πλήρη ετοιμότητα για να μπορεί να προσφέρεται ειδική εκπαίδευση, ανάλογα με την ειδική ανάγκη του μαθητή και τις νοητικές του προσλαμβάνουσες, η επαγγελματική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και οι γνώσεις του για την ειδική αγωγή κι εκπαίδευση, η προσφορά κατάλληλης διεπιστημονικής ομάδας για την διάγνωση του μαθησιακού προβλήματος, την αξιολόγηση κι υποστήριξη τόσο του σχολικού, όσο και του *οικογενειακού περιβάλλοντος και τέλος η προσέγγιση του μοντέλου στα τέσσερα* επίπεδα ανάλυσης, δηλαδή το ενδοατομικό, το διατομικό, το διομαδικό και το ιδεολογικό, με σκοπό την ιδεολογική μεταστροφή για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι όχι την περιθωριοποίησή τους και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Οι **κοινωνικές αναπαραστάσεις** προέρχονται από τις καθημερινές αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των παραγόντων επλοκής, τόσο μέσα στο εσωτερικό-κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, όσο και στο εξωτερικό-ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Θα γίνει προσπάθεια ανεύρεσης των περιφερειακών στοιχείων, αλλά και του κεντρικού πηρύνα της αναπαράστασης (Abric , 1987), όπου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, «...ο *κεντρικός πυρήνας – ή δομικός πυρήνας – μίας αναπαράστασης, επιτελεί δύο σημαντικές λειτουργίες: (α) μία λειτουργία γεννήτριας είναι το στοιχείο από το οποίο δημιουργείται ή μετασχηματίζεται η σημασία των άλλων στοιχείων της αναπαράστασης...(β) μία λειτουργία οργάνωσης: είναι ο κεντρικός πυρήνας που καθορίζει η φύση των συνδέσμων που ενώνουν μεταξύ τους τα στοιχεία της αναπαράστασης. Κατ΄ αυτήν την έννοια, είναι το στοιχείο που ενώνει και σταθεροποιεί την αναπαράσταση. Ο κεντρικός πυρήνας είναι ένα υποσύνολο της αναπαράστασης που συντίθεται από ένα ή περισσότερα στοιχεία, των οποίων η απουσία θα αποδομούσε ή θα έδινε μία τελείως διαφορετική σημασία στο σύνολο της αναπαράστασης. Είναι άλλωστε το πιο σταθερό στοιχείο της αναπαράστασης, αυτό που αντιστέκεται περισσότερο σε μία ενδεχόμενη αλλαγή.*"(Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σσ.233-234). Μας ενδιαφέρει δηλαδή να βρούμε την κοινωνική αναπαράσταση της αναπηρίας, πως την αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι και στη συνέχεια να εξετάσουμε την ειδική εκπαίδευση που χρειάζονται οι μαθητές με κάποιο είδος **αναπηρίας ή μειονεξίας**.. Συνεπώς, θα εστιάσουμε την έρευνά μας στην ποιοτική ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων και μαθητών-συμμαθητών.

Η έρευνά μας αποτελείται από **«ομάδες ελέγχου»** και **«πειραματικές ομάδες»**. Στις ομάδες ελέγχου συγκαταλέγονται οι σχολικές μονάδες, στις οποίες δεν λειτουργούν ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία, οι μαθητές δεν έρχονται σε άμεση επαφή με συμμαθητές τους που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ στις πειραματικές-εμπειρικές ομάδες ανήκουν οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών που χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα σε ειδικά τμήματα ή τάξεις και σε ειδικά σχολεία όπου συνυπάρχουν χωροταξικά με κανονικά σχολεία. Υπάρχουν δύο ομάδες δασκάλων, αυτών της γενικής εκπαίδευσης και των δασκάλων ειδικής αγωγής και δύο ομάδες γονέων, αυτών που τα παιδιά τους χρειάζονται ειδική εκπαίδευση εξαιτίας μιας αναπηρίας ή μειονεξίας κι αυτών που τα παιδιά τους λαμβάνουν τη γενική εκπαίδευση χωρίς να παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Έτσι, λοιπόν διερευνούμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης σε κανονικές-συνήθεις σχολικές μονάδες και σε σχολεία όπου παρέχεται παράλληλα ειδική εκπαίδευση. Το διερευνητικό πρόβλημα των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων είναι περίπλοκο και πολυδιάστατο, γιατί εξαρτάται από πολλούς εμφανείς και λανθάνοντες-κρυφούς παράγοντες, όπως και η δομή των κοινωνικών αναπαραστάσεων όπου γίνεται ανάγνωση και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας γιατί, "... *Μύστες συμπεριφορών, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, επιτρέπουν την αιτιολόγησή τους σε σχέση με τους κοινωνικούς κανόνες και την αφομοίωσή τους. Η εγχειρηματική λειτουργία τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων εξαρτάται άμεσα από τη συμβολική λειτουργία.* (Παπαστάμου, Μαντόγλου, σσ.238-239) Υποθέτουμε ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων εμπλοκής, δασκάλων, μαθητών και γονέων δέχονται επιρροές τόσο κατά τη διάρκεια εφαρμογής του φανερού αναλυτικού σχολικού προγράμματος, όσο και κατά τη λειτουργία του παράλληλου κρυφού ή κρυμμένου προγράμματος ή παραπρογράμματος, με άμεσο κι έμμεσο αποτέλεσμα τα περιφερειακά στοιχεία και ο κεντρικός πυρήνας των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να τροποποιούνται και ταυτόχρονα να παρατηρούνται αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές τους. Η ιδανικότερη εφαρμογή του παιδαγωγικού μοντέλου της συνύπαρξης όλων των μαθητών μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, με παράλληλη λειτουργία ειδικής και γενικής αγωγής, στα παιδαγωγικά πλαίσια της εκπαιδευτικής ισότητας και του σεβασμού της εκπαιδευτικής ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή, με

ταυτόχρονη χωροταξική, διδακτική και κοινωνική ένταξη, αποτελεί το ζητούμενο της ερευνητικής διαδικασίας.

Το φαινόμενο έχει διερευνηθεί επιστημονικά από παιδαγωγική πλευρά κι από άλλους ερευνητές, τόσο στον ελλαδικό, όσο και στον διεθνή χώρο, κυρίως από την πλευρά των ενηλίκων, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η συγκεκριμένη έρευνα θα προσπαθήσει να φωτίσει τις σκοτεινές πλευρές της δυσκολίας για την εφαρμογή του μοντέλου, τόσο από την παιδαγωγική διάσταση, όσο και από την κοινωνιοψυχολογική πλευρά, αναζητώντας εκείνους τους **κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς**, *που λειτουργούν ανασταλτικά στην υλοποίηση τέτοιου είδους* ειδικών προγραμμάτων, διερευνώντας όχι μόνο τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, όπως έχουν κάνει οι περισσότερες έρευνες μέχρι τώρα, αλλά και τις γνωστικές δομές γύρω από το αντικείμενο, του οικογενειακού περιβάλλοντος, δηλαδή των γονέων, αλλά και των ίδιων των μαθητών, που μέχρι τώρα δεν έχουν διερευνηθεί τα **αναπαραστασιακά** τους πεδία. Το φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος στη χώρα μας και τα στοιχεία, που παρουσιάζει η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία αναφέρονται κυρίως στις γνώμες των εκπαιδευτικών και λιγότερο των ίδιων των παιδιών, των γονέων τους και των συμμαθητών τους. Οι σύγχρονες ερευνητικές κατευθύνσεις της Κοινωνικής Ψυχολογίας, με τις θεωρίες των κοινωνικών επιρροών και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, θα βοηθήσουν στην διελεύκανση αυτού του σχολικού πεδίου. Ο λόγος της επιλογής του θέματος, είναι από προσωπική πείρα κι εκτίμηση, ότι οι μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες μπορούν να συνυπάρξουν στις ίδιες σχολικές μονάδες με τους συμμαθητές τους, αρκεί να γίνουν κάποιες καινοτόμες προσεγγίσεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο επίπεδο αυτό, όλα όσα αναφέρθησαν έχουν, όπως θα διαπιστωθεί και στη συνέχεια, περισσότερο τη μορφή υποθέσεων, όπου θα προσπαθήσουμε στην πορεία να ελέγξουμε. Η **σπουδαιότητα** αυτής της έρευνας, έγκειται στο ότι, εάν πράγματι επαληθευτεί η μυθοποίηση ορισμένων παραγόντων που εμποδίζουν την εφαρμογή της ένταξης, θα γίνει αφορμή για πολλή σκέψη και για αναθεωρήσεις στις συμπεριφορές των ανθρώπων απέναντι στο «διαφορετικό». Ελπίζουμε τα ερευνητικά αποτελέσματα να φωτίσουν το πεδίο και να γίνουν ένα έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα πάνω στο θέμα αυτό. Η ευαισθητοποίηση και η στροφή της προσοχής όλων των παραγόντων, που επιδρούν πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία θα βοηθήσουν να αλλάξουν τα τρωτά

του εκπαιδευτικού συστήματός μας και βέβαια σε ριζικές κοινωνικές αλλαγές, όπου με την ευαισθητοποίηση της πολιτείας θα γίνει προσπάθεια αλλαγής σε λανθασμένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν μειονότητες των σχολικών τάξεων, όχι βέβαια ενεργές αλλά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ενεργές μειονότητες είναι οι οργανωμένοι σύλλογοι των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, μπορούμε να υποθέσουμε ότι κατά τη διάρκεια της μειονοτικής επιρροής αυτών των κοινωνικών ομάδων, να «απολαύσουν» ισότιμα με τα άλλα παιδιά τα μορφωτικά αγαθά μέσα στον ίδιο σχολικό χώρο και να εξελιχθούν ανάλογα των νοητικών τους ικανοτήτων, ενεργοποιούνται κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί, όπως, το **κρυφό πρόγραμμα**, **ετικετοποίηση**, **αυτοεκληρούμενη προφητεία**, η **ψυχολογιοποίηση**, όπου *«... συνιστά έναν από τους κυριότερους φορείς αντίστασης στην κοινωνική αλλαγή, πράγμα που τη διακρίνει από τις απλές εσωτερικές αποδόσεις ή από άλλες εξίσου ντετερμινιστικές συλλογιστικές»* (Παπαστάμου, 1989γ, σ.154), με άμεσο κι έμμεσο αποτέλεσμα τον σχολικό τους αποκλεισμό, την κοινωνική τους περιθωριοποίηση και την μη δραστηριοποίησή τους στο σχολικό γίγνεσθαι. Αναζητούμε στοιχεία επίκαιρα, αντικειμενικά κι άμεσα ή έμμεσα παρατηρήσιμα στη συμπεριφορά όχι μόνο των δασκάλων και των γονέων, αλλά και των συμμαθητών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι οι εκδηλώσεις των παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, είναι αποτέλεσμα της μίμησης της συμπεριφοράς των γονιών τους, μέσω της κοινωνικής μάθησης(Bandura, 1973). Στα σχολικά χρόνια, η συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί μίμηση των πράξεων των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους, λόγω των συνεχών αλληλεπιδράσεων, ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο ένας τον άλλον. Αυτό σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός ή ένας γονέας, που δεν πιστεύει στην συνεκπαίδευση, τα μηνύματα που θα περάσουν στα παιδιά θα είναι αρνητικά για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σε μια κοινωνία σαν τη δικιά μας, που θέλει να λέγεται δημοκρατική, έχει σημασία για τη διατήρηση και την πρόοδό της, να δημιουργούνται πολίτες που θα ξέρουν να εκτιμήσουν τα δικαιώματα που η δημοκρατία τους προσφέρει και μπορούν να εκμεταλευτούν σωστά και προς όφελος του κοινωνικού συνόλου την ελευθερία που τους εξασφαλίζει. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε εάν πράγματι τα σχολεία μας συμβαδίζουν με τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας και διαπλάθουν με συνείδηση, αυριανούς πολίτες άξιους να αναδείξουν μια πολιτεία σε δημοκρατία ή αντίθετα μια κοινωνία με πολλές περιθωριοποιημένες και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Έχει σημασία επομένως

τα αποτελέσματα της έρευνας, όχι μόνο από εκπαιδευτική-παιδαγωγική σκοπιά, αλλά και από ηθική και κοινωνικοπολιτική και αφήνεται πλέον στη δικιά μας επιλογή, καθώς και στην εκτίμηση όλων των αρμοδίων, να τονίσουμε και να δώσουμε βάρος στη μία ή στην άλλη ή και στις δύο διαστάσεις, προκειμένου να βοηθήσουμε στην καλύτερη έκβαση των πραγμάτων και τη σωστότερη και αναγκαιότερη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού και παράλληλα του κοινωνικού και πολιτικού μας συστήματος.

Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος φέρεται κι ενεργεί μέσα στην σχολική τάξη, η παιδαγωγική τακτική που ακολουθεί για να μεταδώσει τις γνώσεις και τις πληροφορίες στους μαθητές, η διαδικασία με την οποία προσπαθεί να τους βοηθήσει και να τους καθοδηγήσει, γενικά η παιδαγωγική του ταυτότητα στο σύνολό της, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες με τον οποίο σχετίζεται η συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή το στύλ της διδακτικής συμπεριφοράς του. Άλλος παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποδοχή ή μη των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι η συμπεριφορά των συμμαθητών τους, οι ενέργειές τους, ο τρόπος με τον οποίο στέκονται μέσα στην τάξη και συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η θέση των παιδιών μέσα στο χώρο διδασκαλίας, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, ο μαθητικός χαρακτήρας που διαμορφώνουν, είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των δασκάλων και των γονέων τους. Το διδακτικό προφίλ του δασκάλου σχετίζεται με τη συμπεριφορά των παιδιών. Άλλος παράγοντας που επιδρά στην συνεκπαίδευση είναι η οργάνωση και το κλίμα της σχολικής τάξης. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και το απαραίτητο εκπαιδευτικό-εποπτικό υλικό παίζει βοηθητικό ρόλο στην προσέγγιση της αρχής της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένα άψυχο όν, μία μηχανή, για να λειτουργεί πάντα με τον ίδιο τρόπο έστω και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Είναι φυσικό να επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίζει κάποιους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο από εξωτερικούς παράγοντες, όσο κι από εσωτερικούς-ενδογενείς παράγοντες, όπως η ψυχολογική-συναισθηματική του φόρτιση που θα έχει αποκτήσει από το ίδιο το σχολείο ή από το σπίτι του.

Ο **σκοπός και το αντικείμενο** της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διάδοση κι εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στις ίδιες σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των ομάδων εμπλοκής, με κεντρικό άξονα την ισοτιμία, ως δικαίωμα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή διερευνά τις κοινωνικές

αναπαραστάσεις των γονέων, των δασκάλων και των μαθητών, σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής του Ν. Αττικής, σε σχέση με τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους τρόπους διαφοροποίησης (ανεξάρτητες μεταβλητές), που η επίδρασή τους πάνω σε συγκεκριμένους τομείς (εξαρτημένες μεταβλητές), θα βοηθήσουν στην καινοτομία και στην σχολική και κοινωνική αλλαγή της πραγματικότητας. Σκοπός κι αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι λοιπόν, η μελέτη μέσα από την επιστήμη της κοινωνικής ψυχολογίας, των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στις τρείς τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, δηλαδή Δ΄,Ε΄,ΣΤ΄. Με τη βοήθεια των θεωρητικών μοντέλων των κοινωνικών αναπαραστάσεων του Moscovici (1966), θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε, τόσο παιδαγωγικά, όσο και με το «κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα», τις δομές και τους παράγοντες, που είναι απαραίτητα για να μπορέσουν να εφαρμοστούν τα μοντέλα της ενσωμάτωσης κι ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο και περαιτέρω την ισότιμη συν-εκπαίδευση όλων των παιδιών στο ίδιο χωροχρονικό περιβάλλον, στα πλαίσια της φιλοσοφίας **«Ένα σχολείο για ΟΛΟΥΣ»**. Με τις κατάλληλες μεθοδολογικές τεχνικές, θα προσεγγίσουμε πρόσωπα εμπλοκής στο εσωτερικό κι εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, όπως δάσκαλοι, γονείς και μαθητές.

Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συνεκπαίδευσης, από τους δασκάλους, τους γονείς και τους μαθητές, δηλαδή τους άμεσους παράγοντες εμπλοκής κι αλληλοεξαρτώμενους, θα μας βοηθήσει να ελέγξουμε τις βασικές υποθέσεις της έρευνας. Η εγχειρηματοποίηση των υποθέσεων σε μεταβλητές στα δύο ειδικά ερωτηματολόγια, των ενηλίκων-δασκάλων και γονέων- και των μαθητών, θα βοηθήσει στην επιστημονική διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Για την ουσιαστική εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης, οφείλουν όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στην διαδικασία της εκπαίδευσης, να λάβουν σοβαρά υπ' όψη τους τόσο τις δυσκολίες, όσο βέβαια και τις μελλοντικές κοινωνικές ωφέλειες για την ένταξη μέσα στην κοινωνία αυτών των ατόμων. Ο σκοπός μας ήταν να μελετήσουμε τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών , των δασκάλων και των γονέων και την εικόνα που είναι διαμορφωμένη μέσα τους για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, εξετάζοντας τις κοινωνικές συνθήκες της σχολικής μονάδας και να αναλύσουμε τη διαδικασία της ειδικής μάθησης κι εκπαίδευσης, μέσα στη συνήθη σχολική τάξη. Το πρόβλημα της αποδοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην

κανονική τάξη, δεν είναι μόνο του δασκάλου της τάξης, αλλά και των μαθητών και των γονέων τους. Η **ειδική εκπαίδευση** εξαρτάται από τη μορφή της αναπηρίας ή μειονεξίας του μαθητή, με αποτέλεσμα να χρειάζεται η συνεισφορά τόσο των παιδαγωγικών-διδακτικών, όσο και των κοινωνιοψυχολογικών επιστημονικών πορισμάτων, για να μπορέσουν οι μαθητές που παρουσιάζουν το πρόβλημα να πάρουν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, αλλά με διαφορετικό-ειδικό τρόπο. Η μάθηση από τη μεριά του μαθητή, είτε ειδικής είτε γενικής εκπαίδευσης, αποτελεί τη συνισταμένη πολλών περιφερειακών συνιστωσών, μέσα κι έξω από το σχολικό περιβάλλον. Το ζητούμενο είναι πώς θα μπορέσουν όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων προβλημάτων τους, να συνυπάρξουν στην ίδια σχολική μονάδα, άρα μιλάμε για χωροταξική ένταξη, αλλά ταυτόχρονα να λάβουν και τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, δηλαδή διδακτική ενσωμάτωση, έτσι ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν πλήρως και στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Άρα λοιπόν, η μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι ο συνδυασμός όλων εκείνων των παραγόντων, που θα βοηθήσουν στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης. Βέβαια, η ειδική εκπαίδευση παρέχεται και σε άλλες σχολικές μονάδες, όπως τα αυτοτελή ειδικά σχολεία, τα ιδρύματα, τα οικοτροφεία, ακόμη και στο ίδιο το σπίτι των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προβληματική πλαισιώνεται από τις δυσκολίες των κοινωνικών επαφών, που έχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Το πρώτο μέρος της διατριβής αφιερώνεται στην ιστορική αναδρομή και στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου: Άτομα με ειδικές ανάγκες. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Κρυφό πρόγραμμα κι Αυτοεκπληρούμενη προφητεία(Merton, 1948, p.p.193-210). Στο δεύτερο μέρος της διατριβής περιλαμβάνεται η διερευνητική διαδικασία, μέσω της άμεσης παρατήρησης σε σχολικές μονάδες, ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, με συνεντεύξεις κι ανάλυση περιεχομένου γραπτών κειμένων, για την δημιουργία εκείνων των κατάλληλων μεταβλητών, στα πλαίσια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας, όπου θα αποτελέσουν τις βασικές θεματικές του ερωτηματολογίου των ενηλίκων και των μαθητών. Η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου στα διάφορα γραπτά κείμενα από εφημερίδες του ημερήσιου τύπου, καθώς επίσης και οι διάφορες ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις βοηθάνε στη διατύπωση των στόχων και των ερευνητικών υποθέσεων για τη συνέχιση της έρευνας. Η έρευνα καλύπτει την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων και τα συμπεράσματα της έρευνας, όπου μπορούν να

χρησιμεύσουν ως υποθέσεις εργασίας για τη περαιτέρω σε βάθος διερεύνηση του φαινομένου της συν-εκπαίδευσης.

Το **κίνητρο** της παρούσας έρευνας είναι λοιπόν, να συμβάλλει στην καλύτερη γνώση αυτών των σχολικών φαινομένων, έτσι ώστε η εξέλιξη κάθε μαθητικής προσωπικότητας να ακολουθεί μια φυσιολογική πορεία, μειώνοντας συνεχώς τις τωρινές και μελλοντικές κοινωνικές διακρίσεις. Η εργασία, μεθοδολογικά, ακολουθεί την πορεία της άμεσης κι έμμεσης συστηματικής παρατήρησης, μέσα σε σχολικές μονάδες, με τεχνικές της συνέντευξης, του ερωτηματολογίου και της ανάλυσης περιεχομένου των διαφόρων γραπτών κειμένων, τόσο από την οπτική πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης, όσο και από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Τα προβλήματα των πολύμορφων εκπαιδευτικών ανισοτήτων που έχει γεννήσει ο διαχωρισμός των σχολικών μονάδων, σε ειδικής κι γενικής αγωγής, απαιτούν την αναδιάρθωση ενός ενιαίου πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής για όλους τους μαθητές, με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Ύστερα από μια πρώτη φάση πολλών αντιθέσεων στους κόλπους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιχειρήθηκε ένα άνοιγμα προς το σύγχρονο παιδαγωγικό μοντέλο της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να λειτουργεί πιλοτικά και στον ελλαδικό χώρο. Αυτό το μοντέλο αποτελεί μια απάντηση στα αιτήματα, τόσο των γονέων, όπου τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας για μια πλήρη και ουσιαστική μορφή ενσωμάτωσης όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις, διευρύνοντας τη συναίνεση για μία αυριανή κοινωνική ένταξη, μέσα από την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων αυτών. *«Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες θα πετύχουν το φιλοσοφικό στόχο της πλήρους ένταξης μόνον όταν δημιουργηθούν ουσιαστικές φιλίες μεταξύ των μαθητών. Όπως επισημαίνει το Haring (1991), στα σχολεία επιτυγχάνεται συχνά η λειτουργική ένταξη, αφού τα παιδιά με και χωρίς εδικές ανάγκες μοιράζονται τους ίδιους χώρους και ασχολούνται με τις ίδιες ή παρόμοιες δραστηριότητες – παρά ταύτα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παραμένουν κοινωνικά απομονωμένα. Κοινωνική ένταξη σημαίνει πλήρης συμμετοχή στις κοινωνικές συναναστροφές μέσα σε φυσιολογικούς χώρους και κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι άνθρωποι που συμμετέχουν να αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού. Η πλήρης συμμετοχή*

αποδεικνύεται με τη σύναψη σχέσεων που κυμαίνονται από σταθερές, αλλά περιστασιακές γνωριμίες μέχρι στενές προσωπικές σχέσεις» (Τάφα, 1997, σ. 180)

Η ερευνητική διαδικασία αποτελεί μια προσπάθεια κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης της παιδαγωγικής διάστασης της σχολικής μονάδας, όπου υπάρχουν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή υπο το πρίσμα του «κοινωνιοψυχολογικού βλέμματος». Στα πλαίσια αυτής της ανάλυσης, η συγκεκριμένη έρευνα επεκτάθηκε στη σχέση της επιστημονικής προσέγγισης της σχολικής τάξης, με την ευρύτερη κοινωνική πλαισίωση, με σκοπό την ανάδυση των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών, που άλλοτε διευκολύνουν κι άλλοτε παρεμποδίζουν την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους ρόλους που διαδραματίζονται στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, ως μηχανισμοί άσκησης εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου, σύμφωνα με το **«λειτουργικό»** μοντέλο της συμμόρφωσης και της υποταγής, και τις τάσεις της κοινωνικής αλλαγής και των καινοτομιών, σύμφωνα με το **«γενετικό» ή «αλληλεπιδρασιακό»** μοντέλο της κοινωνικής επιρροής. Προκειμένου να επιτευχθεί η διερέυνηση αυτή κρίθηκε απαραίτητη και η διεξαγωγή έρευνας σε δασκάλους, γονείς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα στηρίχθηκε στην υιοθέτηση ενός συγκρουσιακού μοντέλου ανάλυσης, στα πλαίσια του οποίου η εξουσία της εκάστοτε σχολικής μονάδας αναδεικνύεται ως η βασική αναλυτική κατηγορία των εκάστοτε σχέσεων. Μέσα από την εργασία αναδεικνύεται η πολυπαραγοντική διάσταση του σχολικού φαινομένου της ενσωμάτωσης κι ένταξης των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στις συνήθεις σχολικές τάξεις, όπου φανεροί και κρυφοί κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί επηρεάζουν την διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των ομάδων-εμπλοκής, δηλαδή δασκάλων, γονέων και μαθητών, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική, ως σύγχρονη μορφή διαμεσολάβησης, να αποτελεί πρώτα και κύρια μορφή κοινωνικών σχέσεων. Η παρούσα ερευνητική διαδικασία επιχειρεί την ανάλυση της οργάνωσης, δομής και της λειτουργίας της σύγχρονης σχολικής μονάδας, στα πλαίσια της παροχής «ίσων ευκαιριών» μάθησης σε ένα σχολείο «για όλα τα παιδιά», με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου γίνεται προσπάθεια να φωτιστούν οι τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι αναπτύσσουν εξουσιαστικές σχέσεις, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Η παρουσίαση αυτή εστιάζεται στην πολυπαραγοντική ανάλυση της σχέσης της ειδικής παιδαγωγικής με

τα τρία περιβάλλοντα, δηλαδή το **σχολικό**, το **οικογενειακό** και το ευρύτερα **κοινωνικό περιβάλλον**, αναδεικνύοντας τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε πλειονοτικής κι άλλοτε μειονοτικής, όπου με την σειρά τους διαμορφώνουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, αλλά και των παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, όπου παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Η διερεύνηση και μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής εκπαίδευσης, τόσο στα περιφερειακά στοιχεία, όσο και στην οργάνωση και δομή του κεντρικού πυρήνα, θα βοηθήσει στην ανάλυση της σχολικής μονάδας, η οποία στηρίζεται στην έννοια της ιδιαιτερότητας της επιστημονικής προσέγγισης του κάθε σχολείου. Η πρόταση της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας είναι ότι ο επιστημονικός εκπαιδευτικός λόγος παρεμβαίνει ενεργά στην διαμόρφωση των οργανωτικών σχέσεων της ειδικής παιδαγωγικής και για τον λόγο αυτό απαιτείται η ανάλυση παραγωγής κι αναπαραγωγής εκείνων των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών, οι οποίοι θα βοηθήσουν στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή. Οι απόψεις του Moscovici, τόσο στα φαινόμενα της κοινωνικής επιρροής, όσο και στην διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, προσφέρουν το αναγκαίο θεωρητικό πλάισιο για την σύνδεση της γνωσιακής και γνωστικής διερεύνησης της σχολικής μονάδας, αλλά και τα κατάλληλα ερμηνευτικά εργαλεία ανάλυσης της οργάνωσης των σχέσεων οι οποίες διαμορφώνονται μέσα στις σχολικές μονάδες. Τα έργα του Moscovici, που θεωρείται ο "πατέρας" των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μας δίνουν την δυνατότητα να οδηγηθούμε στην διατύπωση προς διερεύνηση του αναπαραστασιακού πεδίου της ειδικής παιδαγωγικής, μέσα από τους μαθητές, δασκάλους και γονείς, προς την διαμόρφωση των προσδιοριστικών ρόλων, που έχει ο βαθμός και η ποιότητα κατοχής της παιδαγωγικής γνώσης. Το εμπειρικό τμήμα της έρευνας αναφέρεται στην **δειγματοληπτική μελέτη** των Μονάδων της ειδικής Παιδαγωγικής κι Εκπαίδευσης. Στο τμήμα αυτό η ανάλυση στηρίζεται στην εμπειρική έκφραση των κατηγοριών και εννοιών οι οποίες παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας. Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής(πειραματικές ομάδες) και οι σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης (ομάδες ελέγχου), έχουν επιλεγεί ως χώρος διεξαγωγής της έρευνας, γιατί τείνουν να εκφράζουν κατά απόλυτο τρόπο την φιλοσοφία της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μονάδες αυτές γεννιούνται πάνω στα πλαίσια του παιδαγωγικού ήθους, το οποίο αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή στο ιδεολογικό κατασκεύασμα της παιδαγωγικής

επιστήμης. Η **βασική υπόθεση** της έρευνας είναι ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Η βασική μέθοδος συλλογής των δεδομένων η οποία επιλέχθηκε, είναι αυτή της άμεσης κι έμμεσης συμμετοχικής παρατήρησης, η οποία κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την κατανόηση ενός σχολικού φαινομένου της ειδικής παιδαγωγικής, το οποίο δεν έχει αποτελέσει συχνά αντικείμενο κοινωνιοψυχολογικής μελέτης. Η εξειδίκευση και ο βασικός έλεγχος των υποθέσεων της έρευνας, έγινε με τις τεχνικές των προσωπικών ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων, την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αυτών και των γραπτών κειμένων καθώς επίσης και τη χρήση των σταθμισμένων ερωτηματολογίων σε τρία κατάλληλα επιλεγμένα δείγματα. Το πρώτο δείγμα αποτελούσαν οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου(Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄), το δεύτερο δείγμα αποτελούσαν οι γονείς αυτών των μαθητών και το τρίτο δείγμα οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε δύο είδη σχολικών μονάδων, της γενικής(ομάδες ελέγχου) και της ειδικής εκπαίδευσης(πειραματικές ομάδες). Στις συνεντεύξεις συζητήθηκε κυρίως, το πώς οι μαθητές, δάσκαλοι και γονείς, προσλαμάνουν τις έννοιες της αναπηρίας και την ειδική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες ή σε ξεχωριστές αυτοτελείς σχολικές μονάδες, μέσα από τις πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές τους. Στόχος της έρευνας ήταν ο έλεγχος των υποθέσεων, που έχουν σχέση με την παρουσία των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια της χωροταξικής, διδακτικής και κοινωνικής τους ένταξης κι ενσωμάτωσης και οι κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί που αναδύονται, μέσα από τις άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας, οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικών μοντέλων. Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο τμήματα, ένα θεωρητικό και ένα εμπειρικό, όπου αποτελούν και τη **δομή** της.

Το <u>πρώτο κεφάλαιο</u> στο θεωρητικό μέρος, αποτελεί την γενική προβληματική της έρευνας, με τον προσδιορισμό και την ανάλυση της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, ως πολύπλοκο και πολυδιάστατο πρόβλημα, όπου αναφέρεται στην εφαρμογή των μοντέλων συν-εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για το "κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα", το οποίο είναι αναγκαίο για την διελεύκανση και φώτιση του πεδίου της έρευνας, με σκοπό την προαγωγή της

επιστημονικής σκέψης, την ανάδυση νέων διαύλων στο μεθοδολογικό πλαίσιο της επιστημονικής έρευνας, και τέλος αναφέρονται οι προσωπικές κλίσεις και ικανότητες του ερευνητή και η πρωτοτυπία της εργασίας, η οποία έγκειται στο γεγονός ότι, χρησιμοποιείται το θεωρητικό πλάισιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, με τα φαινόμενα της κοινωνικής επιρροής και την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, αλλά και από την πλευρά της παιδαγωγικής, γίνεται καταγραφή και μελέτη των δεδομένων από ενήλικες και ανήλικες, δηλαδή δασκάλους, γονείς και μαθητές, γιατί μια από τις υποθέσεις της έρευνας είναι ότι πρέπει να υπάρχει αλλαγή κοινωνικών στάσεων, και στα τρία περιβάλλοντα επιρροής των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δηλαδή το σχολικό, το οικογενειακό και το κοινωνικό της γειτονιάς και γίνεται καταγραφή των σταδίων προπαρασκευής της έρευνας, όπου γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα διερεύνησης του πεδίου(θεωρητική και πρακτική) και δίνονται οι περιορισμοί της έρευνας. Ενώ, θεσμικά με τον νόμο 2817/14-3-2000, υλοποιείται η εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, για τους μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, εξαιτίας κάποιας αναπηρίας ή μειονεξίας, υποθέτουμε ότι τα συνήθη σχολεία της γενικής εκπαίδευσης δεν είναι έτοιμα να δεχτούν όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, να τους εντάξουν στο πλαίσιο του σχολείου και να τους εκπαιδεύσουν ισότιμα με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα. Υποθέτουμε, ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αποτελούν μειοψηφίες, και αν και δεν μιλάμε για ενεργές μειονότητες, παρατηρούνται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, μέσα από φανερούς και κρυφούς κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς, όπου ενεργοποιούνται, εξαιτίας της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, τα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, και τα σχολικά εγχειρίδια. Επομένως, υποθέτουμε ότι υπάρχει μια γνωστική ασυμφωνία ανάμεσα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές της εποχής μας και στις πραγματικές προθέσεις των ομάδων εμπλοκής, να δεχτούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές τάξεις.

Στο <u>δεύτερο κεφάλαιο</u>, γίνεται η παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων της έρευνας, δίνονται οι ανάλογες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, δηλαδή βρισκόμαστε στο στάδιο της αντικειμενοποίησης, μια από τις βασικές λειτουργίες της κοινωνικής αναπαράστασης για την αναπηρία και την ειδική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στο κεφάλαιο αυτό δίνεται ο ορισμός της αναπηρίας,

γιατί ένας από τους περιορισμούς της ερευνητικής διαδικασίας, είναι ότι διερευνούμε την μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με κάποιο οργανικό πρόβλημα, κι όχι όλων των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Στη συνέχεια δίνεται ο ορισμός της ειδικής παιδαγωγικής, όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, κάνοντας τις ανάλογες συγκρίσεις με τα εκπαιδευτικά μοντέλα της Ιταλίας, της Δανίας και της Αγγλίας. Ειδικά το παράδειγμα της Ιταλίας, με την πρωτοβουλία της συστηματικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνεργασίας της τοπικής αυτοδιοίκησης και του συλλόγου γονέων κι εκπαιδευτικών, βασίζεται σε δύο αρχές: το δικαίωμα εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και το δικαίωμα ελεύθερης επιλογής του σχολείου από τους γονείς και τα παιδιά. Τα αποτελέσματα της πειραματικής φάσης ήταν τόσο θετικά που η ένταξη γενικεύτηκε σ' όλο το κράτος, έτσι ώστε το Υπουργείο Παιδείας, πριν από 20-25 χρόνια, άρχισε προοδευτικά να κλείνει τις μονάδες ειδικής αγωγής π.χ. το 1972 υπήρχαν 61.000 ειδικές τάξεις ενώ το 1980 μόνο 20.000 και το φαινόμενο συνεχίστηκε τα επόμενα χρόνια με τον ίδιο ρυθμό. Παράλληλα έκλεισαν τα ψυχιατρεία και ψηφίστηκε νόμος που απαγορεύει τον εγκλεισμό των παιδιών σε ψυχιατρικά ιδρύματα. Το κεφάλαιο διερευνά κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες των φαινομένων κοινωνικής επιρροής και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί και στα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης(Doise, 1982), δηλαδή το ενδο-ατομικό, το δι-ατομικό, το δι-ομαδικό και το ιδεολογικό επίπεδο της μεταστροφής, προς την αποδοχή της φιλοσοφίας της συν-εκπαίδευσης. Μαζί με τους ανάλογους ορισμούς, γίνεται και μια ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι παράγοντες εκείνοι, οι οποίοι αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης στις συνήθεις σχολικές μονάδες.

Στο <u>τρίτο κεφάλαιο</u> γίνεται η παρουσίαση των θεωρητικών μοντέλων του πρώτου παράγοντα, δηλαδή του παιδαγωγικού και διδακτικού προφίλ του δασκάλου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως συστατικό κοινωνικής επιρροής και διαμόρφωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα το κεφάλαιο αναφέρεται στα φαινόμενα υποταγής στην εξουσία του αυταρχικού ηγέτη-δασκάλου και στα θεωρητικά μοντέλα, των κρυφών φαινομένων κοινωνικής επιρροής, σύμφωνα με το «λειτουργικό» μοντέλο της συμμόρφωσης και της υποταγής. Η παρουσίαση αυτών των θεωριών γίνεται στα πλαίσια μιας χρονολογικής σειράς, ξεκινώντας από την παραδοσιακή παιδαγωγική και φτάνοντας μέχρι τις θεωρίες του δασκαλοκεντρικού σχολείου. Το τμήμα αυτό αναφέρεται στις θεωρίες της

οργάνωσης και δομής μιας σχολικής μονάδας, όπου κυριαρχεί ο εκπαιδευτικός. Υπόθεση της παρούσας έρευνας αποτελεί η άποψη ότι το οργανωτικό στερέωμα της σχολικής μονάδας είναι κάτι περισσότερο από το σύνολο των άτυπων και τυπικών σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται κατά την διαντίδραση των υποκειμένων μιας σχολικής τάξης. Στη συνέχεια διερευνάται θεωρητικά, το μοντέλο του δημοκρατικού προφίλ του εκπαιδευτικού, όπου αναδύονται κρυφά φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, σύμφωνα με το «γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό» μοντέλο της καινοτομίας, της πρωτοτυπίας και της σχολικής αλλαγής. Δημιουργούνται σχέσεις ενδο-σχολικές, με επίκεντρο τον μαθητή, στα πλαίσια μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης. Στο τρίτο επίπεδο γίνεται θεωρητική αναφορά του χαλαρού ή laisse-faire του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα παιδαγωγικά μοντέλα του Νηλ, όπου η οργάνωση της σχολικής τάξης λειτουργεί ανάλογα με το θεληματικό επίπεδο της εκάστοτε ομάδας. Η ανάλυση αυτού του πλαισίου της σχολικής μονάδας, πάνω στο οποίο νομιμοποιούνται οι ρόλοι(δάσκαλος, γονείς, μαθητές), μας δείχνει πώς ενεργοποιούνται οι κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, δηλαδή των προσδοκιών για την μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, του κρυφού προγράμματος, δηλαδή του «Πυγμαλίωνα» στην σχολική τάξη και την ψυχολογιοποίηση, δηλαδή την αντίσταση στην μειονοτική επιρροή των παιδιών με κάποια αναπηρία, όχι βέβαια ενεργή μειονότητα, αλλά με την μορφή της αδρανούσας επενέργειας. Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο, γίνεται προσπάθεια της διερεύνησης της σχολικής τάξης με τα θεωρητικά στερεώματα της σύγχρονης Κοινωνικής Ψυχολογίας, όπου η παρουσίαση των θεωριών οι οποίες ασχολούνται με την εμφάνιση και νομιμοποίηση των αντίστοιχων παιδαγωγικών μοντέλων, μέσα από την προσπάθεια εφαρμογής της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα σχολικά κτίρια, ως φαρείς σχολικής επιρροής, όπου ακολουθεί η παρουσίαση της ιδιαίτερης εννοιολόγησης στην οποία καταλήγει η κάθε θεωρία, για την παιδαγωγική των προσώπων με ειδικές ανάγκες. Η ιδιαιτερότητα της παρούσας έρευνας αναδύεται από το συγκεκριμένο κεφάλαιο, όπου διερευνάται το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού, ως βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή μοντέλων της ειδικής εκπαίδευσης.

Το <u>τέταρτο κεφάλαιο</u> ασχολείται με την διάδοση της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής προς τις ομάδες-εμπλοκής της σχολικής μονάδας, δηλαδή την διάχυση της πληροφορίας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, κάτω από το πρίσμα της φιλοσοφικής διάστασης της εκπαίδευσης με τις έννοιες της αγωγής και του παιδαγωγικού ήθους.

Μετά την εννοιολογική αποσαφήνιση αυτών των εννοιών, παρουσιάζεται ο διτός χαρακτήρας της κάθε σχολικής μονάδας, όχι μόνο να εκπαιδεύσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και να τα εντάξει μέσα στις οργανωτικές λειτουργίες του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα. Όλες αυτές οι σχέσεις αναλύονται βάση της θεωρητικής πρότασης για την ηθική αναζήτηση και τη φιλοσοφία της σχολικής ενσωμάτωσης και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και δυνατότητες. Μέσω της ανάλυσης της δομικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αναδεικνύεται μια ιδιαιτερότητα της ειδικής παιδαγωγικής, η ικανότητά της να επεκτείνεται σε κάθε επίπεδο της παιδαγωγικής και κοινωνικής συνείδησης, στα πλαίσια μια ολιστικής προσέγγισης της κάθε σχολικής μονάδας, όπου θα εφαρμοστούν μοντέλα ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κεφάλαιο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σχέση παιδαγωγικό ήθος και ειδική παιδαγωγική είναι μια αμφίδρομη σχέση, με τάσεις συνέχειας και επαναληψιμότητας.

Το πέμπτο κεφάλαιο ασχολείται με την μετάδοση της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, στα πλαίσια όπου εστιάζεται η προσοχή των υποκειμένων που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία, όπου τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, επηρεάζουν, συνειδητά, ή ασυνείδητα τη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου αναφέρεται στην ευρύτερη κοινωνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να δέχονται την διαφορετικότητα και τον «άλλο» άνθρωπο. Ο μαθητής προσεγγίζεται, μέσα από την δημιουργία ενός πολυδιάστατου αναλυτικού προγράμματος, στα πλαίσια των βιο-ψυχολογικο-κοινωνικών αναγκών του. Η λανθάνουσα μάθηση λειτουργεί ως κοινωνικό σύστημα και μέσο κοινωνικού ελέγχου, σύμφωνα με το λειτουργικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής. Η ύπαρξη σχεσιοδυναμικής, γλώσσας και κρυφού προγράμματος αποτελούν παράγοντες επιροών στην στερεοτυπική διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής. Οι αλληλοεπηρεαζόμενοι κοινωνιοψυχολογικοί παράγοντες της λανθάνουσας μάθησης, περνούν μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, όπου κάποιες φορές εμποδίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων συν-ύπαρξης και συν-διδασκαλίας όλων των μαθητών στην ίδια σχολική τάξη, με αποτέλεσμα να αναδύονται φαινόμενα ενδοσχολικής διαστρωμάτωσης των μαθητών, με την δημιουργία φαινομένων σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού και την ανάδυση μορφών περιθωριοποίησης. Η μειονοτική επιρροή του δημοκρατικού δασκάλου και το κλίμα της σχολικής τάξης, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις των

αλληλεπιδρασιακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Η χωροχρονική εκπαιδευτική διάσταση της κρυφής επιρροής των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συνήθη σχολική τάξη και οι προσδοκίες του σχολείου για την σχολική επίδοση των μαθητών, μέσα από την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» του κρυφού προγράμματος, παρεμποδίζουν την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης κι επιπλέον λειτουργούν αρνητικά στην αυτοεκτίμηση κι αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η παρωθητική τάση της ισότιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και η διατήρηση του δημοκρατικού κλίματος της σχολικής τάξης, μέσα από τις ρητές κι άρρητες πλευρές του σχολικού προγράμματος, θα βοηθήσουν στην κοινωνική αλλαγή και τις καινοτόμες κατευθύνσεις της παιδείας, σύμφωνα με το «γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό» μοντέλο κοινωνικής επιρροής, όπου θα μειώνονται τα φαινόμενα ετικετοποίησης και κατηγοριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο <u>έκτο κεφάλαιο</u>, όπου βρισκόμαστε στο στάδιο της επικέντρωσης της κοινωνικής αναπαράστασης της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, προς την πίεση για διεξαγωγή συμπερασμάτων, γίνεται διασύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να συνδεθούν τα τρία περιβάλλοντα (σχολικό, οικογενειακό, και κοινωνικό), για την διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων απέναντι στα άτομα με κάποια αναπηρία ή μειονεξία και στην δημιουργία κλίματος αλληλοαποδοχής. Η βασική πρόταση είναι ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενημέρωση και υποστήριξη των γονέων, όπου κι όσο χρειάζεται, μαζί με τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, και τις καινοτόμες θεσμικές κοινωνικές κι εκπαιδευτικές αλλαγές, θα αποτελέσουν βασικούς παράγοντες ιδεολογικής μεταστροφής προς την εφαρμογή μοντέλων της συν-εκπαίδευσης, όχι μόνο στην σχολική μονάδα, αλλά και μέσα στην ίδια σχολική τάξη.

Με το <u>έβδομο κεφάλαιο</u> ολοκληρώνεται η θεωρητική προσέγγιση των παραγόντων, οι οποίοι θα βοηθήσουν στην επιστημονική μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής παιδαγωγικής. Κρίνεται σκόπιμο, η γνώση της προσωπικότητας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προς τη διαμόρφωση της θετικής στάσης της σχολικής τάξης απέναντι στην ισότιμη συν-εκπαίδευση και στη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Δίνονται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της προσωπικότητας, της ωρίμανσης και της μάθησης, μέσα διεπιστημονική προσέγγιση της δομής της προσωπικότητας, σύμφωνα με τις ψυχαναλυτικές θεωρίες. Η

εποικοδομητική μάθηση αποτελεί βασικό παράγοντα της ανάδυσης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου η προσωπικότητα του κάθε μαθητή προσεγγίζεται και ιδιογραφικά και νομοθετικά. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στο ρόλο των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης(ΚΔΑΥ), όπου πρόσφατα δημιουργήθηκαν με θεσμικές αλλαγές.

Στο δεύτερο μέρος, το εμπειρικό, το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με την εγχειρηματοποίηση των εννοιών της ερευνητικής διαδικασίας σε μεταβλητές και την διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας, δηλαδή παρουσιάζεται η εμπειρική έκφραση της ειδικής παιδαγωγικής για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η σχέση της συγκεκριμένης έρευνας με τα σύγχρονα ρεύματα της Κοινωνικής Ψυχολογίας και τις κοινωνιοψυχολογικές μεθόδους. Γίνεται ο προκαθορισμός των αναξάρτητων κι εξαρτημένων μεταβλητών κι ακολουθεί ο χειρισμός κι ο έλεγχός τους. Στη συνέχεια διατυπώνονται οι στατιστικές υποθέσεις, δηλαδή οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις, οι οποίες θα ελεγχθούν κατά τη διάρκεια της στατιστικής επεξεργασίας. Το δέκατο κεφάλαιο ασχολείται με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου, γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα μιας **πολυμεθοδολογικής ερευνητικής προσέγγισης**, προκειμένου να διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της ειδικής εκπαίδευσης, σε βάθος και μέσα στα δεοντολογικά πλαίσια μιας επιστημονικής έρευνας, με εγκυρότητα κι αξιοπιστία κι έτσι γίνεται λόγος για την προσφορά της κοινωνιοψυχολογικής προσέγγισης της σχολικής τάξης. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε, είναι της συστηματικής και συμμετοχικής παρατήρησης, άμεσης κι έμμεσης, σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για να γίνουν και οι απαραίτητες συγκρίσεις. Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν η ανεύρεση κι ανάδυση τόσο των περιφερειακών στοιχείων, όσο και του κεντρικού πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης για τα παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας και την εκπαιδευτική τους πορεία. Η εμπειρικο-αναλυτική προσέγγιση του πεδίου του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης χωρίστηκε σε τρείς φάσεις, στην προ-έρευνα, την κυρίως έρευνα και την μετα-έρευνα. Στην πρώτη φάση, της προ-έρευνας, εφαρμόστηκαν οι μέθοδοι της συλλογής του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης της ειδικής παιδαγωγικής, με την συμμετοχική παρατήρηση σε σχολικές μονάδες, στις οποίες

εφαρμόζονται κάποια μοντέλα ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσα από τους δεοντολογικούς διαύλους της επιστημολογίας της γνώσης. Έγιναν επισκέψεις σε σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης(πειραματικές ομάδες), αλλά και σε σχολικές μονάδες, στις οποίες δεν εφαρμόζεται επίσημα κανένα είδος ειδικής αγωγής(ομάδες ελέγχου), και με τις 30 περίπου ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις που έγιναν, σε όλες τις ομάδες-εμπλοκής, δασκάλους, γονείς και μαθητές, έγιναν οι καταγραφές και οι ταξινομήσεις των θεματικών αξόνων της κυρίως έρευνας. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε και η μονογραφική προσέγγιση, δηλαδή οι ατομικές περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζαν μαθησιακά προβλήματα. Έγινε προσέγγιση επιστημονικής καταγραφής, τόσο των λεκτικών, όσο και των μη λεκτικών συμπεριφορών, όπου μέσα από τις άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας του κάθε υποκειμένου, σχετικά με την συν-ύπαρξη και συν-εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, και στη συνέχεια με την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, αλλά και των γραπτών κειμένων (άρθρων σε περιοδικά κι εφημερίδες, νομοσχεδίων, προεδρικών διαταγμάτων), μέσα από τις ανακριτικές και τις συσχετιστικές τεχνικές, αναδύθηκαν οι θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου, σε ενήλικες και μαθητές, όπου αποτέλεσε την κυρίως έρευνα. Οι σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται από λειτουργική, οργανωτική χωροταξική και τελετουργική πλευρά, γιατί ο σκοπός της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, είναι τρισδιάστατος, δηλαδή η χωροταξική ενσωμάτωση, η διδακτική κι εκπαιδευτική προώθηση και παράλληλα η κοινωνική ένταξη των μαθητών. Στην επόμενη φάση, έγινε ο σχεδιασμός της δειγματοληπτικής έρευνας, σε σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόζεται κάποιο μοντέλο ειδικής εκπαίδευσης και σε σχολικές μονάδες στις οποίες δεν εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά μοντέλα. Η τεχνική της ποσοτικής διερεύνησης της έρευνας, με το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου γνώμης, σε ενήλικες-γονείς και δάσκάλους- και σε μαθητές, ανάλογα με το επίπεδο πρόσληψης των εννοιών, αποτελεί το μέρος της πιλοτικής και της κυρίως ερευνητικής διαδικασίας. Οι ομάδες-εμπλοκής στο σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και οι βασικοί άξονες της δομής κι οργάνωσης των περιφερειακών στοιχείων, γύρω από τον κεντρικό πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης των ανάπηρων μαθητών και της ειδικής εκπαίδευσής τους, αποτελούν την ιδεοτυπική μορφή έκφρασης των κοινωνικών επιρροών μέσα κι

έξω από την σχολική μονάδα, στα πλαίσια της επιστημονικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, έγιναν οι ανάλογες στατιστικές αναλύσεις, σε περιγραφικό κι επαγωγικό επίπεδο, για το έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων και την εκτιμητική αναγωγή από τα δειγματικά δεδομένα στα πληθυσμιακά υποκείμενα, όπου η έρευνα καταλήγει και σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για την ειδική παιδαγωγική των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες της γενικής παιδείας. Λειτουργώντας αναγωγικά πλέον τα συμπεράσματα για την οργάνωση των σύγχρονων σχολικών μονάδων, με όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις, όπου κάθε μαθητής που παρουσιάζει κάποια προσωρινά ή μόνιμα μαθησιακά προβλήματα, να μπορεί να συνεχίζει την εκπαιδευτική του πορεία μέσα στη σχολική τάξη στην οποία βρίσκεται και να μην πρέπει να παρακολουθήσει τα μαθήματα σε άλλη ειδική τάξη ή σε άλλο ειδικό σχολείο, όπου αναδύονται μορφές περιθωριοποίησης και κοινωνικού-σχολικού αποκλεισμού. Η εκπαιδευτική σημασία της ειδικής παιδαγωγικής μέσα στις κανονικές σχολικές τάξεις, έχει διττό επιστημονικό χαρακτήρα, μέσα σε δύο παράλληλους άξονες, ο ένας της κοινωνιοψυχολογικής πλευράς, με στόχο να ακολουθήσουν μορφές κοινωνικής αλλαγής, στα πλαίσια του «γενετικού ή αλληλοσυγκρουσιακού» μοντέλου της καινοτομίας και της πρωτοτυπίας, μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, αποφεύγοντας το «λειτουργικό» μοντέλο επιρροής της συμμόρφωσης και της υποταγής στους «εξουσιαστικούς» κύκλους των σχολικών μονάδων, κι ο άλλος άξονας αναφέρεται στην αντίστοιχη παροχή της ειδικής παιδαγωγικής ανάλογα με τις νοητικές και κοινωνικές προσλαμβάνουσες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στα πλαίσια των σύγχρονων επιταγών της εκπαιδευτικής κοινότητας για «ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών». Για το λόγο αυτό το «κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα» φωτίζει το συγκεκριμένο πεδίο, του σχολικού αντικειμένου της συν-εκπαίδευσης, με επιστημονικά κριτήρια, στα πλαίσια της επιστημολογίας της γνώσης, μέσα από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων-εμπλοκής. Τα ερωτηματολόγια, χωρίζονται σε δύο επίπεδα, όπου το πρώτο αποτελεί τα περιφερειακά στοιχεία και το περιεχόμενο της κοινωνικής αναπαράστασης της ειδικής παιδαγωγικής και το δεύτερο αποτελεί την οργάνωση και την δομή αυτών των στοιχείων γύρω από τον κεμντρικό πυρήνα της αναπαράστασης(Abric, 1987). Η λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης, για τους μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στηρίζεται στα

εκπαιδευτικά «εμπόδια», που παρουσιάζονται λόγω της αναπηρίας του μαθητή. Έτσι λοιπόν, έχουμε αντιμετώπιση εκπαιδευτική, μέσα από τους κοινωνιοψυχολογικούς διαύλους και στα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης-ενδοατομικό, διατομικό, διομαδικό, ιδεολογικό-(Doise, 1982), όπου γίνεται λόγος, με επιστημονικά κριτήρια για πολυπαραγοντική ανάλυση, μέσα από την πολυδιάστατη ανάλυση των στατιστικών δεδομένων, όπου αυτοί οι παράγοντες που αποτελούν και τις υποθέσεις τις ερευνητικής διαδικασίας, πρέπει να αναδυθούν και να γνωστοποιηθούν, γιατί τις περισσότερες φορές η δράση τους δεν είναι φανερή, ψυχολογιοποιούν της πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να μυθοποιούνται οι διάφορες μορφές αναπηρίας κάποιων μαθητών. Η ερευνητική πορεία, φέρνει στην επιφάνεια τους κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αναδεικνύοντας και τις κοινωνικές προεκτάσεις οι οποίες προκύπτουν από την μη εφαρμογή τους.

Τέλος, αναφέρονται οι ερμηνευτικές διαπιστώσεις, τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας και προτάσεις οι οποίες προέρχονται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Τόσο στο μεθοδολογικό, όσο και στο θεωρητικό επίπεδο, ανοίγεται ο επιστημονικός «δρόμος» του συνεχούς προβληματισμού για την ανεύρεση παραγόντων που με τις αλληλεπιδράσεις δημιουργούν φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε πλειονοτικής κι άλλοτε μειονοτικής. Γίνεται η σύνθεση του θεωρητικού, μεθοδολογικού και πρακτικού μέρους της όλης επιστημονικής προσέγγισης τους σχολικού φαινομένου και ανακεφαλαιώνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας και της ειδικής εκπαίδευσης που χρειάζονται. Ακολουθούν οι στατιστικές αναλύσεις, τα παραρτήματα, η βιβλιογραφία και το ευρετήριο. Ο δάσκαλος, οι γονείς, τα σχολικά εγχειρίδια και τα σχολικά κτίρια, στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, η τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι τοπικοί σχολικοί σύμβουλοι, αποτελούν τους πρώτους βασικούς παράγοντες για την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου μέσα από την κρυφή πλευρά της μάθησης, δηλαδή της λανθάνουσας μάθησης, και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, δηλαδή των προσδοκιών για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και με τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις σε βάθος των **πρώιμων εμπειριών των ενηλίκων** κατά τη διάρκεια

της δικής τους σχολικής ζωής, αλλά και τις επιρροές που ασκούν τώρα στα παιδιά τους, αναδύονται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής. Τα κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά στοιχεία της σχολικής τάξης, αποτελούν αντικείμενο μέτρησης με στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες ομάδες. Παράλληλα με την εφαρμογή της ειδικής παιδαγωγικής, είναι αναγκαίο να ενεργοποιηθούν κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί που θα μειώσουν τις ψυχολογιοποιητικές τάσεις, τόσο στις ενεργές μειονότητες των σωματείων και των συλλόγων των γονέων και φίλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όσο και στην ύπαρξη της «αδρανούσας» επενέργειας σε ενδοσχολικό επίπεδο, με τελικό στόχο την ιδεολογική μεταστροφή, όχι μόνο των προαναφερθέντων παραγόντων, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας.

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία, φιλοδοξεί να προσφέρει στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι μια συγκροτημένη μέθοδο της κοινωνιοψυχολογικής προσέγγισης της εφαρμογής μοντέλων συν-εκπαίδευσης των μεθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, η ουσιαστική συμβολή της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι μόνο, να εκτιμήσει την αξία της ειδικής παιδαγωγικής, αλλά την ανάγκη μιας επανατοποθέτησης των σχολικών προβλημάτων στα πλαίσια της κοινωνιοψυχολογικής έρευνας, και όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά, σε επίπεδο μεθοδολογίας για τις έρευνες πεδίου στο «φυσικό» χώρο που εξελλίσεται το κοινωνικό φαινόμενο, έξω από τα στεγανά πλαίσια ενός πειραματικού εργαστηρίου, γιατί η βασική υπόθεση της έρευνας είναι οι πολυπαραγοντικές αλληλοεπηρεαζόμενες διαντιδράσεις. Η επεξεργασία του θεωρητικού προτύπου για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, φωτίζουν το κοινωνικό πρόβλημα της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στο οποίο εκτίθενται οι σύγχρονες δυτικές κι ορθολογικές κοινωνιές, να υπάρχουν «...**φορολογούμενοι κι όχι επιδοτούμενοι πολίτες**», μέσα στα πλάισια της κοινωνικής αλληλεγγύης, των κοινωνικών αξιών της ισοτιμίας και της πρόσβασης στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όπου η κάθε προσωπικότητα τείνει προς την ολοκλήρωση μέσα από τις ενδοατομικές και διομαδικές αλληλεπιδρασιακές σχέσεις και βέβαια υπό το πρίσμα της επιστημονικής λογικής. Επίσης, στην ανάδυση των άρρητων και κρυφών κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών, που ενεργοποιούνται μέσα κι έξω από την σχολική τάξη και τον ευρύτερο χώρο του σχολείου.

Μέρος Α΄

Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης: Θεωρητικές προσεγγίσεις του σχολικού φαινομένου .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

Η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της σχολικής τάξης.

1. Ο προσδιορισμός του προβλήματος: Η ειδική εκπαίδευση και το γενικό σχολείο.

Κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές κι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν οδηγήσει σε ευρεία παραδοχή της άποψης ότι είναι αναγκαία η προώθηση της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στις ίδιες σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, δηλαδή της ***σχολικής* και *κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες***, με σκοπό τη μείωση των διακρίσεων και των στερεοτύπων ρόλων του κάθε μαθητή και το σεβασμό της προσωπικότητάς του, με αξιοποίηση όλων των πτυχών της και των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του μαθητή, όπως αναφέρει ο καθηγητής Κρουσταλάκης ότι: *«...ερευνώντας την ευρύτερη περιοχή της "**ψυχοκοινωνικής παιδαγωγικής" (pedagogie psychosociale)**, παρατηρούμε ότι στις ημέρες μας έχουν αναπτυχθεί διεθνώς νέες κοινωνικές τάσεις και νέοι ψυχοπαιδαγωγικοί προσανατολισμοί, που αφορούν στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με προβλήματα και ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες, όπως επίσης και στη θέση της "ειδικής αγωγής" μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της σημερινής εκπαίδευσης και γενικότερα του πολιτισμού και του κοινωνικού γίγνεσθαι.»* (Κρουσταλάκης,1994,σ.21) Η σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, με σκοπό την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην ίδια σχολική τάξη, με την παροχή γενικής παιδείας, αλλά κι ειδικής εκπαίδευσης ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή, στα πλαίσια του σεβασμού κι αναγνώρισης της *διαφορετικότητας* κι παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική πολιτική συζήτηση κι έρευνα, τόσο στο διεθνές, ευρωπαϊκό, όσο και στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, με διάφορους τρόπους.

Ο πρώτος, ξεκινάει από το κοινό θεσμικό πλαίσιο που δημιουργεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για όλα τα κράτη-μέλη της, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική, κυρίως για τις ευπαθείς κοινωνικές εκείνες ομάδες, όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, με σκοπό να αξιοποιήσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχικές δυνατότητες όλων των πολιτών της, να μειώσει τις κοινωνικές προκαταλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα, που δημιουργούνται μέσα από κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς, όπως είναι η **ψυχολογιοποίηση**, που

ερευνήθηκε εκτενώς στις ενεργές μειονότητες από τους ερευνητές Mugny και Papastamou(1984) κι εννοείται *"...η μονομερής θεώρηση των σταθερών ψυχολογικών χαρακτηριστικών που ενυπάρχουν στο άτομο (και που επομένως προσιδιάζουν στην πηγή της επιρροής), για την ερμηνεία των επιχειρημάτων και της συμπεριφοράς των μειονοτήτων...ο προσανατολισμός της γνωστικής δραστηριότητας των υποκειμένων προς τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της μειονότητας που μεταδίδει ένα πειστικό μήνυμα, είναι αρκετή για να μειωθεί σημαντικά η επίδρασή της...η ψυχολογιοποίηση φαίνεται να λειτουργεί κυρίως μέσα από την τροποποίηση της πληθυσμιακής κοινωνικής αναπαράστασης της μειονότητας»* (Παπαστάμου,1989,σ.487), όπου δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες μέσα στην σχολική τάξη κάποιου είδος αναντιστοιχίας ανάμεσα στην ειδική παιδαγωγική και στη συνήθη εφαρμογή των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, λόγω των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των μαθητών, αλλά και τις συγκρουσιακές σχέσεις που παρουσιάζονται σε ιδεολογικό επίπεδο, επίσης η λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, παράλληλα με το φανερό αναλυτικό πρόγραμμα κι η ενεργοποίηση της αυτοεκληρούμενης προφητείας, δηλαδή των χαμηλών προσδοκιών για τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της κάθε σχολικής μονάδας, να περιορίσει το φάσμα των κοινωνικών αποκλεισμών, με απότερο στόχο την μείωση της ανεργίας και της ευμάρειας της πολιτών της, γιατί η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει τη σχολική ένταξή τους, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους κι όχι περιθωριοποιώντας τους.

Η σημερινή ευρωπαϊκή και διεθνής εκπαιδευτική πραγματικότητα ανυψώνει το δικαίωμα στη διαφορά στο ίδιο επίπεδο με τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, γιατί η Ευρώπη στηρίζεται όχι στην αρχή της ομοιογένειας, αλλά στην αρχή της οργανικής αλληλεγγύης και της συμπληρωματικότητας των ατόμων, ομάδων και περιφερειών που τη συν-αποτελούν. Όμως, με αυτή την έννοια το δικαίωμα στη διαφορά δε μπορεί να έχει νόημα διαλυτικό, αποσυνθετικό. Αντίθετα φιλοδοξεί να αποτελέσει τη βάση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Το φαινόμενο της ειδικής εκπαίδευσης, μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, έχει προβληματίσει από παλαιά την εκπαιδευτική κοινότητα. Τα τελευταία χρόνια η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα και η Ευρωπαϊκή Ένωση, στα πλαίσια της ισοτιμίας των πολιτών και της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, έχουν αποφανθεί για την κοινή εκπαιδευτική

διαδικασία όλων των μαθητών μαζί, γιατί όπως αναφέρεται από τους Stainback & Stainback(1990) «...*η σύγχρονη τάση της ειδικής αγωγής είναι να κατοχυρώνει το δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και να ιδρύει σχολεία τα οποία συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, υποβοηθούν τη μάθησή τους και ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες. Δηλαδή, σχολεία συν-εκπαίδευσης, όπου ο "καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομήλικους συνεργάτες του και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας..Αυτή η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης διαμορφώθηκε σταδιακά από τις νομοθετικές πράξεις των Ηνωμένων Εθνών, από τα κείμενα και τα ψηφίσματα των παγκοσμίων ειδικών διασκέψεων και από τα ερευνητικά δεδομένα.*» (Τάφα,1997,σσ.101-102). Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα, ως ένα παιδαγωγικό αλλά και κοινωνιοψυχολογικό φαινόμενο, όπου «... *η συνθετότητα της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας είναι τέτοια που, σε κάθε στιγμή, και σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο στοιχείο της, συνυπάρχουν μηχανισμοί που ανάγονται και στα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης. Εδώ ακριβώς βρίσκεται η ιδιαιτερότητα, η χρησιμότητα αλλά και το χρέος της Κοινωνικής Ψυχολογίας*» (Παπαστάμου, 1989[α], σ. 463)

1.1. Δυναμική ανθρώπινων σχέσεων: Μαθητές, δάσκαλοι, γονείς.

Οι δύο αυτές διαστάσεις του σχολικού φαινομένου, δηλαδή η **παιδαγωγική** και η **κοινωνιοψυχολογική**, αλληλοεπηρεαζόμενες αποτελούν τους βασικούς άξονες της εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές, με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, έχουν το συνταγματικό δικαίωμα, τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό στερέωμα, να συμμετέχουν ισότιμα στις διαδικασίες της μάθησης και να απολαμβάνουν τα μορφωτικά αγαθά, όπως κι οι συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Η ειδική εκπαίδευση, που παρέχεται σε αυτούς τους μαθητές, ανάλογα με τις νοητικές τους προσλαμβάνουσες και την σωματική ή πνευματική ή ψυχική αναπηρία που έχουν, αποτελεί βασικό στοιχείο για την ισότιμη συμμετοχή αυτών των παιδιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η γενική προβληματική της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, έγκειται στο γεγονός ότι η ειδική εκπαίδευση οφείλει να παρέχεται στο ίδιο το περιβάλλον της τοπικής σχολικής μονάδας, όπου βρίσκεται το γειτονικό κι οικογενειακό

περιβάλλον του μαθητή, που παρουσιάζει το πρόβλημα. Η συν-εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στον ίδιο σχολικό χώρο κι αν είναι δυνατόν μέσα στη σχολική τάξη, έχει αρχίσει να απασχολεί τόσο την παιδαγωγική, όσο και κοινωνιοψυχολογική έρευνα. Ποιές είναι οι παράμετροι που καθορίζουν τη σωστή εφαρμογή αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου; Αν είναι καλύτερα οι μαθητές, με μαθησιακές δυσκολίες, να παρακολουθούν ξεχωριστό σχολείο και σχολικά προγράμματα, για να μπορούν να επωφεληθούν περισσότερο; Πώς αποδέχονται οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι, αλλά και ορισμένοι γονείς αυτά τα παιδιά μέσα στην σχολική τάξη, κι αν είναι πληροφορημένοι για την ειδική εκπαίδευση και γενικά για τις αναπηρίες; Ποιοί κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί ενεργοποιούνται μέσα κι έξω από το σχολείο, όπου περιθωριοποιούν αυτούς τους μαθητές, με αποτέλεσμα τον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό τους; Η κοινωνία των ενηλίκων δεν έχει ξεχωριστούς εργασιακούς χώρους, γιατί να υπάρχουν ξεχωριστά σχολεία; Είναι έτοιμες, από υλικοτεχνική υποδομή οι σχολικές μονάδες να δεχτούν όλους τους μαθητές; Τα σχολικά εγχειρίδια δίνουν πληροφορίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και για την ειδική εκπαίδευση αυτών των ατόμων;

Αυτά είναι ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα που προβληματίζουν τον ερευνητή, όσο προχωράει στη διερεύνηση του φαινομένου. Για τη μελέτη του φαινομένου της συν-εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η πολυ-μεθοδολογική προσέγγιση, τόσο από την παιδαγωγική επιστήμη, όσο και από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας, όπου θα διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των τριών βασικών ομάδων εμπλοκής, δηλαδή των μαθητών, δασκάλων και γονέων, τόσο στο επίπεδο των γνωμών, πληροφοριών, πεποιθήσεων κι αντιλήψεων για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου, όσο και στο επίπεδο των στάσεων, συμπεριφορών και προκαταλήψεων, δηλαδή η διερεύνηση θα γίνει και στα περιφερειακά στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης, αλλά και σε ολόκληρη τη δομική λειτουργία της. Το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης έχει «... *πολυπαραγοντικό χαρακτήρα για τη σχολική επιτυχία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Πολύ συχνά, το μείζον πρόβλημα στην ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι η σχολική ένταξη ή συνεκπαίδευσή τους σε γενικές τάξεις. Παρά τη σημασία της, όμως, η σχολική ένταξη δεν καλύπτει όλες τις πτυχές της ευρύτερης ενσωμάτωσης και δεν εξασφαλίζει οπωσδήποτε την ουσιαστική συμμετοχή του παιδιού με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (Gallager, 1995) Πρόσφατα, δύο καινούργιες δεξιότητες του ανθρώπου προστέθηκαν στον τομέα των γνωστικών*

δεξιοτήτων (που αξιολογείται ψυχομετρικά από το δείκτη νοημοσύνης), με σκοπό να διευρύνουν την αντίληψή μας στην ανάλυση των παραγόντων που συντελούν στην επιτυχία του ανθρώπου. Οι τομές αυτοί αντιστοιχούν στις ψυχομετρικές έννοιες "πρακτική ευφυΐα" (practical intelligence) (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995) και συναισθηματική ευφυΐα" (emotional intelligence) (Goleman, 1995). Η πρακτική ευφυΐα εκφράζει το πώς χειρίζεται ο άνθρωπος τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (ενώ ο δείκτης νοημοσύνης εκφράζει το τι γνωρίζει). Η συναισθηματική ευφυΐα αναφέρεται στις κοινωνικές και ψυχολογικές δυνατότητες του ατόμου, όπως είναι η αυτογνωσία, η ενσυνείδηση, η κοινωνική άνεση κ.α. Η πολυπαραγοντική αντίληψη για την επιτυχία και την κοινωνική αποκατάσταση του ατόμου προϋποθέτει τη σφαιρική ανάπτυξή του που περιλαμβάνει όχι μόνο το γνωστικό τομέα, αλλά και τους πρακτικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς.» (Τάφα, 1997, σσ. 237-238)

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, όπου γίνονται δεκτοί ή αποκλείονται (Bettelheim, 1979), με βάση τους κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες που ενεργοποιούνται μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα, όπου σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες η Κοινωνική Ψυχολογία είναι «φύση» και «θέση» πειραματική.(Παπαστάμου, 1989). Μελετώντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της αναπηρίας ορισμένων μαθητών και την ειδική εκπαιδευτική διαδικασία τους, μέσα από τις λειτουργίες της **αντικειμενοποίησης**, δηλαδή τη διαδικασία σχηματισμού μιας εικόνας(εικονικό σχήμα) και της **επικέντρωσης**, δηλαδή την ενσωμάτωση του άγνωστου σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης στις γνωστικές λειτουργίες των υποκειμένων εμπλοκής(Μαντόγλου, 1996), θα προσπαθήσουμε να παρατηρήσουμε τους τρόπους μετάδοσης της κοινωνικής αναπαράστασης, με την διάδοση, όπου υπάρχει *«...ισοτιμία του πομπού και του δέκτη»*, με την μετάδοση, όπου μεταφέρονται τα μηνύματα στις σχολικές μονάδες, και στις προπαγανδιστικές τάσεις των άρθρων στις εφημερίδες και τα περιοδικά, όπου υπάρχει *«...ένα άκαμπτο, επαναληπτικό και ακραίο ύφος που έχει στόχο τη διάδοση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.»*(Μαντόγλου Α 1996, Παπαστάμου Σ. 1989α, Doise W. 1986). Ο Abric(1987), για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, αναφέρεται στην ύπαρξη ενός κεντρικού πυρήνα και των περιφερειακών στοιχείων της αναπαράστασης, όπου αποτελούν και τα δομικά στοιχεία αυτής. Οι ρόλοι του κεντρικού πυρήνα είναι ο γενετικός και ο οργανωτικός, όπου προσδιορίζονται οι δεσμοί που ενώνουν τα στοιχεία γύρω

από των πυρήνα και βέβαια, δύο αναπαραστάσεις διαφέρουν στους κεντρικούς πυρήνες τους.(Abric,1987, Μαντόγλου, 1996, Mars 1989). Με την γενεσιουργό λειτουργία του πυρήνα έχουμε την σημασία των στοιχείων και με την οργανωτική λειτουργία του, σταθεροποιείται η αναπαράσταση, ενώ τα περιφερειακά στοιχεία, συγκεκριμενοποιούν το αφηρημένο, ρυθμίζονται οι διαδικασίες της πρόσληψης και αντιστέκονται στις τυχόν αλλαγές.(Μαντόγλου, 1996). Η Jodelet D(1984, σ. 360) αναφέρει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι «*...εικόνες που συμπυκνώνουν ένα σύνολο σημασιών, συστήματα αναφοράς που μας επιτρέπουν να ερμηνεύσουμε αυτό που μας συμβαίνει, δηλαδή να δώσουμε ένα νόημα στο απρόσμενο, κατηγορίες που προσφέρουν στο να ταξινομούν τις περιστάσεις, τα φαινόμενα, τα άτομα με τα οποία έχουμε να κάνουμε, θεωρίες που επιτρέπουν να βασιστούμε σε αυτά...Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι συμβολικές τοποθετήσεις οργανωμένες με διαφορετικούς τρόπους(γνώμες, στάσεις στερεότυπα), είναι το ισοδύναμο των μύθων και συστημάτων σκέψης των παραδοσιακών κοινωνιών.*» (Μαντόγλου Α., 1996, Jodelet D., 1989. Doise W. 1989).

Με τη θεωρία της επεξεργασίας της σύγκρουσης(Perez J.-A., Mugny G.(1996), η κατάσταση επιρροής εξαρτάται από την αναπαράσταση που δομούν τα υποκείμενα για τη φύση του φαινομένου με το οποίο έρχονται σε επαφή και από την αναπαράσταση της πηγής επιρροής. Εδώ ως πηγή επιρροής έχουμε τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ως κατάσταση έχουμε την ειδική εκπαίδευση. Η διαδικασία επιρροής εξαρτάται από τις αναπαραστάσεις που έχουν τα υποκείμενα για τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα.(Παπαστάμου Σ. 1989β). Ο Abric(1987) υποστηρίζει ότι τα υποκείμενα έχουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και οι αντιδράσεις προς αυτά οφείλονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπου αποτελούνται από τα περιφερειακά στοιχεία και από τον κεντρικό πυρήνα. Ο κεντρικός πυρήνας οργανώνει τα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης. Υπάρχει επίσης και ένας πολιτισμικός εξοπλισμός(Jodelet D. 1984), όπου τα υποκείμενα μπορούν να δομούν μια κοινωνική αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων. Η ψυχολογιοποίηση έχει την ικανότητα να στρέφει την προσοχή των υποκειμένων προς το αποδεκτό ή οριακό χαρακτήρα της πηγής διευκολύνοντας ή παρεμποδίζοντας την επιρροή της. Συνεπώς, «*...ο δάσκαλος οφείλει να αποκτήσει τις ανάλογες δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει τα*

προβλήματα των μαθητών με ορισμένες εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, για να τους εντάξει και ενσωματώσει στη σχολική τάξη» (Τριλιανός,1992,σ.207).

Στόχος, λοιπόν, της κάθε σχολικής μονάδας είναι η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας κι η ενίσχυση της κοινωνικής εκπαιδευτικής πολιτικής κι η εξασφάλιση ουσιαστικών προϋποθέσεων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, σε όλα τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση προσπαθεί να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις, που εξασφαλίζουν την εκμάθηση βασικών γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε όλους ανεξαίρετα τους μαθητές καθώς και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και της παιδείας του, γιατί κάθε κοινωνικό σύνολο θέτει κάποιους βασικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπου επιθυμεί να κινηθεί όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου αποτελούν και τους βασικούς άξονες της εκπαίδευσης. Ο παιδαγωγός, σύμφωνα με τα πορίσματα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας του παιδιού, θεωρεί τη παιδική ηλικία τόσο αναγκαία, όσο αναγκαία είναι κι η εξέλιξη του παιδιού, για να μπορέσει να ζήσει αργότερα ως ολοκληρωμένος άνθρωπος. Οι ικανότητες κι η ψυχοσύνθεση του παιδιού βρίσκονται μέσα του σε κατάσταση δυναμική. Φέρνει μέσα του κάποιες προδιαθέσεις, που προσδιορίζουν το βαθμό της εξέλιξής του και καθορίζουν την ατομικότητά του, σύμφωνα και με τις επιδράσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, γιατί τα υποκείμενα οργανώνουν τις αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μελετώνται μέσα από τους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς που ενεργοποιούνται μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα.

Ο παιδαγωγός οφείλει να στηριχτεί στην αρχή της εξατομικευμένης ανακάλυψης των γνώσεων και οι προσφερόμενες γνώσεις πρέπει να είναι ανάλογες με την αντιληπτική ικανότητα και τις νοητικές προσλαμβάνουσες του παιδιού. Οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα και την ατομικότητα του κάθε μαθητή. (Dottrens,1974,σσ.115-117). Σύμφωνα με τον καθηγητή Hegarty (1995) «*...αν η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του ατομικού δυναμικού έχουν μεγάλη σημασία, τότε έχουν μεγάλη σημασία για όλους τους μαθητές, ασχέτως των μειονεξιών τους. Αν η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και οι εξελίξεις στον τομέα της πληροφορικής είναι κορυφαίας σημασίας, τότε ασφαλώς θα βοηθήσουν κάθε μαθητή. Εάν η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για να προετοιμάζει τους νέους για τη ζωή σε έναν κόσμο που αλλάζει με γοργό ρυθμό, αυτό ισχύει εξίσου για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όπως και για τους άλλους. Για όλους αυτούς τους*

λόγους, όσο περισσότερο παγιώνουμε την προσφορά ειδικής αγωγής μέσα στα γενικά σχολεία, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η υποστήριξή μας και τόσο ευνοϊκότερες οι εξελίξεις για όλα τα παιδιά και τους νέους». (Τάφα,1997, σ.69)

1.2. Ανάδυση των αλληλοεπηρεαζόμενων παραγόντων της σχολικής ένταξης.

Πολλοί είναι οι παράγοντες εκείνοι που κρίνουν την τελική έκβαση του εκπαιδευτικού αυτού στόχου. Το σχολείο επηρεάζει την εκπαιδευτική εμπειρία όχι μόνο μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον κώδικα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά κυρίως, μέσα από τακτικές διαδικασίες και έννοιες που περνούν απαρατήρητες και γι' αυτό ακριβώς ανήκουν στην «κρυφή» ή «λανθάνουσα» πλευρά της μάθησης. Αν τα μηνύματα που περνά το σχολείο μέσα από τη λανθάνουσα μάθηση και αν οι εντυπώσεις, οι προσωπικές εκτιμήσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από την ενεργοποίηση του κοινωνιοψυχολογικού μηχανισμού της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», δηλαδή των μειωμένων προσδοκιών για την πορεία των μαθητών με ειδικές ανάγκες, παίζουν ένα κεντρικό ρόλο στην διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, τότε θα μπορούμε να ανατρέξουμε στο είδος αυτής της κρυφής πλευράς της εκπαίδευσης για τις αίτιες της αποτυχίας της παιδείας να φτάσει στον επιθυμητό εκπαιδευτικό στόχο, δηλαδή να αρχίσουν και οι μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας να συν-εκπαιδεύονται στις «κανονικές» σχολικές μονάδες μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά ακολουθώντας κάποια ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές να εξελιχθούν μαθησιακά. Η όλη δομή της σχολικής μονάδας, τόσο ως προς την υλικοτεχνική υποδομή όσο και ως προς το ανθρώπινο εκπαιδευτικό προσωπικό παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση του παιδαγωγικού μοντέλου της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η επαρκής επιμόρφωση κι ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, η άμεση βοήθεια **διεπιστημονικής ομάδας** στα πλαίσια της διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης, θα παραστούν αρωγοί προς αυτή την παιδαγωγική κατεύθυνση. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με το οικογενειακό περιβάλλον, για την ουσιαστική βοήθεια όλων των μαθητών, που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις

δεξιότητές τους και να λάβουν τις γνώσεις εκείνες, ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή. Μας ενδιαφέρει, λοιπόν, να μελετήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αλλά και πως αντιλαμβάνεται το ευρύ κοινό τις διάφορες μορφές αναπηρίας, όπου υποχρεώνουν τους μαθητές να ακολουθήσουν ένα διαφορετικό-ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Θα μελετηθούν οι λειτουργίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων, της διάδοσης, της μετάδοσης και της προπαγάνδας, όπου αναφέρεται βιβλιογραφικά ότι "*...το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα **της διάδοσης(γνώμη)**, είναι ότι δεν κάνει διάκριση ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη της επικοινωνίας. Χαρακτηρίζει τις σχέσεις που διέπουν τις εφημερίδες μεγάλης κυκλοφορίας: οι συγγραφείς δηλαδή των διαφόρων άρθρων μεταδίδουν πληροφορίες τις οποίες, δέχθηκαν με τη σειρά τους από διάφορους "ειδικούς"... Η σχέση **της μετάδοσης(στάση)** θεσπίζεται από τα μέλη μιας ομάδας η οποία έχει κάποια οργανωμένη ενόραση του κόσμου, μία πεποίθηση και πίστη που θέλουν να μεταδώσουν. Για το σκοπό αυτό δεν διστάζουν να προσαρτήσουν στο σύστημα των γνώσεών τους, άλλες γνώσεις, προσαρμόζοντας και διασκευάζοντάς τες στα πλαίσια των δικών τους απόψεων...με την **προπαγάνδα(στερεότυπα)**, πρόκειται για μία μορφή επικοινωνίας η οποία εγγράφεται στα πλαίσια κοινωνικών σχέσεων, έντονης ανταγωνιστικής υφής. Το τίμημά της είναι η διάκριση ανάμεσα στο σωστό και το λάθος, ανάμεσα στην ορθή και εσφαλμένη γνώση. Χαρακτηρίζεται πάνω απ΄ όλα από την έλλειψη αποχρώσεων και από τη βούληση να μεταδώσει κάποια συγκρουσιακή άποψη, μη συμβατή με την άποψη που υποστηρίζει κάποια ανταγωνιστική πηγή επικοινωνίας και, ορισμένες φορές, που ασπάζεται ο δέκτης των μηνυμάτων του. Η διάδοση, η μετάδοση και η προπαγάνδα είναι εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους, αντιστοιχούν στη γνώμη, στη στάση και στα στερεότυπα.*» (Παπαστάμου, 1989[α], σσ. 420-421). Με την αντικειμενοποίηση οι διάφορες πληροφορίες της ειδικής αγωγής και των παιδιών που τη χρειάζονται, δομούνται γύρω από ένα κεκτρικό πυρήνα, όπου στη συνέχεια οι διάφορες έννοιες κατηγοριοποιούνται με την διαδικασία της φυσικοποιίησης. Με την επικέντρωση στο σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, γίνεται γνωστό στα *μέλη της κονωνικής ομάδας, δηλαδή με την πρώτη διαδικασία είμαστε στο* «είναι», ενώ με τη δεύτερη στο «πράττειν» της σχολικής αλλαγής.»(Moscovici, 1976).

Βέβαια, σπουδαίο ρόλο παίζουν οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μεταξύ των ομάδων εμπλοκής, σε ένα πλαίσιο σχεσιοδυναμικής παιδαγωγικής, όπου αναδύονται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε πλειονοτικής, κι άλλοτε μειονοτικής. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα σε μια σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης, δεν αποτελούν βέβαια, ενεργές μειονότητες, όπως εννοιολογικά αποσαφηνίζονται μέσα από τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, αλλά γίνεται προσπάθεια τόσο θεσμική, όσο και άτυπη έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να δημιουργούνται κοινωνικές μορφές ουσιαστικής ένταξης, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων της κάθε σχολικής μονάδας. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι άμεσες αλληλεπιδρασιακές σχέσεις λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά υπάρχουν και οι επιδράσεις από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπου επηρεάζει τη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων γύρω από την αποδοχή ή μη της εφαρμογής του σχολικού φαινομένου, επομένως αναφερόμαστε στις διεργασίες σε όλα τα επίπεδα της κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης(Doise, 1986), δηλαδή *«...στις **ενδο-ατομικές** διεργασίες περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα οργανώνουν τις αντιλήψεις κι εκτιμήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, καθώς και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο περιβάλλον αυτό. Η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον δεν μελετάται άμεσα: αντικείμενο των προτεινόμενων αναλύσεων είναι οι μηχανισμοί οι οποιοί, στο ατομικό επίπεδο καθιστούν εφικτή την οργάνωση των εμπειριών του ατόμου...**οι διατομικές** διαδικασίες ανελίσσονται μέσα σε μια συγκεκριμένη περίσταση. Οι διαφορετικές θέσεις που μπορεί να κατέχουν τα υποκείμενα στην περίσταση αυτή δεν λαμβάνονται υπόψη. Το αντικείμενο μελέτης τους είναι η δυναμική των σχέσεων που μπορεί να εγκαθιδρύουν σε μια ορισμένη στιγμή, μεταξύ ορισμένων ατόμων, σε μια ορισμένη περίσταση...**οι διομαδικές** διεργασίες αναφέρονται στην διαφορά της κοινωνικής θέσης που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες υποκείμένων...κάθε κοινωνία αναπτύσσει **ιδεολογίες**, συστήματα πεποιθήσεων και αναπαραστάσεων, εκτιμήσεων και αξιών, που πρέπει να δικαιολογήσουν και να διατηρήσουν τους ήδη υπάρχοντες συσχετισμούς δυνάμεων. Το τέταρτο επίπεδο ανάλυσης αναφέρεται στους γενικούς αυτούς κανόνες συμπεριφοράς μιας κοινωνίας, στην ιδεολογία δηλαδή που κυριαρχεί σε μια ορισμένη ιστορική στιγμή μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο.»*(Παπαστάμου, 1989[α], σσ. 456-460). Ειδικά για τους ενήλικες-δασκάλους και γονείς- υποθέτουμε ότι, οι προσωπικές τους εμπειρίες που είχαν ως μαθητές,

κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας, επηρεαζόμενοι από τα περιβάλλοντα της εποχής τους, πολλές φορές μεταφέρονται και στα παιδιά τους, χωρίς καμία σκέψη και προβληματισμό, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ουσιαστικά προβλήματα σε κάθε θεσμική αλλαγή της εκπαιδευτικής πορείας στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής. Το αποτέλεσμα λοιπόν αυτών των επιρροών εξαρτάται από το ίδιο το μήνυμα και τις προθέσεις του πομπού του, αλλά εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό και από το εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα των μηνυμάτων πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το όλο επικοινωνιακό πλαίσιο σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, ανάλογα με τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις όλων των παραγόντων. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να ενδιαφερθούμε ουσιαστικά και να ασχοληθούμε ενεργά, όχι μόνο για την ισότητα όλων των μαθητών, αλλά και για τη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, βάζοντας τα σωστά θεμέλια από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού, με τη βοήθεια της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, έτσι ώστε το άτομο να αναπτυχθεί σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και πνευματικά σωστά, να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα, που θα μπορεί να επιλέξει ελεύθερα το επάγγελμα που θα ακολουθήσει.

1.3. Η ειδική εκπαίδευση μέσα από τα φαινόμενα της κοινωνικής επιρροής.

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Serge Moscovici (1976), σε αντιπαράθεση με το λειτουργικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής, θεμελίωσε εποικοδομητικά το γενετικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής, σύμφωνα με το οποίο ακολουθούν οι παρακάτω διαδικασίες, όπως αναφέρονται από τον καθηγητή Στάμο Παπαστάμου(1989): *«α)Οι διαδικασίες κοινωνικής επιρροής δεν αποβλέπουν αναγκαστικά και μόνο στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου, αλλά μπορεί να στοχεύουν την δημιουργία κοινωνικής αλλαγής. β). Οι διαδικασίες κοινωνικής επιρροής δεν είναι συνώνυμες της κοινωνικής συμμόρφωσης: σε ορισμένες περιπτώσεις η άσκηση κοινωνικής επιρροής καταλήγει στην καινοτομία και όχι στη συμμόρφωση ή την υποταγή. γ). Οι διαδικασίες κοινωνικής επιρροής δεν βασίζονται σε μία μονοσήμαντη σχέση εξάρτησης ανάμεσα στην πηγή και στον δέκτη κοινωνικής επιρροής. Κάθε κοινωνικός φορέας είναι (ή μπορεί να είναι) πομπός και ταυτόχρονα δέκτης επιρροής. δ). Με την έννοια αυτή, κοινωνική επιρροή δεν ασκεί μόνο ο κοινωνικός φορέας ο οποίος με τον έναν ή τον άλλο τρόπο έχει κάτω*

απ΄ τον έλεγχό του έναν άλλο κοινωνικό φορέα. Πηγή επιρροής δεν είναι μόνο η πλειοψηφία, αυτός που κατέχει την εξουσία ή θεωρείται αυθεντία στον τομέα του. Επιρροή μπορεί να ασκήσει, και ασκεί, και μία μειονότητα. ε). Η επιρροή των μειονοτήτων δεν βασίζεται στην κλασική σχέση εξάρτησης, αλλά στην σύγκρουση την οποία δημιουργούν στη ρήξη τους με την κυρίαρχη ιδεολογία ή άποψη. στ). Απαραίτητη προϋπόθεση της μειονοτικής επιρροής είναι η σταθερότητα συμπεριφοράς της μειονότητας κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών φορέων που παίρνουν μέρος στη διαδικασία κοινωνικής επιρροής. ζ) Το κοινωνιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ανελίσσονται οι διαδικασίες κοινωνικής επιρροής δεν είναι πλέον διπολικό αλλά τρισδιάστατο. Δεν υπάρχει απ΄ τη μία μεριά η πλειοψηφία και απ΄ την άλλη η μειονότητα ή κάποια παρεκκλίνουσα κοινωνική οντότητα. Η μειονότητα έρχεται βέβαια σε ρήξη με την «εξουσία» ή τον κοινωνικό της φορέα, επιχειρεί όμως να ασκήσει επιρροή πάνω στη λεγόμενη «σιωπηρή πλειοψηφία», το δείγμα ή τον πληθυσμό. Πάνω δηλαδή στις κοινωνικές ομάδες που αν και συμμερίζονται ως προς ένα μεγάλο βαθμό την κυρίαρχη ιδεολογία, δεν συμμετέχουν ούτε στην εδραίωση, ούτε (ενεργά τουλάχιστον) στην διατήρησή της.»(Παπαστάμου, 1989, σσ.27-28). Πράγματι, παρατηρείται ότι το κρυφό πρόγραμμα ασκεί κοινωνικό έλεγχο, μέσα κι έξω από το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό να οδηγηθεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο προς τη συμμόρφωση και την υποταγή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με το σχολικό γίγνεσθαι, όπου "*...η αλήθεια είναι ότι για να ασκηθεί ανεμπόδιστα και με επιτυχία ο κοινωνικός έλεγχος, πρέπει τα άτομα να έχουν τις ίδιες αξίες, να υπακούν στις ίδιες νόρμες και να χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια.*» (Παπαστάμου, 1989[α], σ.255). Η εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές τάξεις, έχει στόχο να καινοτομήσει και μάλιστα να προσφερθούν τα μορφωτικά αγαθά ισότιμα προς όλους τους μαθητές. Με τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις, ανάμεσα στους μαθητές κι εκπαιδευτικούς, θα γίνει σιγά-σιγά κατανοητό, ότι κάθε μαθητής έχει τον δικό του προσωπικό τρόπο μάθησης κι εξέλιξης. Επομένως και οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, εξαιτίας κάποιας αναπηρίας ή μειονεξίας, έχουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης κι αγωγής και να συμμετέχουν ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες, ώστε να φτάσουν στο μαθησιακό επίπεδο εκείνο, ανάλογα με τις δεξιότητες και γνώσεις που θα μπορέσουν να αποκομίσουν. Μέσα στη σχολική τάξη, υπάρχει η πλειοψηφία των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες και η μειοψηφία των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα όμως, ο εκπαιδευτικός, τα αναλυτικά

προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, οι πηγές πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση, οι απόψεις για την αναπηρία από τους ίδιους τους γονείς και τους δασκάλους και γενικά της κοινωνίας, μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες, όλα αυτά μαζί ενεργούν άλλοτε θετικά προς την μειονοτική επιρροή που ασκεί η εφαρμογή των παιδαγωγικών μοντέλων της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, κι άλλοτε αρνητικά, δηλαδή ενεργοποίηση κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών αντίστασης σε αυτή την επιρροή. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ενεργές μειονότητες, όπου ασκούν κοινωνική επιρροή, σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής, όπως δημιουργήθηκε από τον Moscovici(1976), είναι οι διάφοροι σύλλογοι και σωματεία των γονέων αλλά και των φίλων, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και μάλιστα με το νέο νομοσχέδιο για την ειδική εκπαίδευση, η συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων, γίνεται πιο ουσιαστική με την άμεση συμμετοχή τους στα διάφορα συμβούλια. Υποθέτουμε, ότι αποτελούν μειονοτική επιρροή, με σταθερότητα στη συμπεριφορά αυτής της επιρροής, όπως ακριβώς οριοθετήθηκε από τον Moscovici (1979) με την ύπαρξη των εξής λόγων: "...*α) Επειδή η σταθερότητα συμπεριφοράς εκφράζει μία ακλόνητη πεποίθηση κάτω από συνθήκες οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα. β) Επειδή δημιουργεί την εντύπωση ότι προτείνεται μία συγκεκριμένη εναλλακτική λύση. γ) Επειδή όποιος επιδεικνύει μία τέτοια συμπεριφορά δεν μοιάζει μόνο σίγουρος για τον εαυτό του, αλλά εγγυάται επίσης ότι μία συμφωνία μαζί του θα εξασφαλίσει, στην ομάδα, μία σταθερή κοινωνική συναίνεση διαρκείας. δ) Επειδή η σταθερότητα συμπεριφοράς ανταποκρίνεται στη γενική επιθυμία υιοθέτησης απόψεων και κρίσεων σχετικά σαφών και απλών, οι οποίες θα είναι σε θέση να περιγράψουν τον περιβάλλοντα κόσμο χωρίς αμφιβολίες και αβεβαιότητες.*» (Παπαστάμου, 1989, σ.29). Οι διάφοροι σύλλογοι ασκούν κοινωνικές πιέσεις, προς το πολιτικό και πολιτειακό σύστημα της χώρας, με σκοπό και ανάλογες θεσμικές αλλαγές, προς την κατεύθυνση της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αλλά και προς τους τρόπους αλλαγής των κοινωνικών στάσεων. Η συμπεριφορά τους είναι σταθερή και προσπαθούν να περάσουν στο ευρύ κοινωνικό σύνολο, ότι η αναπηρία δεν είναι προϋπόθεση για να μην μπορέσουν τα παιδιά να δείξουν τις δυνατότητές τους και να απολαύσουν ισότιμα τα μορφωτικά αγαθά. Η ειδική παιδαγωγική, ως επιστήμη, αρχίζει να ωριμάζει και μέσα από τις κοινωνικές επιρροές να διαμορφώνονται οι κοινωνικές

αναπαραστάσεις των αναπηριών και των οργανικών διαταραχών και παράλληλα η αναγκαιότητα της εφαρμογής των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, επέρχεται ένα είδος ιδεολογικής μεταστροφής με τις καινοτόμες κοινωνικές αλλαγές στον συγκεκριμένο τομέα, γιατί όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά *«...η ωριμότητα της επιστήμης υπάρχει όταν: α) αρχίζει να αναπτύσσεται και ρυθμιστική θεωρία ορθολογικότητας. Με άλλα λόγια, όταν ένα κριτήρια διαχωρισμού και κάποια κριτήρια αποδεξιμότητας βασισμένα στην εμπειρική ελεγξιμότητα και ενίοτε στη νοητική επίλυση προβλημάτων ενσωματωθούν στις μεθολογικές του αρχές. β) Εμφανίζονται αντίπαλα ερευνητικά προγράμματα που αν βασίζονται σε ανακρουόμενους μεταφυσικούς πυρήνες, μοιράζονται κάποια μεθοδολογικά κριτήρια, ένα είδος ελάχιστης θεωρίας της ορθολογικότητας γ) Η επιστήμη φθάνει σε ωριμότητα όταν ξεκινούν οι αξιωματικές μαθηματικές εργασίες των θεωριών... Ένας επιστημονικός κλάδος περνά από την ανωριμότητα στην ωριμότητα όταν: α) Αρχίζει να λειτουργεί στη βάση μίας δεσμευτικής θεωρίας ορθολογικότητας. Όταν δηλαδή ενσωματώνει στις μεθοδολογικές του αρχές ένα κριτήριο οροθέτησης επιστήμης – μη επιστήμης και ορισμένους γνώμονες αποδοχής και απόρριψης των θεωρητικά στηριγμένων στην εμπειρική ελεγξιμότητα" β) Αρχίζουν να διαμορφώνονται στους κόλπους του, διακριτά ερευνητικά προγράμματα, παράλληλα ή επάλληλα, τα οποία αρθρωμένα σε διαφορετικούς μεταφυσικούς πυρήνες πλην συναινετικά αποδεχόμενα σε γενικές γραμμές, κινούν θεωρίες ορθολογικότητας, επιχειρούν να εξηγήσουν κατά τρόπο υπέρτερο των αντιπάλων τους την ταυτότητα , περιοχές φαινομένων, προσπαθώντας ταυτόχρονα, με την ανακάλυψη νέων φαινομένων, να αποκτήσουν τι προβάδισμα σε γνωσικό περιεχόμενο, σε σχέση με τους αντιπάλους τους γ) Αρχίζει η διαδικασία μαθητικοποίησης της αφηρημένης συστηματικής επιστημονικής γνώσης.»* (Μεταξόπουλος, 1997, σσ.188-190, σσ.211-213). Η Κοινωνική Ψυχολογία μελετά τους δεσμούς του ψυχικού πεδίου δράσης με τις κοινωνικές επιρροές, προς τη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής παιδαγωγικής και της αναπηρίας. Ο ίδιος ο Freud(1921), μέσα από την **ψυχαναλυτική προσέγγιση**, κάνει αναφορά στις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των ατομικών και των συλλογικών φαινομένων. Επομένως, τίθεται ένα θέμα της διεπιστημονικής προσέγγισης, γιατί το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης είναι πολύπλοκο και πολυδιάστατο, όπου μιλάμε για την παιδαγωγική ενημερότητα που θα πρέπει να βρίσκεται η κάθε σχολική μονάδα, έτσι ώστε να μπορεί να εκπαιδεύσει ισότιμα όλους τους μαθητές, με και χωρίς ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί *«...η ψυχοκοινωνιολογική μελέτη της σχολικής τάξης επικεντρώνεται στην εξέταση του δυναμισμού των διαπροσωπικών ανταλλαγών σχετικά με την μορφωτική πράξη ως μηχανισμού ειδικής επίδρασης, αναλύει πώς τα πρόσωπα της αλληλεπίδρασης αλληλοτοποθετούνται, πώς συμπεριφέρονται σε σχέση με την προσωπική τους θέση, πώς επικοινωνούν, πώς προσαρμόζονται αμοιβαίως, πώς γεννιούνται και πώς επιλύονται οι συγκρούσεις.»* (Postic, 1995, σ.103).

2. Προγράμματα συν-εκπαίδευσης με "*κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα*"

Η συμβολή της Κοινωνικής Ψυχολογίας, στο συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο της σχολικής μονάδας, προς τη διερεύνηση αυτού του κοινωνικού φαινομένου, με τις σύγχρονες θεωρίες των φαινομένων επιρροής και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, θα είναι καταλυτική και χρήσιμη, γιατί θα γίνει κατανοητό, τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο μεθοδολογικό επίπεδο, ότι: *«... αυτό που κάνει η Κοινωνική Ψυχολογία να ξεχωρίζει από τις γειτονικές της επιστήμες δεν είναι τόσο το γνωστικό της αντικείμενο, όσο το βλέμμα που ρίχνει στην πραγματικότητα. Αυτό δηλαδή που μαθαίνουν στη διάρκεια των σπουδών τους οι φοιτητές, στη διάρκεια της δουλειάς τους οι ερευνητές και οι επαγγελματίες, είναι ένας συγκεκριμένος τρόπος να «βλέπουν» τα φαινόμενα που τους απασχολούν. Με την έννοια αυτή, μπορούμε να μιλήσουμε για ένα πραγματικό κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα.»* (Παπαστάμου,1989[α],σ.15). Ο δεύτερος λοιπόν σκοπός, έχει ως αντικείμενο να διερευνήσει με *«κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα»* τη συν-εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μελετώντας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπως τις μελέτησε ο Moscovici με την εικόνα της ψυχανάλυσης και το κοινό της το 1961/1976, Ένας άλλος κόσμος: η παιδική ηλικία (Chombart de Lauwe, 1971/1978) και Τρέλα και κοινωνικές αναπαραστάσεις (Jodelet, 1989), εδώ της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από τις βασικές ομάδες εμπλοκής, δηλαδή τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς, τις διάφορες κοινωνικές επιρροές μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα και την σχολική τάξη, με σκοπό την εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η Κοινωνική Ψυχολογία θα βοηθήσει τόσο στην ανάλυση όσο και στην επεξήγηση του σχολικού φαινομένου, από την κοινωνιολογική και ψυχολογική πλευρά και σε αλληλεπίδραση με την Ειδική Παιδαγωγική, θα

διερευνυθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ο Κλάδος της Κοινωνικής Ψυχολογίας ελέγχει *«...τη μαζική επικοινωνία, για παράδειγμα, τις επιρροές που ασκεί ο ένας πάνω στον άλλο, την ομιλία, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που μοιραζόμαστε όλοι μας, κ.λ.π. Κάθε φορά που θέλουμε να κινητοποιήσουμε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων, να καταπολεμήσουμε τις προκαταλήψεις, να εξουδετερώσουμε την ψυχολογική μιζέρια που προκαλούν η ανεργία ή οι φυλετικές διακρίσεις, έχουμε πάντα να κάνουμε με τη σύζευξη της ατομικότητας και της συλλογικότητας. Αυτό ακριβώς μας διδάσκει η Κοινωνική Ψυχολογία: να βλέπουμε τη συλλογικότητα και την ατομικότητα αλληλένδετες και αλληλεξαρτημένες»*. (Παπαστάμου,1989[α],σ.21). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα, δεν είναι μόνα τους κι απομονωμένα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά σε αντίθεση τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής αναδύονται καθημερινά, όπου οδηγούν στην αποδοχή του φαινομένου, στη φανερή ή σιωπηρή απόρριψή του, γιατί *«...είναι φανερό ότι η αρνητική στάση μίας κοινωνίας ή ενός μέρους αυτής απέναντι στο ανάπηρο άτομο, δυσχεραίνει σημαντικά την προσαρμογή του ατόμου στη συγκεκριμένη κοινωνία. Σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί σε απόσυρση, σε αγχολυτικές καταστάσεις, σε επιθετικότητα και άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμη και σε πλήρη απόρριψη ή μη αποδοχή του προβλήματος από τον ίδιο τον ανάπηρο.»* (Πολυχρονοπούλου,1995,σ.21), όπου η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση πρέπει να γίνεται με κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα, και σύμφωνα με τον Doise (1982, σ.11), η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση πρέπει να γίνεται σε τέσσερα επίπεδα ανάλυσης: α) το ενδοατομικό ή ψυχολογικό όπου το ίδιο το άτομο οργανώνει την εμπειρία του κοινωνικού περιβάλλοντος β) το διατομικό ή ενδο-καταστασιακό που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα γ) το τρίτο επίπεδο αναφέρεται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις δ) ιδεολογικές αντιλήψεις που καθοδηγούν σε διαφοροποιημένες συμπεριφορές.

2.1. Σχολική ένταξη και ιδεολογική μεταστροφή.

Για το θέμα αυτό έχουν γίνει διάφορες έρευνες, σχετικές πάντα με κάποια εκπαιδευτική ιδεολογία και τακτική κι επισημάνθηκαν διαφορετικές τάσεις και κατευθύνσεις μέσα στις σχολικές τάξεις, ανάλογα και με την προσωπικότητα του δασκάλου και τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθεί. Αποκρυσταλλώθηκαν έτσι τρία προφίλ διδακτικής συμπεριφοράς ή αλλιώς τρία στύλ αγωγής, στα οποία

κατανέμονται με ελάχιστες μόνο εξαιρέσεις, οι περισσότεροι δάσκαλοι, με κριτήριο την πορεία διδασκαλίας και τη μορφή επικοινωνίας τους με τους μαθητές. Το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια και το οποίο θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τόσο από τη θεωρητική πλευρά του, όσο κι από την εμπειρικο-αναλυτική σκοπιά, είναι οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ουσιαστική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική ή συνήθη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα θα κάνουμε μια προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε τις τάσεις, στάσεις, γνώμες και συμπεριφορές, των δασκάλων, των γονέων και των συμμαθητών, δηλαδή τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συνύπαρξης όλων των μαθητών, όπου η διαπαιδαγώγηση και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας θα βοηθήσουν στην κοινωνική αλληλοαποδοχή. Ειδικότερα, η έρευνα θα επικεντρωθεί στη προσπάθεια της ιδεολογικής μεταστροφής τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Σύμφωνα με τη θεωρία της μεταστροφής, ο Moscovici το 1980 ανακαλύπτει δύο γνωστικές διαδικασίες, *«...τη διαδικασία "σύγκρισης" και τη διαδικασία "επικύρωσης". Η πλειοψηφία, πρεσβεύει ο Moscovici, προκαλεί μία διαδικασία σύγκρισης κατά την οποία οι αποκλίνουσες απόψεις συγκρίνονται μεταξύ τους χωρίς να δίνεται, άλλωστε, ιδιαίτερη σημασία στο περιεχόμενό τους. Αντίθετα, οι ενεργές μειονότητες προκαλούν την εγρήγορση μία διαδικασίας "επικύρωσης", κατά την διάρκεια της οποίας τα άτομα σκέφτονται ενεργά το πρόβλημα που θέτει η μειονότητα».* (Παπαστάμου,1989[α],σ.348). Επομένως, με τη σχολική ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δε ότι θα γίνουν αφομοιωτικές προσπάθειες, αλλά η κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των μαθητών της. Η προσπάθεια είναι κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση σε ένα παιδαγωγικό-σχολικό φαινόμενο, χωρίς βέβαια *«...να γίνεται παραποίηση του κοινωνιοψυχολογικού βλέμματος και με ιδιαίτερη προσοχή να μην γίνει παρεμβολή παρασιτική στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής Ψυχολογίας».* (Παπαστάμου, 1989α, σ.11)

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Moscovici ο όρος "κοινωνικές αναπαραστάσεις" αναφέρεται σε οτιδήποτε έχει σχέση με την κοινή σκέψη και συνεχίζει *«...είναι το αποτέλεσμα μιάς κοινωνικά επεξεργασμένης και κοινά αποδεκτής γνώσης. Είναι μία μετάφραση της πραγματικότητας, μία ανοικοδόμηση του αντικειμένου με τρόπο ώστε να γίνει κατανοητό σε μας και τους άλλους. Η*

κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου ένα άτομο ή μία κοινωνική ομάδα αντιλαμβάνεται και ιδιοποιείται τον περιβάλλοντα κόσμο. Είναι μία κοινωνική πρόσληψη που παίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της επικοινωνίας και της συμπεριφοράς. Είναι μία κοινωνιογνωστική διεργασία μέσα από την οποία το υποκείμενο πλησιάζει το αντικείμενο, το οποίο μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, ένα πράγμα, ένα γεγονός, μία ιδέα, μία θεωρία... Η κοινωνική αναπαράσταση είναι πάντα η αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο» (Moscovici, 1976). Έτσι λοιπόν, αποκτά ενδιαφέρον η προσέγγιση του σχολικού φαινομένου της ένταξης των μαθητών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας στους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό τη δυνατή και στο μέτρο του δυνατού υλοποιήσιμη ένταξη μέσα στις συνήθεις σχολικές τάξεις των συγκεκριμένων μαθητών. Η εφαρμογή του φαινομένου είναι πολύπλοκη και πολυπαραγοντική, με αποτέλεσμα η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων των τριών ομάδων εμπλοκής και δράσης, δηλαδή των μαθητών, γονέων και δασκάλων, να βοηθήσει στην ανάδυση των παραγόντων εκείνων, οι οποίοι αλληλοεπηρεαζόμενοι γεννούν κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς άλλοτε αρνητικής κι άλλοτε θετικής κοινωνικής επιρροής. Το πεδίο φωτίζεται από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας και διερευνάται σε βάθος. Το 1970 ο Serge Moscovici τόνισε χαρακτηριστικά ότι: *«...το κεντρικό και αποκλειστικό αντικείμενο της κοινωνικής ψυχολογίας είναι όλα τα φαινόμενα που έχουν σχέση με την ιδεολογία και την επικοινωνία, αναφορικά με τη γένεση, τη δομή και τη λειτουργία τους... η κοινωνική ψυχολογία είναι η επιστήμη των ιδεολογικών φαινομένων (κοινωνικών γνώσεων και αναπαραστάσεων) και των φαινομένων επικοινωνίας. (Moscovici, 1984, σ.7)»* (Παπαστάμου, 1989, σ.14). Σύμφωνα με την θεωρία του Moscovici(1969), η κοινωνική αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων, εδώ της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, ορίζεται *«...ως ένα σύστημα αξιών, εννοιών, και πρακτικών αναφορικά με τα αντικείμενα, τις απόψεις και τις διαστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος που επιτρέπει όχι μόνο τη σταθεροποίηση του τρόπου ζωής των ατόμων και των ομάδων αλλά συνιστά εξίσου κι ένα εργαλείο προσανατολισμού της αντίληψης των καταστάσεων και της εκπόνησης απαντήσεων»*. Επίσης, σύμφωνα με την Claudine Herzlich(1969) η κοινωνική αναπαράσταση *«...λόγω του ότι είναι μια διαδικασία κατασκευής του πραγματικού, αντιδρά ταυτόχρονα στο ερέθισμα και στην απάντηση. Πιο συγκεκριμένα, η*

απάντηση προσανατολίζεται στο βαθμό που ρυθμίζει το ερέθισμα» (Leyens, 1996, σ. 30)

Ο τρίτος σκοπός εκφράζεται με την προσπάθεια τόσο της πολιτείας, όσο και της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας, και στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, όπου μέρος της υπεύθυνης υλοποίησης παιδαγωγικών προγραμμάτων συν-εκπαίδευσης έχουν η τοπική και νομαρχιακή κοινωνία. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί η κοινωνιοψυχολογική "απόσταση" που υπάρχει, μεταξύ των θεσμικών εντολών της εκπαιδευτικής κοινότητας και της πραγματικής εσωτερικής επιθυμίας των ομάδων εμπλοκής, δηλαδή δασκάλων, γονέων και μαθητών. Μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των υποκειμένων δημιουργούνται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής. Ο Festinger(1957) μίλησε για το θεωρητικό μοντέλο της «γνωστικής ασυμφωνίας», όπου στην συγκεκριμένη περίπτωση, με βάση αυτό το μοντέλο, υποθέτουμε ότι όλα τα υποκείμενα είναι υπέρ της εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στη σχολική μονάδα, αλλά υπάρχουν κυρίως εσωτερικές αντιρρήσεις, κρυφές επιθυμίες, στη μη εφαρμογή μέσα στη σχολική τάξη. Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφεται η ερευνητική διαδικασία, για να διερευνήσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της ειδικής εκπαίδευσης, τις διάφορες επιρροές-πλειονοτικές και μειονοτικές και τις ψυχολογιοποιητικές τάσεις αναστολής της εφαρμογής αυτών των μοντέλων. Ο Festinger (1957) με τη θεωρία του αναφέρεται βασικά ότι: *«...το άτομο έχει την τάση να μειώνει την ασυμφωνία που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ δύο γνωστικών στοιχείων αντιφατικών το ένα με το άλλο... Γνωστικό στοιχείο, είναι οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο γνώσης για κάποιο άτομο: συμπεριφορά, γνώμες, πεποιθήσεις, ποινές, αίσθηση πόνου κ.λ.π. Ασυμφωνία, υπάρχει όταν, μεταξύ δύο στοιχείων που εμφανίζονται μαζί στο γνωστικό πεδίο του ατόμου, το ένα συνεπάγεται την άρνηση του άλλου. Αυτή όμως η έλλειψη συμβατότητας δεν είναι λογική αλλά κοινωνιοψυχολογική: δύο στοιχεία είναι δηλαδή ασύμφωνα όταν, για τον ένα ή άλλο λόγο, τα άτομα που είναι εξοικειωμένα με την υπό μελέτη κοινωνική συνθήκη, εκτιμούν γενικά ότι αυτά τα δύο στοιχεία δεν θα έπρεπε να συνδέονται μεταξύ τους. 1. Η γνωστική συμφωνία είναι μία δυσάρεστη κατάσταση. 2. Το άτομο προσπαθεί να μειώσει ή να εξαλείψει τη γνωστική ασυμφωνία, και να αποφεύγει καθετί που μπορεί να την αυξήσει. 3. Όταν βρίσκεται σε κατάσταση γνωστικής συμφωνίας, το άτομο αποφεύγει οτιδήποτε είναι σε θέση να δημιουργήσει ασυμφωνία. 4. Η ένταση της γνωστικής ασυμφωνίας είναι συνάρτηση: - της σπουδαιότητας των γνωστικών*

στοιχείων – της αναλογίας των ασύμφωνων γνωστικών στοιχείων. 5. Η ένταση των τάσεων που αναφέρονται στα σημεία 2 και 3 έχουν άμεση σχέση με την ένταση της γνωστικής ασυμφωνίας. 6. Η γνωστική ασυμφωνία μπορεί να ελαττωθεί ή να εξαλειφθεί: - προσθέτοντας νέα γνωστικά στοιχεία – μετατρέποντας τα ήδη υπάρχοντα γνωστικά στοιχεία. 7. Η προσθήκη νέων γνωστικών στοιχείων μειώνει τη γνωστική ασυμφωνία όταν: - τα νέα στοιχεία ενισχύουν τα γνωστικά σύμφωνα στοιχεία και αποδυναμώνουν τα γνωστικά ασύμφωνα στοιχεία – τα νέα στοιχεία μειώνουν τη σπουδαιότητα των γνωστικών στοιχείων που εμπλέκονται στη γνωστική ασυμφωνία. 8. Η μετατροπή των ήδη υπαρχόντων γνωστικών στοιχείων μειώνει τη γνωστική ασυμφωνία όταν: - το νέο τους περιεχόμενα τα καθιστά λιγότερο αντιφατικά – μειώνεται η αποδοτικότητά τους. 9. Αυτή η αυξομείωση των γνωστικών στοιχείων γίνεται εφικτή με την ενεργό μετατροπή των γνωστικών πλευρών του περιβάλλοντος.» (Παπαστάμου, 1989, σσ.36-38). Συνεχίζει η θεωρία του Festinger να υποστηρίζει ότι: *«... αναφορικά μ΄ αυτές τις αναγκαστικές συμφωνίες τα υποκείμενα θα αλλάξουν τις κοινωνικές στους στάσεις έτσι ώστε να τις καταστήσουν σύμφωνες με τη νέα τους συμπεριφορά. Η αλλαγή αυτή θα είναι, πρεσβεύει η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας, αντιστρόφως ανάλογη προς τη σπουδαιότητα των εξηγήσεων που προσφέρονται σε κάποιον όταν του ζητάνε να κάνει κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις ή τις συνήθειές του.* (Παπαστάμου, 1989, σ.47).

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτή τη θεωρία και την διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την συν-εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποθέτουμε ότι θα γίνει ανάδυση των συμπεριφορών εκείνων που καθιστούν προβλήματα και ασυμφωνίες στην εφαρμογή των ειδικών προγραμμάτων μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα. Οι τροποποιητικές τάσεις θα είναι στη μέθοδο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στα σχολικά εγχειρίδια, στα αναλυτικα προγράμματα, στην υλικοτεχνική δομή της σχολικής μονάδας (Chombart de Lauwe, 1971/1978), στο ρόλο των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων, στη συμπεριφορά των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες, και τέλος σε αλλαγές τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή στην διασύνδεση της τοπικής και νομαρχιακής κοινωνίας με την σχολική κοινότητα.

2.2. Η «αδρανούσα επενέργεια» των μοντέλων συν-εκπαίδευσης

Η Κοινωνική Ψυχολογία θα φωτίσει το πεδίο και με τη θεωρία της κοινωνικής επιρροής-εδώ μειονοτικής-αν και δεν ασχολούμεθα με ενεργές μειονότητες, παραταύτα οι διάφοροι οργανωμένοι σύλλογοι και σωματεία των γονέων των παιδιών αυτών, υποθέτουμε ότι αποτελούν ομάδες πίεσης για κοινωνικές κι εκπαιδευτικές αλλαγές, όπου όπως αναφέρει η βιβλιογραφία για τα φαινόμενα της κοινωνικής επιρροής «*...μπορούμε να ορίσουμε τις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής, στην πιο ειδική εκδοχή τους, λέγοντας ότι διέπουν τις τροποποιήσεις (ή τις αναδομήσεις) των αντιλήψεων, των εκτιμήσεων, της γνώμης, της συμπεριφοράς, κ.λ.π, που παρατηρούνται (και μετρώνται με ειδικές τεχνικές) στο επίπεδο ατόμων (ή ομάδων), καθώς και τους μετασχηματισμούς που απορρέουν από τη γνώση που έχουν για τις αντιλήψεις, τις εκτιμήσεις, τη γνώμη, τη συμπεριφορά, κ.λ π., άλλων ατόμων (ή ομάδων).*» (Παπαστάμου, Μιούνυ, Γκαμπριέλ, 1983, σ.18). Επομένως, μας ενδιαφέρει η αλλαγή των κοινωνικών αναπαραστάσεων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους, μέσα από τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα και η προβληματική έγκειται στο γεγονός ότι οι μη ενεργές μειονότητες, η «**αδρανούσα επενέργεια**» που ασκούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνεκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους, στην ίδια σχολική τάξη, έτσι ώστε να συμμετέχουν και στους άλλους τομείς, δημιουργούνται κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί, όπως είναι η ανάδυση της λειτουργίας του κρυφού σχολικού προγράμματος, και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, με σκοπό την άμεση κι έμμεση ψυχολογιοποίηση των μαθητών με κάποια μορφή αναπηρίας ή μειονεξίας, με αποτέλεσμα της περιθωριοποίησή τους. Η Ειδική Παιδαγωγική Ψυχολογία διερευνά τις εκπαιδευτικές διαστάσεις του μοντέλου, στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας και προσδιορίζει τις μεθόδους εκείνες όπου οι μαθητές να δέχονται τα ίδια εκπαιδευτικά ερεθίσματα, αλλά με διαφορετικό ειδικό τρόπο όπου κι όσο χρειάζεται, χωρίς ούτε να δημιουργούνται καθυστερήσεις στην υπόλοιπη σχολική τάξη, ούτε βέβαια οι μαθητές να παρευρίσκονται απλώς μέσα στην τάξη χωρίς ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσέγγιση του αντικειμένου, δηλαδή του σχολικού και κοινωνικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, θα γίνει και στα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης των ανθρωπίνων σχέσεων, όπως τα περιέγραψε και τα ανάλυσε ο Doise το 1982. Επομένως, στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης, θα διερευνηθούν οι **πρώιμες εμπειρίες** που έχουν οι ενήλικες από τα σχολικά τους χρόνια, για την αναπηρία και τα παιδιά που παρουσιάζουν

μαθησιακά προβλήματα, εξαιτίας αυτής και οποιασδήποτε άλλης μεοιονεξίας, και οι εμπειρίες που έχουν οι σημερινοί μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς. Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης θα διερευνηθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ομάδων εμπλοκής μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή των μαθητών και των δασκάλων απέναντι στο φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπου ως πειραματικές συνθήκες λαμβάνονται οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπάρχει εφαρμογή ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής και σχολικές μονάδες, στις οποίες θεσμικά δεν λειτουργεί κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα τυγχάνουν ειδικής βοήθειας από το δάσκαλο της τάξης, ή σε άλλες περιπτώσεις περιθωριοποιούνται.

Στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης θα διερευνηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις όπου δημιουργούνται σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, με όλες τις ομάδες εμπλοκής, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς, συμμαθητές, μαθητές από άλλες τάξεις και τέλος στο τέταρτο επίπεδο, δηλαδή το ιδεολογικό θα διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ολόκληρης της κοινότητας, σε τοπικό και νομαρχιακό επίπεδο, όπου θα βοηθήσουν μέσα από καινοτόμες δραστηριότητες αλλαγής κοινωνικών στάσεων, προς μια ιδεολογική μεταστροφή. Φυσικά, θα προσπαθήσουμε να αποδείξουμε ότι υπάρχουν φαινόμενα μειονοτικής επιρροής, όχι τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, γιατί αυτοί δεν αποτελούν ενεργές μειονότητες, αλλά μέσα από τους διάφορους συλλόγους και σωματεία των γονέων και φίλων παιδιών με ειδικές ανάγκες, και από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ειδική αγωγή κι εκπαίδευση και πιστεύουν ότι μπορεί να εφαρμοστεί το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης, καθώς επίσης και από τις θεσμικές αλλαγές της πολιτείας, γιατί όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά *«...αντικείμενο της ψυχολογίας δεν είναι ο άνθρωπος, αλλά ο άνθρωπος κάτω από διαφορετικές εκδοχές. Το διαφορετικό των εκδοχών αυτών συνιστά τον κοινό τύπο συνάντησης και των πλέον ετερόκλητων προσεγγίσεων". "Δεν υπάρχει μία και μοναδική μέθοδος που οδηγεί με ασφάλεια στην γνώση", επισημαίνει ο Φαϊγειράμπεντ. Η ψυχολογία είναι το κατ΄ εξοχήν πεδίο όπου, θα μπορούσε να επιβεβαιώνεται συνεχώς η αλήθεια ενός τέτοιου ισχυρισμού. Από τη γέννησή της ως και σήμερα, η ψυχολογία διακατέχεται από την αγωνία της επιστήμης. Επιδίδεται σ΄ ένα αγώνα διάψευσης, όσων, αρχίζοντας από τον Κάντ και Κόντ και φθάνοντας ως τους σύγχρονους επιστημολόγους (Λάκατος, Πόππερ,*

Κούν) της αρνήθηκαν την δυνατότητα να υπάρξει ως επιστήμη". Ανοιχτό, ωστόσο, παραμένει το πρόβλημα που γεννά η ιδεολογική χρήση της ψυχολογίας. Σε μία τόσο δύσκολη για την ψυχική επιβίωση εποχή, ο ψυχολόγος άκοπα μεταμορφώνεται σε μύστη του ευ ζην. Ο στόχος μίας "κατάλληλης", "ομαλής", "ισορροπημένης" συμπεριφοράς, απογυμνωμένος από κάθε αντικειμενικότητα, γίνεται έρμαιο αυθαιρεσιών, υποκειμενισμού και συμμόρφωσης στις επιθυμίες της εκάστοτε εξουσίας" " Ζούμε σε μία εποχή αποφυγής του διαφορετικού. Η παρουσία του διαφορετικού, όταν δεν αφήνει για λόγους άμυνας τον άλλο παγερά αδιάφορο και απαθή ταράζει. Φοβίζει. Απωθεί. Ίσως γιατί στο χάραμα του 21ου αιώνα, η ισορροπία και η ψυχική υγεία της ευρύτερης ομάδας προβάλλουν ολοένα και περισσότερο σαν ένα ανέφικτο ουτοπικό όραμα» (Τσαλίκογλου, 1994, σσ.112-125)

3. Η αναγκαιότητα διερεύνησης του σχολικού φαινομένου.

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα, που απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης, τόσο από κοινωνιοψυχολογικής πλευράς όσο και από παιδαγωγικής σκοπιάς, καθώς επίσης και το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται σ' αυτό το χώρο, είναι η συν-εκπαίδευση όλων των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, μέσα στη σχολική τάξη, στην ίδια σχολική μονάδα κι οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες είναι ένα πολυσύνθετο σχολικό και κοινωνικό φαινόμενο. Κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί διέπουν τις αλληλοεπιδρασιακές σχέσεις, που εμφανίζονται στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα ανθρώπινα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι εκείνες οι ηθικές αξίες, που μπορεί να προβάλει κάποιο παιδί της σχολικής μονάδας, για να διασφαλίσει τον σεβασμό της προσωπικότητάς του, το υψηλό αυτοσυναίσθημάτου, και τη διαμόρφωση των συνθηκών σχολικής ζωής που δεν θα προσβάλλουν την αξιοπρέπειά του. Στα δημοκρατικά πολιτεύματα έχουν θεσπιστεί νόμοι, που προστατεύουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και το δικαίωμάτους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δυστυχώς, ρατσιστικές αντιλήψεις αναδύονται και οι σχολικές μονάδες, πολλές φορές χωρίζονται σε γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη ενημέρωσης κι αγωγής σχετίζονται με τα φαινόμενα περιθωριοποίησης κι αποκλεισμού. Η πολιτεία οφείλει να διασφαλίσει τη δημοκρατική λειτουργία των σχολείων, για να πλησιάσουν οι μαθητές τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες και να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους κι όχι μόνο τις οργανικές ανεπάρκειές τους. Η μαθητικο-κεντρική στροφή των σχολικών

μονάδων θα επιτρέψει την ηθική ανάκαμψη των παραγόντων, των δασκάλων, των γονέων και των μαθητών.

Η αναγκαιότητα, λοιπόν, της διερεύνησης του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης πηγάζει μέσα από τις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές, για μια βαθύτερη γνώση της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, μέσα από την συγκριτική διάσταση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των άλλων ευρωπαϊκών χωρών για το συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο, συμβάλλει στη ορθότερη τοποθέτηση των ελληνικών εκπαιδευτικών προβλημάτων, αποφεύγοντας μια λανθάνουσα συχνά σύγκριση κι άμεση εφαρμογή της σχολικής χωροχρονικής, μαθησιακής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες, κυρίως της Ευρώπης, αγνοώντας τους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς οι οποίοι λειτουργούν ορισμένες φορές, ως ανασταλτικοί παράγοντες της ορθής εφαρμογής των παιδαγωγικών μοντέλων, με αποτέλεσμα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να βρίσκονται στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς την διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των γνωστικών τους δυνατοτήτων, με την δημιουργία της σχολικής ετικετοποίησης λόγω μιας αναπηρίας ή μειονεξίας που έχουν, τον σχολικό κι εξω-σχολικό κοινωνικό αποκλεισμό τους και την κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίησή τους, γιατί *"...οι μαθητές μπορούν να συνταυτιστούν μεταξύ τους, οπότε ενώνονται εξαιτίας της πίεσης που ασκείται σ' αυτούς από το συμβολικό πατέρα, τον πατέρα της πρωτόγονης ορδής, κάτοχο και ζηλότυπο φύλακα της εξουσίας, ή αντίθετα, συναθροίζονται με την παράσταση ενός αρχηγού που αγαπά τους υποτακτικούς του με μια αγάπη ισότιμη και δίκαιη, παράσταση που αποτελεί τον ιδανικό μετασχηματισμό της πρωτόγονης ορδής. Η δεύτερη αυτή σημασία θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί όλες οι έρευνες, που έγιναν σε μαθητές από τους οποίους ζητούσαν να διατυπώσουν ποιές ιδιότητες εκτιμούσαν στο δάσκαλο, τοποθετούν στην πρώτη θέση, τη δικαιοσύνη. Φορέας του νόμου, της απαγόρευσης, ο δάσκαλος εμφανίζεται στο μαθητή ως το υπερεγώ, όπου το υπερεγώ(surmoi) αντιστοιχεί στην εξουσία, και το ιδανικό εγώ(ideal du moi) στον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο οφείλει να συμπεριφέρεται για να ανταποκριθεί στην προσδιοκία της εξουσίας»* (D. Lagache ,1955, σσ. 50-54)

Ο όρος **συν-εκπαίδευση** των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιότητες στη συνήθη σχολική μονάδα, δηλώνει τη συστηματική προσπάθεια διάδοσης απόψεων κι αρχών για την σχολική ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ορισμένων γονέων οδηγεί στην αποδοχή στην αποδοχή των αρνητικών μηνυμάτων του κρυφού προγράμματος γύρω από

τις διάφορες ανεπάρκειες και μειονεξίες, με αποτέλεσμα τη στέρηση της δυνατότητας εντοπισμού της αλήθειας. Οι συνθήκες κοινωνικής αλλοτρίωσης που προκαλεί ο σημερινός τρόπος ζωής καταστρέφουν την προσωπικότητα του ανθρώπου. Η ξεχωριστή εκπαίδευση επιδρά στην προσωπικότητα των μαθητών, με αποτέλεσμα να χάνουν την ταυτότητά τους και το αυτοσυναίσθημά τους, να δυσκολεύονται να αυτενεργήσουν και να εξανεμίζεται η νοητική τους ελευθερία, όπου σύμφωνα με *«...το παιδαγωγικό όραμα του Bruner είναι το τρίπτυχο, η διαισθητική σκέψη, η παραγωγική σκέψη και η δημιουργική φαντασία...σύμφωνα με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, οι μαθητές διδάσκονται κατά τέτοιο τρόπο, που να συμφωνεί με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μιας ορισμένης ηλικίας βλέπουν τον κόσμο...ο Bruner επαναλαμβάνοντας μερικές έρευνες που έκανε ο Piaget αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, δίνει μεγαλύτερο συντελεστή επίδρασης στην κοινωνικο-πολιτιστική εμπειρία του ατόμου, ενώ ο Piaget τονίζει περισσότερο τα εγγενή γενετικά δεδομένα.»* (Κολιάδης, 1997, σσ. 172-179). Η συγκρότηση της σχολικής τάξης και η οργάνωσή της σε ένα δομημένο σύνολο με όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητές τους θα διευκολύνει την αξιοκρατική εκπαιδευτική πορεία και την αντισταθμιστική αγωγή. Τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχουν απασχολήσει τις ομάδες εμπλοκής της σχολικής μονάδας και προσπαθούν να βρούν λύσεις για την ειδική εκπαίδευσή τους.

3.1. Σχολείο και κοινωνική πραγματικότητα.

Ένα από τα πιο σημαντικά άλυτα προβλήματα της παιδείας, είναι η **κοινωνική ανισότητα** που παρατηρείται ως προς την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες του κόσμου; για όλα τα παιδιά είτε αυτά παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, είτε ακολουθούν τη φυσιολογική εκπαιδευτική εξέλιξη. Το αποτέλεσμα είναι, κάποιοι· μαθητές να παρακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε ξεχωριστούς χώρους, από τη συνήθη σχολική τάξη. Η ερευνητική αναζήτηση έχει στόχο την καλύτερη κατανόηση των κοινωνιοψυχολογικών μεταβλητών της κάθε σχολικής μονάδας, που συνεχώς αλλάζουν και προκαλούν κοινωνικούς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις, με σκοπό τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών, έτσι ώστε να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό και κοινωνικό ιδεολόγημα. Οι μαθητές, με κάποια περιβαλλοντική ή οργανική καθυστέρηση, φοιτούν κάτω από συνθήκες απόλυτης στέρησης

συνταγματικών δικαιωμάτων, έτσι ώστε η εκπαίδευση που τους παρέχεται να είναι υποδεέστερη απ' αυτή που προσφέρεται στους άλλους μαθητές της ηλικίας τους. Υποθέτουμε, ότι και το κοινωνικό επίπεδο(status) της οικογένειας επηρεάζει την εκπαιδευτική κατάσταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται περισσότερο η μαθησιακή διαδικασία. Οι σχέσεις εξουσίας της οικογένειας και του σχολείου πάνω στους μαθητές, αποδεικνύουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δέχονται κοινωνική επιρροή, κυρίως πλειονοτική και λιγότερο μειονοτική και μάλιστα επηρεάζεται άμεσα και ο υπόλοιπος πληθυσμός των συμμαθητών τους, με συνέπεια να μειώνεται το αυτοσυναίσθημα των παιδιών. Η κοινωνική τάξη του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος επιδρά στη δημιουργία κι εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, σε συνδυασμό βέβαια και με άλλους κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες. Τα προβλήματα των πολύμορφων εκπαιδευτικών ανισοτήτων που έχει γεννήσει ο διαχωρισμός των σχολικών μονάδων, σε ειδικής κι γενικής αγωγής, απαιτούν την αναδιάρθρωση ενός ενιαίου πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής για όλους τους μαθητές, με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Ύστερα από μια πρώτη φάση πολλών αντιθέσεων στους κόλπους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιχειρήθηκε ένα άνοιγμα προς το σύγχρονο παιδαγωγικό μοντέλο της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να λειτουργεί πιλοτικά και στον ελλαδικό χώρο. Αυτό το μοντέλο αποτελεί μια απάντηση στα αιτήματα, τόσο των γονέων, όπου τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας για μια πλήρη κι ουσιαστική μορφή ενσωμάτωσης όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις, διευρύνοντας τη συναίνεση για μία αυριανή κοινωνική ένταξη, μέσα από την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων αυτών, γιατί όπως συμβαίνει κοινωνικά *«... απόρριψη ή όχι της αναπηρίας από τον ανάπηρο εξαρτάται επίσης από το πώς βιώνει ο ίδιος το πρόβλημά τους και τι είδους σημασία και σπουδαιότητα προσδίδει σ΄ αυτό σε σχέση με τα ενδιαφέροντά του και γενικά με τον τρόπο ζωής του. Έτσι, ένα σοβαρό πρόβλημα όρασης θα επηρεάσει περισσότερο αυτόν που αγαπά πολύ ή ασχολείται με την ζωγραφική, απ΄ ότι τον τραγουδιστή, το μουσικό ή κάποιον που δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την συγκεκριμένη τέχνη.»* (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 19)

Το φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και γι' αυτό πρέπει να οριοθετήσουμε το

αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, τόσο στο εννοιολογικό πλαίσιο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και στην διερεύνηση των παραμέτρων που ενεργούν θετικά ή αρνητικά στην εφαρμογή αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου. Καταρχάς, στην εννοιολογική αποσαφήνιση, όταν αναφερόμαστε στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τους ορισμούς, εννοούμε τα άτομα που έχουν κάποια σωματική, πνευματική ή και ψυχική διαταραχή, αναπηρία ή μειονεξία. Η έρευνα δεν ασχολείται με τις ομάδες των μαθητών, όπου παρουσιάζουν κοινωνικο-πολιτισμικά-οικονομικά προβλήματα, όπου εξαιτίας αυτών των προβλημάτων χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, και μάλιστα διαπολιτισμική αγωγή. Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι *«...η "ειδική αγωγή" και το "ειδικό σχολείο" στις ημέρες μας δείχνουν μία τάση μετάβασης από το κοινωνικό περιθώριο, όπου βρίσκονταν, στο επίκεντρο της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής...Μία νέα παιδευτική λειτουργία αναπτύσσεται στις ημέρες μας: η ειδική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με προβλήματα, αδυναμίες και ιδιαίτερες ανάγκες και η υποβοήθησή τους για ένταξη στον εργασιακό χώρο...Με την διαπαιδαγώγηση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας επιχειρείται μία αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών που δυσλειτουργούν και έχουν ιδιαίτερες προσωπικές ανάγκες. Η σημερινή αυτή δυναμική λειτουργία έχει ως αφετηρία, όπως είπαμε παραπάνω, την επιδίωξη της σχολικής ένταξης και την ολοκλήρωση της ειδικής αγωγής και ως έκβαση την οριστική κοινωνική ενσωμάτωση του νέου ανθρώπου, κυρίως μέσω της επαγγελματικής του κατάρτισης...Σήμερα προβάλλεται και ενισχύεται ο παιδαγωγικός και θεραπευτικός ρόλος της οικογένειας σε θέματα ειδικής αγωγής του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα καθιερώνεται ο θεσμός της εκπαίδευσης και προετοιμασίας των γονέων για το ρόλο αυτό...Στις ημέρες μας εκδηλώνεται ενεργά το ενδιαφέρον της πολιτείας για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες για την θεραπεία, την αγωγή, την επαγγελματική εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη, αλλά και για τα προβλήματα των οικογενειών τους.»* (Κρουσταλάκης, 1994, σσ. 22-26).

3.2. Ερευνητικές προσεγγίσεις των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών.

Αλλεπάλληλες έρευνες, τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο, έχουν διαπιστώσει ότι ο ρόλος του δασκάλου, τα σχολικά εγχειρίδια και τα σχολικά κτίρια, όσον αφορά το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας από τη μια μεριά, και από την άλλη ο ρόλος των γονέων και του εξωσχολικού περιβάλλοντος,

της γειτονιάς, των φίλων, της οικογένειας, των μέσων μαζικής ενημέρωσης(Μ.Μ.Ε.), στη δραστηριοποίηση της κρυμμένης - σιωπηλής πλευράς της μάθησης είναι ρόλοι κλειδί, εφόσον η επιρροή τους στην αλληλεπιδρασιακή σχέση με τους μαθητές του, που διέπει την εκπαιδευτική πράξη είναι μάλλον επισκιαστική στη διανοητική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σχολικά εγχειρίδια, τα σχολικά κτίρια και η αυτοεκπληρούμενη προφητεία (οι προσδοκίες) των εκπαιδευτικών, πέρα από την τυπική (θεσμική) τους μορφή, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στέλνουν μηνύματα στους μαθητές, με τη μορφή της λανθάνουσας μάθησης. Αποτέλεσμα αυτής της λανθάνουσας μάθησης είναι ο σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών και των μαθητριών, από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και πεδία κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι άμεσες προτεραιότητες στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών της. Ο εκσυγχρονισμός και η βελτίωση των εποπτικών υλικών θα βοηθήσει στη λύση πρακτικών αναγκών με βάση την αρχή της εποπτείας. Η αναβάθμιση και η δημιουργία ειδικών προγραμμάτων για μαθητές με αισθητηριακές διαταραχές και η διευκόλυνση προσπέλασης για τους μαθητές με κινητικές διαταραχές, έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση σε όλους τους χώρους της σχολικής μονάδας, θα βοηθήσει την κοινωνική αποδοχή.

Με την ευκολία πρόσβασης σε όλους τους χώρους της σχολικής μονάδας, θα ξετυλιχθούν οι δημιουργικές τάσεις, οι προβληματισμοί και οι αναζητήσεις όλων των μαθητών, όπου θα καλλιεργηθούν οι πνευματικές αρετές και θα ενισχυθεί η πορεία προς την υγιή συνύπαρξη. Τα παιδιά αρχίζουν να κοινωνικοποιούνται και να συμφιλιώνονται με τους συμμαθητές τους, εφόσον η πολυπαραγοντική θεώρηση της ανθρώπινης οντότητας μέσα από την συν-εκπαίδευση, οδηγεί την στήριξη κι αποδοχή του «άλλου» και της διαφορετικότητας.

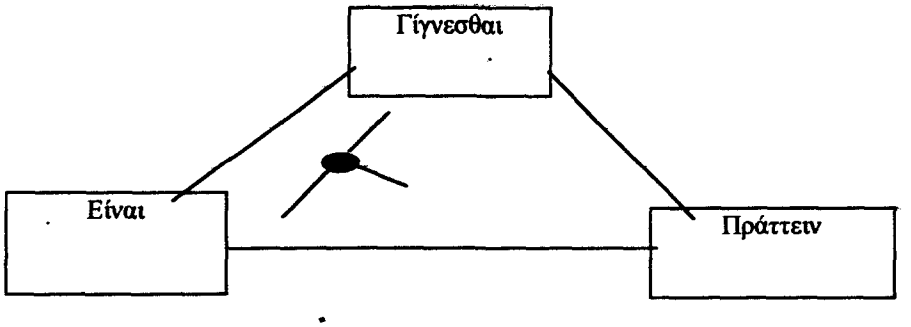
3.3. Μεθοδολογικός «πολυθεϊσμός» του σχολικού φαινομένου.

Στο μεθοδολογικό πλαίσιο, η προσέγγιση του φαινομένου είναι πολυμεθοδολογική και μάλιστα η Κοινωνική ψυχολογία, με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων και της κοινωνικής επιρροής(Παπαστάμου, 1989, 1990), μας βοηθάει να διερευνήσουμε τη δομή των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων για το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης, γιατί υποθέτουμε ότι αντίθετα από τις διάφορες θεσμικές εκπαιδευτικές αλλαγές,

υπάρχουν και οι άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας, οι κρυφές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, όπου λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εφαρμογή αυτού του μοντέλου. Αναφέρεται χρακτηριστικά ότι: *"...η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων θέτει δύο αναμφισβήτητα προβλήματα: αυτό της συλλογής των δεδομένων και αυτό της ανάλυσης των δεδομένων. Όποιοι και να είναι το ενδιαφέρον και η ισχύς μίας μεθόδου ανάλυσης δεδομένων, είναι εμφανές ότι ο τύπος των συλλεγμένων πληροφοριών, η ποιότητα και η ορθότητά τους καθορίζουν με ευθύ τρόπο την εγκυρότητα των αποκτηθέντων αποτελεσμάτων και των πραγματοποιημένων αναλύσεων. Η πρώτη ερώτηση που τίθεται στον ερευνητή των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι η επιλογή των εργαλείων που θα χρησιμοποιήσει για να κατανοήσει το αντικείμενό του."* (Κατερέλος, 1996, σ. 157). Η κοινωνική αναπαράσταση της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες διαφέρει ανάμεσα στις ομάδες-εμπλοκής, δηλαδή δασκάλους, γονείς, μαθητές και θα είναι χρήσιμο και πρωτότυπο να διερευνηθούν, όχι μόνο αυτές ξεχωριστά, αλλά και οι αλληλεπιδράσεις τους, γιατί όπως αναφέρεται από θεωρητικό μοντέλο του καθηγητή Abric(1976, 1987): *"... μία αναπαράσταση διαφέρει από μία άλλη μόνον όταν διαφέρουν οι κεντρικοί πυρήνες. Κατ΄ αντίθετο τρόπο, όταν δύο αναπαραστάσεις διαφέρουν, πρέπει αναγκαστικά να παρουσιαστούν διαφορές στους δύο κεντρικούς πυρήνες. Διαφορές στους κεντρικούς πυρήνες δεν σημαίνει αναγκαστικά είτε διαφορές είτε ομοιότητες στις περιφέρειες: διαφορετικοί πυρήνες μπορούν να καταλήγουν στις ίδιες περιφέρειες, μπορούν όμως και να καταλήγουν σε διαφορετικές (το πιο πιθανό). Από την άλλη πλευρά, διαφορετικές περιφέρειες δεν σημαίνει αναγκαστικά διαφορετικούς πυρήνες και παρόμοιες περιφέρειες δεν μας οδηγούν στο συμπέρασμα ύπαρξης διαφορετικών πυρήνων»*. (Κατερέλος, 1996, σσ. 17-18). Υποθέτουμε λοιπόν, ότι διαφορετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις για το συγκεκριμένο σχολικό φαινόμενο, είναι δυνατόν να συγκρουστούν, άλλοτε φανερά κι άλλοτε σιωπηρά και κρυφά, με αποτέλεσμα να ανδύονται φαινόμενα κοινωνικών επιρροών. Οι εκπαιδευτικοί, με τη βοήθεια των κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, δηλαδή των προσδοκιών τους-αρνητικών και θετικών- και τα μυνήματα του κρυφού προγράμματος που περνούν μέσα από τη συμπεριφορά τους και το προφίλ διδασκαλίας που εφαρμόζουν κι ακολουθούν, υποτίθεται ότι "παίζουν" το ρόλο της εξουσίας από τη μια μεριά και οι συμμαθητές των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στη πλευρά της πλειοψηφίας, δηλαδή στη μέση του πεδίου.

Από την άλλη πλευρά, έχουμε μια "αδρανούσα μειονότητα", δηλαδή τα ίδια τα παιδιά που παρουσιάζουν το πρόβλημα, μαζί με τους γονείς τους, αλλά και μια ενεργή μειονότητα, δηλαδή τους θεσμοθετημένους συλλόγους και σωματεία γονέων, φίλων, ειδικών κι εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότιμης εκπαίδευσης και συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: "*...μία κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα ανοικτό σύστημα που οντολογικά κινείται ανάμεσα σε τρία σημεία (σχήμα 1). Το σημείο του "Γίγνεσθαι", το σημείο του "Είναι" και του σημείο του "Πράττειν". Εντούτοις, αυτό δεν γίνεται χωρίς σκοπό: ακόμα και αν ο σκοπός είναι να διατηρηθεί ανέγγιχτη από αλλαγές. Σ΄ αυτή την περίπτωση, υιοθετείται η λογική της ελάσσονος προσπάθειας: μία αλλαγή είναι προτιμότερη από μία άλλη εφόσον κοστίζει γνωστικά λιγότερο και αυτό θα γίνει εάν η αλλαγή είναι αναπόφευκτη. Είτε η κοινωνική αναπαράσταση χωρίς σταθερή κατάσταση (από το σημείο του Γίγνεσθαι) είτε η κοινωνική αναπαράσταση ως παγιωμένη (από το σημείο του Είναι) και τέλος, η κοινωνική αναπαράσταση ως δραστηριότητα, δηλαδή θα μελετήσει τις κοινωνικές πρακτικές (από το σημείο του Πράττειν)...*"(Κατερέλος, 1996, σσ. 23-24)

ΣΧΗΜΑ 1
Η κοινωνική αναπαράσταση ως έννοια
Ανάμεσα σε τρεις πιθανούς πόλους ερμηνείας



(Πηγή: Κατερέλος(1996), «Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων»)

Από την πλευρά της παιδαγωγικής, σκοπός είναι να ελέγξουμε κατά πόσο οι σχολικές μονάδες είναι έτοιμες να δεχτούν την εφαρμογή αυτού του σχολικού φαινομένου κι αναφερόμαστε στην υλικοτεχνική υποδομή, στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και στην σωστή πληροφόρηση των παιδιών και των γονέων, γιατί «*...η μειονεκτική κοινωνική θέση των αναπήρων όσον αφορά στις υλικές συνθήκες ύπαρξής τους, επηρεάζει κατά τον Σκ. Παπαϊωάννου (1984) και "καθορίζει*

αρνητικά τόσο την πολιτική, όσο και την ιδεολογικο-πολιτιστική δύναμή τους. Τούτο σημαίνει ότι σαν κοινωνική ομάδα που ζει κάτω από την απόλυτη σχεδόν εξάρτηση (οικονομική, φυσική, κοινωνικοπολιτική, πολιτιστική και συναισθηματική) δεν έχει τη δυνατότητα ούτε τη δύναμη για πιέσεις και διεκδικήσεις, αλλά αρκείται στην παθητική στάση και επαφίεται στην φιλανθρωπία των "κανονικών" η οποία βέβαια είναι μέσο ψυχικού εφησυχασμού και εξαγνισμού για τους τελευταίους και συγκαλυμμένη μορφή εξάρτησης που βοηθά στην εδραίωση και αναπαραγωγή της εξάρτησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες".(σ. 21)» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 25) . Ως πειραματικές σχολικές μονάδες έχουμε αυτές στις οποίες εφαρμόζεται το μοντέλο, κι ως ομάδες ελέγχου αυτές στις οποίες δεν παρέχεται ειδική εκπαίδευση. Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μέθοδος της άμεσης κι έμμεσης παρατήρησης κι οι τεχνικές της είναι οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και η ανάλυση περιεχομένου. Η οριοθέτηση του αντικειμένου θα βοηθήσει στην ερευνητική διαδικασία και θα φωτίσει το πεδίο κοινωνιοψυχολογικά και παιδαγωγικά. Η προβληματική μας εστιάζεται στη διερεύνηση των παιδαγωγικών κι κοινωνιοψυχολιγικών παραμέτρων, οι οποίες επηρεάζουν την ουσιαστική εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της συν-εκπαίδευσης.

Το πρώτο πρόβλημα που τίθεται προς διερεύνηση, είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των ομάδων εμπλοκής, των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων, δηλαδή οι γνώμες τους, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι συμπεριφορές, οι πληροφορίες τους, απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στο πώς πιστεύουν ότι μπορεί να προσφερθεί ειδική εκπαίδευση απέναντι σ' αυτά τα παιδιά. Ως προς το δεύτερο προβληματισμό, επισημαίνεται η υλικοτεχνική υποδομή και η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων, για να μπορέσουν να δεχθούν και να βοηθήσουν ουσιαστικά την κάθε ειδική περίπτωση. Η ώθηση και η πίεση που δέχεται το σημερινό δημοτικό σχολείο να αποδεχθεί όλους τους μαθητές στους κόλπους του και να είναι έτοιμο να προσφέρει κάθε ειδική μορφή εκπαίδευσης, σε μια μορφή κοινωνικής επιρροής και μάλιστα μειονοτικής, προς μια κοινωνική αλλαγή σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης, υποχρεώνει το εκπαιδευτικό σύστημα να εξοπλιστεί με σύγχρονο παιδαγωγικό υλικό, ικανό να προσφέρει τα μορφωτικά αγαθά ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή, σε συνάρτηση και με την συνεχή εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή των δασκάλων, στα καινούργια μοντέλα διδακτικής μεθοδολογίας. Επισημαίνεται επίσης, η στενή συσχέτιση κι αλληλεξάρτηση της επιμόρφωσης και ψυχολογικής στήριξης των γονέων, για το πρόβλημα που παρουσιάζει το παιδί τους, έτσι ώστε

να υπάρχει μια κοινή εκπαιδευτική στρατηγική για την μαθησιακή διαδικασία, μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλοεπιδράσεων, αλλά ταυτόχρονα και να είναι σε θέση οι μαθητές να λαμβάνουν μέρος σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες της ηλικίας τους. Με τον τρίτο προβληματισμό, επισημαίνεται η λειτουργία ορισμένων μορφών σχολικής ενσωμάτωσης, τόσο από την άποψη της λειτουργικής κι ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας, όσο και από την άποψη των στρατηγικών αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου» και της συνειδητοποίησης των προκαταλήψεων και των αρνητικών στερεοτύπων απέναντι στην αναπηρία.

4. Η αιτιολογία και σημασία επιλογής του θέματος.

Η ειδική εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ως κοινωνικός θεσμός και σχολική πρακτική αποτελεί πεδίο αναρίθμητων και πολύμορφων μεταξύ τους διαπλεκομένων παραγόντων, το δυναμικό αποτέλεσμα των οποίων δεν είναι - μετρήσιμα τουλάχιστον- αθροιστικό ή γραμμικό. Για το λόγο αυτό κάθε προσπάθεια αφαιρετικής σκιαγράφησης ενός παράγοντα-σημείου του πεδίου, επιτρέπει μεν διεξοδικότερη εμβάθυνση, αλλά προκειμένου να είναι ωφέλιμη και πρακτικά δημιουργική, πρέπει να καταλήγει στην - πραγματικά δύσκολη- επανένταξη στο σύνολο. Ένα τέτοιο σημείο είναι και οι κοινωνιοψυχολογικοί παράγοντες και η επίδρασή τους στη μάθηση και στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος πρέπει να είναι η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, που θα βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, μια θετική άποψη για τον εαυτό τους και καλές σχέσεις μεταξύ τους μέσα από μια δημιουργική εκπαιδευτική εμπειρία, για να είναι σε θέση να συνυπάρξουν ως αυριανοί πολίτες, μέσα σε μια κοινωνία που σέβεται την διαφορετικότητα του «άλλου», αξιοποιώντας τις δυνατότητες όλων των ατόμων. Οποιαδήποτε προσπάθεια διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και οποισδήποτε σχολικής μεταρρύθμισης, δε μπορεί και δεν πρέπει να παραβλέπει τους κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες και το ρόλο που παίζουν στην εκπαιδευτική εμπειρία και στην έκβασή τους. Τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες έχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Η αντίληψη ότι οι μαθητές με προβλήματα είναι πολύ διαφορετικά άτομα που ανήκουν σε αυστηρά διαφορετικές κατηγορίες, χάνει συνεχώς έδαφος. Η παραδοσιακή τάση να εκπαιδεύονται τα παιδιά με αναπηρίες σ΄ ένα περιβάλλον με διαχωριστικές γραμμές και φραγμούς καταδικάζεται σήμερα σε διεθνή κλίμακα και η

ανομοιογένεια της σχολικής τάξης αντιμετωπίζεται τώρα μέσα στα πλαίσια της Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης.

Η σχολική επιρροή βρίσκεται στον πυρήνα των φαινομένων ιδεολογίας και επικοινωνίας. Όλων εκείνων των πολιτιστικών διαδικασιών, στις οποίες τα σχολικά υποκείμενα κατασκευάζουν την κοινή πραγματικότητα, που μοιράζονται. Οι έρευνες, που έγιναν την τελευταία τριακονταετία μέσα στα πλαίσια του μοντέλου της σχολικής επιρροής, προέκτειναν την έννοια της επιρροής, φέρνοντας στην επιφάνεια κρυφούς μηχανισμούς, μέσα από τους οποίους διαδίδονται και επικυρώνονται νέοι ορισμοί και ερμηνείες για την πραγματικότητα των μηνυμάτων του κρυφού προγράμματος, που περιβάλλει τη σχολική τάξη. Η θεώρηση των φαινομένων επιρροής, έρχονται πολλές φορές σε αντίθεση με τους κυρίαρχους κανόνες και αξίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στρέφουν το ενδιαφέρον στη δυναμική, η οποία διέπει τη διαμάχη για τη διατήρηση της μαθησιακής ισορροπίας στη σχολική τάξη και την παραγωγή της σχολικής αλλαγής. Κεντρικός πυρήνας της δυναμικής αυτής είναι η σύγκρουση, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ των δύο προγραμμάτων, του φανερού και του κρυφού, με αφετηρία το διαφορετικό λόγο, τον οποίο αρθρώνουν αναφορικά με κάποιο αντικείμενο του πεδίου της κοινής τους συνύπαρξης. Η εκτύλιξη της διαδικασίας επιρροής, κατά την οποία επαναπροσδιορίζεται η φύση και η σημασία του αντικειμένου, αλλά και η ίδια η σχέση που συγκροτείται με αφετηρία το αντικείμενο αυτό, αποτελεί ένα διαδικαστικό υπόδειγμα για το πώς γίνεται η σχολική επιρροή του κρυφού προγράμματος, μέσα από τις διάφορες διαδικασίες επιρροής, δηλαδή *«...την ενδοτικότητα θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε όταν ένα άτομο δέχεται επιρροή επειδή ελπίζει ότι θα επιτύχει κάποια ευνοϊκή αντίδραση από ένα άλλο πρόσωπο ή ομάδα. Υιοθετεί την προκλητική συμπεριφορά όχι επειδή πιστεύει στο περιεχόμενό της, αλλά επειδή προσδοκά ότι με τη συμμόρφωση θα αποσπάσει κάποια συγκεκριμένη ωφέλεια ή επιδοκιμασία και θα αποφύγει κάποια συγκεκριμένη ποινή η αποδοκιμασία. Ταύτιση μπορούμε να πούμε ότι έχουμε όταν το άτομο δέχεται επιρροή επειδή θέλει να δημιουργήσει ή να διατηρήσει μία ικανοποιητική αυτό-καθοριζόμενη σχέση με ένα άλλο πρόσωπο ή ομάδα. Η σχέση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή της κλασσικής ταύτισης, όπου το άτομο αναλαμβάνει το ρόλο του άλλου, ή μπορεί να πάρει τη μορφή μίας αμοιβαίας σχέσης ρόλου. Το άτομο πιστεύει πραγματικά στις αντιδράσεις που υιοθετεί διαμέσου της ταύτισης, αλλά το συγκεκριμένο περιεχόμενό τους είναι λίγο πολύ άσχετο. Εσωτερίκευση μπορούμε να πούμε ότι έχουμε όταν ένα άτομο δέχεται*

επιρροή επειδή το περιεχόμενο της προκλητής συμπεριφοράς – οι ιδέες και οι πράξεις από τις οποίες συγκροτείται – ανταμείβουν από την φύση τους. Υιοθετεί την προκλητή συμπεριφορά επειδή είναι σύμφωνη με το δικό του σύστημα αξιών.(Παπαστάμου, 1989, σ. 112). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα σε μια συνήθη σχολική μονάδα αποτελούν τη μειοψηφία του μαθητικού συνόλου, με αποτέλεσμα να δέχονται επιρροές, φανερές και κρυφές, προς την συμμόρφωση και την υποταγή, κάτι το οποίο είναι αδύνατον γιατί οι νοητικές προσλαμβάνουσες των μαθητών αυτών, διαφέρουν κι επιζητούν άλλους διαύλους εκπαιδευτικής επικοινωνίας.

Η προβληματική αυτή, θέτει το επίκεντρο του ερευνητικού της προσανατολισμού στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παραμέτρων των πεδίων πραγματικών σχολικών σχέσεων. Το είδος της σχολικής συμπεριφοράς και διαπραγμάτευσης λειτουργεί ενεργοποιώντας στο στόχο επιρροής κάποιες αναπαραστάσεις, αναφορικά με την ίδια την πηγή του κρυφού προγράμματος και με τη σημασία της παρέμβασής του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η συμπεριφορά της πηγής επιρροής και ο τρόπος, με τον οποίο χειρίζεται τη σχέση της με το στόχο, συνιστά πηγή πληροφόρησης για τα σχολικά χαρακτηριστικά και τις προθέσεις της, για τη σχέση της με τα υποκείμενα επιρροής, το δάσκαλο και τους μαθητές, και για την υφή σχολικού δεσμού μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, που σε τελική ανάλυση συνυφαίνεται ανάμεσα σε αυτή και το στόχο.(Τσιπλητάρης,1996,σ.145).

Το δεύτερο μέρος της προβληματικής αφορά την κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της σχολικής τάξης, της σχολικής μονάδας, του οικογενειακού περιβάλλοντος, και του ευρύτερου εξωτερικού κοινωνικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από μια πληθώρα μελετών και παρατηρήσεων, οι εκπαιδευτικές ανισότητες μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, ορίζονται κι ερμηνεύονται μέσω μεταβλητών, όπως είναι το φύλο του εκπαιδευτικού, οι πρώϊμες εμπειρίες συνύπαρξης με συμμαθητές με ειδικές ανάγκες, οι προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων και οι διαδικασίες δημοσιοποίησής τους στην τάξη, οι μέθοδοι αξιολόγησης, τα πρότυπα επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και την τάξη, τα σχολικά εγχειρίδια, τα σχολικά κτίρια. Οι διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας παραμένουν σημαντικές. Η παιδαγωγική πρακτική όπως, ορίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας κι αξιολόγησης και τις μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου, υπαγορεύει στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένα πρότυπα συμμετοχής και την ανάπτυξη μηχανισμών

αντίστασης, μέσω της μειονοτικής επιρροής, στην προσπάθεια επιβολής αυτών των προτύπων. Παρά το γεγονός ότι όλα τα ανωτέρω υπαγορεύονται θεσμικά, υφίστανται μεταβολές και τροποποιήσεις από τους δρώντες μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι λοιπόν, τα ζητήματα αυτά κάθε άλλο παρά δεδομένα και παγιωμένα είναι όταν εξετάζονται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο της σχολικής τάξης και της καθημερινής πραγματικότητας. (Τσιπλητάρης,1996, σ.50). Οι μαθητές, ακόμη και όταν βρεθούν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο «ίσων ευκαιριών», τουλάχιστον σε ότι αφορά την παιδαγωγική πρακτική και την εφαρμογή της στην πράξη, υιοθετούν και επιδεικνύουν διαφορετική στάση απέναντι στη σχολική γνώση. Εισαγάγουν και εγκαθιστούν στη σχολική τάξη μορφές διαχείρισης της γνώσης αναντίστοιχες με την ισχύουσα παιδαγωγική της ισότητας. Οι διδασκόμενοι επιδίδονται σε μια διαδικασία αναγνώρισης του γνωστικού πλαισίου του σχολείου.

Μέσα στη σχολική τάξη αυτό το πλαίσιο αποκτάει συγκεκριμένη μορφή και κυρίαρχα γνωρίσματα από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία της αναγνώρισης προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ήδη διαμορφωμένης σχέσης με τη γνώση: η αναγνώριση πραγματοποιείται με σημείο αναφοράς και σύγκρισης την ήδη οικεία, για τους μαθητές, παιδαγωγική πρακτική. Το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ή σύγκρισης οδηγεί τους μαθητές είτε στη στήριξη της παιδαγωγικής πρακτικής, είτε στην άρνησή της. Οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε όλους τους τύπους και τα επίπεδα της εκπαίδευσης, αλλά η χρήση αυτού του δικαιώματος εξελίσσεται πολύ αργά. Η προβληματική της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιατερότητες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, βρίσκεται σε συνάρτηση με ένα ευρύτερο σύνολο επιμέρους θεμάτων, όπου σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό μοντέλο, αποτελούν και τους βασικούς παράγοντες της διευκόλυνσης κι εφαρμογής του σχολικού φαινομένου. η έρευνά μας επικεντρώνεται κυρίως, σε τρία περιβάλλοντα όπου άλλοτε η επιρροή τους είναι άμεση κι άλλοτε έμμεση. Το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς, μέσα στα οποία οι μαθητές δέχονται επιρροές, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κι επικοινωνούν, αποτελούν τους βασικούς άξονες διερεύνησης της συγκεκριμένης έρευνας. Στο σχολικό χώρο διενεργείται η οργανωμένη και τυπική μορφή μάθησης, ενώ στον οικογενειακό και γειτονικό χώρο, η άτυπη μορφή μάθησης. Και στις δύο περιπτώσεις λειτουργούν παράλληλα, το φανερό και το κρυμμένο ή σιωπηρό πρόγραμμα, κάτω από την επίδραση ενός πλήθους παραγόντων που ενεργούν μέσα σε όλους τους προαναφερθέντες κοινωνικούς χώρους, με αποτέλεσμα να παρατηρούμε μια

συνεχή αλλαγή των συντελεστών βαρύτητας του κάθε παράγοντα, από τους γονείς στους μαθητές, από τους δασκάλους στους μαθητές και από τους μαθητές προς τους συμμαθητές τους. Όλες οι έρευνες, που έχουν ασχοληθεί με αυτό το σχολικό φαινόμενο, αποβλέπουν στην ποιοτική ανάλυση των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων, μέσα στην σχολική μονάδα, δηλαδή στο ερευνητικό μας πεδίο. Με την ερευνητική διαδικασία, προσπαθούμε να ρίξουμε φώς σε εκείνες τις πλευρές της εφαρμογής του φαινομένου και να προσδιορίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά ενός συνόλου σταθερών κριτηρίων, μέσα από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των τριών βασικών ομάδων εμπλοκής-μαθητών, γονέων και δασκάλων- για να δημιουργήσουμε τη δυνατότητα της πρόβλεψης για μια ουσιαστική και εφαρμόσιμη συνεκπαίδευση και συνύπαρξη, κι όχι μόνο για κάποιες θεσμικές αλλαγές, όπου είναι μεν θετικές , αλλά στην πραγματικότητα δημιουργούν προβλήματα. Υποθέτουμε, ότι η αλληλοαποδοχή όλων των μαθητών, με οποιαδήποτε εκπαιδευτική ιδιαιτερότητα, είναι υπαρκτή εφόσον όλες οι ομάδες εμπλοκής βοηθήσουν προς αυτήν την σύγχρονη κι ανθρώπινη εκπαιδευτική αλλαγή.

Η άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, καθώς και το επίπεδο των μαθησιακών δραστηριοτήτων, διαδραματίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με αποτέλεσμα το σχολικό αποκλεισμό. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που αντανακλάται με την ίδια ένταση ακόμη και στα όρια της ίδιας σχολικής μονάδας. Το είδος και το επίπεδο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας και της κοινωνικο-ψυχολογικής ανάπτυξης κάθε οικογένειας, τα διαφοροποιημένα μορφωτικά επίπεδα, η πυκνότητα του σχολικού δικτύου και η ιστορική παράδοση της περιοχής, μπορούν να ερμηνεύσουν την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επίσης μπορούμε να πούμε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών. Οι μαθητές από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, είναι ήδη εφοδιασμένοι με μια γενική κοινωνική προδιάθεση στη μάθηση. Οι μη «σχολικές» γνώσεις- με άμεση όμως σχολική χρησιμότητα- που ο μαθητής αντλεί από το άμεσο οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον, σε συνδυασμό με το εκτεταμένο πλέγμα των κοινωνικών διασυνδέσεων που του εξασφαλίζει η οικογένειά του, του δίνει τη δυνατότητα να έρχεται στο σχολείο για να μάθει περισσότερο ότι έχει ήδη εμπεδώσει. Αποτέλεσμα του τρόπου εγχάραξης αυτής της καλλιέργειας που κατακτιέται στο

οικογενειακό περιβάλλον, είναι η ενίσχυση της πεποίθησης ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι στάσεις που παρουσιάζει το παιδί στο σχολείο συνδέονται με τη φυσική περιοχή, ενώ είναι κοινωνικό προϊόν όπου *«...η μαζική εκπαίδευση προσέφερε την σημαντικότερη μοναδική ιδεολογική παράμετρο που νομιμοποιούσε τις αυξανόμενες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Η διατυμπανιζόμενη τυπική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν χρήσιμη, για να συσκοτισθεί το ταξικό περιεχόμενο της ποιοτικής διαφοράς και της προνομιούχου ομάδας εκείνων που σπουδάζουν στο εξωτερικό. Η μικροσκοπική ιδεολογία η οποία κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία, ενισχύθηκε από την πάνδημη πίστη στην εξατομικευμένη πορεία προς την κοινωνική εξέλιξη. Έτσι, ο εκδημοκρατισμός της ελληνικής εκπαίδευσης υπακούει στην ανάγκη διατήρησης μίας κοινωνικής συναίνεσης που απειλείται ακατάπαυστα με διάβρωση»* (Τσουκαλάς, 1996, σ. 42)

4.1.Σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον: Συμπορεύσεις κι αντιπαραθέσεις.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταφέρουν μαζί τους στο σχολείο το μορφωτικό και κοινωνικο-ψυχολογικό μειονέκτημα, όπου το σχολικό σύστημα όσο και να θέλει να αντιμετωπίσει όλους τους μαθητές σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, αδυνατεί και στην πράξη επικυρώνεται η ύπαρξη των αρχικών ανισοτήτων. Οι μαθητές με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι να πάρουν μέρος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η μαθησιακή διαδικασία είτε άμεσα είτε έμμεσα δημιουργεί σχολικούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Για να μπορεί να γίνει αυτό, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης, για τον απόλυτα αποφασιστικό ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς επίσης και τους κοινωνιοψυχολογικούς εκείνους μηχανισμούς, όπου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πλήρη σχολική ενσωμάτωση όλων των μαθητών, είτε παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα μειονεξίας ή αναπηρίας, είτε έχουν μια φυσιολογική μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη. Η κοινωνικο-πολιτιστικο-οικονομική θέση της οικογένειας και το μορφωτικό της επίπεδο αποφασίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό για το άν τα παιδιά θα γίνουν ή όχι καλοί μαθητές, για το άν θα μπορέσουν να σπουδάσουν ή όχι. Οι μαθητές βέβαια, δε χωρίζονται σε προικισμένους και σε ανεπίδεκτους από τη φύση, αλλά σε κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχους και μη προνομιούχους. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του κανονικού σχολείου και να κατανοήσουν την άμεση χρησιμότητα της

μόρφωσης που το σχολείο τους παρέχει και να προσαρμοστούν στους κανόνες της σχολικής ζωής, έτσι ώστε να μπορέσουν να φτάσουν στη σχολική επιτυχία, αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Κατά τον Bernard Charlot, το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει μια διαρκή δομική κρίση, που συνεπάγεται μια μόνιμη πλέον κατάσταση έντασης, αστάθειας και συγκρούσεων, ώς αποτέλεσμα των εγγενών αντιφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις δυτικές βιομηχανικές χώρες. Η κρίση αυτή εκδηλώνεται με οξύτητα στην παιδαγωγική σχέση. Πιστεύει ότι η γνώση αποκτά νόημα μέσα στη δραστηριότητα η οποία τη δημιουργεί. Η σχολική γνώση είναι αποκομμένη από κάθε δημιουργική δραστηριότητα, ωστόσο προτείνεται ως αντικείμενο προς κατάκτηση. Έτσι είναι πολύ δύσκολο για ορισμένους μαθητές να βρούνε κάποιο νόημα σ' αυτή τη γνώση αντικείμενο, ιδίως όταν το σχολείο λειτουργεί αντίθετα προς κάθε επιστημολογικό και ψυχολογικό κριτήριο. Οι μόνοι που ενδέχεται να ευνοηθούν είναι οι μαθητές που έχουν αποκτήσει στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον μια σχέση με τη γνώση ανάλογη προς εκείνη που απαιτεί η σχολική επιτυχία. Το έργο του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι ο αγώνας εναντίον της σχολικής αποτυχίας για κάθε μαθητή, η συστηματική κατάρτιση όλων σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης και η διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε μαθητή «να γίνεται κοινωνικός και δημιουργικός αποδέκτης ουσιαστικού περιεχομένου και νοήματος στο σχολείο.»(Charlot, 1992)

Όπως τονίζει ο καθηγητής Χαράλαμπος Νούτσος, οι διαφορετικές γνώσεις και γενικότερα ικανότητες, που έχουν διαφορετικά παιδιά, δεν είναι αποτέλεσμα-προϊόν κάποιων ατομικών τους χαρακτηριστηκών, αλλά είναι αποτέλεσμα της συνολικής ως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους μέσα σε διαφοροποιημένα δηλαδή ταξικά προσδιορισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα.

Κατά Μάρξ-Ένγκελς, οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι επίσης σε όλες τις εποχές οι κυρίαρχες ιδέες, δηλαδή η τάξη που είναι η κυρίαρχη υλικά δύναμη της κοινωνίας είναι επίσης και η κυρίαρχη πνευματικά. Η τάξη που κατέχει τα μέσα της υλικής παραγωγής κατέχει ταυτόχρονα, και τα μέσα της διανοητικής παραγωγής, έτσι ώστε οι σκέψεις αυτών που έχουν στερηθεί από τα μέσα της διανοητικής παραγωγής είναι ταυτόχρονα υποταγμένες στην κυρίαρχη τάξη.

Ανθρώπινα δικαιώματα είναι οι λογικές και ηθικές αξιώσεις, που μπορεί να επικαλείται κάθε μέλος μιας οργανωμένης κοινωνίας, θέλοντας να διασφαλίσει το σεβασμό της προσωπικότητάς του και τη διαμόρφωση συνθηκών διαβίωσης που δεν θα προσβάλλουν την αξιοπρέπειά του. Η κατάταξη του ατόμου σε ένα

συγκεκριμένο κοινωνικό στρώμα προσδιορίζει, την όλη πορεία του ατόμου μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα στο οποίο και γεννήθηκε. Η κοινωνικο-οικονομική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια του μαθητή ενεργεί ως παράγοντας ορισμού της διαδικασίας της κοινωνικοποίησής του και προσδιορίζει την κοινωνική του βιογραφία σε συνάρτηση με τους θεμελιακούς θεσμούς του κοινωνικού συστήματος, δηλαδή την παιδεία και την μελλοντική του επαγγελματική απασχόληση. Η κοινωνική διαστρωμάτωση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των σύγχρονων ανθρώπινων κοινωνιών, αλλά υπήρξε ανέκαθεν ιδιομορφία της κοινωνικής συμβίωσης των ανθρώπων σε σταθερά μόνιμης μορφής κοινωνικά συστήματα.

Κεφάλαιο Β΄
Το θεωρητικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες και ικανότητές του, με βάση τις δικές του εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Μια προσέγγιση της ειδικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών, δηλαδή τις ομάδες εμπλοκής, δασκάλους, γονείς, μαθητές, τα εφαρμοζόμενα μοντέλα της σχολικής εργασίας, το διδακτικό υλικό, το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης και τις προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμοσμένης πρακτικής. Σκοπός κάθε προσπάθειας της ειδικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ελεύθερης κι αυτοδύναμης προσωπικότητας όλων των μαθητών και η ομαλή ένταξή τους στη αυριανή κοινωνία των ενηλίκων. Εκπαίδευση και γενικότερα παιδεία, που δεν έχει στον πυρήνα της το αίτημα για ελευθερία, δεν οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση κι αυτοολοκλήρωση των ατόμων. Και τότε, δυστυχώς, πρόσωπα και κοινωνία παρουσιάζονται να λειτουργούν πολωτικά και αντιθετικά και όχι διαλεκτικά. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, με κυρίαρχη την ιδέα της ισοτιμίας, βοηθάει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συν-εκπαιδευτούν με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους στις ίδιες σχολικές μονάδες. Επομένως, όπως επισημαίνεται από τους Clark, Dyson και Millward(1995), το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της ειδικής παιδαγωγικής, εκπαίδευσης κι αγωγής, κατευθύνεται πέρα από την ιδέα της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου θα επέλθουν και κάποιες σχολικές αλλαγές για να εφαρμοστούν ορισμένα μοντέλα ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προς την ιδέα της συν-εκπαίδευσης, όπου θα πρέπει να γίνει μια ριζική αλλαγή σε όλη την φιλοσοφία της σχολικής μονάδας και να ενταχθεί η ειδική εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια της γενικής παιδείας, όπως αναφέρεται ότι *"...ο προσανατολισμός που δόθηκε προς τη συνεκπαίδευση ήταν ένα κύριο χαρακτηριστικό της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα με θέμα: "Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή", μία διακήρυξη που συνυπέγραψαν εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών τον Ιούνιο του 1994 (UNESCO, 1994). Ειδικότερα, η Διακήρυξη αναφέρει ότι τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με αυτό τον προσανατολισμό (της συνεκπαίδευσης) συνιστούν "τον καλύτερο τρόποι*

καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων σχολικών κοινωνιών, οικοδόμησης μίας συναινετικής κοινωνίας και επίτευξης του στόχου "Εκπαίδευση για Όλους". Επιπλέον, τα σχολεία αυτά παρέχουν ουσιαστικότερη εκπαίδευση στην πλειοψηφία των μαθητών και βελτιώνουν το επίπεδο της διδασκαλίας, ώστε σε τελευταία ανάλυση να βελτιώσουν τη σχέση κόστους – απόδοσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού *συστήματος"»* (Τάφα,1997,σ.29) . Ο όρος της συν-εκπαίδευσης διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τις φιλοσοφικές κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε κοινωνικής ομάδας. Έτσι όπως αναφέρει και ο Warnock Report (1978) *«...η αρχή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες η οποία στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρεται ως ένταξη στις Ηνωμένες Πολιτείες ως ενσωμάτωση και στις Σκανδιναβικές χώρες και στον Καναδά είναι γνωστή ως η πιο πλατιά κίνηση της ομαλοποίησης, αποτελεί "εδική έκφραση της απόλυτης πια πίστης μας ότι όσο ανθρώπινα δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το μερίδιό τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση... Παράλληλα, κάνουμε εντελώς σαφή την αμετάκλητη απόφασή μας να πολεμήσουμε την άποψη για εκπαίδευση των "ειδικών" και των συνηθισμένων παιδιών σαν ν΄ αποτελούν δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών. Υποστηρίζουμε ολόψυχα την αρχή της παροχής κοινών προγραμμάτων για όλα τα παιδιά".»* (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ.100). Σύγχρονες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο, όπου έχουν ανακοινωθεί στο 1° Πανελλήνιο Συνέδριο Δημόσιας Υγείας & Υπηρεσιών Υγείας, στην Αθήνα στις 18-20 Μαρτίου 1996, όσον αφορά τις γνώσεις και στάσεις των παιδαγωγών στις διαταραχές του λόγου-ομιλίας και τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές, δείχνουν ότι η πρώϊμη διάγνωση αυτών των προβλημάτων στην προσχολική ηλικία, από τους παιδιάτρους και τους παιδαγωγούς, είναι βασική προϋπόθεση για μια καλή σχολική μαθησιακή πορεία και αργότερα για μια επιτυχημένη επαγγελματική πρόοδο των μαθητών στην ενήλικη ζωή τους. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στα διάφορα μαθησιακά προβλήματα είναι ανεπαρκείς, όπου απαιτείται ειδική παρέμβαση με στόχο την πρόληψη για την καλύτερη αντιμετώπισή τους. Επίσης, οι σύγχρονες ιατρικές και παιδαγωγικές πρακτικές, οδηγούν στα συμπεράσματα για την φοίτηση των μαθητών με χρόνια προβλήματα υγείας και με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, σε συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου ο παιδίατρος μαζί τον εκπαιδευτικό παίζουν σημαντικό ρόλο στην σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου και σε αυτή την ερευνητική

διαδικασία φαίνεται η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, για τις δυνατότητες των μαθητών με χρόνια προβλήματα υγείας. Τα ίδια σχεδόν, ευρήματα έχουν ανακοινωθεί και στο 34° Πανελλήνιο Παιδιατρικό Συνέδριο, όπου έγινε στην Ρόδο στις 31 Μαΐου, 1-2 Ιουνίου το 1996, όπου φαίνεται ότι οι γνώσεις και των καθηγητών στα θέματα των αναπηριών είναι ελλιπείς.

Σκοπός λοιπόν διερεύνησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης, είναι η καταγραφή των γνώσεων και των στάσεων των μαθητών, των δασκάλων, των γονέων, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , ως προς την κατανόηση, γνώση και αποδοχή του "διαφορετικού". Αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι θετικά, καλώς, αλλιώς υπάρχει ειδικό ατομικό πρόγραμμα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αλληλεπίδραση και η συν-εκπαίδευση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες θα μπορέσει να δημιουργήσει το κλίμα της αλληλοαποδοχής (Ford and Jones 1990; Horne, 1985). Οι Dunlop, Stoneman & Cantrell (1980) εξέτασαν την αλληλεπιδρασιακή σχέση μεταξύ των παιδιών, σε συνηθισμένη σχολική τάξη και η Morotz-Ray (1985) χρησιμοποίησε ένα σύστημα εγγραφής των δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με σκοπό να δείξει ότι εκτός από κάποιες μορφές αναπηρίας, που μπορεί να έχουν ορισμένοι μαθητές, έχουν και θετικά στοιχεία. Οι Mercer & Denti (1989) κατέγραψαν τις εντυπώσεις ενός εκπαιδευτικού για το πιλοτικό πρόγραμμα της συν-εκπαίδευσης μέσα σε μία σχολική τάξη, ο οποίος ανέφερε ότι στην αρχή τα παιδιά ήταν συγκρατημένα, αλλά στην πορεία τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις οι προκαταλήψεις για το "διαφορετικό" άρχισαν να εξαλείφονται (Salend, 1992). Οι συνθήκες της πειραματικής διαδικασίας ήταν η συχνότητα επαφής του παιδιού με και χωρίς, η φύση της αλληλεπίδρασης, ο αριθμός των μαθητών που συν-εκπαιδεύονταν, η εμφάνιση των δεξιοτήτων των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Έρευνες με αποτελέσματα κοινωνιογραμμάτων σχολικών τάξεων(Horne, 1981, Asher & Taylor, 1981, Cartwright & Cartwright, 1974, Cronlund, 1976), έχουν δείξει ότι οι μαθητές στο σύνολό τους έχουν ανάγκη επίδειξης των κοινωνικών δεξιοτήτων τους κάτω από ορισμένες συνθήκες.(Wallace & Larsen, 1978).

1. Η κοινωνική αναπαράσταση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Παρελθόν, παρόν και μέλλον.

Η ιστορία των προσώπων με ειδικές ανάγκες είναι πάρα πολύ παλιά και μάλιστα χάνεται στα βάθη των αιώνων. Από την στιγμή που εμφανίζεται το ανθρώπινο είδος πάνω στη γη, υπάρχουν άτομα τα οποία για κάποιους λόγους, προγεννητικούς, γεννητικούς και μεταγεννητικούς, κληρονομικούς ή περιβαλλοντικούς, αποκλίνουν από το «φυσιολογικό», παρουσιάζοντας κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, δηλαδή σωματική μη αρτιμέλεια, ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές, κινητικές διαταραχές, διαταραχές στο λόγο και την ομιλία, προβλήματα υγείας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στη βιβλιογραφία ότι: *«...η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική χαρακτηρίζει τα παιδιά, για τα οποία μιλήσαμε πιο πάνω, ως "αποκλίνοντα από το κανονικό ή ως "ειδικά παιδιά" ή τέλος ως "άτομα με ειδικές ανάγκες", όπως αυτά ονομάζονται στην πατρίδα μας σήμερα. Ερευνώντας την βιβλιογραφία, παρατηρούμε πως τις προηγούμενες δεκαετίες χρησιμοποιήθηκαν για τα παιδιά ονομασίες, όπως: ανώμαλα παιδιά, ψυχανώμαλα, απροσάρμοστα, δυσπροσάρμοστα, δύσκολα, προβληματαικά, παιδιά με διαταραχές του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς κ.ά. (enfants anoramux, inadaptes, difficiles, deficients, caracteiels, enfants-probleme, arrieres, handicapes)."* (Κρουσταλλάκης, 1995, σ.11)

Για την προσέγγιση της προβληματικής της έρευνας είναι απαραίτητο να δοθεί ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, μέσα από μια ιστορική αναδρομή και βιβλιογραφική ενδοσκόπηση όπου προσδιορίζεται ότι *«...η αναπαράσταση λειτουργεί ως ερμηνευτικό σύστημα της πραγματικότητας το οποίο διέπει τις σχέσεις των ατόμων με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους και κατ΄ αυτόν τον τρόπο θα καθορίσει τις συμπεριφορές ή τις πρακτικές τους. Η αναπαράσταση είναι ένας οδηγός δράσης, κατευθύνει τις πράξεις και τις κοινωνικές σχέσεις. Είναι ένα σύστημα προ-κωδικοποίησης της πραγματικότητας, διότι καθορίζει ένα σύνολο από προβλέψεις και προσδοκίες. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν λοιπόν το ειδικό χαρακτηριστικό – το οποίο άλλωστε κάνει την ανάλυσή τους δύσκολη – που τις κάνει να υπόκεινται σε μία διπλή λογική: τη γνωστική και την κοινωνική λογική. Μπορούν να οριστούν ως κοινωνιογνωστικά οικοδομήματα καθοριζόμενα από τους δικούς τους κανόνες."* (Κατερέλος, 1996, σσ. 52-53)

Η κοινωνική αναπαράσταση της ειδικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, είτε υπάρχει κάποιο είδος σωματικής αναπηρίας,

ψυχικών και συναισθηματικών διαταραχών, αισθητηριακών δυσλειτουργιών-κώφωση, τύφλωση-,νοητικής καθυστέρησης, είτε παρουσιάζονται ορισμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, καθώς επίσης και διαταραχές του λόγου και της ομιλίας και κάποια περιβαλλοντική καθυστέρηση που οφείλεται στο χαμηλό κοινωνικο-πολιτιστικό-οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας, μέσα στις κανονικές σχολικές μονάδες, εφαρμόζοντας το παιδαγωγικό μοντέλο της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα διερευνηθούν μέσα από τις τρεις ομάδες εμπλοκής, δηλαδή τους μαθητές, γονείς και δασκάλους, σύμφωνα με την θεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού ψυχολόγου Serge Moscovici (1961, 1976), ο οποίος πριν από 39 περίπου χρόνια δημιούργησε το θεωρητικό μοντέλο των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Ο Moscovici έγραψε το έργο La psychanalyse, son image et son public (Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της). Σύμφωνα με τον Moscovici(1961) *"Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι οντότητες σχεδόν απτές. Κυκλοφορούν, διασταυρώνονται και αποκρυσταλλώνονται, ασταμάτητα, στον καθημερινό μας κόσμο, μέσα από κουβέντες, χειρονομίες και συναντήσεις. Διαποτίζουν τις περισσότερες από τις κοινωνικές σχέσεις, τα αντικείμενα που παράγουμε ή καταναλώνουμε, τις επικοινωνίες που ανταλλάσσουμε. Ξέρουμε ότι αντιστοιχούν από τη μια στη συμβολική ουσία που εμπλέκεται στην επεξεργασία και από την άλλη στην πρακτική που παράγει την εν λόγω ουσία, όπως ακριβώς η επιστήμη ή οι μύθοι σε μια πρακτική επιστημονική και μυθική»* (Μαντόγλου, Α., 1999, σ. 43).

Θα ήταν λοιπόν, επιστημονικά ενδιαφέρον και κοινωνικά χρήσιμο, να διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, με προοπτική την τελική τοποθέτησή τους μέσα στις σχολικές τάξεις, με σκοπό να συν-εκπαιδευτούν με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα, και να ενταχθούν ισότιμα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η παρούσα ερευνητική διαδικασία δηλαδή, αφορά τις απόψεις, στάσεις, νοοτροπίες, αντιλήψεις, γνώμες και συμπεριφορές των παιδιών σχολικής ηλικίας-τετάρτης, πέμπτης κι έκτης δημοτικού-των γονέων και των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τη συν-εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι ιδιαιτερότητες στα σχολεία της Γενικής εκπαίδευσης, δηλαδή στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Θεωρείται αναγκαίο να μελετηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του ανθρώπινου

δυναμικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου η σχολική ενσωμάτωση και η κοινωνική ένταξη των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, να γίνουν με επιτυχία, σε ένα «σχολείο για όλους», σύμφωνα με τις ευρωπαϊκες και διεθνείς διακηρύξεις για τις θεσμικές αλλαγές, στους κόλπους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με την Jodelet (1984) ορίζεται η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων ως εξής: " *"Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει μία μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της κοινής γνώμης, της οποίας τα περιεχόμενα δηλώνουν γενετικές και λειτουργικές διαδικασίες, οι οποίες είναι κοινωνικά σφραγισμένες. Πιο πλατιά, προσδιορίζει μία μορφή κοινωνικής σκέψης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόποι πρακτικής σκέψης, που προσανατολίζονται προς την επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού, υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος. Σαν τέτοιες, παρουσιάζουν ειδικά χαρακτηριστικά στο επίπεδο της οργάνωσης των περιεχομένων, των νοητικών εγχειρημάτων και της λογικής. Το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις, στην επικοινωνία μέσω της οποίας κυκλοφορούν, στις λειτουργίες που χρησιμεύουν στην αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τους άλλους»* (Παπαστάμου, Μαντόγλου, σ. 15-17). Η Jodelet (1989[α,β]) αναφέρει ότι μέσα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις υπάρχουν το "δομημένο πεδίο" και ο "δομικός χαρακτήρας", όπου το πρώτο αντιστοιχεί αντιστοιχεί στα "περιφερειακά στοιχεία" και το δεύτερο στον "κεντρικό πυρήνα", όπως περιγράφονται από τους Abric (1987) και Flament (1989), δηλαδή το πρώτο αποτελείται από τις πληροφορίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, γνώμες, στάσεις και συμπεριφορές και το δεύτερο αποτελείται από τις δομές αυτών των στοιχείων γύρω από το κέντρο της κοινωνικής αναπαράστασης. Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκεται σε σύγκρουση με τις σχολικές πρακτικές που ισχύουν της ομαλοποίησης και της ομοιομορφίας(Flament,1989), με αποτέλεσμα όταν εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα σε συνήθεις σχολικές μονάδες, να αρχίζουν οι τροποποιήσεις πρώτα στα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης και στην συνέχεια να προχωράνε προς τον κεντρικό πυρήνα, όπου τότε θα έχουμε και τις αλλαγές, δηλαδή παρατηρείται κάποιο είδος διαφωνίας ανάμεσα στις πραγματικές συνθήκες σχολικής διαβίωσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα και της ίδιας της αναπαράστασης που έχουν οι μαθητές για την αναπηρία και το ανάπηρο παιδί. Οι αλλαγές αρχίζουν από το

ενδο-ατομικό και το διατομικό επίπεδο και συνεχίζουν στις αλλαγές των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με την Jodelet(1989[α,β]) τα δύο πεδία της αναπαράστασης είναι αλληλένδετα και φυσικά το ένα επηρεάζει και επηρεάζεται από το άλλο. Η καταγραφή των γνωμών, κρίσεων, πεποιθήσεων, αντιλήψεων, απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών τριών διαφορετικών ομάδων-εμπλοκής στο σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, δηλαδή των μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα, των γονέων τους και των δασκάλων τους, θα μας οδηγήσει στην εμβάθυνση και καταγραφή των κοινωνικών αναπαραστάσεων, στον τρόπο σκέψης θεμάτων που άπτονται της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου συν-υπάρχουν κι εκπαιδεύονται μαζί μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά «*...επιλεκτικότητα, αιτιολόγηση και πρόγνωση δεν είναι φυσικά τρεις ανεξάρτητες μεταξύ τους ιδιότητες των διομαδικών κοινωνικών αναπαραστάσεων, αλλά υπάγονται στην ίδια δυναμική. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, προβάλλοντας μία ορισμένη εικόνα της "άλλης" ομάδας και αποδίδοντάς της κάποια κίνητρα, διευκολύνουν και προετοιμάζουν τη δράση που θα αναπτυχθεί απέναντί της. Όπως οι ιδεο-κινητικές εικόνες που περιγράφουν οι ψυχοφυσιολόγοι ακολουθούνται από μία αρχή πραγματοποίησής τους, έτσι και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταξύ των ομάδων ενεργούν ήδη πάνω στην κοινωνική πραγματικότητα.*» (Παπαστάμου, 1989[α], σ.200). Αυτό θα καθορίσει τον ορισμό προτάσεων επικοινωνιακής στρατηγικής, οι οποίες θα καταστήσουν εφικτή μια συντονισμένη κι αποτελεσματική παρέμβαση της Πολιτείας με στόχο την αναίρεση κι απομάκρυνση, τόσο συνειδητά όσο και υποσυνείδητα των μορφών περιθωριοποίησης και του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού, γιατί μας ενδιαφέρει η τελική ιδεολογική μεταστροφή ολόκληρης της κοινωνίας απέναντι στο θέμα της συν-εκπαίδευσης και της αυριανής συν-ύπαρξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπου έγκειται και η σημασία της κοινωνικής αναπαράστασης, όπως αναφέρει ο Doise(1992, σ.189) ότι "*...η σημασία της κοινωνικής αναπαράστασης διαρθρώνεται ή αγκιστρώνεται πάντα από τις πιο γενικές σημασίες που παρεμβαίνουν στις συμβολικές σχέσεις του δεδομένου κοινωνικού πεδίου.*" (Κατερέλος, 1996, σ.54).

1.1. Το στάδιο της αντικειμενοποίησης της ειδικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στους παράγοντες εκείνους, σχολικούς, κοινωνικούς, οικογενειακούς, που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στην σχολική μονάδα. Πρόκειται για ένα επίκαιρο θέμα με ένα γενικό ερώτημα που πηγάζει από τα δεδομένα και μια αυτονόητη προτροπή τεκμηρίωσης των γραφομένων. Η προς απόδειξη υπόθεση εργασίας είναι η αναγκαιότητα της συν-εκπαίδεύσης όλων των μαθητών, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές δυνατότητές τους και ιδιατερότητές τους, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, γιατί οι διάφορες έρευνες κυρίως σε σχολικές τάξεις του εξωτερικού που εφαρμόζουν προγράμματα ειδικής παιδαγωγικής έχουν δείξει ότι *«...το παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να ενταχθεί στην κανονική φυσική αγωγή, εκτός και αν έχει ανάγκη ειδικού προγράμματος πλήρους εκπαίδευσης. Με την ένταξη ωφελούνται όλα τα παιδιά από το γενικό πληθυσμό, διότι αποκαλύπτουν διαστάσεις του εαυτού τους που ενδεχομένως να μην είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν αν φοιτούσαν σε ξεχωριστά σχολεία (Sherrill, 1985)... Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι σε κοινά προγράμματα δεν βοηθούν οι παραδοσιακές ασκήσεις που μειώνουν την πιθανότητα κοινωνικών επαφών και ενισχύουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνονται σεμινάρια στα οποία θα παρέχεται νέα γνώση. Οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για παράδειγμα, στα παιδιά με ειδικές δυσκολίες μάθησης αρέσουν πιο πολύ οι μιμητικές ασκήσεις και τα παιχνίδια, τα παιχνίδια με τραγούδι και τα υποκριτικά παιχνίδια (Cratty, Ikeda, Martin, Jenett & Morris, 1970)..."* (Τάφα, 1997, σσ. 307-315). Η συνύπαρξη στην ίδια σχολική τάξη ως φαινόμενο κοινωνικής επικοινωνίας είναι απαραίτητη για τη θεμελίωση και τη συνοχή των κοινωνικών ομάδων μέσα στο σχολείο. Θεωρούμε ότι για την επιστημονική μελέτη αυτού του κοινωνικού φαινομένου, η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων θα φωτίσει το πεδίο, για την ανάδυση των εσωτερικών δομών της κοινής σκέψης και τον προσδιορισμό των παραγόντων εκείνων, όπου άλλοτε από μόνοι τους, κι άλλοτε σε αλληλεπίδραση με άλλους παράγοντες διευκολύνουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή παιδαγωγικών μοντέλων. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: *"την παραγωγή και τη λειτουργία της κοινωνικής αναπαράστασης οφείλουμε να τις βλέπουμε σαν μία συνεχή διαδικασία ανάμεσα στο άτομο (ψυχολογικό) και στην κοινωνία (κοινωνικό). Αυτή η αλληλεπίδραση, όπου το ψυχολογικό μεταμορφώνει μία οποιαδήποτε γνώση σε αναπαράσταση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το κοινωνικό, μπορεί να γίνει*

κατανοητή μέσα από δύο χαρακτηριστικές διαδικασίες: την αντικειμενοποίηση και την επικέντρωση, που απορρέουν από τη δυναμική των ίδιων των αναπαραστάσεων. Όσον αφορά την πρώτη διαδικασία αυτή οδηγεί στη συγκεκριμενοποίηση του αφηρημένου, στην υλοποίηση των εννοιών, στην αλλαγή του ορθολογικού της επιστημονικής γνώσης σε εικόνα ενός πράγματος, στη μετατροπή της επιστήμης σε κοινή γνώμη και σε δίκτυο σημασιών (Παπαστάμου, Μαντόγλου , 1995, σ. 19). Άρα θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε σε γνωσιακό και γνωστικό επίπεδο, τις ατομικές επιθυμίες των προσώπων κι ομάδων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις ανάμεσά τους. Με την διαδιακσία της αντικειμενικοποίησης, ζητείται από τα υποκείμενα το πληροφοριακό κι αντιληπτικό πεδίο τους, γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τις διάφορες αναπηρίες και μειονεξίες, αλλά και την παιδαγωγική αντιμετώπιση, στα πλάισια του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σύνολο αυτών των πληροφοριών αποτελεί το λεγόμενο "εικονικό μοντέλο, μια συνεκτική εικόνα, η οποία συνθέτει τον πυρήνα της αναπαράστασης"(Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σ. 20). Το σύνολο αυτό, αναφέρεται στις διάφορες μορφές αναπηρίας, στις νοητικές προσλαμβάνουσες της συν-ύπαρξης παιδιών με μαθησιακά προβλήματα μέσα στο σχολικό χώρο, στις επιθυμίες και δυνατότητες της εφαρμογής της ειδικής αγωγής μέσα στην σχολική τάξη και βέβαια τις πηγές πληροφόρησης από τα τρία περιβάλλοντα διερεύνησης, δηλαδή το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διεργασίας, δηλαδή της επικέντρωσης, η αφηρημένη έννοια της ειδικής αγωγής συγκεκριμενοποιείται και προσπαθεί να εξηγήσει τις εκπαιδευτικές εκείνες διαδικασίες, τις αναγκαίες και δυνατές αλλαγές που χρειάζονται για να υλοποιηθούν τα ειδικά προγράμματα σχολικής ένταξης. Τα διάφορα υποκείμενα εμπλοκής, συμμαθητές, δάσκαλοι, γονείς, όταν έρχονται σε επαφή με μαθητές με ειδικές ανάγκες, αρχίζουν να "φυσικοποιούν" αυτές τις κατηγορίες, μέσα από τις πληροφορίες επικοινωνιακών διαύλων. Στη συνέχεια, το άγνωστο γίνεται γνωστό, δηλαδή μαθαίνουν για μορφές νοητικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών, σωματικών, περιβαλλοντικών κι άλλες περιπτώσεις διαταραχών, κι αρχίζει η διεργασία της αντιληπτικής διαδικασίας, ότι οι συμμαθητές τους μπορούν να προσεγγίσουν τα μορφωτικά αγαθά, με διαφορετικό από τον συνηθισμένο τρόπο. Επομένως, διελευκάνεται το τοπίο της ειδικής εκπαίδευσης, με τη διαδικασία της επικέντρωσης, και βέβαια οι προσλαμβάνουσες εξαρτώνται από τις αντίστοιχες σχολικές ομάδες, αλλά κυρίως από τα φαινόμενα επιρροής που αναδύονται.

Συνεπώς, " *η αντικειμενοποίηση μεταφέρει την επιστήμη στον τομέα του είναι και η επικέντρωση την οριοθετεί σε εκείνον του πράττειν για να αποφευχθεί η απαγόρευση της επικοινωνίας*", (Παπαστάμου, Μαντόγλου, σ.171). Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την καταλληλότητα της ειδικής εκπαίδευσης και τους χώρους εφαρμογής της. Είναι βέβαιο ότι, οι διαφορετικές κοινωνιοψυχολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις αντιστοιχούν σε διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Σήμερα οι συνθήκες έχουν αλλάξει, με αποτέλεσμα στα πλαίσια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, να κυριαρχεί η τάση για εφαρμογή των μοντέλων συν-εκπαίδευσης. Οι διάφοροι κοινωνικοί φορείς συνεργάζονται μεταξύ τους για την κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή, με σκοπό τον περιορισμό των προκαταλήψεων και τη δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων, με τα περιεχόμενα και τις δομές των μυνημάτων που στέλνουν στο κοινό, όπου έτσι διαμορφώνονται οι γνώμες, οι στάσεις και τα στερεότυπα, μέσα από την διάδοση, μετάδοση και προπαγάνδα αντίστοιχα. Με τη διάδοση παράγεται ο λόγος γύρω από τις ικανότητες των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, με τη μετάδοση δομούνται τα μηνύματα και οικοδομούν στάσεις και συμπεριφορές και με την προπαγάνδα δημιουργούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις γύρω από τα κοινωνικά φαινόμενα και πεδία.(Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995). Απαιτείται λοιπόν, σεβασμός στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή και βέβαια στον υπολογισμό των δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων του, με τα οποία θα μπορέσει να προσεγγίσει τα μορφωτικά αγαθά, όπου για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες *«... η ιδεολογική συνισταμένη της Πολιτείας συμπυκνώνεται στο τρίπτυχο: Ισότητα ευκαιριών στην Εκπαίδευση, Σχολική και Κοινωνική ενσωμάτωση ανάλογα με τις δυνατότητες των ατόμων με Ε.Α., Κοινωνική αλληλοαποδοχή και προετοιμασία για το πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό ζωή με επιτυχία. Παρατηρείται η αλλαγή της στάσης της Πολιτείας περισσότερο σε επίπεδο διακηρύξεων, όμως, και παρά τα λάθη και τις παραλείψεις της στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού των θεσμών, επηρέασε κάπως τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις και ίσως περισσότερο, του επιστημονικού και εκπαιδευτικού κόσμου. Παράλληλα, ανιχνεύονται, στην προβληματική πάντα, οι αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας για τα άτομα με Ε.Α., αντιλήψεις που από τις αρχές του 20ου αιώνα, αντικατοπτρίζοντας την υπανάπτυξη του οικονομικού και γενικά θεσμικού σχηματισμού και την*

συντηρητικότητα του πληθυσμού ιδίως της επαρχίας, μεταφράζονται σε εχθρικότητα, απόρριψη, οίκτος, ανοχή, ελάχιστη αποδοχή... ο όρος "άτομα με ειδικές ανάγκες" περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών βλαβών, είτε νοητικές ή ψυχολογικές, οι οποίες περιορίζουν ή καθιστούν αδύνατη την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται φυσιολογική για έναν άνθρωπο» (Κάϊλα, 1997)

Πράγματι οι διαφορετικές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, και τα σχολικά εγχειρίδια με τα μηνύματα που στέλνουν, με τη μορφή της λανθάνουσας ή κρυφής μάθησης, συμβάλλουν στη διαιώνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα κι έξω από τη σχολική μονάδα και μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις συμβάλλουν στην υπέρβασή τους. Αν και έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές σε ό,τι αφορά τις ίσες ευκαιρίες επιτυχίας όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, συνεχίζεται να μην παρέχεται πλήρης ισότητα ευκαιριών, όπου όπως αναφέρεται *«...θεσμικά δεν επιτρέπονται διακρίσεις με βάση την διαφορετικότητα των νοητικών προσλαμβανουσών των μαθητών, αλλά από την έρευνα έχουν καταγραφεί ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές, που με έμμεσο τρόπο θέτουν σε πιο πλεονεκτική θέση τους μαθητές, που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και περιορίζουν συγκριτικά τις δυνατότητες μάθησης και επιτυχίας των μαθητών με κάποια μορφή μειονεξίας και οι οποίες διαφοροποιούν τις δυνατότητες για μάθηση και κατά συνέπεια, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύουν τα κοινωνικά στερεότυπα και αυξάνουν τις κοινωνικές διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών πρακτικών, από εκείνες που θεωρούνται «αυτονόητες», οδηγεί έμμεσα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κατάσταση άνισων ευκαιριών σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές»*. (Δ. Κογκίδου, Θεσσαλονίκη 1995). Αποτέλεσμα της λανθάνουσας μάθησης είναι ο σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών, από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και πεδία κοινωνικής δράσης, προς την διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Ο Moscovici αναφέρει τις απόψεις του Philippe Roqueplo (Le partage du savoir, Paris, 1974): "*...αυτές οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δεν είναι ούτε αρχαϊκή μορφή ούτε πρωτόγονη μορφή σκέψης και τοποθέτησής μας μέσα στον κόσμο. Όποιο και να είναι το μέλλον τον επιστημών, αυτές (οι επιστήμες) πάντα θα υφίστανται μεταμορφώσεις για να γίνουν μέρος της καθημερινής ζωής*

της ανρθώπινης κοινωνίας. ...αυτή είναι η αιτία όπου οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ανταποκρίνονται σε ανάγκες και πρακτικές, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν επαγγελματικές...έτσι γεννιέται μια παιδαγωγική των κοινωνικών αναπαραστάσεων". Πιστεύει ότι "...η κοινωνική αναπαράσταση δεν είναι παρά ένας από τους τρόπους που διαθέτει ο μοντέρνος άνθρωπος για να συλλάβει τον συγκεκριμένο κόσμο, και αυτός ο τρόπος, είναι οριοθετημένος από τις ρίζες του μέχρι τις συνέπειές του. " (Moscovici, 1976, σ. 45)

1.2. Το στάδιο της επικέντρωσης της Ειδικής Εκπαίδευσης.

Για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής εκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, θα πρέπει να δημιουργηθούν τρεις συνθήκες εμβάθυνσης του σχολικού φαινομένου: "... η *διάχυση της πληροφορίας,* η *εστία προσοχής* και η *πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος.* Οι δύο πρώτες αφορούν το αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης και τη σημασία που προσλαμβάνει για το ατομικό ή συλλογικό υποκείμενο, ενώ η τελευταία αναφέρεται στην ίδια τη δράση του υποκειμένου όπου, *"α. Για ένα κοινωνικό αντικείμενο παρατηρεί ο Moscovici (1976), υπάρχει ένα σύνολο πληροφοριών τις οποίες μπορεί, λίγο ή πολύ να έχει ή όχι στην διάθεσή του ένα υποκείμενο...β. Η εστία προσοχής του αντικειμένου που στρέφεται σε μερικές πλευρές του αντικειμένου εκφράζει τη σχέση του πρώτου με το τελευταίο... γ. Η πίεση για την εξαγωγή συμπεράσματος, που παρατηρείται σε κάθε άτομο ή ομάδα, οφείλεται στην αναγκαιότητα των τελευταίων να δράσουν, να τοποθετηθούν, να επικοινωνήσουν»*(Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σσ.21-23). Έτσι λοιπόν, όταν σε μια σχολική μονάδα υπάρχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες, πρώτα ζητείται το πληροφοριακό πεδίο γύρω από το πρόβλημα και την αντιμετώπισή του, στη συνέχεια επικεντρώνεται η προσοχή των υποκειμένων πάνω στην εφαρμογή των παιδαγωγικών μοντέλων και τέλος, ενεργοιούνται οι κατάλληλοι μηχανισμοί για την εφαρμογή και υλοποίηση σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η θεώρηση της σχολικής γνώσης ως ενός από τα αντικείμενα της διαρκούς και καθημερινής παιδαγωγικής και κοινωνιογνωστικής αλληλεπίδρασης, μεταθέτει το ερευνητικό ενδιαφέρον από το περιεχόμενο της γνώσης στα πρότυπα οργάνωσης, μετάδοσης και αξιολόγησής της. Αν προσεγγίσουμε αυτές τις διαδικασίες και τα εμφανιζόμενα κυρίαρχα πρότυπα μετάδοσης της γνώσης(από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών εγχειριδίων) και τα πρότυπα διαχείρισής της(από την πλευρά των

μαθητών) ως στοιχεία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, τότε είναι δυνατόν να διερευνηθεί η λανθάνουσα εγκατάσταση διαφορετικών (ως προς τις μαθησιακές δυνατότητες) σχέσεων με τη γνώση στη σχολική τάξη σε συνάρτηση με την καθιέρωση, ή και επιβολή, αντίστοιχων προτύπων διαχείρισης της γνώσης στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Οι διαδικασίες συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας παραμένουν σημαντικές. Η παιδαγωγική πρακτική όπως, ορίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης και τις μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου, υπαγορεύει στους διδασκομένους συγκεκριμένα πρότυπα συμμετοχής και την ανάπτυξη μηχανισμών αντίστασης, μέσω της μειονοτικής επιρροής, στην προσπάθεια επιβολής αυτών των προτύπων. Παρά το γεγονός ότι όλα τα ανωτέρω υπαγορεύονται θεσμικά, υφίστανται μεταβολές και τροποποιήσεις από τους δρώντες μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι λοιπόν, τα ζητήματα αυτά κάθε άλλο παρά δεδομένα και παγιωμένα είναι όταν εξετάζονται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο της σχολικής τάξης και της καθημερινής πραγματικότητας, γιατί φανερά θεωρείται αυτονόητη η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αλλά με τάσεις κανονικοποίησης(ομαλοποίησης) και συμμόρφωσης προς τα δεδομένα της γενικής εκπαίδευσης, κάτι που καθιστά δύσκολο το έργο της ειδικής αγωγής. Επομένως, ενώ συζητείται η σχολική-κοινωνική μεταρρυθμιστική αλλαγή της ειδικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό μοντέλο του Moscovici, στην πραγματικότητα εφαρμόζεται το λειτουργικό μοντέλο της συμμόρφωσης και της υποταγής στην «εξουσία», όπου στην συγκεκριμένη περίπτωση υποτίθεται ότι είναι οι κοινωνικές νόρμες της κανονικότητας και του «φυσιολογικού». Χαρακτηριστικά αποσαφηνίζονται οι έννοιες αποϊδρυματοποίησης, ένταξης και κανονικοποίησης ως εξής: *«...ο όρος **αποϊδρυματοποίηση** δηλώνει κατ' αρχάς το πολύ σφαιρικό και απλό, όπως ακούγεται, αίτημα να διαλυθούν τα μεγάλα ιδρύματα στα οποία στεγάζονταν επί μεγάλα διαστήματα οι νοητικά καθυστερημένοι(και άλλες περιθωριακές ομάδες της κοινωνίας) και στους ενοίκους αυτών των ιδρυμάτων να προσφερθούν δυνατότητες κατοικίας κοντά σε κοινότητες. Υπό μια περιγραφική έννοια ο όρος αναφέρεται σε μια διεθνή κίνηση που δρά εδώ και μιάμιση δεκαετία περίπου κι αναζητεί την εκπλήρωση αυτού του αιτήματος. Είναι προφανές ότι προσεγγίζει τις αρχές της κοινωνικής ένταξης και της ομαλοποίησης...**ένταξη** σημαίνει τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους, στην περίπτωσή μας ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ως μελών της κοινότητας. Όπως ακριβώς και η επιταγή*

της κανονικοποίησης(ομαλοποίησης), η παιδαγωγική ιδέα της ένταξης είναι εφοδιασμένη με σημαντική πίστωση. Η «ένταξη» έγινε μια λέξη του συρμού, συχνά όμως αποβλέπει σε όντως συγκεκριμένες ιδέες, που αναφέρονται λόγου χάρη στην κοινή διδασκαλία καθυστερημένων και μη καθυστερημένων μαθητών. Σε τέτοιες συγκεκριμένες περιπτώσεις το ζητούμενο δεν είναι τόσο η διαλεύκανση και οριοθέτηση εννοιών όσο κυρίως η λύση οργανωτικών, τεχνολογικών και διδακτικών προβλημάτων... με τον όρο ***κανονικοποίηση-ομαλοποίηση*** *συνδέεται η ιδέα ότι η ζωή ή οι συνθήκες ζωής των αναπήρων πρέπει να διαμορφώνονται κατά το δυνατόν με πρότυπο τις συνήθεις συνθήκες των κανονικών ανθρώπων. Αυτή η έννοια έχει την ίδια μοίρα, όπως πολλά συνθήματα ή εκφράσεις του συρμού, που με την ποικίλη χρήση τους σε κάθε δυνατό πλαίσιο χάνουν όλο και περισσότερο το περιεχόμενό τους. Παραταύτα ως κεντρική κανονιστική έννοια της παιδαγωγικής των παιδιών με ειδικές ανάγκες εκπλήρωνει σήμερα μια σημαντική ρυθμιστική λειτουργία, που αποβλέπει στην αλλαγή των συνθηκών ζωής των νοητικά καθυστερημένων ανθρώπων, στην εξασφάλιση μιας βάσης νομιμοποίησης, γι' αυτές τις επιδιωκόμενες αλλαγές. Η αδύνατη πλευρά αυτής της έννοιας γίνεται φανερή, όταν πρόκειται να δηλωθεί τι είναι το «κανονικό», ώστε να χρησιμεύσει ως γνώμονας για συγκεκριμένες πρακτικές αποφάσεις. Με αυτή την αδυναμία συναρτάται ίσως η εννοιολογική και επιχειρηματολογική σύγχυση που συνήθως συνοδεύει αυτό το αίτημα. Αλλά ακόμη και αν μπορούσε να επιτευχθεί συμφωνία για ό,τι πρέπει να θεωρείται κανονικό, θα απέμενε ανοιχτό το ερώτημα αν αυτό το κανονικό μπορεί όντως να επιτευχθεί ακριβώς στα άτομα με ειδικές ανάγκες»*_Αθ Ζώνιου-Σιδέρη 1994, σσ184-187). Επίσης αναφέρεται ότι *«...ο όρος* ***ένταξη (PIACING)*** *δηλώνει την τοποθέτηση ενός ατόμου στην κοινωνία, χωρίς να εννοείται τίποτε άλλο. Δηλώνει δηλαδή μία πράξη της οποίας μπορεί να προηγείται ή να μην προηγείται μία διαδικασία και μπορεί να συνοδεύεται ή να μην συνοδεύεται από ενέργειες, δραστηριότητες, συναισθήματα...ο όρος* ***ενσώμάτωση (INTEGRATION)*** *σημαίνει κάτι περισσότερο από την απλή ένταξη. Η ενσωμάτωση προϋποθέτει την ένταξη αλλά και ενεργητική συμμετοχή με ένα μίνιμουν απαιτήσεων στην οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή της κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα σημαίνει συμμετοχή του ατόμου στην παραγωγική διαδικασία, στις κοινωνικές εκδηλώσεις και στις πολιτιστικές δραστηριότητες της κοινότητας στην οποία ζει. Τότε μόνο αφενός το ίδιο το άτομο νιώθει ότι είναι χρήσιμο, βιώνει την αξία της ζωής και αισθάνεται ευτυχισμένο και αφετέρου η κοινωνία ωφελείται, συνειδητοποιεί ως ενεργητική και*

θετική την παρουσία του και το αποδέχεται ως ισότιμο μέλος της. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα άτομα με ε.α., λόγω των εγγενών αδυναμιών τους, δυσκολεύονται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό ή αδυνατούν, ανάλογα με το είδος και τον βαθμό των προβλημάτων τους, να συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία και στη πολιτιστική ζωή της κοινότητας.» (Χρηστάκης, 1991, σ.321). Για παράδειγμα στο κοινωνικό επίπεδο η στρατηγική της ταξικής αναπαραγωγής συνδηλώνεται με το ιδεολόγημα της κοινωνικής κινητικότητας, που περνά μέσα από την οικογένεια στον εκπαιδευτικό, είτε απευθείας, μέσα από τη δική του δηλαδή οικογένεια, είτε έμμεσα μέσα από τις οικογένειες των μαθητών του, με μεσολαβητικούς αγωγούς τους ίδιους τους μαθητές ή τους γονείς τους, όταν συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό. Τόσο η αντίληψη όσο και η αντίδραση του διδάσκοντα σε μια κατάσταση, εξαρτώνται από αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές του, που οφείλονται αφενός στην κοινωνική συγκρότηση του ρόλου του (αξίες και κανόνες συμπεριφοράς) και στη βαθύτερη δομή της προσωπικότητάς του κι αφετέρου στη συγκεκριμενοποίηση αυτού του ρόλου μέσα από τη δυναμική της ομάδας - τάξης, την προσαρμογή δηλαδή των περιεχομένων του ρόλου τους στις συγκεκριμένες προσδοκίες των άλλων.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μάθει να εννοιοποιεί και να αξιολογεί σωστά την σχολική πραγματικότητα και να δρα σε σχέση με τους μαθητές του και τα προβλήματά τους με τρόπο συναισθηματικό κι όχι εμπειρικά, περιστασιακά και τυχαία, γιατί είναι κάτι που περιορίζει το επαγγελματικό του άγχος συμβάλλοντας έτσι και στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του. Το ξεπέρασμα του δικού του άγχους και της ανασφάλειας, η γνώση των ορίων της αρμοδιότητάς του και της αντοχής του, η ικανότητά του να κατανοεί τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών του και η ικανότητα να συνδέει σωστά την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δυναμική της βασικής ομάδας, έχει θετικότατα αποτελέσματα τόσο για την ψυχική υγεία των μαθητών, όσο και για την απόδοσή τους στα μαθήματα. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα φαινόμενα της ομαδικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατομικών συμπεριφορών, όπου καθορίζονται από πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που στη βάση τους είναι συναισθηματικές και κοινωνικές προσεγγίσεις. Το 1975 (Public law 94-142) στις Η.Π.Α. εισάγεται ο νόμος για την "ενσωμάτωση" των ΑΜΕΑ. Ο νόμος λέει ότι τα ΑΜΕΑ έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση με τα άλλα παιδιά, να λάβουν την ίδια εκπαίδευση ανάλογα με τις ανάγκες τους και ότι τα δημόσια σχολεία πρέπει να προσαρμοστούν στα νέα

συστήματα, όπως το "Main streaming" σύμφωνα με το Συμβούλιο για τα Ασυνήθιστα Παιδιά (1975). (Clarkson, 1982)

2. Ορισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο καθορισμός και η ανάλυση των βασικών εννοιών της προβληματικής μας, θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας. Τέτοιες έννοιες, που αποτελούν ταυτόχρονα και τους βασικούς παράγοντες-μεταβλητές για την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, είναι το προφίλ του εκπαιδευτικού, το φανερό και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, τα σχολικά εγχειρίδια, η γνώση της προσωπικότητας του μαθητή από τον δάσκαλο και τον γονέα του παιδιού, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, η αποϊδρυματοποίηση, η ένταξη και η ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, η ειδική αγωγή κι εκπαίδευση, το εσωτερικό κι εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, η αναπηρία και το άτομο με σωματικές μειονεξίες, συναισθηματικές διαταραχές, διανοητικές διαταραχές, διαταραχές λόγου κι ομιλίας, όπου έρχονται σε επαφή τα υποκείμενα-ομάδες εμπλοκής, με το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή την συν-ύπαρξη και συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών ισότιμα, γιατί όπως αναφέρεται, *«...το υποκείμενο και το αντικείμενο δεν είναι βαθιά διαχωρισμένα"* (Moscovici, 1969, σ.9). *Αυτό το αντικείμενο εγγράφεται σ΄ ένα ενεργό περιβάλλον, αυτό δε το περιβάλλον περιέχει τουλάχιστον το άτομο ή την ομάδα, ενώ είναι κάτι σαν επιμήκυνση της συμπεριφοράς του, των αξιολογικών στάσεων του και των κανόνων που αναφέρονται σ΄ αυτό. Για να το πούμε διαφορετικά, το ερέθισμα και η απάντηση είναι αδιαχώριστα: μορφοποιούνται μαζί. Μία απάντηση δεν είναι με την στενή έννοια μία αντίδραση σ΄ ένα ερέθισμα, μέχρις ενός σημείου είναι στην αρχή αυτού του ερεθίσματος, δηλαδή αυτό το τελευταίο καθορίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος από την απάντηση...η οποιαδήποτε αναπαράσταση είναι λοιπόν μία μορφή σφαιρικής και συνεκτικής οπτικής ενός αντικειμένου, αλλά επίσης ανήκει σ΄ ένα υποκείμενο. Αυτή η αναπαράσταση ανακατασκευάζει την πραγματικότητα για να επιτρέψει την αφομοίωση τόσο των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου, των προηγούμενων εμπειριών του υποκειμένου, όσο και του συστήματος στάσεων και κανόνων. Αυτό επιτρέπει τον ορισμό της κοινωνικής αναπαράστασης ως μίας λειτουργικής άποψης του κόσμου η οποία επιτρέπει στο άτομο ή στην ομάδα να δώσει μία έννοια στη συμπεριφορά του και να καταλάβει την πραγματικότητα διαμέσου ενός εσωτερικευμένου συστήματος αναφοράς, έτσι*

ώστε να προσαρμόζεται και να καθορίζει τη θέση του."(Κατερέλος, 1996, σελ. 50-51). Για να τοποθετηθεί το πρόβλημα της έρευνας στις σωστές του διαστάσεις, θα επιδιωχθεί στη συνέχεια ανάλυση των εννοιών που αναφέρθηκαν πιο πάνω, και μια ιστορική αναδρομή στις θεωρίες που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν γύρω από αυτές. Όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας, αλλά πρέπει να έχουμε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες να ζήσουμε μία ζωή ολοκληρωμένη με τον τρόπο που επιλέγουμε. Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, την ισότιμη πρόσβαση στην κατάλληλη εκπαίδευση και στην απασχόληση που ταιριάζει στις δεξιότητες και ικανότητές μας. Για να υπάρξει ισότητα ευκαιριών, τα άτομα με ειδικές ανάγκες ενδέχεται να χρειάζονται εύλογα μέσα προσαρμογής ή προσωπική υποστήριξη που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τίθενται στην ισότητα. Πρέπει επίσης να αναγνωρίσουμε ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες που είναι γυναίκες, μαύροι ή ανήκουν σε εθνικές μειονότητες μπορεί να έχουν διαφορετικές ανάγκες από τους ομόλογούς τους που είναι λευκοί άνδρες. Πρέπει να συνυπολογισθεί η αναγνώριση των διαφορών αυτών και να καθιερωθούν συστήματα που θα εξασφαλίζουν ισότητα ευκαιριών για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ισότητα των ευκαιριών σημαίνει επίσης πλήρη πρόσβαση στην πληροφόρηση που είναι απαραίτητη για την ενδυνάμωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των γονέων τους. *«Σύμφωνα με τις ρητές επιταγές του Συντάγματος της Ελληνικής Δημοκρατίας (άρθρα 16 και 21), το ενδιαφέρον και η ευαισθησία τόσο της πολιτείας όσο και των πολιτών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες επικεντρώνεται:*

α) Στην ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανιτήτων τους.

β) Στην αρμονική ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία.

γ) Στην αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο.» (Ε.Κ.Κ.Ε., 1996 ,σελ. 453),

γιατί η ελληνική πραγματικότητα δείχνει *ότι «...η εν γένει θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα προβληματική λόγω, προπάντων, της έλλειψης ακόμα και της στοιχειώδους υποδομής στους δημόσιους και κοινόχρηστους χώρους, η οποία θα μπορούσε να διευκολύνει την κίνηση των ατόμων αυτών και τη συμμετοχή τους στη ζωή της πόλης, του δήμου ή της κοινότητας στην οποία ζούν»* (ΕΚΚΕ, 1996, σ.19).

Η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Ξ.Σ.Α.Ε.Α.), που είναι ο εκφραστής των οραμάτων και των ελπίδων του αναπηρικού και γονεϊκού κινήματος της χώρας και αγωνίζεται ακατάπαυστα για την ποιοτική αναβάθμιση και βελτίωση των συνθηκών μόρφωσης, δουλειάς και διαβίωσης όλων των

κατηγοριών αυτού του χώρου, με την ευκαιρία της 3ης του Δεκέμβρη, που είναι η Εθνική Ημέρα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, διακηρύσσει:

1. Ότι η αναπηρία συνδέεται με την άσκηση θεμελιωδών και αναπαλλοτρίωτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το ίδιο δικαίωμα στη διαφορετικότητα.
2. Ότι όλα τα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα, καθώς επίσης και οι θεμελιακές ελευθερίες είναι αναπαλλοτρίωτα και ότι ασκούνται από όλους τους πολίτες με βάση την διαφορετικότητά τους.
3. Ότι κάθε άτομο έχει γεννηθεί ίσο και έχει τα ίδια κοινωνικά δικαιώματα στη ζωή και στην πρόνοια, στην εκπαίδευση, στην ανεξάρτητη διαβίωση, στις ίσες αλλά όχι ίδιες ευκαιρίες απασχόλησης και στην ενεργή συμμετοχή σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και της δημιουργικής δραστηριότητας.
4. Ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν το ίδιο δικαίωμα με τους άλλους πολίτες για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας μας, καθώς επίσης και της Ενωμένης Ευρώπης.
5. Ότι κάθε άμεση διάκριση ή άλλη αρνητική διακριτική αντιμετώπιση ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες, αποτελεί παραβίαση των δικαιωμάτων του.
6. Ότι πρέπει να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσω της εξάλειψης όλων των κοινωνικών, νομικών, αρχιτεκτονικών και άλλων εμποδίων, τα οποία αποκλείουν ή περιορίζουν την πλήρη συμμετοχή στη δουλειά, στην κοινωνία και στη ζωή.
7. Ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν τρεις μορφές άδικης διάκρισης – άμεση διάκριση, έμμεση διάκριση και "άνισα βάρη" – που δημιουργούνται από κοινωνικούς και νομικούς περιορισμούς που έχουν επιβληθεί στην άσκηση των δικαιωμάτων τους.
8. Ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες, μέσω των αντιπροσωπευτικών τους οργανώσεων, έχουν δικαίωμα στην πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στα κέντρα λήψης των αποφάσεων για τα θέματα που τους αφορούν.
9. Ότι κάθε ευνομούμενη Κοινωνία και Πολιτεία, οφείλει να λαμβάνει κάθε πρόσφορο μέτρο πολιτικής, διασφαλίζοντας την απρόσκοπτη και ανεμπόδιστη, από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, άσκηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων.

Η Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού (ΟΗΕ,1959) αναφέρει στην πρώτη Αρχή τα εξής:

«Το παιδί θα απολαμβάνει όλα τα δικαιώματά που προβλέπονται σε τούτη τη Διακήρυξη. Τα δικαιώματα αυτά αναγνωρίζονται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά χωρίς διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, περιουσίας, οικογενειακής προέλευσης ή άλλων κοινωνικών θέσεων του ίδιου του παιδιού ή της οικογενείας του.» (UNISEF, "Τα δικαιώματα των παιδιών του κόσμου",1993).

Το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές και ικανότητές του, με βάση τις δικές του εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Μια προσέγγιση της ειδικής εκπάιδευσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών, δηλαδή τις ομάδες εμπλοκής, δασκάλους, γονείς, μαθητές, τα εφαρμοζόμενα μοντέλα της σχολικής εργασίας, το διδακτικό υλικό, το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης και τις προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμοσμένης πρακτικής. Σκοπός κάθε προσπάθειας της ειδικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ελεύθερης κι αυτοδύναμης προσωπικότητας όλων των μαθητών και η ομαλή ένταξή τους στη αυριανή κοινωνία των ενηλίκων. Εκπαίδευση και γενικότερα παιδεία, που δεν έχει στον πυρήνα της το αίτημα για ελευθερία, δεν οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση κι αυτοολοκλήρωση των ατόμων. Και τότε, δυστυχώς, πρόσωπα και κοινωνία παρουσιάζονται να λειτουργούν πολωτικά και αντιθετικά και όχι διαλεκτικά. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, με κυρίαρχη την ιδέα της ισοτιμίας, βοηθάει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συν-εκπαιδευτούν με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους στις ίδιες σχολικές μονάδες. Η ιστορία των προσώπων με ειδικές ανάγκες είναι πάρα πολύ παλιά και μάλιστα χάνεται στα βάθη των αιώνων. Από την στιγμή που εμφανίζεται το ανθρώπινο είδος πάνω στη γη, υπάρχουν άτομα τα οποία για κάποιους λόγους, προγεννητικούς, γεννητικούς και μεταγεννητικούς, κληρονομικούς ή περιβαλλοντικούς, αποκλίνουν από το «φυσιολογικό», παρουσιάζοντας κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, δηλαδή σωματική μη αρτιμέλεια, ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές, κινητικές διαταραχές, διαταραχές στο λόγο και την ομιλία, προβλήματα υγείας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στη βιβλιογραφία ότι: *«...η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική χαρακτηρίζει τα παιδιά, για τα οποία μιλήσαμε πιο πάνω, ως "αποκλίνοντα από το κανονικό ή ως "ειδικά παιδιά" ή τέλος ως "άτομα με ειδικές ανάγκες", όπως αυτά*

ονομάζονται στην πατρίδα μας σήμερα. Ερευνώντας την βιβλιογραφία, παρατηρούμε πως τις προηγούμενες δεκαετίες χρησιμοποιήθηκαν για τα παιδιά ονομασίες, όπως: ανώμαλα παιδιά, ψυχανώμαλα, απροσάρμοστα, δυσπροσάρμοστα, δύσκολα, προβληματαικά, παιδιά με διαταραχές του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς κ.ά. (enfants anoramux, inadaptes, difficiles, deficients, caracteiels, enfants-probleme, arrieres, handicapes)."(Κρουσταλλάκης, 1995, σ.11)

Το πρώτο λοιπόν ζήτημα, που οφείλουμε να οριοθετήσουμε είναι το πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής και σε ποια παιδιά απευθύνεται. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στους μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας. Οι ορισμοί για την αναπηρία και τον ανάπηρο ποικίλουν. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ο ορισμός που δίνει ο Γ. Ποντίκης το 1989: «*...ανάπηρος είναι ο άνθρωπος από τον οποίο λείπει μία αίσθηση ή ένα μέλος του σώματός του. Έχει επικρατήσει όμως η αντίληψη σε διεθνή κλίμακα ότι η αναπηρία αναφέρεται στην έλλειψη συγκεκριμένων εμφανών αισθήσεων ή μελών του σώματος. Έτσι για παράδειγμα, αν κάποιος δεν έχει όσφρηση, αφή ή γεύση ίσως ουδέποτε χαρακτηριστεί ανάπηρος. Το ίδιο θα συμβεί μ΄ εκείνον που του λείπει ο ένας νεφρός, ο πνεύμονας ή κάποιο άλλο όργανο που δεν πέφτει αμέσως στην αντίληψή μας. Έχουμε μάθει ότι ο άνθρωπος είναι ένα "ανώτερο ον" με ένα κεφάλι, δύο μάτια, δύο χέρια, πόδια κλπ κι όταν κάτι απ΄ αυτά του λείπει, έρχεται στο μυαλό μας η εικόνα της σωματικής απόκλισης, σ΄ αντίθεση με την εικόνα ενός ολοκληρωμένου, φυσιολογικού σώματος την οποία έχουμε από μικρή ηλικία δεχτεί και συνηθίσει. Η αναπηρία σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη αναφέρεται στην ύπαρξη λειτουργικής βλάβης συγγενούς ή επίκτητης, αποτέλεσμα ή κατάλοιπο συνήθως κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος. Ο όρος χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος με τον όρο μειονεξία ή μειονεκτικότητα.*»(Πολυχρονοπούλου, 1995, σ.17)

Επίσης αναφέρεται ότι «*... εκτός από τις συνηθισμένες περιπτώσεις ατόμων με αναπηρία ή κάποιες ελαφρότερες μορφές δυσλειτουργίας στο σωματικό τομέα (παιδιά τυφλά, κωφά, με άλλες αισθητηριακές λειτουργίες ή με πολλαπλές ανεπάρκειες), περιπτώσεις με εγκεφαλικές δυσλειτουργίες ή με ορθοπεδικής φύσεως ατέλειες, εκτός από τα άτομα με ευπαθή ζωτικότητα, λόγω χρόνιων νοσημάτων, τα παιδιά με πνευματική υστέρηση ή υπεροχή, με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς, εκτός από τα παιδιά με ψυχικές ασθένειες ή με διαταραχές του λόγου, τα τελευταία χρόνια και ορισμένες άλλες περιπτώσεις*

ενσωματώνονται στον κύκλο της ειδικής αγωγής και εκεί αντιμετωπίζονται πιο συστηματικά. Πρόκειται για περιπτώσεις παιδιών και εφήβων που άλλοτε ευρίσκονταν στις παρυφές αυτής της γνωστικής περιοχής. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις διάφορες περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών παιδιών προσχολικής αλλά και σχολικής ηλικίας, οι οποίες σήμερα αντιμετωπίζονται ψυχοπαιδαγωγικά σε όλον σχεδόν τον κόσμο ως επί το πλείστον μέσα στο ευρύτερο κλίμα της ειδικής αγωγής. Οι περιπτώσεις αυτές αντιμετωπίζονταν τα παλαιότερα χρόνια, από την δεκαετία του 1950 και μετά, σε ιδιαίτερο παιδαγωγικό και θεραπευτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Σήμερα στην πατρίδα μας τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτή τη συμπεριφορά φοιτούν σε "ειδικές τάξεις" στο κανονικό σχολείο, υποβοηθούμενα παιδαγωγικά με τη λεγόμενη "ενισχυτική διδασκαλία".» (Κρουσταλάκης, 1994, σ.13). Σύμφωνα με το νόμο 1566/85(άρθρο 32), ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όσοι: «...πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς να συμμετάσχουν στη γενική κι επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Τέτοια άτομα νοούνται:

α) Οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση.

β) Οι κωφοί και βαρήκοοι.

γ) Άτομα με σοβαρές κινητικές διαταραχές.

δ) Άτομα με νοητική καθυστέρηση.

ε) Άτομα με ειδικές μαθησιακές κι άλλες δυσκολίες.

στ) Άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές.

ζ) Τα επιληπτικά άτομα.

η) Άτομα που πάσχουν από την αθένεια του Χάνσεν.

θ) Άτομα με διαταραχές της προσωπικότητας.

ι) Κάθε άτομα που δεν ανήκει σε καμμιά από τις προηγούμενες περιπτώσεις και παρουσιάζε διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.»

(Ε.Κ.Κ.Ε.,1996, σ.452)

Ορισμένα παιδιά παρουσιάζουν ασυνήθιστα χαρακτηριστικά μάθησης και συμπεριφοράς μέσα κι έξω από το σχολικό χώρο, που εντάσσονται στις ατομικές διαφορές των μαθητών και χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαιδευτική και μαθησιακή προσέγγιση. Τέτοιες περιπτώσεις είναι οι ακουστικές, οπτικές και απτικές διαταραχές, οι διαταραχές του λόγου, διανοητικές διαταραχές, κινητικές

ιδιαιτερότητες, γνωστικές δυνατότητες και χρόνια προβλήματα υγείας, συναισθηματικές διαταραχές, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικό σύνδρομο, όπου όπως αναφέρει ο Samuel Kirk (1968), που ασχολήθηκε με τις περιπτώσεις της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης οι δυσκολίες στη μάθηση αναφέρονται *«...α. Στις νοητικές ικανότητες. Όσοι μαθαίνουν με βραδύτερους ρυθμούς β. Στην αισθητηριακή κατάσταση. Όσοι έχουν ιδιαίτερα προβλήματα όρασης ή ακοής γ. Στην σωματική κατάσταση. Όσοι έχουν σοβαρά κινητικά προβλήματα δ. Στην επικοινωνία. Όσοι έχουν προβλήματα γλώσσας και ομιλίας ε. Στη μάθηση σε εξειδικευμένους τομείς. Όσοι παρουσιάζουν ειδικές δυσκολίες μάθησης όπως δυσλεξία, δυσαριθμισία, δυσαναγνωσία. (Εξαιρούνται όσοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης επειδή η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική) στ. Στην συναισθηματική τους κατάσταση και συμπεριφορά. Όσοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή ή διαταραχές εξελικτικού τύπου ζ. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης τα πρόσωπα που εμφανίζουν συνδυασμό δύο τουλάχιστον προβλημάτων απ΄ όσα αναφέρονται στις παραπάνω* περιπτώσεις.» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 59)

Σύμφωνα με τον καθηγητή Κρουσταλάκη(1995), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα παρακάτω:

« α. Παιδιά με παθήσεις των αισθήσεων. Παιδιά μειονεκτικής ακοής (κωφά, κωφάλαλα, βαρήκοα). Παιδιά με ελαττωματική όραση: τυφλά. Παιδιά τυφλά και κωφά. β. Παιδιά με διαταραχές ψυχοκινητικής φύσεως. Παιδιά νευρολογικώς μειονεκτικά. Η εγκεφαλική παράλυση, η επιληψία, η δισχιδής ράχις, η "ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία", παιδιά με ορθοπεδικής φύσεως μειονεξία, παιδιά με άλλου είδους αναπηρίες ή μειονεξίες, παιδιά δύσμορφα, παραμορφωμένα κ.λ.π. γ. Παιδιά που πάσχουν από κάποιο χρόνιο νόσημα δ. Παιδιά που παρουσιάζουν πνευματική καθυστέρηση ή υπεροχή, Στα κανονικά κατά την νοημοσύνη (Δ.Ν. 90-109), Στα πνευματικώς καθυστερημένα (Δ.Ν. κάτω του 90), Στα πνευματικώς υπερέχοντα (Δ.Ν. άνω του 110) ε. Παιδιά που εμφανίζουν διαταραχές της συμπεριφοράς, οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής: Τα επιθετικά παιδιά (enfants agressifs), τα δειλά παιδιά, τα ασταθή παιδιά, τα ευσυγκίνητα και υπερευαίσθητα παιδιά, τα κυκλοθυμικά παιδιά, τα εκρηκτικά παιδιά, τα απαθή παιδιά, τα παιδιά με νευρωτικές συνήθειες, τα παραστρατημένα και εγκληματικά παιδιά (ή εθισματικές νευρώσεις), ζ. Τα ψυχικώς ασθενή παιδιά, οι παιδικές νευρώσεις, οι παιδικές ψυχώσεις η. Παιδιά με ψυχοσωματικό σύνδρομο, θ. Παιδιά με

ψυχονευρωτικές διαταραχές (των φυσιολογικών λειτουργιών), διαταραχές του ύπνου, διαταραχές της θρέψεως, διαταραχές της αποκρίσεως, διαταραχές της σεξουαλικής ζωής και συμπεριφοράς, ψυχοκινητικές διαταραχές, παιδιά με διαταραχές του λόγου, οι διαταραχές της φωνής: αφωνία, δυσφωνία, σχολική βραχνάδα, τραγισμός, ευνουχοειδής φωνή, οι διαταραχές του προφορικού λόγου, οι διαταραχές του γραπτού λόγου, παιδιά που παρουσιάζουν απλή σχολική δυσπροσαρμοστία, εκείνα που παρουσιάζουν γενικά φαινομενική σχολική καθυστέρηση, παιδιά που εμφανίζουν ειδικές διαταραχές στον τομέα σχολικών μαθήσεων, οι παιδαγωγικώς καθυστερημένοι μαθητές, οι "κοινωνικές περιπτώσεις" ψυχοπαιδαγωγικής αποκλίσεως, τα ορφανά υπό κηδεμονία παιδιά, τα υπό την προστασία διαφόρων υπηρεσιών παιδιά, τα υιοθετημένα παιδιά» (Κρουσταλάκης, 1994, σσ. 100-107)

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85(άρθρο 32), ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται όσοι: «πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, που είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς να συμμετάσχουν στη γενική κι επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Τέτοια άτομα νοούνται:

α) Οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση.

β) Οι κωφοί και βαρήκοοι.

γ) Άτομα με σοβαρές κινητικές διαταραχές.

δ) Άτομα με νοητική καθυστέρηση.

ε) Άτομα με ειδικές μαθησιακές κι άλλες δυσκολίες.

στ) Άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές.

ζ) Τα επιληπτικά άτομα.

η) Άτομα που πάσχουν από την αθένεια του Χάνσεν.

θ) Άτομα με διαταραχές της προσωπικότητας.

ι) Κάθε άτομα που δεν ανήκει σε καμμιά από τις προηγούμενες περιπτώσεις και παρουσιάζε διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία.

Σύμφωνα με τις ρητές επιταγές του Συντάγματος της Ελληνικής Δημοκρατίας (άρθρα 16 και 21), το ενδιαφέρον και η ευαισθησία τόσο της πολιτείας όσο και των πολιτών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες επικενρώνεται:

α) Στην ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανιτήτων τους.

β) Στην αρμονική ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία.

γ) Στην αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τον ισχύοντα Νόμο για την Ειδική Αγωγή (Νόμος 1566/85 κεφάλαιο Ι), "άτομα με ειδικές ανάγκες" θεωρούνται τα πρόσωπα εκείνα που οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στην γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα της ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται: α) οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση, β) οι κωφοί και βαρήκοοι, γ) τα άτομα με κινητικές διαταραχές, δ) οι νοητικά καθυστερημένοι, ε) οι συναισθηματικά διαταραγμένοι, στ) όσοι παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ζ) οι επιληπτικοί, η) οι χανσενικοί, θ) όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα και ι) κάθε άτομο νηπιακή, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκει σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι: «...ερευνώντας την εξελικτική πορεία της ειδικής αγωγής, παρατηρούμε πως αυτή στοιχεί στην διαχρονική εξελισσόμενη στάση της κοινωνίας έναντι ασθενικών, μειονεκτικών και αναπήρων ατόμων. Ξεκινώντας από την πρωτόγονη κοινωνία, όπου κυριαρχούσαν ενστικτώδεις ασυνείδητες δυνάμεις και ορμέμφυτες βιολογικές τάσεις ανταγωνισμού μεταξύ των ανθρώπων και επικράτησης, φθάνουμε διαχρονικά στην καθιέρωση ανθρωπιστικών αντιλήψεων με αποκορύφωμα την χριστιανική ανθρωπολογία της αγάπης. Μέσα σ' αυτή την ιστορική αναζήτηση βλέπουμε πως την αρχική γενική ατμόσφαιρα του σκεπτικισμού, της απόρριψης, της ασυλοποίησης, της κοινωνικής περιθωριοποίησης και της απαισιοδοξίας διαδέχεται σταδιακή η ήρεμη αποδοχή, η αγάπη, η αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων, η εξατομικευμένη προσπάθεια και η αισιόδοξη διάθεση.» (Κρουσταλάκης, 1994, σ. 16).

2.1. Ιστορική αναδρομή των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Επομένως, το ιστορικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκεται σε πολύ μικρές χρονολογικές αποστάσεις από το σήμερα. Τα άτομα αυτά ήταν απομονωμένα από τους άλλους ανθρώπους, περιθωριοποιημένα ανθρώπινα όντα της κοινωνίας και φυσικά δεν μπορούσαν να διανοηθούν την ισότιμη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες

και στη μαθησιακή εξέλιξη. Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες αντιμετώπιζαν τα άτομα αυτά άλλοτε ως επικίνδυνα, ως άρρωστα, ως απροσάρμοστα, κι άλλοτε με λύπη, συμπόνια, οίκτο και φιλανθρωπικές τάσεις. Υπάρχει το τρανταχτό παράδειγμα της Σπάρτης, στην αρχαία Ελλάδα, όπου η σωματική διάπλαση των ανθρώπων ήταν αναγκαία συνθήκη για έναν αξιοπρεπή βίο, πολλές φορές και για την ίδια τη ζωή. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα έριχναν στον Καιάδα και σκοτώνονταν ως πλήρως άχρηστα, άλλοτε τα χρησιμοποιούσαν για εξευτελεστικές και βαριές εργασίες κι άλλοτε για διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις κεφιού. Ο Χριστιανισμός με τον ερχομό του, έδωσε έναν διαφορετικό αέρα ανθρώπινης ζωής κι ελπίδας, κι άρχισε να δημιουργείται ένα στοργικό, με φροντίδα κι αγάπη περιβάλλον, απέναντι σε παιδιά κι ενήλικες με ειδικές ανάγκες. Στα χρόνια του μεσαίωνα, οι αναπηρίες πέρασαν από τα βασανιστήρια της ιεράς εξέτασης του Λούθηρου και του Καλβίνου και από εξορκισμούς και διάφορες τελετουργικές πράξεις. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης και την ανάπτυξη της ιατρικής κυρίως επιστήμης, άρχισε να μελετάται το πρόβλημα της αναπηρίας, τόσο από την ιατρική, όσο και από την κοινωνική του πλευρά. Δυστυχώς, μέχρι και τον προηγούμενο αιώνα οι βιβλιογραφικές αναφορές, για την εκπαίδευση κι αγωγή των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ανύπαρκτη. Προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, με παιδαγωγούς όπως ο Friedrich Froebel, Οβίδιος Decroly, Maria Montessori, υπάρχει μια κοινωνική διατάραξη στα λυμνάζοντα νερά της ειδικής εκπαίδευσης αυτών των παιδιών. Ήταν οι πρώτοι, που ασχολήθηκαν τόσο με την ιατρική φροντίδα αυτών των παιδιών, λόγω της ιατρικής τους ιδιότητας, αλλά και προσεγγίζοντας τα παιδαγωγικά και βάζοντας τα θεμέλια για την αρχή της ειδικής αγωγής, μέσα από τις δικές τους παιδαγωγικές αρχές και φυσικά με διαπνέοντα φιλοσοφικό λόγο, περί της προσωπικής μαθησιακής δυνατότητας του κάθε παιδιού. «*Στην εξελικτική αυτή πορεία, όπως θα δούμε στην συνέχεια εκτενέστερα, διάφορες προσωπικότητες, όπως ο J. Itard, E. Seguin, A. Binet, O. Decroly, M. Montessori. A. Descoeudres, Borel-Maisonny, A. Bourcier, Dr. Le Boulch, S. Ramain κ.α., συλλογικές προσπάθειες, σχολές και επιστημονικές τάσεις, ερευνητικά – πειραματικά εργαστήρια, ινστιτούτα, όπως το Ινστιτούτο Perkins στις Η.Π.Α., με το πρωτοποριακό έργο τους συνέβαλαν στη σταδιακή διαμόρφωση του επιστημολογικού προφίλ της ειδικής αγωγής αλλά και στη συγκρότηση του όλου λειτουργικού της πλαισίου.*» (*Κρουσταλάκης, 1994, σελ.* 20). Με τον όρο ειδική εκπαίδευση, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ευρεία έννοια είναι η γενική μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση και μαθητεία και φυσικά παράλληλη

θεραπευτική αγωγή. Η ειδική αγωγή αναφέρεται σε άτομα τα οποία, εξαιτίας οργανικών, ψυχικών και κοινωνικών αιτιών, παρουσιάζουν διάφορες καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική τους κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που διεκολύνεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της σχολικής ζωής. Αυτό σημαίνει, ότι όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, που δεν καθίσταται εμπόδιο στην μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού, τότε δεν γίνεται λόγος για ειδική εκπαίδευση. Ο καθηγητής Γ. Κρουσταλάκης αναφέρει ότι: *«...ίσως θα ήταν προτιμότερο να μιλάμε σήμερα για ι δ ι α ί τ ε ρ ε ς π ρ ο σ ω π ι κ έ ς α ν ά γ κ ε ς που έχουν ορισμένα παιδιά και έφηβοι, για δυσκολίες, αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που παρουσιάζουν και σχετίζονται με τις διανοητικές τους ικανότητες, με τις αισθητηριακές και αντιληπτικές τους λειτουργίες, με τη σωματική τους υγεία, την κινητικότητα (λεπτή κινητικότητα, βάδιση, ισορροπία), με το συναισθηματικό τους κόσμο, την κοινωνική τους συμπεριφορά και κυρίως με την ικανότητά τους για επικοινωνία με το προσωπικό τους εγώ και με το περιβάλλον. Επόμενο λοιπόν είναι η οποιαδήποτε δυσχέρεια ή δυσλειτουργία των ατόμων αυτών να επηρεάζει ή να παρεμποδίζει τη γενική τους ανάπτυξη, την εκπαίδευση και τη σχολική τους φοίτηση, τις επαγγελματικές τους επιλογές και απασχολήσεις και την όλη κοινωνική τους ζωή. Κατά συνέπεια, για τις ιδιαίτερες αυτές περιπτώσεις απαιτείται τροποποίηση των κοινών σχολικών προγραμμάτων και της όλης διδακτικής μεθοδολογίας και προγραμματισμός άλλων ειδικών παιδευτικών λειτουργιών, που θα υποβοηθήσουν τη γενική ανάπτυξη των ικανοτήτων που διαθέτουν τα παιδιά αυτά.»(Κρουσταλλάκης, 1995, σελ. 12).* Επομένως, όταν μιλάμε για ειδική εκπαίδευση θα ενοούμε την ιδιαίτερη εκπαιδευτική αντιμετώπιση, με ιδιαίτερα παιδαγωγικά μοντέλα διαδασκαλίας, έτσι ώστε να προσεγγίσουμε τις δυνατότητες και τις νοητικές προσλαμβάνουσες αυτών των μαθητών, δηλαδή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου *«...τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αναγκασμένα να αναπτύξουν ένα δικό τους ψυχοκοινωνικό κόσμο επειδή ακριβώς ο κόσμος που αντιλαμβάνονται και βιώνουν πραγματώνεται ή αναδύεται μέσα από την ιδιαίτερη ιστορία της δράσης της ενεργητικής δεκτικότητας των συστημάτων του οργανισμού(εγκεφάλου) μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικο-πολιτιστικό), δημιουργώντας συγκεκριμένες μεταξύ τους και οικολογικά και κοινωνικο-πολιτιστικά εξαρτημένες δομικές και λειτουργικές συζεύξεις, οι οποίες στο επίπεδο της συμπεριφοράς εκφράζονται με*

τη μορφή ξεχωριστών, μοναδικών νοηματικών(προθετικών ή αποβλεπτικών) κόσμων.» (Πουρκός, 1997, σ.286)

Ως πρόσωπα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται οι μαθητές που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών εμποδίων(Handicaps). Ειδικότερα, τα εμπόδια αυτά αναφέρονται: α) στις νοητικές ικανότητες, δηλαδή όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) στην αισθητηριακή κατάσταση, δηλαδή όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα στην όραση (τυφλοί, αμβλύωπες) ή στην ακοή (κωφοί, βαρήκοοι), γ) στη σωματική κατάσταση, δηλαδή όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) στην επικοινωνία, δηλαδή όσοι έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) στη μάθηση λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία , δυσαναγνωσία, και δυσορθογραφία, στ) σε σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, δηλ. όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης, προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητας, και τέλος, στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνεται επίσης κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής κι εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκει σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχει ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για μία ορισμένη περίοδο ή και για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής του ζωής.

2.2. Ορισμός της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης.

Ο απώτερος στόχος και σκοπός της ειδικής εκπαίδευσης είναι η σωστή διάγνωση κι αξιολόγηση του προβλήματος, η υποστήριξη του προσώπου στο σωματικό, ψυχοκινητικό, συναισθηματικό, μαθησιακό τομέα, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα της κοινωνικής τους ένταξης στην ενήλικη ζωή, δηλαδή η επαγγελματική τους αποκατάσταση και η αλληλοαποδοχή τους με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, δηλαδή να γίνουν φορολογούμενοι κι όχι επιδοτούμενοι πολίτες. Ειδικότερα, στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία, στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιδιώκει ιδιαίτερα την ολόπλευρη κι αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα ή και να συμβιώνουν ομαλά με το κοινωνικό σύνολο και να ζουν όσο το δυνατόν λιγότερο εξαρτημένη

και αξιοπρεπή ζωή, την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, την ενσωμάτωση τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, τη σύνδεση και συνεργασία των γονέων με τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες και την ισότιμη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους, και τέλος την παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης μαθητών και γονέων με τη σύσταση, λειτουργία και αξιοποίηση ομάδων στήριξης από ειδικούς επιστήμονες και εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με το αμερικανικό μοντέλο της συν-εκπαίδευσης, η ειδική εκπαίδευση *«... σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού. (Νόμος 94 142/1985, U.S.A.). Με την Ειδική Αγωγή το παιδί εφοδιάζεται με τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνει – μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του – ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας...επίσης Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στη συνηθισμένη τάξη ή αν τούτο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού".»* (Πολυχρονοπούλου, 1995, σσ. 30-32)

Επομένως σκοπός της ειδικής αγωγής σήμερα είναι η προσέγγιση της όλης προσωπικότητας του νέου αυτού ανθρώπου και η παροχή σ΄ αυτόν μίας καθολικής βοήθειας ζωής, ώστε να μπορέσει να καταξιωθεί κοινωνικά και ανθρώπινα. Έτσι, θα λέγαμε πως *«... η "ειδική αγωγή" στις ημέρες μας έχει ως αντικείμενο ένα κοινωνικό, θεραπευτικό παιδαγωγικά αλλά και κατ΄ εξοχήν ανθρώπινο πρόβλημα. Για την επίλυση του προβλήματος αυτού αξιοποιούνται τα πάντα: σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, παιδαγωγικές – συμβουλευτικές διαδικασίες, θεραπευτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι αισθητικής έκφρασης και εμψύχωσης, προεπαγγελματικής και επαγγελματικής δημιουργίας, τρόποι και πρακτικές ειδικής επικοινωνίας με την αξιοποίηση των επιτευγμάτων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των λοιπών τεχνολογιών της πληροφορικής (π.χ. ειδική χρήση Η/Υ, χρήση του συμβολικού συστήματος "Bliss") κ.α. Ο επιστημονικός αυτός κλάδος έφερε αρχικά την ονομασία "Θεραπευτική*

Παιδαγωγική" (Heilpadagogik). Σήμερα ονομάζεται "Ειδική Παιδαγωγική" (Pedagogie Speciale, Sonderpadagogik)." (Κρουσταλάκης, 1994, σελ. 18)

2.3. Ιστορική αναδρομή της Ειδικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του ' 70 η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ήταν σε αφανή επίπεδα, μόνο σε ορισμένες και λίγες περιπτώσεις, όπως σε τυφλά και κωφά, δηλαδή σε αισθητηριακές διαταραχές, παρεχόταν ειδική εκπαίδευση στα διάφορα φιλανθρωπικά ιδρύματα, σε κάποια ιδιωτικά ειδικά σχολεία και στο Πρότυπο Ειδικό σχολείο Αθηνών. Από το 1976 μέχρι και το 1981 έχουμε το πρώτο ουσιαστικό βήμα από την πολιτεία, με τον νόμο 1143 για τη ειδική αγωγή, όπου ιδρύονται ορισμένα ειδικά σχολεία, περίπου 80 σε όλη την Επικράτεια, με περίπου 2500 μαθητές και 200 δασκάλους. Επίσης, οργανώθηκε η μετεκπαίδευση των δασκάλων στην ειδική αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, με σκοπό την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση ορισμένων εκπαιδευτικών για την προώθησή τους στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και στη συνέχεια η θεμελίωση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας με τον αντίστοιχο νόμο. Από εκείνη την στιγμή αρχίζει ουσιαστικά, η παροχή ειδικής εκπαίδευσης, βέβαια σε ξεχωριστές-αυτοτελείς σχολικές μονάδες, όπου με την πάροδο του χρόνου και την ευαιδθητοποίηση των ομάδων εμπλοκής για την εκπαιδευτική βοήθεια όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, φτάνουμε στον νόμο 1566/85, όπου αντικαταστάθηκε σε μαγάλο μέρος ο προηγούμενος νόμος, αφού βέβαια οι σχετικές διατάξεις βελτιώθηκαν με νέα στοιχεία τα οποία εντάχθηκαν μέσα στον καινούργιο νόμο. Με τη νέα νομοθεσία γίνονται διάφορες πράξεις νομοθετικού περιεχομένου, είτε αυτές λέγονται αποφάσεις είτε προεδρικά διατάγματα, όπου γίνονται τροποποιήσεις κυρίως στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Από το 1981 και ύστερα αρχίζει μια εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, μέσα στους κόλπους της ευρωπαϊκης οικονομικής κοινότητας τότε, και ευρωπαϊκης ένωσης σήμερα, να συγκλίνει προς μια κοινή πορεία για όλες τις χώρες της ένωσης. Το Μάρτιο του 1981 η Ε.Ο.Κ. μιλάει για περίπου 9% άτομα με ειδικές ανάγκες στο ευρωπαϊκο πεδίο. Η παγκόσμια οργάνωση υγείας ανεβάζει τον αριθμό σε 34.000.000, που παρουσιάζουν προβλήματα κάποιας αναπηρίας ή μειονεξίας. Η στατιστική υπηρεσία Eurostat(1991) δίνει στη δημοσιότητα στοιχεία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στις χώρες της Ένωσης:

1. Ισπανία 14,9%
2. Μ.Βρεττανία 11,6%
3. Ολανδία 11,5%
4. Γερμανία 10,4%
5. Δανία 7,6%
6. Πορτογαλία 6,4%
7. Ιρλανδία 2,6%
8. Ιταλία 2,5%
9. Βέλγιο 2,4%

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακριβής αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί δεν έχει γίνει μια ολοκληρωμένη προσπάθεια για την καταγραφή τους. Γίνεται κάποια προσπάθεια χαρτογράφησης και μελέτης του χώρου της Ειδικής Αγωγής στον Ελλαδικό χώρο, όπου υπολογίζεται ότι υπάρχουν περίπου 175.000 μαθητές(σχολικής ηλικίας) που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Από αυτά τα 15000 περίπου παρακολουθούν προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, τα υπόλοιπα φοιτούν μέσα στα συνήθη σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, ένα μέρος είναι ενταγμένο σε ιδρύματα όπου ανήκουν στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και τα υπόλοιπα είναι στο σπίτι, χωρίς τυπική μορφή εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Σ. Πολυχρονοπούλου έχουμε τρία είδη ενσωμάτωσης τα οποία εξασφαλίζουν την ολιστική προσέγγιση της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπως: «...***Χωροταξική ενσωμάτωση*** *που περιορίζεται στην απλή παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες μέσα στο συνηθισμένο σχολείο και που αποτελεί βέβαια τη χαμηλότερη βαθμίδα σχολικής ενσωμάτωσης.* ***Κοινωνική ενσωμάτωση*** *που περιλαμβάνει δραστηριότητες που αυξάνουν την επικοινωνία και επαφή ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αυτή η μορφή ένταξης που "χαρίζει" στο παιδί κοινωνική αποδοχή δίχως όμως να του δίνει την ευκαιρία ν' αναπτύξει πλήρως το νοητικό δυναμικό του δεν εκπληρώνει τον κύριο σκοπό της ενσωμάτωσης.* ***Διδακτική ενσωμάτωση*** *κατά την οποία το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στη συνηθισμένη τάξη συμμετέχοντας στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. (Τούτο όμως δεν σημαίνει πως διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο ή ότι το μαθησιακό του επίπεδο είναι απαραίτητα το ίδιο με το επίπεδο των συμμαθητών του).*» (Πολυχρονοπούλου,1995,σ.102) . Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες έρχονται σε επαφή με τους υπόλοιπους

συμμαθητές τους στην αρχή, προς μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στη συνέχεια αρχίζουν τα κοινά μαθήματα, όπου είναι δυνατόν κυρίως για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στο τρίτο στάδιο οι μαθητές προσεγγίζουν τα μορφωτικά αγαθά με διαφορετικό τρόπο διδακτικής και παιδαγωγικής ετοιμότητας. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να θυμηθούμε τα δυο μοντέλα της κοινωνικής επιρροής, όπως τα έχει περιγράψει ο Moscovici(1976), τα οποία φέρνουν την κοινωνική αλλαγή, ύστερα από τις συνεχείς διαντιδράσεις, και συγκεκριμένα το γενετικό μοντέλο ή αλληλεπιδρασιακό φέρνει καινοτόμες αλλαγές, ενώ το λειτουργικό μοντέλο κοινωνικούς ελέγχους, άλλοτε φανερά μέσα από την πλειονοτική επιρροή της εξουσίας της σχολικής μονάδας κι άλλοτε κρυφά και πολλές φορές ασυνείδητα, μέσα από τους «ψυχολογιοποιητικούς» παράγοντες. Σύμφωνα με το γενετικό μοντέλο, θα πρέπει να εφαρμοστεί η ειδική εκπαίδευση στις συνήθεις σχολικές μονάδες, μέσα από συγκρουσιακές και διαπραγματευτικές τάσεις, και φυσικά εξαρτάται από τα ύφη συμπεριφοράς της αδρανούσας επενέργειας των μαθητών και των γονέων τους μέσα στο σχολικό σύνολο, ή της μειονοτικής επιρροής από τους συλλόγους και τα οργανωμένα σωματεία προώθησης του δικαιώματος να είναι κανείς ανάπηρος. Από την άλλη μεριά, το λειτουργικό μοντέλο υπάρχει μέσα από τις κοινωνικές νόρμες και τις διάφορες εξαρτήσεις. Για το λειτουργικό μοντέλο η ενδοτικότητα είναι η κύρια μορφή επιρροής, ενώ για το γενετικό υπάρχουν επιπλέον η κανονικοποίηση και η καινοτομία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: *«...η κοινωνική αλλαγή είναι εξίσου μια πραγματικότητα επιρροής όσο και ο κοινωνικός έλεγχος»* (Moscovici S., 1976, σελ. 94). Ένας από τους στόχους της έρευνας είναι και η ποιοτική ανάλυση κυρίως, των φαινομένων επιρροής μέσα στη σχολική τάξη για τους μαθητές με ειδικέες εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς βέβαια να αποτελούν μειονότητα, όπως ορίζεται από το επιστημολογικό πλαίσιο της κοινωνικής επιρροής, αλλά οι διάφορες πιέσεις που δέχεται το κοινωνικό σύνολο από τα οργανωμένα σωματεία για αλλαγή των στάσεων, καλλιεργούν το κλίμα για θεσμικές αλλαγές-στις αρχές του 2000 ψηφίστηκε το νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή-και φυσικά το ζητούμενο τη έρευνας είναι κατά πόσο θα επέρθει και ουσιαστική αλλαγή μέσα στις σχολικές μονάδες και φυσικά η ανίχνευση και διερεύνηση των παραγόντων ψυχολογιοποίησης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε και το θεμελιώδες σφάλμα στις θεωρίες της κοινωνικής απόδοσης όπως το επεσήμανε ο Ross το 1977 μέσα από τις πειραματικές διαδικασίες όπου *«...κάθε άτομο που επιχειρεί να ερμηνεύσει τη δική του συμπεριφορά ή τη συμπεριφορά κάποιου*

άλλου, οδηγείται στην επιλογή μεταξύ δύο διαφορετικών εκδοχών: είτε αποδίδει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά σε ενδογενείς παράγοντες είτε τη θεωρεί απόρροια εξωγενών παραγόντων... οι άνθρωποι, με άλλα λόγια, φαίνεται πως δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις προδιαθέσεις των ατόμων απ΄ ότι στις περιστάσεις κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η υπό παρατήρηση συμπεριφορά...το θεμελιώδες σφάλμα συνεπάγεται καταρχήν μία υπερεκτίμηση του ψυχολογικού ντετερμινισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς και εμφανίζεται με δύο, τουλάχιστον, τρόπου: όταν πρόκειται να εξηγήσουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου και προβαίνουμε σε αιτιατικές συναγωγές, και όταν, βασιζόμενοι στη συμπεριφορά την οποία παρατηρήσαμε, προβλέπουμε παρεμφερείς συμπεριφορές, ακόμα και όταν οι συνθήκες κάτω απ΄ τις οποίες υποτίθεται ότι θα εμφανιστούν είναι τελείως διαφορετικές. Το θεμελιώδες σφάλμα χαρακτηρίζεται επίσης απ΄ την υπερβολική απόδοση βαρύτητα στον προσωπικό έλεγχο, με την έννοια ότι υπάρχει η τάση να θεωρείται πως το άτομο ελέγχει πλήρως (ή θα έπρεπε να το κάνει) τις πράξεις του αλλά και ότι του συμβαίνει.» (Παπαστάμου,1989,σ.128). Έτσι λοιπόν, στη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων παίζει ρόλο η σωστή ενημέρωση και πληροφόρηση γύρω από τα θέματα της αναπηρίας και της μειονεξίας, και τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές ανεξάρτητα από το πρόβλημά τους, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της ύπαρξης ή όχι των διανοητικών διαταραχών, όπου εκεί φαίνεται καθαρά ότι όταν ο εγκέφαλος λειτουργεί φυσιολογικά, τότε ό μαθητής μπορεί να φτάσει σε οποιοδήποτε στάδιο της ακαδημαϊκής και σχολικής του πορείας. Πολλές φορές λανθάνουν οι γνώμες και οι αντιλήψεις των ανθρώπων που συν-εκπαιδευονται και συν-υπάρχουν, γιατί «... *η παρέκκλιση από τη λογική αντιμετωπίζεται ως σφάλμα ή ένδειξη μονομέρειας, πράγμα που έχει σαν αποτέλεσμα να οδηγεί πολλούς ερευνητές στην ανθολόγηση στοιχείων τα οποία επιβεβαιώνουν την απαισιοδοξία τους αναφορικά με την ικανότητα των ανθρώπων να επεξεργαστούν τις κοινωνικές πληροφορίες με ακρίβεια και διεισδυτικότητα (βλ. Nisbett και Ross), 1980)*" (Παπαστάμου, 1989, σσ.140-141).

Η σχολική ένταξη των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, είναι η απαρχή της κοινωνικής ένταξης, μέσα στα πλαίσια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, όπως αναφέρεται στην Πράσινη Βίβλο, της Ευρωπαϊκής Ένωσης(1994), για τους μαθητές με αναπηρίες. Τα προγράμματα που προτείνονται, έχουν σκοπό να βελτιώσουν τις γνωστικές , συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μιας σχολικής μονάδας. Για τους μαθητές με

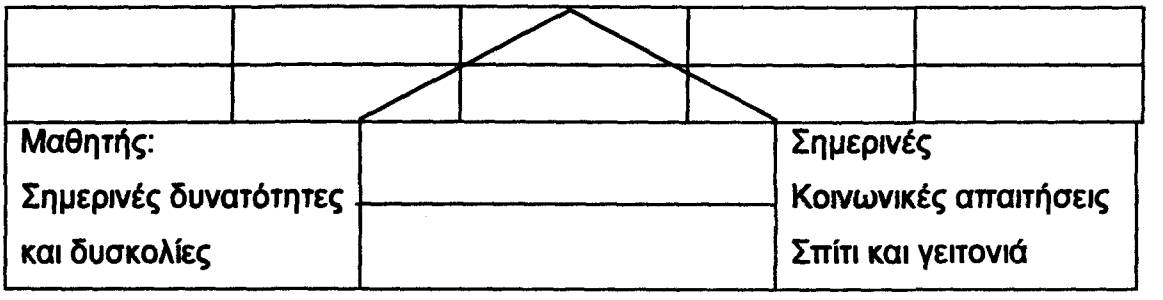
διανοητικές διαταραχές(νοητική καθυστέρηση), ισχύει ο ορισμός του (A.A.M.D. - American Association on Mental Deficiency), όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:

Επίπεδα Νοητικής Υστέρησης όπως καθορίζονται από τον ΔΝ	
ΕΠΙΠΕΔΟ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ	ΔΝ
Ελαφρά Ν.Κ.	50-55 μέχρι 70
Μέτρια Ν.Κ.	35-40 μέχρι 50-55
Σοβαρή Ν.Κ.	20-25 μέχρι 35-40
Βαριά Ν.Κ.	Κάτω από 20 ή 25
Απροσδιόριστη Ν.Κ.	

Πηγή: (Πολυχρονοπούλου, 1995, σσ.137-140)

Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση μπορούν να παρουσιάσουν και προβλήματα στην συμπεριφορά τους, σε περιπτώσεις περιθωριοποίησης μέσα στην σχολική τάξη, με επιθετικότητα, έλλειψη συγκέντρωσης της προσοχής, με διαταραχές στον λόγο και στην ομιλία, με χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Με την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης, ο δάσκαλος της σχολικής τάξης συνεργάζεται με τον ειδικό παιδαγωγό της σχολικής μονάδας, ο οποίος παρακολουθεί τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, μέσα στην ίδια την τάξη ή σε κάποιο ειδικό τμήμα ένταξης. Επίσης, υπάρχει και η δυνατότητα διάγνωσης και συμβουλευτικής υποστήριξης, από την διεπιστημονική ομάδα στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Σε βαριές περιπτώσεις η παροχή της ειδικής εκπαίδευσης γίνεται σε ειδικά αυτοτελή σχολεία και σε άλλες περιπτώσεις σε νοσοκομεία ή στο σπίτι. Όλα τα αναλυτικά προγράμματα της ειδικής παιδαγωγικής, σκοπό έχουν να στηρίξουν και το ίδιο το παιδί και την οικογένειά του, συναισθηματικά, ηθικά, κοινωνικά, ψυχοκινητικά. Εδώ, παρατηρείται και διαφοροποίηση στις μορφές που οι μαθητές παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή νοητική καθυστέρηση, όπου οι βάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων δίνονται στον παρακάτω πίνακα:

	Μελλοντικές απαιτήσεις από τους μαθητές. Επίπεδο δυσκολίας	



Πηγή: Brenna, W. Curriculum for Special Needs, 1988, p.33 (Χρηστάκης, 1994)

Οι ειδικές μαθησιακές ασκήσεις έχουν να κάνουν με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών, με τις αριθμητικές τους δεξιότητες, με τις κοινωνικές δεξιότητες και με τους διαύλους επικοινωνίας τους παιδιού με το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Εδώ αναφέρουμε και τον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, «...*ο όρος «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» καθιερώθηκε στην Αγγλία με την Εκπαιδευτική Πράξη του 1981. Αναφέρεται σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, προφορικό λόγο, των οποίων όμως η νοητική ανάπτυξη και οι γενικότερες γνωστικές ικανότητες βρίσκονται σε φυσιολογικό επίπεδο. Ο όρος ΑΜΕΑ χρησιμοποιείται διεθνώς, κατα τις τελευταίες δεκαετίες, ως γενικότερος όρος που καλύπτει ομάδες ατόμων με διάφορα προβλήματα υγείας και άλλες αναπηρίες (Μαρκαντώνης, 1968- Κασσωτάκης και Φλουρής, 1981- Παρασκευόπουλος, 1972- Σταύρου, 1984, Πυργιωτάκης, 1984- Κρουσταλάκης, 1994)*» Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα, 1997).

3. Εκπαιδευτικά μοντέλα συν-εκπαίδευσης και σχολικής ένταξης.

Η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα πεδίο αναρίθμητων αλληλεπιδρασιακών σχέσεων ανάμεσα στα υποκείμενα εμπλοκής, δασκάλους, μαθητές, γονείς, όπου με την συστηματική άμεση κι έμμεση συμμετοχική παρατήρηση, διερευνάται το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου αναδύονται οι παράγοντες εκείνοι που προωθούν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή του και η εξωτερική μειονοτική επιρροή αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα πεδίο συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων, όσον αφορά τα εφαρμοζόμενα μοντέλα της συν-εκπαίδευσης, όπου αν και υπάρχουν θεσμικές και κοινωνικές μεταβλητές για την καινοτομία και την κοινωνική αλλαγή, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

αναδύονται φαινόμενα πλειονοτικής επιρροής, μέσα από το αφανές αναλυτικό πρόγραμμα και την αυτοεκληρούμενη προφητεία, όπου δημιουργούν κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς ψυχολογιοποίησης και αντίστασης στην μειονοτική επιρροή. Τα τρία περιβάλλοντα, σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό επηρεάζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών για την αναπηρία και την ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθητών, όπου εμφανίζονται μέσα από τις άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας σε υποκειμενικό επίπεδο. Επομένως, το περιβάλλον διαμορφώνει τις στάσεις των υποκειμένων, όπου και αυτά με τη σειρά τους διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα, όπου ο κάθε μαθητής βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία του σχολικού γίγνεσθαι και όταν εμφανίζεται μια παρέκκλιση, τότε υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο, στα πλαίσια της συμμόρφωσης και της υποταγής. όπου*«...κάθε παρέκκλιση από τους κανόνες δεν είναι δυσλειτουργική, τουλάχιστον στο βαθμό, κατά τον οποίο κάθε συμμόρφωση δεν είναι απαραίτητα λειτουργική για την ομάδα (βλ. Kelley & Shapiro, 1954)... αν η απόκλιση απόψεων που εκφράζεται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης δημιουργεί κάποια αβεβαιότητα των εκτιμήσεων, δημιουργεί επίσης μια κοινωνική σύγκρουση. Θα πρέπει επομένως να θεωρήσουμε την επιρροή ως μια διαδικασία συλλογικής διαπραγμάτευσης, η οποία κατά κύριο λόγο θεμελιώνεται στους τρόπους δημιουργίας και διαπραγμάτευσης της σύγκρουσης που υιοθετεί η πηγή κοινωνικής επιρροής.(Kaiser, 1989, Mugny, 1982) »* (Παπαστάμου, 1996, σ.29). Οι επίσημες θεσμικές αλλαγές δεν είναι πάντα ικανές να ανταποκριθούν στην καθημερινότητα της κάθε σχολικής μονάδας, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν να ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τους πάνω στο θέμα της αναπηρίας και της ειδικής εκπαίδευσης και τις εφαρμογές μοντέλων ένταξης, ενσωμάτωσης και συν-εκπαίδευσης.

Πιο κάτω παραθέτουμε ορισμούς για την ένταξη, ενσωμάτωση και συν-εκπαίδευση, ως εξής:

«Στο λεξικό της δημοτικής ορθογραφικό-ετυμολογικό η λέξη «ένταξη» σημαίνει τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους, ενώ η λέξη «ενσωμάτωση» σημαίνει συνένωση σε ένα σώμα. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό στη σελίδα 1918 4ος τόμος η «ένταξη» ορίζεται ως ταυτόσημη με την έννοια της ενσωμάτωσης. Στο Κοινωνιολογικό Λεξικό του Τσαούση η «ένταξη» ορίζεται ως εξής: «1) η απόδοση ΘΕΣΗΣ σε ένα άτομο στα πλαίσια της οργάνωσης(ΔΟΜΗΣ Ή ΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗΣ) ενός κοινωνικού συνόλου. 2) η αποδοχή από ένα άτομο ή μια κατηγορία πληθυσμού της θέσης που τους αποδίδεται στα πλαίσια της

οργάνωσης(δομής ή στρωμάτωσης) ενός κοινωνικού συνόλου. Ενώ για την ενσωμάτωση αναφέρει: 1) συνένωση μεμονωμένων και ανεξάρτητων μερών (ατόμων ή κοινωνικών συνόλων) σε ένα βασικό όλο. 2) πολλές φορές ο όρος λαμβάνεται άλλοτε με την έννοια της εκ μέρους του συνόλου αποδοχής ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου στους κόλπους του και άλλοτε με την έννοια της εκ μέρους του ατόμου ή του συνόλου ταύτισης με ένα σύνολο και εισόδου σε αυτό. 3) ένα από τα τέσσερα Λειτουργικά Προαπαιτούμενα που πρέπει, κατά τον Τάλκοτ Πάρσονς, να εξασφαλίσει ένα σύστημα για να μπορέσει να υπάρξει. Η ενσωμάτωση δηλώνει την ικανότητα του συστήματος να εντάσσει και ενσωματώνει τα μέλη του σε μια ενότητα. Η ενσωμάτωση ανταποκρίνεται στις εσωτερικές ανάγκες ύπαρξης του συστήματος Στην λειτουργία της ενσωμάτωσης ανταποκρίνεται σύμφωνα με τον Πάρσονς, το κοινωνικό Σύστημα Δράσης.»(σσ.83-84 από το Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας Δ.Γ.Τσαούση). Επίσης αναφέρεται βιβλιογραφικά ότι *«...ένταξη σημαίνει ότι παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν τις ίδιες εμπειρίες με τα παιδιά χωρίς μειονεξίες. Τέτοιες εμπειρίες μπορεί να περιλαμβάνουν την εγγραφή στο γενικό νηπιαγωγείο ή σχολείο, τη συμμετοχή σε ειδικές εκδηλώσεις, όπως γενέθλια, βόλτες σε εμπορικά κέντρα για ψώνια και προσκλήσεις συνομηλίκων στο σπίτι (Dunlap & Robbins, 1991). Αυτές όμως οι δραστηριότητες μπορεί να έχουν ελάχιστη επίδραση σε παιδιά με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές. Μία έρευνα του 1991 σχετικά με την ένταξη παιδιών προσχολικής ηλικίας (Cole, Mills, Dale & Jenkins) έδειξε ότι μαθητές με πιο σοβαρές αναπτυξιακές μειονεξίες ωφελήθηκαν περισσότερο από τη φοίτησή τους στα ειδικά σχολεία, ενώ οι μαθητές με λιγότερο σοβαρές μειονεξίες ωφελήθηκαν από τη συνεκπαίδευση. Παρόλο που στα ειδικά σχολεία οι μαθητές δεν έχουν την δυνατότητα να μιμούνται τα παιδιά χωρίς μειονεξίες, εντούτοις σήμερα υπάρχουν ελάχιστες ή καθόλου ενδείξεις ότι τα παιδιά με σοβαρές αναπτυξιακές μειονεξίες προοδεύουν όταν βρίσκονται στον ίδιο χώρο με παιδιά χωρίς μειονεξίες.» (Τάφα, 1997, σ. 154)*

Στην Ελλάδα υπάρχουν διάφοροι τύποι εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καταρχάς, ειδικά νηπιαγωγεία και ειδικά δημοτικά σχολεία, για μαθητές με κινητικές δυσκολίες και διαταραχές, με αισθητηριακές δυσλειτουργίες, όπως τυφλά, αμβλύωπα, κωφά, βαρήκοα, με προβλήματα νοητικής καθυστέρησης, δηλαδή διανοητικής ανεπάρκειας, και για αυτιστικά παιδιά. Υπάρχουν 37 νηπιαγωγεία με περίπου 220 μαθητές και 50 εκπαιδευτικούς, καθώς και ειδικά τμήματα ένταξης ή ειδικές παράλληλες τάξεις σε

κανονικά νηπιαγωγεία για παιδιά με κώφωση και νοητική καθυστέρηση, 10 τμήματα με 50 παιδιά και 10 εκπαιδευτικούς. Έχουμε 140 περίπου ειδικά δημοτικά σχολεία με 3000 μαθητές και 560 εκπαιδευτικούς, και 2 ειδικά τμήματα ένταξης σε κανονικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης για τυφλά παιδιά, με 8 μαθητές και 2 εκπαιδευτικούς. Επίσης υπάρχουν 6 ειδικά γυμνάσια για παιδιά με κινητικές αναπηρίες και διαταραχές, για μαθητές με κώφωση-βαρηκοΐα, με 188 μαθητές και 65 καθηγητές. Επίσης υπάρχουν σε κανονικά σχολεία της Β/ θμιας ειδικά τμήματα ένταξης κωφών και βαρηκόων. Υπάρχουν 5 λύκεια για μαθητές με κινητικές αναπηρίες, με κώφωση-βαρηκοΐα, με 160 μαθητές, 60καθηγητές καθώς και 2 ειδικά τμήματα κωφών. Υπάρχουν 4 επαγγελματικές σχολές ειδικής αγωγής(Τ.Ε.Σ.Ε.Α.) για μαθητές με κινητικά προβλήματα, με κώφωση-βαρηκοΐα, και ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, με 270 μαθητές, 70 περίπου εκπαιδευτικούς όπου μαθαίνουν (υδραυλικοί, ξυλουργοί, κεραμιστές, κοπτική, ραπτική, κηπουρική, χειριστές Η/Υ, διατρητές μηχανών, αργυροχρυσοχόοι, βοηθοί υφαντών). Τέλος, λειτουργούν 660 ειδικές τάξεις με 9100 μαθητές και 660 εκπαιδευτικούς. Ο θεσμός των ειδικών τάξεων τέθηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 1983-1984 με την ίδρυση 7 τέτοιων τμημάτων, και είναι ο θεσμός όπου πλησιάζει την φιλοσοφία της σχολικής ενσωμάτωσης και συν-εκπαίδευσης των παιδιών με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες, μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Από όλες τις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες, οι περισσότερες ανήκουν στην Α/βάθμια εκπαίδευση με ελλιπή εκπαιδευτική ειδική προσέγγιση στην Β/βαθμια. Έτσι συνολικά υπάρχουν 866 περίπου σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, όπου φοιτούν 15000 περίπου μαθητές κι εργάζονται 1470 εκπαιδευτικοί. Υπάρχουν επίσης 14 δημοτικά ειδικά σχολέια Ν.Π.Δ.Δ ή Ν.Π.Ι.Δ και ελάχιστα σχεδόν καθόλου ιδιωτικά. Πέρασαν δεκαπέντε χρόνια, με συνεχείς αλλαγές τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και στον ελλαδική εκπαιδευτική κοινότητα, μετά από πληθώρα συνέδρια, διεθνή, ευρωπαϊκα, πανελλήνια, για να ψηφιστεί το έτος 2000, το νομοσχέδιο όπου δίνει τη δυνατότητα της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις κανονικές σχολικές μονάδες, με τους άλλους μαθητές της ηλικίας τους, με ενδιάμεσο σταθμό τα ειδικά τμήματα ένταξης , όπου κι όσο είναι αυτά απαραίτητα, χωρίς κατηγοριοποιήσεις γιατί όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά «... Η κατηγοριοπόιηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες δημιουργεί *«ετικετοποίηση», και περιθωριοποίηση. Η τακτική αυτή χρησιμοποιείται για να δείξει το πρόβλημα που υπάρχει, στις διάφορες συζητήσεις των ατομικών διαφορών μέσα κι έξω από τον σχολικό χώρο. Η χρήση της ετικέτας αυξάνει τις*

στερεοτυπικές γνώμες μέσα στην σχολική μονάδα.(Biklen,1989,p.13). Έτσι η κοινωνική αναπαράσταση των συμμαθητών εστιάζεται περισσότερο στο ειδικό πρόβλημα, χωρίς να αφήνεται ελεύθερο το πεδίο προσέγγισης ολόκληρης της προσωπικότητας του μαθητή. Οι ετικέτες και τα στερεότυπα θα βοηθήσουν στην αύξηση των αρνητικών αποδοχών για την συγκεκριμένη περίπτωση. Πολλοί συγγραφείς έχουν αποδείξει ότι η ετικετοποίηση βοηθάει στην σχολική αποτυχία.(Jones, 1972, Keogh, 1975, Sapon-Shevin, 1989).

Όπως είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο, μια κοινωνική αναπαράσταση είναι σταθερή στο χρόνο και το χώρο, δηλαδή έχει μια χωροχρονική σταθερότητα. Η κοινωνική αναπαράσταση της ειδικής εκπαίδευσης είναι η κοινωνική σκέψη, δηλαδή η γνώση της κοινής γνώμης γύρω από τα θέματα της αναπηρίας, ο τρόπος αντίληψης κι ερμηνείας του του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Abric(1987) στην κοινωνική αναπαράσταση της ειδικής εκπαίδευσης υπάρχουν τα περιφερειακά στοιχεία, ο κεντρικός πυρήνας και η κατηγοριοποίησή τους. «...*Ο κεντρικός πυρήνας εξασφαλίζει δύο λειτουργίες: μία γενετική, που συνίσταται στην απόδοση μίας ιδιαίτερης σημασίας στα στοιχεία που συνθέτουν την αναπαράσταση και μία οργανωτική, που αφορά τον έλεγχο των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των στοιχείων, προσδίδοντας έτσι μία ενοποίηση και σταθεροποίηση στην αναπαράσταση. Επιπλέον, ο πυρήνας της αναπαράστασης διακρίνεται από δύο διαστάσεις: μία λειτουργική και μία κανονιστική. Η πρώτη ευνοεί τα αμέσως αντιληπτά στοιχεία στην αναπαράσταση σαν ορθά για την αποτελεσματικότητα στη δράση, ενώ η δεύτερη ευνοεί τις εκτιμήσεις, τα στερεότυπα, τις γνώμες που γίνονται αποδεκτές από το άτομο ή την ομάδα.*" (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995,σ.32) Ο κεντρικός πυρήνας λοιπόν της κοινωνικής αναπαράστασης της συν-εκπαίδευσης περιλαμβάνει όλους τους βασικούς παράγοντες όπου συνδυαζόμενοι μπορούν να επιφέρουν ένα θεμιτό αποτέλεσμα. Όταν αυτές οι έννοιες αρχίζουν να δημιουργούνται μέσα στοις ομάδες-εμπλοκής της σχολικής μονάδας, τότε αρχίζουν να οργανώνονται γύρω από των κεντρικό πηρύνα της αναπαράστασης. Τα περιφερειακά στοιχεία αποτελούν τις γνώμες, πληροφορίες, στάσεις, συμπεριφορές, όπου με βάση αυτά τα στοιχεία θα γίνει δεκτό ή όχι το σχολικό φαινόμενο. Είναι. λοπόν, ο «κόσμος των απόψεων» κατά τον Moscovici (πληροφορία, στάση, πεδίο αναπαράστασης). Διαπίστώνουμε ότι η κοινωνική αναπαράσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει αλλάξει τα τελευταία 15 χρόνια(1566/85) όπως παρατήρησε η Chombart-de-Leuwe, που είχε ως αντικείμενο στην έρευνά της την κοινωνική αναπαράσταση

του παιδιού, μέσα από υλικό ιστορικό, συνεντεύξεις, μυθιστορήματα κλπ. Οι θεσμικές αλλαγές για την ειδική αγωγή κι εκπαίδευση βοήθησαν προς αυτή την κατεύθυνση. Συγκεκριμένα έχουμε μια θεσμική κοινωνική αλλαγή και σύμφωνα με τους Abric, Flament, μπορούμε να έχουμε αλλαγή της κοινωνικής αναπαράστασης της ειδικής εκπαίδευσης, τόσο στα περιφερειακά στοιχεία, όσο και στον κεντρικό πηρύνα, όταν υπάρχει σύγκρουση της πραγματικότητας με τις διάφορες πρακτικές που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες, δηλαδή αρχίζει η ΄ρηξη των στοιχείων της αναπαράστασης που μπορεί να έχουν οι μαθητές, οι γονείς και οι δάσκαλοι, με την σχολική πραγματικότητα. Αλλάζει ο τρόπος πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως υποστηρίζει ο Molliner όταν τροποποιούνται τα στοιχεία της αναπαράστασης δεν αλλα΄ζει και η ίδια, ενώ όταν έχουμε αλλαγή στον κεντρικό πηρύνα τότε αλλάζουν τα πράγματα. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι κοινωνιογνωστικές δομές που εξαρτώνται από τις κοινωνικές συνθήκες της εποχής. Υπάρχουν δύο είδη σκέψης η πρακτική και η επιστημονική. Η πρακτική σκέψη αφορά, γνώμες κι απόψεις που προέρχονται από την απλή γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας, με βάση το αναπαραστασιακό πλαίσιο που διαθέτουν τα άτομα. Η επιστημονική σκέψη είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων και η διαμόρφωση στάσεω, απόψεων και συμπεριφορών για ένα κοινωνικό αντικείμενο,,και διαμορφώνεται μετά από μια σειρά εξειδικευμένων γνώσεων, χρησιμοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων και παρατήρηση επισταμένως του κοινωνικού αντικειμένου. Για να εξελλίσεται και να μεταβάλλεται μια κοινωνική αναπαράσταση μέσα στον χρόνο και τον χώρο θα πρέπει να αλλάξει ο κεντρικός πυρήνας της αναπαράστασης, γιατί αντιστέκεται στην αλλαγή στον οποίο στηρίζεται η οργάνωση και το περιεχόμενό της. Κάθε αναπαράσταση δομείται από τα περιφερειακά στοιχεία, τον κεντρικό πυρήνα και ένα σύστημα κατηγοριοποίησης. Η αναπαράσταση παραμένει σταθερή αν δεν υπάρξει σύγκρουση ανάμεσα στα γνωστικά στοιχεία τα οποία δομούνται γύρω από τον κεντρικό πηρύνα κι αντιστέκονται στην αλλαγή. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, υποθέτουμε και οι τρείς δίαυλοι επικοινωνίας, διάδοση, μετάδοση και προπαγάδα, θα βοηθήσουν κυρίως στην αλλαγή ορισμένων περιπτώσεων γονέων, αλλά και παιδιών τους που πιστεύουν ότι μια αναπηρία ίσως είναι και «μεταδοτική».

3.1. Σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης και συν-εκπαίδευσης.

Οι μονάδες ειδικής εκπαίδευσης είναι:

Α. Αυτοτελή ειδικά σχολεία

α. Εδικά σχολεία για παιδιά που στερούν νοητικά. Τα σχολεία αυτά δέχονται παιδιά που έχουν δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.) κάτω από ενδεικτικό όριο 75. Τα παιδιά αυτά είναι εκπαιδεύσιμα (Δ.Ν. 50/55-75/79) ή ασκήσιμα (30/35-50/55).

β. Ειδικά σχολεία για τυφλά παιδιά.

γ. Ειδικά σχολεία για βαρήκοα και κωφά παιδιά.

δ. Ειδικά σχολεία για σωματικά ανάπηρα παιδιά.

Τα σχολεία των τριών αυτών κατηγοριών ειδικής αγωγής δέχονται μαθητές, οι οποίοι λόγω του βαθμού της ψυχοσωματικής τους απόκλισης, δεν είναι σε θέση να φοιτήσουν αποτελεσματικά σε κανονικό σχολείο.

ε. Ειδικά σχολεία για συναισθηματικά αποκλίνοντα και κοινωνικά δυσπροσάρμοστα άτομα. Τα σχολεία αυτά δέχονται παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα προσαρμογής, ποικίλης αιτιολογίας, που παρεμποδίζουν τη φοίτησή τους σε κανονικά σχολεία.

στ. Ειδικά σχολεία για ψυχικώς ασθενή παιδιά. Σ΄ αυτά εγγράφονται μαθητές με σοβαρές ψυχικές ασθένειες που δεν τους επιτρέπουν την παρακολούθηση των κανονικών σχολικών προγραμμάτων

ζ. Πολυδύναμα κέντρα ειδικής αγωγής. Στα κέντρα αυτά ασκείται αγωγή σε περισσότερες από μία κατηγορίες αποκλινόντων ατόμων.

«Μαθητές "οριακής" νοημοσύνης που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ένα κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Παιδιά με εμφανή δυσμάθεια, με επιμέρους διαταραχές στο λόγο, στην ανάγνωση (δυσλεξία), στη γραφή (δυσορθογραφία). Μαθητές επίσης με προβλήματα σχολικής προσαρμογής ή με διαταραχές της συμπεριφοράς τους. Για τις παιδευτικές αυτές μονάδες υπάρχουν και άλλες ονομασίες: Ειδικές παράλληλες τάξεις αναπροσαρμογής (readaptation)

α. Τμήματα προεπαγγελματικής εκπαίδευσης ή πρόσθετες πολυτεχνικές τάξεις μέσα σε ειδικά σχολεία ή τμήματα εργασιοθεραπείας σε ιδρύματα, όπου λειτουργούν ειδικά σχολεία

β. Προστατευτικό εργαστήριο, το οποίο ανήκει στο ειδικό σχολείο των ασκήσιμων παιδιών

γ. Ειδικό εργαστήριο επαγγελματικής μαθητείας, για απόφοιτους του ειδικού σχολείου εκπαιδεύσιμων παιδιών, ή προσαρτημένο σε ειδικό σχολείο

δ. Ειδικές τάξεις ή τμήματα σε κατώτερες επαγγελματικές σχολές, ή σε σχολές επαγγελματικής μαθητείας σε εργοστάσια.» (Κρουσταλάκης, 1994, σσ. 96-97)

Η ειδική τάξη λειτουργεί ως παράλληλη τάξη και βοηθάει τους μαθητές, που παρουσιάζουν κυρίως «μαθησιακές δυσκολίες» να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην τάξη τους και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου αναφέρεται βιβλιογραφικά ότι *«...στις Η.Π.Α. και Μ. Βρετανία συναντάμε αρκετούς ορισμούς με διαφορετικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα η A.M.D. (AMERICAN ASSOCIATION MENTAL DEFICIENCY) και η W.H.O. (WORLD HEALTH ORGANIZATION) μιλούν για νοητική καθυστέρηση (MENTAL RETARDATION) σε παιδιά με μαθησιακές δυσχέρειες που εμφανίζουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, και διαχωρίζουν την ομάδα των παιδιών με μαθησιακές δυσχέρειες λόγων περιβαλλοντικών παραγόντων (κοινωνικο-πολιτιστικές δυσμενείς συνθήκες), τα οποία χαρακτηρίζουν σαν "SLOW LEARNERS". Οι όροι "LEARNING PROBLEM" και "LEARNING DISABILITY" χρησιμοποιούνται για τις μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές όπως ορίσθηκε παραπάνω. Στην Αγγλία επίσης υπάρχουν οι χαρακτηρισμοί: "FEEBLE-MINDED" ή "SUBNORMAL" για παιδιά με μαθησιακές δυσχέρειες. Στην Ρωσία δεν υπάρχει κάποιο συνώνυμο γιατί ιατρικώς είναι αναγνωρισμένα μόνον τα σταθερά ελλείμματα στα πλαίσια μιας πνευματικής καθυστέρησης. Οι γαλλόφωνες χώρες χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσχέρειες ως "DEBILES" και "ARRIERES" (καθυστερημένα), ενώ τέλος, οι γερμανόφωνες χώρες με τον όρο "LERNSTORUNG". " LERNBEHINDERUNG " συμπεριλαμβάνουν όλες τις ομάδες μαθησιακών δυσχερειών ανεξαρτήτως αιτίου και παθογένειας. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι υπάρχει σειρά από διαφορετικές ονομασίες (NOMENCLATURE) στις διάφορες χώρες. Ένα όμως είναι γεγονός: Κανένα παιδί με μαθησιακές δυσχέρειες δεν είναι όμοιο με κάποιο άλλο παιδί με τις ίδιες Μ.Δ.»* (Καραντάνος, 1990). Οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτές είναι εγγεγραμένοι στις κανονικές τάξεις του σχολείου, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και παρακολουθούν το πρόγραμμα της ειδικής τάξης κατά ομάδες. Οι ώρες και τα μαθήματα που παρακολουθούν καθορίζονται με τη συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου και του Συλλόγου διδασκόντων. Στις ειδικές τάξεις διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών του σχολείου που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι τάξεις αυτές λειτουργούν ως παράλληλες τάξεις. Αυτό σημαίνει ότι για κάποιες ώρες του προγράμματος κάποια από τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα ενταγμένα στο περιβάλλον της τάξης που είναι

γραμμένα. Ετσι πετυχαίνεται καλύτερα η ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Οι ειδικές τάξεις είναι μια προσπάθεια γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης των μαθητών. Αποτελούν ένα κίνητρο για το μαθητή να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του μέσα στη σχολική κοινότητα και ιδιαίτερα μέσα στην τάξη. Η τάξη, εκτός από την αισιόδοξη θεσμική ρύθμιση που δίνει την ευκαιρία για ειδική αγωγή και ισότιμη αντιμετώπιση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, μπορεί να αποτελέσει και για τις κανονικές τάξεις ένα μοντέλο παιδαγωγικής προσέγγισης και δημιουργικής μάθησης. Με την παρακολούθηση ορισμένων μαθημάτων στην ειδική τάξη, τα παιδιά προσπαθούν να συμβιβάσουν τη νέα πραγματικότητα με τα προηγούμενά τους βιώματα, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων τους. Χρειάζεται προσοχή, γιατί κάποια σχολική αποτυχία μπορεί να προκαλέσει σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές στο παιδί και να επηρεάσει τη ζωή και την προσωπικότητά του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός, γιατί πρέπει να εφαρμόσει την ειδική εκπαίδευση κι αγωγή, σε μαθητές που διαφοροποιούνται μαθησιακά, αλλά ταυτόχρονα μαζί με τον συνάδελφό του της κανονικής τάξης, να δημιουργήσουν ένα κλίμα φυσιολογικό, χωρίς κατηγοριοποιήσεις που οδηγούν σε ετικετοποιήσεις κι αποκλεισμούς. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: «...η κατηγοριοποίηση όμως δημιουργεί συχνά περισσότερα και σοβαρότερα προβλήματα απ΄ όσα λύνει. ...ενθαρρύνει και συντηρεί το διαχωρισμό μεταξύ παιδιών με και χωρίς προβλήματα...αντιτίθεται έτσι στον κύριο στόχο της ειδικής αγωγής και στις σύγχρονες τάσεις για κοινωνική ένταξη και αυτόνομη διαβίωση...ενισχύει το μύθο εκείνο σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά που "ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας" αποτελούν ομοιογενείς ομάδες που απαιτούν την ίδια μορφή εκπαίδευσης...η χρησιμοποίησή της προϋποθέτει το ετικεττάρισμα του παιδιού που το συνοδεύει για μεγάλα διαστήματα ή για όλη του τη ζωή...η ετικετοποίηση όμως δημιουργεί προκατάληψη εκ μέρους όσων βρίσκονται κυρίως σε άμεση σχέση με το παιδί (δάσκαλοι, γονείς, φίλοι) και μείωση των προσδοκιών τους όσον αφορά στις ικανότητες και τις δυνατότητες του ατόμου...μειώνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου και δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας και κατωτερότητας...προκαλεί φόβο και πανικό στους γονείς που μαθαίνουν ότι το παιδί τους είναι παιδί με εγκεφαλική βλάβη ή με μικροεγκεφαλική δυσλειτουργία...τονίζει όπως προαναφέρθηκε τα αρνητικά χαρακτηριστικά της

συμπεριφοράς του παιδιού αγνοώντας τις θετικές του πλευρές...δίνει την εντύπωση πως το πρόβλημα βρίσκεται μέσα στο ίδιο το παιδί και όχι στο περιβάλλον του...δημιουργείται τέλος η πεποίθηση ότι το πρόβλημα είναι μόνιμο και ανεπανόρθωτο μειώνοντας έτσι τη σημασία της εκπαίδευσης και τις προσπάθειες για βελτίωση και αποκατάσταση.» (Πολυχρονοπούλου,1995,σ.56). Σύμφωνα με την καθηγήτρια της ειδικής παιδαγωγικής, Σ. Πολυχρονοπούλου(1995), προτείνονται πέντε βασικές αρχές, όπου δικαιολογούν την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στη σχολική τάξη και είναι οι εξής: «...*α) Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών διαφέρουν β) Κάθε μαθητής είναι μία μοναδική και σημαντική προσωπικότητα γ) Όλα τα παιδιά μπορούν αν ωφεληθούν από το κατάλληλο γι΄ αυτά εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δεν υπάρχει παιδί "μη εκπαιδεύσιμο" δ) Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητα μάθησης και την εξέλιξή του ε) Η συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικών φυσικών, πνευματικών και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών αυξάνει την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες...Η συνδιδασκαλία και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συνεργασία παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες προωθεί το ενδιαφέρον των τελευταίων για μάθηση, διευρύνει την συναισθηματική τους κατάσταση, βελτιώνει την ικανότητα διαπροσωπικών σχέσεων και αυξάνει την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Αντίθετα, η κατηγοριοποίηση, η ετικετοποίηση και ο στιγματισμός έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις στην όλη εξέλιξη του παιδιού, εμποδίζουν την κοινωνική του προσαρμογή, τη συναισθηματική του ωριμότητα και την ανεξαρτητοποίησή του. Τούτο συνεπάγεται πως το καλύτερο πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι εκείνο που παρέχεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού που είναι το κοινό σχολείο, μαζί με μαθητές που δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς.*» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σσ. 31-32).

Στην Ειδική εκπαίδευση έχουμε τις βαθμίδες, όπου τα παιδιά εντάσσονται ανάλοα με το πρόβλημά τους σε κάποια βαθμίδα. Στην προσχολική βαθμίδα έχουμε το αντίστοιχο κανονικό νηπιαγωγείο από 4 ετών μέχρι 6 ετών χρονολογική ηλικία, με νοητική ηλικία 2,5 μέχρι 3,5 ετών. Η προκαταρτική βαθμίδα ή προβαθμίδα είναι για χρονολογική ηλικία 6 μέχρι 9 ετών με νοητική ηλικία 4 μέχρι 6 ετών, όπου άλλα παιδιά έρχονται από το σπίτι, χωρίς να έχουν περάσει από την προσχολική εκπαίδευση, κι άλλα από το νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο ,όπου φοιτούσαν δύο ή τρία χρόνια. Στη βαθμίδα αυτή εφαρμόζονται προγράμματα των κανονικών

νηπιαγωγείων ή επέκταση της εργασίας των ειδικών νηπιαγωγείων. Η κατώτερη βαθμίδα, δηλαδή πρώτη και δεύτερη τάξη του δημοτικού, είναι για μαθητές με χρονολογική ηλικία 9 μέχρι 12 ετών και νοητική ηλικία 5 έως 7 ετών. Στη μέση βαθμίδα, δηλαδή Τρίτη και Τετάρτη τάξη, έχουμε μαθητές με χρονολογική ηλικία 10 μέχρι 12 ετών και νοητική ηλικία 6 εως 8 ετών. Στην ανώτερη βαθμίδα, δηλαδή Πέμπτη κι έκτη Δημοτικού, έχουμε μαθητές με χρονολογική ηλικία 12 μέχρι 14 και νοητική ηλικία 8 εως 10 ετών. Τέλος, στην επαγγελματική βαθμίδα έχουμε μαθητές με χρονολογική ηλικία από 14 και πάνω με νοητική ηλικία, από 8 και πάνω. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, και στην Α/βάθμια και την Β/βάθμια, συνεργάζονται με τους 200 περίπου ειδικούς επιστήμονες(ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, και ειδικό βοηθητικό προσωπικό) οι οποίοι προσφέρουν επιστημονικό και βοηθητικό έργο. Υπάρχουν 16 περιφέρειες της ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίες εποπτεύονται από 16 σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής. Η μεταφορά των μαθητών από και προς τη σχολική μονάδα γίνεται από μισθωμένα λεωφορεία της νομαρχίας. Δυστυχώς, υπάρχει μεγάλο πρόβλημα στην υλικοτεχνική υποδομή και κυρίως τις κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολικών μονάδων, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές με προβλήματα κινητικά, τύφλωσης και κώφωσης, όπου η διακίνησή τους είναι δύσκολη. Με σχετική νομοθεσία υποχρεώνονται οι νέες σχολικές μονάδες να προβλέπουν ειδικές ράμπες, ανσανσέρ, ειδικές τουαλέτες για τη διακίνηση και αξιοπρεπή διαβίωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλές ελλείψεις στα αναλυτικά προγράμματα της ειδικής αγωγής και κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια, έτσι το έργο του εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ δύσκολο, γιατί πρέπει να προσαρμόζεται το βιβλίο της γενικής εκπαίδευσης στις απαιτήσεις των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα. Με το 301 Π.Δ./29-8-96, ΦΕΚ. 208/29-8-96, ορίζεται το Αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, υπάρχουν 6 Τεύχη βιβλίων για κωφά παιδιά και 2 για τους εκπαιδευτικούς, βιβλία για τυφλά παιδιά με ανάγλυφα γράμματα της μεθόδου Braille, και ορισμένα βιβλία για τον δάσκαλο, όπως το «δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας». «Η γενική αγωγή που ασκείται στο τυφλό παιδί στην οικογένεια, στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι μία παιδευτική διαδικασία, που αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των λοιπών αισθητηριακών λειτουργιών (education sensorielle), κυρίως με τη βοήθεια διαφόρων ασκήσεων αυτοϋπηρέτησης. Αυτός άλλωστε είναι και ο σημαντικότερος σκοπός της γενικής αγωγής του παιδιού. Έτσι το τυφλό παιδί

αποκτά με την πάροδο του χρόνου μία σύνθετη αντιληπτική λειτουργία, η οποία στηρίζεται στις άλλες αισθητηριακές του προσβάσεις και σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις συμπληρώνεται και από τυχόν ενοματικές ικανότητες.» (Κρουσταλάκης, 1994, σελ. 137)

Στους μαθητές παρέχονται εκτός από τα βιβλία και ακουστικά βαρηκοΐας για τα κωφά παιδιά, μαγνητόφωνα και μαγνητοταινίες, ειδικές γραφομηχανές για τα τυφλά παιδιά, και άλλο εποπτικό υλικό και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. « Το σύστημα αγωγής του κωφού παιδιού περιλαμβάνει: Σε επίπεδο γενικής αγωγής: γενική αισθητηριακή αγωγή και αφύπνιση, εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και κυρίως αγωγή για απόκτηση ικανότητας έκφρασης και ορθοφωνική αναπαιδαγώγηση του βαρήκοου και κωφού παιδιού. 2) Σε ένα άλλο διδακτικό – μαθησιακό επίπεδο εφαρμόζεται το κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης, που ισχύει στο κανονικό σχολείο για όλα τα παιδιά, με τις απαραίτητες φυσικά απλοποιήσεις και τις προσαρμογές στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις αδυναμίες του κωφού παιδιού.» (Κρουσταλάκης, 1994, σ. 163) Στα πλάισια της παραγωγής εκπαιδευτικών ειδικευμένων στην ειδική εκπάιδευση, εκτός από τις σπουδες στο εξωτερικό, υπάρχει το τμήμα μετεκπάιδευσης των δασκάλων στην ειδική αγωγή, όπου εντάσσεται στα παιδαγωγικά τμήματα από το 1995, τα αντίστοιχα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, επίσης λειτουργούν ειδικά μεταπτυχιακά προγράμματα ειδικευσης στα πανεπιστήμια και ένα τμήμα 4 ετης φοίτησης στο πανεπιστήμιο του Βόλου ειδικής Αγωγής. Στα ΠΕΚ γίνονται επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής εκπαιδευσης κι επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και υλοποίησης ορισμένων προγραμμάτων ειδικής αγωγής από την Ευρωπαϊκη Ένωση. Η διάγνωση του είδους και του βαθμού του προβλήματος του μαθητή γίνεται από τις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας(Ν. 1566/85 αρ. 33. Παρ. 1) και αυτό για να μπορεί να εγγραφεί κάποιος μαθητής σε ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη(Π.Δ. 603/82 αρ. 10 παρ. 4). Επίσης η επιστημονική διάγνωση βοηθάει στον προσδιορισμό του τρόπου εξέτασεις(προφορικές εξετάσεις για τους μαθητές με δυσλεξία) για την φοίτηση στο σχολέιο αλλά και για τις εξετάσεις για το πανεπιστήμιο(Π.Δ. 420/78, αρ.9, Π.Δ. 197/93). Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή σταθμοί αποτελούνται από ειδικό επιστημονικό κι εκπαιδευτικό προσωπικό, και διαπιστώνουν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες, όπως αναφέρθηκε η δυσλεξία, λεγασθένεια κλπ..και συγκροτούνται από τις νομαρχίες.(Π.Δ. 420/78, Π.Δ. 238/88, Π.Δ.472/83). Από το Υπουργείο Παιδείας εκδίδονται κατά καιρούς εγκύκλιες διατάξεις και υπουργικές απόφάσεις

για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση(Πανεπιστήμια), εισάγεται ένας αριθμός φοιτητών με ειδικές ανάγκες άνευ εξετάσεων, όπως τυφλά, κωφά, πάσχοντες από μεσογειακή αναιμία κ.λ.π) κι ένας άλλος αριθμός φοιτητών με ειδικές εξετάσεις, όπως δυσλεξικοί, κινητικά ανάπηροι κλπ. Αυτοί οι μαθητές υπάγονται στην κατηγορία των φυσικών αδυνάτων και εξητετάζονται από ειδικές επίτροπές καθηγητών στα ίδια μαθήματα με τους συνηποψηφίους τους, αλλά με μεγαλύτερο χρόνο εξέτασης. Από την πλευρά των εκπιαδευτικών υπάρχει ευαισθητοποίηση και φυσικά οφείλει ο κάθε δάσκαλος να γνωρίζει ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού. Η πληροφόρηση και η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου, η αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών, οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνιοψυχολογικές αντιλήψεις θα βοηθήσουν στην βελτίωση της αλληλοαποδοχής, στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπάιδευσης στην ίδια σχολική μονάδα των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική πλαισιώνεται από την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και από το σεβασμό στον «αλλον» και στην «διαφορετικότητα». Χρειάζεται η σχολική ενσωμάτωση και η κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου κι όσο είναι δυνατόν. Βέβαια, δεν μιλάμε να τοποθετηθούν απλώς οι μαθητές στην συνήθη σχολική μονάδα, χωρίς ενεργητική συμμετοχή στα μορφωτικά αγαθά, γιατί τότε θα γεννηθούν περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμοί. Η φιλοσοφία του νέου νόμου που ψηφίστηκε πρόσφατα από την ελληνική Βουλή είναι «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά», όπου εισάγονται οι νέες τεχνολογίες στην ειδική εκπαίδευση, δίνεται έμφαση στην εκπάιδευση και κατάρτιση των μαθητών, επιμηκύνεται η φοίτηση των απιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις μονάδες ειδικής αγωγής, προβλέπεται ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, ο οποίος θα βοηθάει τον δάσκαλο της κανονικής τάξης να αντιμετωπίζει τις διάφορες μαθησιακές δυσκολίες κάποιων μαθητών, και θα γίνεται διασύνδεση των σχολικών μονάδων με τα Κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης(ΚΔΑΥ) όπου θα βρίσκονται στι έδρες των νομών και θα αποτελούνται από ειδικό εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό). «Σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 οι υποστηρικτικές υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής στελεχώνονται με το παρακάτω ειδικό προσωπικό: α) Θεραπευτές του λόγου β) Επαγγελματικούς Συμβούλους γ) Ψυχολόγους δ) Κοινωνικούς Λειτουργούς ε) Φυσικοθεραπευτές στ) Εργασιοθεραπευτές ζ) Επιμελητές (νοσοκόμες και βρεφονηπιοκόμους).» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 49)

3.2. Το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας.

Τα παιδιά, που παρουσιάζουν "ειδικές" εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν απομακρύνονται από το σχολικό τους περιβάλλον, αλλά συν-εκπαιδεύονται με τα υπόλοιπα παιδιά. Η κοινωνικοποίησή τους πιστεύεται ότι θα είναι αποτελεσματικότερη, όσο νωρίτερα ενταχθούν στην κοινωνία αυτή. Η φοίτησή τους σε ξεχωριστά ειδικά σχολεία, δυσκολεύει την "ομαλοποίηση" της συμπεριφοράς τους και τους απομακρύνει από την κοινωνία. Η κοινή εκπαίδευση θα βοηθήσει, ώστε μειονεκτικά και μη μειονεκτικά άτομα (παιδιά), να κατανοήσουν ο ένας τον άλλον, με αποτέλεσμα να μην προλάβουν να δημιουργηθούν οι προκαταλήψεις, που θα δυσκολέψουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Πρέπει, όμως, να προσεχθούν δύο βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να ικανοποιηθούν: α) ότι το παιδί θα ωφεληθεί με την ενσωμάτωσή του και β) ότι δεν θα πέσει η αποδοτικότητα του σχολείου. Η εφαρμογή της αρχής της ενσωμάτωσης πρέπει να ακολουθείται από κάποιο ειδικό πρόγραμμα και τη βοήθεια ενός ειδικού παιδαγωγού. Οι προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση είναι:

Α) Έγκαιρη διάγνωση της κατάστασης του παιδιού

Β) Εξατομίκευση της διδασκαλίας στο κανονικό σχολείο

Γ) Μείωση των πιέσεων πάνω στους μαθητές

Δ) Κλίμα συνεργασίας και όχι ανταγωνιστικές τάσεις στην τάξη

Ε) Ευαισθητοποίηση των γονέων στα προβλήματα των παιδιών αυτών

ΣΤ) Κατάλληλος εξοπλισμός στην τάξη

Η λογοθεραπεύτρια δουλεύει με δύο παιδιά. Η βοηθητική διδασκαλία κρατάει περίπου τη μισή ώρα. Παίζουνε με το παιχνίδι και η δασκάλα ρωτάει το παιδί τι βλέπει και συζητάει μαζί του. Τα παιδιά έχουν πρόβλημα στη γλώσσα. Το άλλο παιδί έχει προβλήματα συμπεριφοράς. Με το παιχνίδι (Givocolore) τα παιδιά πρέπει να βρούνε με τις αισθήσεις τους τη σωστή θέση και το κατάλληλο χρώμα των πραγμάτων. Η δασκάλα συνδυάζει τους διάφορους φθόγγους με τα πράγματα και το παιδί πρέπει να βρει το σωστό παιχνίδι. Η ρυθμομουσική είναι συνδυασμός της φωνής και του σώματος με τους φθόγγους. Όλα τα παιχνίδια βοηθούν στην σωστή ορθοφωνία των φθόγγων και των γραμμάτων. Υπάρχουν παιδιά, που δεν μπορούν να μιλήσουν. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τα διάφορα εργαλεία. Η λογοθεραπεύτρια χρησιμοποιεί το χέρι της για να βοηθήσει το παιδί. Τα παιδιά λαμβάνουν ιδιαίτερη αγωγή, ορισμένες ώρες την εβδομάδα. Το πιο βασικό είναι να αρχίσουμε να βοηθήσουμε το παιδί

να αντιδρά στα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του. Σε κάθε σχολείο, που υπάρχουν παιδιά, με "ειδικές" ανάγκες υπάρχουν οι εξής ειδικότητες: α) δάσκαλοι β) λογοθεραπευτές γ) ψυχίατροι δ) κοινωνιολόγοι ε) ψυχολόγοι στ) γιατροί – οδοντίατροι ζ) νοσοκόμες. Τα παιδιά παίζουν διάφορα παιχνίδια επικοινωνίας και τα μειονοτικά παιδιά παρακολουθούν ή λαμβάνουν μέρος με αυτά. Δύο φορές το χρόνο γίνονται διάφορα test για να δούμε σε ποιο επίπεδο βρίσκονται τα παιδιά. Τα παιδιά διαλέγουν τα παιχνίδια μόνα τους που θέλουν να παίζουνε (κίνητρο). Υπάρχουν πολλά test αριθμητικής, γλώσσας, χρωμάτων, καλής μνήμης. Δουλεύουν πολύ με τις ομάδες (ομαδοποίηση). Υπάρχει το βιβλίο "le dito leggono", που τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα δάκτυλα του χεριού και ταυτόχρονα προφέρουν τους διάφορους φθόγγους. Το παιδί παίζει με το μπαλόνι, μπάσκετ, ανεβαίνει και κατεβαίνει τις σκάλες και προσπαθεί η δασκάλα να του επικεντρώσει την προσοχή (απώλεια προσοχής). Αρχίζει η μουσική και οι εργοθεραπεύτριες αρχίζουν να χορεύουν με τα παιδιά. Τα παιδιά προσπαθούν να ηρεμήσουν και να γυμνάσουν το σώμα τους. Αν τα παιδιά δεν θέλουν να χορέψουν, ακούν μουσική και περπατάνε μαζί με τη δασκάλα. Επικρατεί η Ροκ μουσική, που είναι πιο ρυθμική.

3.3. Το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας και της Αγγλίας.

Η βιβλιογραφία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στην Αγγλία υπάρχει το μοντέλο των πέντε σταδίων για την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου *«..τα πρώτα τρία από τα στάδια αποτελούν μέρος των αρμοδιοτήτων ολόκληρου του σχολείου και του προσωπικού του. Κατά το τέταρτο και πέμπτο στάδιο, το σχολείο μοιράζεται την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος με την τοπική εκπαιδευτική αρχή (Department for Education and the Welsh Office, 1994)"*

Πίνακας 8. Τα πέντε στάδια

ΣΤΑΔΙΟ 1° :	Οι δάσκαλοι της τάξης ή του συγκεκριμένου μαθήματος εντοπίζουν τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ενός παιδιού, και , συμβουλευόμενοι το Συντονιστή για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Σχολείου, συγκεντρώνουν πληροφορίες και λαμβάνουν τα πρώτα μέτρα
ΣΤΑΔΙΟ 2° :	Ο Συντονιστής για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αναλαμβάνει την κύρια ευθύνη, συνεργαζόμενος με τους δασκάλους του σχολείου του παιδιού, στους χειρισμούς για τη χορήγηση ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας στο παιδί
ΣΤΑΔΙΟ 3° :	Οι δάσκαλοι και ο Συντονιστής για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ενισχύονται από ειδικούς εκτός του σχολείου.
ΣΤΑΔΙΟ 4° :	Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές εξετάζουν την ανάγκη έκδοσης πιστοποιητικού αξιολόγησης και, όπου αυτό είναι απαραίτητο, πραγματοποιείται αξιολόγηση από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων
ΣΤΑΔΙΟ 5° :	Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές κρίνουν εάν θα εκδοθεί πιστοποιητικό Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και, εάν είναι απαραίτητο, εκδίδουν το πιστοποιητικό και οργανώνου, ελέγχουν και αναθεωρούν τα μέτρα που έχουν ληφθεί.

(Τμήμα Εκπαίδευσης, 1994)

Πίνακας 9. Ο Συντονιστής των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ)

Σε όλα τα γενικά σχολεία πρέπει να οριστεί ένας ειδικός δάσκαλος ο οποίος θα είναι υπεύθυνος για:
την καθημερινή υλοποίηση της πολιτικής των ΕΕΑ του σχολείου, την επικοινωνία.και παροχή συμβουλών στους άλλους δασκάλους, το συντονισμό της βοήθειας προς τα παιδιά με ΕΕΑ, την τήρηση των αρχείων των ΕΕΑ του σχολείου και την επίβλεψη των φακέλων όλων των μαθητών με ΕΕΑ την επαφή με τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ, την εσωτερική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου, την επικοινωνία με τους εκτός σχολείου παράγοντες και υπηρεσίες, περιλαμβανομένων της υπηρεσίας εκπαιδευτικής ψυχολογίας και άλλων υπηρεσιών υποστήριξης, ιατρικών και κοινωνικών υπηρεσιών καθώς και εθελοντικών οργανώσεων

Πηγή: (Τάφα, 1997, σσ. 342-343)

Παράλληλες τάξεις μέσα στα κανονικά σχολεία με παιδιά που έχουν κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Υπάρχουν 85 παιδιά. Επίσης εδώ υπάρχουν και παιδιά μεταναστών και 20 δάσκαλοι. Το παιδί παρακολουθεί ορισμένα μαθήματα στις ειδικές τάξεις. Τα παιδιά μένουν λίγο στις τάξεις αυτές ανάλογα με την πρόοδό τους. Οι αργοί μαθητές (bad learners), ίσως οφείλεται σε μη επαρκή οξυγόνωση του εγκεφάλου κατά την διάρκεια της γέννας ή σε άσχημο περιβαλλοντικό επίπεδο, πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα από τους δασκάλους. Μέθοδοι διδασκαλίας και κίνησης. 1) Πρέπει να μάθουν να συγχρονίζουν τα βήματά τους 2) Βηματίζοντας να κάνουν τον κύκλο 3) Να μάθουν τα δεξιά,

αριστερά, μπροστά, πίσω 4) Πότε πρέπει να αλλάζει κατεύθυνση στη γραφή. Σε αυτές τις μεθόδους βοηθάει πολύ και η φυσιοθεραπεύτρια. Υπάρχουν οι λεγόμενες τάξεις, "...learning center" για ενισχυτική διδασκαλία των παιδιών. Τα παιδιά δυσκολεύονται να αντιδράσουν στους διάφορους ήχους. Αν δεν μπορεί να ακούσει, δεν μπορεί και να μιλήσει. Οι ασκήσεις γίνονται με εικόνες και φωτογραφίες. Στις κινητικές αναπηρίες χρησιμοποιούνται καθρέπτες για να βλέπει και το ίδιο το παιδί τις κινήσεις του. Υπάρχει και το μάθημα cooking. Το παιδί, με το κόψιμο της πατάτας μαθαίνει να συγχρονίζει τα μάτια – αυτιά – χέρια. Τα παιδιά βοηθιούνται να μάθουν μία δουλειά καλά, για να μπορέσουν να ενταχθούν πιο εύκολα στην κοινωνία.

Υπάρχουν 75 μαθητές ηλικίας 6 ½ έως 18 χρονών. Δεν τα τοποθετούν με την ηλικία τους, αλλά με το νοητικό τους επίπεδο. Είκοσι μαθήματα κάθε εβδομάδα, υπάρχει το team – teaching. Μέσα στην τάξη υπάρχουν τρία ως τέσσερα παιδιά. Υπάρχει νοητική καθυστέρηση, σπαστικά, από διάφορα ατυχήματα. Σκοπός είναι η ένταξη των παιδιών στο κανονικό σχολείο. Γίνεται η χρήση των computers και διδάσκονται έτσι όλα τα μαθήματα. Υπάρχει ψυχολόγος, ψυχίατρος, γιατρός, οδοντίατρος, φυσιοθεραπευτής, εργασιοθεραπευτής, λογοθεραπευτής, helping teachers για ενισχυτική διδασκαλία και τέλος σχολικός σύμβουλος, κλινικός και κοινωνικός ψυχολόγος. Ο σκοπός και ο στόχος είναι: α) freedom of teaching β) ατομική διδασκαλία γ) επικοινωνία και μάθηση στοιχειωδών γραμμάτων και μαθημάτων. Όλα τα παιδιά έχουν προβλήματα στην φυσική διαπαιδαγώγηση. Το σχολείο είναι και οικοτροφείο. Υπάρχουν κρεβάτια και δωμάτια για τα παιδιά. Διδάσκουν στα παιδιά το sex και αυτά γνωρίζουν πολλά για την σωστή συμπεριφορά τους στον έρωτα. Μετά την ηλικία των 18 ετών τα παιδιά γυρίζουν στο σπίτι ή βρίσκουν δουλειά ύστερα από επαγγελματική διδασκαλία. Διδάσκονται computers . Γονείς και δάσκαλοι αποφασίζουν για την παρακάτω πορεία των παιδιών. Υπάρχει γιατρός και νοσοκόμα για την υγιεινή των παιδιών. Υπάρχει ειδική αίθουσα για computer. 1) magic shapes → ο δάσκαλος συζητάει με τους μαθητές το χρώμα, forms, up, down, left, right 2) kind games→ διδάσκονται τα γεωμετρικά όργανα 3) animal maths →διδασκαλία μαθηματικών. Υπάρχει λογοθεραπευτής όπου βοηθάει το παιδί στο λόγο και πρέπει να βοηθάμε το παιδί να αυξήσει το λεξιλόγιό του. Υπάρχουν διάφορα σουηδικά προγράμματα για διδασκαλία αριθμητικής γεωμετρίας, και φυσικής, χημείας. Πρέπει να επικεντρώνεται η προσοχή του παιδιού ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του. Αρχίζουν τα παιδιά σιγά – σιγά να μετράνε. Το παιδί ξεχωρίζει το μεγάλο από το

μικρό και μπορεί να φτιάχνει με τις εικόνες διάφορες ιστορίες. Τα παιδιά μπορούν επίσης και να ζωγραφίζουν. Τα γράμματα είναι μεγάλα και έγχρωμα. Γίνεται διάλογος με το δάσκαλο και υπάρχει το λεγόμενο communication program. Τα παιδιά χωρίζονται πάντοτε σε group. Υπάρχει το drawing and painting program. Ο χώρος του παιχνιδιού στο διάλειμμα είναι κοινός για τα κανονικά παιδιά. Τα παιδιά αυτά δύσκολα επικοινωνούν με το περιβάλλον. Υπάρχουν επίσης και ψυχίατροι. Υπάρχει βιβλίο επικοινωνίας με τους γονείς. Τα παιδιά μπορούν να μείνουν εκεί μέχρι 18 ετών και πρέπει σιγά – σιγά να επικοινωνήσουν με τους άλλους ανθρώπους και να μάθουν να βρίσκονται σε group. Ορισμένα κάνουν θεραπείες στο ψυχιατρείο. Μερικά από αυτά έχουν καλή μάθηση της γλώσσας. Μερικά επιτίθενται στο δάσκαλο, αυτά θέλουν ιδιαίτερη προσοχή. Οργανώνονται διάφορες εκδρομές (one day trip). Με την γυμναστική τα παιδιά τρέχουν για να μπορέσει να λειτουργήσει ο εγκέφαλος. Το κάθε παιδί έχει το δικό του καλάθι και τοποθετεί εκεί τα της καθημερινής εργασίας. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθηματικά, γλώσσα, και πρακτικά μαθήματα, γυμναστική, φαγητό, παιχνίδια. Υπάρχουν ειδικά βιβλία για ανάγνωση και γραφή. Οι τάξεις είναι μικρές, γιατί τα παιδιά φοβούνται στους μεγάλους χώρους. Υπάρχει ειδικό κοινωνικό κέντρο, όπου τα παιδιά πηγαίνουν μετά το σχολείο. Τα παιδιά έχουν ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα, χωρισμένων γονέων, αλκοολικών παιδιών και γονέων. Η κακή συμπεριφορά είναι τροχοπέδη στην μάθηση και στην εξέλιξη των ψυχοσωματικών ικανοτήτων. Κάθε τάξη αποτελείται από οκτώ μαθητές. Σκοπός είναι να επανέλθουν τα παιδιά στο κανονικό σχολείο και να παίρνουν τις γνώσεις που πρέπει. Στο σχολείο υπάρχουν ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ψυχίατροι, σύμβουλοι σχολικοί, οδοντίατροι, νοσοκόμα και όλων των ειδικοτήτων δάσκαλοι.

Δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, νοσοκόμα, ψυχίατρος, οδοντίατρος. Το σχολείο συνεργάζεται στενά με τους γονείς. Ορισμένα παιδιά έχουν κινητικές αναπηρίες. Τα προβλήματα βρίσκονται στις σχέσεις οικογένειας – παιδιού. Τα μαθήματα είναι ομαδικά ή και ατομικά. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με ταξί που το πληρώνει το κράτος. Ορισμένα έχουν και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι social workers βοηθάνε τα παιδιά τις ελεύθερες ώρες τους. Όταν οι γονείς λείπουν από το σπίτι, τα μεγάλα παιδιά προσέχουν τα μικρά, τότε υπάρχει μία δυσαρμονία. Μπορεί ο δάσκαλος να σταματήσει μία κακή συμπεριφορά του παιδιού κρατώντας το – όχι ξύλο – και μετά να το συζητήσει μαζί του. Χάπια καταπραϋντικά δεν χρησιμοποιούνται και ο κύριος παράγοντας της συμπεριφοράς είναι ο κληρονομικός αλκοολισμός.

Γίνονται πολλά tests νοημοσύνης. Υπάρχουν εκτός των άλλων ειδικοτήτων φυσιοθεραπευτές, εργασιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές. Σκοπός είναι να δοθούν οι απαραίτητες γνώσεις στα παιδιά και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά έχουν γενετικά προβλήματα. Για τους γονείς υπάρχει το theory of copying, να μάθουν ότι τα παιδιά τους μπορεί να κάνουν κάτι άλλο από αυτό που νομίζουν. Μέσα στην τάξη υπάρχει ο δάσκαλος και η βοηθός (assistant), που βοηθάει τα παιδιά, ατομικά. Τα παιδιά είναι διαφορετικής νοητικής καθυστέρησης, υπάρχουν και σπαστικά. Η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη και η μάθηση σε διαφορετικό κάθε τόσο επίπεδο. Υπάρχουν διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια για να ασκηθούν τα παιδιά στις ασκήσεις γραμματικής και αριθμητικής. Υπάρχουν πολλά βιβλία για γραμματική, γλώσσα, αριθμητική "εμείς και ο κόσμος". Σκοπός είναι να βοηθήσουν να λειτουργήσει ο εγκέφαλος και να βρουν μία δουλειά για τα παιδιά μετά το σχολείο.

Παιδιά με προβλήματα γραφής, ανάγνωσης, συλλαβισμού. Το παιδί μαθαίνει να χωρίζει σε συλλαβές μία λέξη και μετά το κάθε γράμμα ξεχωριστά. Το program λέγεται spelling – write - picoline. Το computer επιβραβεύει το παιδί.Ξυλουργική 2) μηχανικός αυτοκινήτων 3) Ράψιμο, φοδράρισμα, γάζωμα 4) Φωτογραφικό κέντρο 5) Στενογραφία, γραφομηχανή, computer 6) Θεατρική παιδεία 7) Ειδικοί χώροι για εκμάθηση ξένων γλωσσών. 8) Κατασκευή εργαλείων 9) Καντίνα, μπάρ, χώρος αναψυχής. Υπάρχει το παιχνίδι η κοινωνία, που οργανώνεται μία φορά το χρόνο. Χωρίζονται σε ομάδες, ένας δάσκαλος και 10 μαθητές από κάθε τάξη. Ακούγονται όλες οι απόψεις και καταγράφονται σε χαρτί. Η κάθε ομάδα θα παίξει το δικό της ρόλο. Αστυνομία, τράπεζα, φαρμακείο, καφετέρια, σχολείο κλπ. Τα παιδιά μαθαίνουν πως λειτουργεί η κοινωνία. Οι αποφάσεις παίρνονται δημοκρατικά. Το σχολείο αποτελείται από παιδιά με κινητικές διαταραχές, τυφλά, νοητικά καθυστερημένα και με προβλήματα συμπεριφοράς. Υπάρχουν όλων των κατηγοριών ειδικοί δάσκαλοι. Το πρόγραμμα του σχολείου είναι ίδιο με το κανονικό. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι μελωδικοί λόγοι, τα παλαμάκια, pictogramms, ακούν ήχους, αρχίζουν να καταλαβαίνουν την έννοια των λέξεων. Σιγά – σιγά κάνουν σύνθεση και ανάλυση προτάσεων. Χρησιμοποιούν πολύ το τραμπουλίνο για να αρχίσει να υπάρχει κάποια σύνθεση των δύο μερών του εγκεφάλου. Τα παιδιά αρχίζουν να ακούν ραδιόφωνο, να διαβάζουν και να δείχνουν με το δάκτυλό τους . Χρησιμοποιούν το computer για να ζωγραφίσουν και να κάνουν διάφορες πράξεις και τις εικόνες. Πολλές φορές τα παιδιά βλέπουν διάφορα φιλμ, αυτό βοηθάει πολύ ειδικά τα κουφά παιδιά. Υπάρχουν video –

τηλεόραση και διάφορα όργανα μουσικής. Υπάρχει μέθοδος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με διάφορα εξειδικευμένα εποπτικά μέσα. Τα παιδιά αρχίζουν από το κανονικό σχολείο, και μόλις παρουσιάσουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα και το κρίνει το team των ειδικών, τότε έρχονται στο ινστιτούτο αυτό. Η ηλικία των παιδιών είναι από 10 μέχρι 17 ετών. Τα παιδιά πολλές φορές έχουν προβλήματα επικοινωνίας και έρχονται στο σχολείο ορισμένες ώρες την εβδομάδα. Σκοπός είναι να συμπληρώσουν τα κενά των παιδιών στα διάφορα μαθήματα και να τους κοινωνικοποιήσουν. Παίζουν πολλά εκπαιδευτικά παιχνίδια για να μπορούν να μιλάνε μεταξύ τους. Υπάρχει η body – language και η sight –language, οι καρτέλες και το πρόγραμμα με τα πικτογράμματα. Στον πίνακα ανακοινώσεων υπάρχουν φωτογραφίες που δείχνουν την καθημερινή εργασία των παιδιών. Μεγάλο ρόλο παίζουν οι ήχοι. Το τραγούδι βοηθάει τα παιδιά να αρχίσουν να καταλαβαίνουν. Χρειάζεται να βλέπει τις λέξεις. Με την χρήση των computers το παιδί μαθαίνει να ακούει τις λέξεις και να τις γράφει. Τα παιδιά φτιάχνουν και δικές τους προτάσεις. Το παιδί μπορεί να σχεδιάζει, να σβήνει και να ξαναγράφει. Το πιο δύσκολο για το παιδί είναι το σβήσιμο, ακολουθώντας την αντίστοιχη και αντίστροφη πορεία. Στα φροντιστηριακά τμήματα το παιδί βοηθιέται στην ανάγνωση, γραφή συλλαβισμό και ήχους. Οι χώροι ονομάζονται (klinik). Η διδασκαλία γίνεται με το pointing out system. Δείχνονται φωτογραφίες μαζί με τις λέξεις. Υπάρχουν όλες οι μορφές handicaps και όλο το team των ειδικών δασκάλων. Υπάρχει video που μπορούν να δουν μετά οι γονείς την πρόοδο των παιδιών. Υπάρχουν ειδικές καρέκλες και έπιπλα για τα παιδιά και ειδικά λεωφορεία για την μεταφορά τους. Σκοπός είναι να μάθουν να χρησιμοποιούν τα παιδιά ορισμένα αντικείμενα. Υπάρχουν τα day – boxes , το πρόγραμμα που ακολουθούν κάθε μέρα. Κάθε μέρα υπάρχει ώρα φυσιοθεραπείας και γυμναστικής. Υπάρχει ειδική πισίνα για να κάνουν διάφορες κινήσεις με τα χέρια τους κατά την ώρα της κολύμβησης. Όταν καταλάβουν από το νηπιαγωγείο οι δάσκαλοι ότι τα παιδιά πρέπει να έρθουν σε αυτό το σχολείο τότε το συζητάνε με τους γονείς.

Η διδασκαλία γίνεται ατομικά στο κάθε παιδί και όταν χρειάζεται ομαδικά σε γκρουπ. Υπάρχει το μάθημα Lexidata. Είναι σαν την κλειδαριά του ποδηλάτου, πρέπει να βρεθεί ο συνδυασμός, αποτελείται από διάφορες ερωτήσεις. Στο τέλος υπάρχει η επιβράβευση. Το δυσλεξικό παιδί είναι δύσκολο να καταλάβει το δεξιά – αριστερά πάνω – κάτω, για αυτό πολλές φορές οι ασκήσεις στηρίζονται σε αυτό. Το puzzle είναι ένα καλό παιχνίδι δια δυλεξικά παιδιά. Ποτέ δεν πιέζουμε τα

παιδιά να κάνουν κάτι, γατί τότε έχουμε το πρόβλημα της αποστροφής. Πρώτα πρέπει να γίνουμε φίλοι μαζί του και μετά να αρχίσουμε την διδασκαλία. Οι εικόνες και οι λέξεις σε συλλαβές βοηθάνε τη διδασκαλία. Με τις εικόνες γίνεται ταυτόχρονα και συζήτηση μέσα στην τάξη. Υπάρχουν κασέτες που συνδέονται με τα βιβλία και αναφέρονται σε όλα τα μαθήματα. Τα παιδιά έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνική επαφή μεταξύ τους. Τα περισσότερα βιβλία είναι προσαρμοσμένα στην ζωή. Υπάρχει ένα βιβλίο το "controll", που τα παιδιά μόνα τους σημειώνουν την επίδοσή τους. Η δασκάλα ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάζουν δυνατά και καθαρά. Η εξήγηση των λέξεων είναι βασική. Πρέπει η εικόνα να βρίσκεται στην ίδια σελίδα με τα γράμματα. Τα παιδιά διαλέγουν μία εικόνα και η δασκάλα πρέπει να προετοιμάζει πολλές πληροφορίες για την εικόνα. Υπάρχει η μέθοδος γραφής και ανάγνωσης, με το computer. Χωρίζονται οι λέξεις σε συλλαβές και το παιδί αρχίζει να συλλαβίζει. Η κάθε λέξη χρωματίζεται. Μετά σημειώνονται τα διάφορα δύσκολα σημεία όπου το παιδί δεν καταλαβαίνει. Στο παιδί δίνονται διάφορες συλλαβές, και καλείται να τις συνδυάσει, που να βγάζουν κάποιο νήμα. Όλες οι επιμέρους ιδέες γράφονται στον πίνακα και τα παιδιά διαλέγουν τη καλή. Ο στόχος είναι να ενταχθεί το παιδί στην κοινωνία και να έχει βασικές γνώσεις και προσόντα. Μία φορά την εβδομάδα τα παιδιά πηγαίνουν στο work school όπου εκεί μπορούν να μάθουν μία τέχνη, ξυλουργική, μαγειρική, φωτογραφία, σιδηρουργία και άλλα. Χρησιμοποιείται πολύ το κασετόφωνο. Η δασκάλα διαβάζει δυνατά και τα παιδιά επαναλαμβάνουν. Υπάρχουν πολλοί χάρτες και τα παιδιά μαθαίνουν γεωγραφία. Πρέπει τα παιδιά να μάθουν να φτιάχνουν με τις λέξεις τις σωστές προτάσεις. Μπορεί κάποιο παιδί να αρχίσει να μαθαίνει από τα οκτώ χρόνια και μετά. Πρέπει να μιλάμε στο παιδί και να του τραγουδάμε. Οι ήχοι και τα γράμματα συνδέονται και ενώνονται μεταξύ τους. Οι πληροφορίες με εικόνες πρέπει να μεταφέρονται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου. Το δεξί μέρος του εγκεφάλου βοηθάει στην ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης, ενώ το αριστερό στην ανάπτυξη της φαντασίας. Με το παιχνίδι μπορεί το παιδί να μάθει τον συνδυασμό των γραμμάτων. Το παιδί πρέπει να χρησιμοποιεί το δάχτυλο, για να δείχνει τις λέξεις και τα παλαμάκια. Χρήση των computers είναι σπουδαία. Τα παιδιά δουλεύουνε σε group. Φτιάχνουν την ιστορία με το word – processing Επίσης οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν πολύ το projector και το φωτοτυπικό για να μοιράζουν κάθε φορά φωτοτυπίες στα παιδιά. Η δασκάλα πρέπει να γράφει καθαρά στον πίνακα τις λέξεις. Ορισμένα παιδιά δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τα άρθρα. Στο σχολείο αυτό τα παιδιά έρχονται μετά

την ηλικία των δέκα ετών. Το λεξιλόγιο του δυσλεξικού είναι φτωχό. Υπάρχει σχολείο δυσλεξίας ενηλίκων. Προσπαθούν να μάθουν δύο – τρία σύμφωνα μαζί. Συμπληρώνουν τα κενά που υπάρχουν στις διάφορες φράσεις. Κάθε μέρα συμπληρώνουν κάποιο πίνακα επιδόσεών τους. Γραφή – ανάγνωση – ήχοι – λέξεις. Πρέπει να υπάρχει συντονισμός της όρασης με τον ήχο και το γράψιμο. Υπάρχουν καρτέλες με τα γράμματα και τις συλλαβές που το παιδί θα επαναλάβει. Ο δάσκαλος κρύβει ορισμένες συλλαβές και το παιδί προσπαθεί να τις βρει. Υπάρχουν δύσκολες λέξεις με διφθόγγους. Υπάρχουν και ακουστικά για να ακούει το παιδί τους ήχους. Τα παιδιά αναλαμβάνουν υπεύθυνα κάποιες εργασίες. Το πρόγραμμα αλλάζει κάθε εβδομάδα για να μην γίνεται βαρετό. Τα παιδιά μαθαίνουν φυσική, χημεία, ιστορία, γεωγραφία χρησιμοποιώντας διάφορα σταυρόλεξα. Το πρόγραμμα εξαρτάται από τις ανάγκες και τις επιδόσεις των παιδιών. Κάνουν μαζί με τον δάσκαλο και ασκήσεις φωνητικής. Η δυσλεξία προέρχεται από την άσχημη αλληλουχία των δύο μερών του εγκεφάλου και κυρίως προέρχεται από τον πατέρα. Οι ειδικοί κάνουν διάγνωση της δυσλεξίας από τα συμπτώματα, όχι όμως και την αιτία που την προκαλεί. Καινούργια μέθοδος είναι να σβήνονται τα λάθη από τα κείμενα. Υπάρχει επίσης το Efterskale για πρακτική θεωρία μετά το σχολείο. Ορισμένα παιδιά προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και έχουν δυσκολία ανάγνωσης και ομιλίας. Υπάρχουν και παιδιά που γονείς ξένους, μετανάστες. Οι κοινωνικοί φορείς συνεργάζονται για την πρόοδο των παιδιών. Υπάρχει η εξωσχολική συνεργασία δασκάλων και γονέων. Είναι δύσκολο τα παιδιά με κοινωνικά προβλήματα να ενταχθούν σε κανονικά σχολεία. Τα παιδιά προσπαθούν να μάθουν το αλφάβητο, σε κάθε γράμμα λένε και ένα τραγούδι. Η ζωγραφική χρησιμοποιείται πολύ για την σωστή έκφραση. Με την hypercard το παιδί μαθαίνει να συλλαβίζει και να διαβάζει. Υπάρχει το test H.S.D. με το οποίο ο δάσκαλος καταλαβαίνει αν το παιδί έχει δυσλεξικό πρόβλημα. Με την μέθοδο αυτή το παιδί ζωγραφίζει και μαθαίνει και μουσική. Με τα computers μέσα στην τάξη το παιδί παίρνει πληροφορίες και ξαναγυρίζει πάλι στο θρανίο. Το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον πρέπει να βρίσκονται σε μία συνεχή επαφή και αλληλεπιδρασιακή σχέση για την ομαλή ανάπτυξη της συμπεριφοράς των μαθητών και των δεξιοτήτων κοινωνικοποίησή τους. Τα δύο περιβάλλοντα, σχολικό και οικογενειακό, οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης των παιδιών.

Κεφάλαιο Γ΄

Το προφίλ του δασκάλου και η σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- Το Παιδαγωγικό Ήθος της σχολικής τάξης.

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες-μεταβλητές που απασχόλησε κι απασχολεί το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και που ενδιαφέρονται για την εφαρμογή μοντέλων εξατομικευμένης εκπαίδευσης μέσα στην κανονική τάξη, δηλαδή την υλοποίηση προγραμμάτων συν-εκπαίδευσης, είναι το ζήτημα της συμπεριφοράς και στάσης του εκπαιδευτικού κι ιδιαίτερα το προφίλ του δασκάλου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη, η μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζει μέσα σχολική τάξη, ο τρόπος αντιμετώπισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι προσδοκίες του δασκάλου για την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών του και η μεταφορά μηνυμάτων προς τους μαθητές, με λανθάνοντα τρόπο εκτός διδακτικής στοχοθεσίας, σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις στάσεις του και γενικά ολόκληρη η παιδαγωγική και διδακτική του δράση. Σύμφωνα με την Lena Saleh(1997) αναφέρονται τα εξής: *«...εάν οι δάσκαλοι θέλουν να επιτύχουν στο έργο της συν-εκπαίδευσης στην τάξη τους, χρειάζεται να διαθέτουν και τα επαγγελματικά προσόντα, αλλά και την απαιτούμενη πίστη σε αυτό που κάνουν. Τα κέντρα εκπαίδευσης δασκάλων είναι, για το λόγο αυτό, μία σημαντική θεσμική βάση. Σε μεγάλο βαθμό, από την πολιτική αυτών ακριβώς των κέντρων θα αποφασιστεί κατά πόσο θα συνεχίσουμε την τακτική του αποκλεισμού και τις συζητήσεις σχετικά με τις μειονεξίες, ή θα γυρίσουμε μία καινούργια σελίδα και θα κινητοποιηθούμε για να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση και να δρέψουμε τους καρπούς που μας προσφέρει η συν-εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι αυτών των δασκάλων πρέπει να διδάσκουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλο για όλους τους μαθητές και πρέπει να αναθεωρήσουν τις διαλέξεις τους με θέμα την "ειδική αγωγή και μειονεξία", στις οποίες εξακολουθεί να δίνεται έμφαση στην ανεπάρκεια, διαιωνίζοντας τη χρήση ξεχωριστών αναλυτικών προγραμμάτων, διαιωνίζοντας ένα ξεχωριστό παιδαγωγικό σύστημα, μία ξεχωριστή παιδαγωγική. Κατά τον ίδιο τρόπο χρειαζόμαστε μία ριζική αναθεώρηση των αντιλήψεων και του περιεχομένου των προγραμμάτων της εκπαίδευσης των δασκάλων ειδικής αγωγής, για να ενσωματώσουμε σε αυτά τις αρχές τη μη επιλογής και της μη κατάταξης. Αυτό θα*

χρειαστεί για να σχεδιάσουμε το νέο ρόλο του ειδικού παιδαγωγού και του δασκάλου ενισχυτικής διδασκαλίας.» (Τάφα, 1997, σσ. 61-62)

Αυτό που κυριαρχεί στη μνήμη των μαθητών δεν είναι τα γράμματα που τους δίδαξαν οι δάσκαλοί τους ή οι γνώσεις που τους πρόσφεραν, αλλά η προσωπικότητα των δασκάλων, το παράδειγμα της καθημερινής τους συμπεριφοράς και κυρίως, οι ανθρώπινες σχέσεις τους και το κλίμα που διαμορφώνουν στην τάξη. Ο δάσκαλος πρέπει να πιστεύει ότι το παιδί που έχει απέναντί του, το κάθε παιδί, κρύβει δυνατότητες να γίνει καλύτερος, σοφότερος και πιο ευτυχισμένος άνθρωπος από τους γονείς του και από αυτόν τον ίδιο και ότι η κοινωνία ως σύνολο μπορεί να γίνει καλύτερη και να βελτιώσει τη ζωή των ανθρώπων στο κοινωνικό γίγνεσθαι, όπου *«...είναι δυνατόν να ορίσουμε τη διδασκαλία ως την οργάνωση των συνθηκών ενίσχυσης, οι οποίες επιφέρουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς...η φροντίδα να καταστήσουν ορθολογική την παιδαγωγική και να προσαρμόσουν καλύτερα την διδασκαλία και τη μάθηση, έκανε τους δασκάλους να ενδιαφέρονται για τον ορισμό των διδακτικών στόχων. Οι B.S.Bloom and R. Mager πρότειναν ταξινομίες που βοήθησαν στην ορθολογική σύνταξη προγραμμάτων σπουδών και στην ταυτόχρονη εξέτασητων προσεγγίσεων μάθησης και διδασκαλίας»* (Postic,1995,σσ.33-34). Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα φαινόμενα της ομαδικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατομικών συμπεριφορών, όπου καθορίζονται από πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που στη βάση τους είναι συναισθηματικές και κοινωνικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ενταχθούν ισότιμα μέσα στην σχολική τάξη και το πρόγραμμα των μαθημάτων να προσαρμόζεται πάντα στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή κι όχι οι μαθητές να συμμορφώνονται στις απαιτήσεις της τάξης, που ορισμένες φορές τις "εξουσιάζει» ο ίδιος ο δάσκαλος. Σύμφωνα με τον καθηγητή Σ. Παπαστάμου(1989) «*...κάθε άνθρωπος είναι διατεθειμένος είτε να κάνει παραχωρήσεις είτε αναγκάζεται να τις κάνει όσον αφορά την δική του "αλήθεια" ή τις πεποιθήσεις του, μόλις γίνει φανερό ότι οι άλλοι δεν επιχειρούν να του επιβάλουν τις δικές τους "αλήθειες" ή πεποιθήσεις και στο μέτρο που δεν παρεμβαίνουν "εσωτερικές" ή "απρόσωπες" δυνάμεις για να εξαναγκάσουν τους συμμετέχοντες να αποδεχτούν μία "αντικειμενική" αλήθεια. Οι παραχωρήσεις αυτές είναι, επομένως, θεμελιωμένες στην αμοιβαιότητα και οδηγούν προοδευτικά στη συναίνεση. Η συμμόρφωση είναι ένας τρόπος*

επιρροής που αναπτύσσεται σε καταστάσεις όπου υπάρχουν καθορισμένες πλειοψηφίες και μειονότητες και σαφείς διαφορές μεταξύ θεμιτών και μη θεμιτών απόψεων και πεποιθήσεων. Μόλις μία ανθρώπινη ομάδα επιτρέψει ορισμένα πράγματα και απαγορεύσει άλλα, χαρακτηρίζει ορισμένους τρόπους θεώρησης των πραγμάτων σαν "κανονικούς" και άλλους σαν "παρεκκλίνοντες", και από την στιγμή που η αδυναμία ενός ατόμου να σκεφτεί όπως όλοι οι άλλοι κατατάσσεται σαν αντικοινωνική πράξη, τότε είναι δύσκολο να επιτευχθεί συμβιβασμός. Η διαδικασία της καινοτομίας στην "αυθεντική" της μορφή τοποθετείται στο αντίθετο άκρο του φάσματος σε σχέση με τη συμμόρφωση. Μπορεί να εμφανιστεί με ποικίλες μορφές αλλά είναι περισσότερο σαφής όταν μία μειονότητα, χωρίς πλεονεκτήματα από άποψη κοινωνικής θέσης ή μέσων, προσπαθεί να εξασφαλίσει ότι θα επικρατήσουν οι πεποιθήσεις, γνώμες ή συμπεριφορές της. Είναι προφανώς πεποιθήσεις, γνώμες ή συμπεριφορές που εντάσσονται σε ένα πλαίσιο το οποίο θεωρείται ανορθόδοξο ή νέο. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να προκύψουν δύο τύποι καταστάσεων. Στην πρώτη κατάσταση είτε δεν υπάρχει ρητή συναίνεση είτε η συναίνεση είναι ασαφής.» (Παπαστάμου, 1989, σσ.270).

Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, λόγω των προβλημάτων που παρουσιάζουν, σωματικών, ψυχικών, συναισθηματικών, διανοητικών, δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που ισχύει και για τους μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα, αλλά χρειάζεται το ίδιο το σύστημα να προσαρμόσει τις επικοινωνιακές του θέσεις στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσει να υλοποιηθεί το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, συν-ύπαρξης και συν-διδασκαλίας των μαθητών στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Η προβληματική της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, δεν τίθεται με όρους συνέχειας, αλλά με όρους ευελιξίας. Ευελιξία όσον αφορά τα διάφορα καθήκοντα, τη δυνατότητα να έχει ο εκπαιδευτικός να καταρτιστεί σε θέματα γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς κι την ευελιξία όσον αφορά το χρόνο που διαθέτει σε κάθε μαθητή, ανάλογα με τις νοητικές του προσλαμβάνουσες. Αυτό προϋποθέτει μια ανάπτυξη διαφορετικών στάσεων. Προϋποθέτει επίσης μια ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή του ανθρώπινου όντος σε όλες του τις δημιουργικές δυνάμεις και σε όλο το φάσμα της διδακτικής πράξης. Αυτό ακριβώς ονομάζεται **ολιστική εκπαίδευση.** Σημαίνει ακριβώς την ανάπτυξη του ανθρώπου στην ολότητά του. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία και στην αναπαραγωγή των ιδεών των μαθητών για τα περιβαλλοντικά φαινόμενα,

είναι μεγάλη. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα διαμορφώσουν το υπόστρωμα της διδασκαλίας και θα υποστούν αποφασιστική μεταρρύθμιση. Η κοινωνία μας μεταβάλλεται και μαζί μ' αυτή μεταβάλλεται και το σχολείο. Οι μεταβολές αυτές αντανακλώνται και στο προφίλ του δασκάλου. Η συνεχής αύξηση της γνώσης απαιτεί από το σύγχρονο δάσκαλο διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση. Οφείλει να οργανώνει την κοινωνική δομή της τάξης, ώστε να προσφέρει στους μαθητές θετικές εμπειρίες, από τις διαπροσωπικές τους θέσεις με τους άλλους μαθητές και με τον ίδιο και να δημιουργεί τις διδακτικές προϋποθέσεις για να έχει ο μαθητής εμπειρίες μαθησιακής επιτυχίας. Όλα αυτά πρέπει να γίνονται με τη συνεχή κι επαρκή επανατροφοδότηση των μαθητών. Ο σύγχρονος δάσκαλος έχει υποχρέωση να κάνει το μάθημα ενδιαφέρον, να προκαλεί ενθουσιασμό, να ολοκληρώνει και να ενώνει την τάξη σε ένα κοινό εκπαιδευτικό σκοπό. Θα πρέπει να προσέχει το λόγο των μαθητών και να εποικοδομεί το μάθημα πάνω στις δυσκολίες, τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους. Οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές υποδείξεις θα βοηθήσουν περισσότερο εκείνον τον εκπαιδευτικό, που δεν αναζητά στον εαυτό του τον άριστο ή τον τέλειο ερευνητή, αλλά εκείνον που κάθε φορά διαπιστώνει τα λάθη του και προσπαθεί να τα αποφύγει. Η έρευνα της καθηγήτριας Σ. Πολυχρονοπούλου, για την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους δασκάλους, υποστηρίζει ότι *«...τα τέσσερα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο έλληνας δάσκαλος στο σχολείο είναι: α. Να εξατομικεύσει τη διδασκαλία για ν΄ αντιμετωπίσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, β. Να ελέγχει σε καθημερινή βάση την ενοχλητική διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών, γ. Να παροτρύνει τους μαθητές με μεγάλη αναστολή και πτωχή επίδοση να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μελέτη, δ. Να εκτιμήσει το ακριβές επίπεδο μάθησης των μαθητών του.»* (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 167)

1. Παιδαγωγικά-Διδακτικά μοντέλα και Ειδική Εκπαίδευση.

Η χρήση εκλεπτυσμένων εμπειρικών μεθόδων, έδωσε τα τελευταία χρόνια τη δυνατότητα παρατήρησης της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη και με την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών που προέκυψαν, επέτρεψε την περιγραφή του ιδιαίτερου στύλ διαπαιδαγώγησης του δασκάλου και τις «σιωπηρές» επιδράσεις του πάνω στη συμπεριφορά των μαθητών, απέναντι στις αλληλεπιδρασιακές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης της σχολικής μονάδας, έχει βοηθήσει στη συλλογή χρήσιμων δεδομέμων, για την ανάλυση της συμπεριφοράς και στάσης των εκπαιδευτικών, στην εφαρμογή μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης στα συνήθη σχολεία. Η κοινωνική ψυχολόγος Σακαλάκη Μαρία(1996) αναφέρει ότι: *«...ο Moscovici είχε ήδη επισημάνει ότι η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων προϋποθέτει μια επιστροφή στην παρατήρηση και στις μεθόδους της παρατήρησης...Ενώ τα δεδομένα που συλλέγονται με τη μέθοδο της συνέντευξης ή του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν τον κίνδυνο επηρεασμού τους από την παρουσία του ερευνητή ή από τις προϋπάρχουσες υποθέσεις τους, τα πολιτισμικά προϊόντα ανήκουν στην ειδική εκείνη κατηγορία, "φυσικών" αυθόρμητων υλικών ή μαρυτριών, που δεν υποκινούνται από τον ερευνητή, αλλά υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτόν."*(Σακαλάκη, 1996, σ.16).

Οι δάσκαλοι, που ισχυρίζονται ότι ελέγχουν την τάξη τους και μάλιστα τις διάφορες αλληλεπιδρασιακές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ίσως δεν έχουν αντιληφθεί ακόμη την επιρροή των «φαντασμάτων» εκείνων που μέσα από την γλώσσα των λέξεων, του σώματος, των στάσεων, των συμπεριφορών, των σχολικών εγχειριδίων, του διαλείμματος, γενικά της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, περνούν μηνύματα που επιδρούν στις συνειδήσεις των μαθητών, στη συμπεριφορά και στην προσπάθεια ένταξης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να αναφέρει κανείς όλες τις πτυχές της λανθάνουσας μάθησης και τους τομείς που αγγίζει λόγω της έκτασης και της πολυπλοκότητας τους. Η χαρτογράφηση όμως της «ύλης» της, μπορεί να αποτελέσει ξεκίνημα για συστηματική διερεύνηση των επιδράσεων που ασκεί στην παιδαγωγική πράξη. Έρευνες όπως αυτές του Jackson, Ph. και του Snyder,B., έδειξαν ότι η επίδραση του στην σχολική πράξη είναι τεράστια και πως μόνο αν αναλυθεί η σχέση μάθησης επισήμου προγράμματος και κρυφού προγράμματος καθώς και ο ρόλος εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου τόσο στην διαμόρφωση μιας θετικής επιρροής, θα μπορεί να είναι ουσιαστική οποιαδήποτε προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. (Snyder, B., 1971,σελ. 108). Πολλές επιστημονικές έρευνες διαπιστώνουν ότι πράγματι, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συν-εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι προσδοκίες των δασκάλων τόσο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για ολόκληρες τις τάξεις, επιδρούν σημαντικά σε κάθε είδους σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών καθώς και

στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. *Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Moscovici, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούνται από δύο όψεις: «...μία παθητική και μία ενεργητική. Η πρώτη (παθητική όψη) συνίσταται σε μία ομοιόμορφη αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, μία φωτογραφία, μία εικόνα που κατοικεί στον εγκέφαλο. Η δεύτερη (ενεργητική όψη), σε μία "αναπαραγωγή" των ερεθισμάτων (πράξεις, καταστάσεις, αντικείμενα...), που βρίσκονται σε συνεχή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε μία ανοικοδόμηση αυτών των ερεθισμάτων μέσα σ΄ ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών με το οποίο βρίσκονται αλληλέγγυα»* (Παπαστάμου, Μαντόγλου,1995, σ.15). Οι διαφορετικές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους, κατά ένα μέρος μπορεί να εξηγήσει τη σχολική αποτυχία ορισμένων μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τέτοιες στάσεις είναι κατάλληλες όταν κάποιος επιθυμεί να μειώσει την αρνητική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά μέσα στη τάξη και να ενισχύσει αντίστοιχα τη θετική συμπεριφορά της συνεργασίας. Όμως σταδιακά αποδεικνύεται ότι ορισμένοι μαθητές είναι ικανοί να επιβάλλουν μια τέτοια μορφή αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη η οποία είναι προς όφελός τους. Ο καθηγητής Γ. Μαυρογιώργος αναφέρει τα εξής: *«Πολλές και ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ούτε προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται. Άδηλα και απρόσμενα αυτές δημιουργούν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, το λεγόμενο κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα, που συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη ή στην υπονόμευση των στόχων που ορίζονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι επιδράσεις δε που κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται, είναι αυτές που τελικά και καθοριστικά συμβάλλουν στην επίτευξη του τελικού σκοπού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο «κοινωνικό γίγνεσθαι» του παιδιού. Οι σημαντικές αυτές δυνάμεις που δημιουργούν τη δράση και ανάδραση, την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, είναι αυτές που πηγάζουν μέσα από τους αφανείς και άδηλους προσδιορισμούς του «κρυφού» προγράμματος ή του «παραπρογράμματος», όπως αλλιώς ονομάζεται.* (Μαυρογιώργος,Γ.,1983,σ.135).

Ο δάσκαλος, σε αυτή τη περίπτωση ενεργητικής συμμετοχής του κρυφού προγράμματος, οφείλει να έχει ξεκαθαρισμένο το τι θα επιθυμούσε να γνωρίζουν οι μαθητές του (**επιθυμητή γνώση**), να γνωρίζει ή να αναδείξει τις απόψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές του (**προϋπάρχουσα γνώση**) και τέλος να εκπονήσει κατάλληλα έργα, που θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της υπάρχουσας και της επιθυμητής άποψης. Έτσι λοιπόν, κατά τον Allport, η

ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών νοείται ως μια διπλή διαδικασία διαφοροποιήσεως, δηλαδή διαρθρώσεως λεπτομερών συστημάτων και ολοκληρώσεως, δηλαδή διατάξεως και διευθετήσεως αυτών των συστημάτων εντός της ολότητας της προσωπικότητας.(Φράγκος, 1983).

Για το θέμα της μεθοδολογίας της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκφράστηκαν διάφορες απόψεις, σχετικές πάντα με κάποια εκπαιδευτική ιδεολογία και τακτική κι επισημάνθηκαν διάφορες τάσεις και κατευθύνσεις μέσα στις σχολικές τάξεις και στα παιδαγωγικά ερευνητικά εργαστήρια, ανάλογα με την προσωπικότητα του δασκάλου και τον τρόπο διδασκαλίας που υιοθετούσε. Ερευνήθηκαν διάφορα προφίλ διδακτικής συμπεριφοράς, στα οποία κατανέμονται, με ελάχιστες μόνο εξαιρέσεις, οι περισσότεροι δάσκαλοι, με κριτήριο την πορεία διδασκαλίας και τη μορφή επικοινωνίας τους με τα παιδιά. (Δασκαλάκη, 1985, σσ.29-34) Εμφανίζονται έτσι εκπαιδευτικοί, που υιοθετούν το **παραδοσιακό στυλ** συμπεριφοράς κι επιδιώκουν να έχουν τον απόλυτο έλεγχο στην τάξη, εκπαιδευτικοί που ακολουθούν το λεγόμενο δημοκρατικό ή αλλιώς **συμμετοχικό στυλ** αγωγής και προσπαθούν να έχουν πάντα την πλήρη συνεργασία των μαθητών και να βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τέλος εκπαιδευτικοί που εκπροσωπούν το παθητικό ή αλλιώς **ελευθεριάζων στυλ** διδασκαλίας και μάθησης και πρεσβεύουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι απόλυτα ελεύθεροι μέσα στο σχολείο, χωρίς να ακολουθούν κάποια μεθοδολογικά διδακτικά προγράμματα κι εξουσιαστικούς δασκάλους. .(Ντράϊκωρς,1978,σ.57). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι, τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, παρατηρούνται φαινόμενα επιρροής, δηλαδή *«...διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα και οι ομάδες δημιουργούν, διατηρούν, διαδίδουν και αλλάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, κατά την διάρκεια άμεσων ή συμβολικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων»*(Παπαστάμου,1989,σ.13). Στο σημείο αυτό, της εφαρμογής προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης, για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, με σκοπό την ένταξή τους κοινωνική, μαθησιακή, ψυχοκινητική και συναισθηματική, διερευνάται το πεδίο, δηλαδή η σχολική τάξη, στο οποίο άλλοτε εφαρμόζεται το λειτουργικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής κι άλλοτε το γενετικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής. *«Σύμφωνα με το λειτουργικό μοντέλο, όχι μόνο οι διαδικασίες κοινωνικής επιρροής είναι συνώνυμες με την επιρροή της πλειοψηφίας, όχι μόνο καταλήγουν*

αναγκαστικά στην κοινωνική συμμόρφωση, αλλά επιπλέον, αποβλέπουν και βασίζονται στην άσκηση ενός κοινωνικού ελέγχου. Χωρίς αυτόν, υποστηρίζει η λειτουργιστική κοινωνική ψυχολογία, κάθε απόπειρα επιρροής είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Αυτός είναι άλλωστε για τον οποίο αξιοθετείται η παντοδυναμία της πλειοψηφίας: όποιος δεν έχει τα μέσα να ασκήσει κοινωνικό έλεγχο, δεν μπορεί να επηρεάσει με επιτυχία αυτούς των οποίων θέλει να αλλάξει τη γνώμη, τις απόψεις ή τις αντιλήψεις» (Παπαστάμου, 1989, σ.19).

Η πρώτη κατηγορία μεθόδων διδασκαλίας περιλαμβάνει μεθόδους, που χαρακτηρίζονται από μια εναλλακτική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και το αντικείμενο, ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε παιδιού. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει μεθόδους διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται από μια εναλλακτική σχέση μεταξύ μαθητή-συμμαθητή-αντικειμένου, με σκοπό την δημιουργία ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος. Η τρίτη κατηγορία μεθόδων διδασκαλίας, περιλαμβάνει μεθόδους που χαρακτηρίζονται από εναλλακτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή-συμμαθητή-αντικειμένου. Οι προηγούμενες μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της κάθε σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συντέλεσαν στο να ξαναρχίσει η συζήτηση και η σκέψη πάνω στην παιδαγωγική διδακτική που μέχρι τότε ακολουθούσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, τη λεγόμενη παραδοσιακή διδακτική, σε σχέση με τις νεοεμφανιζόμενες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Η διαφορά μεταξύ παραδοσιακής και σύγχρονης διδακτικής είναι ενώ στην πρώτη ορίζεται ως μέθοδος διδασκαλίας μια κωδικοποιημένη πορεία διδασκαλίας, που εφαρμόζεται απαρέγκλιτα από το δάσκαλο με κύριο σκοπό τη μετάδοση γνώσεων, στη δεύτερη ως μέθοδος διδασκαλίας ορίζεται η πορεία διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζεται κριτικά, με κύριο στόχο την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, την εποικοδόμηση της γνώσης, τις ιδέες των μαθητών και τέλος τις αδογμάτιστες αξιολογικές κρίσεις αυτών, μεσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις, όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *«..η αλληλεπίδραση των μελών μίας σχολικής κοινότητας, αλλά και τα πρότυπα που η ίδια προβάλλει με διάφορους τρόπους, παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη μάθηση και επομένως στη μορφοποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου. Ο άνθρωπος σ΄ όλη τη διάρκεια της ζωής του δέχεται πληροφορικά ερεθίσματα από το κοινωνικό του περιβάλλον. Επιλέγει αυτά που προτιμά, τα ερμηνεύει, τα επεξεργάζεται, τα οργανώνει, τα σχηματοποιεί σε νοητικές συμβολικές εικόνες, τις οποίες συγκρατεί στη μνήμη του ως πρότυπα, και*

προσπαθεί να τα μετουσιώσει σε έκδηλη πραξιακή συμπεριφορά. Στη συνέχεια, με τις παρατηρήσεις και τις κρίσεις των άλλων, αλλά και με ατομικούς του τρόπους, λαμβάνει γνώση των αποτελεσμάτων των πράξεών του και με την διαδικασία της ανατροφοδότησης προσπαθεί να εξομοιώσει την έκδηλη συμπεριφορά του με το εσωτερικευμένο συμβολικό πρότυπο.» (Κολιάδης, 1991, σ. 29)

1.1. Το αυταρχικό προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα από το «λειτουργικό» μοντέλο της συμμόρφωσης και της υποταγής.

Οι K. Lewin, R. Lippit, R. White(1939) με πειραματικές διαδικασίες, διερεύνησαν την επιρροή που έχει το στύλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού στην συμπεριφορά των μαθητών του. Το πείραμα των Lippit και White περιγράφει τη μεγάλη έκταση των στοιχείων εκείνων που μαθαίνει το παιδί, πέρα από τον εκπαιδευτικό στόχο του επίσημου προγράμματος. Στόχος του πειράματος ήταν να ερευνήσει τη συμπεριφορά μιας ομάδας μαθητών στη διάρκεια του μαθήματος της χειροτεχνίας, απέναντι σε εκείνα τα εκτός ύλης στοιχεία που αφορούσαν τα δημοκρατικά και απολυταρχικά πολιτεύματα. Όπου, το ίδιο το μάθημα της χειροτεχνίας με το γνωστικό αντικείμενο, το μαθησιακό στόχο, την μεθοδολογία κλπ. αντιστοιχούν στο επίσημο πρόγραμμα. Ό,τιδήποτε άλλο περνά στους μαθητές είναι μέρος του κρυφού προγράμματος είτε αυτό γίνεται επίτηδες ή συμπτωματικά. Στην διάρκεια του πειράματος ο μαθησιακός στόχος παρέμενε ο ίδιος, ενώ το μέρος που αφορούσε το κρυφό πρόγραμμα άλλαζε αναλόγως. Στο συγκεκριμένο πείραμα τέσσερις ομάδες δεκάχρονων μαθητών βίωσαν μέσα από το κρυφό πρόγραμμα τρία διαφορετικά πολιτεύματα, κατά η διάρκεια του μαθήματος της χειροτεχνίας. Στο μάθημα που συνδέθηκε με το απολυταρχικό πολίτευμα ο δάσκαλος έπαιξε το ρόλο του απόλυτου αρχηγού που καθόριζε τους κανονισμούς την μεθοδολογία, τις ομάδες εργασίες και τα μέλη τους, ενώ ταυτόχρονα ασκούσε αυστηρή κριτική για την απόδοση των μαθητών κρατώντας πάντοτε μια καθαρή απόσταση απ' αυτούς. Αντίθετα, στο μάθημα που συνδέθηκε με τις αρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος στους μαθητές, ο δάσκαλος ενθάρρυνε τον διάλογο και την συλλογική λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, επέτρεπε στους μαθητές να επιλέξουν το αντικείμενο ενδιαφέροντός τους καθώς επίσης και την ομάδα εργασίας στην οποία επιθυμούσαν να εργαστούν. Η συμπεριφορά των μαθητών ήταν πολύ διαφορετική στη διάρκεια των μαθημάτων παρ' όλο που ο μαθησιακός στόχος παρέμενε ο ίδιος. Έτσι, ενώ στο μάθημα που συνδέθηκε με τις αρχές του απολυταρχικού πολιτεύματος οι ίδιοι οι μαθητές έδειξαν

επιθετικότητα, παθητικότητα και ανταγωνιστικότητα απέναντι στους συμμαθητές τους. Αντίθετα στο μάθημα που συνδέθηκε με το δημοκρατικό πολίτευμα έδειξαν ενδιαφέρον, συνεργατικότητα και φιλικότητα. Σε σχέση με το δάσκαλο τους στο μεν πρώτο μάθημα η συμπεριφορά των μαθητών ήταν υποτακτική, ενώ στο δεύτερο ήταν φιλική και οικεία. Αντίστοιχα στο πρώτο μάθημα οι μαθητές σταματούσαν κάθε δραστηριότητα όταν αποχωρούσε από την αίθουσα ο δάσκαλος ενώ στο δεύτερο συνέχιζαν να εργάζονται με πνεύμα ενωτικό και με ηρεμία. Το πείραμα των Lippit και White περιγράφει την μεγάλη έκταση των στοιχείων εκείνων που μαθαίνει το παιδί μέσα από το κρυφό πρόγραμμα πέρα από τον εκπαιδευτικό στόχο του επίσημου προγράμματος. Έτσι, για παράδειγμα, ένα σχολείο που θέλει να προάγει την υγεία δεν αρκεί να χαράξει ένα πλάνο που θα υποδεικνύει την εκπαιδευτική ύλη και διδακτικές τεχνικές μόνο. Παράλληλα, μία τέτοια προσπάθεια θα πρέπει να πλαισιώνεται με την προσεκτική διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που θα μπορούσαν να αναστείλουν, να ακυρώσουν ή να ενθαρρύνουν την εφαρμογή του προγράμματος. Επίσης, μπορούν να αναφερθούν τα πειραματικά ευρήματα του Milgram όπου θεωρεί ότι "*... κάθε άτομο, για να ενταχθεί σε μία νέα κοινωνική δομή, πρέπει προηγουμένως να υποστεί ορισμένες αλλοιώσεις ή μεταλλαγές. Ενώ το υποκείμενο θεωρεί ότι, σε πολλές περιπτώσεις, είναι αυτόνομο, ότι αποφασίζει δηλαδή μόνο του για τις ενέργειες και τις πράξεις του, μόλις ενταχτεί σε μία ιεραρχημένη κοινωνική δομή, παύει να σκέφτεται έτσι. Η "πρακτορική κατάσταση" στην οποία βρίσκονται τα υποκείμενα, όρος του ίδιου του Milgram, χαρακτηρίζεται λοιπόν από το γεγονός ότι το υποκείμενο θεωρεί τον εαυτό του σαν πράκτορα, σαν εκτελεστικό όργανο μίας υπέρτατης αρχής την οποία αποδέχεται και στην οποία υπακούει. Μ΄ άλλα λόγια, το υποκείμενο αρνείται την ευθύνη των πράξεών του, μετατοπίζοντάς τη στην ανώτατη αρχή της κοινωνικής δομής, αν όχι στην λειτουργία αυτή καθεαυτή του κοινωνικού φορέα στον οποίο ανήκει.*»(Παπαστάμου, 1989[α], σ. 252).

Το αυταρχικό στύλ αγωγής προκάλεσε δύο εναλλακτικά είδη συμπεριφοράς των παιδιών, επιθετικότητα κι αντίδραση προς τον εκπαιδευτικό ή παθητικότητα και υποταγή. Στην περίπτωση υποταγής οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, όταν ο δάσκαλος είναι παρών, αντίθετα από τα επιθετικά παιδιά όπου παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Όταν ο δάσκαλος λείπει από την τάξη οι επιδόσεις όλων των παιδιών πέφτουν. Στο δημοκρατικό στυλ αγωγής ευνοείται η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, δημιουργείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον για εργασία, τα παιδιά συχνά επαινούν τους συμμαθητές τους μέσα σε ένα κλίμα

άμιλλας. Τέλος, στο χαλαρό στυλ αγωγής(laisser-faire), τα παιδιά κάνουν μεγάλη φασαρία, νιώθουν αβεβαιότητα απέναντι στους άλλους και στο δάσκαλό τους. Στο αυταρχικό προφίλ ο δάσκαλος έπαιζε το ρόλο του αυστηρού αρχηγού. Αυτός καθόριζε τα πάντα, δημιουργούσε τις ομάδες εργασίας και με επιπλήξεις- χωρίς να λαμβάνει σχεδόν καθόλου υπ' όψη του τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες κλίσεις και τις ιδέες των μαθητών- ωθούσε την παραγωγή. Στο δημοκρατικό προφίλ συμπεριφοράς, ο δάσκαλος μετείχε στις ομάδες εργασίας- που αυτόβουλα είχαν δημιουργήσει τα παιδιά- σαν ισότιμο μέλος. Συζητούσε τους στόχους και τις δραστηριότητες της ομάδας, παίρνοντας υπ' όψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στην ομάδα του χαλαρού(laisser-faire) στύλ συμπεριφοράς, ο δάσκαλος δεν έδινε καθόλου οδηγίες και άφηνε τις ιδέες των μαθητών χωρίς προσανατολισμό, με αταξινόμητη ανάδειξη και καθόλου αναδόμηση αυτών των ιδεών, χωρίς τα στάδια της επιστημονικής εφαρμογής και της ανασκόπησης.(Καψαλάκη ,1983, σσ. 403-431).

Ίσως τελευταία να γίνεται πολύς λόγος για σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, για σύγχρονη παιδαγωγική, για συμμετοχικό ή ελευθεριάζων στυλ αγωγής, δεν σημαίνει όμως αυτό ότι έχουν πάψει να υπάρχουν υποστηριχτές, συνειδητοί ή όχι, της παραδοσιακής παιδαγωγικής και της αυταρχικής συμπεριφοράς στην τάξη. Για να γίνει ακριβώς κατανοητή στο σημείο αυτό, η διαφορά μεταξύ των τριών στυλ αγωγής που χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική ταυτότητα κάθε δασκάλου, κρίναμε σκόπιμο να περιγράψουμε στην συνέχεια αναλυτικά τις τρεις συμπεριφορές, με τις οποίες ασχολείται και θα ασχοληθεί και στη συνέχεια η συγκεκριμένη εργασία. Το πρώτο στυλ αγωγής ή αλλιώς η πρώτη μορφή συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάζει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, είναι η αυταρχική συμπεριφορά. Πρόκειται για αυτή την συμπεριφορά που η παραδοσιακή παιδαγωγική επιβάλλει στον εκπαιδευτικό. **Ο αυταρχικός δάσκαλος** ήταν ο μόνος που συναντούσε κανείς στις σχολικές τάξεις, πριν γίνει λόγος για αντιαυταρχική αγωγή. Εξακολούθησε να διδάσκει στα σχολεία ακόμη και μετά τις προσπάθειες να καθιερωθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα το συμμετοχικό στυλ αγωγής και εξακολουθεί να αποτελεί, σύμφωνα με γενικές εκτιμήσεις, το μεγαλύτερο ποσοστό μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στο αυταρχικό – παραδοσιακό σχολείο, ο δάσκαλος είναι το κέντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής δραστηριότητας. Η σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου είναι καθαρά εξουσιαστική και όχι συναινετική. Η αυταρχική ατμόσφαιρα, η από καθ΄ έδρας διδασκαλία, η ταϊστική μέθοδος διδασκαλίας αποτελούν το

εκπαιδευτικό πλαίσιο. (Παπάς, 1986, σ. 157). Ο κοινωνικός ψυχολόγος Γ. Κατερέλος(1993), είχε μελετήσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής των δασκάλων σε σχολικές μονάδες του Παρισιού, όπου οι έρευνες έδειξαν ότι στις συνήθεις σχολικές μονάδες, μπορεί να εφαρμοστεί το μοντέλο της σύγχρονης παιδαγωγικής, ενώ σε αντίθεση με τις σχολικές μονάδες, *που ονομάζονται «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», σε συνεντεύξεις που* πήρε από τους δασκάλους του Aix-en-Provence, παρατήρησε ότι υπάρχει μια τάση προς την παραδοσιακή(αυταρχική) παιδαγωγική.(Κατερέλος, 1996,σ.140). Τα χαρακτηριστικά του αυταρχικού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Ρούντολφ Ντράικωρς και ταον Αθαν. Παπά, όπως παρατίθενται στο βιβλίο του δευτέρου, είναι τα εξής:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΤΡΑΙΚΩΡΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΑΘ. ΠΑΠΑ
Αφεντικό	Ρόλος εξουσιαστικός
Έντονη φωνή	Μέθοδος διδασκαλίας ταϊστική
Εντολή	Ρόλος αντιδιαλογικός
Δύναμη	Αντικειμενικοποίηση αξιών
Πίεση	Η αυθεντία του εκπαιδευτικού είναι ex officio.
Απαίτηση εργασίας	Γνώση ποσοτική
"Θα σας πω τι θα κάνετε"	Ενισχύει τη συγκλίνουσα σκέψη
Επιβολή ιδεών	Θεωρεί την αγωγή σαν δαμασμό
Κυριαρχία	Συμπειφοριστικές διαδικασίες αγωγής και μάθησης Ποινή – αμοιβή
Επίκριση	Ρόλος σμιλευτή, μεταδότη, παντογνώστη
Ανακάλυψη σφαλμάτων	Εκπαίδευση αναπαραγωγική
Τιμωρία	Η ελευθερία θεωρείται αναρχία
"Θα σας πω"	
"Εγώ αποφασίζω, σεις υπακούετε"	
Αποκλειστική υπευθυνότητα του αφεντικού	

(Πηγή: Παπάς, Α., 1986, σσ. 165-166)

Στο αυταρχικό στυλ διδακτικής συμπεριφοράς, επικρατεί ο λόγος του δασκάλου, που με αυταρχικό και απόλυτο τρόπο κατευθύνει όλες τις φάσεις της σχολικής

ζωής. Οι ποινές είναι κύριο μέσο επιβολής της δασκαλικής εξουσίας και η άκριτη υπακοή είναι η μέγιστη ηθική αρετή των μαθητών. Οι δάσκαλοι που έχουν αυταρχική συμπεριφορά θεωρούν τους μαθητές ανεύθυνα και ανώριμα άτομα, που ρέπουν στην αταξία. Γι΄ αυτό θεωρούν ότι οι ίδιοι δικαιούνται να αποφασίζουν για όλα τα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές, χωρίς την συμμετοχή των τελευταίων. (Ματσαγκούρας, 1988) Ο αυταρχικός δάσκαλος ακολουθεί τις περισσότερες φορές τη «δασκαλοκεντρική» διδασκαλία. Με τον όρο αυτά δηλώνεται η θέση που τοπικά και οπτικά κατέχει ο δάσκαλος. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, κάθεται απομονωμένος, και περιμένει από τον δάσκαλο να τον βοηθήσει. Ο ίδιος διατάζει και επιβάλλει και ο μαθητής υπακούει και εκτελεί. Η διάταξη των θρανίων είναι μετωπική, καθώς έτσι ευνοείται η επικοινωνία δασκάλου – μαθητή, και μειώνεται στο ελάχιστο η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Η μακρόστενη παραλληλόγραμμη αίθουσα που συναντούσε κανείς σε όλα τα παλιά και σε μερικά καινούργια σχολεία, είναι η αίθουσα που βοηθά αυτή τη διδασκαλία. Αυτή η διάταξη των θρανίων μέσα στη σχολική τάξη είναι ένα είδος αδρανούς επιρροής προς την δυσκολία εφαρμογής προγραμμάτων συν-εκπαίδευσης, γιατί όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, για να υπάρχει το φαινόμενο αυτό, δηλαδή μιας αδρανούς επιρροής, θα πρέπει να ισχύουν τα εξής, σύμφωνα με τους Gruder et al, 1978: «*...το μήνυμα αυτό καθεαυτό πρέπει να είναι σε θέση να ασκήσει μια στατιστικά σημαντική επιρροή πάνω στις στάσεις των υποκειμένων...το ίδιο μήνυμα, πρέπει να προσαρτιστεί σε μια ιδιαίτερα αναχέγγυα πηγή επιρροής, σε σημείο που, σε άμεσο επίπεδο, η επενέργειά του να είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη απ' αυτήν που θα ασκούσε από μόνο του...μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα, πρέπει να επιτευχθεί μια διάζευξη ανάμεσα στον δείκτη απόρριψης(την ανεχεγγυότητα της πηγής, δηλαδή) και το μήνυμα...τέλος, πρέπει η αρχική αποδοχή της επικοινωνίας να είναι κατώτερη απ' αυτήν που παρατηρείται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο.»(Παπαστάμου,* 1989β, σ. 257).

Σήμερα η αυταρχικότητα και η τιμωρία ούτε τη συμπεριφορά επηρεάζουν, ούτε διδάσκουν τίποτα. Μπορεί να πιστεύουν ότι η τιμωρία (όπως και η ανταμοιβή) είναι απαραίτητες για την ανατροφή και την διδασκαλία των παιδιών. Μέσα σε μία δημοκρατική ατμόσφαιρα όμως σαν αυτή που επικρατεί σήμερα, οι εξωτερικές πιέσεις δεν μπορούν πια άλλο να αναγκάσουν το παιδί να δουλέψει. (Ντραϊκωρς, 1979, σελ.90 Το αυταρχικό στυλ συμπεριφοράς δίνει την εντύπωση ότι επιλύει εύκολα τα προβλήματα οργάνωσης και πειθαρχίας. Στην πραγματικότητα όμως

δεν τα λύνει μακροπρόθεσμα, διότι οι εντάσεις που δημιουργεί, επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης. Μαθητές αυταρχικών δασκάλων παρουσιάζουν αυξημένη επιθετικότητα στις μεταξύ τους σχέσεις τις οποίες καλείται στη συνέχεια να εξομαλύνει ο δάσκαλος. Η αυταρχική συμπεριφορά παρατείνει την ετερώνυμη πειθαρχία και ηθική του παιδιού και έτσι αντιμάχεται τη βασική επιδίωξη του σχολείου να καταστήσει τους μαθητές κοινωνικά και ηθικά αυτόνομους. (Ματσαγγούρας, 1988, σ. 49). Ο Ν. Παπαδόπουλος σε σχετικό άρθρο στο περιοδικό "Ψυχολογικό σχήμα" (Παπαδόπουλος, 1990, σ. 20) αναφέρει για τη μέθοδο επίκρισης και τιμωρίας που ακολουθούν οι αυταρχικοί δάσκαλοι: "οι επικρίσεις επιδρούν αρνητικά ακόμη και όταν γίνονται σε ιδιωτική βάση αν δεν έχουν τη μορφή μίας συμβουλής ή μίας υπόδειξης και αν δεν γίνονται σε συνάρτηση με την αντιληπτικότητα του μαθητή. Η ειρωνεία και πολύ περισσότερο ο σαρκασμός επιδρούν πολύ αρνητικά στη μάθηση και ιδιαίτερα όταν γίνεται χρήση του μέτρου δημόσια" Σε ότι αφορά τον αδύνατο μαθητή της συμμετοχικής τάξης, εντασσόμενος αυτός σε μία ολιγομελή ομάδα μαζί με άλλους, καλούς ή αδύνατους μαθητές, αποκτά θετικές μαθησιακές εμπειρίες, αφού οι επιτυχίες της ομάδας είναι και δικές του και νιώθει έτσι αποδεκτός και ασφαλής. Το σύστημα αυτό, εκτός από τη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης στους μαθητές, βοηθά στην εξασφάλιση θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην κοινωνικοποίηση και την ταχύτερη νοητική ανάπτυξη. (Ματσαγγούρας, 1988, σ. 68) Τα βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικής διδασκαλίας, δηλαδή η κατανόηση, η συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, η κοινή αναζήτηση λύσεων και οι κοινές αποφάσεις για θέση κανόνων και περιορισμών ή ορίων συμπεριφοράς, οδηγούν στην έλλειψη συγκρούσεων και τις καλές επιδόσεις. (Παπαδόπουλος, 1990, σ. 19) Όπως γράφει ο Ρούντολφ Ντράϊκωρς: "Κάθε φορά που θα εφαρμόζει ο δάσκαλος με τους μαθητές το δημοκρατικό τρόπο προσέγγισης αντί για τον ανταγωνισμό, θα λαμβάνει σε αντιστάθμισμα ένα πνεύμα συνεργασίας και βοήθειας που θα του δίνει έκπληξη και χαρά". (Ντράϊκωρς, 1979, σ. 72) Όσον αφορά το ελευθεριάζων στυλ αγωγής, ο Ρούντολφ Ντράϊκωρς στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει την αποδοχής αυτής της συμπεριφοράς από ορισμένους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζει ότι πολλοί δάσκαλοι με την απόφασή τους να μεταβάλλουν τις αυταρχικές μεθόδους και να επιδιώξουν τη δημοκρατική προσέγγιση, έφτασαν στο αντίθετο άκρο. Αυτό συνέβη γιατί δεν υπήρχε κανείς να τους διδάξει την καινούργια τακτική για μία

δημοκρατική ηγεσία και έτσι κατέληξαν να γίνουν αναρχικοί με ανεκτικότητα, με αποτέλεσμα στις τάξεις τους να βασιλεύει το χάος και η σύγχυση. (Ντράϊκωρς, 1979, σσ. 26-28) Ο ελευθεριάζων ή ανεκτικός δάσκαλος, για να αποφύγει τη δασκαλοκεντρική συμπεριφορά, ακολουθεί την παιδοκεντρική μορφή διδασκαλίας με αποτέλεσμα, κατεβαίνοντας αυτός από την έδρα, να παραχωρεί τη θέση του στους μαθητές και έτσι να κάνει ο καθένας ότι θέλει. Πάνω στο θέμα αυτό η άποψη πολλών παιδαγωγών συμφωνεί με το ότι οι επιθυμίες των παιδιών πρέπει να υπόκεινται σε περιορισμούς και μερικές απ΄ αυτές πρέπει να μην ικανοποιούνται για το καλό των ιδίων ίδιων παιδιών αλλά και των άλλων ανθρώπων. Τέλος η θεωρία και το σχολείο του Νήλ προκάλεσαν σφοδρές αντιδράσεις και κριτικές.(Κόκκοτας, 1985, σ. 60). Ο Κ. Χαραλαμπόπουλος υποστηρίζει ότι η ανικανότητα του Νήλ να εφαρμόσει την αρχή του στην πράξη είναι μία από τις σπουδαιότερες κριτικές εναντίον του. (Χαραλαμπόπουλος, 1985, σ. 140) Το σχολείο του Νήλ χαρακτηρίστηκε εξωπραγματικό και αντιπαιδαγωγικό για τους εξής λόγους: 1) Η ευτυχία που υπόσχεται ο Νήλ έρχεται σε αντίθεση με την πλάνη και τον ανταγωνισμό που επικρατεί στην κοινωνία 2) η άποψη του Νήλ ότι το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στο παιδί είναι λανθασμένη κατά τους επικριτές του γιατί η πραγματικότητα μας αναγκάζει να προσαρμοστούμε σ΄ αυτή, αν θέλουμε να επιβιώσουμε. 3) Η κατάργηση των υποχρεωτικών μαθημάτων που επιχειρεί ο Νήλ ανατρέπει τον ίδιο τον σκοπό της αγωγής. 4) Στο θέμα των ποινών και των ανταμοιβών οι επικριτές του Νήλ παρατηρούν ότι "οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες είναι χρήσιμες και ακίνδυνες όταν χρησιμοποιούνται λογικά" 5) Ο Νήλ είναι κατά του σεβασμού και της εξουσίας.((Παπάς, 1986, σ. 162). Η δική μας κριτική και άποψη για το σχολείο του Νήλ και γενικότερα για την θεωρία του επικεντρώνεται σε μία μόνο αρχή του, την οποία κρίνουμε σκόπιμο να επαναλάβουμε:" Υπάρχει διαφορά μεταξύ ασυδοσίας και ελευθερίας. Ελευθερία σημαίνει αμοιβαιότητα και ισότητα στις σχέσεις παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου. Το παιδί είναι ελεύθερο να κάνει αυτό που επιθυμεί αρκεί να μη βλάπτει την ελευθερία των άλλων ". Αν ο δάσκαλος κατανοήσει αυτή τη διαφορά ελευθερίας και αναρχίας, τότε μπορεί να παραχωρήσει όση ελευθερία χρειάζονται οι μαθητές για να αναπτυχθούν εξίσου σωστά τόσο σαν προσωπικότητες όσο και πνευματικά, χωρίς να αποβεί αυτό σε βάρος του ίδιου του παιδιού και πολύ περισσότερο της κοινωνίας. Σήμερα το σχολείο του Σάμμερχιλ στην Αγγλία έχει σταματήσει να λειτουργεί. Κάθε εκπαιδευτικός είναι τώρα σε θέση, κριτικά να επιλέξει όσα θετικά στοιχεία παρουσίασε η θεωρία του

Νήλ για την αντιαυταρχική αγωγή και να τα εφαρμόσει στην πράξη, ενώ αντίθετα να απορρίψει όσα αποβαίνουν σε βάρος της εκπαίδευσης και των επιδιώξεών της. Εάν πάρουμε υπόψη μας όλα όσα προαναφέρθηκαν για τα διαφορετικά στυλ αγωγής και τις διαπιστώσεις που έγινα, δεν μας μένει καμία αμφιβολία για τη σημασία της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη και τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις της στη μάθηση και αγωγή του μαθητή. Με βάση τις κριτικές που προηγήθηκαν για τις τρεις διαφορετικές συμπεριφορές, γίνεται κατανοητό ότι σήμερα δεν πρέπει να μιλά κανείς για δασκαλοκεντρική ή παιδοκεντρική διδασκαλία παρά μόνο για συμμετοχική – δημοκρατική διδασκαλία και να γίνεται επίσης προσπάθεια να εφαρμοστεί, όσο το επιτρέπουν οι καταστάσεις, μόνο αυτή στη σχολική τάξη. Πριν αναφερθούμε στις θέσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με το θέμα της δασκαλικής συμπεριφοράς στην τάξη, θεωρούμε απαραίτητο να παραθέσουμε – ως αναφορά στην αυταρχικότητα του ελληνικού σχολείου – τις απόψεις δύο ανθρώπων, που έχουν παίξει πολύ σημαντικό ρόλο στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, του Δημήτρη Γληνού και του Αλέξανδρου Δελμούζου. Ο Δημ. Γληνός επισημαίνει τις ρίζες του αναχρονισμού και του αυταρχισμού στα σχολεία μας, όπου επικρατούν η προγονοπληξία, η λεξικρατεία, ο ψευτοκλασσικισμός και οι ταξικές επιλογές στα αναλυτικά προγράμματα. Την εικόνα Δε της εκπαιδευτικής αντιπαιδαγωγικότητας τη δίνει ο Γληνός στο παρακάτω κείμενό του: " Όλοι εγνωρίσατε το σχολείον φυλακή, το σχολείο των λογίων, των γραμματικών τύπων και των κενών φράσεων, το σχολείον το σκοτεινόν εσωτερικώς και εξωτερικώς, το σχολείον του Ευρώτος κα του ψυχικού αποπνιγμού, το σχολείον οδοστρωτήρα και Προκρούστην των ψυχών, το σχολείον το αφρονημάτιστον, το σχολείον που δίνει χαρτιά και τίποτε άλλο, το σχολείον το περιφρονούμενον από μαθητάς, από γονείς, από κοινωνίαν και πολιτείαν ". (Παπάς, 1986, σ. 162) Ο Αλ. Δελμούζος πάλι, καταφέρεται κατά του παπαγαλισμού της δογματικής διδασκαλίας, των παιδονομικών μέσων, του φόβου και της ανειλικρίνειας. Σύμφωνα με τον Δελμούζο ο δάσκαλος διαφέρει από το διδάσκαλο. Ο δάσκαλος ενδιαφέρεται πρώτιστα για την ζωή και την ευτυχία των παιδιών και μετέπειτα για τον γνωστικό τομέα. Αντίθετα ο διδάσκαλος διδάσκει από καθέδρας. Το παιδαγωγικό σύστημα του Δελμούζου όπως το παρουσιάζει ο καθηγητής του Παν/μίου Θες/κης Ν. Τερζής στηρίζεται στον καθολικό ανθρωπισμό, την αυθυπαρξία, την συναισθηματική αγωγή, το βίωμα, την βουλητική αγωγή και την αισθητική αγωγή. Στο μεθοδολογικό τομέα ο Αλ. Δελμούζος αναφέρεται στην αυτενέργεια, την

τεχνική της εργασίας, το διάλογο, το ενδιαφέρον και την συγκέντρωση. (Τερζής, 1983, σσ. 132-147). Τελευταία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών θεωρητικών μελετών, οι οποίες κατά κανόνα επικρίνουν τόσο το μορφωτικό περιεχόμενο όσο και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθείται. (Ματσαγγούρας, 1985, σ. 77) Οι επικρίσεις αυτές γίνονται από ανθρώπους που ασχολούνται και ενδιαφέρονται για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα και προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που ήδη υπάρχουν , κάποιες φορές ίσως ουτοπικές, κάποιες φορές πολύ καίριες και σωστές, που όμως για διάφορους λόγους δεν εφαρμόζονται συνήθως. Το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να μένει εγκυκλοπαιδικό και αναπαραγωγικό. Στην προσπάθειά του βέβαια να εμφανίζεται ανανεωμένο, κυριολεκτικά αρπάζεται από τις βασικές απόψεις της αντιαυταρχικής αγωγής και καταβάλλει προσπάθειες ώστε αυτές να γίνουν ευρύτερα γνωστές. Η προσπάθεια αυτή φαίνεται ιδιαίτερα στις εισηγήσεις που αναπτύσσονται στα διάφορα σεμινάρια σχολικών συμβούλων και στα προγράμματα εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης για δασκάλους και καθηγητές. (Δασκαλάκη, 1986, σ. 29).

Μέσα από μελέτες που έγιναν για τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματα των σύγχρονων προσεγγίσεων, καθώς και για τις ιδέες των μαθητών στην εποικοδόμηση της γνώσης, και τις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, διαμορφώθηκαν κατηγορίες μεθόδων διδασκαλίας, που προσεγγίζουν το μαθησιακό υλικό και τη μετάδοσή του από διαφορετικές σκοπιές. Η πρώτη κατηγορία μεθόδων διδασκαλίας περιλαμβάνει μεθόδους, που χαρακτηρίζονται από μια εναλλακτική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και το αντικείμενο, ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε παιδιού. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει μεθόδους διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται από μια εναλλακτική σχέση μεταξύ μαθητή-συμμαθητή-αντικειμένου, με σκοπό την δημιουργία ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος. Η τρίτη κατηγορία μεθόδων διδασκαλίας, περιλαμβάνει μεθόδους που χαρακτηρίζονται από εναλλακτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή-συμμαθητή-αντικειμένου. Οι προηγούμενες μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της κάθε σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συντέλεσαν στο να ξαναρχίσει η συζήτηση και η σκέψη πάνω στην παιδαγωγική διδακτική που μέχρι τότε ακολουθούσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, τη λεγόμενη παραδοσιακή διδακτική, σε σχέση με τις νεοεμφανιζόμενες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η διαφορά μεταξύ παραδοσιακής και σύγχρονης παιδαγωγικής είναι, ότι ενώ στην πρώτη ορίζεται ως μέθοδος διδασκαλίας μια κωδικοποιημένη πορεία διδασκαλίας, που εφαρμόζεται απαρέγκλιτα από το δάσκαλο με κύριο σκοπό τη μετάδοση γνώσεων, στη δεύτερη ως μέθοδος διδασκαλίας ορίζεται η πορεία διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζεται κριτικά, με κύριο στόχο την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, την εποικοδόμηση της γνώσης, τις ιδέες των μαθητών και τέλος τις αδογμάτιστες αξιολογικές κρίσεις αυτών.

Στο παραδοσιακό σχολείο ο δάσκαλος είναι το κέντρο της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διδασκαλίας. Η σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου είναι καθαρά εξουσιαστική και όχι συναινετική και συμμετοχική. Στο παραδοσιακό προφίλ διδακτικής συμπεριφοράς επικρατεί ο λόγος του δασκάλου, που με αυταρχικό κι απόλυτο τρόπο κατευθύνει τους μαθητές προς όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Τα πειράματα εκτελούνται από το δάσκαλο, χωρίς να υπάρχει η ενεργητική συμμετοχή της σκέψης των μαθητών. Θεωρεί τους μαθητές ανεύθυνους κι ανώριμους, γι' αυτό κι αποφασίζει ο ίδιος για τις πειραματικές διαδικασίες. Ακολουθεί τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, διατάζει κι επιβάλλει κι οι μαθητές υπακούουν κι εκτελούν. Η διάταξη των θρανίων είναι μετωπική, καθώς έτσι ευνοείται η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και μειώνεται στο ελάχιστο η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Μέσα από μελέτες που έγιναν για τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματα των σύγχρονων προσεγγίσεων, καθώς και για τις ιδέες των μαθητών στην εποικοδόμηση της γνώσης, και τις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, διαμορφώθηκαν κατηγορίες μεθόδων διδασκαλίας, που προσεγγίζουν το μαθησιακό υλικό και τη μετάδοσή του από διαφορετικές σκοπιές. Τα αντίστοιχα όμως αρνητικά στοιχεία της αυταρχικής – δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας είναι ότι δημιουργεί κατάσταση ρουτίνας και ανίας και καθιστά το άτομο πειθήνιο όργανο ξένων και ανεξέλεγκτων δυνάμεων και παθητικό δέκτη. Βασικά το απομονώνει και το κουράζει και όχι σπάνια του δημιουργεί αρνητικές θέσεις και συναισθήματα για την μόρφωση και την γνώση. Δημιουργεί τραυματικούς, αυταρχικούς και εμπαθείς ανθρώπους, πολλές φορές κοινωνικά επικίνδυνους.(Τσιπλητάρης, 1990, σ. 59) Πάνω στο θέμα της αυταρχικότητας του δασκάλου, ορισμένοι υποστήριξαν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δέχονται το δημοκρατικό στυλ αγωγής σαν το καταλληλότερο, αλλά στην πράξη αυθόρμητα αυτοί οι ίδιοι γίνονται αυταρχικοί. Ο Fuistanu, προσπαθώντας να ερμηνεύσει το φαινόμενο αυτό με τη θεωρία της ψυχανάλυσης, υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος, κατά την ώρα της

διδασκαλίας, εκφραζόμενος επαναλαμβάνει αυθόρμητα τις παιδικές του εμπειρίες,(Τσιπλητάρης, 1984, σ. 47), συμπεριφέρεται με άλλα λόγια όπως ου φέρονται οι δάσκαλοι, οι γονείς του και οι άλλοι στην παιδική του ηλικία. Μια από τις βασικές υποθέσεις της ερευνητικής μας διαδικασίας, είναι η έμμεση επιρροή που δέχονται οι μαθητές από τους γονείς και τους δασκάλους τους, για την δημιουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων τους απέναντι στην αναπηρία ή μειονεξία, εξαιτίας των εμπειριών της παιδικής ηλικίας των σημερινών ενηλίκων. Υποθέτουμε, ότι κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί ενεργοποιούνται έμμεσα, τόσο στο συνειδητό όσο και στο ασυνείδητο ψυχολογικό περιβάλλον του ανθρώπου, ικανοί να επηρεάσουν και τα περιφερειακά στοιχεία της συγκεκριμένης αναπαράστασης, αλλά πολλές φορές κι ολόκληρη τη δομική λειτουργία της κοινωνικής αναπαράστασης απέναντι στους μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η αυταρχικότητα όμως στην συμπεριφορά σε καμία περίπτωση δεν φέρνει αποτέλεσμα. Ο Jean Amos Comenius στο έργο του "Didactika Magna" γράφει: " Αν δεν ξέρουμε να καλλιεργούμε στους μαθητές τη διάθεση για μελέτη, υπακοή και πειθαρχία, η βέργα που θα χρησιμοποιήσουμε δεν πρόκειται να φέρει αποτελέσματα ". Ο John Locke επίσης τονίζει χαρακτηριστικά ότι η ηθική αγωγή του παιδιού πρέπει να στηρίζεται "στο φόβο της ντροπής και όχι στο φόβο της ποινής". Οι σκέψεις αυτές καυτηριάζουν την αντιπαιδαγωγική στάση ορισμένων δασκάλων και επιβραβεύουν τους σύγχρονους προοδευτικούς παιδαγωγούς. (Παπάς, 1986, σσ.30-31). Παρά όμως τις διαπιστώσεις αυτές, αρκετοί δάσκαλοι, ακόμη και σήμερα, περιμένουν θετικά αποτελέσματα από μία μέθοδο που στην καλύτερη των περιπτώσεων, επιφέρει πρόσκαιρη μόνο υποταγή των μαθητών, χωρίς δημιουργική και κριτική σκέψη. Οι εντάσεις που δημιουργούνται επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται ανιαρό, χωρίς έρευνα και εποικοδόμηση της γνώσης. Σε ότι αφορά τους αδύνατους μαθητές της συμμετοχικής τάξης, εντασσόμενοι σε μια ολιγομελή ομάδα, αποκτούν θετικές μαθησιακές εμπειρίες, αφού οι επιτυχίες της ομάδας είναι και δικές τους και νιώθουν έτσι αποδεκτοί και ασφαλείς.

1.2. Το δημοκρατικό προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα από το «γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό» μοντέλο κοινωνικής επιρροής.

Σε αντιπαράθεση με το αυταρχικό στυλ αγωγής έρχεται το δημοκρατικό στυλ, που αποτελεί μία εκσυγχρονισμένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών διδακτική συμπεριφορά. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού

δασκάλου, με την βοήθεια των οποίων προσπαθεί να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, είναι ότι: λαβαίνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη του μαθητή, είναι καλοπροαίρετος στις παρατηρήσεις του, έχει υπομονή, ενδιαφέρεται για τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών, επαινεί τον μαθητή για τις προσπάθειες που καταβάλλει, συμβάλλει στην απόκτηση βιωμάτων επιτυχίας, ασχολείται με την τάξη γενικά και κατ΄ άτομο και πάντοτε κατά την ιδιαίτερη φύση του.(Ματσαγγούρας, 1985, σ.80)

Ο δημοκρατικός, συμμετοχικός δάσκαλος, χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Ρ. Ντράϊκωρς και τον Αθ. Παπά, όπως αναφέρεται στο βιβλίο του τελευταίου, από τα εξής στοιχεία:

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΤΡΑΙΚΩΡΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΑΘ. ΠΑΠΑ
Ηγέτης	Ρόλος συναινετικός
Φιλική φωνή	Μέθοδος διδασκαλίας: Συμμετοχική, διερευνητική, ανακαλυπτική
Πρόσκληση	Ρόλος διαλογοκεντρικός
Επηρεασμός	Βουλησιαρχική και υποκειμενική θεώρηση αξιών
Διέγερση	Απομυθοποίηση της ex officio αυθεντίας
Απόκτηση συνεργασίας	Γνώση ποιοτική
"Θα σας πω τι κάνω εγώ"	Ενθαρρύνει την αποκλίνουσα σκέψη
Προσφορά ιδεών	Δέχεται την άποψη ότι η αγωγή είναι κατανόηση και βοήθεια
Κατεύθυνση	Εφαρμόζει τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας
Ενθάρρυνση	Εκπαίδευση δημιουργική
Αναγνώριση επιτεύξεων	Η ελευθερία οδηγεί στην υπευθυνότητα
Βοήθεια	
Συζήτηση	
"Προτείνω και σας βοηθώ να αποφασίσετε"	
Μοιρασμένη υπευθυνότητα ομάδος	

(Πηγή: Παπάς, Α., 1986, σελ. 166)

Ο συμμετοχικός δάσκαλος προσφέρει βοήθεια και συνεργασία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προσπαθεί να εφαρμόσει κάθε φορά την καταλληλότερη για τη μάθηση μέθοδο

αγωγής. Με την συμπεριφορά του δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αναπτύξει συναισθηματική σταθερότητα, αυτοέλεγχο και κυρίως το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης – τομέας όπου η επιρροή του δασκάλου είναι μεγάλη. Στο εκσυγχρονισμένο σχολείο, ο δημοκρατικός δάσκαλος δέχεται το παιδί σε πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας. Το βοηθά να περάσει ανώδυνα από ένα αντικοινωνικό στάδιο σε ένα κοινωνικό σύνολο, όπου ο μαθητής εργάζεται ομαδικά και ατομικά και ατομικά μέσα από την ομάδα. Η βερμπαλιστική διδασκαλία δίνει το προβάδισμα στην προσωπική αναζήτηση, στην διερεύνηση, στον πειραματισμό και στη δημιουργικότητα του παιδιού. Το αντιαυταρχικό κλίμα στη σχολική τάξη και οι ομαδικές εργασίες καλλιεργούν μία συλλογική στάση στη μάθηση και ενισχύουν τον μαθητή στην κατάκτηση του στόχου της εκπαίδευσης που είναι η δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. (Παπάς, 1986, σσ. 153-155) Ο εκπαιδευτικός, που υιοθετεί το συμμετοχικό στυλ συμπεριφοράς, παραμένει μεν ύστατη πηγή εξουσίας και ευθύνης, αλλά δεν επιβάλλει αυταρχικά την άποψή του. Αντίθετα, προσπαθεί να εξασφαλίσει την συναίνεση των μαθητών και την κατανόηση και αποδοχή από πλευράς τους του σκεπτικού κάθε ενέργειας και απόφασής του. Η απειλή και η χλεύη δεν χρησιμοποιούνται στις τάξεις με συμμετοχικό κλίμα. Οι δάσκαλοι που ακολουθούν αυτό το στυλ συμπεριφοράς, πιστεύουν στις εσωτερικές δυνατότητες του παιδιού για μάθηση και αυτοκαθοδήγηση. Είναι Δε οι ίδιοι συνήθως άτομα δημιουργικά, με ανοικτούς ορίζοντες και αυξημένες επαγγελματικές ικανότητες. (Ματσαγγούρας, 1988, σελ. 49) Η μορφή διδασκαλίας που ακολουθεί ο συμμετοχικός δάσκαλος είναι η ομαδική ή συμμετοχική διδασκαλία. Η θέση του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική τάξη, είναι επικοινωνιακή με όλους τους μαθητές, χρησιμοποιείται ο διάλογος, και οι μαθητές αρχίζουν να οικοδομουν τις αλληλεπιδρασιακές τους θέσεις. Αυτή η διδασκαλία διευκολύνεται από τον τύπο της τετράγωνης αίθουσας που συναντά κανείς σε πολλά σύγχρονα σχολεία. Η αίθουσα αυτή δίνει ευκαιρία για μία διαφορετική διάταξη των θρανίων - κατά ομάδες, σε σχήμα πι, κυκλική διάταξη – απελευθερώνοντας έτσι, με τις διάφορες διατάξεις οι οποίες είναι ανάλογες με τις ανάγκες του μαθητή και τη φύση του κάθε μαθήματος, το παιδί από το θρανία και τη πιεστική θέση που είχε στη μετωπική διάταξη.

Το δημοκρατικό προφίλ αποτελεί μια εκσυγχρονισμένη και προσαρμασμένη στις ανάγκες των μαθητών, διδακτική συμπεριφορά. Λαβαίνει σοβαρά υπ' όψη τις ιδέες των μαθητών, είναι καλοπροαίρετος στις τυχόν παρατηρήσεις τους και ερωτήσεις τους, με τις ερωτήσεις που θέτει δεν δίνει ταυτόχρονα και την

απάντηση έμμεσα, αλλά προβληματίζει τους μαθητές και τους οδηγεί στην δημιουργική και κριτική σκέψη. Συμβάλλει στην αιτόκτηση βιωμάτων επιτυχίας, ασχολείται με τάξη γενικά και κατ' άτομο και πάντοτε κατά την ιδιαίτερη φύση του. Προσφέρει βοήθεια και συνεργασία σε όλους τους μαθητές και προσπαθεί να εφαρμόσει τα καταλληλότερα κάθε φορά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, γιατί σύμφωνα με την Μορφολογική Ψυχολογία, για τις λειτουργίες της αντίληψης και της μάθησης, υπάρχει ο νόμος της εγγύτητας: *«... τα μέρη ή τα αντικείμενα ενός πεδίου, που γειτνιάζουν τοποχρονικά συνδέονται ευκολότερα. Η σύνδεση αυτή βοηθά την ομαδοποίηση, η οποία με τη σειρά της, βοηθά τη μάθηση, δηλαδή την καλύτερη διατήρηση των αντικειμένων στην μνήμη, αλλά και την ανάσυρσή τους...ενοραστική μάθηση σημαίνει λοιπόν την ξαφνική αναδόμηση και αναδιοργάνωση του αντιληπτικού ή βιωματικού πεδίου με την έννοια της καλής μορφής, ώστε το άτομο, επιστρατεύοντας τις ενεργητικές και δημιουργικές του ικανότητες, να ανκαλύψει νέες λειτουργικές σχέσεις των επιμέρους στοιχείων, που μέχρι τώρα ήταν δευτερεύουσες κι άσημες ή και συγκαλυμμένες»* (Κολιάδης, 1997, σσ.50-59). Στο εκσυγχρονισμένο σχολείο, ο δάσκαλος-ερευνητής τους μαθητές σε πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας. Τους βοηθάει να περάσουν από την ατομική πειραματική διαδικασία, στην ομαδοκεντρική, συμμετοχική και ενεργητική μάθηση. Η βερμπαλιστική διδασκαλία δίνει το προβάδισμα στην προσωπική αναζήτηση, στη διερεύνηση του περιβάλλοντος, στον πειραματισμό και στη δημιουργικότητα του παιδιού. Το αντιαυταρχικό κλίμα στη σχολική τάξη και οι ομαδικές εργασίες καλλιεργούν μια συλλογική στάση στη μάθηση και ενισχύουν τους μαθητές στην κατάκτηση του στόχου της εκπαίδευσης, που είναι η δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Η μορφή διδασκαλίας των μαθημάτων που ακολουθεί ο συμμετοχικός δάσκαλος είναι η ομαδική ή συμμετοχική διδασκαλία. Αυτή η διδασκαλία διευκολύνεται από τον τύπο της τετράγωνης αίθουσας που συναντά κανείς σε πολλά σύγχρονα σχολεία.

1.3. Το χαλαρό προφίλ του εκπαιδευτικού και η λανθάνουσα μάθηση.

Όσον αφορά το χαλαρό ή ελευθεριάζων προφίλ του δασκάλου, υποστηρίζεται ότι πολλοί δάσκαλοι με την απόφασή τους να μεταβάλλουν τις αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας και να επιδιώξουν τη δημοκρατική προσέγγιση, έφτασαν στο αντίθετο άκρο. Οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών οφείλουν να προσανατολίζονται, να αναδομούνται και να αξιολογούνται και όχι να μένουν χωρίς καμία κριτική αξιολόγηση. Η επιτυχία έρχεται σε αντίθεση με την πλάνη και τον ανταγωνισμό

που επικρατεί στην κοινωνία. Υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ ασυδοσίας και ελευθερίας. Αν ο δάσκαλος κατανοήσει αυτή τη διαφορά, τότε μπορεί να παραχωρήσει όση ελευθερία χρειάζονται οι μαθητές του για να πειραματιστούν και για να αναπτυχθούν εξίσου σωστά τόσο σαν προσωπικότητες όσο και πνευματικά, χωρίς να αποβεί αυτό σε βάρος του ίδιου του παιδιού και πολύ περισσότερο της κοινωνίας. Ο δάσκαλος που υιοθετεί το ελευθεριάζων ή αλλιώς χαλαρό στυλ συμπεριφοράς, βλέπει εντελώς διαφορετικά, σε σχέση με τους δύο προηγούμενους, τον εαυτό του μέσα στην τάξη. Ο ανεκτικός ή ελευθεριάζων δάσκαλος παραβλέπει και συγχωρεί όλες τις αταξίες των παιδιών, με τη σκέψη ότι τελικά θα γίνουν αξιόλογα μέλη της κοινωνίας. Τους αφήνει μεγάλα περιθώρια σε οποιαδήποτε επιλογή τους, είτε αυτή τη αφορά τα μαθήματα είτε τις εργασίες τους είτε ακόμη και τη συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους. Δεν προγραμματίζει τίποτε και αφήνει τα πάντα να κυλήσουν σύμφωνα με την διάθεση των παιδιών. Ο ίδιος υποβάλλεται καθημερινά σε ψυχική και σωματική δοκιμασία εξαιτίας των θορύβων και της ανησυχία των παιδιών. Δυσανασχετεί όταν πρέπει να ενημερώσει τους γονείς για τις επιδόσεις και τις προσπάθειες των μαθητών και αυτό γιατί ο ίδιος δεν έχει καμία ολοκληρωμένη εικόνα. Τα παιδιά γίνονται όλο και χειρότερα τόσο από άποψη μαθήσεως όσο και από άποψη συμπεριφοράς. Δυσανασχετούν, αυθαδιάζουν, τυραννούν γονείς, συνομήλικους, δασκάλους. Ο δάσκαλος παραιτείται στην ουσία από την ευθύνη του να διδάξει και γίνεται όχι απλώς ένας ανεκτικός αλλά ένας αναρχικός, ασύδοτος δάσκαλος. (Ντραϊκωρς, 1979, σσ. 26-28) Ένας από αυτούς που μίλησαν για παιδοκεντρική συμπεριφορά, ο οποίος υπήρξε και ο πιο ένθερμος υποστηρικτής της, ήταν ο Αλεξάντερ Νήλ. Στη θεωρία αυτή βασίζονται οι περισσότεροι σημερινοί αποτυχημένοι ανεκτικοί δάσκαλοι. Μερικές από τις αρχές του Νήλ συνίστανται στο ότι δεν υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα για τα παιδιά, στο ότι η αγωγή πρέπει να θεραπεύει τις παιδικές ανάγκες, στο ότι στόχος της αγωγής πρέπει να είναι η επιτυχία των παιδιών και στο ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ ασυδοσίας και ελευθερίας. Ο Νήλ επίσης υποστηρίζει ότι ένα ευτυχισμένο παιδί δεν θα κηρύξει ποτέ τον πόλεμο ούτε θα λιντσάρει ένα μαύρο. Η αντιπαιδαγωγικότητα βρίσκεται στο γεγονός ότι "τα παιδιά ανατρέφονται σαν μεγάλοι πολύ πριν γίνουν πραγματικά μεγάλοι". Σύμφωνα με τις προηγούμενες αρχές λειτουργούσε και το σχολείο που ίδρυσε ο Νήλ στο Σάμμερχιλ της Αγγλίας. Στο Σάμμερχιλ τα παιδιά αφήνοντα ελεύθερα να ακολουθήσουν την κατεύθυνση που επιθυμούσαν, όποια και αν ήταν αυτή. Δίνονταν μεγαλύτερη σημασία στη διαμόρφωση του χαρακτήρα

και της προσωπικότητας παρά στην απόκτηση της μάθησης.(Νηλ, 1975) Σε μία προσπάθεια να δεν κανείς συνολικά την αυταρχική μορφή διδασκαλίας, μπορεί να υπογραμμίσει σαν θετικό της στοιχείο το ότι είναι οικονομικά η πιο φθηνή αλλά και οργανωτικά η απλούστερη. Περιορίζει επίσης στο ελάχιστο τα προβλήματα της πειθαρχίας, προσφέρει πολλές έτοιμες γνώσεις μέσα σε λίγο χρόνο και μπορεί να γίνεται και με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών.

2. Ο «Πυγμαλίωνας» στη σχολική τάξη και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το 1968, οι R. Rosenthal και Z. Jacobson εξέδωσαν το βιβλίο που έφερε επανάσταση στο χώρο της Παιδείας, με τίτλο «Ο Πυγμαλίων στην Τάξη», εκείνη την περίοδο υπήρχε πλατιά διαδεδομένη η αντίληψη στις ΗΠΑ, ότι η εκπαίδευση μπορούσε να συντελέσει στην κοινωνική κάθαρση, να επανορθώσει δηλαδή για όλες τις κοινωνικο-πολιτικές αδικίες της Αμερικανικής Κοινωνίας. Οι μελέτες των Rosenthal και Jacobson έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν θέλουν να διαψεύδονται οι απόψεις κι οι προσδοκίες τους κι αυτό είναι ο κύριος παράγοντας στην έκβαση της Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας. Στο βιβλίο τους, οι δύο ερευνητές συγκέντρωσαν όλες τις έρευνες και τα πορίσματα τους που για χρόνια έκαναν σε διάφορα σχολεία, που σχεδόν απεδείκνυαν ότι οι προσδοκίες των δασκάλων επηρεάζουν ή και προδιαγράφουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών και πως η αυτοεκπληρούμενη προφητεία ευθύνεται για την χαμηλή απόδοση και γενική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια αυτής της έρευνας, τον Μάϊο του 1964 παιδιά που φοιτούσαν σε ένα σχολείο όπου οι τάξεις χωρίζονταν σε ομάδες ανάλογα με το ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών, η πλειοψηφία των οποίων προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα, υποβλήθηκαν σε τεστ νοημοσύνης. Στο πείραμα αυτό πήραν μέρος μαθητές 18 τάξεων. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν το 20% των παιδιών τα οποία στην αρχή της επόμενης χρονιάς τα περιέγραψαν στους νέους δάσκαλος τους σαν μαθητές με υψηλά I.Q. άσχετα με τα αποτελέσματα του αρχικού τεστ. Αυτά τα παιδιά έδειξαν σημαντική πρόοδο στην διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές που υστέρησαν σημαντικά. Οι ερευνητές υπεστήριξαν ότι αυτό ήταν αποτέλεσμα της διαφορετικής μεταχείρισης των δασκάλων προς τους μαθητές, δηλαδή στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όπου οι ανακριβείς προσδοκίες των δασκάλων για τις ικανότητες των μαθητών με ανάλογη συμπεριφορά συντείνουν

στην επαλήθευση τους. Οι θέσεις των Rosenthal και Jacobson επικρίθηκε πολύ από πολλούς για λάθη στην μεθοδολογία των ερευνών τους. Η μελέτη τους όμως προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών για τις συνέπειες των προσδοκιών των δασκάλων στην σχολική επιτυχία η αποτυχία των μαθητών τους. Πολλές, παλιές και νέες έρευνες διαπιστώνουν ότι πράγματι, οι προσδοκίες των δασκάλων τόσο για μεμωνομένους μαθητές όσο και για ολοκληρες τάξεις επιδρούν σημαντικά σε κάθε είδους σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών καθώς και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Στο σημείο αυτό μπορεί να αναφερθεί ότι *«...οι εργασίες του Rotter (1966) διενεργούν το διαχωρισμό ανάμεσα στα αυτόνομα και ετερόνομα άτομα. Τα μεν έχουν την τάση να νιώθουν ευθύνη για τις καλές ή κακές τους επιδόσεις, τα δε πιστεύουν πως οι ενέργειες και η συμπεριφορά τους δεν επηρεάζουν κατά κανένα τρόπο τα γεγονότα, αλλά ότι αντίθετα, επηρεάζονται απ΄ αυτά και ότι οι πράξεις των άλλων καθορίζουν τις δικές τους, ή, ότι απλά και μόνο είναι απόρροια της τύχης (ή της κακοτυχίας). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το "φαινόμενο του Πυγμαλίωνα" (Rosenthal και Zimmerman, 1978)*" (Παπαστάμου, 1989[α], σσ. 238-239).

2.1. Η «Αυτοεκπληρούμενη προφητεία» στη σχολική τάξη

Οι προσδοκίες των δασκάλων όπως έδειξαν αργότερα οι Good και Brophy (1978) σε μια εκτεταμένη μελέτη τους, λειτουργούν με ένα κυκλικό τρόπο που διακρίνεται από πέντε τουλάχιστον φάσεις. Ο δάσκαλος προϊδεάζεται και έχει συγκεκριμένες προσδοκίες ως προς την συμπεριφορά και την απόδοση του μαθητή. Λόγω των διαφορετικών προσδοκιών, ο δάσκαλος επιδεικνύει διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στον συγκεκριμένο μαθητή. Η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζει τον μαθητή η οποία τον πληροφορεί για τις προσδοκίες του για τη συμπεριφορά και απόδοσή του. Ο μαθητής εσωτερικοποιεί αυτά τα μηνύματα πράγμα που επηρεάζει και διαμορφώνει την αυτοαντίληψη του κινητοποιώντας έτσι μια ανάλογη συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή συνεχιστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, κι αν ο μαθητής δεν έχει ισχυρή προσωπικότητα και αυτοπεποίθηση , τότε η συμπεριφορά και απόδοση του διαμορφώνονται ανάλογα με την «προφητεία» του δασκάλου. Κατά τη διάρκεια του χρόνου η συμπεριφορά και η απόδοση του μαθητή επαληθεύει συστηματικά την "Προφητεία" του δασκάλου. (Boydell, 1978, pp. 106-107). Όπως φάνηκε και από την ανάλυση των Brophy, Good η προσδοκία του δασκάλου προκαλεί την ανάλογη συμπεριφορά-

απόδοση του παιδιού κι επικυρώνεται μέσα από τις αναφορές και τους ελέγχους προόδου. Η ανακύκλωση της αρχικής άποψης του δασκάλου μέσα από το σύστημα αξιολόγησης και μέσα από τις συζητήσεις του με τους άλλους συναδέλφους του, οδηγεί στην ετικετοποίηση των παιδιών, στη μόνιμη ετικέτα - στιγματοποίηση του μαθητή και μακροπρόθεσμα στον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό του όπου *«...ο έλεγχος της προσωπικής εμφάνισης κάποιου αναλόγως προς την προβολή και την παρουσίαση του εαυτού του, αλλά και προς την κατάσταση που βρίσκεται, γένιεται με βάση τις προσδοκίες μας απ' αυτόν και με γνώμονα τα δύο παραπάνω κριτήρια. Επειδή δηλαδή ως μέλος της κοινωνίας στην οποία ανήκει, αλλά και ως προς το ρόλο που έχει αναλάβει, αναμένουμε απ' αυτόν μια ορισμένη συμπεριφορά να εκτελέσει, η τυχόν απόκλιση της τελευταίας από την πορεία των προσδοκιών μας, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το άτομο αυτό πάσχει διανοητικά...γιατί ομαλό-και αυτή είναι γνωστή άποψη του Durkheim-στην κοινωνική του έκφανση είναι το συνηθισμένο, εκείνο που συναντάται συχνότερα, και συνεπώς αυτό που αναμένεται να συμβεί.»* (Σαρρής, 1995, σσ.131-133).

Τι όμως υποκινεί τους δασκάλους να διαμορφώνουν εντυπώσεις- προσδοκίες για τους μαθητές τους;

1. Οι περιορισμοί που διέπουν μια μεγάλη τάξη ωθούν τον δάσκαλο στο να κατηγοριοποιεί τα παιδιά, ανάλογα με τις νοητικές τους προσλαμβάνουσες.
2. Παλιές εμπειρίες από άλλα αδέρφια του μαθητή.
3. Πληροφορίες και σχόλια για τους μαθητές τους που προέρχονται από συναδέλφους τους ή από παλιούς ελέγχους προόδου.
4. Έννοιες, στερεότυπα, προκαταλήψεις και μεσοαστικές αντιλήψεις που συνδέουν την χαμηλή απόδοση των μαθητών με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο προέλευσής τους.
5. Ελλιπής ενημέρωση κι επιμόρφωση πάνω στη δομή ορισμένων μαθησιακών λειτουργιών, που μπορεί να παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές, καθώς επίσης και στη θέα μιας αναπηρίας ή μειονεξίας.
6. Η μειωμένη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας κι ιδιαίτερα της σχολικής τάξης, σε εποπτικό υλικό.

Ο L. T. Good (1980) σε μία άλλη έρευνα του αναφέρεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των δασκάλων προς τους κακούς μαθητές:

1. Ο δάσκαλος βάζει τους "κακούς" μαθητές στα πίσω θρανία ή τους κατηγοριοποιεί όλους μαζί σε μία ομάδα.

2. Δείχνει λιγότερη προσοχή και ενδιαφέρον προς αυτούς.
3. Δεν τους απευθύνει ερωτήσεις - αποκλείοντάς τους έτσι από το μάθημα.
4. Δεν τους δίνει αρκετό χρονικό περιθώριο για να απαντήσουν , όταν δείχνουν διστακτικότητα φοβούμενοι για την ορθότητα της απάντησής τους.
5. Όταν ο κακός μαθητής δεν απαντά, δεν τον υποβοηθά αλλά αντίθετα στρέφει την προσοχή του σε κάποιον καλό μαθητή
6. Επικρίνει συστηματικά τον "κακό" μαθητή για την αποτυχία του.
7. Επαινεί λιγότερο τον κακό μαθητή για την επιτυχία του.
8. Δίνει λιγότερη επανατροφοδότηση στους κακούς μαθητές
9. Απαιτεί λιγότερη προσπάθεια, εργασία και συμμετοχή από τον κακό μαθητή.

Πολλές έρευνες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο αυτό της αλληλεπίδρασης και να εξετάσουν τους λόγους που οι δάσκαλοι διαμορφώνουν απόψεις και προσδοκίες για τους μαθητές τους. Η πιο παλιότερη είναι ίσως εκείνη του Asch (1946), σύμφωνα με το λειτουργικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής, κατά την οποία δόθηκε σε ένα αριθμό ατόμων μία λίστα χαρακτηρισμών που περιέγραφαν κάποιο άλλο άτομο. Η λίστα συμπεριλάμβανε τους εξής χαρακτηρισμούς :

1. Εξυπνος
2. Επιδέξιος
3. Εφευρετικός
4. Ζεστός
5. Αποφασισμένος
6. Πρακτικός
7. Επιφυλακτικός - Προσεκτικός

Το 91% των ατόμων που ερωτήθηκε για το αν πιστεύουν ότι το συγκεκριμένο άτομο ήταν γενναιόδωρο απάντησαν θετικά. Όταν όμως η ίδια λίστα δόθηκε σε μια άλλη ομάδα, αντικαθιστώντας όμως τη λέξη ζεστός με τη λέξη ψυχρός μόνο το 8% έδωσε θετική απάντηση στην παραπάνω ερώτηση. Με βάση τις πειραματικές διαδικασίες του Asch, παρατηρείται η συμμόρφωση στην σχολική τάξη με την ενεργοποίηση του κρυφού και αφανούς προγράμματος της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ με τις έρευνες του Milgram S.(1989), υπάρχει η επιρροή του δασκάλου, όπου μπορεί να φτάσει μέχρι την υποταγή. Επομένως ο Kelman H.C.(1956) αναφέρεται σε τρεις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής την

ενδοτικότητα, την ταύτιση και την εσωτερίκευση, δηλαδή όταν το άτομο«...*υιοθετεί την προκλητή συμπεριφορά όχι επειδή πιστεύει στο περιεχόμενό της, αλλά επειδή προσδοκά ότι με τη συμμόρφωση θα αποσπάσει κάποια συγκεκριμένη ωφέλεια ή επιδοκιμασία και θα αποφύγει κάποια συγκεκριμένη ποινή η αποδοκιμασία (Kelman H.C.,1989, σελ. 112), τότε έχουμε ενδοτικότητα...δέχεται επιρροή επειδή θέλει να δημιουργήσει ή να διατηρήσει μια ικανοποιητική αυτοκαθοριζόμενη σχέση με ένα άλλο πρόσωπο ή ομάδα, τότε έχουμε ταύτιση. Η σχέση αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή κλασσικής ταύτισης, όπου το άτομο αναλαμβάνει το ρόλο του άλλου, ή μπορεί να πάρει τη μορφή μιας αμοιβαίας σχέσης ρόλου. Το άτομο πιστεύει πραγματικά στις αντιδράσεις που υιοθετεί, διαμέσου της ταύτισης, αλλά το συγκεκριμένο περιεχόμενό τους είναι λίγο πολύ άσχετο. Υιοθετεί την επιθυμητή συμπεριφορά επειδή συνδέεται με την επιθυμητή σχέση...δέχεται επιρροή επειδή το περιεχόμενο της προκλητής συμπεριφοράς- οι ιδέες και οι πράξεις από τις οποίες συγκροτείται- ανταμείβουν από τη φύση τους, τότε έχουμε εσωτερίκευση. Υιοθετεί την προκλητή συμπεριφορά επειδή είναι σύμφωνη με το δικό του σύστημα αξιών. Μπορεί να θεωρεί τη συμπεριφορά αυτή χρήσιμη για τη λύση ενός προβλήματος ή να πιστεύει ότι ταιριάζει στις ανάγκες του. η συμπεριφορά που υιοθετεί μ' αυτό τον τρόπο τείνει να ενσωματώνεται στις υπάρχουσες αξίες του ατόμου.»* (Παπαστάμου Σ. 1989α, σ. 112)

Ο Kelley (1950) σε ένα παρόμοιο πείραμα χώρισε έναν αριθμό φοιτητών σε δύο ομάδες και στους μεν περιέγραψε έναν νέο λέκτορα τους σαν πολύ ζεστό τύπο ανθρώπου, στους δε τον περιέγραψε σαν ακριβώς το αντίθετο. Η πρώτη ομάδα μετά την επαφή τους με τον νέο λέκτορα τον περιέγραψε σαν πολύ πιο ζεστό, ανθρώπινο, απλό, κοινωνικό, δημοφιλή και με χιούμορ απ' ότι η άλλη ομάδα. (Boydell, 1978, p. 107). "Οι θεωρίες του Kelley έχουν βασικό στοιχείο τους τρείς παράγοντες της πληροφορίας συναίνεσης, διαφοροποίησης και συνοχής.(Παπαστάμου Σ. 1989, σσ. 119-120), όπου αυτή η θεωρία έχει επιδράσει στο γενετικό μοντέλο»(Παπαστάμου Σ, Μιούνυ Γκ., 1983, σ. 48). Ο C. Rogers (1982) παρατηρεί ότι στο παραπάνω πείραμα υπάρχει μια ανακυκλωμένη αλληλεπίδραση ανατροφοδότηση . Οι μαθητές που πίστευαν ότι ο λέκτορας ήταν ψυχρός απέφυγαν να έρθουν σε επικοινωνία μαζί του αποκλείοντας έτσι την πιθανότητα να αντιληφθούν οτιδήποτε για την πραγματικό του χαρακτήρα. (Meigham, 1979, p.155)

2.2. Στερεότυπα και προκαταλήψεις στη σχολική τάξη.

Ο δάσκαλος οφείλει να προφυλάξει τον εαυτό του από τις προκαταλήψεις που δεν βασίζονται σε αποδείξεις, αλλά σε στερεότυπα και αυθαίρετες αξιολογικές κρίσεις, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως για παιδιά με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας. Θα πρέπει να προφυλαχθεί από λανθασμένες στάσεις και αξίες, βασισμένες στην άγνοια μάλλον παρά στη γνώση των πραγματικών αναγκών των μαθητών, γιατί *«..οι γονείς και τα παιδιά, ανάλογα με τις αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος και του μορφωτικού τους επιπέδου, σχηματίζουν αντίληψη γι' αυτό που οφείλουν να είναι ο δάσκαλος και η παιδαγωγική σχέση. Ο όρος παράσταση χρησιμοποίηθηκε στην κοινωνική ψυχολογία για να υποδηλώσει την αντίληψη που έχει το υποκείμενο ή μια ομάδα υποκειμένων για κάποιο κοινωνικό αντικείμενο. Ο S. Moscovici C. Herzlich όρισαν την πράσταση ως μία σημαντική οργάνωση των αντικιμενικών στοιχείων μιας πραγματικότητας, η οποία εκπληρώνει μια ειδική λειτουργία. Είναι μια «..πνευματική κατασκευή του αντικειμένου, αδιαχώριστη από τη συμβολική δραστηριότητα του υποκειμένου, συμβολική δραστηριότητα που είνςαι συνυπεύθυνη για την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον»* (C. Herzlitch, σ. 308.) *Η ιδιαιτερότητα της παράστασης δεν οφείλεται στα στοιχεία που τη συνθέτουν αλλά στην οργάνωσή τους. Η παράσταση προσφέρει μια οργανωτική άποψη που είναι δυνατό να τη προσεγκύσουμε μελετώξντας τιες ειδικές απόψεις κάθε κοινωνικής ομάδας. Η μελέτη των παραστάσεων προσφέρει τη δυνατότητα να δούμε άν υπάρχουν διαφοποιημένες ομάδες, ανάλογα με την παράστασή τους για το σχολείο»* (Postic, 1995, σ.115) . Εδώ ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να ασχοληθεί με την προσωπική αναζήτηση της γνώσης. Η ενεργητική διδασκαλία γίνεται το μέσο για την ανακάλυψη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, κάτι που αποτελεί αφορμή για να σκεφτούν οι ίδιοι μέσα από την κατανόηση των καταστάσεων στις οποίες βρίσκονται και μέσα από τις δικές τους εναλλακτικές απόψεις. Ο δάσκαλος, σαν σημαντικό θεωρούμενο από το παιδί πρόσωπο, που έχει τη δυνατότητα , το χρόνο και την εκπαίδευση να βοηθάει στη σχολική εμπειρία του μαθητή και να συμβάλλει στη διαδικασία της διαμόρφωση και της εξέλιξης της προσωπικότητάς του, είναι αναντίρρητα εκείνος ο "*σημαντικός άλλος*" που μέσα από μια συνεχή ανατροφοδότηση, προσφέρει το υλικό για την οικοδόμηση της αυτοαντίληψης, της ταυτότητας του παιδιού και ο κυρίαρχος παράγοντας της όλης εξέλιξής του. Η Leacock (1988), σε μία έρευνα της υποστήριξε πως ο κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός της Αυτοεκπληρούμενης

Προφητείας ενεργεί κυρίως μέσω του δασκάλου. Σε ένα πείραμα της οι "*κατανοητικοί*" δάσκαλοι έδειχναν συμπάθεια απέναντι στα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά χαμηλού επιπέδου οικογένειες, με το να τους αναθέτουν λιγότερη κι ευκολότερη εργασία. Αυτό οδηγεί στη μόνιμη κατηγοριοποίηση κι ετικετοποίηση του μαθητή που μπορεί να έχει καταστρεπτικές επιπτώσεις στην εξέλιξή του. Ο δάσκαλος διαθέτει γνώση και κρίση κι ερευνά τα διάφορα προβλήματα, που παρουσιάζονται στον σχολικό χώρο. Οφείλει να είναι ανοιχτός σε κάθε νέα ιδέα και να μην αποδέχεται τον δογματισμό και τις αυθεντικές τάσεις κυριαρχίας. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι "*...αν εξετάσουμε τα στερεότυπα ή τις εικόνες που έχει ο ένας άνθρωπος για τον άλλο, η μία ομάδα για την άλλη, θα δούμε (όπως τονίζει ο Allport, 1954), ότι αυτά τα στερεότυπα μπορεί ταυτόχρονα να αντικατοπτρίζουν το χαρακτήρα της υπό περιγραφή ομάδας και, κατ΄ επέκταση, το χαρακτήρα της ομάδας που κάνει την περιγραφή ή έχει τα στερεότυπα. Αυτό μας απαλλάσσει από τη μία ή την άλλη ανάλυση στερεοτύπων, όπου ερμηνεύοντας τα στερεότυπα ως συμπτώματα των ενασχολήσεων του ατόμου, το οποίο τα έχει, αντιμετωπίζουμε έμμεσα την εξω-ομάδα σαν "μύγα μες στο γάλα" (π.χ. Ackerman & Jahoda, 1950), ενώ χαρακτηριστικά της, εάν υπάρχουν, δεν έχουν σχέση με το περιεχόμενο του στερεοτύπου...Η πρόβλεψη ότι όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ των ομάδων τόσο πιθανότερο είναι να εμφανιστεί η διαφορά αυτή στο στερεότυπο που έχει η μία ομάδα για την άλλη είναι προφανής, αν ξεκινήσει κανείς από την ανθρωπολογική άποψη ότι οι ομάδες, οι πολιτισμοί κλπ. πράγματι διαφέρουν και αν κάνει στη συνέχει την ερώτηση: πώς θα αντιμετωπιστούν αυτές οι διαφορές στις αμοιβαίες απεικονίσεις;* (Παπαστάμου, 1990, σσ..55-58). Επίσης, αναφέρονται οι ερευνητικές εργασίες του M. Gilly(1972, 1974), που γίνεται λόγος για την αναπαράσταση του δασκάλου για τους μαθητές τους και το αντίστροφο στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μορφωτικής σχέσης, όπου «...η *ανάλυση των εργασιών δείχνει πως, όταν ένα παιδί κρίνεται από τον δάσκαλό του ευνοϊκά από την άποψη των χαρακτηριστικών από τα οποία εξαρτάται περισσότερο η σχολική του επιτυχία, γίνεται το αντικείμενο μιας πολύ ευνοϊκής γενική αντίληψης, η οποία εκτείνεται σ' ένα ολόκληρο σύνολο κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Ο M. Gilly(1974)γράφει χαρακτηριστικά «Στο μέτρο που η κοινωνική λειτουργία του δασκάλου συνίσταται ουσιαστικά στο να κάνει τα παιδιά να αποκτούν γνώσεις στο πλαίσιο του σχολείου, που αποφασίζει για τα περιεχόμενα των σπουδών, τη γενική πρόοδο κι ελέγχει ασφυκτικά τους παιδαγωγικούς τρόπους, τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, όλα εκτυλίσσονται*

ωσάν ο δάσκαλος να οικοδομούσε την παράστασή του για το μαθητή με βάση την κλίμακα των αξιών την οποία το σχολείο προσδοκά από το μαθητή» (Postic, 1995, σσ.115-116). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μετατοπιστούν στο επίκεντρο της μάθησης και να μάθουν πώς να επικεντρώνονται στις ίδιες τους τις αμφιβολίες. Αντί για τη βεβαιότητα της μάθησης οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί-ερευνητές, θα σκέπτονται τις περίπλοκες καταστάσεις αβεβαιότητας, μυστηρίου και ματαίωσης. Μόνο μετά από σκέψη θα επέλθει η διαφώτιση, προσφέροντας τελικά εμπειρία, έλεγχο και επαγγελματισμό. Αρχίζουν να εξερευνούν από μόνοι τους τα κρυμμένα μηνύματα της συμπεριφοράς τους, των σχολικών εγχειριδίων, της μεθοδολογίας της διδασκαλίας τους, των εμπειριών των μαθητών και των επιδράσεων από το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου καθώς επίσης και από τις ψυχολογικές επιδράσεις της υλικοτεχνικής υποδομής. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί σύμφωνα με το μοντέλο αυτό είναι πιθανότερο να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν νέες διδακτικές στρατηγικές. Εκεί που αυτό το μοντέλο έχει μεγαλύτερη ισχύ, είναι όταν αυτή η σκέψη και η πρακτική χρησιμοποιούνται για την προώθηση των ιδεών των μαθητών και όταν μια τέτοια επαγγελματική στάση ορίζεται ως τμήμα της έννοιας της διδακτικής επάρκειας.

Σύμφωνα με τη θεωρία της «αυτο-επάρκειας», οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξαιτίας της διαφορετικής τους διαπαιδαγώγησης, έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες για την προσωπική τους επάρκεια, ικανότητα και δυνατότητα, για το αν θα τα καταφέρουν ή όχι να ακολουθήσουν με επιτυχία τη μαθησιακή διαδικασία, μέσα στη σχολική τάξη. Αποτέλεσμα είναι το να μην μπορούν να εκμεταλλευτούν σωστά και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και μειώνουν συνεχώς το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμησή τους. Η ανάπτυξη αισθήματος αυτό-επάρκειας επηρεάζεται από την ενθάρρυνση, την ενίσχυση και την παρώθηση, που προσφέρεται μέσα κι έξω από το σχολικό περιβάλλον. Ο δάσκαλος, ανάλογα με το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζει, θα βοηθήσει ή θα περιορίσει την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης κι αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στον ίδιο αλλά κυρίως στουςσυμμαθητές τους. Οι αντιλήψεις αυτές, συνειδητά ή ασυνείδητα, εκφράζονται και φυσικά επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών. Αν η επιτυχής ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απαιτούσε εκδηλώσεις ευαισθησίας και κατάλληλης διδασκαλίας των μαθητών και των μαθητριών από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, τότε θα ήταν πιθανότερο να θεωρηθούν ότι οι ιδέες των μαθητών για τα φυσικά και κοινωνιολογικά φαινόμενα ενσωματώνονται στο καθήκον της διδακτικής. Οι

εναλλακτικές απόψεις των μαθητών δεν έχουν γενικότητα, αλλά διαχρονική ισχύ. Μερικές από αυτές διαφοροποιούνται με την ανάπτυξη του μαθητή ή την επίδραση της πειραματικής διδασκαλίας. Η αποδοτικότητα αυτού του μοντέλου διδασκαλίας ορίζεται όχι μόνο με την αύξηση συμμετοχής των μαθητών στα πειράματα αλλά και με τον προγραμματισμό στην τάξη, την πειθαρχία στην επιστημονική πορεία και την καλή διαχείριση.(Bolton and Goldron, 1989).

Οι μαθητές πρέπει να αισθανθούν ότι μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της «επικοινωνίας». Με τις κατάλληλες εμπειρίες θα μπορούν τα παιδιά να αποδώσουν και να κατανοήσουν τις έννοιες, πομπός, δέκτης, ανατροφοδότηση, αλληλεπίδραση. Κάθε άτομο έχει ορισμένες ψυχοφυσικές προϋποθέσεις, που δέχονται επιδράσεις από το περιβάλλον, οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικοπολιτιστικό, φυσικό, τεχνολογικό κι μπαίνουν στην διαδικασία εξέλιξης-μάθησης. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι γλωσσικές, γνωστικές, επικοινωνιακές, αισθητηριακές, κοινωνικές, συναισθηματικές και ονομάζονται ατομικές ψυχοφυσικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία της εποικοδόμησης της γνώσης ή του κονστρουκτιβισμού, οι ιδέες των μαθητών είναι χρήσιμες για να μπορέσουν να αντιληφθούν τις έννοιες των φαινομένων και να οικοδομήσουν τη επιστημονική γνώση. Ο Vigotsky(1986) υποστηρίζει, ότι τα παιδιά χτίζουν αυθόρμητες έννοιες πολύ πριν είναι σε θέση να τις ορίσουν με λόγια. Ο Kelley (1955) υποστηρίζει ότι «... *οι μαθητές ενεργούν όπως οι επιστήμονες. Ο παιδαγωγός οφείλει να γνωρίσει πώς ο μαθητής κτίζει ένα πρότυπο (μοντέλο) για τον κόσμο, που τον βοηθάει να οικοδομήσει ένα κώδικα συμπεριφοράς μέσα σ' αυτόν. Όπως και το μοντέλο που κατασκευάζει ο επιστήμονας, έτσι κι αυτό είναι αντικείμενο αλλαγής με τον καιρό. Η θεωρία του Kelley ενδιαφέρεται επίσης για τις γνωστικές λειτουργίες και τις νοητικές προσλαμβάνουσες, που χαρακτηρίζουν τη σκέψη του παιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία του Heider, ο παιδαγωγός μπορεί να κατανοήσει και να ελέγξει τη συμπεριφορά των μαθητών, με τα μηνύματα του κρυφού προγράμματος, ώστε να προβλέψει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τη διαδικασία της μάθησης και της αγωγής. Πρέπει να αναλύσει τα παραγωγικά αίτια σε δύο κατηγορίες: α) τα εξωτερικά, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και β) τα εσωτερικά αίτια, κίνητρα παρώθησης και διανοητικές ικανότητες.*" (Γεώργας, Δ.,1990,σ.216)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού- ερευνητή σ' αυτή τη διαδικασία είναι πολύ σπουδαίος. Ο ευαισθησιοποιημένος εκπαιδευτικός είναι ικανός να παρέμβει στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την αλλαγή των στάσεων των μαθητών του, σε

σχέση με τις στερεοτυπικές ιδέες τους, τις λανθασμένες επιστημονικά και πλούσιες σε προκαταλήψεις. Με βάση την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι, «...*προκατάληψη είναι "η στάση που προδιαθέτει ένα άτομο να σκεφτεί ή να δράσεις με τρόπους ευνοϊκούς ή δυσμενείς έναντι μίας ομάδας ή έναντι των μεμονωμένων μελών της" (Second and Backman, 1964)... "Βασίζεται σε μία λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση" (G.W. Allport, 1954)... Είναι μία "προκατειλημμένη κρίση" (McDonagh & Richards, 1953), η οποία διαμορφώνεται "πριν, αντί ή παρά τα αντικειμενικά στοιχεία" (Cooper & McGugh, 1963)... Είναι "μία συναισθηματική, άκαμπτη στάση" (Simpson & Yinger, 1965) "την οποία δεν αλλάζουν εύκολα οι αντίθετες πληροφορίες"* (Krech, Crutchfield & Ballachkey, 1962). (Παπαστάμου, 1990, σ. 76). Επίσης αναφέρεται ότι: «...*ο καλύτερος τρόπος να περιοριστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις, να επιτύχει η ζύμωση της αλληλοαποδοχής των ατόμων με κα χωρίς ειδικές ανάγκες και να ενσωματωθούν ισότιμα κοινωνικά και οικονομικά είναι η συνύπαρξη και ο συγχρωτισμός όλων από τις μικρές παιδικές ηλικίες. Ο καλύτερος τύπος σχολείου για την προώθηση και την αποτελεσματικήεφαρμογή της αντίληψης της σχολικής ενσωμάτωσης είναι το «ενιαίο σχολείο» ή το «σχολείο για όλους», δηλαδή το σχολείο που δέχεται την ιδιαιτερότητα των παιδιών ως φυσιολογικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό κι ως στοιχείο διάκρισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα άλλα άτομα, το οπίο όμως είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει εκπαίδευση για το σύνολο των παιδιών.*»(Χρηστάκης, Κ., 1995).

3. Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης και ο δάσκαλος της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Abric(Mars 1989, 1994) το βασικότερο συστατικό της κοινωνικής αναπαράστασης είναι ο κεντρικός πυρήνας και μια από τις βασικές λειτουργίες του είναι τα περιφερειακά σχήματα.(Flament 1987, Mars 1989, 1994). Με βάση τα περιφερειακά σχήματα είναι δυνατόν να γίνει αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δομούνται και λειτουργούν ως a priori δεδομένα, μέσα από τις επιρροές που δέχονται τα υποκείμενα τόσο από το σχολικό, οικογενειακό κι ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον. Αυτές οι επιρροές είναι υπεύθυνες για την τελική εφαρμογή ή μη του μοντέλου της συν-εκπάιδευσης. Ο Paicheler(1976), μέσα από τις πειραματικές του διαδικασίες απέδειξε ότι τα υποκείμενα δέχονται οριζόντιες και κάθετες διαντιδράσεις. Οι κάθετες αναφέρονται στους κοινωνικούς κώδικες και στις διάφορες εμπειρικές καταστάσεις των

υποκειμένων. Έτσι λοιπόν, κατά τη διάρκεια της επιρροής ενεργοποιούνται αυτές οι κοινωνικές γνώσεις, για να κατατάξουν και να κατηγοριοποίησουν τις διάφορες θέσεις. Στην αναπαράσταση του πεδίου επιρροής βρίσκονται κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί, όπου λειτουργούν ανασταλτικά στις διάφορες επιρροές. Το κρυφό πρόγραμμα και η αυτοεκπληρούμενη προφητεία λειτουργούν ως περιφερειακά σχήματα της αναπαράσταησς του πεδίου επιρροής. Η ψυχολογιοποίηση μειώνει την θεσμοθετημένη επιρροή της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες.(Παπαστάμου, 1989, 1993). Η ψυχολογιοποίηση ενισχύει την επιρροή του μειονοτικού ηγέτη-δασκάλου, ενώ μειώνει την επιρροή μιας μειονοτικής ομάδας.(Παπαστάμου Σ. 1989δ). Στις περιπτώσεις ενός πλειονοτικού κι ενός μειονοτικού ηγέτη, η επίδραση της ψυχολογιοποίησης στην επιρροή, ευνοείται περισσότερο ο πλειονοτικός ηγέτης. Υπάρχει μία σειρά από κριτικές για την έννοια του δασκάλου-ερευνητή, οι οποίες ισχυρίζονται ότι δεν πρόκειται απαραίτητα για το καταλληλότερο μοντέλο που πρέπει να ακολουθήσει κανείς. Για παράδειγμα ο Smyth (1990,σ.287) προβαίνει σε μια σειρά εντυπωσιακών παρατηρήσεων για τη σχέση ανάμεσα στην προώθηση της σκεπτόμενης διδασκαλίας και στις μακροοικονομικές έννοιες. Αυτό που τον απασχολεί είναι η ανάπτυξη της *«ελεύθερης αγοράς, του μεγαλύτερου συγκεντρωτισμού όσον αφορά τον έλεγχο στα σχολεία και της προώθησης της τεχνικιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση». Πράγματι,* βλέποντας κριτικά τους συγγραφείς που επιζητούν να ενθαρρύνουν τη σκεπτόμενη πρακτική, οι στόχοι για τη σωστή μεθοδολογία της διδασκαλία είναι της ίδιας σημασίας με την διαδικασία της αυτο-ενδοσκόπησης των εκπαιδευτικών. Ο Smyth ισχυρίζεται: *«Όταν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία απεικονίζονται σαν να οφείλονται μέχρις ένα βαθμό στην έλλειψη επάρκειας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των ίδιων των σχολείων, και σαν να μπορούν να λυθούν από μεμονωμένα άτομα, ή από ομάδες ατόμων τότε αυτό γίνεται ουσιαστικά για να στραφεί η προσοχή μακριά από τα πραγματικά δομικά προβλήματα που είναι βαθιά ριζωμένα στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις, απέναντι στις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών και στη μεταφορά τους, μέσω κρυφών μηνυμάτων». (Smyth,* 1990,σ.287). Η κριτική και η δημιουργική σκέψη των μαθητών θα τους βοηθήσει να προσεγγίσουν τη φυσική πραγματικότητα με τα δικά τους μάτια κι όχι μέσα από τις απόψεις των άλλων (Festinger,1950), γιατί οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναγκαστικά απομακρύνονται από την καθημερινότητα των αναλυτικών και των διδακτικών προγραμμάτων και

χρειάζονται διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση. Πολλές φορές, η εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης μέσα σε «κανονικές» σχολικές μονάδες μπορεί να περάσει από μια *«σιωπηρή διαπραγμάτευση»* και μια «κανονικοποίηση» για να αποφευχθούν συγκρουσιακές τάσεις. Έτσι με τη βοήθεια του δασκάλου, που σέβεται τον κάθε μαθητή ως ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα, αποφεύγονται φαινόμενα συμμόρφωσης και υποταγής και αρχίζουν να ενεργοποιούνται οι διαδικασίες της καινοτομίας και της αλλαγής, από το σχολείο και μεταφέρονται τα μυνήματα και στην υπόλοιπη κοινωνία. Όπως εκτίμησαν οι (Paicheler και Moscovici, 1984) ότι υπάρχουν επιρροές και όχι μια επιρροή, έτσι υποθέτουμε ότι μέσα στην σχολική μονάδα, εξασκούνται διάφορες επιρροές μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των υποκειμένων εμπλοκής, εφόσον ο δάσκαλους καταστεί ικανός να κατανοεί τους κοινωνονιοψυχολογικούς μηχανισμούς της σχολικής τάξης, για να προσεγγίσει το αντικείμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου όπως αναφλερουν οι Moscovici και Ricateau(1972) η επιρροή είναι «*...το σημείο του περάσματος μιας διπολικής ψυχολογίας(εγώ-αντικείμενο) σε μια τριπολική ψυχολογία(εγώ-άλλος-αντικείμενο), μεταβολή απαραίτητη καθότι πιο ευάρμοστη στην πραγματικότητα»* (Παπαστάμου, 1989β, σ.141). Οι εκπαιδευτικοί, σπάνια, έχουν τις ευκαιρίες να διερευνήσουν την ίδια τους τη γνώση, για τη διδασκαλία των μαθημάτων, γιατί δεν τους βοηθάνε να σκεπτούν κριτικά, τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Ενθαρρύνονται να μάθουν για τα κρυφά μηνύματα των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά είναι αδιευκρίνιστο πόσο σίγουροι αισθάνονται για την επιστημονική τους γνώση πάνω στα θέματα αυτά. Είναι ακόμη πιο σημαντικό να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί κριτικά, με τις δικές τους επιστημονικές και εναλλακτικές ιδέες, που μαζί με τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών, θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην εποικοδόμηση της γνώσης,γιατί σύμφωνα με τις απόψεις του Lewin *«... θεωρείται η μάθηση ως δράση κι αλληλεπίδραση των εσωτερικών διαθέσεων και παρωθήσεων του ατόμου και των εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων. Συνεπώς η ανθρώπινη συμπεριφορά ερμηνεύεται ως κοινωνικό φαινόμενο και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενός συνόλου εσωτερικών κι εξωτερικών παραγόντων, που ενεργούν στην παρούσα κατάσταση του ατόμου μέσα σε ένα συγκεκριμένο δυναμικό-κοινωνικό πεδίο, χωρίς ιδιαίτερη αναφορά στις προηγούμενες ή μελλοντικές καταστάσεις του ατόμου... το άτομο στην ψυχολογική του μετακίνηση μέσα στο ζωτικό του χώρο πολλές φορές συναντά εμπόδια-δυσκολίες και*

προβλήματα, τα οποία πρέπει να παρακάμψει για να φτάσει στον τελικό σκοπό. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται, εκτός από την διαφοροποίηση και οργάνωση, αναδιοργάνωση ή αναδομηση των διαφόρων περιοχών του ζωτικού χώρου, ώστε οι τροποποιημένες γνωστικές δομές να δώσουν στο άτομο τη δυνατότητα να συλλάβει ενορατικά το πρόβλημα από μια νέα θέση, να ανακαλύψει νέες ενδιάμεσες σχέσεις... η γενική θεωρία του Lewin συνετέλεσε ιδιαίτερα στην αλλαγή της σχέσης αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή, με επίκεντρο την ατομικότητα και τη δυναμική συμμετοχή του μαθητή, που έχει ως αποτέλεσμα το σύγχρονο μαθητοκεντρικό ρόλο του σχολείου.» (Κολιάδης, 1997, σσ. 70-79)

3.1. Η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Ο Anderson (1943) κι οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν με το προφίλ του δασκάλου κάτω από ρεαλιστικές συνθήκες, μέσα στην οργανωμένη σχολική τάξη. Με βάση το γλωσσικό και το μη γλωσσικό τρόπο έκφρασης της συμπεριφοράς του δασκάλου, τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία, ο Anderson διαστέλλει τις κατηγορίες των δασκάλων σε δύο τύπους:α) τον δεσποτικό και β) τον άμεμπτο ή ολοκληρωμένο τύπο δασκάλου. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γλωσσικής και κινητικο-εκφραστικής συμπεριφοράς αυτών των δύο τύπων δασκάλων, οι επιδράσεις τους στα συναισθήματα των μαθητών και τα αποτελέσματα στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, είναι όμοια με αυτά του Lewin(1939).((Κόκκοτας, Π., 1983).

Ο W. Gordon (1959) στην έρευνά του για δασκάλους και μαθητές, μιλάει για «ολοκληρωμένους» τύπους δασκάλων και τους διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον προσανατολισμό τους σε σχέση με τον μαθητή και με το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας. Έτσι ο δάσκαλος έχει τρείς δυνατότητες προσανατολισμού: α) Προσανατολίζεται στο λεγόμενο εξωτερικό σχολικό σύστημα. Αυτό σημαίνει την κατά γράμμα εφαρμογή και τήρηση των κανόνων και διατάξεων της σχολικής μονάδας. Καθορίζεται επίσης ακριβώς τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές κι οι εργασίες τους ελέγχονται και βαθμολογούνται αυστηρά. Ο τύπος αυτός του δασκάλου χαρακτηρίζεται ως **«οργανικός τύπος»** καθώς αποτελεί εκτελεστικό όργανο ενός συστήματος χωρίς πρωτοβουλίες και εναλλακτικές απόψεις. β) Προσανατολίζεται ο δάσκαλος στο λεγόμενο εσωτερικό σχολικό σύστημα, δηλαδή στο μαθητή, στις ατομικές του ανάγκες κι επιθυμίες, στις προϋπάρχουσες ιδέες του, στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητές του και στις νοητικές του προσλαμβάνουσες. Η διδακτική ύλη δεν καθορίζεται αυστηρά, ούτε

περιορίζεται απόλυτα από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο τύπος αυτός του δασκάλου χαρακτηρίζεται ως **«εκφραστικός τύπος»** καθώς εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών κι ανταποκρίνεται σ' αυτές. γ) Προσανατολίζεται τέλος ο εκπαιδευτικός προς ένα τύπο που αποτελεί συνδυασμό των δύο προηγούμενων. Έτσι ξεκινάει βασικά από τις ιδέες των μαθητών, τις ικανότητες και τις επιθυμίες τους, και προσπαθεί να τις εναρμονίσει με τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Ελέγχει και βαθμολογεί τις εργασίες των μαθητών, αλλά εκτός από την αντικειμενική επίδοση, λαμβάνει υπ' όψη και τις ιδιαιτερότητες κι εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή, τις εμπειρίες του και το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Ο τύπος αυτός ονομάζεται **«οργανο-εκφραστικός»** κι αποτελεί τον καλύτερο τύπο, αλλά και τον δυσκολότερο στην πράξη, γιατί απαιτεί άριστα επιστημονικά καταρτισμένους δασκάλους. .(Ματσαγγούρας, Ηλ.,1985, σσ. 77-86).

Ο G. Dietrich (1969), με τις έρευνες που διεξήγαγε μέσα σε οργανωμένες σχολικές τάξεις, έφτασε στο συμπέρασμα ότι η ομαδοκεντρική διδασκαλία βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσει ο ένας τον άλλον, να βοηθήσει ο ένας τον άλλον, μειώνοντας έτσι τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Το κεντρικό πρόβλημα της έρευνας ήταν: « ποιά αξία και ποιά σημασία έχουν οι ομάδες διδασκαλίας σε σύγκριση με τις άλλες φόρμες της σχολικής παιδαγωγικής;»(Ματσαγγούρας, Ηλ., 1988, σ.95)

Το ζευγάρι R. & A.M. Tausch (1971), στις έρευνές του ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το είδος της εκφραστικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και με το είδος των ερωτήσεων του δασκάλου προς τους μαθητές κατά την ώρα της διδασκαλίας. Ανάλογα με το βαθμό και το είδος της εκφραστικής συμπεριφοράς διακρίνουμε τέσσερις τύπους δασκάλων:α) τον πολύ αυταρχικό τύπο β)τον αυταρχικό τύπο γ)τον δημοκρατικό τύπο και δ) τον χαλαρό τύπο δασκάλου.(Νήλ, Α., 1975). Ο διδακτικός ναρκισσισμός είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυταρχικού εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν δέχεται τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη του, ενώ ο δημοκρατικός αποδέχεται τις ατομικές διαφορές. Γεννιέται έτσι το ερώτημα κατά πόσο μπορεί ένας δάσκαλος να χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο διδακτικό προφίλ, ανεξάρτητα από την προσωπικότητά του.

3.2. Ο δάσκαλος, το κλίμα και η πειθαρχία της σχολικής τάξης.

Το ζήτημα της πειθαρχίας συνδέεται άμεσα τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με το μαθητή, που με τη λειτουργία και ενεργοποίηση του κρυφού προγράμματος, αποκτά φαινομενολογική και ερμηνευτική υπόσταση στη σχολική τάξη. Υπάρχει δηλαδή, μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην πειθαρχία και τον εκπαιδευτικό, στην πειθαρχία και το μαθητή και στον εκπαιδευτικό και το μαθητή μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την πειθαρχία της σχολικής τάξης τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα με τη βοήθεια του κρυφού προγράμματος. Οι παιδαγωγικές γνώσεις και οι θεωρίες που έχει υιοθετήσει, οι εμπειρίες του, το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό του υπόβαθρο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και οι ιδιαιτερότητες της οικογενειακής του ζωής, όλα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, αφήνουν τη σφραγίδα τους στο περιεχόμενο και τη φύση των κανόνων συμπεριφοράς που προτείνει στους μαθητές καθώς και στον τρόπο με τον οποίο προλαμβάνει, αντιδρά ή προκαλλεί κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά.(Τριλιανός,1992,σ.68). Η συμπεριφορά του δασκάλου στη σχολική τάξη είναι αδύνατον να είναι πραγματικά αμερόληπτη. Ο εκπαιδευτικός στη διαπροσωπική σχέση του με το μαθητή επηρεάζεται και καθορίζει τη στάση του ανάλογα με τις κοινωνικές προκαταλήψεις που έχει και τον τρόπο που τις ελέγχει, με τις ιδιαίτερες προσδοκίες που τρέφει και διατηρεί και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (διανοητικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά) και τα διάφορα στοιχεία που διαθέτει και παρουσιάζει ο κάθε μαθητής. Οι διάφορες έρευνες απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο ασυνείδητα παρά συνειδητά ενεργούν στη σχολική τάξη, καθώς στο ρυθμό της ρουτίνας, διαφοροποιούν τη στάση τους. Αυτά, τα χαρακτηριστικά, αποτελούν την άμεση επιρροή του εκπαιδευτικού στην πειθαρχία. Ακόμη με το παράδειγμά του, τη συμπεριφορά του, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του, ασκεί σημαντική επιρροή στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το είδος, τη μορφή και τη σοβαρότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκαλούνται. Η έμμεση ή κρυφή, λοιπόν, επιρροή του εκπαιδευτικού, στο φαινόμενο της πειθαρχίας, συνίσταται στην επιρροή του στο μαθητή, ο οποίος επηρεάζει στη συνέχεια την πειθαρχία. Ο εκπαιδευτικός έχει σχετικές με την πειθαρχία εμπειρίες και βιώματα από την οικογένειά του, το σχολείο, την κοινωνία, που έχουν σημαντικά επηρεάσει τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Πέρα, όμως, από τις προγενέστερες αυτές επιδράσεις, το είδος της πειθαρχίας που επικρατεί στην τάξη, επιδρά στην προσωπικότητά του ως ατόμου και ως εκπαιδευτικού.

Ο βαθμός, με τον οποίο έχει διασφαλιστεί η πειθαρχία στην τάξη, δεν επηρεάζει μόνο την επιτυχία της διδασκαλίας του και την ποιότητα της μάθησης που επιτυγχάνεται, αλλά παράλληλα συμβάλλει, ως κρυφή μεθοδολογία της διδασκαλίας, στην ενίσχυση του αυτοσεβασμού και στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού, στην αίσθηση της επιτυχίας και αποτελεσματικότητας, στη χαρά της αποδοτικότητας, στην επαγγελματική ικανοποίηση, ή σε αντίθετη περίπτωση θα οδηγήσει σε ψυχική κούραση, αποθάρρυνση, αίσθηση αδυναμίας και ανικανότητας, που μπορούν σε ακραίες περιπτώσεις να καταλήξουν σε φοβία ή αντιπάθεια για το επάγγελμά του. Εκτός όμως, από την άμεση αυτή επίδραση της πειθαρχίας στον εκπαιδευτικό, υπάρχει και μια έμμεση και κρυφή επίδρασή της με τη μεσολάβηση του μαθητή. Το επίπεδο διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη, επηρεάζει το μαθητή, οδηγώντας τον σε ανάλογη διαβάθμιση και αξιολόγηση της συμπεριφοράς του. Η νέα, επαναπροσδιορισμένη και προσαρμοσμένη, συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζει στη συνέχεια τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με αυτό το μη συνειδητό τρόπο επηρεάζεται έμμεσα από την πειθαρχία. Η επίδραση του μαθητή στο φαινόμενο της πειθαρχίας είναι άμεση, σημαντική και δυναμική. Θα μπορούσαμε, ίσως, να ισχυριστούμε ότι όσο κι αν ο δάσκαλος επηρεάζει, προλαμβάνει και προετοιμάζεται να αντιδράσει σε κάποιες ιδιαιτερότητες και καταστάσεις, ο ίδιος ο μαθητής επηρεάζεται από εξωτερικές συνθήκες, ανάγκες, περιστάσεις και διαπροσωπικές επιδράσεις, όπου αναφέρεται ότι *«...η αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη ανήκει στην κατηγορία της αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με-πρόσωπο και οργανώνεται με βάση κανόνες στους οποίους προσανατολίζεται η δράση των υποκειμένων, δασκάλων και μαθητών. Η αλληλεπίδραση αυτή, βασίζεται σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα υποκείμενα, και όχι σε αυτόματη(αντανακλαστική) αλληλοπροσαρμογή, στη διαπραγμάτευση του ρόλου του μαθητή και του δασκάλου.»*. (Goffman ,1969, σ.14).

Οι περιστάσεις, λοιπόν, μέσα στις οποίες ζεί ο μαθητής στη σχολική τάξη, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και οι ιδιαιτερότητες της οικογένειάς του, το πνευματικό και πολιτιστικό περιβάλλον το οποίο βιώνει, ο χαρακτήρας του, οι φιλίες και τα ενδιαφέροντά του, οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα προβλήματά του, όλα αυτά συναπαρτίζουν και διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Ο ίδιος ο μαθητής, προκαλεί ή και αποτρέπει καταστάσεις απειθαρχίας, υφίσταται το αποτέλεσμα των πράξεών του, αντιδρά σ' αυτά, αρνείται να υπακούσει ή συμβιβάζεται. Προκαλεί προβλήματα, παρασύρει συμμαθητές του ή ακόμη και

τους ωθεί σε αρνητικές πράξεις, κι όλα αυτά συνιστούν την άμεση επίδραση του μαθητή στην πειθαρχία. Ο μαθητής, ως άτομο και ως μέλος της ομάδας, με τη συμπεριφορά του επηρεάζει ασυνείδητα το δάσκαλο και τον ωθεί σε επαναπροσδιορισμό της στάσης του και επανατοποθέτησή του πάνω στα προβλήματα της πειθαρχίας και τις αντιδράσεις του σ' αυτά. Το κρυφό πρόγραμμα λειτουργεί, γιατί ο εκπαιδευτικός δεν είναι ανεξάρτητος και αυτόνομος απέναντι στις καταστάσεις που βιώνει, ούτε αρχίζει την εκπαιδευτική του πορεία, εξοπλισμένος πλήρως με τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων και αποκρυσταλλωμένες απόψεις για το κάθε θέμα. Αντιθέτως, ερευνά, προβληματίζεται, αλλάζει απόψεις και στάσεις. Οι μαθητές του, επομένως, έχουν τη δυνατότητα με τη στάση και τη συμπεριφορά τους να επηρεάσουν τον τρόπο συμμετοχής του στο φαινόμενο της πειθαρχίας και κατ' αυτόν τον τρόπο επηρεάζουν και έμμεσα την επιβαλλόμενη πειθαρχία. Τέλος, ο μαθητής επηρεάζεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από την πειθαρχία που επιβάλλεται στη σχολική τάξη. Με τα μέσα και τις μεθόδους διατήρησης της ισορροπίας στην τάξη και αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην επίδραση, άμεση και έμμεση πάνω στους μαθητές, στην καθοδήγηση προς την αυτοπειθαρχία τους και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Μια άλλη παράμετρος του κρυφού προγράμματος, που σχετίζεται με την πειθαρχία, είναι το διδακτικό πλαίσιο. Με τον όρο αυτό, εννοούμε όλο το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ενεργούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές καθημερινά. Η διάταξη των θρανίων, η οργάνωση της τάξης, η κοινωνική της οργάνωση και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί, οι σχέσεις δασκάλου-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, η μεθοδολογία και οι τεχνικές της διδασκαλίας, η συνοχή της ομάδας των μαθητών, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, όλα αυτά συνιστούν το διδακτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση. Αυτό, ακριβώς, το διδακτικό πλαίσιο επηρεάζει κρυφά το φαινόμενο της πειθαρχίας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν ενεργούν και δεν προκαλούν καταστάσεις απειθαρχίας, ούτε αντιμετωπίζουν προβλήματα, επαναφέρουν ή διαταράσσουν την τάξη αυτόνομα, ανεξάρτητα και ανεπηρέαστοι από τον περιβάλλοντα χώρο είτε αυτός είναι φυσικός, είτε ψυχολογικός, είτε κοινωνικός, είτε οργανωτικός. Αντίθετα, το διδακτικό πλαίσιο αναπόφεκτα επηρεάζει τις επιλογές που γίνονται και τον τρόπο με τον οποίο αυτές εκλαμβάνονται από τα άλλα άτομα. Κι αντίστροφα, ο βαθμός διατήρησης της

ισορροπίας και της πειθαρχίας, που επιτυγχάνεται επηρεάζει, στη συνάχεια, το διδακτικό πλαίσιο. Η σχέση που συνδέει το φαινόμενο της πειθαρχίας με το μορφωτικό αγαθό της μάθησης, είναι έμμεση, λιγότερο εμφανής, αλλά υπαρκτή παρ' όλο που δεν έχει διευκρινιστεί ακόμα με σαφήνεια και ακρίβεια η συσχέτιση κάθε γνωστικού αντικειμένου με τα προβλήματα της πειθαρχίας, που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία του. Ο τρόπος διδασκαλίας, του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, επαυξάνει ή αντίστοιχα μειώνει τις προβληματικές καταστάσεις σε σημαντικό ποσοστό, όταν χρησιμοποιεί το μονόλογο αποκλειστικά ή την αυτενέργεια, τη δημιουργικότητα και την ενεργητικότητα των μαθητών και την ομαδοκεντρική διδασκαλία αντιστοίχως. Η απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, κοινωνικών δεξιοτήτων,η εκμάθηση της αποδεκτής συμπεριφοράς και η γνώση των επιδράσεων του κρυφού προγράμματος προϋποθέτουν τη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη. Η σημασία της πειθαρχίας, λοιπόν, για το έργο του εκπαιδευτικού και η ανάγκη να γίνουν οι σωστές ενέργειες από την πρώτη στιγμή που αυτός θα βρεθεί σε αλληλεπίδραση με τους μαθητές, είναι πολύ μεγάλη. Το θέμα της πειθαρχίας σε συνάρτηση με τα μηνύματα του κρυφού προγράμματος, δεν είναι μόνο για τον μεμονωμένο εκπαιδευτικό, αλλά και για το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικά. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται μια ουσιαστική και θετική αντιμετώπιση της πειθαρχίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για να προλάβουμε την εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων στο μέλλον, των οποίων η αντιμετώπιση θα ήταν δυσκολότερη και περισσότερο επίπονη και *«...μερικοί υποστηρίζουν ότι οι σημερινοί επαναστατημένοι νέοι, είναι το αναπόφεκτο υποπροϊόν της δημοκρατικής διαδικασίας. Ο αριθμός τους όμως, και οι δραστηριότητές τους αυξάνονται με ένα ρυθμό, που δεν αφήνει περιθώρια για ανεκτικότητα. Όλο και πιο συχνά σηκώνουμε ψηλά τα χέρια σε ένδειξη αδυναμίας και το ίδιο κάνουμε και στις σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά και ενηλίκους, όταν προσπαθήσουμε να καταπιαστούμε με το πρόβλημα.»* (Ντραϊκωρς,1979,σ.14). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μιμούνται κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης της πειθαρχίας, χωρίς να εφαρμόζουν ουσιαστικά την αντιαυταρχική αγωγή. Ευθύνη της πολιτείας είναι να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενημέρωση για τις σύγχρονες δηδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις. Η έννοια της πειθαρχίας πρέπει να οριοθετηθεί στα πλαίσια της αυτοπειθαρχίας. Έτσι η πραγματοποίηση της διδακτικής πράξης μέσα σε πειθαρχημένο περιβάλλον, έχει σαν αποτέλεσμα την εκδίπλωση των δυνατοτήτων των μαθητών και την καλύτερη σχολική μάθηση.

Όταν τα παιδιά υπακούν ηθελημένα σε κανόνες και θέτουν όρια στον εαυτό τους, ισχυροποιούν τη θέλησή τους και αναλαμβάνουν την πραγμάτωση των σχολικών τους καθηκόντων με αίσθημα ευθύνης και ωριμότητας. Το παιδί αποκτά αυτοέλεγχο και αυτοκυριαρχία, δηλαδή έλεγχο των ενστίκτων και των παρορμήσεών του. Αναπτύσσει αυτοσεβασμό και σεβασμό για τους άλλους της σχολικής κοινότητας, σημαντικές αρετές της δημοκρατικής διαδικασίας. Συνεπώς, μέσα στα όρια της τάξης, όπου το κάθε παιδί αναγνωρίζει και σέβεται τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των άλλων παιδιών, είναι δυνατόν να επιτευχθεί το αγαθό της ακαδημαϊκής αλλά και κοινωνικής μάθησης. Η τελευταία συνεπάγεται ομαλές σχέσεις με τ' άλλα παιδιά και κατά συνέπεια ψυχική υγεία και ισορροπία. Η επίτευξη της πειθαρχίας στην τάξη ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό στην καλύτερη απόδοσή του, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, η εργασία του δεν είναι φθοροποιός δύναμη για τον ψυχικό του κόσμο, αλλά πηγή ευχαρίστησης και προσπάθεια αυτοβελτίωσης και μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στον τομέα του. Μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα, που διέπεται από κανόνες, οι οποίοι εφαρμόζονται από όλους, ο εκπαιδευτικός νιώθει να μεγαλώνει η αγάπη του για το λειτούργημά του.

3.3. Η αλληλεπιδρασιακή σχέση δασκάλου-μαθητών και η σχολική ένταξη..

Το κλίμα της σχολικής τάξης αναφέρεται στο στυλ διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζει ο δάσκαλος, στις μορφές της συμπεριφοράς που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητών και στη διευθέτηση των αντικειμένων της σχολικής αίθουσας, γιατί όπως είναι γνωστό *«...οι Aida Vasquez & Fernand Oury(1967,1971) μελέτησαν τις παιδαγωγικές συνέπειες της συναισθηματικής επένδυσης του χώρου, με τη διευθέτηση των χώρων ασφάλειας των παιδιών ή την πρόβλεψη χώρων συνάντησης με τους άλλους και εργαστηρίων εργασίας, όπου το παιδί δοκιμάζει τις κοινωνικές του θέσεις, και με τη διατήρηση χώρων μετάβασης που είναι κατάλληλοι για την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις.»* (Postic, 1995, σ.218). Ακόμα το κλίμα της τάξης δείχνει το είδος της εξουσίας που ασκεί ο δάσκαλος σ' αυτήν, αυταρχικό, δημοκρατικό ή laiser - faire, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη συναισθηματική ατμόσφαιρα, που θα βοηθήσει στη μάθηση και την επαγγελματική αγωγή. Η τάξη του σχολείου δεν είναι ένα σύνολο από μοναχικές ατομικότητες. Οι μαθητές μαζί με τον διδάσκοντα αποτελούν μια ομάδα, με την ψυχοκοινωνιολογική σημασία του όρου. Συνδέονται δηλαδή μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και

αλληλοεξάρτησης. Έτσι, η συμπεριφορά του καθενός μέσα στην τάξη, συμπεριλαμβανομένου και του δασκάλου, είναι αποτέλεσμα της αλληλοεπίδρασής του με όλους τους άλλους και την αλληλοεπίδραση των άλλων μεταξύ τους. Βέβαια, αυτό το παιχνίδι των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων και αλληλοεξαρτήσεων μέσα στην τάξη δεν διεξάγεται αυτοδύναμα στο άμεσο παρόν, εδώ και τώρα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να αντιλαμβάνεται και να αξιολογεί σωστά την σχολική πραγματικότητα και να δρα σε σχέση με τους μαθητές του και τα προβλήματά τους με τρόπο συναισθηματικό κι όχι εμπειρικά, περιστασιακά και τυχαία, είναι κάτι που περιορίζει το επαγγελματικό του άγχος συμβάλλοντας έτσι και στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του. Το ξεπέρασμα του δικού του άγχους και της ανασφάλειας, η γνώση των ορίων της αρμοδιότητάς του και της αντοχής του, η ικανότητά του να κατανοεί τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών του και η ικανότητα να συνδέει σωστά την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δυναμική της βασικής ομάδας, έχει θετικότατα αποτελέσματα τόσο για την ψυχική υγεία των μαθητών, όσο και για την απόδοσή τους στα μαθήματα, όπου *«ο δάσκαλος ευνοεί, κατά τον σχηματισμό της αναπαράστασης του μαθητή του, τις γνωστικές πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού και τις ηθικές του στάσεις έναντι της εργασίας, υποβαθμίζοντας τις συναισθηματικές και κοινωνικές του ιδιότητες, κι αυτό επειδή οι αξίες αυτές συνδέονται με την πραγματοποίηση επαγγελματικών στόχων που απαιτεί η ιεραρχημένη διοίκηση. Ο μαθητής, αντίθετα, αποδίδει μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις ανθρώπινες και κοινωνικές ιδιότητες του δασκάλου, παρά στις ιδιότητες που συνδέονται με τις τεχνικές και παιδαγωγικές ικανότητές του.(Gilly κ.α.,1974-1975)* » (Postic, 1995, σ. 117).

Ο σύγχρονος προοδευτισμός μπορεί να αναχθεί, σαν φιλοσοφία της παιδείας στους Pierce, James and Dewey. Οι ερευνητές αυτοί ήταν από εκείνους που αντέδρασαν στον αυταρχισμό με το να υποβάλλουν σε κριτική τα άκαμπτα δόγματά του. Δεν πήγαν όμως τόσο μακριά ώστε να απορρίψουν τελείως την παραδοσιακή τακτική. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στον μετριοπαθή προοδευτισμό και στον προοδευτισμό του Α. Νήλ, που για πολλούς γίνεται τελικά ανεκτικότητα. Ο Νήλ αποτελεί ένα από τα χτυπητά παραδείγματα του σύγχρονου προοδευτισμού, καθώς και η θεωρία του αποτελεί μία από τις ριζοσπατικότερες εκφράσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής.(Παπαδοπούλου, Ν., 1990, σσ.16-24). Η σύγχρονη παιδαγωγική σέβεται την άποψη για την ιδιαιτερότητα του παιδιού, για την ανάγκη δημιουργίας ελεύθερου κλίματος στο

σχολείο, για την ενεργητική παρουσία του παιδαγωγού-δασκάλου. Στη σχολική μονάδα ο δάσκαλος και το παιδί βρίσκονται σε διαλεκτική αλληλεπίδραση. Η εξουσία εξανεμίζεται, η κυριαρχία αντικαθίσταται από την ισότιμη σχέση του παιδιού με τον δάσκαλό του και του δασκάλου με το παιδί, γιατί *«...η μεταβίβαση(D. Lagache,1955) με τις ασυνείδητες αιτίες της, υποδηλώνει το σύνολο των συναισθηματικών εκδηλώσεων του παιδιού προς την κατεύθυνση κυρίως του δασκάλου, με μορφή φιλική ή εχθρική, δηλαδή με τη μορφή της θετικής η αρνητικής μεταβίβασης. Στη μορφωτική λειτουργία, ο μαθητής μεταβιβάζει στο πρόσωπο του δασκάλου ορισμένες εμπειρίες που έζησε με τους γονείς του, ξαναζωντανεύει, με ενδιάμεσο το πρόσωπό του, συναισθήματα που έχει δοκιμάσει προηγουμένως ή που ακόμη δοκιμάζει αυτή τη στιγμή, επειδή δεν πρέπει να λησμονούμε τον τύπο της σχέσης που το παιδί διατηρεί στο παρόν με τους γονείς του.»* (Postic, 1995, σ.235). Η αξία της σύγχρονης παιδαγωγικής έγκειται στο ότι προσπάθησε να δημιουργήσει ισότιμες προϋποθέσεις για τους συντελεστές μάθησης. Παράλληλα χρησιμοποιεί ερευνητικές και επιστημονικές μεθόδους για να εντοπίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών της παιδικής και σχολικής ηλικίας. Στη σύγχρονη παιδαγωγική ο δάσκαλος και το παιδί βρίσκονται σε διαλεκτική αλληλεπίδραση. Ο ρόλος του περιβάλλοντος τονίζεται στη σύγχρονη παιδαγωγική. Η ανάπτυξη επομένως της προσωπικότητας του μαθητή θεωρείται αποτέλεσμα της ωρίμανσης, που αποτελεί γενικά διαδικασία της οργανικής ανάπτυξης προς την ωριμότητα και της μάθηση, που αποτελεί το ψυχικό φαινόμενο με το οποίο ο παιδαγωγούμενος οικειοποιείται νέα εμπειρία, και με τη βοήθεια του κρυφού προγράμματος, απαραίτητη για την προσαρμογή του στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του και κατά συνέπεια τη ζωή του οργανισμού. Η μάθηση λοιπόν είναι μια ενεργητική διαδικασία, που αποβλέπει στην οικιοποίηση νέων εμπειριών, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του παιδιού. Η αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών, δηλαδή της ωρίμανσης και της μάθησης, είναι αναγκαία διαδικασία για το φαινόμενο της ανάπτυξης των μαθητών. Για την εκδίπλωση όμως, του «δυνάμει είναι» της προσωπικότητας και της περαιτέρω δραστηριοποίησης και μορφοποίησης του εσωτερικού δυναμμισμού του παιδιού, επιβάλλεται να βρεθεί κάτω από τις κατάλληλες μορφωτικές επιδράσεις του περιβάλλοντος, φανερές και κρυφές, όπου *«...ο Vigotsky υποστηρίζει ότι η μόνη καλή διδασκαλία είναι εκείνη που προηγείται της ανάπτυξης και ο Bruner πιστεύει ότι είναι δυνατόν να διδαχθούν όλα τα θέματα αποτελεσματικά και με τρόπο πνευματικά έντιμο σε*

όλους τους μαθητές, χωρίς σχολικούς αποκλεισμούς, αρκεί η μάθηση να αναφέρεται στην πλήρη κατανόηση των θεμελιωδών αρχών και των δομών του θέματος και η μεθοδολογία να είναι κατάλληλη προς το ρυθμό και το επίπεδο ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή» (Δανασσής, 1991, σσ.20-25.) Όπως έδειξαν οι έρευνες των Helen, Novak, Driver, Guesne, and Tiberghien (1985) οι ιδέες των μαθητών δεν είναι απλές παρανοήσεις, που οφείλονται σε κακή πληροφόρηση, αλλά δημιουργούνται από τους μηχανισμούς που διαθέτουν και με τους οποίους αντιλαμβάνονται ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Η εποικοδομητική υπόθεση της μάθησης θεωρεί τα υποκείμενα ως συμμετέχοντες ενεργά στη δόμηση των δικών τους νοημάτων. Ο παιδαγωγός έχιε κάποιες ιδέες, τις οποίες προσπαθεί, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε χωρίς να το καταλαβαίνει, να τις περάσει στους μαθητές, με τη λειτουργία του κρυφού προγράμματος, μεταφράζοντάς τες σε λέξεις, σχήματα, διαγράμματα ή σύμβολα. Ο μαθητής, τα προσέχει όλα αυτά, αλλά θα βρεί το δικό του νόημα που θα τους αποδώσει, με βάση τη δικιά του προσωπικότητα. (Κόκκοτας, Π., 1997, σ.29).

4. Η ειδική αγωγή και ο παιδαγωγός της σχολικής τάξης.

Θεωρημένη από την γενική άποψη, η αγωγή είναι μία επίδραση που ασκεί κανείς πάνω στον εαυτό του και πάνω στους άλλους. Η αγωγή του εαυτού μας – η αυτοαγωγή – είναι πάντοτε μία θελληματική πράξη, που την επιβάλλουμε στον εαυτό μας, για να φτάσουμε σε ορισμένους σκοπούς, σε ορισμένα αποτελέσματα, να διορθωθούμε από μία κακή συνήθεια ή από ένα ελάττωμα. Να αναπτυχθούμε, αποχτώντας μία συμπληρωματική μόρφωση, να κατακτήσουμε μία τεχνική, να εξασφαλίσουμε την επαγγελματική μας τελειοποίηση. Η αγωγή που ασκεί κανείς επάνω στους άλλους παρουσιάζει διπλό χαρακτηριστικό: Μπορεί να είναι ασυνείδητη ή να είναι θελληματική. Όταν μιλάμε για παιδαγωγική αγωγή, εξετάζουμε το θελημένο χαρακτήρα της παιδευτικής μας επίδρασης. Η ασυνείδητη αγωγή αναφέρεται στα φαινόμενα μίμησης ή αντίδρασης με αμυντικό χαρακτήρα. (R. Dottrens, 1974). Σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει ένας αριθμός μαθητών που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και χρειάζεται μια ιδιαίτερη μορφή αγωγής. Έτσι λοιπόν, όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, *«...εκτός από τη σχολική αγωγή, που ασκείται στα κανονικά παιδιά κάθε ηλικίας, υπάρχει και η ειδική αγωγή (education speciale), η οποία προγραμματίζεται και παρέχεται σε παιδιά που παρουσιάζουν κάποια απόκλιση από τα άλλα κανονικά ή φυσιολογικά άτομα. Η σύγχρονη παιδαγωγική χαρακτηρίζει τα παιδιά αυτά ως*

"αποκλίνοντα" (ή ειδικά), διότι παρουσιάζουν κάποια απόκλιση – μεγαλύτερη ή μικρότερη – από την κανονική ή φυσιολογική κατάσταση που παρουσιάζει η μεγάλη πλειονότητα των υποκειμένων (παιδιών ή εφήβων) που διανύουν την ίδια με τα προαναφερθέντα άτομα εξελικτική βαθμίδα και ανήκουν στην αυτή κοινωνική ομάδα. Η απόκλιση των ατόμων αυτών μπορεί να εκδηλώνεται στον πνευματικό, τον αισθητηριακό και το σωματικό τομέα ή ακόμη στη συναισθηματική και την κοινωνική τους συμπεριφορά και μάλιστα στην ικανότητά τους για επικοινωνία με το περιβάλλον... Με τον όρο "ειδική αγωγή" εννοούμε τους ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων που παρουσιάζουν κάποια απόκλιση από το φυσιολογικό. Η ειδική αυτή παιδαγωγική αντιμετώπιση πρέπει να είναι ανάλογη με την ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει τα άτομα αυτά.» (Κρουσταλάκης, 1994, σ.28). Με τη μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αρχίζει να ενεργοποιείται μια γνωστική προσέγγιση τους φαινομένου στα πλαίσια μιας ειδικής αγωγής, όπου σύμφωνα με τον Abric(1971) μια αναπαράσταση προηγείται της αλληλεπιδρασιακής σχέσης όπου και την καθορίζει και στη συνέχεια (Abric,1987) αυτές οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών μέσα στην σχολική μονάδα, διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις γύρω από το σχολικό φαινόμενο.

Ο Rene Hribert θεωρεί την παιδαγωγική, ταυτόσημη με τη φιλοσοφία και παρατηρεί: *«Η παιδαγωγική, λοιπόν είναι ένα μέρος της φιλοσοφίας ή για να πούμε καλύτερα το σημείο της καταλήξεως και του τέλους. η φιλοσοφία είναι η ίδια μια παιδαγωγική. Η αγάπη της σοφίας στον ορισμό της, δεν μπορεί να είναι εγωϊστική. Κάθε φιλοσοφία τείνει να διαδοθεί και να επεκταθεί. Παιδαγωγώ σημαίνει βοηθώ το παιδί να χειραφετηθεί. Του δίνω τη δυνατότητα να αυτοδιευθύνεται, να καταξιώνεται, με τη διαδικασία της αυτοαγωγής και να οδηγείται μέσα από την αμφισβήτηση στην κατάκτηση της αλήθειας»* (Παπάς, 1993, σ. 20). Με τον όρο Ειδική Παιδαγωγική ορίζεται η επιστήμη, η οποία αποσκοπεί στο να βοηθήσει το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και να αξιοποιήσει τις ικανότητές του κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να αποκτήσει την ικανότητα αναζήτησης και κριτικού ελέγχου των πληροφοριών, που δέχεται με τη μορφή ερεθισμάτων από το περιβάλλον του. Η ειδική εκπαίδευση κι αγωγή περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να ορισθούν ως ένα οργανωνένο πρόγραμμα, με σκοπό να διευκολυνθεί η πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή η ανάπτυξη των πλευρών εκείνων της ανθρώπινης

προσωπικότητας που σχετίζονται με την κοινωνικοποίησή του και συγκεκριμένα *«...η παιδαγωγική σχέση γίνεται μορφωτική όταν δεν περιορίζεται στη μετάδοση της γνώσης, αλλά οδηγεί τα υποκείμενα σε μια συνάντηση στην οποία το καθένα ανακαλύπτει το συνάνθρωπό του και αυτοαποκαλύπτεται, και με την οποία αρχίζει μια ανθρώπινη περιπέτεια αναγέννησης του ενηλίκου μέσα από την σχέση του με το παιδί.»* (Postic,1995,σ. 25)

Ο Γάλλος παιδαγωγός κι ανθρωπιστής Alain παρατηρεί σχετικά: *«Παιδαγωγώ σημαίνει ανεβάζω τον άνθρωπο από την πρωτόγονη βαρβαρότητα, του κάνω γνωστή τη δύναμή του, για να αυτοκυβερνιέται και να μην πιστεύει σε τίποτα χωρίς αποδείξεις. Παιδαγωγούμαι σημαίνει ότι γίνομαι κυρίαρχος σ' εκείνες τις βίαιες κινήσεις που εξωθούν τη νεότητα, όχι βέβαια πνίγοντας αυτές, αλλά κατευθύνοντάς τες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η χάρη της παιδικής ηλικίας να διαφαίνεται ακόμη καθώς και η θέρμη της εφηβικής ηλικίας, αλλά ρυθμισμένες με τα κριτήριά μας, πράγμα που καταλήγει στην αληθινή ευγένεια»* (Παπάς, 1993, σ.21). Ο παιδαγωγός οφείλει να αποδεχτεί το ρόλο που απαιτεί η εκσυγχρονισμένη εκπαίδευση. Ο ρόλος του είναι βοηθητικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, πολιτικός. Ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει ότι εκτός από τη μέθοδο του δασκάλου υπάρχει και η μέθοδος του μαθητή, η οποία προσαρμόζεται ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε παιδιού. Πρέπει να μάθει τους μαθητές «πώς να μαθαίνουν» και να αφουγκράζεται τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Παιδαγωγός και παιδαγωγούμενος έχουν στόχο τους την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης και της διαλεκτικής θεώρησης της πραγματικότητας. Αντί να του δώσει έτοιμες σκέψεις, του μαθαίνει να σκέπτεται. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι *«...ο Ε. Seguin στη θεωρία του προβάλλει τη βασική ανάγκη της γενικής αγωγής του παιδιού. Υπογραμμίζει επίσης τη σπουδαιότητα της εξατομικευμένης διδασκαλίας και των παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ διδάσκοντος – μαθητή. Τέλος θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη ορισμένων φυσικών ανέσεων μέσα στο σχολικό χώρο, κυρίως κατά την ώρα της διδασκαλίας. Εκείνο, όμως, που θεωρεί πρωταρχικής σημασίας παράγοντα για την επιτυχία της παιδευτικής προσπάθειας, είναι η αφετηρία της: πρέπει να ξεκινάμε από τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ελλείψεις του παιδιού, δηλαδή από μία γνωστή προβληματική και έπειτα να προχωρούμε σε άγνωστες περιοχές.»* (Κρουσταλάκης, 1994, σ. 41)

Ο καθηγητής Δ. Μαρωνίτης ορίζει: *«Εκπαίδευση είναι η θεσμοθετημένη μορφή παιδείας που αποφασίζει να διοχετεύει η πολιτεία στους πολίτες της, άμεσα σαν*

κράτος κι έμμεσα με ιδιωτικούς φορείς, μέσα σε κάθε λογής σχολεία από τα νηπιαγωγεία ως τα πανεπιστήμια. Παιδεία είναι ο σύνολος χώρος της έγκυρης γνώσης και της θησαυρισμένης ευαισθησίας, ο οποίος προέκυψε από τα ιστορικά προηγούμενα». Κατά την άποψη του καθηγητή Π. Ξωχέλλη, ο όρος παιδεία έχει τριπλή τουλάχιστον σημασία: α) Χαρακτηρίζει το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής διαδικασίας κι έτσι ταυτίζεται με τον όρο μόρφωση β) Σημαίνει τις προσπάθειες που καταβάλλει η πολιτεία για την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας(δηλαδή Εκπαίδευση) γ) Χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του όρου αγωγή και μάθηση.» (Ξωχέλλης, 1983).

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: *«Η Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. το 1959 στη "Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού" μεταξύ άλλων υπογραμμίζει και τα εξής: " Στο παιδί που μειονεκτεί σωματικά, ψυχικά ή κοινωνικά πρέπει να παρέχεται ειδική θεραπεία, μόρφωση και περίθαλψη που απαιτεί η περίπτωση ή η κατάστασή του..." και συνεχίζει: "η κοινωνία και οι κρατικές αρχές οφείλουν να προσφέρουν ειδική φροντίδα στα παιδία χωρίς οικογένεια ή σε εκείνα που δεν έχουν επαρκή οικονομικά μέσα... Παράλληλα προς την Γενική ή Σχολική αγωγή και παιδεία που παρέχεται σε όλα τα παιδιά, στους μαθητές κάθε ηλικίας, υπάρχει και η "Ειδική Αγωγή", όπως έχει ονομασθεί, η οποία προγραμματίζεται και ασκείται σε παιδιά και εφήβους, που παρουσιάζουν κάποια απόκλιση από το κανονικό, αν και πολλοί ειδικοί του κλινικού χώρου, όταν πρόκειται σήμερα να προσδιορίσουν τις εννοιολογικές διαστάσεις του όρου "κανονικός" ή "φυσιολογικός" ευρίσκονται σε δεινή θέση. Πράγματι, ποιος θα μπορούσε σήμερα, σε μία εποχή που την χαρακτηρίζουν έντονες ψυχοπαθολογικές τάσεις, με απόλυτη βεβαιότητα να χαράξει τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ "φυσιολογικού" και "μη φυσιολογικού";»*(Κρουσταλάκης, 1995, σσ.10-11). Ενώ στη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων δικαιωμάτων της 10ης Δεκεμβρίου 1948 αναφέρονται: Άρθρο 2ο. 1) Κάθε άνθρωπος θα απολαμβάνει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που εκτίθενται σ΄αυτή τη διακήρυξη. Κάθε άνθρωπος, χωρίς καμμία εξαίρεση, θα έχει αυτά τα δικαιώματα, χωρίς διάκριση ή διαχωρισμό λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικής ή άλλης γνώμης, εθνικής η κοινωνικής καταγωγής, ιδιοκτησίας ή άλλων καταστάσεων. Θεωρούμε τις ειδικές ανάγκες σαν ένα σύμπλεγμα άλλων καταστάσεων, οι οποίες δεν θα πρέπει να εμποδίζουν την εξάσκηση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών. Επίσης, στις 31.5.1990, το συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας της Ε.Ε. αποφάσισαν με Ψήφισμα για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Στο πνεύμα αυτού του

ψηφίσματος είναι και το προσχέδιο νόμου που συζητείται τα τελευταία δύο χρόνια και στην Ελλάδα: «Αλλάζει ριζικά ο προσανατολισμός της ειδικής αγωγής. Το ειδικό σχολείο περιορίζεται ως θεσμός και παραχωρεί τη θέση του στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Στ σχολείο αυτό, συνεκπαιδεύονται παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, προωθείται έτσι αποφασιστικά ο στόχος της σχολικής ενσωμάτωσης. Το ειδικό σχολείο εξυπηρετεί πλέον μόνο περιπτώσεις παιδιών που έχουν ιδιαίτερα σοβαρές δυσκολίες. άρθρο 2 παρ. 2 και 3» (ΟΗΕ, 1948)

Η ειδική αγωγή, λοιπόν, έχει σαν προορισμό να γνωρίσει στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους τρόπους ζωής, σκέψης και δράσης, και να προετοιμάσει να ενταχθεί αργότερα στην κοινωνία των ενηλίκων. Προπαρασκευάζονται οι νέοι για την αυριανή ζωή που στην οργάνωσή της , στις επιδιώξεις της, στις πραγματώσεις της, θα είναι διαφορετική από τη δική μας ζωή σήμερα. Έτσι λοιπόν μιλάμε για μία προνοητική παιδαγωγική, μία παιδαγωγική γυρισμένη προς το μέλλον, ανοιχτή στις αλλαγές, στην εξέλιξη, που επινοεί τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα εξασφαλίσουν στους σημερινούς μαθητές μία καλύτερη προσαρμογή στις συνθήκες ύπαρξης, που η ζωή θα τους επιβάλλει αύριο. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι «*...παιδαγωγική παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι μια υποπερίπτωση της παιδαγωγικής. Ο Klauer διακρίνει σε αυτή την τελευταία μια κανονιστική, μια περιγραφική και μια προδιαγραφική ή τεχνολογική πλευρά θεώρησης. Στην κανονιστική πλευρά εμπίπτουν λόγου χάρη οι στόχοι της διδασκαλίας και, αν θέλουμε, οι στόχοι της αγωγής, που συζητούνται βάση ορισμένων ερωτημάτων, σχετικών με την αιτιολόγηση, τη λογική παραγωγή και τη συνοχή. Η περιγραφική παιδαγωγική περιλαμβάνει θεωρίες κάθε είδους για παιδαγωγικά σημαντικά γεγονότα, θεωρίες δηλαδή που δεν αποβλέπουν κατ' αρχάς σε μια ειδική εφαρμογή. Η αξιοποίηση των θεωρητικών γνώσεων γίνεται στην προδιαγραφική παιδαγωγική. Σε αυτή επιδιώκεται η ανάπτυξη εναλλακτικών δυνατοτήτων παιδαγωγικής πραγματοποίησης στόχων διδασκαλίας που είναι καθορισμένοι κανονιστικά.*» (Christoph Anstotz, 1987, σ.188). Στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων τους και δυνατοτήτων τους, γίνεται με την εφαρμογή της ειδικής παιδαγωγικής, όπου «*...στον ευαίσθητο αυτό τομέα πρέπει να εφαρμόζεται κατ΄ εξοχήν η αρχή της ε ξ α τ ο - μ ί κ ε υ σ η ς της αγωγής ή πιο σωστά θα πρέπει να καθιερωθεί μία κλινική παιδαγωγική (pedagogie clinique), στο πλαίσιο της οποία θα είναι δυνατόν να βρει την ιδανική της μορφή η " π ρ ο σ ω π ι κ ή α γ ω γ ή", (education personnalisee), όπως σήμερα πολύ εύστοχα καλείται κάθε είδος πραγματικής*

βαθύτερη και ουσιαστικής διαπροσωπικής συνάντησης.»(Κρουσταλάκης, 1995, σ. 12). Για να φτάσουμε στην εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση, μελετάμε τις αναπαραστάσεις για το αντικείμενο, όπου αναλύονται τα στοιχεία της που είναι οργανωμένα και δομημένα γύρω από ένα κεντρικό πυρήνα, ο οποίος «*...είναι λοιπόν απλός, συγκεκριμένος, απεικονιστικός και συνεκτικός, αντιστοιχεί επίσης στο σύστημα αξιών στο οποίο αναφέρεται το υποκείμενο, δηλαδή φέρει το σημάδι της κουλτούρας και των κοινωνικών κανόνων του περιβάλλοντος.*"(Κατερέλος, 1996, σ. 60), όπου με την γενεσιουργό και την οργανωτική λειτουργία του, καθορίζονται οι δεσμοί των διαφόρων στοιχείων της αναπαράστασης, και καθορίζονται οι περιπτώσεις των αλλαγών, όπως και στην περίπτωση της συν-εκπαίδευσης, όπου υποθέτουμε ότι οι αλλαγές των αναπαραστάσεων είναι αναγκαίες. Τα περιφερειακά στοιχεία βρίσκονται δομημένα γύρω από τον πυρήνα, όπου μεταφέρουν όλες τις πληροφορ'ίες, γνώμες, πεποιθήσεις, στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις, πεποιθήσεις για τα άτομα με αναπηρίες και την εκπαίδευσή τους, και φυσικά για την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης, υπάρχουν οι προβληματικές της συλλογής των δεδομένων και της ανάλυσης αυτών. Στην πρώτη φάση με τον εντοπισμό ξκαι την ανάλυση, οριοθετείται το περιεχόμενο της αναπαράστασης και στη δεύτερη γίνεται η εξαγωγή των συμπερασμάτων, γύρω από το θέμα της ειδικής αγωγής.(Κατερέλος, 1996)

4.1. Ειδική αγωγή και παιδαγωγικό ήθος.

Η Παιδεία είναι ένα πολυσύνθετο πνευματικό φαινόμενο. Είναι ένα ψυχικό γεγονός, που χαρακτηρίζεται από μία σχέση με τρεις όρους: τον παιδαγωγό, τον παιδαγωγούμενο και τα πνευματικά αγαθά, που με τη βοήθειά τους το παιδαγωγικό ήθος θα ζητήσει να επιτύχει το σκοπό του. Οι κυριότερες πλευρές της Παιδείας είναι η κοινωνική λειτουργία, η μορφή του πολιτισμού και το ιδιότυπο ψυχικό γεγονός. Γίνεται ολοφάνερο πόσο στενή είναι από την ίδια τη φύση της η σχέση της Παιδαγωγικής προς την Κοινωνιολογία, την Φιλοσοφία του Πολιτισμού και την Ψυχολογία. Με τον όρο Παιδεία, από την ψυχολογικής της πλευρά, εννοούμε εκείνο το μοναδικό στο είδος του ψυχικό κύκλωμα, που ενώνει μέσα σε μία στιγμή ζωής τον παιδαγωγό με τον παιδαγωγούμενο και πάλι τους δύο με τα πνευματικά αγαθά, όπου έχουν αποκρυσταλλωθεί οι αξίες του πολιτισμού μίας εποχής και ενός λαού. Ο Πλάτωνας πρώτος είδε την παιδαγωγική ορμή σαν ανάγκη ριζωμένη μέσα στη φύση της πνευματικής του δημιουργίας. Η παιδεία

είναι, σύμφωνα με την αντίληψή του μία πράξη αναπόσπαστη από τη γέννα στη σφαίρα τη βιολογική όπως και από τη δημιουργία στον κόσμο του πνεύματος. Η παιδαγωγική ορμή είναι ένα ένστικτο στην ύπαρξη του ζώου και ταυτόχρονα πνευματική ανάγκη στην ανώτερη ανθρώπινη ύπαρξη. Ο έρως είναι για τον Πλάτωνα αρχή μεταφυσική, κυρίαρχο ελατήριο της ζωής που μόνο αν το δούμε ως αίτιο γενεσιουργό της πνευματικής δημιουργία, θα μπορέσουμε έπειτα να νιώσουμε τη φύση και τη σημασία του μέσα στη βιολογική ύπαρξη του ζώου. Η παιδεία δεν μπορεί να έχει σκοπό απλώς την διατήρηση και την εξασφάλιση της ζωής, αλλά την έξαρσή της προς την τελειότητα, την ανάταση της ψυχής προς το ύψιστο αγαθό. Θέτει την "περιαγωγή" όλης της ψυχής προς το *"φαινότατον του όντος", το αγαθό, την ύψιστη τελειότητα»*.(Παπανούτσος, 1984, σ. 58).

Παιδεία, κατά τον W. Jaeger σημαίνει την καθοδήγηση του παιδαγωγούμενου, μέσα από την παιδαγωγική διδασκαλία και μάθηση προς την ωρίμανση και τα αποτελέσματα αυτής της επιδράσεως, δηλαδή τη μόρφωση. Το βαθύτερο νόημα της παιδείας έγκειται στη σαφή συνείδηση των φυσικών αρχών της ανθρώπινης ζωής και των σταθερών (εγγενών) νόμων κατά τους οποίους ενεργούν οι σωματικές και ψυχικές δυνάμεις του παιδαγωγούμενου (W. Jaeger). «*Φιλοσοφικά θεωρούμενη η παιδεία είναι μία λειτουργία με σκοπό να ενταχθεί ο νέος άνθρωπος μέσα σ΄ ένα ιστορικό καθορισμένο πνευματικό, οικονομικό, κοινωνικό και ηθικό συγκρότημα. Στην παιδεία ο νέος άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος προς ολόκληρο το πλήθος αξιών, που εκφράζουν ένα ορισμένο πνευματικό και κοινωνικό καθεστώς, και προσκαλείται να εντείνει και να συγκεντρώσει τις προσπάθειες στην βασική επιδίωξη να οικειωθεί αυτές τις αξίες και να διαποτιστεί με το ιδεολογικό τους περιεχόμενο, έτσι ώστε να γίνει κι αυτός με την σειρά του ζωντανό κύτταρο του κοινωνικού οργανισμού, φορέας αξιών και συνεχιστής της ιστορίας του. Ο άνθρωπος – ο νοούμενος, ο homo sapiens – είναι δημιούργημα της Φύσης και της κοινωνίας, του περιβάλλοντος, στο οποίο γεννιέται, αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται, ως άνθρωπος. Η κοινωνικότητα του ανθρώπου δεν είναι μεταφυσική υπόθεση. Ο άνθρωπος γίνεται κοινωνικό ον με την συσσώρευση της παρατήρησης της φύσης, της πείρας του και των αναγκών του. Γίνεται κοινωνικό ον, γιατί μπορεί να μαθαίνει, να παιδαγωγείται, πώς να συνεργάζεται με τους ομοίους του, για να επιβιώνει σ΄ ένα περιβάλλον".* Ο άνθρωπος έτσι μπορεί να πραγματοποιεί το "κοινωνικό γίγνεσθαι", που είναι ταυτόχρονη η πορεία του "ιστορικού γίγνεσθαι", δηλαδή η συλλογική συνείδηση του ανθρώπου. Σκοπός, λοιπόν της παιδείας είναι ο εξανθρωπισμός του ανθρώπου. Με αφετηρία τις

προθέσεις της αντιαυταρχικής αγωγής, της ολόπλευρης καλλιέργειας και προετοιμασίας, για μία κριτική δυναμική ένταξη του παιδιού στην κοινωνία και όχι απλή προσαρμογή, θεωρούμε ότι στοχεύουμε στο να βοηθήσουμε το παιδί, με παιδαγωγικό ήθος, να φτάσει στην αλήθεια, στην αρετή. (Παπανούτσος, 1975, σσ. 16-19). Και ο Πλάτωνας στο έργο του "Πολιτεία" και ο Αριστοτέλης στα "Πολιτικά" αναφέρονται στα ατομικά ψυχικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, και ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι από τη φύση τους, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία ότι *«...ο Hobbes δε θεωρεί (Stotzel, 1963), ότι η κοινωνία προέρχεται κατευθείαν από την ανθρώπινη φύση. Αντίθετα ισχυρίζεται πως οι άνθρωποι από τη φύση τους είναι ίσοι και δεν παίρνουν καμία ευχαρίστηση από τον κοινωνικό τρόπο ζωής. Η φυσιολογική κατάσταση θα ήταν πόλεμος εναντίων όλων. Η κοινωνία δεν είναι για το άτομο παρά αναγκαίο κακό, που χρωματίζεται όμως απ' όλα εκείνα τα παράγωγα της ανθρώπινης ανταγωνιστικότητας, το πάθος, τη φιλοδοξία, τη δίψα για κυριαρχία και το αίσθημα της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας.»* (Ναυρίδης, 1994, σ. 28). Η παιδεία πρέπει να έχει εξειδικευμένη κοινωνική λειτουργία με δράση συνειδητή, σκόπιμη και συστηματική. Να ασκείται από την ώριμη γενιά και συνήθως με ορισμένους ειδικούς εκπροσώπους της, να απευθύνεται στους νέους και στα παιδιά, με σκοπό να αναπτύξει φυσικές, διανοητικές, ηθικές και τεχνικές ιδιότητες και ικανότητες, τις οποίες χρειάζεται η συγκεκριμένη κοινωνία για τη διατήρηση και τη συνέχειά της. Η παιδεία είναι θεμελιακή, κοινωνική λειτουργία. Ένας παιδαγωγός δίχως γνωσιολογία είναι σαν θαλασσοπόρος δίχως πηδάλιο – άγεται και φέρεται από τις οποιεσδήποτε ιδιοτροπίες, μόδες και ιδεολογίες που επικρατούν τη δεδομένη στιγμή στο σκηνικό της αγωγής. «Παιδαγωγική ενέργεια» θα εννοούμε εκείνη τη σοφία που αισθάνεται ο παιδαγωγός, να δημιουργήσει με την βοήθεια των πνευματικών αγαθών, μία νέα μορφή ζωής και την ενέργεια που κάνει για να τα επιτύχει. Αλλά και την ορμή που αισθάνεται το παιδί, να τον σπρώχνει προς τον παιδαγωγό, για να πραγματοποιήσει με την βοήθεια των πνευματικών αγαθών, τη μορφή ζωής που διψά ο βαθύτερος εαυτός του, και την ενέργεια που κάνει για να το επιτύχει. Δεν είναι παθητική η ψυσική στάση του παιδαγωγούμενου αντίκρυ στον παιδαγωγό μέσα στο ψυχικό αυτό κύκλωμα που ονομάζουμε Παιδεία, αλλά το ίδιο έντονη και συνεχής ενέργεια και ακτινοβολία. Σκοπός μας λοιπόν είναι να προσδιορίσουμε το ήθος του παιδαγωγού, εκείνου δηλαδή του ξεχωριστού ανθρώπινου τύπου που μέσα στην παιδευτική ενέργεια βρίσκει την ολοκλήρωση και το πλήρωμα του εαυτού του, με μια λέξη την απολύτρωση και να

αποσαφηνίσει τα γνωρίσματα που ξεχωρίζουν αυτή τη μορφή ζωής από τις άλλες. (Παπανούτσος, 1957, σ.115-116). Επίσης G. Lerbert(1992), χρησιμοποίησε τον όρο «επικοινωνιακή παιδαγωγική αλληλεπίδραση» αντί τον όρο «παιδαγωγική επικοινωνία», όπου αναφέρεται στις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μέσα στην σχολική τάξη και μάλιστα *«...στην τάξη ο δάσκαλος θα διδάξει αποτελεσματικά στο μαθητή, αν ο τελευταίος κατανοεί μόνος του και αυτενεργά τη σημασία της μάθησης. Και, αμοιβαία, για να υπάρξει παιδαγωγική επικοινωνία είναι ανάγκη ο μαθητής να αναπέμπει με ενεργό τρόπο στο δάσκαλο στοιχεία, τα οποία ο τελευταίος πρέπει να αξιοποιήσει, για λογαριασμό του πρώτου, με την ένταξή τους στο αυτόνομο σημασιολογικό πεδίο.»* (Postic,1995, σ.175)

Ο Ε.Π. Παπανούτσος, αναφερόμενος στον όρο παιδεία, παρατηρεί: « Όταν μεταχειριζόμαστε τον όρο παιδεία, θα εννοούμε το μοναδικό στο είδος του ψυχικό κύκλωμα, που ενώνει μέσα σε μια στιγμή ζωής τον παιδαγωγό με τον παιδαγωγούμενο και πάλι τους δύο με το αντικειμενικό πνεύμα, με τα πνευματικά αγαθά, όπου έχουν αποκρυσταλλωθεί οι αξίες του πολιτισμού μιας εποχής και ενός λαού. Θα εννοούμε την ορμή που αισθάνεται ένας ορισμένου τύπου άνθρωπος, ο παιδαγωγός, να δημιουργήσει και να γνωρίσει ολόπλευρα τις πτυχές του παιδαγωγούμενου.» (Ε.Π. Παπανούτσος, 1957, σελ.87). Ο W. Jaeger εντοπίζει το βαθύτερο νόημα της παιδείας: *«...στη σαφή συνείδηση των φυσικών αρχών της ανθρώπινης ζωής και των σταθερών εγγενών νόμων, κατά τους οποίους ενεργούν οι σωματικές και ψυχικές δυνάμεις του ανθρώπου. ...Ο Πλάτωνας, για να χαρακτηρίσει το πάθος και την ορμή που σπρώχνει τον παιδαγωγό προς τον νέο, ονομάζει τον ψυχικό τόνο: **Έρωτα**. Με τον έρωτα, εννοεί τη φιλοσοφική ορμή προς την πνευματική δημιουργία, τη λαχτάρα που σπρώχνει τον άνθρωπο προς τα αγαθά, προς την αλήθεια, την ομορφιά, την ηθική τελειότητα, τη δημιουργική δύναμη της ανθρώπινης ψυχής, να γεννάει τα ιδανικά, να εξιδανικεύει τον κόσμο, τη μυστικο-θρησκευτική νοσταλγία του πνεύματος» για την αιώνια πηγή του, το Θείο.»* (W. Jaeger, 1968, σ. 102). *"Ο έρωτας για τον Πλάτωνα είναι το καθένα από τα ψυχικά αυτά ελατήρια χωριστά και όλα μαζί σε μία συνισταμένη ολόκληρου του ψυχικού δυναμισμού που κάνει την ανθρώπινη ύπαρξη ακριβώς ανθρώπινη, ένα διάμεσο δηλαδή μεταξύ θείου και ζώου. Μέσα στην πλατωνική ιδέα του πρώτα κλείνεται το θεωρητικό, το αισθητικό, το ηθικό, πάθος και ορμή που σπρώχνει τον παιδαγωγό προς τον νέο άνθρωπο, δηλαδή ψυχικός τόνος παιδαγωγικός. Η αμοιβαιά κατανόηση δύο προσώπων είναι σαν την διαπίδυση δύο υγρών. Ο Πλάτων έκανε την κατάκτηση του νοήματος που*

έπρεπε να έχει το παιδαγωγικό πάθος του Σωκράτη, όταν ο ίδιος το έζησε σε όλα την αγνότητά του και στην ένστασή του και με τον δεσμό βέβαια με τον αγαπημένο του Δίωνα, αλλά κυρίως μέσα στην Ακαδημία, που την ίδρυσε περιστοιχισμένος από νέους ανθρώπους.".» (W. Jaeger, 1968, σ. 104)

Η πράξη του αποκάλυψε το νόημα της παιδαγωγικής αρχής. Η παιδαγωγία είναι κατά τον Έλληνα σοφό μία όψη του ίδου στο βάθος φαινομένου: της ερωτικής ορμή που είναι κάτι καθολικό, κάτι που χαρακτηρίζει και την βιολογική και την πνευματική πραγματικότητα της ζωής. Με την αναγωγή της παιδαγωγίας σ΄ ένα φαινόμενο τόσο καθολικό και ριζωμένο βαθιά μέσα στη φύση της ίδιας της ζωής, όπως είναι η κυοφορία και το γεννοβόλημα, ο Πλάτων θέλει να αναδείξει τα εξής πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματά της: α) Η παιδαγωγική ορμή έχει τη φύση του ενστίκτου β) είναι μία ανάγκη που συγκλονίζει το πνεύμα του παιδαγωγού γ(η παιδαγωγική πράξη είναι μία ιδιότυπη κοινωνία, σύζευξη δύο ψυχών με σκοπό την πνευματική τεκνογονία και την εκτροφή της πνευματικότητα του παιδιού,δ) ότι τελεολογικά θεωρούμενος ο δυναμισμός της είναι η τάση προς την αθανασία και την μακαριότητα και ε) ότι η σωματική και κυρίως η ψυχική ομορφιά και αγνότητα του νέου είναι όρος της παιδαγωγίας βασικός. (Adler, 1978, σσ. 37-38).

4.2. Η παιδαγωγική ενέργεια και η σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η παιδευτική ενέργεια είναι μία μορφή της ερωτικής ζωής όπου η παιδεία υψώνεται στην ριζωμένη περιοχή μίας καθολικής βιολογικής αρχής. Έτσι το παιδαγωγικό φαινόμενο παίρνει πολύ μεγάλη έκταση και σημασία. Η ορμή που σπρώχνει τον παιδαγωγό προς τον νέο, για να δημιουργήσει από το νεφέλωμα του είναι του μία καινούργια μορφή ζωής αποκαλύπτεται ότι είναι μία από εκείνες τις αινιγματικές δυνάμεις, τις τυφλές αλλά τιτανικές που κινούν βίαια τη ζωή, χωρίς η συνείδηση να μπορεί να αντισταθεί στην αρχή τους και να τις ανακόψει. Η παιδαγωγία είναι μία ορμή, που σαν τις μεγάλες και ακατανίκητες δυνάμεις της ζωής κυριεύει τον άνθρωπο και τον σπρώχνει προς σκοπούς που βρίσκουν την δικαίωσή τους μέσα στο καθολικό πρόγραμμα της ζωής. Σύμφωνα με τη θεωρία του A. Binet: *«...ο προσδιορισμός των ικανοτήτων του παιδιού αποτελεί την πρώτη και σημαντικότερη διαδικασία στο σύνολο των επιμέρους διδακτικών και λοιπών παιδευτικών ενεργειών. Σε δεύτερη φάση μπορεί πια ο παιδαγωγός να προχωρήσει στην αγωγή και τον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού (*

Les idees modernes sur les enfants)...Η σημαντικότερη επιδίωξη στην αγωγή του νοητικά καθυστερημένου παιδιού είναι η διατήρηση ή η αποκατάσταση, στο μέτρο του δυνατού, της ψυχικής του ισορροπίας...Το μεγαλύτερο επίτευγμα της ειδικής αγωγής είναι να βοηθήσει με κατάλληλο τρόπο το νοητικά καθυστερημένο παιδί να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο και εκεί να μπορέσει να ασκεί με επιτυχία κάποιο επάγγελμα που θα του εξασφαλίσει αισιοδοξία και ανεξαρτησία στη ζωή...Το όλο διδακτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει και ορισμένες ασκήσεις "διανοητικής ορθοπαιδείας" (exercises d' orthopedie mentale) που έχουν ως στόχο την υποβοήθηση του παιδιού στη μάθηση: ασκήσεις ακινησίας και αυτοσυγκέντρωσης, ασκήσεις με το δυναμόμετρο, ασκήσεις ταχύτητας, κινητικής δεξιότητας, παρατήρησης, μνήμης κ.α. Πρόκειται για μεθόδους που εφαρμόζονται ευρύτατα στα σύγχρονα συστήματα ειδικής αγωγής.» (Κρουσταλάκης, 1994, σσ. 47-48)

Μία φιλοσοφική ματιά θα συλλάβει στην ολότητά του το φαινόμενο της ζωής ως βιολογικής μαζί και πνευματικής πραγματικότητας, ο άνθρωπος θα μπορέσει να υψώσει αυτούς τους σκοπούς στην συνείδησή του και να τους νιώσει. Η παιδαγωγική ορμή κάνει την εμφάνισή της πολύ πριν σημάνει η ώρα που έχει οριστεί από το πρόγραμμα της ζωής για την βιολογικά σκόπιμη εκδήλωσή της. Αυτό το παρατηρούμε καθαρά στον άνθρωπο (Adler, φυσική διδασκαλία). Έτσι σιγά – σιγά κάνει την εμφάνισή του μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία ο τύπος του παιδαγωγού με δύο νέα χαρακτηριστικά: α) η ορμή που τον κινεί δεν αποτελεί πια μέρος εκείνου του γενικότερου ψυχικού δυναμικού που δίνει στους γεννήτορές του την ιδιαίτερη ψυχολογικής τους φυσιογνωμία και β) οι παιδευτικές του ενέργειες στρέφονται προς τους νέους ανθρώπους, τους μαθητές του. Οπωσδήποτε μέσα στη παιδαγωγική ορμή υπάρχει αναγνώριστη η φύση του ενστίκτου με τον ιδιαίτερο ψυχοφυσιολογικό του δυναμισμό. Αυτή είναι μία μεγάλη ανακάλυψη του Πλάτωνα. (Παρασκευόπουλος, 1982).

Το βιολογικό είναι με τα ποικίλα ένστικτα που το αποτελούν, ο μεγάλος κορμός του δένδρου της ζωής. Το πνεύμα γεννήθηκε από ένα κοσμοϊστορικής σημασίας ενοφθαλμισμό. Έτσι έγινε ικανό το δένδρο της ζωής να δώσει τα άνθη του ανθρώπινου πολιτισμού: επιστημονικά, καλλιτεχνικά, ηθικά δημιουργήματά του. Culture (πολιτισμός πνευματικός) στην αρχική του σημασία θα πει: καλλιέργεια. Το δένδρο της ζωής καλλιεργήθηκε με τον ενοφθαλμισμό και έδωσε τα άνθη του πνεύματος. Δεν είναι ταπείνωση για τον άνθρωπο να αναγνωρίσει τις βιολογικές ρίζες του πνευματικού του πολιτισμού. Όλη του η αξία άλλωστε εκεί έγκειται: ότι

έκανε ένα τυφλό και βίαιο φυσιολογικό σπασμό, το ένστικτο, παλμό ελευθερίας, κίνημα πνευματικό. Ο αληθινός παιδαγωγός ζει μέσα του την παιδευτική τάση, ως ένστικτο με όλη του την κυριαρχία και την αρνητικότητα του ενστίκτου. Με το πλατωνικό ψυχογράφημα της παιδαγωγικής ορμής μπορούμε να πούμε ότι ο παιδαγωγός αισθάνεται την ανάγκη της παιδαγωγίας όταν μέσα από την παιδαγωγική πράξη θα βρει την απολύτρωσή του και όταν εμποδίζεται από εξωτερικές περιστάσεις να αφήνει ελεύθερη την παιδαγωγική του ορμή, είναι δυστυχής. Βοηθάει τους νέους να φτάσουν στο πνευματικό μέστωμα. Όταν κάτω από τη θερμή του πνοή πραγματοποιούν εκείνη τη μορφή της ζωής που αυτός οραματίζεται, αισθάνεται ότι ο ίδιος ο σπασμός του ολοκληρώνεται και η δική του ζωή φτάνει στο ιδανικό πλήρωμά της. (Βορέας, 1987)

Το δεύτερο στάδιο της παιδαγωγικής ενέργεια είναι κατά την πλατωνική θεωρία ο τόκος, «το γεννοβόλημα». Η ιδιαίτερη φυσιογνωμία της παιδαγωγικής προσωπικότητας χαρακτηρίζεται με τούτο, ότι για να δημιουργήσει ο παιδαγωγός, πρέπει να πλησιάσει το νέο άνθρωπο και να μιλήσει, να ανατραφεί μαζί του. Ο παιδαγωγός ενσαρκώνει τις αξίες που οραματίζεται, μέσα στον ίδιο τον άνθρωπο, και σαν φορέας τους κάνει όχι ένα αντικείμενο, αλλά ένα υποκείμενο. Ο Kerschensteiner ονομάζει την παιδαγωγική ενέργεια: πραγματοποίηση των αξιών μέσα στον άνθρωπο, τον ξένο, ή και τον εαυτό μας ακόμη, αφού υπάρχει και η αυτοπαιδαγώγηση. Με την παιδευτική ενέργεια δεν ελευθερώνεται μόνο ο παιδαγωγός, δεν εξωτερικεύει μόνο τις αξίες που έχει οραματιστεί αλλά και γονιμοποιεί τη ψυχή του νέου, για να συνεχίσει έπειτα και αυτός την πνευματική δημιουργία. Η παιδαγωγική πράξη δεν είναι μόνο κυοφορία και τόκος, αλλά και συνεκτροφή των παιδιών. Με τούτο το τρίτο στάδιο συμπληρώνεται η παιδαγωγική ενέργεια και φτάνει στην ολοκλήρωσή της. Έτσι γίνεται και στην Παιδαγωγία: μετά τον τόκο παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου συνεκτρέφουν "το γεννηθέν", την αρετή και την φρόνηση, δηλαδή τα πνευματικά αγαθά. Η παιδαγωγική ορμή ως πνευματική δημιουργία είναι και αυτή τάση προς την αθανασία. Ο παιδαγωγός αποθέτει τα αγαθά, όπου ενσαρκώνονται οι αξίες που πιστεύει, μέσα στην ψυχή του νέου και ταυτόχρονα τις γονιμοποιεί για να συνεχίσει και αυτή τη δημιουργία, επειδή τον κάνει ο πόθος να εξασφαλίσει την πνευματική του επιβίωση, να μείνει αθάνατος. Σ΄ αυτή την τόσο βαθιά ανθρώπινη επιδίωξη στηρίζεται η παιδαγωγική πράξη. Για τον αληθινό παιδαγωγό, η παιδαγωγία είναι το ιδανικό πλήρωμα της ζωής, η μακαριότητα. Αν για κάθε άνθρωπο, κατά κανόνα, ευτυχία είναι η εκπλήρωση των βαθύτερων αναγκών που

κινούν τη ζωή του, για τον παιδαγωγό ως άθρωπο πνευματικό, ευτυχία είναι να μπορεί να οργανώσει τη ζωή του σύμφωνα με τις βαθύτερες απαιτήσεις της ζωής του. Η παιδαγωγική ενέργεια είναι μία λειτουργία οργανωμένη έτσι ώστε να παραστέκεται στο παιδί κατά την δραματική κατάσταση της προσωπικής του μορφής, να το βοηθάει να την δει καθαρά, να την επιδιώξει και να την επιτύχει με επιμονή, μεθοδική και δημιουργική εργασία.

Επομένως, ο βασικός στόχος της Ειδικής Αγωγής, στα πλαίσια της παιδαγωγικής ενέργειας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες, να διερευνήσει τους παράγοντες που υπησέρχονται στην εφαρμογή των ειδικών πραγραμμάτων στην συνήθη σχολική μονάδα, έτσι ώστε οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, να διδαχθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδρασιακές δεξιότητες και σχέσεις. Η σχολική ενσωμάτωση, η κοινωνική ένταξη, η κοινωνική αλληλεπίδραση και το παιδαγωγικό ήθος πρέπει να αποτελούν τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σχολικές ομαδικές εργασίες πρέπει να γίνονται μαζί με όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις, ετικετοποιήσεις και ψυχολογιοποιητικές τάσεις απομόνωσης.Τα πρόσωπα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να λάβουν, μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τις κοινωνικές αλληλεπιδρασιακές δεξιότητες, έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία να συν-εκπαιδευτούν και να συν-υπάρξουν με τους συμμαθητές τους. Υπάρχουν ορισμένα παιδαγωγικά μοντέλα συν-εκπαίδευσης, που προτείνονται με επιτυχία από Horner, Meyer, & Fredericks, 1986 και τους Meyer, Eichinger and Park-Lee 1987, και που τα αποτελέσματά τους είναι θετικά. Η φιλοσοφική προσέγγιση της σχολικής μονάδας είναι η αλληλοαποδοχή των μαθητών και η ενεργητική δραστηριοποίηση όλων των παιδιών. Η κοινωνική ψυχολογία διερευνά τη διαδικασία σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην προσωπικότητα των μαθητών και φυσικά τους παράγοντες εκείνους όπου φανερά ή κρυφά επιδρούν αρνητικά στην εφαρμογή τέτοιων σχολικών μοντέλων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στην βιβλιογραφία ότι η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων με την ταυτόχρονη ενημέρωση και πληροφόρηση γύρω από τον τομέα της ειδικής αγωγής κι εκπάιδευσης θα βοηθήσει στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως: *«(Sailor et al. 1986, Falvey, 1989, Haring &Breen, 1990, Gaylord-Ross, 1989, Goldstein & Wickstrom,1986, Odom & Strain, 1986, Brady &McEvoy, 1989, Sasso & Rude 1987).»*. Επομένως, *«...το πρόγραμμα των κοινωνικών δεξιοτήτων και της*

κοινωνικής ένταξης στην ίδια σχολική μονάδα, θα βοηθήσει στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στη σχολική μονάδα, γίνεται σε τρία επίπεδα. Στις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες, στο κοινωνικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση, και στην περιοδικότητα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην σχολική τάξη. Επίσης η αξιολόγηση περιλαμβάνει τα στάδια της φιλικής διάθεσης και της κοινωνικής συμμετοχής στην σχολική μονάδα. Οι Gaylord-Ross &Holvoet, 1985 επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν το πότε και το που θα πρέπει να γίνεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δραστηριοτήτων. Οι εκαπιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνουν τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες για το πρόγραμμα της αλληλεπίδρασης, γιατί η συμπεριφορά τους παίζει σπουδαίο ρόλο στην επιτυχία των προγραμμάτων.» (Ennio, Cippani, 1995)

4.3. Η Ειδική αγωγή και ηθική αναζήτηση

"Ηθική αναζήτηση" είναι να θέτουμε ερωτήματα για το "ευ ζειν" και να προσπαθούμε να δώσουμε μία αντικειμενική απάντηση σ΄ αυτά τα ερωτήματα. Η ηθική αναζήτηση δεν είναι πράξη ατομική αλλά ομαδική ενέργεια. Κάθε ομάδα που λειτουργεί αυτόνομα για να βελτιωθεί μέσα από μία φιλοσοφική αναζήτηση, είναι μία κοινωνία ηθικής αναζήτησης. Η δημιουργία μιας τέτοιας κοινωνίας στην τάξη θα πρέπει να είναι ο ανώτερος σκοπός κάθε παιδαγωγού που συμμετέχει στην ηθική διαπαιδαγώσηση, όπου *«...για λόγους σαφήνειας αξίζει τον κόπο να κάνουμε διάκριση μεταξύ των ηθικών αποφάνσεων πρώτης τάξης(Ηθική), που αναφέρονται στο περιεχόμενο της ηθικής, στην αρχή της ομαλοποίησης ή στην επιταγή της ένταξης, και των ηθικών αποφάνσεων δεύτερης τάξης(Μεταηθική), οι οποίες αφορούν το καθεστώς της ηθικής. Εδώ ανήκει το ερώτημα, αν η επιταγή της αγάπης του πλησίον πρέπει να θεωρείται ως λόγος του Θεού ή ίσως ως κανόνας που στήθηκε από τους ίδιους τους ανθρώπους. Η μεγάλη πρακτική σημασία της σκέψης πάνω σε ηθικά ζητήματα δεν έχει προσεχθεί ως τώρα στην παιδαγωγική για άτομα με ειδικές ανάγκες, μολονότι ειδικά σ' αυτό το πεδίο η ηθική παίζει σημαντικό ρόλο»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994,σ. 186). Μία τέτοια κοινωνία δίνει έμφαση στην διαδικασία της αναζήτησης, παρά στις ίδιες τις ηθικές αρχές που αναζητά. Η πλήρης συμμετοχή σ΄ αυτή την κοινωνία ενθαρρύνει τους παιδαγωγούμενους και τους παρωθεί να βιώνουν την διαδικασία του παιδαγωγικού ήθους. Η παιδαγωγούμενοι είναι όντα λογικά με κριτική ικανότητα και ικανά να δημιουργήσουν τέτοιες κοινωνίες αναζήτησης, στις οποίες θα

εξερευνήσουν εναλλακτικές απαντήσεις και λύσεις σε ηθικά ερωτήματα – προβλήματα. *"Ο Αριστοτέλης έχει διατυπώσει κλασσικά το βασικό αίτημα του ήθους και της ηθικής "των γαρ ως αληθώς αγαθών και έμφρονα πάσας οιόμεθα τας τύχας ευσχημόνως φέρειν και εκ των υπαρχόντων αει τα κάλλιστα πράττειν, καθάπερ και στρατηγόν αγαθόν τω παρόντι στρατοπέδω χρήσται πολεμικώτατα και σκυτόμου εκ των δοθέντων σκυτών κάλλιστον υπόδημα ποιείν".* (Βορέας, 1987)

Ο άνθρωπος σαν βρέφος βρίσκεται στο προηθικό στάδιο γιατί δεν έχει αυτοκαθορισμό της ζωής του, δεν καθορίζει με τον ίδιο τον λογισμό του κάθε φορά τι πρέπει να πράξει και τι να παραλείψει αλλά μένει κυβερνημένο από το κέντρισμα της επιθυμίας ή και από την απώθηση του φόβου, δηλαδή από αλόγιστες ψυχικές τάσεις, που συμβαίνουν απλώς μέσα του, χωρίς να τις καθορίζει το ίδιο και μόλις χρησιμοποιεί το μικροδύναμο λογισμό του, για να επιτύχει την εκπλήρωση της επιθυμίας του ή και να συμμορφωθεί προς την υπαγόρευση του φόβου. Το βρέφος δεν μπορεί να αυτοκαθορίσει την κατεύθυνση της συμπεριφοράς του, αλλά υφίσταται την επίδραση της βιολογικής νομοτέλιας που μήνυμά της μέσα του είναι η επιθυμία είτε ο φόβος. (Παπαδημητρίου, 1980). Επομένως, ορθά αναφέρεται στις ερευνητικές διαδικασίες των Kagan (1972), Haring (1974), Hansemann (1985), Lerner 91988) Heward and Orlansky (1988) ότι: *"...η επιτυχία της αντιμετώπισης των παιδιών αυτών εξαρτάται από τη χρονική στιγμή που αρχίζει η εκπαίδευσή τους. Αυτό ακριβώς που χρειάζεται υποστηρίζει ο Hansemann (1985) είναι η όσο το δυνατόν ενωρίτερη αναγνώριση των συμπτωμάτων μίας πιθανής μειονεξίας, έτσι ώστε με την παροχή θεραπευτικής και παιδαγωγικής βοήθειας στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, πολλές μεταγενέστερες δυσκολίες (συναισθηματικές, μαθησιακές κ.ά.) να μειωθούν ή να ελαχιστοποιηθούν αν δεν μπορούν ν΄ αποτραπούν.»* (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 74). Η ριζικά ετεροκαθορισμένη αυτή συμπεριφορά είναι δεμένη στην κλειστή προοπτική της κάθε στιγμής, τελείται με την υπαγόρευση της κάθε στιγμής. Ο παιδαγωγός θα βοηθήσει το παιδαγωγούμενο να ανέβει στο ηθικό στάδιο, όπου αυτοκαθορίζει ακέραια τη συμπεριφορά του, χωρίς καμία υποτέλεια αλλά με προσωπική υποτέλεια, που όμως σημαίνει όχι απάρνηση κάθε αξίας, αλλά συνειδητή προσπάθεια προς την πνευματική νομοτέλεια. Η ελευθερία στην ηθική λειτουργία της σημαίνει τη δύναμη του ανθρώπου για ορθό καθορισμό και προκαθορισμό του τρόπου συμπεριφοράς του και δύναμη αυτεπιβολής του ανθρώπου. Ο παιδαγωγός που εγκολπώνεται τις

απελευθερωτικές μεθόδους αποδέχεται την ευθύνη μίας διαδικασίας που μετατρέπει τους παιδαγωγούμενους από χειραγωγούμενα αντικείμενα σε δρώντα κριτικά υποκείμενα. Αυτή η ενδυναμευτική μετατροπή απορρέει από ένα καινούργιο αντίκρισμα της πραγματικότητας. Ο παιδαγωγός βοηθάει τον παιδαγωγούμενο να συλλάβει την όλη διαδικασία ως αυτοδιερεύνηση, προορισμένη για μία ανάπτυξη δεξιοτήτων και ήθους, που αυξάνει τη συνειδητότητα. Η διατύπωση αυτή τονίζει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της απελευθερωτικής διαδικασίας μέσα σε κάθε παιδαγωγούμενο. Η καθημερινή ύπαρξη του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου παρουσιάζεται καθημερινά ως άθληση της ελευθερίας. Σε κάθε στιγμή αξιώνεται από τον παιδαγωγό κατόρθωμα σταθερότητας και ορθοπραξίας, ενώ ελλοχεύουν οι πειρασμοί για να τον παρασύρουν στην εκτροπή και στο βάραθρο της αποτυχίας. Εκεί χρειάζεται ο παιδαγωγός συνεχή άσκηση ώστε να κινείται αλάθητα και απαρέγκλιτα για την άξια τέλεση της ζωής του και της ζωής του παιδαγωγούμενου. (Δεσποτόπουλος, 1976, σσ. 56-59)

Όταν θεωρήσουμε τον πλατωνικό έρωτα ελατήριο και της πνευματικής ακόμη δημιουργίας, μας αποκαλύπτεται το βαθύτερο νόημά του: ότι δηλαδή είναι λαχτάρα του αγαθού και τάση για την απόχτησή του. Σημαίνει την ορμή προς την τελειότητα, την ανάταση προς το υπέρτατο αγαθό και την αποκορύφωση της προσωπικότητας με την απόκτησή του. Έτσι λοιπόν, ο παιδαγωγός σαν πνευματικός δημιουργός κατέχεται και αυτός από την ίδια λαχτάρα και την ίδια τάση, αλλά και μία άλλη ακόμη σκέψη, που αποτελεί το ιδιαίτερο γνώρισμα, τη μεγάλη πρωτοτυπία της πλατωνικής φιλοσοφίας της παιδείας, η παιδαγωγία γίνεται με την αντίληψη αυτή βαθιά, ουσιαστική ανάγκη του πνεύματος ριζωμένη μέσα στην ίδια τη φύση του . Μέσα σε κάθε πνευματική δημουργία, είτε καλλιτεχνική, είτε θεωρητική, είτε ηθική υπάρχει αναγκαία, λέει ο Πλάτωνας ένας ζωηρός παιδαγωγικός τόνος. Και ο ποιητής και ο φιλόσοφος και ο πολιτικός είναι παιδαγωγοί, στην πλατύτερη στην πλατύτερη σημασία του όρου. Παιδαγωγούν με τα έργα τους την ανθρωπότητα. Η παιδαγωγική τάση είναι μέσα στο νόημα της πνευματικής δημιουργίας. Ο παιδαγωγός θέτει αξίες που απευθύνονται προς τους παιδαγωγούμενους και τους καλεί να επιχειρήσουν και αυτοί την ψυχική ανάταση προς την τελειότητα, που αποτελεί την ουσία του πνευματικού έργου. Μέσα στη φύση της πνευματικής επικοινωνίας υπάρχει η ανάγκη της ψυχικής επικοινωνίας και της τάσης της διαπαιδαγώγησης στην ενατένιση και στην καλλιέργεια των πνευματικών αγαθών, που η δημιουργία εκείνη έφερε στο φως.

Δεν μπορεί να νοηθεί παιδαγωγός που να μην αισθάνεται επιτακτική μέσα του την ανάγκη να πείσει με το έργο του και το ήθος του τα παιδιά, ώστε να κάνουν κι εκείνα κτήμα τους το αγαθό, την τελειότητα που ο ίδιος προσπαθεί με μόχθο να κατακτήσει. Τέτοια είναι η λαχτάρα του παιδαγωγού σύμφωνα με την αντίληψη του Πλάτωνα, όπου *«...η παιδαγωγική σχέση γίνεται μορφωτική όταν δεν περιορίζεται στη μετάδοση της γνώσης, αλλά οδηγεί τα υποκείμενα σε μια συνάντηση στην οποία το καθένα ανακαλύπτει το συνάνθρωπό του και αυτοαποκαλύπτεται, και με την οποία αρχίζει μια ανθρώπινη περιπέτεια αναγέννησης του ενηλίκου μέσα από την σχέση του με το παιδί.»* (Postic, 1995, σ.25). Το παιδαγωγικό ήθος είναι η απόχτηση των αρετών του χαρακτήρα, πριν από την απόκτηση των εννοιών και των γνώσεων. Πρώτα, πρέπει να μάθει κανείς να συμπεριφέρεται και μετά να μάθει ό,τι αγνοεί. Η Αγωγή οφείλει να αποβλέπει στην πλήρη άνθηση της ανθρώπινης προσωπικότητας (Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Ηνωμένα Έθνη, Δεκέμβριος 1948). Το παιδαγωγικό ήθος είναι μία ηθική χωρίς υποχρεώσεις και ποινές. Το ηθικό ιδανικό θα είναι η δραστηριότητα σε όλη την ποικιλία των εκδηλώσεών της, τουλάχιστον εκείνων που δεν πολεμούν η μία την άλλη και συνέπεια δεν έχουν διαρκώς την απώλεια δυνάμεων. Ο Guyau τονίζει ότι η κοινωνικότητα δηλαδή ο σεβασμός του άλλου και η συνεργασία μαζί του, πλουτίζει και πλαταίνει τη ζωή του ατόμου ενώ η μόνωση και η ιδιοτέλεια τη φτωχαίνει και την περιορίζει. Ο Kant θεωρεί κύριο στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης τη λογική συνείδηση και προστάζει έναν άνθρωπο, η διαγωγή του να έχει ενότητα και συνέπεια. Ο Guyau θεωρεί κύριο συστατικό μέσα στον άνθρωπο την ορμή της ζωής που αγωνίζεται σκληρά να διατηρηθεί, να αυξηθεί, να αποκτήσει ένταση μεγάλη και να απλωθεί όσο γίνεται περισσότερο. Χρέος του παιδαγωγού είναι να αποκαλύψει και να μεταδώσει στους παιδαγωγούμενους τον ηθικό παλμό, να τους χειραγωγήσει στην οδό της αρετής, όπως ο ίδιος την έχει συλλάβει, και την έχει πλάσει με τον δικό του πόνο, να τους κάνει κοινωνούς της αγωνίας του, και συμμάχους στον κοινό αγώνα της ζωής. Η ηθική ενέργεια έχει την τάση να ξεπεράσει τα σύνορα της ατομικής και με τη διδαχή και το παράδειγμα να γίνει θέμα και κατάκτηση της συλλογικής ζωής. Η ηθική ενέργεια διευρυνόμενη ολοκληρώνεται μ΄ εκείνη την πνευματική δραστηριότητα που ονομάζεται παιδαγωγία. Η παιδαγωγία προϋποθέτει την ακατανίκητη έλξη που ασκεί ο παιδαγωγός πάνω στον παιδαγωγούμενο και ο παιδαγωγούμενος πάνω στον παιδαγωγό. (Δεσποτόπουλος, 1978) Με το παιδαγωγικό ήθος φροντίζουμε όλους τους

μαθητές να σταθεροποιήσουν και να διατηρήσουν την ψυχική τους υγειά, να γίνουν ισορροπημένα όντα, ικανά να αντιδρούν θετικά στις καταστάσεις και στις περιπλοκές της σύγχρονης ζωής, να κυριαρχούν τις νευρικές αντιδράσεις τους, να κινητοποιούν τις διανοητικές και τις συναισθηματικές ικανότητές τους. Έτσι γίνονται όντα, αισιόδοξα, ήρεμα με συνείδηση των ευθυνών τους και των καθηκόντων τους, που επιβάλλει στον καθένα η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η γενναιοψυχία, η κοινωνικότητα. (Παπακωσταντίνου, 1986) Το παιδαγωγικό ήθος αποβλέπει στην πλήρη άνθηση της ανθρώπινης προσωπικότητας, προσπαθεί, λοιπόν, να επιδράσει πάνω στις συνισταμένες του, για να αυξάνει τις δυνάμεις που διαθέτει το άτομο, χάρη στο βιολογικό, ψυχικό, πνευματικό και συναισθηματικό του οπλισμό, για να τις χρησιμοποιήσει όχι εγωϊστικά προς όφελός του, μα με την προοπτική να δημιουργήσει με τους όμοιούς του σχέσεις, που ευνοούν την κοινή ζωή. (Bernstein, 1991) . Αναπτύσσω το παιδαγωγικό ήθος και συντελώ στην άνθησή του σημαίνει: Τοποθετώ το παιδί σε μία κατάσταση που του επιτρέπει να φανερωθεί τέτοιο που είναι, για να μπορέσω να καταλάβω για πιο πράγμα είναι ικανό και να το βοηθήσω να αυξήσει τις αρετές του και να διορθώσει τα ελαττώματά του. Συντελώ στην απόκτηση συνηθειών, στο σεβασμό εντολών, στην γέννηση της έντονης επιθυμίας να συμπεριφέρεται κανείς καλά και να ενεργεί καλά, στην απόχτηση της αίσθησης τους καθήκοντος και την ηθικών υποχρεώσεων, που έχει κανείς απέναντι στον εαυτό του και απέναντι στους άλλους, έτσι που ο παιδαγωγούμενος να μπορέσει να ενσωματωθεί κανονικά μέσα στην κοινότητα των συνανθρώπων του. (Παπανούτσος, 1957). Έτσι λοιπόν, θα μπορέσει το παιδί να αποχτήσει τις βασικές αξίες της ηθικής ζωής, την αίσθηση του κανόνα, την συναίσθηση του σεβασμού, την αυτοκυριαρχία. Δεν είναι κανείς κύριος του εαυτού του παρά μόνο όταν είναι ελεύθερος να αυτοπροσδιορίζεται. Η ελευθερία είναι προοδευτική απελευθέρωση από τα ένστικτα και τις ροπές. Η παιδαγωγική δεν μπορεί να ταυτισ.εί με την τεχνική, γιατί καθώς γράφει ο Kerschnsteiner, η παιδαγωγική πράξη είναι η ενέργεια της συνείδησης του παιδαγωγού στη συνείδηση του τροφίμου και που βασίζεται στο νόμο της αγάπης. Όταν μας κυριέψει η νέα άνθηση της ζωής και συνηθίσουν τα μάτια μας να βλέπουν την παιδαγωγία με τη νέα κοινωνική προοπτική, θα νιώσουμε πως ο έρως του Πλάτωνα γίνεται μέσα στο έργο και προπάντων μέσα στη ζωή του Pestalozzi αγάπη. " Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet". Με αυτήν εκφράζεται η βαθιά θρησκευτική, η χριστιανική ψυχή του. Γι΄ αυτό και ο Pestalozzi δίνει στην αγάπη το επίθετο αισθησιακή. Για τον Pestalozzi κάθε

ανθρώιπνη σοφία στηρίζεται στη δύναμη μιας αγαθής, πιστής στην αλήθεια, καρδιάς και κάθε ανθρώπινη ευλογία σε αυτή την αίσθηση της απλότητας και της αθωότητας. Έτσι λοιπόν, να ζει κανείς, να είναι ευτυχής στην κοινωνική του θέση και στον κύκλο του, να γίνει ωφέλιμος, αυτός είναι ο προορισμός του ανθρώπου, αυτός είναι ο σκοπός της αγωγής των παιδιών. Ο παιδαγωγός και μόνο με την αγάπη μορφώνει, γιατί με αυτή ξυπνά μέσα στο παιδί πάλι την αγάπη που εξαγνίζει την ψυχή του και την υψώνει προς την τελειότητα. Η παιδαγωγική αγάπη θεμελιώνεται πάνω σε μία ακλόνητη πίεση στον άνθρωπο και εμψυχώνεται από τέτοια αισιοδοξία, ώστε δεν γνωρίζει ποτέ την αμφιβολία, τη λιποψυχία και την απογοήτευση. (Χαραλαμπόπουλος, 1980)

5. Η φιλοσοφία της σχολικής και κοινωνικής ένταξης

Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ένα σύστημα προσαρμοσμένο στις νοητικές τους προσλαμβάνουσες, μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα, αποτελεί επίτευγμα της εποχής στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών. Γονείς, δάσκαλοι και οι τοπικές κοινωνίες έχουν πεισθεί ότι η ανάγκη για σχολική ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη είναι άμεση. *«Ενσωμάτωση είναι μια φιλοσοφία και μια διαδικασία. Είναι η φυσική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ένταξη των ασυνήθιστων παιδιών μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Προυποθέτει εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, συμμετοχικής συνεργασίας κι ένα εύρος εκπαιδευτικών και βοηθητικών παροχών.»*(Winzer, 1989)

Για τον άνθρωπο που κατάγεται τόσο ολοκληρωτικά από το παιδαγωγικό ήθος, είναι φυσικό να μην υπάρχει άλλη ευτυχία από μία πλούσια σε αγάπη ζωή μέσα στο σχολείο. Όταν η ουσία της ψυχής σου είναι η αγάπη, όσο περισσότερο και όσο περισσότερους αγαπάς και όσο περισσότερο μπορείς να εξωτερικεύσεις το συναίσθημά σου με έργα αγάπης, τόσο ευτυχέστερος είσαι. Ο παιδαγωγός, επειδή με την παιδευτική του ενέργεια κάνει μέσα στην ψυχή του νέου ανθρώπου να κυριαρχήσουν οι ηθικές δυνάμεις και να παραμερίσουν οι άλλες οι σκοτεινές, που πηγάζουν είτε από τη ζωώδη, είτε από την κοινωνική του φύση, προσπαθεί να ξεθωριάσει μέσα του την αισχρή μορφή του ζώου και την άσπλαχνη όψη του ανθρώπου της βίας, και να ξεπροβάλει επάνω το αγνό και γλυκό, το αληθινά ναθώπινο πρόσωπο, το ομοίωμα του Θεού, τότε αισθάνεται ανέκφραστη ηδονή, είναι ευτυχής. Αυτό είναι η παιδαγωγία ως πνευματική δημιουργία (Πλάτων) και ως ηθική ενέργεια (Pestalozzi) Ο παιδαγωγός του έρωτα, όπως τον έζησε ο Πλάτωνας, και ο παιδαγωγός της αγάπης, που με τόσο συγκινητική αγνότητα και

απλότητα ενσαρκώνεται ως ιδέα, ο Pestalozzi είναι οι δύο κατ΄ εξοχήν τύποι της παιδαγωγικής προσωπικότητας. Με τον έρωτα εκφράζεται η προσήλωση του παιδαγωγού προς τα πνευματικά αγαθά που λαχταράει να καλλιεργήσει μέσα στις ψυχές των νέων και ο δημιουργικός τόνος της ηθικής του ενέργειας. Με την αγάπη πάλι εκφράζεται η προσήλωση του παιδαγωγού στην ιδιαίτερη ατομικότητά του αντικειμένου της παιδευτικής του ενέργειας, η εμπιστοσύνη του στο παιδί και ο σεβασμός της ελευθερίας που θεμελιώνονται πάνω στην πίστη προς τον νέο άνθρωπο και στην αισιοδοξία για τα θετικά ηθικά και κοινωνικά αποτελέσματα παιδείας.(Τριλιανός, 1987) . Στην κατάκτηση της μορφής, δηλαδή της εσωτερικής τάξης και πειθαρχίας, δεν μπορεί να φτάσει ο νέος, όταν μείνει αβοήθητος και ακαθοδήγητος. Μία ελευθερία, που δεν περιορίζεται από τη φωτισμένη γνώση και πείρα του αληθινού παιδαγωγού, εύκολα μπορεί να εκτροχιάσει τον ανώριμο άνθρωπο και να τον ρίξει στον διανοητικό ανατερματισμό και στην ηθική αναρχία. Η αγωγή και η εκπαίδευση σε όλες τις εκφράσεις της ιστορικής τους πορείας, είχαν σαν πρωταρχικό στόχο την ηθικοποίηση του παιδιού. Η συμπεριφορά του παιδιού διαμορφώνεται αρχικά στην άτυπη παιδαγωγική ομάδα, που είναι η οικογένεια, για να ολοκληρωθεί προς τα χείρω ή τα βελτίω στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, όταν γίνεται συνήθως το φιλτράρισμα των ηθικών στάσεων και αξιών. Για την ανάπτυξη της ηθικοκεντρικής αγωγής δεν απαιτείται καταναγκασμός. Η ίδια η εκπαίδευση τείνει σε μία διαδικασία αυτονομίας. Η αυταρχικότητα δημιουργεί μία ηθική υποκρισίας. Μόνο η αμοιβαιότητα και η ισότητα δημιουργούν πνεύμα εμπιστοσύνης στους νέους, ώστε να κατακτούν τις ηθικές αξίες βιωματικά, με υπευθυνότητα, χωρίς τιμωρίες και ετερόνομο καταναγκασμό. Για να κάνουμε μία λειτουργική ηθική αγωγή πρέπει να απαλλάξουμε την εκπαίδευση από το πνεύμα της αυταρχικότητας και του κονφορμισμού. (Παπάς, 1983) .

Η ενσωμάτωση είναι μια φιλοσοφία, η εκπαιδευτική παράλληλη της κανονικοποίησης. Είναι η ένταξη των μαθητών με μαθησιακά, κινητικά και προβλήματα συμπεριφοράς, και άλλες μορφές μαθησιακών δυσκολιών, για να βρούν εκείνες τις ευκαιρίες, που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μέσα σε τάξεις με μαθητές χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, προϋποθέτει αλλαγή στάσεων και νοοτροπιών. Η συνεργασία των κανονικών και ειδικών εκπαιδευτικών είναι μεγάλης σημασίας, για την επίτευξη του στόχου της συν-εκπαίδευσης. Η βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού πρέπει να παρέχεται τόσο όσο χρειάζεται. Αυτός ο σύνδεσμος,

ειδικού και κανονικού δασκάλου θα φέρει τις αλλαγές στις υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών. Η ουσιαστική συνεργασία όλων των μαθητών θα καλλιεργήσει το πνεύμα της ενσωμάτωσης. Τα αμεα θα χρειαστούν παράλληλη ειδική εκπαίδευση για να μπορέσουν να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατόν τις ατομικές τους δεξιότητες. Η ενθάρρυνση των ειδικών εκπαιδευτικών να βοηθούν και να συμβουλεύουν τους συναδέλφους τους της κανονικής τάξης, με ειδικά προγράμματα έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Η εκπαιδευτική ενσωμάτωση χωρίς την κατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση θα είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Η βοήθεια της οικογένειας και η αγωγή του σχολείου είναι οι προϋποθέσεις, που έχουν αποφασιστική σημασία για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται εύκολα ή δύσκολα ανάλογα με τη σοβαρότητα της αναπηρίας, τη βοήθεια της οικογένειας και του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας για τα άτομε με ειδικές ανάγκες, τις γνώμες, συμπεριφορές, τις αντιλήψεις και τις στάσεις της κοινωνίας. Στόχος όλων των προσπαθειών θα πρέπει να είναι η αποκατάσταση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών, μέσω της κοινωνικής μάθησης. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: *«...μία επισκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει στο πεδίο αυτό (Bandura και Walters, 1967), δείχνει ότι το ενδιαφέρον έχει περιοριστεί αποκλειστικά στον τρόπο που τα παιδιά ακολουθούν αποδεκτά. Πρότυπα. Αυτός θεωρείται ότι είναι, σε τελευταία ανάλυση, ο σκοπός της καλής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το μόνο που έχει να κάνει είναι να εγκαταλείψει τις αίθουσες διδασκαλίας και να πάει στους χώρους που παίζουν τα παιδιά, στους δρόμους, στα αθλητικά γήπεδα, για να διαπιστώσει πόσο πολύ έλκονται και πόσο εύκολα διδάσκοντα τα "κακά παραδείγματα", τις αποκλίνουσες προσωπικότητες και τους ομόλογούς τους. Κρυφά και ασύνειδα, αποκτούν τρόπους ομιλίας, σκέψης και συμπεριφοράς, αντίθετους με όσα οι ενήλικες υποστηρίζουν συχνά χωρίς μεγάλη επιτυχία. Όσο περισσότερο οι ενήλικες καταπολεμούν αυτούς τους τρόπους, τόσο μεγαλύτερη αντίσταση διεγείρουν στα παιδιά τους, επιταχύνοντας εκείνη ακριβώς τη μάθηση την οποία θέλουν να αποτρέψουν. Η υιοθέτηση ανομιστικών απαντήσεων και η μεταστροφή σε πολλές μίνι – αντικουλτούρες, που επικρατούν σε κάθε σχολείο και περιοχή, είναι μορφές κοινωνικής μάθησης που πρέπει να μελετηθούν προσεκτικά. Θα θέλαμε να γνωρίζουμε περισσότερα για το πώς δημιουργείται το φαινόμενο αυτό και ποιοι μηχανισμοί λειτουργούν – αν όχι για πρακτικούς λόγους, τουλάχιστον για να κατανοήσουμε καλύτερα την ψυχολογική μας διαμόρφωση.»* (Παπαστάμου, 1989, σσ. 613-614)

5.1.Η Ειδική αγωγή και το «παιδοκεντρικό»σχολείο

Ο παιδαγωγός, το βιβλίο και το πρόγραμμα, ως προσπάθειες, συνδυάζονται στην επιδίωξη να το υπηρετήσουν, να του ανοίξουν ορίζοντες, να του εξομαλύνουν δυσκολίες, να το προπονήσουν με σύστημα στο σώμα και στο πνεύμα για να φτάσει εκεί όπου το σπρώχνουν οι εσωτερικές του παρορμήσεις, όπου το καλούν τα τέλη που διαγράφονται από την ζωή του ως ξεχωριστό στο είδος του, πλέγμα όρων φυσικών και κοινωνικών. Ο παιδαγωγός γίνεται η διορατική ματιά και το πρόθυμο χέρι του φωτισμένου και αφοσιωμένου παιδαγωγούμενου. Σε καμιά αυθεντία δεν αναγνωρίζεται το δικαίωμα να επιβάλει την πείρα και την προοπτική τη δική του στον νέο άνθρωπο. .(Chatelet, F. 1983)

Η εμπιστοσύνη στο παιδί, η πίστη στις πολλές δυνατότητες που κρύβονται μέσα του, στη δροσιά, στην χάρη και στη ζωντάνια του, υπαγορεύουν το σεβασμό της ελευθερίας του, την υποχρέωση να σταθούμε αντίκρυ του με αγάπη και προσοχή, σαν φίλοι έτοιμοι να το βοηθήσουμε και όχι σαν αφέντες που αγρυπνούν για να το κρατούν στο ζυγό τους. Μόνο στοργή και επικουρία στις δυσκολίες του, όταν είναι δυσανάλογες προς τις μικρές του δυνάμεις, ζητάει και πρέπει να βρει το παιδί. Ο νέος άνθρωπος δεν θα μείνει μόνος και αβοήθητος να σχηματίσει πείρα του κόσμου και της ζωής και γιατί ο ψυχικός του οργανισμός δεν έχει τη δύναμη και την ευστάθεια που πρέπει και θα ήταν άκοπη σπατάλη δυνάμεων να υποχρεωθούν οι νέοι να κάνουν από την αρχή το δρόμο που έφερε την πολιτισμένη ανθρωπότητα στις σημερινές πνευματικές κατακτήσεις της. Είναι ανάγκη να οδηγηθεί ο νέος με στοργή και μέθοδο, ώστε να ενταχθεί μέσα στο συγκρότημα των αγαθών, όπου ενσαρκώνεται ο πολιτισμός μας με την μακραίωνη ιστορία του. Ύψιστη ηθική είναι να σέβεται κανείς τον ασχημάτιστο άνθρωπο, που βρίσκεται σε αδυναμία να προβάλει ψυχική αντίσταση στις επιδιώξεις που παίρνουν το κύρος τους μόνο από τη δύναμη της επιβολής. Η ιδεολογική ακαμψία, ο δογματισμός και ο φανατισμός δεν έχουν θέση μέσα στην έννοια της αληθινής ειδικής αγωγής. Αληθινός παιδαγωγός δεν είναι ούτε ο δογματικός με την ακαμψία του, ούτε ο ρομαντικός, αλλά ο κριτικός. Πρέπει η θέση της πολιτείας απέναντι στην παιδεία να είναι εξαιρετικά λεπτή.(Φράγκος, 1983). Ο παιδαγωγός, σύμφωνα με πορίσματα της ψυχολογίας του παιδιού, θεωρεί την παιδική του ηλικία τόσο αναγκαία, όσο είναι αναγκαία η εξέλιξη του παιδιού, για να ζήσει τέλειος και ολοκληρωμένος άνθρωπος. Παραδέχεται ότι το παιδί δεν είναι ηλικιωμένος σε μικρογραφία. Τα ψυχικά φαινόμενα του παιδιού διαφέρουν από τα ψυχικά φαινόμενα του ενήλικα ως προς το ποιόν και ο

χαρακτήρα. Το παιδί δεν διαφέρει μόνο ποιοτικά αλλά και ποσοτικά από τον ενήλικα. Οι ικανότητες και η ψυχοσύνθεση που θα αποχτήσει όταν θα ενηλικιωθεί , βρίσκονται μέσα του σε κατάσταση δυναμική. Κάθε παιδί φέρνει μέσα του ορισμένες κληρονομικές καταβολές, ορισμένες προδιαθέσεις, που προσδιορίζουν την κατεύθυνση και το βαθμό της εξέλιξής του και καθορίζουν την ατομικότητά του. Οι ψυχικές λειτουργίες αποτελούν μία ολότητα, μία ενιαία και αδιάσπαστη ενότητα. Οι προσφερόμενες γνώσεις πρέπει να είναι ανάλογες με την αντιληπτική ικανότητα και τις νοητικές προσλαμβάνουσες του παιδιού.(Παπανούτσος, 1974)

Ο παιδαγωγός στηρίζεται κυρίως στην αρχή της αυτενέργειας και της εξατομικευμένης μετάδοσης και ανακάλυψης των γνώσεων. Παρουσιάζει την ύλη με καθαρή μορφή και κατανοητή γλώσσα, χωρίς ασάφειες, παρεμβάσεις και περιττολογίες που κουράζουν και προξενούν σύγχυση. Χρησιμοποιεί διαφορετικές συμπεριφορές, προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής ενέργειας. Ο ενθουσιασμός του παιδαγωγού αποτελεί σοβαρό παράγοντα αύξησης του ενδιαφέροντος του παιδαγωγούμενου. Ο παιδαγωγός διακρίνεται για την επικέντρωση της προσοχής του στην παιδαγωγική ενέργεια και είναι σταθερά προσανατολισμένος στους σκοπούς και στους στόχους του παιδαγωγικού έργου. Ενθαρρύνει, παρωθεί προς την εύρεση της αλήθειας, προς την ενάρετη ζωή, την αυτοαγωγή. Στην αυτοαγωγή παιδαγωγός και παιδαγωγούμενος είναι ένα και το αυτό πρόσωπο. Ο παιδαγωγός βοηθάει συνειδητά το παιδί να φτάσει από τυην ετερόνομη αγωγή στην αυτοαγωγή, σε ωριμότητα, όπου το άτομο θα έχει φτάσει στο μέτρο των γνώσεων και κατανοήσεων του κόσμου, το οποίο ανταποκρίνεται στις αναπτυγμένες έμφυτες ικανότητές του και θα καταστεί ικανό να αντιληφθεί τη θέση του μέσα στην κοινωνία και να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του ανάλογα με το ύψος του πολιτισμού και τις κοινωνικές, πολιτικές, και πνευματικές συνθήκες της κοινωνίας που ζει. Ο παιδαγωγός θα αγωνίζεται συνεχώς για την κατάκτηση και τελειοποίηση του εαυτού του, την ηθική του αυτονομία, την τελειοποίησή του κι όπως γράφει ο Kerschensteiner: "*... αυτοαγωγή σημαίνει να αυτολυτρώνεσαι, να τα βγάζεις ο ίδιος πέρα στον πόλεμο με τον εαυτό σου, ο ίδιος να αναδύεσαι και να ανυψώνεσαι από το τέλμα των δικών σου κατώτερων ορμών και ενστίκτων, ο ίδιος να απελευθερώνεσαι από τις επικίνδυνες συνήθειες, τις κακές επιθυμίες, τις εσφαλμένες ιδέες και να μπαίνει στην υπηρεσία ηθικών ιδεών*" .(Σπανός, 1983, σσ. 75-76)

Η ηθική αποτελείται από λογισμό πρακτικό, που έχει θέμα την τέλεση της ζωής του ανθρώπου με τρόπο άξιο. Έχει θέμα την συμπεριφορά του ανθρώπου, απέναντι στον εαυτό του, αλλά και απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Ο παιδαγωγός δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς ηθική, χωρίς παιδαγωγικό ήθος. Η ολική απουσία της ηθικής θα ήταν άρνηση της παιδαγωγικής ενέργειας ενώ η ακέραιη πραγμάτωση της ηθικής θα ήταν υπέρβαση των υπαρξιακών ορίων του ανθρώπου. Με την ψυχική δύναμη ο παιδαγωγός μπορεί να δαμάζει τις όποιες ορμές του, τις βιολογικά προπάντων προσδιορισμένες αλογικές ψυχικές τάσεις του. Έτσι λοιπόν ο παιδαγωγός υπερβαίνει την πνευματική ψυχικότητα προβαίνει ήδη στο υπερβιολογικό πεδίο της ηθικής. Η "μέριμνα" του ανθρώπου για τις επόμενες στιγμές της ζωής του, είναι υπέρβαση πραξιονοητική της προκείμενης στιγμής προς τις επόμενες στιγμές του χρόνου. Χωρίς κυριάρχηση της προκείμενης "ορμής" δεν έχει ο άνθρωπος την δυνατότητα για υπέρβαση της προκείμενης στιγμής. Η υπέρβαση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας προϋποθέτει και επιθεμελιώνει, την κυριάρχηση της προκείμενης στιγμής. Η υπέρβαση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, προϋποθέτει και επιθεμελιώνει την κυριάρχηση της προκείμενης "ορμής". Προϋπόθεση απαραίτητη για την ανάπτυξη αυτής της ευθύνης και της μέριμνας, χωρίς όμως να αποτελεί και την ακέραιη ενσάρκωση της ηθικής, είναι η ελεύθερη στάση του παιδαγωγού αντίκρυ στις διάφορες τύχες της ζωής του. Βασικό αίτημα του ήθους είναι, άρα η μη εξουθένωση του ανθρώπου αλλά η διατήρηση της συναισθηματικής εμμετρίας και της βουλητικής εγκράτειας και της πρακτικής ευθυκρισίας του όποια κι αν επέλθουν στη ζωή του δυστυχήματα ή μεγάλα ευτυχήματα. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία σημαίνει το σύνολο των ατομικών ενεργειών και επιδράσεων (αυτοαγωγή), αλλά και εκείνων που δέχεται ο άνθρωπος είτε από την οικογένεια, την κοινωνία, την εκκλησία και την πολιτεία (αγωγή ως αλληλεπίδραση), είτε από την κατά σχέδιο αγωγή, η οποία γίνεται με επιστημονικό τρόπο σύμφωνα με ορισμένα προγράμματα και μεθόδους και τους διάφορους τύπους σχολείων (σχολική αγωγή) για την πραγματοποίηση των σκοπών που επιδιώκουν η αγωγή και η μόρφωση μαζί. Είναι το αποτέλεσμα δίνει η ορθή αγωγή και η αληθινή μόρφωση, που είναι η τελειοποίηση και η διάπλαση του παιδαγωγούμενου σε ελεύθερη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Το έργο του παιδαγωγού είναι σπουδαίο και βασικό για την ύπαρξη και προαγωγή της κοινωνία και του πολιτισμού. Για το ηθικό έργο του παιδαγωγού είναι απαραίτητες οι αρετές και οι ιδιότητες που μπορούν, ως ένα βαθμό να καλλιεργηθούν: 1) αγάπη στο παιδί, 2)

αγάπη στο λειτούργημά του, 3) πνεύμα δικαιοσύνης , 4) σωματική και ψυχική υγεία, 5) κοινωνικότητα, 6) υπομονή – επιμονή, 7) χιούμορ. Φυσικά όλα αυτά τα προσόντα αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις της παιδαγωγικής ηθικής προσωπικότητας, η οποία διαμορφώνεται με συνεχή αυτοαγωγή και αυτομόρφωση. Η παιδαγωγική αγάπη είναι ο καρπός των γνώσεων και των κατανοήσεων. Όπου δεν υπάρχει γνώση δεν υπάρχει αγάπη, και όπου δεν υπάρχει αγάπη δεν υπάρχει αληθινή γνώση. Όταν αγαπάς ένα πρόσωπο σέβεσαι την προσωπικότητα και την ατομικότητά του. Η αγάπη παιδαγωγεί, ημερεύει, εκπολιτίζει, μορφώνει, εξευγενίζει τον παιδαγωγούμενο και τον κάνει ικανό να αποκτήσει μία σειρά άλλες αρετές. Η αγάπη αναπτύσσει και εδραιώνει το συναίσθημα της ασφάλειας του παιδαγωγούμενου, που διαποτίζει με καλοσύνη, με πνεύμα αισιοδοξίας και τον κάνει ενεργητικό και δραστήριο. Η ψυχική ευχαρίστηση που αισθάνεται ο παιδαγωγός είναι το αληθινό βραβείο της εργασίας του. Ο παιδαγωγός πρέπει να αισθάνεται αγάπη στο έργο του και να διαπνέεται από φλογερό ζήλο. Πρέπει να πιστεύει ο ίδιος στην υψηλή κοινωνική αποστολή του, στο μεγαλείο του έργου του. Η αγάπη προς το λειτούργημά του θα οδηγεί τον παιδαγωγό να φροντίζει συνεχώς για την πνευματική και ηθική τελειοποίησή του , να διευρύνει τη μόρφωσή του και τις γνώσεις του για τον παιδαγωγούμενο. Πρέπει να διακατέχεται από πνεύμα δικαιοσύνης ώστε οι παιδαγωγούμενοι να αισθάνονται ότι η προσοχή, η επιδοκιμασία και η αγάπη του παιδαγωγού τους κατανέμεται δίκαια μεταξύ τους. Πρέπει να φροντίζει για να δημιουργεί κατάλληλο περιβάλλον, ικανό να κεντρίζει το σώμα το πνεύμα και την ψυχή του παιδαγωγούμενου και να περιμένει έπειτα να θέσει το παιδί μόνο του σε ενέργεια τις εσωτερικές δυνάμεις και προσπάθειές του. Επίσης τα ηθικά προσόντα της τιμιότητας, της δικαιοσύνης, της ευθύτητα, της αμεροληψίας, της πειθαρχικότητας, και της εχεμύθειας καθώς και τα ψυχικά προσόντα της ισχυρής βούλησης της αυτοκυριαρχίας, της ψυχραιμίας, της πρωτοβουλίας, της εμμονής και καρτερίας, του θάρρους της συνεργασίας, της αυτοπεποίθηση και προθυμίας συνιστούν απαραίτητα στοιχεία του παιδαγωγικού ήθους. Ο Άγγλος φιλόσοφος John Macmarcay γράφει "η αγωγή είναι βοήθεια προς τους άλλους ανθρώπους να μάθουν να είναι άνθρωποι." Θεμελιώδης προϋπόθεση και απαραίτητα βάση για την εκδήλωση θεσμικής και παιδαγωγικής πράξης είναι η ύπαρξη παιδαγωγικής σχέσης.

Είναι αδύνατον να υπάρξει ουδετερότητα του παιδαγωγικού ήθους, όπως ακριβώς, αδύνατο να υπάρξει ουδετερότητα της επιστήμης. Αυτό σημαίνει ότι,

άσχετα αν είμαστε συνειδητοί ή όχι ως παιδαγωγοί, η πρακτική μας συμβάλλει, είτε στην απελευθέρωση του παιδαγωγούμενου – στον εξανθρωπισμό του – είτε τιθέσευσή του, στην εξουσιασή του. Η επιλογή μας οφείλει να είναι απελευθερωτική, εξανθρωπιστική. Το παιδαγωγικό ήθος για την ελευθερία συνεπάγεται τη συνεχή, αδιάκοπη ενεργοποίηση της συνείδησης, που στρέφεται προς τον εαυτό της για να τον ανακαλύψει μέσα στις σχέσεις με τον κόσμο, μετασχηματίζοντας την πραγματικότητα μέσα στην οποία βρισκόμαστε. Για να μετασχηματιστεί η πραγματικότητα, χρειάζεται η ενότητα ανάμεσα στη δράση και τον στοχασμό. Η διαλεκτικότητα ανάμεσα στη συνείδηση και τον κόσμο, αποτελεί την κριτική συνειδητοποίηση και το ρόλο της συνείδησης στην απελευθέρωση της ανθρωπότητας. Αν δεν υπάρχει κριτική συνειδητοποίηση χωρίς αποκάλυψη της αντικειμενικής πραγματικότητας, μία τέτοια αποκάλυψη δεν είναι από μόνη της αρκετή για να εξασφαλίσει μία αληθινή κριτική συνειδητοποίηση, έστω και αν ενδέχεται να είναι ένα αντικείμενο που μπορεί να γίνει γνωστό στα υποκείμενα που συμμετέχουν στη διαδικασία της, και έστω κι αν αυτά ενδέχεται να έχουν μία νέα αντίληψη της πραγματικότητας.(Σπανός, 1983, σσ. 85-88)

Ακριβώς όπως ο γνωσιολογικός κύκλος δεν τελειώνει στο στάδιο της υπάρχουσας γνώσης, η κριτική συνειδητοποίηση δεν μπορεί να σταματήσει στο στάδιο της αποκάλυψης της πραγματικότητας. Γίνεται αυθεντική, όταν βιώνουμε την αποκάλυψη του πραγματικού κόσμου ως δυναμική και διαλεκτική ενότητα με τον έμπρακτο μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Η κριτική συνειδητοποίηση είναι η εμβάθυνση της απόκτησης επίγνωσης, η κριτική της ανάπτυξης. Περνάμε το αυθόρμητο στάδιο σύλληψης της πραγματικότητας και φτάνουμε σ΄ ένα κριτικό στάδιο, εκεί η πραγματικότητα γίνεται αντικείμενο επιδεκτικό της γνωστικής διαδικασίας, απέναντι στο οποίο ο άνθρωπος υιοθετεί μία γνωσιολογική στάση, την στάση του ανθρώπου που αναζητά τη βαθύτερη γνώση. Έτσι, η κριτική συνειδητοποίηση γίνεται μία δοκιμασία της πραγματικότητας. Όσο περισσότερο αποκτά κάποιος κριτική συνειδητοποίησης, τόσο περισσότερο ανακαλύπτει την πραγματικότητα, διεισδύει στη φαινομενολογική ουσία του αντικειμένου που έχει μπροστά του, την οποία για να αναλύσει χρειάζεται πρακτική δράση – στοχασμός.(Σπανός, 1983)

Η παιδαγωγική διαδικασία από φαινομενολογική σκοπιά π.χ. σχέση μητέρας – παιδιού, είναι μία αμφίδρομη διαπροσωπική επικοινωνία (διαλογική σχέση), που έχει ως στόχο ή ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ή αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδιού με διάφορα μέσα (τελεολογική διαδικασία). Η πλατωνική φιλοσοφία

αναφέρει ότι η σχέση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου έχει επίκεντρο την ευδαιμονία, που είναι εφικτή στον άνθρωπο που δεν παρεκκλίνει από το σταθερό δρόμο της αρετής. Πρέπει να γίνει συνείδηση ότι η παιδαγωγική σχέση, στη γνήσια έκφρασή της, είναι ένα πλέγμα από διαπροσωπικές σχέσεις με βασικό γνώρισμά του την αβεβαιότητα. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι ο άνθρωπος που έρχεται στον κόσμο δεν έχει ακόμη ηθική συνείδηση. Θα την σχηματίσει ασφαλώς μέσα στη ζωή με την αγωγή και υπό την επίδραση γενικότερα του περιβάλλοντος. Για τον σχηματισμό της συνείδησης αυτή, ο άνθρωπος φέρνει μέσα του εκ γενετής τις ανάλογες προδιαθέσεις. Χωρίς τις προδιαθέσεις αυτές θα του ήταν αδύνατον να συγκροτήσει τελικά ηθική συνείδηση, όπως συμβαίνει με όλα τα λοιπά όντα που δεν διαθέτουν τις ανάλογες προδιαθέσεις. Πρέπει να σημειωθεί ότι για τον σχηματισμό ηθικής συνείδησης πρέπει να πάρει ενεργητική στάση και το άτομο να συμβάλλει στο σχηματισμό με όλες του τις δυνάμεις. Για να είναι απόλυτα ηθικά μία πράξη παιδαγωγική, πρέπει να είναι σύμφωνη με το καθήκον και να απορρέει από το καθήκον. Ο σεβασμός τώρα προς τον ηθικό νόμο αποτελεί φυσικά ένα συναίσθημα ξεχωριστό και ιδιότυπο που δεν εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο των άλλων συναισθημάτων. Γνήσιες ηθικά πράξεις είναι εκείνες που όχι μόνο δεν υπαγορεύονται από κλίσεις και συμπάθειες, αλλά και που αντιστρατεύονται σε αυτές, όταν το επιβάλλει το καθήκον. Το παιδαγωγικό ήθος αποτελεί μία γνήσια ηθική πράξη.(Σπανός, 1983)

Η ρίζα όλων των πνευματικών λειτουργιών, θεωρητικής και καλαισθητικής είναι η ηθική – το αίσθημα της ευθύνης. Όπου υπάρχει ευθύνη εκεί υπάρχει και ελευθερία. Η ευθύνη είναι η άλλη όψη της ελευθερίας, που κι αυτή για τον άνθρωπο είναι ο πόθος της τελειότητας. Ο παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για ότι αισθάνεται, για ότι σκέπτεται, για ότι πράττει. Η παιδαγωγική διαδικασία είναι ενέργεια ηθική και συνεπάγεται ευθύνες. Γι΄ αυτό ακριβώς η θεωρητική έρευνα και η καλλιτεχνική λειτουργία, οι πρυσωπικές τάσεις και ενέργειες είναι πράξεις που γίνονται με την ευθύνη (ηθική) του πράττοντος. " Ποιειν την ηθική συνείδηση και πράττειν την ηθική συνείδηση". Η πράξη είναι χρήμα. Είναι ένα ηθικό ενέργημα και ως ηθικό ενέργημα περιέχει και τον κατασκευαστή. Την ηθική συνείδηση των χαρακτηρίζει το "πράττειν". Έτσι έχουμε το "ηθικό συνειδέναι." Πυρήνας της ηθικής συνείδησης είναι η προαίρεση. Όπου υπάρχει προαίρεση, υπάρχει και βούληση. Ο παιδαγωγός έχει καθήκον να ενεργεί ηθικά. Έχει επίγνωση της αξίας της σχέση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου, αισθάνεται την υποχρέωση της ηθικά συνειδησιακής παιδαγωγικής διαδικασίας και έχει την

πρόθεση να είναι ειλικρινής και συνεπής. Η ηθική ζωή και η ηθική συνείδηση είναι μία καθαρά ανθρώπινη υπόθεση. Είναι το προνόμιο και η τραγωδία του ανθρώπου. Ο ηθικός κόσμος του ανθρώπου είναι ένας κόσμος σημασιών. Η (ηθική) πράξη διαμορφώνει ή τροποποιεί τις ανθρώπινες σχέσεις και ανάλογα αποκτά ηθικό βάρος όχι ως γεγονός, αλλά ως γεγονός που έχει ορισμένη σημασία. Όλες οι πράξεις του ανθρώπου που επιδέχονται τον ηθικό χαρακτηρισμό, με ητν σημασία που έχουν γίνονται φορείς αξιών. Δεν λογαριάζονται απλώς σαν γεγονότα που έχουν ορισμένες ιδιότητες, αλλά σαν αγαθά, όταν φέρουν θετική αξία και κακά όταν φέρουν αρνητική αξία. Το παιδαγωγικό ήθος σημασιολογείται και αξιολογείται. Σημασιολογώ και αξιολογώ πηγαίνουν μαζί. Ως ενέργειες, διαθέσεις ή εκδηλώσεις αποτελούν και χαρακτηρίζουν το συνειδέναι. Ο παιδαγωγός αισθάνεται, σκέφτεται και επιθυμεί μέσα σ΄ ένα κόσμο όχι μόνο γεγονότων και ιδιοτήτων (σύμπαν πραγματολογικό), αλλά και σημασιών και αξιών (σύμπαν αξιολογικό). Η ηθική συνείδηση είναι η σύνθεση της μετάγνωσης, της μνήμης και της κρίσης. Το παιδαγωγικό ήθος είναι ηθικά σημασιολογημένη μετάγνωση. Υπάρχει ηθική ποιότητα και δεν παράγουμε ηθική αγωγή με τον εθισμό να συνδέουν οι παιδαγωγούμενοι συνειρμικά μέσα τους την προσδοκία ενός επιζήμιου αποτελέσματος με την παράσταση μίας απαγορευμένης ενέργειας. Το ήθος είναι κάτι απόλυτο, έχει αιωνιότητα και οικουμενικότητα. Ως ορισμένη όμως διαγωγή, ως τρόπος συμπεριφοράς με συγκριτικό περιεχόμενο, το ήθος προσδιορίζεται κάθε φορά ιστορικά. Είναι επομένως κάτι το σχετικό, το μεταβλητό, το παραλλάσον κατά τρόπο και χρόνον και κλίμα πολιτισμού. Το παιδαγωγικό ήθος πρέπει να μην εθίζεται σε μία στερεοτυπία ηθών, του κοινωνικού αυτοματισμού, αλλά να γίνει ηθικά αυτοκαθοριζόμενο. Άλλο πράξη από καταναγκασμό ή για σκοπιμότητα και άλλο πράξη από λόγους με αξιώσεις, από λόγους με ηθικό βάρος. Χρειάζεται Ηθικός αυτοκαθορισμός. Οι κώδικες δεοντολογίας πρέπει να δημιουργούνται συμμετοχικά μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου χωρίς βέβαια να υπάρχει πλήρης ελευθερία, που μπορεί να στραφεί και προς το καλό και προς το κακό. Η ηθική ευθύνη απορρέει από τον αυτοσεβασμό. Η ελευθερία είναι προϊόν πάλης. Η αρετή ως πρωτότυπη ενέργεια, ως πράξη γενναία και αποφασιστική, ως αξιοθεσία και ιεράρχηση αγαθών, εισβάλει στο παιδαγωγικό ήθος, που ανατρέπει τη στερεοτυπική ηθική, ανήθικη. Η αρετή δεν είναι ηθικοφανής πράξη, αλλά θετικά ηθική πράξη. Εκείνο που χρειάζεται λεει ο Κάντ, είναι διαφωτισμός. Διαφωτισμός του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου, όπου «Διαφωτισμός είναι

"η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του, για την οποία ο ίδιος είναι υπεύθυνος". (Κύρκος, 1992, σ.67)

Με το παιδαγωγικό ήθος οι παιδαγωγούμενοι πρέπει να αποχτήσουν την αποφασιστικότητα και το θάρρος να σκέφτονται οι ίδιοι για τον εαυτό τους, χωρίς καθοδήγηση, υποδείξεις και εντολές ενός άλλου. Τότε θα πάψουν να είναι ανώριμα όντα, λειψά και εξαρτημένα, αδύνατα και ανελεύθερα. Ώριμος στη σκέψη γίνεται όποιος θα θελήσει να απελευθερωθεί από την κηδεμονία των άλλων για να σταθεί κριτικά αυτοδύναμος στα δικά του πόδια. Έτσι γίνεται η διάθεση αυτή, όταν με το κατάλληλο παιδαγωγικό ήθος και τη διδαχή και προπάντων με την αυτοαγωγή ριζωθεί μέσα μας, ενωθεί με τη φύση μας.

Η θεωρητική ανάλυση του σκοπού της αγωγής, όπως την αναπτύσσει ο Πρωταγόρα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία "φιλοσοφία" της αγωγής και ότι οι σοφιστές την αποδέχονται. Ο Σωκράτης δεν φέρνει αντιρρήσεις σ΄ αυτό το σημείο, κι αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ομοφωνία ως προς το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης. Η αγωγή αποβλέπει "όπως ως βέλτιστος έσται ο παιες". Ειδικότερα τώρα από την αρχή και ως αμετάθετος στόχος είναι η διάπλαση του ήθους και του ψυχικού κόσμου των παιδιών (ευκοσμία) παρά μάθηση ορισμένων γνώσεων ή ακόμη η άσκηση μιας δεξιότητας της ψυχής. Η ευκοσμία είναι το θεμέλιο και ο σκοπός της αγωγής, δηλαδή η διάπλαση και η διαμόρφωση της ψυχής του παιδιού ώστε να αποτελέσει "κόσμον καλόν." (Κύρκος, 1992, σ.69)

5.2. Η ειδική παιδαγωγική και η κοινωνική συνείδηση

Η κοινωνική συνείδηση θα βοηθήσει τελικά τον άνθρωπο να ανακαλύψει και την ανθρώπινη διάστασή του σαν άτομο. Ο άνθρωπος δηλαδή ανακάλυψε την ανθρώπινη οντότητά του μόνο με την συμβίωση, καθώς και την ευθύνη που επωμίσθηκε για να συμβιώνει με την ομάδα. Τελικά από την σχέση αυτή θα γεννηθεί η έννοια της ελευθερίας, έννοια προσδιοριστική του ανθρώπου, ως κοινωνικού όντος. Μέσα από την κατάκτηση της ισότητας μέσα στο χώρο των πόλεων και τη συνείδηση της ομοιότητα όλων των ανθρώπων είναι νοητή η ισότητα όλων των ανθρώπων. Όποιος έπαιρνε στα χέρια του την εκπαίδευση των νέων, αυτός είχε πρόσφορη την δυνατότητα να διαμορφώνει το μέλλον μία κοινωνία. Γι΄ αυτό έγινε πολλές φορές αιτία διαμάχης φιλοσόφων και Σοφιστών να νομίζουν ότι έχουμε να κάνουμε στην περίπτωση της Σοφιστικής μ΄ ένα εκπαιδευτικό κίνημα ή μία προσπάθεια μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Αθήνας στο δεύτερο μισό του 5^{ου} αιώνα π.Χ. Η παιδεία ήταν

απλώς το μέσα, ο χώρος όπου θα χαραζόταν το μέλλον της κοινωνικής προόδου. Η διαμάχη είχε πολύ βαθύτερους στόχους: την αναμόρφωση όλου του πολιτικοκοινωνικού συστήματος. Στα θεωρητικά εγχειρίδια για τη ρητορική τέχνη το ήθος του λέγοντος είναι από τις έννοιες εκείνες που η χρησιμοποίησή τους για την υφολογική τελειότητα του λόγου κρίνεται απ΄ όλους τους θεωρητικούς απαραίτητη. Οπωσδήποτε διακρίνουμε το ήθος του λέγοντος από το ήθος των προσώπων στα οποία αναφέρεται ο λόγος του. (Παπανούτσος, 1984, σελ. 69-70)

Η ηθική πρόοδος βρίσκεται στη συνείδηση των κορυφαίων αντιπροσώπων του γένους. Και γίνεται φανερή στο περιεχόμενο που δίνουν στην ιδέα της παιδαγωγικής, οι μεγάλες ηθικές προσωπικότητες. Τον χρυσό κανόνα της ηθικής προσωπικότητες. Τον χρυσό κανόνα της ηθικής συμπεριφοράς: "ό συ μισείς έτερων μη ποιήσεις" τον διατύπωσαν οι ιστοριοδίφες της παιδείας των πολιτισμικών λαών της αρχαιότητας. (Παπανούτσος, 1984, σσ. 80-81)

Ο άνθρωπος έκανε την πρώτη σοβαρή απόπειρα για να οικοδομήσει την παιδαγωγική ηθική πάνω σε στερεά θεμέλια: την αλληλεγγύη και στον συνυπεύθυνο όλων των μελών της ανθρώπινης οικογένεια. Η ηθική συνείδηση διασχίζει μεγάλη απόσταση για να φτάσει στα λόγια του Σωκράτη: "ει αναγκαίων είη αδικείσθε, ή αδικείν έλοιμην αν αδικείσθε ή αδικείν." Πιστεύουμε ότι οι άνθρωποι θέλουν και μπορούν να γίνουν καλύτεροι. Η γνώμη μου είναι ότι αν πρόκειται να στρατευτούμε για να καλυτερεύσουμε ο ηθικό ποιόν των ανθρώπων, θα πρέπει πραγματικά να βεβαιωθούμε για την ηθική μας υπόσταση. Το ηθικό πρόσταγμα διαφέρει από την υποταγή του Δικαίου. Η ηθική προστάζει να μην θέλεις το κακό των συνανθρώπων σου. Το Δίκαιο με τις κυρώσεις που απειλεί να επιβάλλει σε οποίον παραβαίνει τους κανόνες του σε αναγκάζει να μην κάνεις κακό, όταν το συμφέρον, το λάθος, η μισαλλοδοξία σε παρορμούν να θέλεις να τον βλάψεις. Οι φιλόσοφοι αμφισβητούν την ηθική αξία των πράξεων που γίνονται όχι με αγνή πρόθεση αλλά από την ηθική αξία των πράξεων που γίνονται όχι με αγνή πρόθεση αλλά από τον φόβο της τιμωρίας: τιμωρία είναι και η περιφρόνηση προς τον ένοχο. Παράλληλα όμως, περνάει κρίση βαριά και η παιδαγωγική μας συνείδηση, από τα διάφορα γεγονότα που ζούμε καθημερινά και μας προκαλούν αμηχανία. Οι πνευματικά άγρυπνοι άνθρωποι που διατηρούν άθικτη την ηθική ευαισθησία τους έχουν πάρει την απόφασή τους να κάνουν με αμείλικτη αυστηρότητα έλεγχο της συνείδησης τους, ξαναστοχάζονται τα άρθρα της σχέσης τους ξαναπαληθεύουν τα μέτρα τους ξαναζυγίζουν τις ευθύνες τους και σκληρότεροι (απέναντι στον εαυτό τους πρώτα και ύστερα στους άλλους) απ΄

όσο είναι το διαμάντι όταν δοκιμάζει τις άλλες πέτρες ανεβαίνουν σ' ένα ύψωμα (αίθουσα διδασκαλίας και κηρύττουν τον λόγο της απαγορευμένης και καταδιωκόμενης αλήθειας) παιδαγωγούν, αδιαφορώντας για τα λιθάρια και τους εμπαιγμούς του αιώνιου θύματος των επιτήδειων: τους όχλους. Κανένας δεν ηθικός και δίκαιος μέσα σε μία ανήθικη και άδικη κοινωνία. Όλοι έχουμε άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο τις δικές μας ευθύνες. Υπάρχει όμως σε όλους η ελπίδα, να πάμε πιο κοντά στην ηθική και δικαιοσύνη. (Βορέας, 1957, σσ. 116-119) . Το "εγώ" μας το οικοδομούμε παίρνοντας τους ρόλους των "άλλων". Ο κάθε άνθρωπος όταν στρέφεται προς τον εαυτό του, για να τον αντιληφθεί το πρόσωπο, ανακαλύπτει ότι έχει ήδη απομακρυνθεί από τον εαυτό του το αλλόκοτο αίσθημα ενός "χωρισμού" είναι το πρώτο βήμα της αυτοσυνείδησης. Το "εγώ" είναι η κοινωνική άποψη του εαυτού μου "οι φωνές των άλλων δουλεμένες έτσι ώστε να αποτελούν ένα εσωτερικό forum." Ο Maurice Blanchot, στο βιβλίο του "Le livre a' venir " Paris 1959, έλεγε: "Να είσαι άνθρωπος, είναι πρώτα απ΄ όλα να είσαι ο άλλος. Ότι ανήκει σε μένα είναι το ότι είμαι ξένος προς τον εαυτό μου, το ότι δεν είμαι εγώ. " Ο Immannel Kant κάνει μία βαρυσήμαντη διάκριση μεταξύ του "εμπειρικού" και "υπερβατολογικού" εγώ. Έδειξε ότι δεν είναι συμπτωματική σύνδεση του ψυχολογικού συνειρμού, αλλά μία πνευματική λειτουργία υψηλού επιπέδου, που θέτει ως αναγκαία προϋπόθεση, στο πλαίσιο της κριτικής φιλοσοφίας, την παραδοχή ενός αυτοδύναμου συνειδησιακού κέντρου, του "εγώ". Η προσωπικότητα ενός νέου ανθρώπου διαμορφώνεται μέσα στο στενό του περιβάλλον όπου το έργο της "αντιγραφής" αρχίζει από πάρα πολύ νωρίς: από την κούνια του βρέφους μα την μίμηση, την προαιώνια μέθοδο της αγωγής και της μάθησης, όπως ορθότατα σημειώνει ο Αριστοτέλης. Δεν μπορούμε να δεχθούμε ότι υπάρχει μία παθητική στάση του ατόμου απέναντι στη διείσδυση, στην εισβολή του "άλλου" μέσα στον εσωτερικό κόσμο. Εισβολή και διείσδυσή του έχει σαν αναπόφευκτο αποτέλεσμα την αλλοτρίωση του, σαν να γίνεται δηλαδή ο άλλος από τον εαυτό του και άνθρωπος είναι ανεξάντλητος στις επινοήσεις και στα κατορθώματά του όταν επιχειρεί να γίνει άλλος απ΄ αυτό που είναι, με αποτέλεσμα φυσικά να λέγεται ότι απ΄ αυτήν την αλλοτρίωση χάνει τον εαυτό του. Υπάρχει πάντα μία συνύπαρξη του "είμαι για τον εαυτό μου" και του "είμαι για τους άλλους." Προσοχή εδώ θέλει στο διχασμό αυτών των δύο τάσεων. Η θεωρία του αρχαίου σοφού, Σωκράτη, ότι κανένας δεν κακουργεί με την θέλησή του, είναι σύμφωνη όχι μόνο με την νοησιαρχική γνωστολογία του, αλλά και γενικά με την αισιόδοξη αντίληψη που είχε για τα ανθρώπινα πράγματα. Ο Σωκράτης,

ανήκει στην κατηγορία των αισιόδοξων φιλοσόφων. Στοχεύει στον άνθρωπο είναι βέβαιο ότι στην ρίζα της η ανθρώπινη φύση είναι αγαθή: επιθυμεί το "καλό" αποστρέφεται το "κακό". Όταν λοιπόν βλέπουμε ένα όμοιο του να ρέπει προς τις πράξεις που η Κοινή συνείδηση τις καταδικάζει, πρέπει να μη στεκόμαστε στην επιφάνεια, αλλά να αναλύουμε βαθύτερα τούτο το απροσδόκητο φαινόμενο, οπότε θα ανακαλύψουμε ότι και σε αυτές τις έξω από τον κανόνα περιπτώσεων δεν υπάρχει "έφεση του κακού" αλλά "άγνοια του καλού" που μπορεί να θεραπευτεί με την ηθική καθοδήγηση με την διδασκαλία, το παιδαγωγικό ήθος. Ο δάσκαλος συμμερίζεται οπωσδήποτε την ηθική διδασκαλία του ανθρώπου και πιστεύει ότι είναι κατά βάθος αγαθό και όταν έχει εκτραπεί η κινδυνεύει να εκτραπεί προς το κακό, να κερδηθεί το καλό με τον ηθικό φρονηματισμό και την ηθική άσκηση. Αρκεί να φωτιστεί ο νους και να γυμναστεί η βούλησή του για να αναγνωρίζει και να επιθυμεί ότι είναι σύμφωνο με τους προσταγμούς της ηθικής συνείδησης. Οποίος δεν έχει αυτή την πίστη και αυτή την ελπίδα δεν κάνει τον δάσκαλο ή δεν κάνει για δάσκαλος. Αυτό εξηγεί την λάμψη που απόκτησε στην ιστορία του πνεύματος το σωκρατικό δόγμα. (Δεσποτόπουλος, 1976)

Το έκαναν έμβλημα της βιοθεωρίας τους όλοι όσοι φιλοδοξούν να κοπιάζουν να εξυγιάνουν την ανθρώπινη κοινότητα με το ευγενέστερο λειτούργημα που ξέρουμε, την διδασκαλία. Άνωση του ηθικού είναι για τον Σωκράτη όλοι απλών η θεωρητική ανάλυση και διευκρίνιση της έννοιά του, αλλά ο πλήρης ταυτισμός της συνείδησής του (ως νόηση και βούληση συγχρόνως) μαζί του, οπότε ο "ειδών", είναι αδιάσπαστα και ο "νοών" και "βουλωμένων" και ακόμη παραπέρα "βουλωμένος" μαζί και "πράτων". Ο άλλος λόγος είναι να συναντήσουμε την σωκρατική αντίληψη μαζί με την ηθική θεωρία ενός σύγχρονου φιλοσόφου του μεγάλου Δημόκριτου. Στα βάθη της ψυχής, έλεγε ο Δημόκριτος, κατοικούν κακά πάθη, που πρέπει να τα καταπολεμήσει ο άνθρωπος. Η ιατρική θεραπεύει τα πάθη του σώματος, η σοφία τα πάθη της ψυχής, γιατί από την σοφία πηγάζουν η ορθή σκέψη, ο ορθός λόγος, η ορθή πράξη. Αιτία του αμαρτάνει είναι η άγνοια του αγαθού. Όχι λοιπόν με την βία αλλά με την πειθώ και το παιδαγωγικό ήθος πρέπει να οδηγούμε τους ανθρώπους στο δρόμο της αρετής, γιατί *«...για τον Αριστοτέλη, όπως και για τον Πλάτωνα, ο σκοπός της επιστήμης είναι η ανακάλυψη της σταθερής και νοητής πραγματικότητας που υπάρχει πέρα από τις φαινομενικές εκφράσεις και τα αισθητά δεδομένα. Στην συνεχή αλλαγή των φαινομένων αντιτείνει την έννοια της ουσίας των, διατηρεί την ταυτότητά της όσο και αν διαφοροποιείται πλήρως μέσω των αλλαγών. Αυτό που μεταβάλλεται είναι*

η εν ενεργεία πραγματικότητα της μορφής που είναι παρούσα εν δυνάμει μέσα στην ,,ύλη» (Μεταξόπουλος, 1997, σ.248). Πρόκειται άλλωστε για μία ηθικοπαιδαγωγική θεωρία με μακρά και ένδοξη ιστορία που απλώνεται πέρα από τον Δημόκριτο και τον Σωκράτη από τους Στωικούς έως τον Καρτέσιο, και τους διαδόχους του. Αποτελεσματική δεν είναι πάντοτε σ΄ αυτό το έργο της, η διδαχή για να δαμάσει τα πάθη, πρέπει να επέμβει έγκαιρα και να γίνει σωστά. Συνήθως όμως προστρέχουμε σ΄ αυτή, όταν τα πάθη έχουν φουντώσει και υποδουλώσει τις ψυχές μας. Τότε τι μπορεί να κάνει "γνωστικόν" τον άνθρωπο; Δεν γίνεται ο άνθρωπος όν γνωστικό από την μία μέρα στην άλλη. Χρειάζεται μεγάλη προπόνηση από τα τρυφερά του χρόνια και επαγρύπνηση αδιάκοπη γιατί ο εχθρός παραμονεύει σε κάθε του βήμα. Οπωσδήποτε η γνώση του αγαθού είναι ένας τρόπος να το εγκαταστήσουμε και να το κάνουμε οικείο στην ψυχή μας. Να αλλάξουμε τις κοινωνικές συνθήκες της ζωή που εξαθλιώνουν τον άνθρωπο και τον κάνουν υποχείριο των λαθών του να τον βγάζουμε από την λάσπη όπου τον ρίχνει η εκμετάλλευση και η απονιά μας ώστε έτσι να αστράψει μέσα στο φως της καλοσύνης. Και ας μην ξεχνάμε ότι η ηθική συνείδηση είναι μία δυστυχισμένη συνείδηση (Hegel) και όχι τόσο επειδή παλεύει μέσα μας αδυσώπητα το κακό για το καλό.(Παπανούτσος, 1957)

Η αγάπη του παιδαγωγού προς το παιδί, όταν σύμφωνα με την ιδιοτυπία του χριστιανικού ήθους είναι μόνιμη και διαρκής ψυχική ακτινοβολία που δεν περιορίζεται μέσα σε οποιαδήποτε σύνορα, αλλά απλώνεται δραστήρια και έντονη απάνω σε κάθε άνθρωπο, ξυπνά και μέσα στο ίδιο το παιδί πάλι την αγάπη, την ίδια την αγάπη. Όταν το συναίσθημα με την πνευματικότητα που έχει μέσα στην αίσθηση της ζωής και στην κοινωνική προοπτική του χριστιανικού ήθους, απλωθεί και κυριαρχήσει στην ψυχή του νέου ανθρώπου, αυτός γίνεται όχι απλώς ικανός για να δεχτεί το σπόρο της αρετής, όπως γίνεται με το θαυμασμό και την εκτίμηση του αγαθού, αλλά οριστικά πιο ενάρετος. Ο παιδαγωγός αγαπά το παιδί σαν παιδί. Η αγάπη τον κάνει να βλέπει μέσα σε κάθε παιδί πλήθος από αφανή χαρίσματα που περιμένουν τη δική του στοργή για να εκδηλωθούν και να αποτελέσουν μία νέα ηθική ατομικότητα, έναν αγαθό άνθρωπο. Η παιδαγωγική αγάπη προσηλώνεται στην ιδιαίτερη ψυχική φυσιογνωμία του παιδιού και προσπαθεί να το ζεστάνει με την στοργή της, για να ξεδιπλώσει εκείνο και να εκδηλώσει τον εσωτερικό δυναμισμό που αποτελεί την ιδιότυπη ατομικότητά του. Ότι ενδιαφέρει τον παιδαγωγό της αγάπης είναι υπόθεση του παιδιού. Το μελετά, λοιπόν, και το αναλύει, παρακολουθεί με προσοχή τα βήματά του, προσπαθεί να

μαντέψει τον ιδιαίτερο ψυχικό ρυθμό που δίνει τη σφραγίδα στην ατομικότητά του, ζητά με την αγάπη και την αφοσίωσή του να κάνει ευκολότερη και μεθοδικότερη την πορεία του παιδιού προς την αρμονική ανάπτυξη των δικών του δυνάμεων, προς την κατάκτηση της προσωπικής μορφής. Δεν επιδιώκει, λοιπόν με την παιδεία τη δική του λύτρωση, αλλά τη λύτρωση του ίδιου του παιδιού. Οδηγεί το παιδί στην κατάκτηση του εαυτού του. Ο παιδαγωγός έχει πίστη ότι ο Θεός υπάρχει μέσα στους ανθρώπους και αποκαλύπτεται μονάχα μέσα απ΄ αυτούς. Το πνεύμα της θυσίας δίνει στην παιδαγωγική αγάπη μία πνοή "αποστολική". Ο παιδαγωγός έχει τη συνείδηση μίας αποστολή στον κόσμο. Από αυτή τη συνείδηση αντλεί υπεράνθρωπο θάρρος για να αντιμετωπίζει τα εμπόδια και να μην απογοητεύεται. Έτσι, μόνο έτσι υψώνεται ο άνθρωπος έως το σημείο να μη ζητεί από τους ανθρώπους εκείνο που δεν βρίσκει σ΄ αυτούς και να χαίρεται για το καλό που έχουν, σαν να μην υπάρχει καμία έλλειψη. .(Παπανούτσος, 1957)

Η παιδαγωγική ηθική σχέση, ορίζεται ως διαπροσωπική επικοινωνία ή δυναμική αλληλεπίδραση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου. Το μοντέλο παιδαγωγικής σχέσης που υποστήριξη η ΝΕΑ Αγωγή θεμελιώνει την πρωτοβουλία και αυτενέργεια του παιδαγωγούμενου προβάλλοντας τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα της σχέσης. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι καθοδηγητικός και η παρέμβασή του ρυθμιστική. Σ΄ αυτό το μοντέλο σχέσης παρέχεται η ευχέρεια και το κίνητρο στο παιδί να αναπτύξει το άτομό του, να αποκτήσει ψυχικά ερείσματα για την ολόπλευρη καλλιέργειά του και την ελεύθερη ανάπτυξή του. Στην παιδαγωγική σχέση κυρίαρχο ρόλο έχει ο παιδαγωγούμενος, που ισότιμα, ελεύθερα, ανυπόκριτα, αυθόρμητα και θελληματικά, παίρνει μέρος ή καλύτερα συμπρωταγωνιστεί με τον παιδαγωγό σε μία φαινομενικά ουσιαστική και επί ίσοις όροις παιδαγωγική σχέση. Η κοινωνικοποίηση του παιδαγωγούμενου ολοκληρώνεται με την εσωτερίκευση και τη χρήση των αξιών της ζωής, όπου επηρεάζουν καθοριστικά τη σκέψη, το συναίσθημα, και την συμπεριφορά. Το προνομιακό πεδίο των αναλύσεων του Bernstein είναι εκείνο της παιδαγωγικής σχέσης. Υπάρχει ο παιδαγωγικός κώδικας που προσφέρει τη δυνατότητα για διεισδυτική και πολυδιάστατη παιδαγωγική περιγραφή. Ο παιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει τον παιδαγωγούμενο να αντιληφθεί τη δική του θέση στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου στο οποίο βρίσκεται ενταγμένος, να αποκτήσει συνείδηση και να κάνει ανάγλυφα τα περιθώρια και τις προϋποθέσεις του ουσιαστικών αλλαγών. Ο παιδαγωγός πρέπει να αισθάνεται φυσικά και αβίαστα συμπάθεια και αγάπη προς τον άνθρωπο, όπως το αισθάνθηκαν οι Pestalozzi και Montessori.

Κεφάλαιο Δ΄

Οι επιρροές, των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, στη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Στη σημερινή κοινωνία των οξυμένων κοινωνικών διαφορών, των αυστηρών οικονομικών μέτρων και της κυριαρχίας της τεχνολογίας, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, οι ανισότητες και οι ελλείψεις του κοινωνικού συστήματος είναι περισσότερο εμφανείς και ό,τι αποκαλούσαμε πολιτική «ίσων ευκαιριών» φαίνεται πλέον σαν ουτοπία. Ο καθηγητής Κων. Τσουκαλάς αναφέρεται στα αποτελέσματα της μαζικής εκπαίδευσης και λέει ότι: «*...η μαζική εκπαίδευση προσέφερε την σημαντικότερη μοναδική ιδεολογική παράμετρο που νομιμοποιούσε τις αυξανόμενες κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Η διατυμπανιζόμενη τυπική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ήταν χρήσιμη, για να συσκοτισθεί το ταξικό περιεχόμενο της ποιοτικής διαφοράς και της προνομιούχου ομάδας εκείνων που σπουδάζουν στο εξωτερικό. Η μικροσκοπική ιδεολογία η οποία κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία, ενισχύθηκε από την πάνδημη πίστη στην εξατομικευμένη πορεία προς την κοινωνική εξέλιξη. Έτσι, ο εκδημοκρατισμός της ελληνικής εκπαίδευσης υπακούει στην ανάγκη διατήρησης μίας κοινωνικής συναίνεσης που απειλείται ακατάπαυστα με διάβρωση*» (Τσουκαλάς, 1996, σ.42). Έτσι, μέσα σ΄ ένα κλίμα συνεχών κοινωνικών αλλαγών, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται στόχος συντηρητικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Συγχρόνως με τις οικονομικές παροχές μειώνονται αισθητά ο κοινωνικός διάλογος κάτω από τον ασφυκτικό μονόλογο και τις εκφωνήσεις των απρόσωπων και άσχετων «επιτήδειων» επιτετραμμένων τεχνοκρατών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο καθηγητής Αιμ. Μεταξόπουλος αναφέρει χαρακτηριστικά: «*...αν συνομολογηθεί ότι η κοινωνική πράξη είναι αδύνατη εφόσον απαγκιστρωθεί από τη μυθοπλαστική δυναμική της απρόβλεπτης κατίσχυσης, ο σκεπτικιστής δεν μπορεί παρά να κατανοεί τη δική του συγκατάθεση σε αυθαίρετα, από λογικοτυπική σκοπιά, ειλημμένες αξίες, κυρίως της απόρροιας όσων αδήριτων αναγκαιοτητών προκύπτουν απ΄ αυτή τη δόμηση του πρακτικού βίου και το κτίσιμο μίας ταυτότητας, δηλαδή μίας προσωπικής ιστορίας σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον*»

(Μεταξόπουλος, 1997, σ.88). Τώρα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε θα πρέπει να αναρωτηθούμε και να διερευνήσουμε τις αιτίες των συμπτωμάτων της κοινωνικής παρακμής που μαστίζει το σημερινό κόσμο αλλιώς θα επικρατήσουν η σιωπή, η απάθεια και η απελπισία, καθώς και τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της αναπηρίας και της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, γιατί όπως αναφέρει ο Abric (1987), μια αναπαράσταση ονομάζεται κοινωνική, γιατί δέχεται επιρροέςαπό το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολικού γίγνεσθαι. Είναι φανερό πως μία τέτοια διερεύνηση είναι εύλογο να αρχίσει από τον χώρο της παιδείας μιας και ο κυρίαρχος ρόλος της σαν κοινωνικό σύστημα είναι γενικά αποδεκτός στην κοινωνική, ηθική και ακαδημαϊκή κατάρτιση, στην κοινωνικοποίηση δηλαδή του ατόμου. Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η σύγχρονη τεχνολογία, οι αλλεπάλληλες αλλαγές στο χώρο της εργασίας που αυτή προκαλεί και η αδυναμία του σχολείου να τις παρακολουθήσει επιβάλλουν την αποφυγή αυστηρής εξειδίκευσης κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Απαιτούν, αντίθετα, την ύπαρξη ενός σχολείου ικανού να παρέχει πλατιά μετατρέψιμη γνώση, στην οποία θα βασίζεται ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό σύστημα ταχύρυθμης επαγγελματικής κατάρτισης. Τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας, πρέπει να υπάρξει συστηματική ενημέρωση για τη φύση της σημερινής τεχνολογίας και για τις ικανότητες και δεξιότητες που αυτή απαιτεί. Η ενημέρωση αυτή θα συντελέσει στην άμβλυνση της αντίληψης ότι η τεχνολογία είναι δραστηριότητα, μόνο για τα άτομα που δεν παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας. Αυτό σημαίνει ότι η κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής πρέπει να συνδυάζεται με μέτρα κοινωνικής αλλαγής, για να μεταβληθούν τα βαθιά ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα, γιατί εδώ υπεισέρχεται η θεωρία της ψυχολογικής αναδραστικότητας όπου προσπαθεί *«... να εξηγήσει πώς τα αποτελέσματα αυτού του φαινομένου υπερπηδούν τους κινδύνους που συχνά εγκυμονεί η κοινωνική «παραδοξολογία» κι αντιφατικότητα. Η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, επιτρέποντας σε ορισμένα μέλη των μειοψηφούντων ή μειονοτικών ομάδων να καταλαμβάνουν θέσεις που τους προσφέρουν όλα τα πλεονεκτήματα των ιθυνόντων(πλούτη, εξουσία, κουλτούρα κλπ.) εξασφαλίζει την υπακοή των υπολοίπων.»* (Παπαστάμου, 1989α, σσ.75-76). Και συνεχίζει να αναφέρει τις κοινωνιοψυχολογικές προσεγγίσεις της ελευθερίας σύμφωνα με τον Brehm και τους Brehm & Mann (1975), όπου, *«...κάθε φορά που μία προσιτή συμπεριφορά αποσύρεται (ή υπάρχει κίνδυνος να αποσυρθεί) από το πεδίο των δυνατοτήτων ενός ατόμου, το άτομο αυτό νιώθει ότι περιορίζεται η*

ελευθερία του, συναίσθημα που του προκαλεί μία κατάσταση ψυχολογικής αναδραστικότητας και η οποία εκφράζεται με την τάση ανάκτησης της χαμένης ελευθερίας.» (Παπαστάμου, 1989α, σσ.59-69). Τέτοια φαινόμενα παρατηρούνται άλλοτε φανερά κι άλλοτε ασυνείδητα, μέσα στις σχολικές μονάδες, όταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθούν να επιβιώσουν μαθησιακά και να απολαύσουν το δικάιωμά τους για την εκπαιδευτική τους πορεία, όπου μαζί με τους γονείς τους πιέζουν προς αυτή τη κατεύθυνση της εφαρμογής των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες κι όχι σε ξεχωριστά σχολεία ή τάξεις, όπου γεννιούνται φαινόμενα ετικετοποίησης, μορφές περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, όπου *«...η λέξη «αποκλεισμός» υπονοεί την ύπαρξη περιορισμών στην πρόσβαση, είτε γίνονται ηθελημένα οι περιορισμοί είτε όχι. Η μη υλοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων σε ορισμένους τομείς μπορεί να οφείλεται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα»* (ΕΚΚΕ, 1996, σ.53).

1. Η δημιουργία ενός πολυδιάστατου αναλυτικού προγράμματος.

Για μια σωστή διερεύνηση στον χώρο της σχολικής πραγματικότητας για το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ανάγκη να κατανοήσουμε πως η ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, θα οδηγήσει στην ανεύρεση και κατανόηση εκείνων των παραγόντων όπου δυσκολεύουν την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, δηλαδή θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλλαγής των στάσεων απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας της αναπηρίας τους, αναδύονται κοινωνιοψυχολογικοί παράγοντες, οι οποίοι εμποδίζουν αυτές τις σχολικές αλλαγές, όπου όπως αναφέρει ο Festinger (1950), *«...όταν δεν διαθέτουμε μια φυσική πραγματικότητα για να θεμελιώσουμε την ισχύ της άποψής μας, εξαρτιώμαστε από την κοινωνική πραγματικότητα(δηλαδή από τις απόψεις των άλλων).»* (Παπαστάμου, 1989γ, σ.247). Αντίθετα, σήμερα έχουμε φτάσει να καταλαβαίνουμε πως αυτό που αποκαλούμε πραγματικότητα δεν είναι παρά το σύνολο ερμηνειών φαινομένων και πως είναι τελικά, η προέλευση-η ρίζα- αυτών των ερμηνειών που θα πρέπει να μελετηθεί.

Φιλόσοφοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει πως τα σχολεία διδάσκουν πολύ περισσότερα από ό,τι φαίνεται μέσα στα αναλυτικά προγράμματα κι αυτό γίνεται συστηματικά και μεθοδευμένα μέσα από το «κρυφό πρόγραμμα» ή την επενέργεια της

λανθάνουσας μάθησης, που πλέον ασκεί ένα είδος κοινωνικού ελέγχου. Η συνεισφορά της Κοινωνικής Ψυχολογίας στο πεδίο της παρούσας διερευνητικής εργασίας είναι σημαντική, με τις σύγχρονες ερευνητικές της τοποθετήσεις στους τομείς των κοινωνικών επιρροών και την διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων γύρω από τα θέματα της αναπηρίας, ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Μια κριτική διερεύνηση του «κρυφού προγράμματος» άρχισε την περίοδο που ο μύθος του δυτικού και ειδικά του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος κατέρρεε κάτω από την εμφανή αναπαράσταση των γεγονότων λίγο μετά τα μέσα του εικοστού αιώνα. Από την ίδρυσή του, το τυπικό δημόσιο σχολείο χαρακτηρίστηκε σαν ένα ίδρυμα που θα βοηθούσε στην εξίσωση των ανθρώπων, θα εξασφάλιζε πρόσβαση σε όσους έχουν την δυνατότητα, θα λειτουργούσε σαν μια πλάστιγκα κοινωνικής ισορροπίας και θα υποβοηθούσε την πρόοδο της ανθρώπινης κοινωνίας. Έτσι, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που είναι πρόθυμα να ενταχθούν μέσα στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης και να ασκήσουν αυτοέλεγχο, το σχολείο οφείλει να τους εξασφαλίσει «ίσες ευκαιρίες», καλή σταδιοδρομία και συνεπώς κοινωνική κι επαγγελματική ένταξη. Επιπλέον, όπως ο John Dewey ανέφερε, «...*το σχολείο υποσχέθηκε στους μαθητές προσωπική ανεξαρτησία, και τα αγαθά της ελευθερίας. Επίσης, θα μεσολαβούσε στην κοινωνική και οικονομική αλλαγή και θα αντικαθιστούσε την ταξική με μια κοινωνική συνείδηση. Θα υλοποιούσε τις αρχές της δημοκρατίας εκπαιδεύοντας το σχολικό πληθυσμό στην εξάσκηση της ατομικής πρωτοβουλίας και προσαρμογής.*»(Giroux, A.H.,1983). Στη δεκαετία του 1960 το δημόσιο σχολείο κατηγορήθηκε από πολλούς ότι καλλιεργούσε ένα κλίμα ρατσισμού και σεξισμού και ότι υιοθετούσε τακτικές που προωθούσαν τον κοινωνικό αποκλεισμό των «αδύνατων» ή των φτωχών. Τη στιγμή που το παιδί περνά από το οικείο περιβάλλον του σπιτιού στην απρόσωπη ζωή της σχολικής τάξης, αναπόφευκτα δέχεται τις συνεχείς πιέσεις και επιδράσεις της ιδεολογίας και φιλοσοφίας που επικρατούν στην οργανωμένη σχολική κοινωνία και τις διάφορες μορφές κοινωνικοποίησής της. Πολλοί φιλόσοφοι και κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης πιστεύουν πως οι έννοιες που μεταδίδονται στα παιδιά μέσα από το κρυφό πρόγραμμα, επειδή ακριβώς περνούν απαρατήρητα στο υποσυνείδητο, είναι πιο δυνατές και αποτυπώνονται πιο έντονα από εκείνες που φανερά διδάσκονται και γι' αυτό έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τις αξίες και τις αρχές που το αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί και στηρίζει. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν πως η ύπαρξη του «κρυφού προγράμματος ή λανθάνουσας μάθησης» δεν είναι

τυχαία ή απλώς συμπτωματική αλλά στις περισσότερες μορφές του λειτουργεί εσκεμμένα για να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα μιας υλιστικής, άνισης κοινωνίας, όπου «...*μέσα από αυτό προωθεί τη διαιώνισή της, αποθαρρύνει την αναζήτηση εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων και αξιών που θα βοηθήσουν το παιδί να αντισταθεί στις «ηγεμονικές» τάσεις, να αποκτήσει αυτοαντίληψη και αυτοέλεγχο και γενικά να εξελιχθεί σε μία απελευθερωμένη προσωπικότητα*». (Giroux,A.H., David Purpel, McCutrhan, 1983). Αυτό που τελικά «δε διδάσκονται» τα παιδιά στο σχολείο είναι το ίδιο αν όχι περισσότερο αποκαλυπτικό από εκείνο που «διδάσκονται» σύμφωνα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Το σχήμα, η μορφή της γλώσσας περικλείει μηνύματα που δέχονται οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ακόμη κι αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν με αυτά τα μηνύματα, στην πραγματικότητα δεν αντιστέκονται σ΄ αυτά, είτε γιατί δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξή και δράση τους, είτε γιατί δεν ελέγχουν το χώρο, την οργάνωση, την μέθοδο και την γλώσσα, τα μέσα δηλαδή, μέσα από τα οποία πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Αναπόφευκτα ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όλα εκείνα τα μη ελεγχόμενα από αυτόν μέσα (γλώσσα, εξοπλισμό, μεθόδους διδασκαλίας, παιδαγωγικά μοντέλα μάθησης), για να εφαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στη σχολική τάξη. Τα μέσα αυτά, ορισμένες φορές, γίνονται αγωγοί του «κρυφού προγράμματος» ή της «λανθάνουσας μάθησης».

Η κοινωνία παρά τον εκσυγρονισμό της και την αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης της αναπηρίας, εξακολουθεί να κάνει σαφή διάκριση μεταξύ του φυσιολογικού και μη φυσιολογικού. Συνεχίζει να προβάλλει διαφορετικά πρότυπα και διαφορετικές αξίες για τα άτομα με και χωρίς ειδικές ανάγκες, που αναπόφεκτα επηρεάζουν και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των μαθητών μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αν και οι οργανωμένοι φορείς των ατόμων με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με την Mary Croxen αποδεικνύει ότι: «... *οι ανάπηροι σήμερα έχουν αρχίσει να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον επαναπροσδιορισμό της αναπηρίας, στη χάραξη πολιτικών και κοινωνικών παροχών στους ανάπηρους, στην εξάλειψη των διακρίσεων από την απασχόληση, από τις ευκαιρίες, την εκπαίδευση, την προαγωγή και την ίδια την ζωή. Επί πλέον, η ελίτ των ατόμων με ειδικές ανάγκες άρχισε να ταυτίζεται με την μάζα των ανάπηρων και να εκφράζει την δυσαρέσκειά της.*» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ.26). Οι κυρίαρχες αξίες και τα αντίστοιχα κοινωνικοπολιτιστικά πρότυπα είναι αποτελέσματα μακροχρόνιων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών

διεργασιών και βαθιά ριζωμένων ιδεολογικών καταβολών και γι' αυτό μεταβάλλονται πολύ πιο δύσκολα απ' ότι οι εργασιακές συνθήκες και τα δεδομένα της αγοράς εργασίας. Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι πρώιμες εμπειρίες από τα κυρίαρχα στύλ διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο προδιαθέτουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν ένα τρόπο σκέψης, που τα αποκλείει από έναν αναλυτικό, πολύπλευρο και πολύπλοκο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων. Οι πολύ συχνά χαμηλές επιδόσεις των παιδιών είναι αποτέλεσμα αντίστοιχα μειωμένων απαιτήσεων, προσδοκιών από τους δασκάλους και γονείς που ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης (Festinger,1954), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω της αναπηρίας ή μειονεξίας που έχουν, έχουν ανάγκη από παρεκκλίνουσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται περισσότερο από την εκπαιδευτική πορεία που ακολουθούν οι συμμαθητές τους που αποτελούν και την πλειοψηφία της σχολικής τάξης και να νιθουν άσχημα και μειονεκτικά που δεν ακολουθούν τα συνήθη αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα, όπου υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική και ψυχική πραγματικότητα της σχολικής τάξης *«...η πρώτη καθορίζει τις σχέσεις μας με τους ανθρώπους και η δεύτερη τις σχέσεις μας με τα αντικείμενα»* (Παπαστάμου, 1989γ, σ. 241). Τα παιδιά για να ενδιαφερθούν και να μάθουν κάτι πρέπει αυτό να βρίσκεται στον κύκλο των εμπειριών τους, να τα προκαλεί και να δίνει νόημα στο πρόβλημα. Τέλος, χρειάζεται ενθάρρυνση, υποστήριξη, ενθουσιασμός, και πρόσκληση σε δραστηριότητες για να μετατραπούν τα μαθήματα από υποχρέωση σε ευχαρίστηση.

1.1. Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική ένταξη.

Η υπέρβαση των παραδοσιακών διακρίσεων δεν αποτελεί απλώς νομικό ζήτημα, αλλά προϋποθέτει τη ριζική αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων και συνεπώς ολόπλευρη αντιμετώπιση και πλαίσια της εκπαίδευσης, τόσο στο σχολικό, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον όπου ζει και αναπτύσσεται το παιδί. Οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, πολλές φορές συμπεριφέρονται με διαφορετικούς τρόπους κι αντιμετωπίζουν την κατάσταση, χωρίς ιδιαίτερη ψυχραιμία και παρησία, με αποτέλεσμα *«... η διερεύνηση των στάσεων των γονέων απέναντι στο ανάπηρο παιδί τους, αποκαλύπτει τις εξής τέσσερις κατηγορίες συμπεριφοράς: 1. Ανοικτή απόρριψη. 2. Υποσυνείδητη απόρριψη. 3. Υπερπροστατευτική συμπεριφορά. 4. Ασταθής*

συμπεριφορά...έρευνες που βασίζονται σε συνεντεύξεις και αυτοβιογραφίες αναπήρων (N. Weinberg, 1982) αποκαλύπτουν τέσσερις τρόπους με τους οποίους οι μη ανάπηροι παραβιάζουν τα δικαιώματα των αναπήρων: α. Παρατεταμένο βλέμμα β. Αδιάκριτες ερωτήσεις γ. Αυτόκλητη βοήθεια δ. Ταπείνωση σε δημόσιους χώρους.» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ.22). Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι με τη στάση της οικογένειας, και κυρίως του πατέρα και της μητέρας, αλλά και η έλλειψη έγκυρης κι αξιόπιστης ενημέρωσης από τη σχολική μονάδα, καλλιεργείται ένα είδος άκαμπτης συμπεριφοράς από την πλευρά της «αδρανούσας» επενέργειας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και της μειονοτικής επιρροής των οργανωμένων συλλόγων των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έτσι ενεργοποιούνται κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί, όπως το κρυφό πρόγραμμα, οι μειωμένες προσδοκίες δασκάλων και γονέων για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών , όπου μεταδίδονται κι επηρεάζουν και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των άλλων ομάδων, κυρίως των συμμαθητών τους μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και τέλος ο μηχανισμός αντίστασης στη μειονοτική επιρροή, δηλαδή η ψυχολογιοποίηση, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *«...η ακαμψία αποτελεί εμπόδιο στη μειονοτική επιρροή, στο βαθμό που η συμπεριφορά της μειονότητας αποδίδεται στην ακαμψία της. Πρέπει να σημειώσουμε ακόμη ότι το φαινόμενο αυτό δεν είναι απλή υπόθεση κοινωνικής απόδοσης, αλλά οφείλεται στην ενεργοποίηση ενός ιδεολογικού μηχανισμού αντίστασης στη μειονοτική επιρροή, στη λεγόμενη "ψυχολογιοποίηση" (βλ. Papastamou, 1983, 1986^{α}, 1986β. Papastamou και Mugny, 1985) Η ψυχολογιοποίηση αυτή συνίσταται στην εγκαθίδρυση ενός ψυχολογικού ντετερμινισμού, ενός αιτιατού συνδέσμου ανάμεσα σε μία κοινωνική συμπεριφορά ή μία ιδεολογική τοποθέτηση, και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του φορέα αυτής της συμπεριφοράς ή αυτής της ιδεολογίας.»*(Παπαστάμου, 1989α, σ.43)

Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η σύγχρονη τεχνολογία, οι αλλεπάλληλες αλλαγές στο χώρο της εργασίας που αυτή προκαλεί και η αδυναμία του σχολείου να τις παρακολουθήσει επιβάλλουν την αποφυγή αυστηρής εξειδίκευσης κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Απαιτούν, αντίθετα, την ύπαρξη ενός σχολείου ικανού να παρέχει πλατιά μετατρέψιμη γνώση, στην οποία θα βασίζεται ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό σύστημα ταχύρρυθμης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας, πρέπει να υπάρξει συστηματική ενημέρωση για τη φύση της σημερινής τεχνολογίας και για τις ικανότητες και δεξιότητες που αυτή απαιτεί.

Η ενημέρωση αυτή θα συντελέσει στην άμβλυνση της αντίληψης ότι η τεχνολογία είναι μια δραστηριότητα μόνο για αρτιμελείς ανθώπους, γιατί όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά *«...μόνο με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται με την μορφωτική πράξη, το υποκείμενο-παιδί, αποκαλύπτει τον εαυτό του, εξελλίσεται, οργανώνεται. Η διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού, δηλαδή το πέρασμα από μια κατάσταση σε μια άλλη περισσότερο επεξεργασμένη, προκαλείται και συντηρείται από τις ανταλλαγές που οργανώνονται από τα συστήματα ελέγχου και ρύθμισης, δηλαδή τα μορφωτικά ιδρύματα. Οι ανταλλαγές αυτές αναπτύσσονται μέσα σε ένα διαφοροποιημένο περιθώριο ελευθερίας, σύμφωνα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγού. οι κοινωνικές δομές της αγωγής και ο τρόπος που υιοθετεί ο παιδαγωγός, προσδιορίζουν την δυναμική των σχέσεων...ο Durkheim(1966) βλέπει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του είναι το μέσο για την πρόοδο της ανθρωπότητας και επικαλείται την αναγκαιότητα της συμφιλίωσης ομοιογένειας και διαφορετικότητας στη συλλογική ζωή και της πραγματοποίησης της ενότητας και της συμπληρωματικότητας των κοινωνικών λειτουργιών που αναλαμβάνουν τα άτομα.»*(Postic,1995, σσ.37-39). Αυτό σημαίνει ότι η κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής πρέπει να συνδυάζεται με μέτρα κοινωνικής αλλαγής, για να μεταβληθούν τα βαθιά ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα. Το σχολείο έχει τεράστια διαμορφωτική δύναμη. Μέσα στις κοινωνικές διεργασίες της εποχής μας οι εκπαιδευτικοί μπορούμε να επιδράσουμε στους μαθητές, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση συντηρητικών ή προοδευτικών προσωπικοτήτων, όπου αποδέχονται ή δεν αποδέχονται τη διαφορετικότητα και τον «άλλον». Πρέπει να συμβάλουμε ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά κριτική όραση, για να μπορέσουν να γίνουν ικανά να διαπιστώνουν τα αρνητικά της κοινωνίας, για να θελήσουν αύριο να συμμετάσχουν στην αλλαγή τους, για να δημιουργήσουν μια κοινωνία καλύτερη. Το συστατικό του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών είναι η έμμεση δυνατότητα μέσα στη σχολική τάξη να μπορούν να αξιοποιήσουν τις διανοητικές δυνατότητες όλων των μαθητών, ενάντια στην κοινωνική και μορφωτική ανισότητα. Οι μαθητές δε χωρίζονται σε προικισμένους από τη φύση και ανεπίδεκτους από τη φύση, αλλά σε κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχους και μη προνομιούχους. Η δυνατότητα των παιδιών να προσαρμοστούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου, η κατανόηση της άμεσης χρησιμότητας της μόρφωσης που το σχολείο τους δίνει, η προσαρμογή στους κανόνες της σχολικής ζωής, όλα αυτά αποτελούν προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία και είτε έχουν κληρονομηθεί από την προνομιούχο οικογένεια,

είτε πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στο σχολείο, και μάλιστα αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. Χρειάζεται να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία, όσο το δυνατό, στις αρχές του ανοικτού, του παιδοκεντρικού σχολείου, που χρησιμοποιεί την εμπειρία για να οδηγήσει στη γνώση, δηλαδή το συγκεκριμένο για να οδηγήσει στην αφαίρεση, το παράδειγμα για να πάει στον κανόνα. Το έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας λοιπόν είναι ο αγώνας εναντίον της σχολικής αποτυχίας για κάθε μαθητή, είτε παρουσιάζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, είτε παρακολουθεί το σχολείο χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, η συστηματική κατάρτιση όλων σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης και η διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε μαθητή να γίνεται κοινωνικός και δημιουργικός αποδέκτης ουσιαστικού περιεχομένου και νοήματος στο σχολείο. Αυτό που ενδιαφέρει άμεσα κι έμμεσα το σχολικό γίγνεσθαι, δεν είναι η μειονεξία του μαθητή, αλλά πώς θα μπορέσει να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα με ιδιαίτερο τρόπο διδασκαλίας, με ειδικά αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις δικές του δυνατότητες γνωστικών διεργασιών, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, εφαρμόζοντας προγράμματα συν-εκπαίδευσης, αλλά παράλληλα και την αποδοχή του σχολικού-κοινωνικού συνόλου, δηλαδή την ομαλή κοινωνική και χωροχρονική του ένταξη. Στο σημείο αυτό οφείλεται να τονιστεί αυτό που αναφέρει η Μαρία Ζαφειροπούλου-Πιπεράκη(1995), ότι *«...την εκπαίδευση, όταν μιλούμε για το "ειδικό παιδί", μιλούμε αποκλειστικά για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξάλλου, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται σε ένα μεγάλο μέρος του σχολικού πληθυσμού το οποίο είναι σημαντικά μεγαλύτερο από εκείνο που μέχρι τώρα κρίναμε ότι χρειάζεται τις υπηρεσίες της ειδικής αγωγής. Όπως προκύπτει από έρευνες και στο διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο (π.χ. Hegarty & Pocklington 1981· Ζαφειροπούλου, 1995), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συγκροτούν μία ομάδα με εντελώς ξεχωριστή ταυτότητα. Αντίθετα, στην ομάδα αυτή περιλαμβάνονται όχι μόνο τα παιδιά στα οποία παρέχεται ήδη ειδική αγωγή, αλλά και ένας σημαντικός αριθμός παιδιών των γενικών σχολείων τα οποία όμως παρουσιάζουν προβλήματα στην μάθηση ή και στην συμπεριφορά.»* (Τάφα, 1997, σ. 215). Με την ενεργοποίηση, λοιπόν, της ψυχολογιοποίησης αρχίζουν να μειώνονται οι διαδικασίες της πειθούς, για την κοινωνική αλλαγή της αλληλοαποδοχής με τα παιδιά που παρουσιάζουν εκπαιδευτικές ιδιατερότητες, όπου δημιουργούνται καθυστερήσεις και προβλήματα και στα τέσσερα επίπεδα της κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης(Doise,1982) της σχολικής τάξης, δηλαδή στο ενδοατομικό όπου

εκτιμάται το φαινόμενο της ειδικής εκπαίδευσης από τα ίδια τα υποκείμενα, το διατομικό ή ενδοπεριστασιακό επίπεδο όπου λαμβάνει χώρα μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη, το διομαδικό επίπεδο που αναφέρεται στις διάφορες κατηγοριοποιήσεις των παδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τέλος, στο ιδεολογικό που διαμορφώνει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων εμπλοκής απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και βέβαια αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: *«... εάν αλλάζουν οι ιδέες, εαν μεταμορφώνονται οι συμπεριφορές και μεταβάλλονται οι κοινωνικές διαγωγές, αυτό συμβαίνει επειδή στη βάση όλων αυτών των μεταμορφώσεων και αλλαγών βρίσκεται πάντα μια ψυχολογική αλλαγή»* (Παπαστάμου, 1989γ, σ.155)

1.2. Αναλυτικό πρόγραμμα και μοντέλα συν-εκπαίδευσης.

Το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα σύνολο μαθησιακών αντικειμένων και στόχων, δομημένο έτσι ώστε να μεταδίδει στους παιδαγωγούμενους γνώσεις και μηνύματα που εξυπηρετούν κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το περιεχόμενο του Προγράμματος αποτελείται από γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία που μεταφέρονται στους μαθητές μέσα από τη μεθοδολογία, την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και γενικά μέσα από όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι, *«...με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν εννοούμε αυστηρά και μόνο το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αναφερόμαστε στο διευρυμένο ορισμό του Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με τον οποίο το πρόγραμμα είναι ένα συνεχώς μεταφερόμενο μήνυμα. Το περιεχόμενο του μηνύματος επιλέγεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί κάποιους κοινωνικούς κι εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σ' αυτήν την κατεύθυνση το περιεχόμενο έχει γνωστικά, συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία που μπορούν να μεταφερθούν στους μαθητές μέσα από πρακτικές οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και από διδακτικές μεθόδους και μέσα»*.(Βρεττός, Καψάλης, 1994, σ.13-25). Επίσης μπορούμε να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά το αναλυτικό και το διδακτικό πρόγραμμα όπου εννοούμε τα εξής: *«...**Αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum)** = Το πρόγραμμα μαθημάτων, καταγραμμένο συνοπτικά με τη μορφή διδακτικών στόχων, κατά μάθημα. Περιλαμβάνει απαραίτητα τον σκοπό και τους διδακτικούς στόχους. Οι διδακτικοί στόχοι είναι δυνατό να γράφονται με τη μορφή των μακροπρόθεσμων, των βραχυπρόθεσμων και των διδακτικών στόχων ή των*

γενικών ενοτήτων, των μερικότερων ενοτήτων και των διδακτικών στόχων. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο γενικός μπούσουλας που συμβουλεύεται ο δάσκαλος για να οργανώνει τη διδακτική του εργασία είτε για ολόκληρο το έτος είτε για μικρότερα χρονικά διαστήματα (έξι μηνών, τριών μηνών κ.τ.λ.) ***Διδακτικό πρόγραμμα*** *= Το πλαίσιο των μέσων που χρησιμοποιεί και των ενεργειών που κάνει ο δάσκαλος για να διδάξει στους μαθητές του ορισμένες γνώσεις ή δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνονται σε ένα καθορισμένο με ακρίβεια και σαφήνεια διδακτικό στόχο.»* (Χρηστάκης, 1994). Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού σχολείου είναι στενά συνδεδεμένοι με τους γενικούς στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στόχοι μπορεί να είναι γενικοί ή εξειδικευμένοι και επαληθεύονται τόσο μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας όσο και μέσα από τα ειδικά θέματα που διδάσκονται. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, η προσέγγιση της δημιουργικής πλευράς των μαθητών και η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, καθώς και η διατήρηση ή η αύξηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, προκύπτει μέσα από μια ποικιλία σχολικών εμπειριών, όπου συγκαταλέγονται στους γενικούς στόχους. Προκείμενου να επιτευχούν αυτοί οι γενικοί στόχοι και να λειτουργήσουν ως δυνάμεις αλλαγής κι ανάπτυξης της παιδείας των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να πάρουν ενεργό μέρος στη διαμόρφωσή τους, στη μελέτη της σημασίας τους και στην έρευνα των συνεπειών από τη μη εφαρμογή τους. Επακόλουθο της αδυναμίας των διδασκόντων να δώσουν την απαραίτητη προσοχή στην ανάπτυξη των θετικών στάσεων απέναντι στα μαθήματα και στην απόκτηση αυτοεκτίμησης και εκτίμησης της συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι να πέφτει το κύριο βάρος της εκπαιδευτικής προσπάθειας στη μεταφορά γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αυτή είναι μια πρακτική που οδηγεί στη διαφοροποίηση των μαθητών χωρίς και με μαθησιακά προβλήματα ως προς τα διάφορα μαθήματα της σχολικής τάξης. Οι μαθητές, που δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, ενθαρρύνονται μέσα από άλλες πρακτικές να αναπτύξουν θετικές στάσεις, όσο και αν αυτές οι θετικές στάσεις είναι συχνά τεχνητές και αφορούν γενικά στη συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή και όχι τόσο στο περιεχόμενό τους. Τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά στερεότυπα συντελούν στην ανάπτυξη πρακτικών που δρουν ευνοϊκά για τους συγκεκριμένους μαθητές σ' αυτό το σημείο.

Από τις διάφορες επιστημονικές έρευνες προκύπτει ότι εκτός από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δραστηριοποιείται έντονα και το λεγόμενο ανεπίσημο σχολικό πρόγραμμα ή κρυφό πρόγραμμα, με την έννοια ενός παράλληλου, αφανούς κι άγραφου προγράμματος, που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ύπαρξη του κρυφού προγράμματος μας προσφέρει ένα πλαίσιο αναζήτησης τρόπων με τους οποίους δάσκαλοι και μαθητές είναι δυνατόν να παρεμβαίνουν στον προσδιορισμό της ποιότητας και της ποσότητας της καθημερινής διδακτικής πράξης. Τα συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία του Προγράμματος, οι ανεπίσημες νόρμες, οι δύσκολα μεταφραζόμενοι στην πράξη γενικοί στόχοι και τα συμφραζόμενα του μαθήματος, αποτελούν ένα μέρος των μηχανισμών που επιδρούν στη διαμόρφωση του κρυφού προγράμματος. Τα παιδιά την ώρα της διδασκαλίας των μαθημάτων μαθαίνουν έννοιες, δεξιότητες, ορισμούς και κανόνες. Αποκτούν δηλαδή γνώσεις, αλλά παράλληλα διαμορφώνουν και στάσεις και συμπεριφορές, δηλαδή τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα σχολικά φαινόμενα, όπως αυτό της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα στη συνήθη σχολική τάξη, όπως αναφέρεται ότι *«... μια κοινωνική αναπαράσταση ορίζεται ως έχουσα δύο συνθέτες: το περιεχόμενο από την μια πλευρά(την πληροφορία και τις στάσεις, κατά τον Moscovici) και την οργάνωσή της (το πεδίο της αναπαράστασης κατά τον Moscovici) από την άλλη. Άρα δεν είναι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και η οργάνωση αυτού του περιεχομένου που πρέπει να εξεταστεί. Αυτή η οργάνωση βασίζεται, σε μια ιεραρχία μεταξύ των στοιχείων, που καθορίζεται απ' αυτό που ονομάζεται «κεντρικός πυρήνας»* (Κατερέλος, 1996, σ.158). Το επίσημο σχολικό πρόγραμμα είναι ένα κείμενο που προδιαγράφει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Τα σχολικά προγράμματα δημοσιεύονται με την προβλεπόμενη διαδικασία δημοσίευσης προεδρικών διαταγμάτων. Η ταύτιση του επίσημου Αναλυτικού προγράμματος με το πραγματικό σχολικό πρόγραμμα δεν φαίνεται να είναι ικανοποιητική. Είναι ευνόητο ότι από ένα τέτοιο πρόγραμμα, αποκλείονται πολλές και ποικίλες απρογραμμάτιστες σχολικές δραστηριότητες. Είναι αδύνατο το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, με την έννοια ενός σχεδίου να περιλαμβάνει το σύνολο των πιθανών εμπειριών που βιώνουν δάσκαλοι και μαθητές καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη. Οι αναντιστοιχίες και τα κενά που παρατηρούνται ανάμεσα στο επίσημο και στο πραγματικό σχολικό πρόγραμμα είναι δυνατόν να εξηγηθούν αν λάβουμε υπ' όψη ορισμένους παράγοντες που δραστηριοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επίσημες προδιαγραφές ενός προγράμματος

δε σημαίνουν το ίδιο πράγμα για όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και προσδιορίζεται από τις αντιλήψεις, τις ιδέες τους και τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να υπεισέρχονται παράγοντες με ή χωρίς τη συνειδητή πρόθεση του εκπαιδευτικού, που τροποποιούν το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το πραγματικό σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνει το προγραμματισμένο και μη περιεχόμενο των μαθημάτων, τη μάθηση που προέρχεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών και μεταξύ των μαθητών, των διαφόρων ομάδων μέσα κι έξω από την σχολική τάξη και από την οργάνωση της σχολικής ζωής στην αίθουσα διδασκαλίας και στο σχολείο γενικότερα. Έτσι, λοιπόν, το κρυφό πρόγραμμα, είναι το πρόγραμμα που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την ίδια τη σχολική πράξη και συγκεκριμένα παρατηρείται ότι (Tajfel & Turner, 1979, σ.34) *«... υπάρχει η αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων ατόμων που καθορίζεται πλήρως από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και δεν επηρεάζονται καθόλου από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες ή κατηγορίες, στις οποίες ανήκουν αντιστοίχως... αποτελείται από τις αλληλεπιδράσεις δύο ή περισσότερων ατόμων (ή ομάδων ατόμων), οι οποίες καθορίζονται πλήρως από τις αντίστοιχες υπαγωγές των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές ομάδες ή κατηγορίες και δεν επηρεάζονται καθόλου από τις διομαδικές προσωπικές σχέσεις των σχετιζόμενων ανθρώπων...»*(Παπαστάμου, 1990, σσ.305-306). Και αυτό γιατί, παρατηρούνται συσχετισμοί δυνάμεων ανάμεσα στους μαθητές μέσα στη σχολική μονάδα, όπου άλλοι είναι υπέρ της εφαρμογής της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, βλέποντας τους συμμαθητές τους να τα καταφέρνουν σε κάποια μαθήματα και να χρειάζονται βοήθεια σρε άλλα, ενώ άλλα παιδιά που στο σχολείο τους δεν εφαρμόζεται ειδική εκπαίδευση βλέπουν με σκεπτικισμό αυτό το σχολικό φαινόμενο.Το κρυφό πρόγραμμα περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας, όπου ενεργοποιείται η διαδικασία της συνείδησης για τις αναπηρίες και την ειδική εκπαίδευση, μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς γιατί, " *...αποκτούμε συνείδηση της διαδικασίας όταν υιοθετούμε ρητά τη στάση των άλλων και η κατάσταση αυτή πρέπει να διακρίνεται από την προηγούμενη (Mead, 1970 σ. 193)»* (Παπαστάμου, 1989β, σ. 637)

1.3. Η λανθάνουσα μάθηση και τα προγράμματα ένταξης.

Η θεσμική οργάνωση της σχολικής ζωής και η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις αποτελεί αντικείμενο μάθησης, όχι με την έννοια ό,τι τυπικά διδάσκεται όσο με την έννοια ό,τι μαθαίνεται και εσωτερικεύεται μέσα σε σταθερά πλαίσια, με συνεχείς παρεμβάσεις και επεμβάσεις. Η σιωπηλή και λανθάνουσα μάθηση καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. Το κρυφό πρόγραμμα νομιμοποιεί πολλές φορές την κοινωνική διάκριση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Βοηθάει τη θεωρία της επιστημονικής συναίνεσης και συμφωνίας και αποσιωπά τις επιστημονικές διαφωνίες και συγκρούσεις. Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε τα όσα ο Popper(1972) υποστηρίζει σε επιστημολογικό επίπεδο, ότι: «*...αντίθετα από τους λογικούς θετικιστές (που υποστήριζαν ότι η επιστημονικότητα μιας θεωρίας εξαρτάται από την επιβεβαίωση ή επικύρωση των εμπειρικών της προβλέψεων), υποστήριζε ότι η ορθότητα μιας επιστημονικής θεωρίας δεν εξαρτάται από τις διαδικασίες εμπειρικής επικύρωσης, αλλά από τις δυνατότητες διάψευσής της. Μια θεωρία ποτέ δεν μπορεί να θεωρηθεί επικυρωμένη ή αποδεδειγμένη αφού πάντα υπάρχει η δυνατότητα, με την ανακάλυψει καινούργιων φαινομένων ή σχέσεων, να διαψευσθεί.*» (Πουρκός, 1997, σ. 286). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε προσπάθειας για να μπορέσει να λειτουργήσει ένας σχολικός θεσμός, ώστε να επιτύχει τις επιδιώξεις του και να φτάσει στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Με την έννοια, «οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος», σημαίνει να καθοριστούν με ακρίβεια: "*α) Οι αντικειμενικοί στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τι επιδιώκουμε δηλαδή και ποιός ο βαθμός απόδοσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιδιώκεται ανά αντικειμενικό στόχο; β) Το περιεχόμενο που θα διδαχθεί και θα πρέπει να είναι συμβατό με τους αντικειμενικούς στόχους που έχουν τεθεί. γ) Οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν ως οι πιο κατάλληλες για κάθε τμήμα του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος και για την επίτευξη του κάθε αντικειμενικού στόχου ξεχωριστά. Ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, εποπτικά μέσα και εργαστήρια. δ) Ο τρόπος αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί, για να εκτιμηθεί η απόδοση των μαθητών και ο βαθμός πραγματοποίησης των αντικειμενικών στόχων, του περιεχομένου του μαθήματος, ακόμη και του ίδιου του συστήματος αξιολόγησης.*" (Βρεττός, Καψάλης, ,1994,σ.16). Μέσα από τα συναισθηματικά και πρακτικά στοιχεία του αναλυτικού και διδακτικού προγράμματος της σχολικής

τάξης, παράλληλα δραστηριοποιούνται οι ανεπίσημες σχολικές νόρμες που αποτελούν το άγραφο και γι' αυτό "κρυφό ή κρυμμένο πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα" που συμβάλλει σημαντικά στην έκβαση της εκπαιδευτικής πράξης. Αποτελεί ένα κοινωνιοψυχολογικό μηχανισμό, όπου θα βοηθήσει ή θα εμποδίσει την εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης μέσα στην σχολική τάξη, των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Υπάρχει μια γενική άποψη που θέλει το κρυφό πρόγραμμα να έχει σχέση με συμπεριφορές, στάσεις και αξίες. Πολλοί το περιγράφουν σαν μια ασαφή έννοια που συνδέεται με φαινόμενα και γεγονότα που συνήθως περνούν απαρατήρητα κατά τη μαθησιακή εμπειρία. Η παραδοχή της ύπαρξης της πλευράς αυτής του σχολικού προγράμματος και η ανακάλυψη της είναι απαραίτητη στην αναζήτηση τρόπων παρέμβασης στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και στην εφαρμογή μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου παρακολουθούν παράλληλα με τους συμμαθητές τους κάποιο ειδικό πρόγραμμα. Υπάρχει μια γενική άποψη που θέλει τη λανθάνουσα μάθηση να έχει σχέση με συμπεριφορές, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, γνώμες και απόψεις, δηλαδή τη κοινωνική αναπαράσταση της ειδικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, των γονέων και των συμμαθητών των παιδιών με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας. Πολλοί το περιγράφουν σαν μια ασαφή έννοια που συνδέεται με φαινόμενα και γεγονότα που συνήθως περνούν απαρατήρητα κατά τη μαθησιακή εμπειρία. Γενικά ο όρος εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε οτιδήποτε καταλήγει στην μάθηση και τα κύρια στοιχεία του είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το περιεχόμενο - ή ύλη - οι διδακτικές οδηγίες, η μεθοδολογία και η αξιολόγηση. (Phalen,1982- Meighan,1983, σ.378). Αυτό μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι το σχολικό πρόγραμμα είναι ένα προγραμματισμένο σχέδιο - πλάνο ακαδημαϊκής μόρφωσης, που όμως δεν περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών και διαδικασιών που βιώνουν παιδαγωγοί και παιδαγωγούμενοι στο χώρο του σχολείου. Δεν μπορούμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη, πραγματική εικόνα του σχολικού προγράμματος αν δεν μελετήσουμε την κρυμμένη του πλευρά, τους ποικίλους εκείνους παράγοντες που υπεισέρχονται, έμμεσα και σιωπηλά, χωρίς συνήθως την συνειδητή πρόθεση του εκπαιδευτικού, μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας. Η σχεδίαση Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι αντικείμενο συνεχών βελτιώσεων, ιδιαίτερα στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές. Η ύπαρξη μιας φιλοσοφίας, στα πλαίσια της οποίας θα ενταχθεί η σχεδίαση συγκεκριμένου Αναλυτικού

προγράμματος, μπορεί να χρησιμεύσει ως πηγή για τη διαμόρφωση αντικειμενικών στόχων, καθώς επίσης και να επηρεάσει τη γενικότερη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχουν πολλές και αλληλοσυγκρουόμενες φιλοσοφίες. Προγράμματα που έχουν ως βάση διαφορετικές φιλοσοφίες διαφέρουν επίσης ως προς τους αντικειμενικούς στόχους και τη μεθοδολογία, και ως προς την εικόνα του ατόμου που επιδιώκεται να διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έχουν γίνει κάποιες ερευνητικές προσπάθειες για να διαπιστωθεί ο βαθμός και ο τρόπος επίδρασης στη δημιουργία και ενίσχυση του κρυφού προγράμματος στη σχολική τάξη. Είναι απαραίτητη η ανάπτυξη πολυδιάστατων στρατηγικών με πολλές και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στα πλαίσια ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης. Είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής και η ανάπτυξη προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικού υλικού, που η εφαρμογή όλων αυτών προϋποθέτει δημιουργία δυναμικών ομάδων πίεσης και ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων της σχολικής τάξης επηρεάζει και επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τις κοινωνικές και σχολικές πληροφορίες και κατ' επέκταση πώς αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τις κοινωνικές καταστάσεις και εκφέρει κοινωνικές κρίσεις. Δεδομένου ότι η ακρίβεια και η αποτελεσματικότητα της σχολικής αντίληψης έχει μεγάλη σημασία σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του μαθητή, είναι πράγματι περίεργο το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί άρχισαν να ασχολούνται με τη μελέτη της αλληλεπίδρασης των συναισθηματικών και των γνωστικών διαδικασιών σχετικά πρόσφατα. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν τους συναισθηματικούς παράγοντες ως δομικό συστατικό του γνωστικού συστήματος και μιλάνε για συναισθηματικά συστήματα κατά την τυπική σκέψη. Η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στον κύκλο συνεργασίας ατόμου-περιβάλλοντος. Η προληπτική παιδαγωγική αποτελεί πρώτης προτεραιότητας ανάγκη στην προσπάθεια ανάσχεσης των αρνητικών επιπτώσεων του κρυφού προγράμματος και όλων των μηνυμάτων που μεταφέρονται στους μαθητές με λανθάνοντα τρόπο και έχουν αρνητικές επιπτώσεις, γιατί όπως αναφέρεται «*...ο δάσκαλος ερευνά την πορεία της ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών, σε σύνδεση με το φαινόμενο της αγωγής, και ιδιαίτερα με τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, όπου είναι τα σπουδαιότερα μέσα της αγωγής και της μόρφωσης των μαθητών. Η μάθηση είναι ένα ψυχικό φαινόμενο, που συμβαίνει όχι μόνο στο*

σχολείο αλλά και στη ζωή. Έχει σχέση με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, αλλά και με το περιβάλλον στο οποίο ζει και εκπαιδεύεται».(Ξωχέλλης, Π.,1983,σσ.11-14) και επίσης ότι *«...δεν είναι μόνο η κατάκτηση μιας ύλης ή η οικειοποίηση μιας γνώσης, έννοιας ή ιδέας, αλλά και η απόκτηση ικανοτήτων (φυσικών και πνευματικών) δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και ακόμη η καθιέρωση ενός συστήματος αξιών. Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι οι σημαντικότερες ψυχοσωματικές μεταβολές στον οργανισμό του παιδιού οφείλονται σε δύο παράγοντες: α) στην επερχόμενη εσωτερική ωρίμανση των προδιαθέσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, λειτουργιών και πτυχών της προσωπικότητας των μαθητών και β) στην οικειοποίηση νέων εμπειριών μέσω του φαινομένου της μάθησης».*(Δανασσής-Αφεντάκης, 1991, σ.19).

1.4. Η λανθάνουσα μάθηση και η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης.

Πολλοί είναι οι παράγοντες εκείνοι που κρίνουν την τελική έκβαση του εκπαιδευτικού αυτού στόχου. Το σχολείο επηρεάζει την εκπαιδευτική εμπειρία όχι μόνο μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον κώδικα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά κυρίως, μέσα από τακτικές διαδικασίες και έννοιες που περνούν απαρατήρητες και γι' αυτό ακριβώς ανήκουν στην "κρυφή" πλευρά της μάθησης. Οι κύριες έννοιες που αντιστοιχούν στην "κρυφή" πλευρά της εκπαίδευσης και που έμμεσα, αλλά δυναμικά επηρεάζουν την έκβαση της σχολικής εμπειρίας είναι, το κρυφό ή «κρυμμένο» πρόγραμμα ή το παραπρόγραμμα και μια από τις πτυχές του, που είναι το φαινόμενο της «Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας», οι προσδοκίες, δηλαδή των εκπαιδευτικών, που ανάλογα με τη συμπεριφορά τους, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό και τις στάσεις των μαθητών τους, δηλαδή μπορούμε να υποθέσουμε ότι αναδύεται το φαινόμενο αδρανούς επιρροής το οποίο *«...οι κοινωνικοί ψυχολόγοι αποφάσισαν ότι το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται αν πληρωθούν οι ακόλουθες τέσσερις συνθήκες (βλ. Gruder et al., 1978): 1) Το μήνυμα καθεαυτό πρέπει να είναι σε θέση να ασκήσει μία στατιστικά σημαντική επιρροή πάνω στις στάσεις των υποκειμένων. 2) Το ίδιο το μήνυμα, πρέπει να προσαρτιστεί σε μία ιδιαίτερα ανεχέγγυα πηγή επιρροής, σε σημείο που, σε άμεσο επίπεδο, η επενέργειά του να είναι (στατιστικά) σημαντικά μικρότερη απ΄ αυτήν που θα ασκούσε από μόνο του. 3) Μετά ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, πρέπει να επιτευχθεί μία διάζευξη ανάμεσα στο δείκτη απόρριψης (την ανεχεγγυότητα της πηγής, δηλαδή) και το μήνυμα 4) Τέλος,*

πρέπει η αρχική αποδοχή της επικοινωνίας να είναι κατώτερη απ΄ αυτήν που παρατηρείται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο." (Παπαστάμου, 1989γ, σ. 257) . Επομένως, αν τα μηνύματα που περνά το σχολείο μέσα από το κρυφό πρόγραμμα και αν οι εντυπώσεις, οι προσωπικές εκτιμήσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές τους παίζουν ένα κεντρικό ρόλο στην διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, τότε θα μπορούμε να ανατρέξουμε στο είδος αυτής της κρυφής πλευράς της εκπαίδευσης, για τις αίτιες της αποτυχίας της παιδείας να φτάσει στον επιθυμητό εκπαιδευτικό στόχο. Πέρα από τα κριτήρια που ισχύουν γενικότερα, που αφορούν τη χρήση της γλώσσας, το σχέδιο και τον τρόπο με τον οποίο τα βιβλία παρουσιάζουν τα μορφωτικά αγαθά και το περιεχόμενό τους, ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στα ακόλουθα ερωτήματα: Δίνει το βιβλίο σημασία στις διαφορετικές μορφές ειδικής εκπαίδευσης; Αναφέρονται κάποιες μειονεξίες ή αναπηρίες ατόμων και πώς αντιμετωπίζονται στο μαθησιακό επίπεδο; Δίνεται σημασία στο συνδυασμό ειδικής και γενικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες; Δίνεται σημασία στις δεξιότητες των μαθητών και στην αξιολόγηση των ικανοτήτων τους; Δίνεται σημασία στις διαφορές γνώσης και δεξιοτήτων που οφείλονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών; Δίνεται σημασία στο γεγονός ότι τα αγόρια υστερούν σε δεξιότητες που αφορούν σε φροντίδα; Δίνεται σημασία σε διάφορες πλευρές της διαμόρφωσης ατομικής προσωπικότητας, όπως η μαθησιακή ανεξαρτησία και η ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης; Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους δασκάλους να οργανώσουν τις τάξεις τους κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργούν τη μάθηση σε όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Πώς μπορούν να αναδιοργανωθούν τα σχολεία, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν τους δασκάλους σε αυτές τους τις προσπάθειες; Έχουν γίνει διεξοδικές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των δασκάλων(Bennett, 1991-Fuller &Clarke, 1994-Hopkins,Ainscow &West, 1994-Porter & Brophy, 1988), όπου δείχνουν την μεγάλη σπουδαιότητα που παίζει το διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού, με την ανάδυση των κρυφών μυνημάτων μέσα από το ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτά είναι ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα που πλαισιώνουν την προβληματική της συν-εκπαίδευσης, όσον αφορά τα φανερα και κρυφά μυνήματα, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Το αποτέλεσμα, λοιπόν, ενός μηνύματος εξαρτάται από το ίδιο το μήνυμα και τις προθέσεις του πομπού του, αλλά εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό και από το εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει ότι τα

αποτελέσματα των μηνυμάτων πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το όλο επικοινωνιακό πλαίσιο σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να ενδιαφερθούμε ουσιαστικά και να ασχοληθούμε ενεργά, με όλες τις πτυχές του κρυφού προγράμματος, αλλά και με την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές. Ο σύγχρονος άνθρωπος ζει σε μια πολύπλοκη τεχνολογική κοινωνία. Δύσκολα τεχνολογικά προβλήματα, όπως η αύξηση του πληθυσμού, οι νέες συνθήκες και δυνατότητες εργασίας, το οικολογικό περιβάλλον, η μείωση των πλουτοπαραγωγικών πηγών και η αναποτελεσματική χρήση επιστημονικών ανακαλύψεων σε μεγάλη κλίμακα, η κρίση των ηθικών αξιών και των θεσμών, δεν επιτρέπουν τη λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων κατά τρόπο τυχαίο. Οι μεταβλητές δηλαδή που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι το τεχνολογικό περιβάλλον και το βιοτικό επίπεδο του γεωγραφικού χώρου, όπου θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα, οι κοινωνικές συνθήκες, οι κοινωνικοί στόχοι, ο ρυθμός των τεχνολογικών μεταβολών, οι γενικότεροι αντικειμενικοί στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, η σχέση με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η υλικοτεχνική υποδομή, εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Καθώς όλο και περισσότεροι τομείς της κοινωνίας μένουν δυσαρεστημένοι από το σχολείο και συνειδητοποιούν το κρυμμένο πρόγραμμά του, γίνονται ολοένα μεγαλύτερες παραχωρήσεις, ώστε οι απαιτήσεις τους να μεταφραστούν σε ανάγκες τις οποίες μπορεί να εξυπηρετήσει το σχολικό σύστημα. Καθώς το κρυμμένο πρόγραμμα μετακινείται από το σκοτάδι στο λυκόφως της συνείδησής μας, φράσεις όπως «αποεκπαίδευση της κοινωνίας» και «κατάλυση των σχολείων» γίνονται ακαριαία συνθήματα. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που διαμορφώνουν τα παιδιά απέναντι στη «διαφορετικότητα», δηλαδή στους μαθητές με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, είναι αποτέλεσμα της επιρροής κυρίως του άτυπου, του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό το άτυπο πρόγραμμα με τις ανεπίσημες νόρμες του είναι συχνά πολύ ισχυρότερο από το επίσημο, γιατί οι κανόνες του λαμβάνονται ως δεδομένοι, αυτονόητοι δεν αμφισβητούνται ούτε αναθεωρούνται, αντίθετα απ' ότι συχνά συμβαίνει με τους τυπικούς κανόνες, τις νόρμες που περιγράφονται και ορίζονται με απόλυτη σαφήνεια. Η σωστή επιλογή περιεχομένου των σχολικών βιβλίων μπορεί να συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στα μαθήματα του σχολείου. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων θα πρέπει να περιέχει και θέματα, που να αναφέρουν ότι

κάποιοι μαθητές χρειάζονται ειδική εκπαίδευση μέσα στη σχολική μονάδα, για να μπορέσουν να κατανοήσουν τα διάφορα μαθήματα με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Θα μπορούσε να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που διαπραγματεύονται τα σχολικά εγχειρίδια. Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι χρειάζεται ένα είδος κοινωνικής αλλαγής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία σε ότι έχει σχέση με την «... *παρέκκλιση και το παρεκκλίνον άτομο... η παρέκκλιση θεωρήθηκε πράγματι σαν μειονέκτημα για την πλειοψηφία και όχι σαν ένα ισχυρό ατού. Δεν έγινε δεκτή σαν ένα "περιουσιακό στοιχείο" που θα μπορούσε να βελτιώσει τις πιθανότητες επιτυχίας της ομάδας (αντί να προκαλέσει την αποτυχία της): ούτε και αναγνωρίστηκε πως η ορθή κρίση (και όχι η εσφαλμένη κρίση) μπορεί να εξαρτάται από την ικανότητα των μελών της ομάδας να παρεκκλίνουν όταν αυτό είναι αναγκαίο παρά να συμμορφώνονται σε κάθε ζήτημα. Χωρίς παρεκκλίνοντα μέλη, μία ομάδα δεν μπορεί ούτε να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα ούτε να επιτύχει τους στόχους της. Σύμφωνα με την θεωρία του Merton(1957) όλη η συμπεριφορά που έχει ως στόχο να προκαλέσει αλλαγή είναι μια μορφή παρεκλίνουσας συμπεριφοράς*»(Παπαστάμου, 1989, σσ.260-261)

Το κρυφό πρόγραμμα ορίζεται, ως η «σιωπηλή» διδασκαλία των αξιών, των αντιλήψεων και ιδεών, που προβάλλονται με τη συμμετοχή και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και τη ρουτίνα της σχολικής τάξης. (Apple, 1977,p.p.14). Τα μαθήματα του κρυφού προγράμματος είναι άδηλα και έμμεσα, αλλά αποδοτικότερα από τα μαθήματα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, διότι οι στόχοι τους δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων, παρά πηγάζουν αυθόρμητα μέσα από τις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών και από τις προσδοκίες του δασκάλου, σε ένα σχήμα αλληλεπιδραστικό με βάση τα περιεχόμενα και τις σχέσεις δασκάλου-μαθητών. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: "Η ένταξη και συνεκπαίδευση δεν έχουν νόημα εάν δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν το κάθε άτομο έτσι ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε μαθήματα ενσωματωμένης αγωγής πρέπει να βασιστεί στην ικανότητα των παιδιών και όχι στην αναπηρία τους» (Festinger, 1954). Όπου αναφέρεται βιβλιογραφικά ότι «*...πολλές και ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ούτε προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται. Άδηλα και απρόσμενα αυτές δημιουργούν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, το λεγόμενο κοινωνικό και παιδαγωγικό*

κλίμα, που συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη ή στην υπονόμευση των στόχων που ορίζονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι επιδράσεις δε που κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται, είναι αυτές που τελικά και καθοριστικά συμβάλλουν στην επίτευξη του τελικού σκοπού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο «κοινωνικό γίγνεσθαι» του παιδιού. Οι σημαντικές αυτές δυνάμεις που δημιουργούν τη δράση και ανάδραση, την επικονωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, είναι αυτές που πηγάζουν μέσα από τους αφανείς και άδηλους προσδιορισμούς του κρυφού προγράμματος ή του παραπρογράμματος, όπως αλλιώς ονομάζεται." (Μαυρογιώργος,Γ.,1983,σ.135). Τα περιεχόμενα των μαθημάτων του κρυφού προγράμματος, αναφέρονται σε θέματα που προκύπτουν ως απρόβλεπτα, αντιμετωπίζονται ως αυτονόητα και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους που δημιουργούν το κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου και της σχολικής τάξης, το οποίο προσδιορίζει καθοριστικά το «κοινωνικό γίγνεσθαι» του παιδιού.(Fend,1977,σ.63). Ο Kaufman (1972) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική σχεδίαση είναι ένας νέος θεσμός στην εκπαίδευση και ότι αυτή αρχίζει με τον προσδιορισμό των αναγκών που πρέπει να ικανοποιηθούν με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάζεται. Μια εκπαιδευτική ανάγκη καθορίζεται από τη διαφορά μεταξύ της κατάστασης που υπάρχει και της κατάστασης που επιδιώκεται να δημιουργηθεί ως αποτέλεσμα του εκαπιδευτικού προγράμματος που σχεδιάζεται. Σημειώνει τη σπουδαιότητα που έχει στη σημερινή εποχή η εκπαιδευτική σχεδίαση. Ο Elliot Eisner (1979) υπεστήριξε ότι όλα τα σχολεία διδάσκουν έμμεσα ή άμεσα τρία είδη προγραμμάτων: α) Το φανερό ή επίσημο β) Το άκυρο αυτό που εσκεμμένα δεν διδάσκεται και γ) Το κρυμμένο πρόγραμμα ή λανθάνουσα μάθηση ή παραπρόγραμμα, που περιλαμβάνει όσα διδάσκονται παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα εσκεμμένα ή μη χωρίς αυτό να καθορίζεται και χωρίς να είναι φανερό. (Meighan, 1983). Ο Ivan Illich (1972) προσδιόρισε το κρυφό ή κρυμμένο πρόγραμμα(hidden curriculum) σε συνάρτηση με τους θεσμούς της τυπικής εκπαίδευσης(schooling) και με τον αμφίλογο πια αγώνα για την κατάλυσή τους και την απο-εκπαίδευση της κοινωνίας(deschooling society): *«Χρησιμοποιώ τον όρο κρυμμένο πρόγραμμα για να αναφερθώ στη δομή της εκπαίδευσης σε αντιδιαστολή προς ό,τι συμβαίνει στο σχολείο, με τον ίδιο τρόπο που οι γλωσσολόγοι διακρίνουν τη δομή της γλώσσας από τη χρήση που της κάνει ο ομιλητής. Το παραδοσιακό κρυμμένο πρόγραμμα του σχολείου απαιτεί μαθητές ορισμένης ηλικίας να συγκεντρώνονται σε ομάδες των τριάντα περίπου ατόμων υπό την επίβλεψη ενός επαγγελματία*

δασκάλου, ο οποίος διδάσκει σε όλα τα παιδιά πως η οικονομικά χρήσιμη γνώση είναι αποτέλεσμα επαγγελματικής διδασκαλίας και πως οι κοινωνικοί τίτλοι εξαρτώνται από τη βαθμίδα που κατακτιέται σε μια γραφειοκρατική διαδικασία της παραδοσιακής διδασκαλίας. Καθώς όλο και περισσότεροι τομείς της κοινωνίας μένουν δυσαρεστημένοι από το σχολείο και συνειδητοποιούν το κρυμμένο πρόγραμμά του, γίνονται ολοένα μεγαλύτερες παραχωρήσεις, ώστε οι απαιτήσεις τους να μεταφραστούν σε ανάγκες τις οποίες μπορεί να εξυπηρετήσει το σχολικό σύστημα. Καθώς το κρυμμένο πρόγραμμα μετακινείται από το σκοτάδι στο λυκόφως της συνείδησής μας, φράσεις όπως «αποεκπαίδευση της κοινωνίας» και «κατάλυση των σχολείων» γίνονται ακαριαία συνθήματα.» (Ivan Illich, Etienne Verne, 1972, vol.5, n 3)

2. Το βιο-ψυχολογικο-κοινωνικό πλαίσιο αναγκών του μαθητή.

Στο σχολείο η μάθηση είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν στο σχολείο μια πολύπλοκη διαδικασία μάθησης. Επηρεάζονται από αμέτρητες ματαβλητές που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη. Μαθαίνουν από τον δάσκαλο αντικείμενα που δεν περιέχονται στο πρόγραμμα, με μια διαδικασία που πολλές φορές δε γίνεται αντιληπτή ούτε από τους μαθητές ούτε και από τον ίδιο τον δάσκαλο, μέσω του κρυφού προγράμματος. Οι μαθητές μαθαίνουν επίσης από τα σχολικά εγχειρίδια, από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους και από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Ένα μέρος της μάθησης αποτελείται από μετρήσιμα στοιχεία, όπως η συγκεκριμένη γνώση και οι δεξιότητες. Ένα άλλο μέρος όμως της μάθησης, ιδιαίτερα σημαντικό, αναφέρεται στις μεταβολές των στάσεων και των αντιλήψεων, στα συναισθήματα, στην κοινωνική συμπεριφορά και σε μια ποικιλία άλλων αντιδράσεων. Το έργο του δασκάλου είναι να αναλύει την πολύπλοκη διαδικασία της μάθησης στα στοιχεία από τα οποία αποτελείται και να προσπαθεί να αναλύει τις αρχές μάθησης που διέπουν τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα που υπάρχουν στην κάθε περίπτωση *όπου «...η συμμετοχική και ενεργητική μάθηση μειώνεται με αποτέλεσμα την έλλειψη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών. Η μη-λεκτική επικοινωνία και η γλώσσα του σώματος μεταφέρουν μηνύματα προς όλες τις πλευρές, που είναι στοιχεία του κρυφού προγράμματος. Οι σκοποί και οι στόχοι του επίσημου σχολικού προγράμματος είναι φανεροί, σε αντίθεση με τους σκοπούς του κρυφού προγράμματος που είναι σιωπηλοί. Η επίδρασή του πολλές*

φορές είναι πιο δραστική από εκείνη του Αναλυτικού προγράμματος και η ανακάλυψή του είναι πολύ σημαντική για το χώρο της παιδαγωγικής και διδακτικής» (Γκότοβος,Μαυρογιώργος, Παπακωσταντίνου,1986, σσ.135-145).

Οι αντικειμενικοί στόχοι στους οποίους αποβλέπει η διδασκαλία κάθε μαθήματος, ταξινομούνται σε τρείς βασικούς τομείς: Το γνωστικό τομέα, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό(ανάπτυξη δεξιοτήτων). Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει όλους τους αντικειμενικούς στόχους που αναφέρονται στην απόκτηση και χρησιμοποίηση γνώσεων. Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει αντικειμενικούς στόχους που αναφέρονται στην ανάκληση των γνώσεων από μέρους των μαθητών, στην κατανόηση θεμάτων, στην εφαρμογή γνώσεων, στην ανάλυση των εννοιών, στη σύνθεση των εννοιών και στη δυνατότητα για αξιολόγηση των διδασκομένων. Ο συναισθηματικός τομέας αναφέρεται στις διαθέσεις, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του μαθητή, καθώς επίσης τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του. Ο ψυχοκινητικός τομέας αναφέρεται στη μέτρηση των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής, σε συνάρτηση με το συναισθηματικό τομέα. Η βασική ευθύνη του δασκάλου είναι να απελευθερώσει δυνάμεις που βρίσκονται μέσα στον κάθε μαθητή και να βοηθήσει ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα για την επιτυχία των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός σε αυτό τον υποστηρικτικό και διευκολυντικό του ρόλο, χρειάζεται να πλησιάσει με κατάλληλο τρόπο τους μαθητές. Η ενδεδειγμένη προσέγγιση, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρατήρησης και της έρευνας, είναι η συμβουλευτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τη θεωρία του Carl Rogers(1969): *«...ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ικανός να αντπτύξει τη δημιουργικότητά του, φτάνει μόνο να του παρασχεθούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες θα απελευθερωθούν οι εσωτερικές του δυνάμεις. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο κάθε άνθρωπος και ο τρόπος με τον οποίο προσαρμόζεται στις διάφορες καταστάσεις είναι πάντα αντίστοιχος με την αυτοαντίληψή του, δηλαδή με την εικόνα που ο ίδιος έχει για τον εαυτό του. Η εικόνα αυτή δημιουργείται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. όπου στέλνει μηνύματα κρυφά ή φανερά, και ο ίδιος σχηματίζει θετική ή αρνητική στάση για τον εαυτό του».* Το περιβάλλον του κάθε ανθρώπου δεν είναι μια αντικειμενική πραγματικότητα, που θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή από όλους τους ανθρώπους το ίδιο. Οι εμπειρίες του κάθε μαθητή, τον επηρεάζουν, ώστε να αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο το περιβάλλον, πράγμα που σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να τον βοηθήσει να αποκτήσει θετική στάση για τον εαυτό του. Η συμβουλευτική προσέγγιση είναι εκείνο το είδος της ανθρώπινης σχέσης που

διευκολύνει το μαθητή να κατανοήσει τον εαυτό του, να αντιτύξει τις ικανότητές του για αντιμετώπιση της πραγματικότητας, να προσαρμοστεί στις διάφορες καταστάσεις και να προχωρήσει στις μαθησιακές διαδικασίες.

2.1. Η λανθάνουσα μάθηση ως σύστημα και μέσο κοινωνικού ελέγχου.

Επιβάλλεται λοιπόν να εξετάσουμε το πρόβλημα των στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους μαθητές με αναπηρίες, κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες. στο ανθρωπολογικό επίπεδο, στο οικονομικό και κοινωνιοψυχολογικό επίπεδο, στο νομικό επίπεδο, και τέλος σε εθιμικό και ηθικό επίπεδο. Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, έχει το καθήκον να εργάζεται για την πραγματοποίηση των στόχων της ισότητας των ευκαιριών.Η ανάληψη της μελέτης των στερεοτυποιημένων ρόλων στα σχολικά εγχειρίδια είναι από μόνη της ένα τεράστιο καθήκον. Πρέπει να εντοπίσουμε και να καταργήσουμε μερικά στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια. Έτσι, είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές να βρουν κάποιο νόημα σ' αυτή τη γνώση αντικείμενο, ιδίως όταν το σχολείο λειτουργεί αντίθετα προς κάθε επιστημολογικό και ψυχολογικό κριτήριο. Σ' αυτή τη κρίση φαίνεται πως το κρυφό πρόγραμμα μπορεί να υπονομεύσει τον ίδιο τον παιδαγωγικό στόχο και αποτέλεσμα, έτσι ώστε, οι μόνοι που ενδέχεται να ευνοηθούν είναι οι μαθητές που έχουν αποκτήσει στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον μια σχέση ανάλογη προς εκείνη που απαιτεί η σχολική επιτυχία.

Ο M. Apple (1979) υποστήριξε ότι το «κρυμμένο» πρόγραμμα διδάσκει σιωπηλά αξίες, στάσεις και αντιλήψεις μέσα στη ρουτίνα της σχολικής διδασκαλίας». Ο δε Dreeben, R. (1976) υποστηρίζει ότι το κρυφό πρόγραμμα προσδιορίζει τον κώδικα της κοινωνικής ηθικής και συμπεριφοράς της σχολικής ζωής μέσα από τον οποίο τα παιδιά εσωτερικεύουν αντιλήψεις, ιδέες, αρχές, στάσεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς. Κατά γενική ομολογία το κρυφό πρόγραμμα είναι φορέας κοινωνικής μάθησης(A. Bandura, 1986). Σαν τέτοιο, ασκεί κοινωνικό έλεγχο στο όλο σχολικό πρόγραμμα μέσα από το διδακτικό στυλ του δασκάλου, μέσα από συγκεκριμένες επιλογές στην κατανομή της ύλης, στην διάρθρωση και ιεράρχιση της σχολικής γνώσης και την επικρατούσα αντίληψη για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Το κρυφό πρόγραμμα είναι κοινωνική μάθηση μέσω της οποίας ενσταλλάζεται ο βασικός εφιάλτης του πολιτισμού μας, ο φόβος της αποτυχίας, εκδηλώνονται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε σε φανερό κι άλλοτε σε λανθάνον επίπεδο και όπως υποστηρίζει ο Moscovici (1980) *«...οι πλειονοτικές πηγές επιτυγχάνουν περισσότερο έκδηλη επιρροή παρά λανθάνουσα(φαινόμενο*

κοινωνικής ενδοτικότητας) και οι μειονότητες περισσότερο λανθάνουσα επιρροή παρά έκδηλη(φαινόμενο ιδεολογικής μεταστροφής)... οι πλειονότητες ασκούν την επιρροή τους μέσω της διαδικασίας κοινωνικής σύγκρισης(ο στόχος επιρροής επικεντρώνει όλη την προσοχή του πάνω σε ό,τι λένε οι άλλοι για να προσαρμόσει σ' αυτό τις προσωπικές του απόψεις), οι μειονότητες την επιτυγχάνουν μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής επικύρωσης(ο στόχος επιρροής προσπαθεί να καταλάβει τη σχέση μεταξύ της αρχικής του απάντησης, της απάντησης της πηγής και του αντικειμένου ή της πραγματικότητας.» (Perez, J. A., & Mugny, G.,1996, σ. 30). Επομένως, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθούν να πείσουν ότι μπορούν να συν-εκπαιδεύονται μέσα στην συνήθη σχολική τάξη με τους συμμαθητές τους, ακολουθώντας τα ίδια αναλυτικά προγράμματα, αλλά με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή ειδική εκπαίδευση και διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια, σε αντίθεση με την πλειονοτική επιρροή που δέχεται το σχολικό και κοινωνικό πεδίο, να δεχτεί μεν στην ίδια σχολική μονάδα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά όχι στην ίδια σχολική τάξη, αλλά σε παράλληλη-ειδική τάξη.

Ο Jackson Rh. (1968), που πρώτος επεσήμανε και περιέγραψε το κρυφό πρόγραμμα, απαρίθμησε μια σειρά υπονοούμενων απαιτήσεων που προωθούνται μέσα από την οργάνωση της σχολικής ζωής και που αναγκάζουν τον μαθητή να προβαίνει σε ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές με σκοπό να κάνει όσο το δυνατό πιο ανώδυνη και επιτυχή την επιβίωσή του στη διάρκεια της σχολικής εμπειρίας. Τις απαιτήσεις αυτές της σχολικής οργάνωσης ο Jackson, σε μια ανάλυσή του τις περιέγραψε σαν τα τρία "R" της εκαίδευσης, δηλαδή:

α)Routines (ρουτίνες), β) Rules (κανόνες) και γ) Regulations (Ρυθμίσεις), που μέσω του κρυφού προγράμματος οδηγούν τους μαθητές τουλάχιστον στις εξής αντιδράσεις, ενέργειες και στρατηγικές για να ανταποκριθούν στους ρυθμούς της σχολικής ζωής:

α) Μαθαίνουν να ζουν στην κοινωνία του πλήθους των συμμαθητών τους και συνεπώς να περιμένουν την σειρά τους για να μιλήσουν ή να απασχολήσουν το δάσκαλό τους.

β) Μαθαίνουν να ανέχονται και να υπομένουν τη μονοτονία της σχολικής ρουτίνας ή να αντιδρούν απέχοντας από το μάθημα.

γ) Μαθαίνουν να αποδέχονται την κριτική των δασκάλων και των συμμαθητών τους και κατά συνέπεια να διαμορφώνουν έτσι την συμπεριφορά τους ώστε να εξασφαλίζουν θετικές κρίσεις.

δ) Αναπτύσσουν στατηγικές για την επιβίωσή τους και την αποφυγή της αποτυχίας όπως, προσποίηση ότι παρακολουθούν ή ακόμη κατανοούν το μάθημα, ή συνεχής προσπάθεια να δίνουν σωστές απαντήσεις (Meigham, R., 1983, σ. 392).

Η ιδιότητα του κρυφού προγράμματος να ασκεί κοινωνικό έλεγχο έχει αναλυθεί σε σχέση με τη θεωρία της αντιστοιχίας όπου οι στάσεις που μαθαίνονται από το σχολείο αντιστοιχούν σε εκείνες που απαιτούνται για τη διατήρηση της καπιταλιστικής, ρατσιστικής, και ταξικής κοινωνίας (Bowles,S. and Gintis, H., 1976, σ. 37). Η υποδεέστερη και περιθωριακή θέση των ατόμων σε σχέση με το φύλο, τη σωματική διάπλαση, το "φυσιολογικό" και "μη φυσιολογικό", το "διαφορετικό", τον "άλλον", τη φυλή, και κοινωνικό status, είναι κυρίως ένα κοινωνικοπολιτισμικό κατασκεύασμα, που εξυπηρετεί τα συμφέροντα μιας συντηρητικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τις έρευνες του κοινωνικού ψυχολόγου και καθηγητή Παπαστάμου Σ(1982-1983) *«...με τον κοινωνικό έλεγχο και την αντίσταση στην αλλαγή, προκαλείται πίεση για ομοιομορφία, αναζήτηση και αξιοδότηση της συμμόρφωσης, τάση υποταγής στην εξουσία(ή στις αρχές), ή ακόμη, ο απλός και ξεκάθαρος αποκλεισμός κάθε εν δυνάμει ή δεδηλωμένου παρεκκλίνοντα...ο Παπαστάμου έδειξε ότι η άσκηση κοινωνικού ελέγχου μπορεί να γίνει αποτελεσματική στρατηγική επιρροής, εμπόδιο στην επιρροή της πλειοψηφίας, όταν φτάσει στο σημείο να προκαλεί κάποια μορφή μειονοτικής «ανάδυσης»»* (Παπαστάμου, 1989γ, σσ.237-239). Με τις σχολικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες μέσα στην ίδια σχολική μονάδα, σύμφωνα με τις πειραματικές διαδικασίες του Sherif(1966), δημιουργείται μια ψυχολογική κατανόηση των διομαδικών σχέσεων, όπου αρχίζουν να λειτουργούν μέσα από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που διαμορφώνουν για τους άλλους, όπου αρχίζουν να μειώνονται οι μεταξύ τους διαφορές, δηλαδή να μην τονίζονται τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της μιας και της άλλης ομάδας μαθητών, μειώνοντας έτσι τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Έτσι, ολόκληρη η σχολική τάξη αποτελείται από μια ομάδα μαθητών, όπου έχουν καθορισμένους στόχους και σκοπούς, γιατί με διαφορετικές κατευθύνσεις δημιουργούνται προβλήματα ανάμεσα στις ομάδες και αυξάνεται η «ενδοομαδική αλληλεγγύη» και μείωση της «διομαδικής επιθετικότητας» (Παπαστάμου, 1990, σσ.17-18). Τα ίδια περίπου αποτελέσματα έδωσαν και οι πειραματικές διαδικασίες του Diba(1970), οι μαθητές της ίδιας σχολικής τάξης αξιολογούν θετικά τους συμμαθητές τους, σε αντίθεση με τους μαθητές μιας άλλης

τάξης, κάτι που αποτελεί και βασική υπόθεση της έρευνας, για την χρησιμότητα της ειδικής τάξης ως παράλληλης ή δημιουργεί ανταγωνιστικές τάσεις. Με το σχηματισμό των διομαδικών σχέσεων, διαμορφώνονται και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου μειώνεται και η αρνητική επιρροή τους κρυφού προγράμματος μέσα στην σχολική μονάδα. Μέσα από το κρυφό πρόγραμμα, σιωπηλά και σταθερά, το σχολείο μεροληπτεί υπέρ των μαθητών που έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα, σε αντίθεση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η διαδικασία μέσω της οποίας η ταξική ιδεολογία διαιωνίζεται με ποικίλους τρόπους και πρακτικές, είναι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση ως προς τον ρόλο του κάθε μαθητή με και χωρίς ειδικές ανάγκες υπαγορεύει και οριοθετεί ποια είναι αρμόζοντα και σωστά για τον κάθε μαθητή. Μέσα από αυτή την διαδικασία της λανθάνουσας μάθησης του κρυφού προγράμματος τα παιδιά οριοθετούν, διαμορφώνουν και εσωτερικεύουν τις τυπικές τους αντιλήψεις για στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς σε σημείο που γι' αυτά οποιαδήποτε παρέκλιση από αυτό, συνεπάγεται και μη αποδοχή οποιουδήποτε είδους αναπηρίας. Ο Serge Moscovici το 1984 απέδειξε ότι ανάμεσα σε αυτές τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και της εξουσίας που ασκεί ο εκπαιδευτικός μεσα από τους ασυνείδητους διαύλους της λανθάνουσας μάθησης, για το θέμα της συν-εκπαίδευσης των μαθητών στη ίδια σχολική μονάδα και τάξη, υπάρχουν δύο θεωρήσεις μια στατική και μία δυναμική, όπου αυτή η σχέση ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες *"...άλλοτε αντιστοιχεί σε μία απλή συμπαράσταση και άλλοτε σε μία αλληλεπίδραση που επιφέρει τροποποιήσεις στη σκέψη και στη συμπεριφορά μας. Δύο μηχανισμοί απεικονίζουν με ακρίβεια αυτή τη διττή υπόσταση: η κοινωνική διευκόλυνση και η κοινωνική επιρροή..."* (Παπαστάμου, 1989, σ.17). Επομένως, το προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα από τις άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας, επηρεάζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών για την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Βέβαια, για να δημιουργηθούνε υγιείς διομαδικές σχέσεις, θα πρέπει όλοι οι μαθητές της σχολικής τάξης να συμμετέχουν και σε κοινούς σχεδιασμούς μάθησης(Sherif ,1961), γιατί σε αντίθετη περίσταση μέσα από την σκιαγράφηση του προφίλ των των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα παιδιά περνούν αντιλήψεις όπως: άτομα ανάπηρα, άτομα προβληματικά, άτομα χαζά, ηλίθια, παιδιά ανήμπορα, παιδιά για λύπηση. Πολλές είναι οι αντιλήψεις εκείνες που βιώνονται μέσα από το κρυφό πρόγραμμα και που συχνά παρεμποδίζουν

κάθε προσπάθεια μετασχηματισμού της εκπαίδευσης. Τέτοια αντίληψη είναι, για παράδειγμα εκείνη που βασίζεται σε δήθεν κληρονομικές ατομικές διαφορές στην επίδοση σε διάφορα μαθήματα. Τέτοιες αντιλήψεις υλοποιούνται στο σχολείο με αντίστοιχες διαδικασίες και πρακτικές - για ευνόητους ίσως κοινωνικο - πολιτικούς λόγους- και εμποδίζουν την κοινωνική εμβέλεια, αποκλείοντας έτσι πολλούς μαθητές από την δημιουργική παιδαγωγική πράξη και τους οδηγεί στην αποτυχία, ετικετοποίηση και περιθωριοποίηση.

Ο Bernard Charlot(1992) αντιμετωπίζει τα φαινόμενα της περιθωριοποίησης και του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες ισχυριζόμενος πως το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει μια διαρκή δομική κρίση, που προκαλεί ένα μόνιμο κλίμα έντασης και συγκρούσεων σαν αποτέλεσμα των εγγενών αντιφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα στη σύγχυση των διφορούμενων μηνυμάτων του κρυφού προγράμματος. Η κρίση αυτή εκδηλώνεται με οξύτητα στην παιδαγωγική σχέση όπου, τελικά, η σχολική γνώση είναι αποκομμένη από κάθε δημιουργική δραστηριότητα και που ωστόσο προτείνεται ως αντικείμενο προς κατάκτηση. Έτσι, είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές να βρουν κάποιο νόημα σ' αυτή τη γνώση αντικείμενο, ιδίως όταν το σχολείο λειτουργεί αντίθετα προς κάθε επιστημολογικό και ψυχολογικό κριτήριο. Σ' αυτή τη κρίση φαίνεται πως το κρυφό πρόγραμμα μπορεί να υπονομεύσει τον ίδιο τον παιδαγωγικό στόχο και σκοπό. Η διαδικασία μας τέτοιας κοινωνικοποίησης διαιωνίζεται και αναπαράγεται μέσα από τις διάφορες πτυχές του κρυφού προγράμματος. Εδώ, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι διάφορες συγκρουσιακές σχέσεις έχουν να κάνουν με τα είδη συμπεριφοράς των κρυφών μειονοτικών επιρροών, δηλαδή "*...η σταθερότητα παράγει την εικόνα μίας πηγής με αυτοπεποίθηση και πειθώ που, χάρη στη γνωστική της κατάσταση, επικυρώνει το σύστημα απαντήσεών της και που ταυτόχρονα αποτυπώνει την αλληλεπίδραση με την αδιαλλαξία της και το μπλοκάρισμα της διαπραγμάτευσης. Αν η σύγκρουση βρίσκεται στο εσωτερικό ορισμένων ορίων έντασης, τότε θα προεξάρχει η σταθερότητα· αλλά πέρα από αυτά τα όρια, εκείνο που κυριαρχεί είναι, αντίθετα, η αδιαλλαξία της. Τότε η πηγή θα θεωρηθεί ως ανεπιεικής, άκαμπτη, θα κατηγοριοποιηθεί ως δογματική. Όταν το ύφος συμπεριφοράς είναι σταθερό αλλά ευλύγιστο, τόσο η σταθερότητα όσο και η αδιαλλαξία θ΄ αποτελούν δύο αυτόνομες διαστάσεις. Σταθερό αλλά περισσότερο άκαμπτο, αυτό το ύφος συμπεριφοράς θα προκαλέσει πιθανό μία διεμβόλιση: τότε η αδιαλλαξία θα γίνει κεντρική για τον καθορισμό του νοήματος των συμπεριφορών.*» (Παπαστάμου, 1989, σ. 484).

Η όλη διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών, στάσεων, συναισθημάτων και άλλων μηνυμάτων γίνεται μέσα από τη γλώσσα τη λεκτική ή του σώματος, μιας και η τάξη είναι μια γλωσσική κοινότητα. Η υπεροχή της μη λεκτικής επικοινωνίας έχει επισημανθεί από αλλεπάλληλες έρευνες και όπως σημειώνεται ότι τα μη λεκτικά μηνύματα ενισχύουν τα λεκτικά κατά την ομιλία, είναι δυνατό όμως να έλθουν πολλές φορές σε σύγκρουση με τα λεκτικά και να ακυρώσουν τη σημασία τους. *Ο Stubbs (1976) παρατηρεί: «..για μας η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελείται από γλωσσικές δραστηριότητες όπως: διαλέξεις, εξηγήσεις, συζητήσεις, εξιστορήσεις, ερωτήσεις, απαντήσεις, παραφράσεις και περιλήψεις».* Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες η γλώσσα εξυπηρετεί τουλάχιστον τρεις λειτουργίες ταυτόχρονα: επικοινωνία, σκέψη, κοινωνικό έλεγχο. Οι λέξεις, οι δομές της γλώσσας και οι δυνατότητες για διάλογο στις οποίες ενθαρρύνεται το παιδί μεταδίδονται και ρυθμίζονται από τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί η οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του παιδιού για να ταξινομήσει και να περιγράψει την αντίληψή τους για τον κόσμο και τη σχέση τους μ' αυτόν. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν μια γλώσσα απλή και απεξέργαστη. Ο κώδικας της επικοινωνίας τους είναι περιορισμένος λόγω της κοινωνικοπολιτιστικής τους θέσης. Οι λέξεις, οι δομές της γλώσσας και οι δυνατότητες για διάλογο στις οποίες ενθαρρύνεται το παιδί μεταδίδονται και ρυθμίζονται από τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί η οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του παιδιού για να ταξινομήσει και να περιγράψει την αντίληψή τους για τον κόσμο και την σχέση τους μ' αυτόν. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης χρησιμοποιούν μια γλώσσα απλή και απεξέργαστη.

2.2. Σχεσιοδυναμική γλώσσας και κρυφού προγράμματος.

Ο Bernstein που ασχολήθηκε με την σχέση της γλωσσικής επικοινωνίας με την κρυφή-σιωπηρή πλευρά της εκπαίδευσης, πιστεύει πως όλα σχεδόν ανεξαρτήτως τα σχολεία που βασίζονται σε ένα περίπλοκο κώδικα επικοινωνίας και στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων που δεν έχουν προσανατολιστεί ή εξοικιωθεί προς αυτόν τον κώδικα, θα βιώσουν αισθήματα πολιτιστικού κενού μεταξύ της σχολικής και οικογενειακής ζωής πράγμα που τα ωθεί στην αποξένωσή τους από την μάθηση και τα οδηγεί στην αποτυχία. Ακόμη κι' αν οι δάσκαλοι έχουν περιορισμένη δύναμη σε ό,τι αφορά το χώρο, την οργάνωση, τα προγράμματα και όλους τους άλλους αγωγούς του κρυφού προγράμματος, η χρήση της γλώσσας

στην τάξη είναι εντελώς κάτω από τον δικό τους έλεγχο. (Bernstein, B.,1989, σ.109) Ο γραπτός λόγος, μέσα από τα σχολικά βιβλία και τα μηνύματα που μεταδίδει επιβεβαιώνουν την παράλληλη δραστηριοποίηση του κρυφού προγράμματος με το επίσημο πρόγραμμα και αποδεικνύει ότι τα ίδια τα μαθήματα του επίσημου προγράμματος λειτουργούν τα ίδια μέσα από την κρυφή τους κυρίως πλευρά σαν κοινωνικά συστήματα. Τα μαθήματα, ορισμένες φορές, διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που επιβάλλουν την γνώμη τους απορρίπτοντας οποιαδήποτε αμφισβήτηση ή προσωπική γνώμη των μαθητών. Επίσης, λειτουργώντας σαν κοινωνικά συστήματα μέσα από το επίσημο και το κρυφό πρόγραμμα προωθούν τη διαστρωμάτωση της ανθρώπινης κοινωνίας με το να διαχωρίζουν σε στρώματα και επίπεδα, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τα σχολεία μέσα από τα μαθήματα περιορίζουν τις πιθανότητες για εναλλακτικούς τρόπους ώθησης της γνώσης. Μέσα από την αξιολόγηση «προόδου» για κάθε μάθημα τόσο το «κρυφό πρόγραμμα» όσο και η «Αυτοεκπληρούμενη Προφητεία» προωθούν την «πόλωση», το διαχωρισμό των παιδιών σε καλούς και κακούς μαθητές, πληροφορώντας το έτσι, από τα πρώτα σχολικά χρόνια, για το ποιοι είναι, με ποιους ταιριάζουν, με ποιους μπορούν να αναμετρηθούν και γενικά για το ποια είναι τα όρια των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων, των επαγγελματικών τους στόχων και της κοινωνικοψυχολογικής τους εξέλιξης γενικά. Το σύστημα αξιολόγησης προόδου του μαθητή, έχει το ίδιο, τα δικά του κρυφά στοιχεία που οδηγούν το παιδί να κυνηγάει τους βαθμούς (βαθμοθηρία) αντί για την ικανότητα να σκέφτεται όπου τελικά, "*μια από τις συνέπειες του κρυφού προγράμματος είναι η αποξένωση του παιδιού από τον αρχικό μαθησιακό στόχο κι από τη μάθηση γενικά*" (Becker and Meigham, R., 1973).

Η διαδικασία μας τέτοιας κοινωνικοποίησης διαιωνίζεται και αναπαράγεται μέσα από τις διάφορες πτυχές του κρυφού προγράμματος. Η όλη διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, ιδεών, στάσεων, συναισθημάτων και άλλων μηνυμάτων γίνεται μέσα από την γλώσσα την λεκτική ή του σώματος μιας και η τάξη είναι μια γλωσσική κοινότητα. Η υπεροχή της μη λεκτικής επικοινωνίας έχει επισημανθεί από αλλεπάλληλες έρευνες ότι τα μη λεκτικά μηνύματα ενισχύουν τα λεκτικά κατά την ομιλία, είναι δυνατό όμως να έλθουν πολλές φορές σε σύγκρουση με τα λεκτικά και να ακυρώσυν τη σημασία τους, όπου με την κανονικοποίηση μειώνεται ο αριθμός των συγκρούσεων, «*...μέσα από συμβιβασμούς μεταξύ ατόμων που έχουν διαφορετικές απόψεις. Η κανονικοποίηση μπορεί να οριστεί σαν προοδευτική μεταβολή συμπεριφορών και*

πεποιθήσεων με σκοπό την καθιέρωση ενός κοινού κανόνα. Είναι φανερό ότι ένα άτομο ή μία ομάδα που παρατηρεί ένα συμβάν ή μία κατάσταση ή ένα αντικείμενο, αδιάφορα αν είναι συγκεχυμένα ή όχι, μπορεί να αποκομίσει μία ορισμένη εντύπωση γι΄ αυτά και να ορίσει ένα δικό του κανόνα. (Παπαστάμου, 1989, σ. 269). Η γλώσσα των βιβλίων, της ποίησης, των μύθων κ.λ.π. είναι ίσως ο πιο σπουδαίος παράγοντας, μέσα από τον οποίο μετουσιώνονται τα μηνύματα του κρυφού προγράμματος, και ο τρόπος που χρησιμοποιείται καθώς και το περιεχόμενο των μηνυμάτων που μεταδίδουν πρωταγωνιστούν στην μαθησιακή εμπειρία. Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσεται η σύγχρονη τεχνολογία, οι αλλεπάλληλες αλλαγές στο χώρο της εργασίας που αυτή προκαλεί και η αδυναμία του σχολείου να τις παρακολουθήσει επιβάλλουν την αποφυγή αυστηρής εξειδίκευσης κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Απαιτούν, αντίθετα, την ύπαρξη ενός σχολείου ικανού να παρέχει πλατιά μετατρέψιμη γνώση, στην οποία θα βασίζεται ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό σύστημα ταχύρρυθμης επαγγελματικής κατάρτισης. Τόσο στα πλαίσια του σχολείου, όσο και στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας, πρέπει να υπάρξει συστηματική ενημέρωση για τη φύση της σημερινής τεχνολογίας και για τις ικανότητες και δεξιότητες που αυτή απαιτεί. Η ενημέρωση αυτή θα συντελέσει στην άμβλυνση της αντίληψης ότι η τεχνολογία είναι ανδρική μόνο δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει ότι η κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής πρέπει να συνδυάζεται με μέτρα κοινωνικής αλλαγής, για να μεταβληθούν τα βαθιά ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα, όπου χρειάζεται σταθερότητα της συμπεριφοράς των μειονεκτούντων ομάδων (Moscovici,1979), γιατί φαίνεται ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν και δυνατότητες και μπορούν να διαπρέψουν σε άλλους τομείς της μάθησης, επίσης με την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης προτείνεται μια εναλλακτική λύση της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όχι δημιουργώντας καθυστερήσεις της σχολικής τάξης, αλλά με παρακολουθώντας ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα από το δάσκαλο της τάξης ή ειδικό παιδαγωγό, όπου μπορεί να υποσχεθεί για μια μελλοντική σχολική συναίνεση με διάρκεια, δλαδή σύμφωνα με τη θεωρία του Moscovici, η ανάλυση *«...δεν περιορίζεται στο περιγραφικό μόνο επίπεδο(όπως συνέβαινε με την έννοια της εξάρτησης του λειτουργικού μοντέλου) και προβαίνει με σαφήνεια, σε μια διάθρωση ανάμεσα στα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής και τους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς των κοινωνικών αναπαραστάσεων: δεν αρκεί να συμπεριφέρεται κάποιος με έναν ορισμένο τρόπο, αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι τι εικόνα σχηματίζουν οι άλλοι γι΄ αυτόν.»*(Παπαστάμου, 1989γ, σ.29).

Η εμφάνιση κι εγκατάσταση διαφορετικών προτύπων διαχείρισης της σχολικής γνώσης από τους μαθητές, ανάλογα με τις μαθησιακές τους δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές τους ιδιαιτερότητες, καθώς και η διαφοροποίηση των μαθητών απέναντι στην εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, θέτουν ερωτήματα σχετικά με τη δυναμική των εκπαιδευτικών πρακτικών, για το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, να αντισταθμίσουν τα κενά που υπάρχουν στα σχολικά και διδακτικά εγχειρίδια. Με την προβληματική αυτή, οι εξισωτικοί στόχοι και τα εξισωτικά αποτελέσματα της διδακτικής μεθοδολογίας, τίθενται σε αμφισβήτηση, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός μηχανισμός δε διακρίνεται από επίσημες πρακτικές εξοικείωσης των μαθητών με «νέα» πρότυπα προσέγγισης και διαχείρισης της γνώσης, η υιοθέτηση μιας προοδευτικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας, με έμφαση στο διάλογο, την ανάπτυξη επιχειρημάτων, τον περιορισμό της στείρας απομνημόνευσης και την αναγνώριση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, πρέπει να προωθηθεί. Σε παιδαγωγικές περιστάσεις, όπου τα κριτήρια αξιολόγησης είναι μάλλον ασθενή, όσον αφορά τις συγκεκριμένες πνευματικές ιδιότητες, υπάρχει το ενδεχόμενο τα κριτήρια να είναι ισχυρά όσο αφορά προδιαθεσιακές ιδιότητες.

Με δεδομένο ότι η κριτική σκέψη, η ανάπτυξη επιχειρημάτων, και ο διάλογος, συνιστούν επίκτητες δεξιότητες και δεν είναι παρά αποτέλεσμα διαρκούς και πρώιμης εξοικείωσης με τον πειραματισμό και τον προβληματισμό των μαθητών, θα πρέπει οι ιδέες των μαθητών να κατέχουν την πρώτη θέση στην εποικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές δυσκολεύονται τόσο να προσαρμοστούν στο ισχύον γνωστικό πλαίσιο, όσο και να προβούν σε μιά διαδικασία, τροποποίησης των παγιωμένων γνωστικών εμπειριών και σχέσεων με την γνώση. Σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που διακρίνεται από την παραδοσιακή διδακτική και μάθηση, η συμμετοχική συνεργασία των μαθητών περιορίζεται, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών, με αρνητικές συν_πειες για την ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Στο σημείο αυτό χρειάζεται και η αναδόμηση, των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων καθώς επίσης και η ευελιξία των διδακτικών εγχειριδίων. Επιβάλλεται λοιπόν να εξετάσουμε το πρόβλημα των στερεοτύπων, που δημιουργούνται στους μαθητές με τα λανθάνοντα μηνύματα του κρυφού προγράμματος, κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες. στο ανθρωπολογικό επίπεδο, στο οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, στο νομικό επίπεδο, και τέλος σε εθιμικό και ηθικό επίπεδο. Ο αγώνας εναντίον των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες, είναι ένα ευαίσθητο έργο, γιατί πρέπει να υπάρχει σεβασμός της διαφορετικότητας του άλλου, κυρίως των στάσεων οι οποίες εγγράφονται στις διάφορες κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης, όσον αφορά την συνύπαρξη όλων των μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης.

Ο Serge Moscovici, από τα πρώτα χρόνια της προσπάθειάς του για ανάδειξη της δυνατότητας των μειονοτήτων να ασκήσουν κοινωνική επιρροή, μίλησε για την *«εποχή των μειονοτήτων»*(Moscovici, S.,1976). Δύο δεκαετίες μετά, η επισήμανση αυτή αποδεικνύεται προφητική, καθώς η κατάσταση που διαμορφώθηκε στη σχολική τάξη, δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση στην παραπάνω επισήμανση. Η ένταξη και η παρουσία μαθητών των κοινωνικών μειονοτήτων, μέσα στο σχολικό περιβάλλον δε γίνεται κάτω από τις ιδανικότερες συνθήκες, εξαιτίας των στερεοτύπων που δημιουργούνται μέσω των μηνυμάτων του κρυφού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών αγνοούνται ή παρακάμπτονται και η τοποθέτησή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον γίνεται χωρίς καμιά προεργασία τόσο των ιδίων, όσο και των μαθητών της πλειονότητας. Παράλληλα, για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική κοινότητα κάνουν έντονη την παρουσία τους, οι αντιλήψεις για την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης μέσα στο κανονικό σχολείο, με σκοπό την σχολική ενσωμάτωση και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση στην ενήλικη ζωή. Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, έχει το καθήκον να εργάζεται για την πραγματοποίηση των στόχων της ισότητας των ευκαιριών και να καταβάλλει προσπάθειες, έτσι ώστε, να ελαχιστοποιεί τα λανθάνοντα μηνύματα του κρυφού προγράμματος μέσα στη σχολική τάξη, με στόχο τη μείωση των προκαταλήψεων. Η ανάληψη της μελέτης των στερεοτυπημένων τάσεων όσον αφορά την αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια είναι από μόνη της ένα τεράστιο καθήκον. Πρέπει να εντοπίσουμε και να καταργήσουμε μερικά στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά παράλληλα να αυξηθεί και η ενημέρωση για τις δυνατότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, δίνεται η απαιτούμενη έμφαση στη διασύνδεση μεταξύ ατομικών και συλλογικών φαινομένων και παραμέτρων, από την αλληλεπίδραση των οποίων παράγεται αυτό που αποκαλούμε σχολικό γίγνεσθαι. Με την ανάδυση και διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, θα μπορέσουμε να προσεγγίσουμε και να αναλύσουμε το ρόλο που

παίζουν τα σχολικά βιβλία προς αυτή την κατεύθυνση. Επομένως, *«...η λειτουργία της κοινωνικής αναπαράστασης έγκειται στο να κάνει το παράξενο οικείο και το αόρατο ορατό. Οτιδήποτε είναι άγνωστο ξενίζει και φοβίζει το άτομο. Για να μπορέσει αυτό το τελευταίο να το δαμάσει, θα πρέπει να διαθέτει μία γνωστική κατηγορία για να το εντάξει και να εξοικειωθεί μαζί του. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι αυτές οι διανοητικές αρχές εντάσσονται στα πλαίσια γνωστικών στρατηγικών που λειτουργούν στη βάση της αρχής της οικονομίας (γνωστική οικονομία του όλους συστήματος), της αύξησης δηλαδή της απόδοσης και την μείωσης του κόστους. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, λοιπόν, είναι το αποτέλεσμα των πολύπλοκων κοινωνικών συνθηκών και του "πολυφασικού" γνωστικού συστήματος που βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση και που οφείλουμε πάντα να το μελετάμε. Η "γνωστική πολυφασία", σύμφωνα με τον Moscovici, είναι αυτή η ιδιαιτερότητα της συγχώνευσης δυσανάλογων στοιχείων στην κοινωνική αναπαράσταση."*(Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σσ. 24-25). Η παγκόσμια βιβλιογραφία δεν έχει βρεί ακόμα πραγματικές πηγές ανανέωσης ακόμα και αν η παραγωγή είναι τεράστια. Βιβλία αναδύονται από παντού. Πρέπει να απομυθοποιήσουμε και να καταλάβουμε έως ποιό σημείο οι κοινωνίες είναι εμποτισμένες από αυτά τα πολύμορφα στερεότυπα και να μπούμε στη καρδιά του προβλήματος και να υπολογίσουμε το κόστος που έχει η ανισότητα μέσω των εσωτερικών απωλειών ανθρώπινου δυναμικού τις οποίες αυτή συνεπάγεται. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που διαμορφώνουν τα παιδιά απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες είναι αποτέλεσμα της επιρροής κυρίως του άτυπου, του κρυφού προγράμματος. Αυτό το άτυπο πρόγραμμα, η άτυπη μορφή μάθησης, με τις ανεπίσημες νόρμες του είναι συχνά πολύ ισχυρότερο από το επίσημο, γιατί οι κανόνες του λαμβάνονται ως δεδομένοι, αυτονόητοι δεν αμφισβητούνται ούτε αναθεωρούνται, αντίθετα απ' ότι συχνά συμβαίνει με τους τυπικούς κανόνες, τις νόρμες που περιγράφονται και ορίζονται με απόλυτη σαφήνεια. Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου είναι στενά συνδεδεμένοι με τους γενικούς στόχους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στόχοι μπορεί να είναι γενικοί ή εξειδικευμένοι και επαληθεύονται τόσο μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας όσο και μέσα από τα ειδικά θέματα που διδάσκονται. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων, για παράδειγμα, απέναντι στην αποδοχή ορισμένων μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, η προσέγγιση της δημιουργικής πλευράς αυτών των μαθητών και η ανάδυση των δυνατοτήτων τους και η διατήρηση ή η αύξηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό

τους, που προκύπτει μέσα από μια ποικιλία αλληλεπιδρασιακών σχέσεων με τα άλλα παιδιά της τάξης, συγκαταλέγονται στους γενικούς στόχους.

Προκείμενου να επιτευχθούν αυτοί οι γενικοί στόχοι και να λειτουργήσουν ως δυνάμεις αλλαγής και ανάπτυξης των θετικών σχέσεων πρέπει οι εκπαιδευτικοί να πάρουν ενεργό μέρος στη διαμόρφωσή τους, στη μελέτη της σημασίας τους και στην έρευνα των συνεπειών από τη μη εφαρμογή τους. Επακόλουθο της αδυναμίας των διδασκόντων να δώσουν την απαραίτητη προσοχή στην ανάπτυξη των θετικών στάσεων και στην απόκτηση αυτοεκτίμησης και εκτίμησης της συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής από τα παιδιά, είναι να πέφτει το κύριο βάρος της εκπαιδευτικής προσπάθειας στη μεταφορά γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων μπορεί να παρέχονται στα παιδιά τα μέσα να εξερευνήσουν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να γνωρίσουν τη σχέση των διαφόρων μαθημάτων με τον πολιτισμό και την ιστορία ενός τόπου αλλά και της ανθρωπότητας. Τα κοινωνικά στερεότυπα και οι πρώιμες εμπειρίες από τα κυρίαρχα στύλ διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο προδιαθέτουν τουςμαθητές να αναπτύξουν ένα τρόπο σκέψης, που τα αποκλείει από έναν αναλυτικό, πολύπλευρο και πολύπλοκο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων. Οι πολύ συχνά χαμηλές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, είναι αποτέλεσμα αντίστοιχα μειωμένων απαιτήσεων από τους ενηλίκους που ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά για να ενδιαφερθούν και να μάθουν κάτι πρέπει αυτό να βρίσκεται στον κύκλο των εμπειριών τους, να τα προκαλεί και να δίνει νόημα στο πρόβλημα. Τέλος, χρειάζεται ενθάρρυνση, υποστήριξη, ενθουσιασμός, και πρόσκληση σε δραστηριότητες για να μετατραπούν τα μαθήματα από υποχρέωση σε ευχαρίστηση. Εδώ, γίνεται λόγος και για την πολύτιμη χρήση των εποπτικών υλικών διδασκαλίας και των οπτικοακουστικών μέσων παρέμβασης. Η υπέρβαση των παραδοσιακών διακρίσεων δεν αποτελεί απλώς νομικό ζήτημα, αλλά προϋποθέτει τη ριζική αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων και συνεπώς ολόπλευρη αντιμετώπιση και πλαίσια της εκπαίδευσης.

Τόσο η ύλη των μαθημάτων όσο και τα μαθήματα επιλέγονται έχοντας τους «συνηθισμένους» μαθητές κατά νου, με μια πεποίθηση στην «καταλληλότητα» δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών ως προς το «φυσιολογικό». Σύγχρονες έρευνες έχουν τεκμηριώσει αυτό το κρίσιμο θέμα των ικανοτήτων, της μάθησης και της συμπεριφοράς, οι οποίες θεωρούνται περισσότερο «κατάλληλες» για μαθητές με

και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα *«...η αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977) είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι ή δεν είναι ικανό να εκτελέσει επιτυχώς συγκεκριμένες επιδεξιότητες και να φέρει συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η αντιλαμβανόμενη (υποκειμενική) αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην κρίση του ατόμου περί του πόσο καλά μπορεί να εκτελέσει μία δεξιότητα σε σχέση με μία συγκεκριμένη κατάσταση...Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την προσπάθεια που πρόκειται να καταβάλει ένα άτομο και προσδιορίζει το βαθμό επιμονής για την επίτευξη ενός στόχου. Η αίσθηση αναποτελεσματικότητας δημιουργεί αμφιβολίες στο παιδί και, συνεπώς, εσωτερικά εμπόδια, τα οποία δεν επιτρέπουν την αποτελεσματική εκτέλεση.» (Τάφα, 1997, σ. 308)*

Θα ήταν οπωσδήποτε αφελές και πολύ απλοϊκό να τοποθετήσουμε το βάρος της ευθύνης της διάκρισης των μαθητών, ανάλογα με τη μαθησιακή τους πορεία μέσα από το κρυφό πρόγραμμα, αποκλειστικά και μόνο στους εκπαιδευτικούς, εφόσον οι ίδιοι οι μαθητές με βάση το νοητικό τους επίπεδο, μπορούν να επηρεάσουν τους δασκάλους τους. Η Dale Spender είπε ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμη κι άν γνώριζαν και συνειδητοποιούσαν τέτοιου είδους διακρίσεις, θα ήταν πολύ δύσκολο να τις εμποδίσουν ή να τις διορθώσουν, ακόμη κι άν προσπαθούσαν. Η φυσική κατανομή του χώρου μέσα στην τάξη και η συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κάνοντας αδύνατον γι' αυτούς να μοιράσουν την προσοχή τους ισότιμα σε όλους τους μαθητές. Αναγνωρίζοντας ωστόσο τέτοιες μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες ενισχύουν τη διάκριση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, σε ικανούς και μη ικανούς, μπορούμε τουλάχιστον να διακόψουμε αυτά τα μοντέλα ώστε να επιφέρουμε την αλλαγή, όχι μόνο με το να ελέγξουμε την συμπεριφορά μας ως δάσκαλοι αλλά και ως άνθρωποι. Οι μέθοδοι διδασκαλίας μας πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι κατηγοριοποιήσεις των μαθητών υπάρχουν και επομένως πρέπει να προσπαθήσουμε να τις εξαλείψουμε. Κάτι τέτοιο θα συμπεριλάμβανε την αμφισβήτηση των αντιλήψεών μας καθώς και των μαθητών και των γονιών τους. Από τη στιγμή που θα αρχίσουμε να αμφιβάλλουμε ή να υποσχίζουμε τις υπάρχουσες νόρμες, οι οποίες προέρχονται από τα περιεχόμενα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, θα μπορέσουμε να διαμορφώσουμε σχέσεις ισότητας σε όλα τα επίπεδα.

Ο βασικός προβληματισμός είναι ο τρόπος με τον οποίο, στην εμπειρία των μαθητών, τα άτομα με ειδικές ανάγκες τοποθετούνται στο περιθώριο της αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης, και οι συνέπειες που η παραπάνω διαδικασία έχει στις αναπτυσσόμενες εικόνες και αναπαραστάσεις των μαθητών για την αξία και την ικανότητα μεταξύ τους. Οι μαθητές σπάνια δείχνουν τους βαθμούς τους ή τις αξιολογήσεις τους που τους κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε μαθητές του άλλου φύλου, επομένως όταν κρίνουν την επίδοση ενός μαθητή με διαφορετικό φύλο από τους ίδιους, βασίζονται στην εμπειρία της σχολικής αλληλεπίδρασης. Πολλές φορές η σχολική αλληλεπίδραση συμβάλλει στην υποτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπροστά στα ίδια τους τα μάτια και στα μάτια των συμμαθητών τους. Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά την κατάταξή τους σε σχέση με την σχολική τους επίδοση, όμως στις περισσότερες περιπτώσεις, τα παιδιά υποτιμούν τον εαυτό τους σε σχέση με τα άλλα, ενώ τα υπόλοιπα υπερεκτιμούν τον εαυτό τους σε σχέση με αυτά. Η αλληλεπίδραση, λοιπόν, μέσα στην τάξη, δεν αναπαράγει μόνο ιδέες και στάσεις σχετικά με την ανωτερότητα του ενός μαθητή πάνω στον άλλον, αλλά δίνει στις παραπάνω αντιλήψεις μια συγκεκριμένη θεμελίωση κατά τη διάρκεια της προσωπικής εμπειρίας.

2.3. Σχολική διαστρωμάτωση και Ειδική Εκπαίδευση.

Η θετική προσέγγιση των ίσων ευκαιριών είναι ζωτική για την καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί παρά μόνο όταν γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους ο σεξισμός τους εμποδίζει να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία δεν υιοθετούν μια επαγγελματική προσέγγιση στα ζητήματα των ίσων ευκαιριών, παραμελούν τους σπουδαστές τους και, κατά συνέπεια, παραμελούν την ίδια την εκπαίδευση και, πιο σημαντικό από όλα, παραμελούν τα παιδιά στα σχολεία μας.(Carr,1989). Ένας από τους βασικότερους λόγους-αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στην επίτευξη ισότητας των μαθητών είναι η αδιάλειπτη αναπαραγωγή της κυρίαρχης για την αναπηρία ιδεολογίας. Η ανασταλτική επίδρασή της έγκειται στο ότι διαφοροποιεί τα άτομα των δύο φύλων με τρόπο στερεότυπο και απλουστευτικό, σ' ένα ευρύ φάσμα εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων και ιδιαίτερα ως προς τους ρόλους, τα επαγγέλματα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το πιο σημαντικό είναι ότι μεροληπτεί υπέρ του αρτιμελούς ατόμου, δηλαδή ό,τι αποδίδεται και θεωρείται

τυπικό για το μαθητή χωρίς μαθησιακά προβλήματα αξιολογείται θετικότερα ή θεωρείται περισσότερο σημαντικό. Η διαδικασία μέσα από την οποία η κυρίαρχη για τους μαθητές ιδεολογία διαιωνίζεται και αναπαράγεται είναι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η διαδικασία αυτή, που αρχίζει από τις πρώτες στιγμές της γέννησης του παιδιού και συνεχίζεται σ' όλες τις περιόδους ανάπτυξής του, τροποποιούμενη βέβαια ως προς τους τρόπους, τα μέσα και τις πρακτικές, αποτελεί μια από τις κρίσιμες και σημαντικές πλευρές της ευρύτερης κοινωνικοποίησης, γνωστή με τον όρο κοινωνικοποίηση ως προς το ρόλο του φύλου. Με βάση εκτεταμένης έρευνας αναφορικά με τους ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές που βασικοί κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια και το σχολείο, συμβάλλουν στη κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το ρόλο τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Σ' αυτή την ηλικία, την παιδική-σχολική, τα παιδιά έχουν μειωμένες δυνατότητες αντίστασης και κριτικής αμφισβήτησης σε όσα το κοινωνικό περιβάλλον τους μεταβιβάζει. Οι πρώιμες εμπειρίες και τα βιώματα θεωρείται ότι έχουν καθοριστική σημασία και σπουδαιότητα για τα παδιά. Τα παιδιά βρίσκονται στη φάση της οριοθέτησης, διαμόρφωσης και εσωτερίκευσης των τυπικών δραστηριοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι τα παιδιά έχουν την τάση επιλεκτικά να παρατηρούν, να μιμούνται και να αντιγράφουν τις δραστηριότητες, τους τρόπους συμπεριφοράς, των χαρακτήρων της ίδιας με αυτά μαθησιακής εξέλιξης. Η αναγνώριση, και παραδοχή άλλωστε, της συμβολής του έντυπου λόγου ως προς αυτά καταδεικνύεται, από το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία έχει πραγματοποιηθεί εκτεταμένη έρευνα αναφορικά με το πώς προβάλλονται τα φύλα τόσο στο περιεχόμενο σχολικών εγχειριδίων όσο και σε βιβλία και περιοδικά για παιδιά σχολικής ηλικίας. Η ανάλυση της εικονογράφησης των βιβλίων μας έδειξε ότι η διαφοροποίηση των μαθητών με κάποιο σωματικό ελάττωμα , έτσι όπως εγγράφεται στα κείμενα, ενισχύεται οπτικά από την εικονογράφηση που τα συνοδεύει. Η τακτική αυτή, οπουδήποτε κι αν ακολουθείται και εφαρμόζεται- παιδικά βιβλία ή σχολικά εγχειρίδια, τηλεοπτικά προγράμματα, άμεση επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς- θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι εμποδίζει την υλοποίηση της ισότητας των μαθητών σύμφωνα με όσα οι συνταγματικές επιταγές και οι νομοθετικές ρυθμίσεις υπαγορεύουν, ότι είναι αντιπαιδαγωγική και ότι έχει βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες αρνητικές ψυχολογικά συνέπειες για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, παρεμποδίζεται η υλοποίηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών σύμφωνα με όσα το Σύνταγμα και οι νόμοι

υπαγορεύουν, επειδή ακριβώς οι σχέσεις, οι ρόλοι και γενικά η θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στον οικογενειακό, στον εργασιακό αλλά και σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής είναι περισσότερο θέμα αντιλήψεων παρά νομοθετικών ρυθμίσεων. Οι νόμοι για την ισότητα όλων των παιδιών είναι οπωσδήποτε σημαντικό βήμα, αλλά δεν εγγυώνται και ούτε την εξασφαλίζουν, αν παράλληλα δεν συνοδεύονται από ανάλογες πρακτικές κοινωνικοποίησης. Είναι αντιπαιδαγωγικό, να οριοθετείται, να προσδιορίζεται και να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές, τους στόχους, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες των ατόμων και προδιαγράφει τον τρόπο προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης και καταξίωσης απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους, περιορίζοντας έτσι την πλήρη και ελεύθερη ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους.

Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις, ανάμεσα σε άτομα με ειδικές ανάγκες και μη χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία διαφορετικότητα προσάπτεται συνήθως μια υποτιθέμενη κατωτερότητα. Οι αντιλήψεις , οι στάσεις και οι συμπεριφορές είναι εναρμονισμένες μεταξύ τους και η ρατσιστική συμπεριφορά στηρίζεται σε ένα πλέγμα, που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να ολοκληρώνεται σε μια ρατσιστική εικόνα της κοινωνίας, όπου *« Κατά τον R. Boudon(1973) ο ουσιαστικός μηχανισμός που γεννά τις εκπαιδευτικές ανισότητες προκύπτει από την διαλεκτική σχέση του συστήματος κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καθιερώνει μια διαστρωμάτωση, με συγκεκριμένους κανόνες, νόρμες»* (Postic,1995, σ.56). Το εκπαιδευτικό σύστημα ενδείκνυται για ένα εγχείρημα αποδόμησης του πλέγματος της διαφορετικότητας, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών και αποκάλυψης των αιτίων του κοινωνικού αποκλεισμού. Το συστατικό του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών είναι η έμμεση δυνατότητα μέσα στη σχολική τάξη να μπορούν να αξιοποιήσουν τις διανοητικές δυνατότητες όλων των μαθητών, ενάντια στην κοινωνική και μορφωτική ανισότητα. Οι μαθητές δε χωρίζονται σε προικισμένους από τη φύση και ανεπίδεκτους από τη φύση, αλλά σε κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχους και μη προνομιούχους. Η δυνατότητα των παιδιών να προσαρμοστούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου, η κατανόηση της άμεσης χρησιμότητας της μόρφωσης που το σχολείο τους δίνει, η προσαρμογή στους κανόνες της σχολικής ζωής, όλα αυτά αποτελούν προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία και είτε έχουν κληρονομηθεί από την προνομιούχο οικογένεια, είτε πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στο σχολείο, και μάλιστα αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις του οικογενειακού

περιβάλλοντος. Χρειάζεται να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία, όσο το δυνατό, στις αρχές του ανοικτού, του παιδοκεντρικού σχολείου, που χρησιμοποιεί την εμπειρία για να οδηγήσει στη γνώση, δηλαδή το συγκεκριμένο για να οδηγήσει στην αφαίρεση, το παράδειγμα για να πάει στον κανόνα. Το έργο του εκπαιδευτικού λοιπόν είναι ο αγώνας εναντίον της σχολικής αποτυχίας για κάθε μαθητή, η συστηματική κατάρτιση όλων σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης και η διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε μαθητή να γίνεται κοινωνικός και δημιουργικός αποδέκτης ουσιαστικού περιεχομένου και νοήματος στο σχολείο. Επίσης πολύ σημαντικό είναι η εικονογράφηση των βιβλίων. Η εικόνα είναι και η ίδια φορέας μηνύματος, εξίσου αποτελεσματικός με το κείμενο, και θα πρέπει να προσεχθεί η σκοπιμότητα που υπηρετεί. Χρειάζεται συστηματική προσπάθεια για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων, μέσα από το κείμενο, που στηρίζονται και συντηρούν τη διάκριση των μαθητών.

Το συστατικό του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών είναι η έμμεση δυνατότητα μέσα στη σχολική τάξη να μπορούν να αξιοποιήσουν τις διανοητικές δυνατότητες όλων των μαθητών, ενάντια στην κοινωνική και μορφωτική ανισότητα και να μπορούν να ελέγχουν τις αρνητικές επιδράσεις του κρυφού προγράμματος. Οι μαθητές δε χωρίζονται σε προικισμένους από τη φύση και ανεπίδεκτους από τη φύση, αλλά σε κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχους και μη προνομιούχους. Η δυνατότητα των παιδιών να προσαρμοστούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου, η κατανόηση της άμεσης χρησιμότητας της μόρφωσης που το σχολείο τους δίνει, η προσαρμογή στους κανόνες της σχολικής ζωής, όλα αυτά αποτελούν προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία και είτε έχουν κληρονομηθεί από την προνομιούχο οικογένεια, είτε πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στο σχολείο, και μάλιστα αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. Χρειάζεται να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία, όσο το δυνατό, στις αρχές του ανοικτού, του παιδοκεντρικού σχολείου , που χρησιμοποιεί την εμπειρία για να οδηγήσει στη γνώση, δηλαδή το συγκεκριμένο για να οδηγήσει στην αφαίρεση, το παράδειγμα για να πάει στον κανόνα.

3. Η «χαρτογράφηση» των παραγόντων της συν-εκπαίδευσης.

Είναι πάρα πολύ δύσκολο να αναφέρει κανείς όλες τις πτυχές του κρυφού προγράμματος και τους τομείς που αγγίζει λόγω της έκτασης και της πολυπλοκότητάς τους. Η χαρτογράφηση όμως της "ύλης" της, μπορεί να αποτελέσει ξεκίνημα για συστηματική διερεύνηση των επιδράσεων που ασκεί

στην παιδαγωγική πράξη. Έρευνες όπως αυτές του Jackson, Ph. Και του Snyder,B., έδειξαν ότι η επίδραση της στη σχολική πράξη είναι τεράστια και πως μόνο αν αναλυθεί η σχέση μάθησης επισήμου προγράμματος και κρυφού προγράμματος καθώς και ο ρόλος εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου τόσο στην διαμόρφωση όσο και στην εκμετάλλευση του, θα μπορεί να είναι ουσιαστική οποιαδήποτε προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Snyder, B., 1971,σελ. 108) . Η ανάπτυξη επομένως της προσωπικότητας του μαθητή με και χωρίς ειδικές ανάγκες, θεωρείται αποτέλεσμα της ωρίμανσης, που αποτελεί γενικά διαδικασία της οργανικής ανάπτυξης προς την ωριμότητα και της μάθηση, που αποτελεί το ψυχικό φαινόμενο με το οποίο ο παιδαγωγούμενος οικειοποιείται νέα εμπειρία, και με τη βοήθεια του κρυφού προγράμματος, απαραίτητη για την προσαρμογή του στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του και κατά συνέπεια τη ζωή του οργανισμού. Η μάθηση λοιπόν είναι μια ενεργητική διαδικασία, που αποβλέπει στην οικιοποίηση νέων εμπειριών, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του παιδιού. Η αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών, δηλαδή της ωρίμανσης και της μάθησης, είναι αναγκαία διαδικασία για το φαινόμενο της ανάπτυξης των μαθητών. Για την εκδίπλωση όμως, του «δυνάμει είναι» της προσωπικότητας και της περαιτέρω δραστηριοποίησης και μορφοποίησης του εσωτερικού δυναμμισμού του παιδιού, επιβάλλεται να βρεθεί κάτω από τις κατάλληλες μορφωτικές επιδράσεις του περιβάλλοντος, φανερές και κρυφές (Δανασσής-Αφεντάκης,1991, σ.20). Η μάθηση είναι ένα ψυχικό φαινόμενο, που συμβαίνει όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στη ζωή. Δεν αναφέρεται μόνο στο παιδί και στο αναπτυσσόμενο άτομο, αλλά σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και η μάθηση που συμβαίνει στο σχολείο, δεν είναι διαφορετική από εκείνη που πραγματοποιείται μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η μάθηση έχει σχέση με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, αλλά και με το περιβάλλον του. Μάθηση είναι και η απόκτηση ικανοτήτων (φυσικών και πνευματικών), δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και ακόμη η καθιέρωση ενός συστήματος αξιών που μεταφέρονται .

Το κλίμα της τάξης πρέπει να είναι έτσι, ώστε να εννοείται η συνεργασία, ο διάλογος, ο αντίλογος. Στους κόλπους της σύγχρονης παιδαγωγικής εντάσσουμε και τη θεσμική παιδαγωγική η οποία προσπαθεί να διαμορφώσει δημοκρατική ατμόσφαιρα στο σχολείο, που τα ίδια τα παιδιά μαζί με τον δάσκαλο τους δημιουργούν τους δικούς τους θεσμούς. Η τάξη του σχολείου δεν είναι ένα σύνολο από μοναχικές ατομικότητες. Οι μαθητές μαζί με τον διδάσκοντα αποτελούν μια

ομάδα, με την ψυχοκοινωνιολογική σημασία του όρου. Συνδέονται δηλαδή μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλοεξάρτησης, όπου *«...κατά τη διάρκεια των των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, γεννιέται υποσυνείδητα ένας μηχανισμός επιβεβαίωσης της αρχικής κρίσης και της επανάληψης των προσδοκιών. Από το μηχανισμό αυτό προέρχονατι η διαφορική στάση του δασκάλου έναντι των μαθητών του και οι προτιμώμενες συμπεριφορές, ανάλογα με την αντίληψη που έχει για τον κάθε ένα από αυτούς.»* (Snyder, 1955). Έτσι, η συμπεριφορά του καθενός μέσα στην τάξη, συμπεριλαμβανομένου και του δασκάλου, είναι αποτέλεσμα της αλληλοεπίδρασής του με όλους τους άλλους και την αλληλοεπίδραση των άλλων μεταξύ τους. Βέβαια, αυτό το παιχνίδι των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων και αλληλοεξαρτήσεων μέσα στην τάξη δεν διεξάγεται αυτοδύναμα στο άμεσο παρόν, αλλά περνάει μέσα από το κρυφό πρόγραμμα και εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.(Τριλιανός, Αθ., 1992, σ.54). Η έννοια της αλληλεπίδρασης των υποκειμένων στη σχολική τάξη, έρχεται να καλύψει την ανεπάρκεια και την περιοριστικότητα κλασσικών εννοιών, όπως η γνώμη και η εικόνα, οι οποίες ακριβώς, βασιζόμενες στη «δυαδική» αντίληψη της πραγματικότητας, αδυνατούν να αποδώσουν τη δυναμική διάσταση της ενεργού συμμετοχής των υποκειμένων, κατά την αλληλεπίδρασή τους, στη συγκρότηση και αναπαραγωγή της σχολικής πραγματικότητας. Η αναφορά του υποκειμένου στο αντικείμενο, στο εξωτερικό ερέθισμα δεν αποτελεί μια επιλογή πληροφοριών, που καταλήγει σε απλή επανάληψη και αναπαραγωγή του ερεθίσματος. Αντίθετα, τα υποκείμενα συγκρούονται αμοιβαία.

Η δημιουργική ικανότητα των υποκειμένων αναδιαμορφώνει και μετασχηματίζει ποιοτικά τα χαρακτηριστικά ου αντικειμένου-ερεθίσματος, έτσι ώστε η αναπαράστασή του αποτελεί εμπλουτισμό και ανασυγκρότηση της ύπαρξης και της λειτουργίας του. Οι σχολικές αναπαραστάσεις, που οφείλονται στην ύπαρξη του κρυφού προγράμματος, αναφέρονται στην ενεργό διαχείριση της κοινής κατά την αλληλεπίδραση εμπειρίας και η διαδικασία διαμόρφωσής τους ισοδυναμεί με την ανασυγκρότηση και το μετασχηματισμό τόσο των όρων ύπαρξης και της σημασίας του αντικειμένου, στο οποίο από κοινού αναφέρονται τα υποκείμενα, όσο και της φύσης του κοινωνικού δεσμού, ο οποίος εγκαθιδρύεται μεταξύ τους. Υπερπροσδιορίζεται από συναρθρώσεις κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων που έχουν σχέση με τη συγκρότηση του θεσμικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η σχολική ζωή, όσο και με τη βίωση σημαντικών προσχολικών

οικογενειακών εμπειριών με τους γονείς και με τα αδέρφια, από τα μέλη της ομάδας - τάξης. Η εκπαιδευτική, λοιπόν, λειτουργία της τάξης, η ίδια αυστηρά θεσμοθετημένη, διεξάγεται στη βάση συναρθρώσεων του ασυνείδητου με το θεσμικό. Χρησιμοποιώντας τους όρους που είχε προτείνει ο Βρετανός ψυχαναλυτής των ομάδων Bion μπορούμε να πούμε ότι η ομάδα - τάξη αποτελείται από δυο αλληλένδετα και αλληλοεπηρεαζόμενα επίπεδα: α) την ομάδα εργασίας (work group) στην οποία καταχωρούνται όλες εκείνες οι ψυχολογικές διεργασίες, που συνδέονται με τη συναισθηματική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία διενεργείται το μάθημα και β) το συνολικό πλέγμα των αιτημάτων προς τα οποία ο μαθητής καλείται να προσαρμοστεί, προκειμένου να αναγνωριστεί ικανοποιητικά μέσα στο ρόλο του, περιλαμβάνει αιτήματα έκδηλα, φανερά και αιτήματα άδηλα, κρυφά, συνειδητά και ασυνείδητα. Αιτήματα που διατυπώνονται παράλληλα και αθροιστικά, αλλά και αιτήματα αντιφατικά μεταξύ τους. Τα αιτήματα αυτά που η ένταση και η κατεύθυνσή τους ποικίλλει, ανάλογα με το αίτημα και ανάλογα με το μαθητή, προέρχονται από την κοινωνία, από τους συμμαθητές και από τον εκπαιδευτικό. Στην κατάσταση που φθάνουν στον μαθητή πολλά απ' αυτά τα αιτήματα αποτελούν διαμεσολαβήσεις άλλων βαθύτερων κοινωνικών και ασυνείδητων αιτημάτων. Για παράδειγμα στο κοινωνικό επίπεδο η στρατηγική της ταξικής αναπαραγωγής συνδηλώνεται με το ιδεολόγημα της κοινωνικής κινητικότητας, που περνά μέσα από την οικογένεια στον εκπαιδευτικό, είτε απευθείας, μέσα από τη δική του δηλαδή οικογένεια, είτε έμμεσα μέσα από τις οικογένειες των μαθητών του, με μεσολαβητικούς αγωγούς τους ίδιους τους μαθητές ή τους γονείς τους, όταν συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό. Τόσο η αντίληψη όσο και η αντίδραση του διδάσκοντα σε μια κατάσταση, εξαρτώνται από αντίστοιχες στάσεις του, που οφείλονται αφενός στην κοινωνική συγκρότηση του ρόλου του (αξίες και κανόνες συμπεριφοράς) και στη βαθύτερη δομή της προσωπικότητάς του και αφετέρου στη συγκεκριμενοποίηση αυτού του ρόλου μέσα από τη δυναμική της ομάδας - τάξης, την προσαρμογή δηλαδή των περιεχομένων του ρόλου τους στις συγκεκριμένες προσδοκίες των άλλων και *«...ενώ οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να εκφραστούν με αντικειμενικούς όρους, οι προσδοκίες τους μένουν αδιατύπωτες, οι τελευταίες τοποθετούνται στο υποκειμενικό επίπεδο, και μάλιστα στο φαντασιακό, επειδή ανταποκρίνονται στην επιθυμία τους να αναγνωριστεί από το δάσκαλό τους η προσωπικότητά τους. Ωστόσο, ο δάσκαλος επιμένει συχνά σε μια κατηγοριοποίηση του μαθητή, αντί να επιδιώκει να κατανοήσει την πρωτοτυπία, τη*

μοναδικότητα ή τη διαφορετικότητά του, μετατοπιζόμενος από την προσωπική του θέση για να αντιληφθεί πώς η πραγματικότητα εμφανίζεται στα μάτια του μαθητή» (Postic, 1995, σ.118). Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα φαινόμενα της ομαδικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατομικών συμπεριφορών, όπου καθορίζονται από πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που στη βάση τους είναι συναισθηματικές και κοινωνικές προσεγγίσεις.

Το κλίμα της σχολικής τάξης αναφέρεται στο στυλ διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζει ο δάσκαλος, στις μορφές της συμπεριφοράς που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητών και στη διευθέτηση των αντικειμένων της σχολικής αίθουσας. Ακόμα το κλίμα της τάξης δείχνει το είδος της εξουσίας που ασκεί ο δάσκαλος σ' αυτή, αυταρχικό, δημοκρατικό ή laiser - faire, ώστε να υπάρχει η κατάλληλη συναισθηματική ατμόσφαιρα, που θα βοηθήσει στη μάθηση και την αγωγή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί έχει διερευνηθεί επιστημονικά ότι *«..στη ζωή της τάξης δρα ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν το σχολείο. Κάθε ρόλος, όπως του δασκάλου ή του μαθητή, αποτελεί μέρος ενός συστήματος αλληλεξαρτημένων ρόλων, στο οποίο οι γονείς, το διευθυντικό και το διοικητικό προσωπικό έχουν τη θέση τους. Η σχέση δασκάλου και μαθητή επηρεάζεται από την ενεργό παρουσία της ομάδας των συνομηλίκων και από τον τύπο της παρέμβασης του δασκάλου. »* (Postic, 1995, σσ. 137-168). Ο αποτελεσματικός δάσκαλος, πρέπει να είναι σε θέση ώστε να τροποποιεί την κοινωνική ατμόσφαιρα, όταν μεταβάλλονται οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας και αναγνωρίζει καλά ποιούς τύπους κλίματος πρέπει να χρησιμοποιεί, γιατί αυτό θα επηρεάσει σημαντικά τόσο το χρόνο μάθησης των μαθητών, όσο και τη συμπεριφορά τους, γιατί η συνοχή των ομαδικών δραστηριοτήτων τους, και η συμμετοχή στο μάθημα εξαρτάται και από την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της τάξης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διαρρύθμιση των θρανίων και των επίπλων σε μια σχολική αίθουσα δίνει μηνύματα:

α) Για τα αντικείμενα παρακολούθησης

β) Για τους τύπους των μαθητών που η κοινωνία θέλει να παράγει.

γ) Για το επίπεδο δραστηριοποίησης και το βαθμό αλληλεπίδρασης

δ) Για το είδος των έργων που αυτοί θα καταπιαστούν και

ε) Για το ποιος είναι υπεύθυνος της μάθησης στην τάξη.

Με βάση τις διαπιστώσεις από πολλές έρευνες με αντικείμενο το λεγόμενο "κλίμα της τάξης" είναι γενική η άποψη ότι η θετική συναισθηματική συμπεριφορά του δασκάλου είναι πολύ σημαντική για τη μάθηση του μαθητή ή είναι τουλάχιστον εποικοδομητικό στοιχείο για μια συμπεριφορά που ταιριάζει στην αίθουσα και τη διδασκαλία.(Τριλιανός, 1992, σ. 59).

Εδώ αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Correll που γράφει: *«Η πείρα δείχνει, λοιπόν, ότι δεν ωφελεί πολύ να προσπαθεί κανείς να αποσπάσει το μαθητή από τις δυσκολίες μάθησης με μεθοδικά τεχνάσματα ή με πειθαρχικά μέτρα. Χρειάζεται να αναζητήσει τις αιτίες των δυσκολιών και να πρασπαθήσει αυτές να εξαλείψει».* Οι δυσκολίες μάθησης των μαθητών είναι δυνατό να σχετίζονται με μια λαθεμένη στάση του δασκάλου απέναντι στο μάθημα και την ύλη μάθησης, όσον αφορά το συγκεκριμένο μαθητή. Γι' αυτό ο Correll, στηριζόμενος σε πορίσματα ερευνών, όπως του Frank Lewiss, προβαίνει στην εξής διαπίστωση: *«Ο δάσκαλος θα πρέπει να προκαλεί όσο γίνεται πιο πολλά βιώματα επιτυχίας σε όσους γίνεται πιο πολλούς μαθητές. Ο έπαινος είναι γενικά καλύτερος απ' ότι οι επικρίσεις.... Η ειρωνεία του δασκάλου και πολύ περισσότερο ο σαρκασμός, επιδρά πολύ αρνητικά στη μάθηση και ιδιαίτερα όταν γίνεται δημόσια. Είναι σκόπιμη η σύνδεση εξωσχολικών ενδιαφερόντων των μαθητών με τα σχολικά θέματα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δείχνει κατανόηση, απλότητα και ενδιαφέρον και αγάπη για τους μαθητές του»* (Correll, 1974, σσ. 80-84).

3.1. Ειδική Εκπαίδευση και σχολικός αποκλεισμός.

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και σχολική πρακτική αποτελεί πεδίο αναρίθμητων και πολύμορφων μεταξύ τους διαπλεκομένων παραγόντων, το δυναμικό αποτέλεσμα των οποίων δεν είναι - μετρήσιμα τουλάχιστον- αθροιστικό ή γραμμικό. Για τον λόγο αυτό κάθε προσπάθεια αφαιρετικής σκιαγράφησης ενός παράγοντα σημείου του πεδίου, επιτρέπει μεν διεξοδικότερη εμβάθυνση, αλλά προκειμένου να είναι ωφέλιμη και πρακτικά δημιουργική, πρέπει να καταλήγει στην - πραγματικά δύσκολη- επανένταξη στο σύνολο. Ένα τέτοιο σημείο είναι και οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες και η επίδρασή τους στη μάθηση και στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Για πολλά χρόνια, διάφορες μελέτες διαπιστώνουν ότι οι «κακοί» μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών και οι «καλοί» μαθητές είναι παιδιά προνομιούχων. Η ανισότητα στην εκπαίδευση έχει αποδοθεί στο γεγονός, ότι τα παιδιά που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές κατηγορίες, δε βρίσκουν στο σχολείο την ίδια προτροπή και παρώθηση για τη

μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τη λεγόμενη «θεωρία της ετικκέτας», πολλοί ερηνευτές υποστηρίζουν ότι η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου, μέσω των μηνυμάτων του κρυφού προγράμματος και των προσδοκιών του, η «ετικκέτα» δηλαδή που αποδίδεται στο μαθητή. Ο δάσκαλος, εξαιτίας των διαφορετικών για κάθε μαθητή προσδοκιών, έχει και διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στον κάθε ένα τους. Οι προσδοκίες και η συμπεροφορά του δασκάλου επηρεάζουν την αυτοαντίληψη του μαθητή, με αποτέλεσμα τα κίνητρα για μάθηση να διαφοροποιούνται. (Φραγκουδάκη, Α., 1985, σ.154). Στόχος πρέπει να είναι η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, μια θετική άποψη για τον εαυτό τους και καλές σχέσεις μεταξύ τους μέσα από μια δημιουργική εκπαιδευτική εμπειρία. Οποιδήποτε προσπάθεια διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και οποισδήποτε σχολικής μεταρρύθμισης, δε μπορεί και δεν πρέπει να παραβλέπει τους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες και τον ρόλο που παίζουν στην εκπαιδευτική εμπειρία και στην έκβασή τους. Η άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, καθώς και το επίπεδο των οικονομικών δραστηριοτήτων, διαδραματίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία.Πρόκειται για μια πραγματικότητα που αντανακλάται με την ίδια ένταση ακόμη και στα όρια της ίδιας σχολικής μονάδας.

Το είδος και το επίπεδο των οικονομικών δραστηριοτήτων και της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης κάθε οικογένειας, τα διαφοροποιημένα εισοδήματα, η πυκνότητα του σχολικού δικτύου και η παράδοση της περιοχής, μπορούν να ερμηνεύσουν την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επίσης μπορούμε να πούμε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών. Οι μαθητές από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, είναι ήδη εφοδιασμένοι με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Οι μη «σχολικές» γνώσεις- με άμεση όμως σχολική χρησιμότητα- που ο μαθητής αντλεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, σε συνδιασμό με το εκτεταμένο πλέγμα των κοινωνικών διασυνδέσεων που του εξασφαλίζει η οικογένειά του, του δίνει τη δυνατότητα να έρχεται στο σχολείο για να μάθει περισσότερο ότι έχει ήδη εμπεδώσει. Αποτέλεσμα του τρόπου εγχάραξης αυτής της καλλιέργειας που κατακτιέται στο οικογενειακό περιβάλλον,

είναι η ενίσχυση της πεποίθησης ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι στάσεις που παρουσιάζει το παιδί στο σχολείο συνδέονται με τη φυσική περιοχή, ενώ είναι κοινωνικό προϊόν. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταφέρουν μαζί τους στο σχολείο το μορφωτικό μειονέκτημα, όπου το σχολικό σύστημα όσο και να θέλει να αντιμετωπίσει όλους τους μαθητές σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, αδυνατεί και στην πράξη επικυρώνεται η ύπαρξη των αρχικών ανισοτήτων. Οι μαθητές από τα χαμηλά στρώματα δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι να πάρουν μέρος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η κουλτούρα που προσφέρεται είναι συγγενική στην κουλτούρα των προνομιούχων στρωμάτων. Η κοινωνική θέση της οικογένειας και το μορφωτικό της επίπεδο αποφασίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό για το άν τα παιδιά θα γίνουν ή όχι καλοί μαθητές, για το άν θα μπορέσουν να σπουδάσουν ή όχι. Οι μαθητές βέβαια, δε χωρίζονται σε προικισμένους από τη φύση και σε ανεπίδεκτους από τη φύση, αλλά σε κοινωνικά και μορφωτικά προνομιούχους και μη προνομιούχους. Τα παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου και να κατανοήσουν την άμεση χρησιμότητα της μόρφωσης που το σχολείο τους παρέχει και να προσαρμοστούν στους κανόνες της σχολικής ζωής, έτσι ώστε να μπορέσουν να φτάσουν στη σχολική επιτυχία, αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Όπως τονίζει ο καθηγητής Χαράλαμπος Νούτσος, οι διαφορετικές γνώσεις και γενικότερα ικανότητες, που έχουν διαφορετικά παιδιά, δεν είναι αποτέλεσμα-προϊόν κάποιων ατομικών τους χαρακτηριστηκών, αλλά είναι αποτέλεσμα της συνολικής ως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους μέσα σε διαφοροποιημένα δηλαδή ταξικά προσδιορισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα.(Νούτσος,Χ.,1983).

Η καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής τάξης, ως ερμηνευτικό πλαίσιο για την κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών δηλώνει μια τομή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ορίζοντας τη σχολική τάξη ως μονάδα ανάλυσης και μελέτης, διερευνά την κοινωνική συγκρότηση καθιερωμένων εκπαιδευτικών κατηγοριών μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης μαθητών και δασκάλου, τη μελέτη των διομαδικών σχέσεων, μέσα κι έξω από την σχολική τάξη και μελετά κριτικά τις διαδικασίες με τις οποίες κοινωνικές μεταβλητές όπως η κοινωνική τάξη ή το φύλο υπεισέρχονται στο σχολείο, μέσω του κρυφού προγράμματος και επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών κατηγοριών και τις διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής. Σε ορισμένες πειραματικές διαδικασίες, βρέθηκε ότι: *«...οι κοινωνικές διακρίσεις*

αποτελούν αυτοσκοπό, με την έννοια ότι οι διομαδικές σχέσεις βρίσκονται στη ρίζα των κοινωνικών αξιών και αναπαραστάσεων, μεταλλάσσονται σε θεσμούς και ιδεολογίες που, κατά κάποιον τρόπο, επιβιώνουν της αντικειμενικής πραγματικότητας η οποία τις προκάλεσε, αποτελούν με άλλα λόγια κάποιους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς με αυτόνομη εξέλιξη...τα σχέδια των ομάδων καθορίζουν τα χαρακτηριστικά των διομαδικών σχέσεων χάρη στις κοινωνικές αναπαραστάσεις που προκαλούν. Πρέπει δηλαδή να γίνει αντιληπτό ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στις σχέσεις που εγκαθιδρύονται ανάμεσα στις ομάδες. Και αν το περιεχόμενό τους μεταβάλλεται από την υφή των διομαδικών σχέσεων, αυτό δεν σημαίνει ότι παύουν να επιδρούν και να επηρεάζουν την πορεία αυτών των σχέσεων, προβλέποντας την εξέλιξή τους και αιτιολογώντας την φύση τους. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις καθορίζονται από τις διομαδικές σχέσεις αλλά και τις επηρεάζουν.» (Παπαστάμου, 1989, σ.σ. 191-192) . Η διεύρυνση της σχολικής τάξης φέρνει στην επιφάνεια πληθώρα εμπειρικών δεδομένων για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, το φάσμα των κοινωνικών περιστάσεων της σχολικής ζωής, τη διαφοροποίηση του ρόλου του δασκάλου και των μαθητών, τις μεταξύ τους προσδοκίες, την κοινωνική συγκρότηση εκπαιδευτικών κατηγοριών, την αξιολόγηση, τις συνθήκες διαμόρφωσης, εφαρμογής και αναίρεσης των κανόνων. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές εντάσσεται στο πλαίσιο της εκάστοτε περίστασης και δηλώνει το είδος και τη μορφή της μεταξύ τους επικοινωνίας. Η επικοινωνία αποδίδεται με τη μορφή διαλόγου και με τις μορφές της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Η αλληλεπίδραση περιγράφει μια δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία η πορεία και η εξέλιξη των κοινωνικών περιστάσεων, τροποποιούνται και αναθεωρούνται. Η κοινωνική πραγματικότητα της σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της ενεργητικής συμμετοχής των μετεχόντων υπαγορεύει ότι τα υποκείμενα επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον κοινωνικό περίγυρο, διαμορφώνονται από αυτόν, αλλά και τον διαμορφώνουν. Με το κρυφό πρόγραμμα δημιουργούνται άτυποι κανόνες, ως απαραίτητες ενδιάμεσες ρυθμίσεις, δηλωτικές της μετάβασης από τη θεσμική αντίληψη της σχολικής τάξης στην καθημερινή πραγματικότητα.

Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα όπου παρατηρείται αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτιση μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Ο δάσκαλος, λόγω του κοινωνικού του ρόλου και της κοινωνικής δύναμης του ρόλου αυτού, επηρεάζει μέσω του κρυφού προγράμματος, αποτελεσματικά τα μέλη της ομάδας του. Με τη

συμπεριφορά του, επηρεάζει άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά την αυτοσυνείδηση και την όλη προσωπικότητα των μαθητών. Η παιδαγωγική επίδραση που ασκεί ο δάσκαλος στους μαθητές είναι συνήθως έμμεση κι όχι άμεση. Με την έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας μπορούμε να εξηγήσουμε ορισμένα φαινόμενα της αλληλεπίδρασης παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου. Οι αρνητικές ή θετικές προσδοκίες των δασκάλων μεταφέρονται με τα κρυφά μηνύματα επικοινωνίας στους μαθητές, με αποτέλεσμα η συμπεριφορά των παιδιών να επηρεάζεται, και τελικά να προσπαθούν να εκπληρώσουν τις «προφητείες» αυτές. Τα συμπεράσματα από ποικίλες έρευνες, όπως του Rosenthal, Jacobson, και Good, στο χώρο της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή είναι ότι, οι εντυπώσεις του δασκάλου για τους μαθητές μεταδίδονται έμμεσα σ' αυτούς και μετατρέπονται σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες.

Επίσης η συμπεριφορά του λεκτική ή μη λεκτική του δασκάλου μπορεί να πείσει τον μαθητή ότι οι απαντήσεις που δίνει είναι ορθές ή λανθασμένες. Το αποτέλεσμα είναι να πληγωθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών και να μειωθεί η αυτοαντίληψή τους σε σχέση με τις επιδράσεις του δασκάλου. (Γεώργας,1990, σ. 167.) Το κρυφό πρόγραμμα αποτελεί, πολλές φορές, βασική παράμετρο περιθωριοποίησης και σχολικής απομόνωσης. Μια πλουραλιστική σχολική κοινωνία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την ένταξη και τη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων σ' ένα ενιαίο σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι οι μικρές πολιτισμικές ομάδεςδεν είναι αναγκαίο να αφομοιωθούν στον τρόπο ζωής της κυρίαρχης ομάδας, αλλά θα πρέπει να μπορούν να επηρεάζουν και να επηρεάζονται σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο μιας ενιαίας πουραλιστικής σχολικής τάξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στηριχτεί σε αρχές και μεθόδους οι οποίες να σέβονται ξεχωριστά κάθε πολιτισμικό δυναμικό και να οδηγεί την κάθε πληθυσμιακή ομάδα στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης, ανοίγοντάς της ορίζοντες για τη συμμετοχή στις σχολικές εξελίξεις. Οι βασικές αρχές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε τα μηνύματα που μεταφέρονται στους μαθητές μέσω του κρυφού προγράμματος, πρέπει να είναι ο σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στη διαφοροποίηση ατόμων και ομάδων, στην αυτοδιάθεση του μαθητή και στην ενεργητική συμμετοχή του, στην αναγνώριση ότι ο κάθε μαθητής είναι φορέας ανεκτίμητης εμπειρίας που πρέπει να αξιοποιείται στην πορεία για την ανάπτυξή του και τέλος εμπιστοσύνη στον κάθε μαθητή και στην ικανότητα για εξέλιξη.

3.2. Η χωροχρονική εκπαιδευτική διάσταση της σχολικής ένταξης.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις ως προς την οργάνωση του χρόνου, σύμφωνα με τον Basil Berstein(1989), χαρακτηρίζοντα από τη χρονική διαδοχή και το ρυθμό τους, την περιχάραξή τους με ένα σύστημα συνόρων μεταξύ φανερού και κρυφού προγράμματος, καθώς και από την ταξινόμησή τους ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος. Στην κατάτμηση του χρόνου και των παρεχομένων γνώσεων θεωρείται αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να υποτάσσονται, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι έχουν ελάχιστες δυνατότητες παρέμβασης στην οργάνωση του εκπαιδευτικού χρόνου. Οι προβλεπόμενες ρυθμίσεις είναι λεπτομερείς και ανελαστικές και δεν αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών για την προσαρμογή της οργάνωσης του χρόνου, ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Στις υποδιαιρέσεις του σχολικού χρόνου αντιστοιχεί η διδασκαλία συγκεκριμένων σχολικών γνώσεων, που είναι ταξινομημένες κατά συνεχή και αυστηρό τρόπο, περιέχονατι στα διδακτικά εγχειρίδια λαι επιβάλλονται από τα βιβλία των δασκάλων και τις οδηγίες των στελεχών της εκπαίδευσης. Έχει, εξάλλου, διαπιστωθεί ερευνητικά ότι με την τυπική διάταξη του σχολικού χρόνου, καταλήγουμε στην κατάργηση κάθε δυνατότητας ζωντανού διαλόγου μέσα στην τάξη και στην ελαχιστοποίηση της συμμετοχής των «κακών» μαθητών.(Bernstein,1989,σ.25). Το επικοινωνιακό πλαίσιο της εκπαίδευσης προσδιορίζεται, επίσης, από τη διάταξη του χώρου της εκπαιδευτικής πρακτικής, ο οποίος συγκροτείται από ένα εξωτερικό σύνορο που οριοθετεί το χώρο της εκπαίδευσης υλικά και συμβολικά, από ένα σύστημα εσωτερικών συνόρων που κατανέμουν τον εκπαιδευτικό χώρο ανάλογα με τις επιμέρους λειτουργίες του και από ένα σύστημα συνόρων που αντιστοιχούν στις υποκειμενικές θέσεις των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Τριλιανός,1992, σ.52).

Είναι σαφές ότι η διάταξη του χώρου στο δημοτικό σχολείο είναι απολύτως καθορισμένη. Το εξωτερικό σύνορο του σχολείου- συνήθως ο μαντρότοιχος και η καγκελόπορτα- το διαχωρίζει από το περιβάλλον. Ο σχολικός χώρος διαχωρίζεται σε σχολικές αίθουσες-τάξεις και οι δάσκαλοι και μαθητές κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις μέσα στις σχολικές τάξεις. Συνήθως, ορισμένοι δάσκαλοι οργανώνουν την τάξη τους και την κίνησή τους στη σχολική αίθουσα έτσι ώστε να έρχονται σε κοντινότερη επαφή με τους καλύτερους μαθητές, απομακρύνοντας τους «κακούς» στην περιφέρεια της περιοχής δραστηριότητας. Σε άλλες παλι περιπτώσεις

δημιουργείται μέσα στις τάξεις ένα σύστημα συνόρων, που αντιστοιχεί στις διαφορετικές θέσεις των παιδιών, κυρίως ως προς το φύλο, την οικογενειακή οικονομική κατάσταση και το μαθησιακό επίπεδο. Όταν ο χώρος της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι πολύ μικρός, δημιουργείται πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία, και τα μηνύματα του κρυφού προγράμματος προκαλούν τις ταξικές διαφορές. Το εκπαιδευτικό επικοινωνιακό πλαίσιο ρυθμίζεται όχι μόνο με την οργάνωση του χρόνου και του χώρου, αλλά και με τον τρόπο εξέτασης και βαθμολόγησης των μαθητών. Οι τεχνικές εξέτασεις αντλούν γνώσεις-πληροφορίες από τους μαθητές και κατασκευάζουν μια αντικειμενική «αλήθεια» για κάθε άτομο. Η διαπλοκή της επίσημης σχολικής γνώσης με την κρυφή σχολική γνώση προωθεί τα περιεχόμενα των μαθημάτων και αποτελεί την αφετηρία της διδασκαλίας. Η θετική αντίδραση των μαθητών για το διδακτικό υλικό, σε συνδιασμό με τη σωστή οργάνωση του εκπαιδευτικού χώρου και χρόνου, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών και στην ενίσχυση της συλλογικής προσπάθειας εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

3.3. «Αυτοεκπληρούμενη προφητεία» και σχολική επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η έννοια της «Αυτοεκπληρούμενης προφητείας» βασίζεται στη θεωρία της προσωπικότητας του Άντλερ. Πρώτοι συνέθεσαν τη θεωρία της καθρεπτιζόμενης προσωπικότητας οι Couley και Mead όμως, τελικά, ο Robert Merton, είκοσι χρόνια αργότερα από αυτούς προχώρησε στην ανάπτυξη της θεωρίας της «Αυτοεκληρούμενης Προφητείας». Με αργά λόγια, η θεωρία αυτή υποστηρίζει, ότι συνήθως οι άνθρωποι τείνουν να κάνουν εκείνο που αντιλαμβάνονται ό,τι οι άλλοι προσδοκούν από αυτούς. Έτσι μια λανθάνουσα μεταφορά μηνυμάτων στους μαθητές, μέσω του κρυφού προγράμματος, μπορεί να προκαλέσει μια ασυνήθιστη για το άτομο αντίδραση-συμπεριφορά.(Γεώργας,1990,σ.167). Μία σειρά πειραμάτων και ερευνών που έγιναν στα πλαίσια μελετών για το φαινόμενο , αποδεικνύουν ότι ο τρόπος που οι άνθρωποι συμπεριφέρονται είναι ανάλογος του τρόπου με τον οποίο τους βλέπουν οι άλλοι. Το βασικό πόρισμα αυτών των μελετών είναι ότι η αρνητική γνώμη - προκατάληψη των άλλων μπορεί να έχει καταστρεπτική επίδραση ειδικά σε όσους έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, ενώ αντίθετα η θετική γνώμη των άλλων μπορεί να οδηγήσει σε κάποια μεγάλη ώθηση και να τον οδηγήσει στην επιτυχία. Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρία , η σχολική αποτυχία των παιδιών μπορεί να αποδοθεί στην αποτυχία του σχολείου να τους

προσφέρει, μέσω του δασκάλου κυρίως, μια τέτοιου είδους θετική παρώθηση. Ο Άντλερ ήταν εκείνος, που σε αντίθεση με τον Φρόϋντ και άλλους συμπεριφοριστές , υποστήριξε ότι οι κινητήριες δυνάμεις που ωθούν τον άνθρωπο προς ορισμένες συμπεριφορές είναι κυρίως γνωστικές και όχι βιολογικές. Ο κάθε άνθρωπος κατά τον Άντλερ , από την παιδική του ηλικία θέτει ορισμένους ασαφείς στόχους, τους οποίους προσπαθεί με κάποιο τρόπο να εκπληρώσει. Οι στόχοι που θέτει ο άνθρωπος επηρεάζονται από την σχέση αλληλεπίδρασης με άτομα του περιβάλλοντος του. Σημαντικό ρόλο παίζει για τον Adler η αγωγή , τόσο η οικογενειακή όσο η σχολική. Η σχολική αγωγή απομένει σαν ο μόνος ελεγχόμενος παράγοντας που μπορεί να βοηθήσει στην επανόρθωση των σφαλμάτων της αγωγής που προσφέρεται από το οικογενειακό και το όλο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Κάτω από αυτό το πρίσμα ο ρόλος του δασκάλου προσλαμβάνει εξέχουσα σημασία. Ο δάσκαλος σαν πρωταγωνιστής του σχολικού περιβάλλοντος, για να παίξει σωστά το ρόλο του παιδαγωγού θα πρέπει να είναι άρτια καταρτισμένος, ολοκληρωμένος ο ίδιος σαν προσωπικότητα. Και σε συνεχή αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη παιδαγωγική διαδικασία. "Το σχολείο είναι προεκτεινόμενος βραχίων της οικογένειας... Θα ήτο ελπίς μας, εάν όλοι οι διδάσκαλοι μπορούσαν να εκπαιδεύονται καλώς, ώστε ο ψυχολόγος να καταστεί περιττός"(Πασσάκος, 1994, σ. 251). Ο δάσκαλος πρέπει να είναι άρτιος, καλά προσαρμοσμένο άτομο, με σεβασμό προς του μαθητές του και στις ιδιαιτερότητες τους και η όλη του παρουσία να αποτελεί παράγοντα ενθάρρυνσης και πρότυπο προς μίμηση. Η θεωρία της Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας βασίζεται πάνω σε έννοιες που έχουν σχέση με την προσωπικότητα του παιδιού και την σχέση αλληλεπίδρασης μαθητού και δασκάλου. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία, οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή είναι ισχυρές και οι εντυπώσεις του δασκάλου μεταδίδονται έμμεσα στους μαθητές, για συγκεκριμένες συμπεριφορές του δασκάλου, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να πληγώνεται η αυτοπεποίθηση κάποιων μαθητών. Ο Good τοποθετήθηκε στις προσδοκίες των δασκάλων όσον αφορά τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών τους. Επειδή οι προσδοκίες είναι διαφορετικές, διαφέρει και η συμπεριφορά του δασκάλου προς τους μαθητές του και αυτή η συγκεκριμένη συμπεριφορά επηρεάζει τον κάθε μαθητή. Άν αυτή η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται συστηματικά για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε ο μαθητής δεν έχει τη δύναμη να αντισταθεί, κι έτσι η απόδοσή του

διαμορφώνεται ανάλογα με τις προσδοκίες του δασκάλου.(Good, T.L., 1980, σσ.87-91).

Για να παίξει ο δάσκαλος θετικό ρόλο στην παρώθηση των μαθητών, θα πρέπει να πιστεύει πως όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν. Έχοντας σαν βάση αυτή την πεποίθηση, προσπαθεί στη συνέχεια να επινοήσει τα κατάλληλα κίνητρα και τις σωστές μεθόδους, που θα παρωθήσουν τον κάθε μαθητή προς τη μάθηση, μειώνοντας τους κινδύνους που περιέχονται στις αρνητικές πτυχές του κρυφού προγράμματος. Για να το επιτύχει αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει κατανοήσει ότι κάθε μαθητής αποτελεί ξεχωριστή, μοναδική και ιδιαίτερη προσωπικότητα. Συνεπώς, το να θεωρεί όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας όμοια κάτω από τη δική του επιρροή είναι μια αφελής και επιζήμια αντίληψη. «Ακόμη και η ταξινόμησις των μαθητών μιάς σχολικής τάξεως εις υπερέχοντας, μέσους και υστερούντας και τούτο αποτελεί μίαν απλούστευσιν της πραγματικότητας»(Πασσάκος, 1979, σ. 462).

Οι ατομικές διαφορές, που αναφέρονται στην προσωπικότητα του παιδιού και στην παρότρυνσή του, διαμορφώνουν κατά πολύ τη σχολική απόδοση και προσαρμογή του. Πρωταρχικό ρόλο στην προσέγγιση της προσωπικότητάς του, παίζει το αυτοσυναίσθημα, που είναι ήδη διαμορφωμένο στο μαθητή. Πολλοί μαθητές γίνονται θύματα των πεποιθήσεων που τρέφουν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους, ειδικά όταν αυτές οι πεποιθήσεις ενισχύονται και από τους δασκάλους τους.Τεράστιες είναι οι επιπτώσεις των ατομικών διαφορών στη διδασκαλία και δε μπορούν να αγνοηθούν ή να παραγνωριστούν, όταν θέλουμε να δουλέψουμε σε επιστημονικά πλαίσια. Πρέπει πάντα η διδασκαλία να προσαρμόζεται και να λαμβάνει υπ' όψη της τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Πρέπει επίσης να αναγνωρίσουμε, ότι ο κάθε μαθητής έχει το δικό του ρυθμό μάθησης. Σύμφωνα με τις αρχές ενθάρρυνσης των Dinkmeger and Dreikurs ο παιδαγωγός οφείλει να εκτιμήσει την αξία του κάθε μαθητή, να αυξήσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού μέσω της πίστεως, να χρησιμοποιήσει και να ολοκληρώσει την ιδέα της ομάδας, να αναγνωρίσει το ενεργητικό δυναμικό του παιδιού, να αναπτύξει δεξιότητες και να διεγείρει το ενδιαφέρον του παιδιού νιώθοντας την ασφάλειά του. Η ικανότητα, να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί σωστά το συνάνθρωπό του στις διαπροσωπικές του σχέσεις, είναι ένα ιδιαίτερο βοηθητικό στοιχείο που οδηγεί τον άνθρωπο στην έκφραση μιας επιτυχημένης συμπεριφοράς. Ο παιδαγωγός, λοιπόν, οφείλει να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τους μαθητές του αντικειμενικά και με ακρίβεια και να εκτιμά ιδιαίτερα τις πνευματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές

ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας των μαθητών.(Δανασσής-Αφεντάκης,1991, σ.46-Τριλιανός,1992,σ.74).. Οι έρευνες έδειξαν ότι ο δάσκαλος μπορεί να εκτιμήσει σωστά το πνευματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών του, όπου μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση και την αγωγή τους. Για να επιτευχεί ο στόχος αυτός χρειάζονται: α) Θεωρητική και πρακτική κατάρτιση του δασκάλου β) κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και ποικίλα σχολικά εγχειρίδια γ) υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος δ) σύνδεση θεωρίας και πράξης και ε) άμεση και ουσιαστική συμμετοχή τις οικογένειας σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες των παιδιών τους. (Τσιπλητάρης,1996, σ.98). Η διευθέτηση των προβλημάτων πειθαρχίας από το δάσκαλο ή τον διευθυντή δείχνει πως η Αυτοεκπληρούμενη Προφητεία ενεργεί και σ'αυτόν τον τομέα. Σε μία μελέτη της Leacock , οι δάσκαλοι όταν ρωτήθηκαν να χαρακτηρίσουν της καλή συμπεριφορά μιας ομάδας μαθητών της δευτερας τάξης που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, χρησιμοποιησαν χαρακτηρισμούς όπως : "Δεν ξεφωνίζουν, είναι υπάκουα, δεν εξοργίζουν τον δάσκαλο,κ.α." Οι χαρακτηρισμοί τους όμως για "καλούς" μαθητές μεσαίας αστικής τάξης ήταν :"Εργατικοί, συνεπείς , παίρνουν πρωτοβουλία, φιλομαθείς, επιμελείς, κ.α." Αυτό δείχνει πως το σχολείο μέσω του δασκάλου διδάσκει από πολύ νωρίς το παιδί ποια είναι η "θέση" του στην κοινωνία. (Τριλιανός,Αθ.,1993).. Στατιστικά δεν εχει αποδειχθεί η σχέση μεταξύ των δύο. Είναι όμως προφανές πως η ποιότητα ζωής, ο καλός κτιριακός και εργαστηριακός εξοπλισμός καθώς και το επαρκές εκπαιδευτικό υλικό, (το κρυφό - πρόγραμμα) επηρρεάζουν την απόδοση ων μαθητών και των δασκάλων. Μαθητές που δεν έκαναν ποτε μαθημα σε ένα εργαστήριο χημεία δύσκολα θα θελήσουν να γίνουν γιατροί. Καλοπληρωμένοι - κακοπληρωμένοι δασκαλοι, αντιδρούν ανάλογα και τα εκπαιδευτικά συμβούλια παίρνουν αποφάσεις για τον καταμερισμό των δαπανών στα διάφορα σχολεία σε σχέση με την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

Ίσως είναι εύκολο να συμπαιράνει κανείς πως οι δάσκαλοι είναι μοναδικοί ή κύριοι υπεύθυνοι για το φαινόμενο του «κρυφού προγράμματος» και την παρουσία όλων των "φαντασμάτων" της κρυφής πλευράς της Εκπαίδευσης στην τάξη. Μία τέτοια προσέγγιση όμως θα αγνοούσε το γεγονός ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου. Οσο και αν αισθανονται επαγγελματικά αυτόνομοι στην τάξη, στην πραγματικότητα είναι αντιμέτωποι μέ ένα κοινωνικό πλαίσιο περιορισμού όπως τη φιλοσοφία του σχολείου με τις απαιτήσεις του για συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους. Είναι μάλλον, αυτοί οι

περιορισμοί που επηρεάζουν την σχολική εμπειρία και την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε αυτήν που σπάνια αντιλαμβάνονται ή γνωρίζουν την ύπαρξη τους σε όλη τους την έκταση. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να χειριστεί το θέμα της Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας και του Κρυφού Προγράμματος με ιδιαίτερη φροντίδα. Όλες οι έρευνες και μελέτες μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να ερευνήσει και να αναθεωρήσει τις απόψεις του, στάσεις του, την συμπεριφορά του απέναντι στα παιδιά. Ο παιδαγωγός δεν μπορεί να αγνοεί τις οποίες ατομικες διαφορές των μαθητών και να προβαίνει στην κατηγοριοποιηση και ομαδοποίησή τους σύμφωνα με κοινωνικά στερεότυπα. Οφείλει να έχει απόλυτη γνώση των ιδιαιτεροτήτων και της προσωπικότητα γενικά των μαθητών του και να πιστεύει πως κάθε μαθητής μπορεί να μάθει αρκεί να προσαρμώσει τη διδασκαλία στις ατομικές αναγκες και ιδιαιτερότητες τους. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να διερευνά το ιδιο σχολικό πρόγραμμα, τις μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας την λεκτική ή μη λεκτική του έκφραση στην επικοινωνία με τους μαθητές του, τις στασεις και τις αντιλήψεις του, για να ανακαλύψει τα στοιχεία εκείνα της κρυφής πλευράς της εκπαίδευσης που μπορούν να θέσουν τροχοπέδη στο παιδαγωγικό του έργο και στη ζωή των παιδιών. Επιπλέον θα πρέπει να ελέγχει σε τακτικά χρονικά διαστήματα την απόδοση των μαθητών του και να επαναθεωρεί και να αναπροσαρμόζει την αξιολόγησή του και την διδακτική του τεχνική. Τέλος, όσα αναφέρθηκαν οδηγούν στο συμπέρασμα πως το σχολείο, με την φανερή ή την κρυφή του έννοια, διαμορφώνει και διαμορφώνεται μέσα από την ίδια την σχολική πράξη κι ακόμη κι όταν δεν γίνεται αντιληπτό επηρεάζει την σχολική εμπειρία σαν πράξη και σαν αποτέλεσμα.

3.4. Κρυφό πρόγραμμα και αυτοαντίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αυτοαντίληψη είναι η καθολική άποψη που έχουμε για τον εαυτό μας . Η πιο σημαντική σύγχρονη θεωρία του «Εγώ» που διατυπώθηκε από τον Carl Rogers, (1961) έχει σαν κεντρικό σημείο της την έννοια της αυτοαντίληψης. Κατά τον Rogers, η αυτοαντίληψη αποτελείται από το σύνολο αντιλήψεων που έχει ένα άτομο, για τα χαρακτηριστικά του, για τις ικανότητες του, για τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και το περιβάλλον του. Οι Cooley,Mead είδαν την έννοια της αυτοαντίληψης του ατόμου μέσα από μια κοινωνική προοπτική - τη σχέση ατόμου και κοινωνίας. Ο μεν πρώτος υποστήριξε ότι η αυτοαντίληψη του ατόμου επηρεάζεται από ότι πιστεύει οι άλλοι σκέφτονται γι' αυτό. «Έτσι το άλλο εγώ

γίνεται η κύρια προοπτική της αυτοαντιλήψεως». Ο δεύτερος συμφωνεί με τον πρώτο στο ότι η αντίληψη του ατόμου είναι τέτοια όπως αντανακλάται μέσα από τις αξίες , τις προσδοκίες των άλλων. Το άτομο δηλαδή, αξιολογεί τον εαυτό του όπως το αξιολογούν οι άλλοι και γενικά βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που οι άλλοι αποδίδουν σ' αυτό. Η αυτοαντίληψη έχει μεγάλη σημασία για την ψυχική λειτουργία του ατόμου. Σύμφωνα με την ανθρωπολογική ψυχολογία η αυτοαντίληψη ρυθμίζει την συμπεριφορά μας και προσδιορίζει την ικανότητά προσαρμογής μας, τις προσδοκίες μας, τις ενέργειες μας και το μέλλον μας γενικά. Έτσι, η ύπαρξη πολλών μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στο σχολείο δεν είναι κυρίως αποτέλεσμα χαμηλού επιπέδου πνευματικής ωριμότητας αλλά μιας αρνητικής αυτοαντίληψης. Ποιοί όμως είναι οι παράγοντες και ποια η διαδικασία που οδηγούν στη δόμηση της αυτοαντίληψης; «*Το ότι η αυτοαντίληψη αναδύεται απ' αυτή την αδιάκοπη αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού του κόσμου είναι μία άποψη στην θεωρίες της αυτοαντίληψης πάνω στην οποία υπάρχει καθολική συμφωνία*». ».(Reck, U., 1980, σ. 49)

Ο άνθρωπος επηρεάζεται από το περιβάλλον του, από την παρουσία των συνανθρώπων του και προσαρμόζει την συμπεριφορά του στην στάση και τις αξίες του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Το κοινωνικό σύνολο παίζει κυρίαρχο ρόλο στην διαμόρφωση και την εξέλιξή του. Η αυτοαντίληψη του ατόμου είναι η αντανάκλαση των αντιλήψεων των άλλων γι' αυτό είναι δηλαδή η άποψη του κατοπτριζόμενου ατόμου μέσα στον καθρέπτη που συνθέτουν οι άλλοι του κοινωνικού περιβάλλοντος γι' αυτό. Έχει γίνει πλέον γενικώς αποδεκτό πως το οικογενειακό περιβάλλον παίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού. Οι γονείς, ο μεγαλύτερος αδελφός, η μεγαλύτερη αδελφή λειτουργούν σαν μοντέλα με τα οποία τείνει να ταυτίζεται το παιδί. Η ταύτισή του με πρότυπο καθορίζει κατά πολύ την αυτοαντίληψή του, το σύνολο των συναισθημάτων του γύρω από τι είναι, τι θα ήθελε να είναι ή θα έπρεπε να είναι. Τα παιδιά, σύμφωνα με μια εκτενή έρευνα του S.Coupersmith (1967) συλλαμβάνουν και εσωτερικεύουν την εικόνα που ο κοινωνικός τους περίγυρος, οι σημαντικοί «άλλοι» έχουν γι' αυτά. Αργότερα, η αδιάκοπη αυτή αλληλεπίδραση επεκτείνεται στο πιο ευρύ περιβάλλον του και προχωρεί στη σχολική του ζωή όπου ο δάσκαλος λαμβάνει τις διαστάσεις του πλέον «άλλου σημαντικού» προσώπου. Αλλεπάλληλες έρευνες έχουν διαπιστώσει πως οι αξίες και οι στάσεις των δασκάλων και οι δικές τους αυτοαντιλήψεις και αντιλήψεις μπορούν να

επηρεάσουν σημαντικά την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού μέσα από *τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνεται τις αξιολογήσεις των δασκάλων του, μέσα από τις* προσδοκίες και το ιδεώδη τους για τον ιδεώδη μαθητή. Η σχέση της αυτοαντίληψης με τις ατομικές διαφορές έχει καταγραφεί σε πολλές μελέτες τα δεδομένα των οποίων συγκλίνουν στο να διαπιστώσουν υψηλότερους βαθμούς θετικής αυτοαντίληψης στους μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα, παρά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. «Διαπιστώνεται επίσης η σχέση της αυτοαντίληψης με την νοημοσύνη, τις δεξιότητες, την δημιουργική σκέψη, τη γνωστική σαφήνεια, τη δομή της προσωπικότητας, την προσαρμογή η δυσπροσαρμοστία, το άγχος, την ηθική κρίση, την επιθετικότητα, την τάση μονώσεως, τις συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι σε αποτυχία ή επιτυχία και βέβαια στις σχολικές επιδόσεις. ".(Πασσάκος, Γ.Κ., 1983, σ. 11).

3.5. Ειδική εκπαίδευση και παρώθηση των μαθητών.

Σπουδαία αρχή της μάθησης είναι και η παρώθηση, η οποία αν και σχετίζεται με την ενίσχυση (ο Skinner και οι άλλοι μπιχεβιοριστές τη θεωρούν ως προϊόν της ενίσχυσης), όμως η εμφάνιση και λειτουργία της στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις ορμές , στα κίνητρα και τους σκοπούς.(Τριλιανός Αθ.,1988). «*Ως παρώθηση ορίζεται η υποθετική διαδικασία ή μια σειρά* υποθετικών διαδικασιών, η οποία θέτει σε κίνηση, κατευθύνει, υποστηρίζει και τέλος σταματά μια ακολουθία συμπεριφοράς, που είναι προσανατολισμένη σε κάποιο σκοπό». (Τριλιανός, 1991).

επιδιωκόμενη συμπεριφορά

κίνητρο **ικανοποίηση**

αποστέρηση
(έλλειψη)

Θεωρητικοί και ερευνητές διακρίνουν δυο γενικούς τύπους παρώθησης:

α) την εξωτερική και β) την εσωτερική.

Οι εκπαιδευτικοί γενικά γνωρίζουν πολλά για το πώς να προάγουν την εξωτερική παρώθηση. Υπάρχουν πολλές αμοιβές, που χρησιμοποιούνται, για να ενισχύσουν

την ικανοποιητική παρουσίαση και τις συνεργατικές στάσεις. Ακόμα υπάρχουν κυρώσεις, που χρησιμοποιούνται για να τροποποιήσουν τη μη παραδεκτή συμπεριφορά στις σχολικές τάξεις. Για την προαγωγή της εσωτερικής παρώθησης χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν προγράμματα, όπως το ανοιχτό σχολείο, τα σχολεία χωρίς αποτυχία, τα οποία απέτυχαν και αντικαταστάθηκαν από πολύ παραδοσιακά προγράμματα, όπου διπλασιάστηκαν οι αμοιβές και οι τιμωρίες. Η εσωτερική παρώθηση προάγεται, όταν δημιουργούνται περιβάλλοντα, που δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες ελέγχου, και πρέπει ακόμα να καταστήσουν βέβαιο ότι οι μαθητές είναι ικανοί να επιτύχουν σ' αυτά τα περιβάλλοντα. Αν οι μαθητές, μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας του δασκάλου, δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς για επιτυχία, οι ευκαιρίες για έλεγχο της παρουσίασής τους είναι άχρηστες. Επομένως υψηλή παρώθηση υπάρχει, όταν εμφανίζονται ταυτόχρονα υψηλή ικανότητα και υψηλή άσκηση ελέγχου.

Η θεωρία της προσδοκίας του εκπαιδευτικού βοηθάει στο να σχηματίσουν οι μαθητές την αντίληψη της ικανότητας με λεπτούς ή μη λεπτούς υπαινιγμούς. Ο εκπαιδευτικός που πιστεύει ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής δεν είναι ικανός να συμπληρώσει τις ασκήσεις των μαθηματικών, μπορεί να μεταδώσει αυτή την πίστη του στο μαθητή, με το να του ζητήσει να συμπληρώσει τις πιο εύκολες ασκήσεις ή με το να αναθέσει ένα πιο ικανό συμμαθητή του για συνεργάτη του. Ο μαθητής εσωτερικοποιεί την αντίληψη του δασκάλου γι' αυτόν και βουληδόν την μετατρέπει σε αυτοαντίληψη. Νεώτερες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρούν σε διαφορετικούς βαθμούς στους μαθητές.(Τριλιανός,1996)

Σύμφωνα με τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης ο Bandura αποδέχεται τέσσερις πηγές πληροφοριών που χρησιμοποιούν τα άτομα για να δημιουργήσουν την αυτοαντίληψη της ικανότητας.

α) Με την λεκτική πειθώ, ο δάσκαλος δείχνει την εμπιστοσύνη του στο μαθητή, με το να τον προτρέψει να λύσει ένα πρόβλημα.

β) Με τις φυσιολογικές διεγέρσεις (ίδρωμα, πόνο στο στομάχι κ.α) ως σημάδια νευρικότητας, λόγω της μη αντίληψης της ικανότητας.

γ) Με την αντιπροσωπευτική εμπειρία, οι άλλοι υπηρετούν ως αντιπροσωπευτικά μοντέλα, για ό,τι είμαστε ικανοί να κάνουμε. Αν ένα άτομο, το οποίο ένας μαθητής αντιλαμβάνεται ως παρόμοιό του, αποτυγχάνει σ' ένα έργο, που και ο ίδιος ο μαθητής έχει αναλάβει, τότε ο μαθητής είναι πιθανό να δοκιμάσει μείωση της αντίληψης της ικανότητάς του.

δ) Αν ο μαθητής έχει επιτύχει σε παρόμοια έργα ή προσπάθειες του παρέλθοντος, τότε θα πιστεύει ότι θα επιτύχει σε παρόντα και μελλοντικά έργα και προσπάθειες. Το αντίθετο θα συμβεί βέβαια με την αποτυχία Ο Weiner υποστηρίζει ότι το πού αποδίδει ένα άτομο τις επιτυχίες και αποτυχίες του είναι εκείνο που επηρεάζει την μελλοντική επιτυχία και παρώθηση του. Οι μαθητές συνήθως αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες τους σε τέσσερις αιτίες που είναι : η ικανότητα, η προσπάθεια, οι προσδοκίες του δασκάλου και η τύχη. Έτσι ότι καλό συμβαίνει το αποδίδουν στις προσπάθεις και στις ικανότητες τους, κι ότι κακό πιστεύουν πως οφείλεται σε παραγονες που δεν μπορούν να ελεγξουν. Η θεωρία αυτή της απόδοση βαηθά να κατανοήσουμε πως οι μαθητές ερμηνεύουν και χρησιμοποιηούν την ανατροφοδότηση η οποία έχει μεγάλη παρωθητική αξία. Αν οι μαθητές πιστεόυν ότι θα αποτύχουν αυτό τους καθιστά, λιγότερο παρωθημένους για ακαδημαϊκή εργασία και αυτό ίσως γίνεται αιτία της αποτυχίας τους. Συνεπώς, ό,τι πιο καταστροφική ιδέα που μπορει να μεταδωσει ένας εκπαιδευτικός σ'ένα μαθητή είναι να περάσει το μήνυμα ότι αυτός δεν μπορεί να τα καταφέρει.

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την προσπάθεια σαν την αιτία της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους και ανταμείβουν την προσπάθεια περισσότερο παρα την ικανότητα , είναι πολύ πιο πιθανό να παρωθήσουν όλους τους μαθητές τους ώστε να κάνουν το καλύτερο που μπορούν. Σύμφωνα με την θεωρία της εμπλοκής του εγώ και του έργου, σπουδαίος επίσης παραγοντας, που επηρεάζει την αντίληψη της ικανότητας στους μαθητές είναι και αυτός που στηρίζεται στη σύγκριση του εαυτού τους προς τους συμμαθητές τους ή στη σύγκριση του παρόντος έργου με εκείνο που έκαναν στο παρελθόν. Πολλοί, μαθητές που παίρνουν υψηλούς βαθμούς, θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς και έχουν δημιουργήσει αυτή την αντίληψη μέσω αυτής της σύγκρισης. Πιστεύουν ότι είναι ικανοί διότιο πήγαν καλύτερα από τους συμμαθητές τους και όχι διότι κατέκτησαν τα μαθήματά τους.

Οι προσδοκίες των άλλων και ιδίως των δασκάλων τους επηρεάζουν κατα πολύ την αυτοαντίληψη και συνυπώς την συμπεριφορά των παιδιών. Οι προσδοκίες των δασκάλων τον κεντρικό ρόλο στο φαινόμενο της "Αυτοεκπληρούμενης προφητείας". Ο Rotter χωρίζει τις προσδοκίες σε γενικές και ειδικές. Για παράδεγμα , ένας μαθητής μπορεί να έχει μια χαμηλή ειδική προσδοκία στα

Μαθηματικά και μια υψηλή γενική προσδοκία για την συνολογική σχολική του επιτυχία. Ο ίδιος, διακρίνει τέσσερις κύριες έννοιες για την προγνωση της συμπεριφοράς ενός προσώπου :

α) Δυνητικότητα συμπεριφοράς (Behaviour Potential) Αυτήν αναφέρεται στο ότι μία συμπεριφορά που μπορεί να είναι γνωστικής συναισθηματικής ή ψυχοκινητικής ή άλλης μορφής υπάρχει το ενδεχόμενο να εκδηλωθεί σε μια δεδομένη στιγμή ή κατάσταση, με σκοπό την επίτευξης κάποιου στόχου

β) Η αξία ή τιμή της ενίσχυσης (Reinforcement Value) που αναφέρεται στο ότι μια ορισμένη συμπεριφορά μπορεί να προτιμηθεί έναντι άλλων που θα μπορούσαν να συμβούν

γ) Προσδοκία (Expectancy) που αναφέρεται στην πιθανότητα να υπάρξει μια προσδοκία ενός ατόμου σαν ενισχυτικός παραγων μιας ειδικής συμπεριφοράς ενός ατόμου

δ) Ψυχολογική Κατάσταση. Η έννοια (που είναι καθαρά προσωπική) του ότι μια συμπεριφορά συμβαίνει σε μια ορισμένη ψυχολογική κατάσταση όπου το άτομο ήδη επηρεάζεται από τις τρεις προηγούμενες και θα εκδηλώσει μια συμπεριφορά ανάλογη με την ψυχολογική κατασταση στην οποία αυτό βρίσκεται. Αυτό φανερώνει, ότι το ίδιο αντικειμενικό σύνολο περιστάσεων έχει ένα διαφορετικό αποτέλεσμα σε διαφορα πρόσωπα.(Τριλιανός, Αθήνα 1996).

Παρά το ότι η έρευνα αυτή αργότερα αμφισβητήθηκε, οι ερευνητές υποστηρίζουν, πως η αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου στις προσδοκίες τους για την επίδοση του μαθητή επηρεάζει σημαντικά την πρόοδό τους. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί μέσω των διαδικασιών της αλληλεπίδρασης κατά τη διαξαγωγή της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος με τη γενική εμφάνισή του, με τον τόνο της φωνής του, με τις κινήσεις των χεριών του, με τις κινήσεις του σώματός του, καθώς και με την έκφραση του βλέμματός του - λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά - στέλνει στους μαθητές του πολλές φορές ίσως και ασυναίσθητα, μηνύματα των προσδοκιών και προσμονών του για τους μαθητές του. Τα μάτια των παιδιών είναι αδιάψευτοι δέκτες όλων αυτών των μηνυμάτων που εκπέμπει ο δάσκαλος τους. Αν ο δάσκαλος μπορεί να εκτιμήσει αντικειμενικά το πνευματικό επίπεδο των μαθητών του, τότε αυτός μπορεί να διδάξει καλύτερα. Αν ο δάσκαλος μπορεί να εκτιμήσει αντικειμενικά το κοινωνικό status των μαθητών του, τότε αυτός μπορεί να προάγει την κοινωνικοποίησή τους. Αν τέλος ο δάσκαλος είναι θεωρητικά και πρακτικά καταρτισμένος, τότε αυτός μπορεί να κατανοήσει τις

ατομικές ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα των μαθητών του. Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας, εστιασμένο στις γνωστικές ανάγκες των παιδιών, συχνά παραμελεί σε μεγάλο βαθμό τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταποκριθεί στα συνεχώς αυξανόμενα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Με την ερευνητική προσπάθεια των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων του κρυφού προγράμματος, προσπαθούμε να επισημάνουμε και να αποσαφηνίσουμε τις στάσεις, τις απόψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε θέματα ενίσχυσης αυτοεκτίμησης και γενικότερης ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών του δημοτικού σχολείου, να ευαισθητοποιήσουμε και να ενημερώσουμε τους δασκάλους για τα παραπάνω θέματα και να ενισχύσουμε την αυτοεκτίμηση των παιδιών σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση. Η εικόνα για τη σωματική διάπλαση, η εντύπωση για τη νοητική δυνατότητα των μαθητών, η αντίληψη για την κοινωνικότητά τους και η αυτοεκτίμηση συμπροσδιορίζουν την ιδέα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους(Samuels, 1977). Η αρνητική ή θετική εκτίμηση του εαυτού είναι προϊόν των διαπροσωπικών σχέσεων του παιδιού, τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο.(Horney 1945, Sullivan 1964, Erikson 1963, Rogers 1961). Η αλληλεπίδραση του μαθητή και των άλλων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αυτοεκτίμηση του παιδιού και κατ' επέκταση για την επιτυχία ή αποτυχία του και μετέπειτα για τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αναμένει να ερμηνεύσει καταστάσεις του παρόντος και του μέλλοντος, παίρνοντας συγχρόνως αποφάσεις για τη ζωή του.(Πασσάκος,1983). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του δασκάλου έχει σαν συνέπεια τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών και την επίρρηψη των ευθυνών σε εξωτερικούς παράγοντες. Η «παρώθηση»(Τριλιανός , 1991) είναι ισχυρός παράγοντας που συσχετίζεται θετικά με την αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση. Η αίσθηση της συμμετοχής στην ομάδα αποτελεί παράγοντα που τροφοδοτεί και ελέγχει συγχρόνως τη στάση του μαθητή απέναντι στην αξία του εαυτού του. Η αίσθηση της ικανοποίησης των επιδιώξεων και των προσδοκιών του, τονώνει το αυτοσυναίσθημα του μαθητή. Γενικά σε τάξεις, όπου υποστηρίζεται η αυτονομία, η αυτοκριτική, ο αυτοέλεγχος και η αυτοαξιολόγηση, μέσω του κρυφού προγράμματος, οι μαθητές εμφανίζονται πιο θετικοί, πιο ικανοί να κρίνουν τους εαυτούς τους, πιο ανταγωνιστικοί και περισσότερο δυναμικοί.(Πασσάκος, 1983, σσ. 6-10). Για την επιτυχή λειτουργία του ατόμου στο σημερινό πολύπλοκο κόσμο, είναι η ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής του ενημέρωσης, που διευκολύνεται από την ικανότητά του να διαβάζει κριτικά τα κείμενα και τα ποικίλα πληροφοριακά κρυφά μηνύματα στα οποία εκτίθεται.

Επειδή όμως τα μηνύματα αυτά στηρίζονται σε σχέσεις και πρακτικές, έννοιες και ιδεολογίες που είναι βαθιά ριζωμένες στη σχολική καθημερινότητα, εκείναι που απαιτείται είναι η κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων των σχολικών βιβλίων, καθώς και όλων των μηνυμάτων που υπάρχουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης, να γίνεται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο υποτίθεται ότι αυτά αναπαριστούν και αναπαράγουν. Για μια τέτοια ανάγνωση απαιτείται η γνώση της γλώσσας και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή ενός μηνύματος, στην προσπάθεια του πομπού να μεταδώσει αποτελεσματικά το επιθυμητό μήνυμα και να αναγκάσει το δέκτη/μαθητή να κάνει την προτιμητέα για τον πομπό ανάγνωση. Η γνώση αυτή θα τον διευκολύνει να κάνει τη δική του ενεργό ανάγνωση και να βγάλει τα δικά του νοήματα μέσα από το μήνυμα. Σχετικές έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις δείχνουν ότι οι μαθητές δεν είναι tabula rasa που εκτίθενται σε κάποια μηνύματα παιδαγωγικών και κοινωνικών μέσων και κειμένων, αλλά είναι μέλη ενός ιστού σχέσεων σε συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό και χωροχρονικό περιβάλλον, που συνήθως κατηγοριοποιεί ενεργά τους μαθητές και αποδίδει χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε πράγματα, ανθρώπους και καταστάσεις. *«Οι διαδικασίες κατηγοριοποίησης δεν λειτουργούν σε κοινωνικό κενό, στο μυαλό απομονωμένων, μη κοινωνικών παρατηρητών. Η ανθρώπινη γνωστική διαδικασία δεν είναι απομωνομένη, μη κοινωνική που δεν επηρεάζεται από τη συμμετοχή των ατόμων σε ομάδες και από τις κοινωνικές νόρμες και αξίες. Το σχολικό-κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί η ατομική γνωστική δραστηριότητα, διαμεσολαβεί στη λειτουργία της και την επηρεάζει.»(Oakes, P.J., 1994, pp. 213).*

Το αποτέλεσμα λοιπόν ενός μηνύματος εξαρτάται, ως ένα βαθμό, από το ίδιο το μήνυμα και τις προθέσεις του πομπού του, αλλά εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από το εξωτερικό και το εσωτερικό πλαίσιο του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει τα αποτελέσματα ενός μέσου μετάδοσης μηνυμάτων πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το όλο επικοινωνιακό πλαίσιο σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Χρειάζεται να αναπτυχθούν δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριακών κειμένων και και προσπάθεια για αλλαγή των σχέσεων και των προτύπων στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση. Η σπουδαιότητα της κριτικής ανάγνωσης και της κριτικής σκέψης, βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιούν- μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους και μέσα από βιωματική μάθηση- τη δική τους γνώση, τις δικές τους αξίες, τα δικά τους στερεότυπα για να αρχίσουν να την αναδιαμορφώνουν, να την υπερβαίνουν και να την προεκτείνουν.

4. Η ειδική εκπαίδευση και τα αναπαραστασιακά πεδία.

Η ειδική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση της διαφορετικότητας της σχολικής τάξης και της ιδιαίτερης αξίας όλων των μαθητών και συνιστά μια αρχή και μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που απορρέουν από τα μηνύματα του κρυφού προγράμματος και από την μαθητική ετερότητα. Αναγνώριση της προσωπικότητας του «άλλου» μαθητή από την πλευρά του σχολείου σημαίνει απαλλαγή του από την λανθασμένη αντίληψη ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να προοδεύσουν μαθησιακά. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι σε μια κοινωνία υπάρχει μια προσωπικοτήτων, δηλαδή ανθρώπων με ιδιαιτερότητες. Τα προγράμματα της ειδικής εκπαίδευσης απευθύνονται σε όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, με στόχο να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες και η ιδιαιτερότητα των μαθητών δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με την λογική της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας. Ένα τέτοιο κρυφό πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώρια να παρακινηθεί η περιέργεια και να αναπτυχθεί η φαντασία των μαθητών, με το να περιορίζει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη, να επιτρέπει την αλαζονία και την αδιαφορία για τους άλλους που είναι διαφορετικοί και να παρέχει γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του αποκλεισμού. Το άνοιγμα της σχολικής τάξης σε όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ουσιαστικής σημασίας, για να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις και να προωθηθεί η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η ειδική εκπαίδευση αποτελεί μια πρόκληση, γιατί προσφέρει ένα πλαίσιο δράσης για την προώθηση των βασικών αξιών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, χωρίς τα οποία οι νέες πλουραστικές σχολικές μονάδες δεν μπορούν να λειτουργήσουν. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι καταρτισμένοι και να διαθέτουν το απαραίτητο υλικό για την υποδοχή της ποικιλομορφίας, χωρίς προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές και να μην εμποδίζονται από την άγνοια για τις μορφές των μαθησιακών δυσκολιών, και από τις στερεοτυπικές απόψεις τους. Το σχολείο είναι και θα παραμείνει ένα μέσο πολιτισμικού γίγνεσθαι. Τα κρυφά μηνύματα δεν πρέπει να οδηγούν στην απώλεια της κουλτούρας. Η Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού (ΟΗΕ,1959) αναφέρει στην πρώτη Αρχή τα εξής: "Το παιδί θα απολαμβάνει όλα τα δικαιώματά που προβλέπονται σε

τούτη τη Διακήρυξη. Τα δικαιώματα αυτά αναγνωρίζονται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά χωρίς διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, περιουσίας, οικογενειακής προέλευσης ή άλλων κοινωνικών θέσεων του ίδιου του παιδιού ή της οικογενείας του."(UNISEF, "Τα δικαιώματα των παιδιών του κόσμου",1993).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν το κάθε ένα διαφορετικές ανάγκες, σε πολλά επίπεδα και με σύνθετη παρέμβαση. Το σχολείο, σε μια σωστά λειτουργούσα κοινωνία πρέπει να παρέχει αντισταθμιστική αγωγή, για να δώσει στα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια της γνώσης και της μεθόδου, που είναι το κλειδί για μια μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία. Το σχολείο είναι η αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος, είναι σάρκα από την σάρκα του, η μήτρα που το αναπαράγει και το πολλαπλασιάζει. Η ανάγκη για εξειδίκευση και κατάρτιση, η ανεργία που είναι η αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης, οδηγεί σε μέτρα αντισταθμιστικά, μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. Πρόοδος για τα παιδιά αυτά είναι να αισθανθούν άνετα στο σχολικό περιβάλλον, να μη νιώσουν ξένα και περιθωριοποιημένα, με τη βοήθεια των κρυφών μηνυμάτων. Αποτελεί, τουλάχιστο, αναχρονισμό σήμερα, ύστερα από τα τεράστια βήματα, που έχουν κάνει τις τελευταίες δεκαετίες οι επιστήμες της αγωγής να έρχονται στο σχολείο παιδιά με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα και να μη δίνεται σ' αυτά η ευκαιρία να τα αξιοποιήσουν για την απρόσκοπτη ψυχοσωματική τους ανάπτυξη, αφήνοντας το κρυφό πρόγραμμα να λειτουργεί αρνητικά και ανασταλτικά στην πρόοδό τους. Η εφαρμογή λοιπόν μιας ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες θ' ανταποκρίνονταν στην κατάσταση των σχολείων θα συντελούσε στην άρση της αναντιστοιχίας που υπάρχει σήμερα μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης, γιατί θα είχε ως στόχο:

1. Την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, που συνθέτουν την σχολική μονάδα κι όχι την αξιολογική σύγκριση ή ιεράρχησή τους.
2. Την αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ανεξάρτητα από τη κοινωνική προέλευσή του, γιατι αυτή αποτελεί βασική προυπόθεση για τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, ενώ η μη αποδοχή θα ισοδυναμούσε με έμμεση απόρριψή του, και
3. Την παροχή ίσων ευκαιριών. Με τον τρόπο αυτό θα υπάρχει σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό σύστημα της

χώρας και θα ενισχύονταν η πολιτισμική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική ένταξη της μειονότητας.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια θα κατατείνουν στη αντικειμενικοποίηση της κοινωνίας, μέσω των σχολικών γνωστικών αντικειμένων, θα διαμορφώσουν νέους τρόπους συμβίωσης και θα βοηθήσουν τα παιδιά της μειονότητας, χωρίς να να στερηθούν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της θρησκείας τους, να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με προοπτική την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, εξαλείφοντας παράλληλα τα κρυφά μηνύματα, που δημιουργούν σχολικό αποκλεισμό και αποξένωση. Άλλωστε σήμερα με την εισαγωγή της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο και τη δημιουργία παράλληλων τμημάτων, σε συνάρτηση με τη συγκρότηση μεγάλων σχολικών μονάδων, δε δημιουργούνται λειτουργικές δυσκολίες. Ένα τέτοιο μέτρο είναι κοινωνικά απαραίτητο, καθώς, μονάχα με την υποχρεωτική και δημόσια γενική εκπαίδευση, οι σχέσεις οικογένειας και σχολείου στο χώρο της μειονότητας θα μπορούν να αντιστράφουν και να καταστεί η οικογένεια προέκταση της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου. Σε μια χώρα, όπως η Ελλάδα, η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την κοινωνικοποίηση του ατόμου και η παροχή της σε όλους πρέπει να αντιμετωπίζεται, ως αίτημα κοινωνικής δικαιοσύνης από την πολιτεία και να εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες για όλους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικός, γιατί πρέπει να εφαρμόσει την ειδική αγωγή, σε μαθητές που διαφοροποιούνται σωματικά, ψυχικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά.. Οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, που θα επιτρέψουν στους μαθητές να βιώσουν θετικά τα μορφωτικά αγαθά. Τα παιδιά προσπαθούν να συμβιβάσουν τη νέα πραγματικότητα με τα προηγούμενά τους βιώματα, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων τους. Χρειάζεται προσοχή, γιατί κάποια σχολική αποτυχία μπορεί να προκαλέσει σοβαρές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές στο παιδί και να επηρεάσει τη ζωή και την προσωπικότητά του. Η θετική προσέγγιση των ίσων ευκαιριών είναι ζωτική για την καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικοί παρά μόνο όταν γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα κρυφά μηνύματα και η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, τους εμποδίζουν να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Τα διάφορα κέντρα εκπαίδευσης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία δεν υιοθετούν μια επαγγελματική προσέγγιση στα ζητήματα των ίσων ευκαιριών όλων των μαθητών, παραμελούν τους σπουδαστές τους και, κατά συνέπεια, παραμελούν την ίδια την εκπαίδευση

και, πιο σημαντικό από όλα, παραμελούν τα παιδιά στα σχολεία μας.(Carr,1989). Η περιθωριακή θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με αυτή των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στους διάφορους κοινωνικούς κι εκπαιδευτικούς τομείς είναι ένα κοινωνιοψυχολογικό και παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί περισσότερα αυριανά κοινωνικά προβλήματα, γιατί δυσκολεύεται να εντάξη τους πολίτες στην αγορά εργασίας. Ένας από τους βασικότερους λόγους-παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά στην επίτευξη των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι η κοινωνική αναπαράσταση του βιολογικού ανθρώπου, χωρίς οργανικά προβλήματα. Η ανασταλτική επίδραση αυτής της αναπαράστασης έγκειται στο ότι διαφοροποιεί τα παιδιά σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά, με τρόπο στερεότυπο και απλουστευτικό, σ' ένα ευρύ φάσμα σχολικών εκδηλώσεων και κοινωνικών δραστηριοτήτων και ιδιαίτερα ως προς χρησιμότητα της εφαρμογής μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης μέσα στην ίδια σχολική μονάδα. Το πιο σημαντικό είναι ότι υπάρχει μεροληπτική προσέγγιση, ότι οι μαθητές χωρίς κάποια αναπηρία ή μειονεξία, μπορούν να καταφέρουν περισσότερα στη ζωή τους, από το ό,τι μπορούν να καταφέρουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι λοιπόν, η διαδικασία μέσα από την οποία η κυρίαρχη, για τους μαθητές, ιδεολογία διαιωνίζεται κι αναπαράγεται είναι η διαδικασία της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διαδικασίας, νομιμοποιείται η ιδεολογία και μεταβιβάζεται στους γονείς, στους δασκάλους και στους μαθητές με ποικίλους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς, μέσα και πρακτικές και επιτυγχάνεται η κοινωνική συναίνεση και η αποδοχή όλων όσων υπαγορεύει και οριοθετεί ως αρμόζοντα στα «φυσιολογικά» επίπεδα. Η διαδικασία αυτή, αρχίζει κυρίως όταν το παιδί βρεθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, από τις πρώτες κιόλας στιγμές της σχολικής ζωής, και συνεχίζεται σ' όλες τις περιόδους ανάπτυξής του, τροποποιούμενη βέβαια ως προς τους τρόπους, τα μέσα και τις πρακτικές, αποτελεί μια από τις κρίσιμες και σημαντικές πλευρές της ευρύτερης κοινωνικοποίησης, που αναφέρεται στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Με βάση πολλών ερευνών αναφορικά με τους ποικίλους τρόπους, μέσα και πρακτικές που βασικοί κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια και το σχολείο, συμβάλλουν στη κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Σ' αυτή την ηλικία, την παιδική, τα παιδιά έχουν μειωμένες δυνατότητες αντίστασης και κριτικής αμφισβήτησης σε όσα το κοινωνικό περιβάλλον τους μεταβιβάζει. Οι πρώιμες εμπειρίες και τα βιώματα θεωρείται ότι έχουν καθοριστική σημασία και σπουδαιότητα για τα παδιά. Τα

παιδιά βρίσκονται στη φάση της οριοθέτησης, διαμόρφωσης και εσωτερίκευσης των τυπικών για το ρόλο τους δραστηριοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς. Διαπιστώθηκε, πως όσα εγγράφονται και αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για τις δυνατότητες των ατόμων στην αγορά εργασίας- επαγγέλματα, χαρακτηριστικά προσωπικότητας- επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις που τα παιδιά διαμορφώνουν αναφορικά με το τι θεωρείται τυπικό, κατάλληλο κι αποδεκτό για τον κάθε άνθρωπο. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι τα παιδιά έχουν την τάση επιλεκτικά να παρατηρούν, να μιμούνται, μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης τις δραστηριότητες, τους τρόπους συμπεριφοράς, των χαρακτήρων των γονέων και των δασκάλων τους. Η αναγνώριση, και παραδοχή άλλωστε, της συμβολής του έντυπου λόγου ως προς αυτά καταδεικνύεται, από το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία έχει πραγματοποιηθεί εκτεταμένη έρευνα αναφορικά με το πώς προβάλλονται τα άτομα με ειδκές ανάγκες, τόσο στο περιεχόμενο σχολικών εγχειριδίων όσο και σε βιβλία, περιοδικά κι εφημερίδες, για άτομα με ειδικές ανάγκες.

4.1. Ειδική εκπαίδευση και εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί , ότι στα βιβλία του δημοτικού σχολείου υπάρχει παντελής έλλειψη, αναφορικά με τις διάφορες αναπηρίες και μειονεξίες και γενικά με τη δομή και το περιεχόμενό τους συντελούν στη διαμόρφωση του στερεότυπου εκείνου, που θέλει τις κοινωνικές ομάδες χωρίς μαθησιακά προβλήματα. Με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, σε ξεχωριστούς από την κανονική σχολική τάξη χώρους, εγγράφεται αυστηρός και απόλυτος καταμερισμός ρόλων ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ο καταμερισμός οριοθετείται από τα θεσμικά πλαίσια κι αντικατοπτρίζει τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα. Η ανάλυση της εικονογράφησης των βιβλίων μας έδειξε ότι η διαφοροποίηση των φύλων, έτσι όπως εγγράφεται στα κείμενα, ενισχύεται οπτικά από την εικονογράφηση που τα συνοδεύει. Επιπλέον, στην εικονογράφηση εγγράφεται και αποτυπώνεται διαφοροποίηση των φύλων κατά τα παραδοσιακά στερεότυπα ως προς το μέγεθος και τη στάση του σώματος, την ενδυμασία και γενικά την εξωτερική εμφάνιση. Η τακτική αυτή, οπουδήποτε κι αν ακολουθείται και εφαρμόζεται- παιδικά βιβλία ή σχολικά εγχειρίδια, τηλεοπτικά προγράμματα, άμεση επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς- θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι εμποδίζει την υλοποίηση της ισότητας των παιδιών σύμφωνα με όσα οι συνταγματικές επιταγές

και οι νομοθετικές ρυθμίσεις υπαγορεύουν, ότι είναι αντιπαιδαγωγική και ότι έχει βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες αρνητικές ψυχολογικά συνέπειες για τους μαθητές. Έτσι, παρεμποδίζεται η υλοποίηση της ισότητας όλων των παιδιών σύμφωνα με όσα το Σύνταγμα και οι νόμοι υπαγορεύουν σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, όπου είναι περισσότερο θέμα αντιλήψεων παρά νομοθετικών ρυθμίσεων. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί για τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης είναι οπωσδήποτε σημαντικό βήμα, αλλά δεν εγγυώνται και ούτε την εξασφαλίζουν, αν παράλληλα δεν συνοδεύονται από ανάλογες πρακτικές αλλαγές στους σχολικούς χώρους. Είναι αντιπαιδαγωγικό, να οριοθετείται, να προσδιορίζεται και να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές, τους στόχους, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις ικανότητες των ατόμων και προδιαγράφει τον τρόπο προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης και καταξίωσης απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους, περιορίζοντας έτσι την πλήρη και ελεύθερη ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους. Έχει βραχυπρόθεσμες ψυχολογικά αρνητικές συνέπειες, επειδή πολλά παιδιά είναι δυνατόν να βιώνουν άγχος, ματαίωση κι απογοήτευση, χαμηλό αυτοσυναίσθημα κι αυτοεκτίμηση, όταν οι προσωπικές τους ικανότητες και δυνατότητες, τους εμποδίζουν να κοινωνικοποιηθούν σύμφωνα με τα πρότυπα που προτείνονται ως κοινωνικά αποδεκτά. Οι μακροπρόθεσμες ψυχολογικά αρνητικές συνέπειες αφορούν τους ενήλικους. Είναι ακριβώς το άγχος, οι ενοχές, οι συγκρούσεις με τον εαυτό μας και η ματαίωση που βιώνουμε όταν αισθανόμαστε ότι δεν ανταποκρινόμαστε και δεν εκτελούμε ικανοποιητικά τους προδιαγραμμένους ρόλους μας και ότι, γενικά ο τρόπος ζωής μας δε συμφωνεί με όσα στην παιδική μας ηλικία έχουμε εσωτερικεύσει κι αφομοιώσει. Είναι σαφές ότι η προσοχή της έρευνας έχει στραφεί πια στη διερεύνηση άλλων χαρακτηριστικών που στοιχειοθετούν την σχολικές και κοινωνικές ανισότητες των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και την ανάλυση των επιπτώσεων της πραγματικότητας αυτής στη ζωή των ενηλίκων. Όπου λειτουργούν πιλοτικά κάποια εκπαιδευτικά μοντέλα της συν-εκπαίδευσης τα παιδιά συμμετέχουν από κοινού στις δραστηριότητες. Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μια ισότιμη βάση στο σπίτι και στο σχολείο, συνεργάζονται στο σχολείο και στο παιχνίδι και αναπτύσσουν ατομικές φιλίες.

Για τη διερεύνηση του τρόπου που προβάλλονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο περιεχόμενο (κείμενο και εικονογράφηση) των άρθρων των εφημερίδων του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιώ την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου στην ποιοτική εκδοχή της. Επιβάλλεται λοιπόν, να εξετάσουμε το πρόβλημα των

στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες, που παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες, δηλαδή στο ανθρωπολογικό, στο οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, στο νομικό επίπεδο, και τέλος σε εθιμικό και ηθικό επίπεδο. Στο οικογενειακό περιβάλλον, στο σχολικό και στο ευρύ κοινωνικό περιβάλλον. Το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, έχει το καθήκον να εργάζεται για την πραγματοποίηση των στόχων της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Η ανάληψη της μελέτης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στερεοτυποιημένων ρόλων στα σχολικά εγχειρίδια είναι από μόνη της ένα τεράστιο καθήκον. Πρέπει να εντοπίσουμε και να καταργήσουμε μερικά στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια. Ο αγώνας εναντίον των κοινωνικών αποκλεισμών και των τάσεων περιθωριοποίησης είναι ένα ευαίσθητο έργο, διότι πρέπει να υπάρχει σεβασμός της προσωπικότητας και διαφορετικότητας του άλλου, κυρίως των στάσεων οι οποίες εγγράφονται μέσα κι έξω από τις σχολικές μονάδες. Έτσι, με τις αναφορές στους ενήλικους αλλά και στα παιδιά-πρότυπα στα διάφορα ημερήσια έντυπα πληροφήρησης κι ενημέρωσης εγγράφεται μια κοινωνική καταξίωση για περαιτέρω αποδοχή, όταν οι επιτυχίες και οι δυνατότητες γίνονται ικανές να απομυθοποιήσουν τις σχετικές στερεότυπες αντιλήψεις. Γενικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως, η προβολή των δυνατοτήτων κι ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα από τα διάφορα έντυπα, βοηθάει στην διαφορετική προσέγγιση αυτής της κοινωνικής ομάδας. Η παγκόσμια βιβλιογραφία δεν έχει βρεί ακόμα πραγματικές πηγές ανανέωσης ακόμα και αν η παραγωγή είναι τεράστια. Βιβλία αναδύονται από παντού. Πρέπει να απομυθοποιήσουμε και να καταλάβουμε έως ποιό σημείο οι κοινωνίες είναι εμποτισμένες από αυτά τα πολύμορφα στερεότυπα και να μπούμε στη καρδιά του προβλήματος και να υπολογίσουμε το κόστος που έχει η ανισότητα μέσω των εσωτερικών απωλειών ανθρώπινου δυναμικού τις οποίες αυτή συνεπάγεται. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος, πρέπει να είναι σε θέση ώστε να τροποποιεί την κοινωνική ατμόσφαιρα, όταν μεταβάλλονται οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας και αναγνωρίζει καλά ποιούς τύπους κλίματος πρέπει να χρησιμοποιεί, γιατί αυτό θα επηρεάσει σημαντικά τόσο το χρόνο μάθησης των μαθητών, όσο και τη συμπεριφορά τους, γιατί η συνοχή των ομαδικών δραστηριοτήτων τους, και η συμμετοχή στο μάθημα εξαρτάται και από την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της τάξης. Έτσι το άτομο θεωρείται σκόπιμο να αποκτήσει και να αφομοιώσει γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με την αυτογνωσία

του, τον κόσμο της εργασίας και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, για να πετύχει κανείς την ικανοποίηση στην εργασία και στον ελεύθερο χρόνο του, στον εντοπισμό και στην κατανόηση των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και φιλοδοξιών του ατόμου στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών, στο ρόλο που παίζει ο ελεύθερος χρόνος στη ζωή του ατόμου, στη λήψη σωστών, αβίαστων και ελεύθερων αποφάσεων, σχετικών με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, στην απόκτηση ικανότητας σχεδιασμού, ευελιξίας και πειραματισμού γενικότερα, ως μεθόδων για την αντιμετώπιση ραγδαίων αλλαγών στις κοινωνικές και επαγγελματικές συνθήκες. Ο άνθρωπος επηρεάζεται από το περιβάλλον του, από την παρουσία των συνανθρώπων του και προσαρμόζει την συμπεριφόρά του στην στάση και τις αξίες του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Το κοινωνικο σύνολο παίζει κυριάρχο ρόλο στην διαμόρφωση και την εξελιξή του. Η αυτοαντίληψη του ατόμου είναι η αντανακλαση των αντιλήψεων των άλλων γι'αυτό είναι δηλαδή η άποψη του κατοπτριζόμενου ατόμου μέσα στον καθρέπτη που συνθέτουν οι άλλοι του κοινωνικού περιβάλλοντος γι'αυτό. Έχει γίνει πλέον γενικώς αποδεκτό πως το οικογενειακό περιβάλλον παίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού. Οι γονείς, ο μεγαλύτερος αδελφός, η μεγαλύτερη αδελφή λειτουργούν σαν μοντέλα με τα οποία τείνει να ταυτίζεται το παιδί. Η ταύτισή του με πρότυπο καθορίζει κατά πολύ την αυτοαντιληψη του, το σύνολο των συναισθημάτων του γύρω από τι είναι, τι θα ήθελε να είναι ή θα έπρεπε να είναι. Οι ξεχωριστές σχολικές μονάδες δημιουργούν ετικετοποιήσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Η τακτική αυτή, οπουδήποτε κι αν ακολουθείται και εφαρμόζεται- παιδικά βιβλία ή σχολικά εγχειρίδια, τηλεοπτικά προγγράματα, άμεση επικοινωνία των παιδιών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς- θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι εμποδίζει την υλοποίηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών των μαθητών σύμφωνα με όσα οι συνταγματικές επιταγές και οι νομοθετικές ρυθμίσεις υπαγορεύουν, ότι είναι αντιπαιδαγωγική και ότι έχει βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες αρνητικές ψυχολογικά συνέπειες για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, παρεμποδίζεται η υλοποίηση της ισότητας των φύλων σύμφωνα με όσα το Σύνταγμα και οι νόμοι υπαγορεύουν, επειδή ακριβώς οι σχέσεις των ανρώπων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε όλους τομείς της κοινωνικής ζωής, είναι περισσότερο θέμα αντιλήψεων παρά νομοθετικών ρυθμίσεων. Έχει βραχυπρόθεσμες ψυχολογικά αρνητικές συνέπειες, επειδή πολλά παιδιά είναι δυνατόν να βιώνουν

άγχος, ματαίωση και απογοήτευση όταν οι ατομικές τους δυνατότητες δεν τους επιτρέπουν να κατανοήσουν την ύπαρξη της διαφορετικότητας.Οι μακροπρόθεσμες ψυχολογικά αρνητικές συνέπειες αφορούν τους ενήλικους. Είναι ακριβώς το άγχος, οι ενοχές, οι συγκρούσεις με τον εαυτό μας και η ματαίωση που βιώνουμε όταν αισθανόμαστε ότι δεν ανταποκρινόμαστε και δεν εκτελούμε ικανοποιητικά τους προδιαγραμμένους ρόλους μας και ότι, γενικά ο τρόπος ζωής μας δε συμφωνεί με όσα στην παιδική μας ηλικία έχουμε εσωτερικεύσει και αφομοιώσει. Χρειάζεται προσοχή σε αυτή την αντιμετώπιση, γιατί με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να ενδιαφερθούμε ουσιαστικά και να ασχοληθούμε ενεργά για τη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, βάζοντας τα σωστά θεμέλια από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού, με τη βοήθεια της ειδικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε το άτομο να αναπτυχθεί σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και πνευματικά σωστά, να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα, που θα μπορεί να επιλέξει ελεύθερα το επάγγελμα που θα ακολουθήσει. Το σύστημα αξιών της οικογένειας αναπτύσσει στο παιδί από την μικρή του ηλικία κοινωνικά στερεότυπα, τα οποία σχετίζονται συνήθως με το φύλο του ατόμου(Garland & Smith, 1981). Οι παράγοντες, που είναι υπεύθυνοι για την επιβολή περιορισμών στην εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων , μέσα στην σχολική τάξη φαίνεται να έχουν σχέση με την διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους, μέσα από τις διαδικασίες τόσο του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και του ανεπίσημου κρυφού προγράμματος. Οι στερεότυπες αντιλήψεις αρχίζουν να υφίστανται από την παιδική ηλικία και, για πολλά άτομα, παραμένουν και επηρεάζουν την υπόλοιπη ζωή τους και διαμορφώνουν τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις. Δίνοντας τον ευρύ ορισμό της εκπαίδευσης γενικά, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής, συμπεριλαμβάνουμε σ'αυτόν και το ενδιαφέρον για την κοινωνική, διαπροσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές νοητικές διόδους πρόσληψης των μορφωτικών αγαθών κι αυτή η διάσταση δεν επιτυγχάνεται μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα , αλλά κυρίως αναπτύσσεται μέσα από το κρυφό πρόγραμμα, τα σκιώδη εκείνα μηνύματα, όπου η αλληλεπιδρασιακή τους σχέση θα επηρεάσει, είτε θετικά είτε αρνητικά την εφαρμογή του κοινωνικού και σχολικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών στην ίδια σχολική μονάδα και τάξη. Ο Rousseau έλεγε: "Να στρέψετε τη προσοχή του παιδιού προς τα πράγματα και τα φαινόμενα και να κινείτε την περιέργειά του". Με την κινητική αυτενέργεια το παιδί εκδηλώνει δραστηριότητες που φαίνονται ενώ με την

λειτουργική αυτενέργεια εκδηλώνει δραστηριότητες που δεν φαίνονται. Η σχέση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι καταλυτική, γιατί σχολείο και κοινωνικό σύστημα αλληλεπιδρούν συνεχώς. Επομένως τα κοινωνιοψυχολογικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπου εφαρμόζεται η ειδική εκπαίδευση, είναι οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις των μελών της. Επομένως, μέσα από τις προσδοκίες και τους ρόλους των μαθητών προσδιορίζονται και οι ταυτότητες των συμμαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου αυτές οι σκέψεις αντιστοιχούν στη "φυσική σκέψη" των κοινωνικών αναπαραστάσεων, κι ερμηνεύουν τον σχολικό άτυπο κανονισμό, γύρω από τις σχέσεις των μελών της, όπου γύρω από αυτή τη σκέψη υπάρχουν δύο διανοητικές οργανωτικές αρχές, "... *η αναλογία και η αποκατάσταση της γνωστικής δραστηριότητας. Η πρώτη αναφέρεται στην ταξινόμηση των στοιχείων σε οροθετημένες και ελεγχόμενες κατηγορίες, η δεύτερη στην οργάνωση του λόγου και των αναπαραστάσεών του.*" (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σελ. 24). Αν λοιπόν, δάσκαλοι και μαθητές είναι προσηλωμένοι στους μύθους της αναπηρίας, ότι ο ανάπηρος δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα τότε σίγουρα, προδιαγράφεται η προσωπικότητα του κάθε μαθητή που παρουσιάζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.2. Συν-εκπαίδευση και ανάδυση φαινομένων ετικετοποίησης.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση έχει αποδοθεί στο γεγονός, ότι τα παιδιά που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές κατηγορίες, δε βρίσκουν στο σχολείο την ίδια προτροπή και παρώθηση για τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τη λεγόμενη «θεωρία της ετικέτας», πολλοί ειρηνευτές υποστηρίζουν ότι η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου, μέσω των μηνυμάτων του κρυφού προγράμματος και των προσδοκιών του, η «ετικέτα» δηλαδή που αποδίδεται στο μαθητή. Ο δάσκαλος, εξαιτίας των διαφορετικών για κάθε μαθητή προσδοκιών, έχει και διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στον κάθε ένα τους. Οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζουν την αυτοαντίληψη του μαθητή, με αποτέλεσμα τα κίνητρα για μάθηση να διαφοροποιούνται. (Φραγκουδάκη, 1985, σ.154). Η καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής τάξης, ως ερμηνευτικό πλαίσιο για την κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών δηλώνει μια τομή στην

κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ορίζοντας τη σχολική τάξη ως μονάδα ανάλυσης και μελέτης, διερευνά την κοινωνική συγκρότηση καθιερωμένων εκπαιδευτικών κατηγοριών μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης μαθητών και δασκάλου και μελετά κριτικά τις διαδικασίες με τις οποίες κοινωνικές μεταβλητές όπως η κοινωνική τάξη ή το φύλο υπεισέρχονται στο σχολείο και επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών κατηγοριών και τις διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής. Η διεύρυνση της σχολικής τάξης φέρνει στην επιφάνεια πληθώρα εμπειρικών δεδομένων για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, το φάσμα των κοινωνικών περιστασεων της σχολικής ζωής, τη διαφοροποίηση του ρόλου του δασκάλου και των μαθητών, τις μεταξύ τους προσδοκίες, την κοινωνική συγκρότηση εκπαιδευτικών κατηγοριών, την αξιολόγηση, τις συνθήκες διαμόρφωσης, εφαρμογής και αναίρεσης των κανόνων. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές εντάσσεται στο πλαίσιο της εκάστοτε περίστασης και δηλώνει το είδος και τη μορφή της μεταξύ τους επικοινωνίας. Η επικοινωνία αποδίδεται με τη μορφή διαλόγου και με τις μορφές της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Η αλληλεπίδραση περιγράφει μια δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία η πορεία και η εξέλιξη των κοινωνικών περιστάσεων, τροποποιούνται και αναθεωρούνται. Η κοινωνική πραγματικότητα της σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της ενεργητικής συμμετοχής των μετεχόντων υπαγορεύει ότι τα υποκείμενα επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον κοινωνικό περίγυρο, διαμορφώνονται από αυτόν, αλλά και τον διαμορφώνουν. Με το κρυφό πρόγραμμα δημιουργούνται άτυποι κανόνες, ως απαραίτητες ενδιάμεσες ρυθμίσεις, δηλωτικές της μετάβασης από τη θεσμική αντίληψη της σχολικής τάξης στην καθημερινή πραγματικότητα. Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα όπου παρατηρείται αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Ο δάσκαλος, λόγω του κοινωνικού του ρόλου και της κοινωνικής δύναμης του ρόλου αυτού, επηρεάζει μέσω του κρυφού προγράμματος, αποτελεσματικά τα μέλη της ομάδας του. Με τη συμπεριφορά του, επηρεάζει άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά την αυτοσυνείδηση και την όλη προσωπικότητα των μαθητών. Η παιδαγωγική επίδραση που ασκεί ο δάσκαλος στους μαθητές είναι συνήθως έμμεση κι όχι άμεση. Με την έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας μπορούμε να εξηγήσουμε ορισμένα φαινόμενα της αλληλεπίδρασης παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου. Το κρυφό πρόγραμμα αποτελεί, πολλές φορές, βασική παράμετρο περιθωριοποίησης και σχολικής απομόνωσης. Μια πλουραλιστική σχολική κοινωνία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς την ένταξη και τη

συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων σ' ένα ενιαίο σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι οι μικρές πολιτισμικές ομάδες δεν είναι αναγκαίο να αφομοιωθούν στον τρόπο ζωής της κυρίαρχης ομάδας, αλλά θα πρέπει να μπορούν να επηρεάζουν και να επηρεάζονται σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο μιας ενιαίας πουραλιστικής σχολικής τάξης. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στηριχτεί σε αρχές και μεθόδους οι οποίες να σέβονται ξεχωριστά κάθε πολιτισμικό δυναμικό και να οδηγεί την κάθε πληθυσμιακή ομάδα στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης, ανοίγοντάς της ορίζοντες για τη συμμετοχή στις σχολικές εξελίξεις. Οι βασικές αρχές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε τα μηνύματα που μεταφέρονται στους μαθητές μέσω του κρυφού προγράμματος, πρέπει να είναι ο σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, στη διαφοροποίηση ατόμων και ομάδων, στην αυτοδιάθεση του μαθητή και στην ενεργητική συμμετοχή του, στην αναγνώριση ότι ο κάθε μαθητής είναι φορέας ανεκτίμητης εμπειρίας που πρέπει να αξιοποιείται στην πορεία για την ανάπτυξή του και τέλος εμπιστοσύνη στον κάθε μαθητή και στην ικανότητα για εξέλιξη. Το κρυφό πρόγραμμα αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο και νόημα, επεκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών πρακτικών και προοπτικής και δίνεται η δυνατότητα ολοκληρωμένης αντιμετώπισης των ιδιαίτερων προβλημάτων της σχολικής τάξης, με άμβλυνση του πλέγματος των πρυκαταλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και με προοπτική μιας σταδιακής κοινωνικής αλλαγής. Βασικός στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να είναι η ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει όλους τους μαθητές σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η ισότιμη εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή στη σχολική τάξη και την προσπάθεια ανάδυσης των κρυφών δυνατοτήτων και ικανοτήτων όλων των μαθητών και συνιστά μια αρχή και μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που ιπορρέουν από τα μηνύματα του κρυφού προγράμματος. Η ιδιαιτερότητα των μαθητών δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με την λογική της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας με βάση τα χαρακτηριστικά του λειτουργικού μοντέλου. Ένα τέτοιο κρυφό πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώρια να παρακινηθεί η περιέργεια και να αναπτυχθεί η φαντασία των μαθητών, με το να περιορίζει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη, να επιτρέπει την αλαζονεία και την αδιαφορία για τους άλλους που είναι διαφορετικοί και να παρέχει γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού. Η ειδική εκπαίδευση αποτελεί μια πρόκληση, γιατί προσφέρει ένα πλαίσιο δράσης για την προώθηση

των βασικών αξιών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, χωρίς τα οποία οι νέες πλουραλιστικές σχολικές μονάδες δεν μπορούν να λειτουργήσουν. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ενημερωμένοι και να διαθέτουν το απαραίτητο υλικό για την υποδοχή της ποικιλομορφίας, χωρίς προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές και να μην εμποδίζονται από την άγνοια(από την οποία απορρέει ένας δύσκολα ελεγχόμενος εθνοκεντρισμός), και από τις στερεοτυπικές απόψεις τους. Το σχολείο είναι και θα παραμείνει ένα μέσο πολιτισμικού γίγνεσθαι. Τα κρυφά μηνύματα δεν πρέπει να οδηγούν στην απώλεια της κουλτούρας.

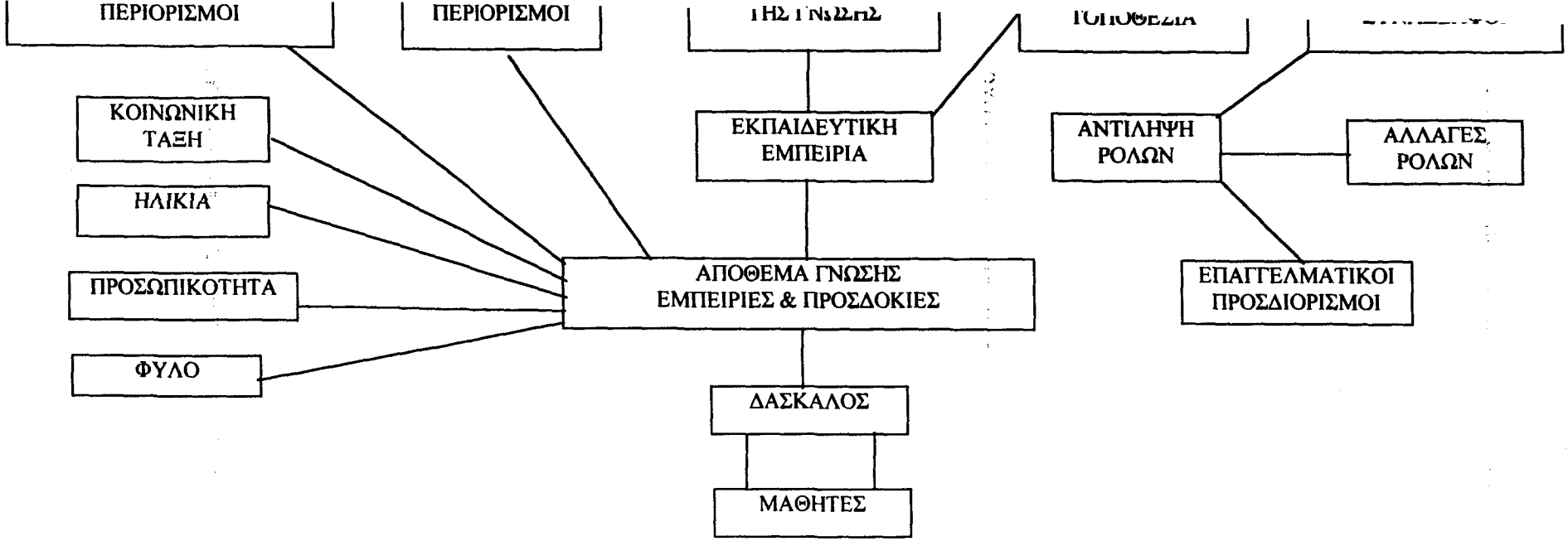
5. Το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής κι οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών.

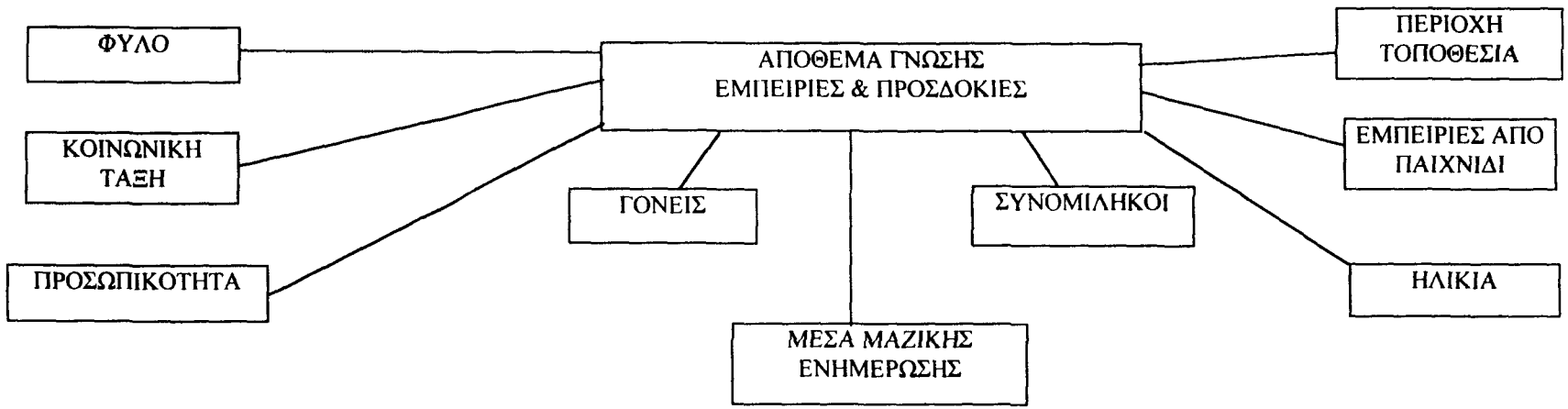
Στο σχολείο η μάθηση είναι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους. Οι μαθητές στο σχολείο αντιμετωπίζουν μια πολύπλοκη διαδικασία μάθησης. Επηρεάζονται από αμέτρητες ματαβλητές που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη. Μαθαίνουν από τον δάσκαλο αντικείμενα που δεν περιέχονται στο πρόγραμμα, με μια διαδικασία που πολλές φορές δε γίνεται αντιληπτή ούτε από τους μαθητές ούτε και από τον ίδιο τον δάσκαλο, μέσω του κρυφού προγράμματος. Οι μαθητές μαθαίνουν επίσης από τα σχολικά εγχειρίδια, από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους και από το φυσικό περιβάλλον του σχολείου. Ένα μέρος της μάθησης αποτελείται από μετρήσιμα στοιχεία, όπως η συγκεκριμένη γνώση και οι δεξιότητες. Ένα άλλο μέρος όμως της μάθησης, ιδιαίτερα σημαντικό, αναφέρεται στις μεταβολές των στάσεων και των αντιλήψεων, στα συναισθήματα, στην κοινωνική συμπεριφορά και σε μια ποικιλία άλλων αντιδράσεων. Το έργο του δασκάλου είναι να αναλύει την πολύπλοκη διαδικασία της μάθησης στα στοιχεία από τα οποία αποτελείται και να προσπαθεί να αναλύει τις αρχές μάθησης που διέπουν τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα που υπάρχουν στην κάθε περίπτωση. Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει αντικειμενικούς στόχους που αναφέρονται στην ανάκληση των γνώσεων από μέρους των μαθητών, στην κατανόηση θεμάτων, στην εφαρμογή γνώσεων, στην ανάλυση των εννοιών, στη σύνθεση των εννοιών και στη δυνατότητα για αξιολόγηση των διδασκομένων. Ο συναισθηματικός τομέας αναφέρεται στις διαθέσεις, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του μαθητή, καθώς επίσης τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του. Ο ψυχοκινητικός τομέας αναφέρεται στη μέτρηση των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής, σε συνάρτηση με το συναισθηματικό

τομέα. Η βασική ευθύνη του δασκάλου είναι να απελευθερώσει δυνάμεις που βρίσκονται μέσα στον κάθε μαθητή και να βοηθήσει ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα για την επιτυχία των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός σε αυτό τον υποστηρικτικό και διευκολυντικό του ρόλο, χρειάζεται να πλησιάσει με κατάλληλο τρόπο τους μαθητές. Η ενδεδειγμένη προσέγγιση, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρατήρησης και της έρευνας, είναι η συμβουλευτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τη θεωρία του Carl Rogers, ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ικανός να αντπτύξει τη δημιουργικότητά του, φτάνει μόνο να του παρασχεθούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες θα απελευθερωθούν οι εσωτερικές του δυνάμεις. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο κάθε άνθρωπος και ο τρόπος με τον οποίο προσαρμόζεται στις διάφορες καταστάσεις είναι πάντα αντίστοιχος με την αυτοαντίληψή του, δηλαδή με την εικόνα που ο ίδιος έχει για τον εαυτό του. Η εικόνα αυτή δημιουργείται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. όπου στέλνει μηνύματα κρυφά ή φανερά, και ο ίδιος σχηματίζει θετική ή αρνητική στάση για τον εαυτό του. Το περιβάλλον του κάθε ανθρώπου δεν είναι μια αντικειμενική πραγματικότητα, που θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή από όλους τους ανθρώπους το ίδιο. Οι εμπειρίες του κάθε μαθητή, τον επηρεάζουν, ώστε να αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο το περιβάλλον, πράγμα που σημαίνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να τον βοηθήσει να αποκτήσει θετική στάση για τον εαυτό του. Η συμβουλευτική προσέγγιση είναι εκείνο το είδος της ανθρώπινης σχέσης που διευκολύνει το μαθητή να κατανοήσει τον εαυτό του, να αντπτύξει τις ικανότητές του για αντιμετώπιση της πραγματικότητας, να προσαρμοστεί στις διάφορες καταστάσεις και να προχωρήσει στις μαθησιακές διαδικασίες. Έτσι το άτομο θεωρείται σκόπιμο να αποκτήσει και να αφομοιώσει γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με την αυτογνωσία του, τον κόσμο της εργασίας και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, για να πετύχει κανείς την ικανοποίηση στην εργασία και στον ελεύθερο χρόνο του, στον εντοπισμό και στην κατανόηση των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, κλίσεων και φιλοδοξιών του ατόμου στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών, στο ρόλο που παίζει ο ελεύθερος χρόνος στη ζωή του ατόμου, στη λήψη σωστών, αβίαστων και ελεύθερων αποφάσεων, σχετικών με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, στην απόκτηση ικανότητας σχεδιασμού, ευελιξίας και πειραματισμού γενικότερα, ως μεθόδων για την αντιμετώπιση ραγδαίων αλλαγών στις κοινωνικές και επαγγελματικές συνθήκες. Οι σχολικές αίθουσες είναι χώροι όπου, μέσα από

την γλώσσα, εξελίσσονται μαθησιακές δραστηριότητες όπως, διαλέξεις, επεξηγήσεις, εξιστορήσεις, συζητήσεις. Τα μηνύματα που περιέχονται σ' αυτή τη διαδικασία επηρεάζονται από τον τρόπο, το ύφος και το περιεχόμενο της γλώσσας. Η γλώσσα εξυπηρετεί τουλάχιστον τρεις ταυτόχρονα στόχους στο σχολείο: επικοινωνία, σκέψη και κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να υπάρξει επικοινωνία, είναι απαραίτητο ένα προσυμφωνημένο πλαίσιο σκέψης και ιδεών, μία δηλαδή γλωσσική αποθήκη ερμηνειών ,συμβόλων κι υποθέσεων. Ακόμη και στην καθαυτού διδασκαλία της γλώσσας μαθαίνουμε για τύπους έκφρασης και κοινωνικές αξιολογήσεις σε σχέση με το ύφος τη δομή, τη διάλεκτο, και την προφορά. Κάθε οικογένεια επιλέγει τη γλώσσα επικοινωνίας της ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό της επίπεδο. Οι περισσότεροι μαθητές που προέρχονται από μεσοαστικές οικογένειες τα καταφέρνουν αρκετά καλά στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί ο ίδιος ο γλωσσικός κώδικας γύρω από τον οποίο είναι οργανωμένο, είναι ο ίδιος με αυτόν που χρησιμοποιείται από την μεσοαστική τάξη. Αυτός ο κώδικας είναι επεξεργασμένος και πολύπλοκος έτσι ώστε να μην είναι οικείος και προσιτός στους μαθητές, που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, λόγω μιας αναπηρίας ή μειονεξίας που μπορεί να έχουν, με συνέπεια η σχολική εμπειρία να είναι γι' αυτούς μια εμπειρία σύγχυσης κι αποξένωσης.

Οι Barnes και Shelmit (1974) υποστήριξαν πως το σύστημα επικοινωνίας που οι δάσκαλοι θέτουν στην τάξη, είναι αντανάκλαση των δικών τους, συνήθως πιστεύω και ιδεολογιών για την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική και φιλοσοφία. Είναι αλήθεια σημαντικό ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι κάνουν έμμεσες κι όχι άμεσες ιδεολογικές δηλώσεις, μέσα από τον τρόπο γραψίματος που προτείνουν ή επιβάλλουν, την τεχνική που προτείνουν και τις αντιδράσεις τους στα γραπτά των μαθητών τους. Οι Barnes (1976) και Todd (1977) υποστηρίζουν πως παρόμοια μηνύματα μεταδίδονται στη τάξη μέσα από διάφορες συζητήσεις, παραδόσεις και κάποιες φορές κι αυθαίρετες αξιολογικές κρίσεις. Η γνώση γενικά μεταφέρεται κυρίως μέσα από το προφορικό λόγο. Μέσα σε μια παραδοσιακή τάξη, τα δικαιώματα του παιδιού για επικοινωνία επισκιάζονται από εκείνα του δασκάλου επιβεβαιώνοντας έτσι ακόμη και μέσα στα πιο φιλελεύθερα εκπαιδευτικά συστήματα το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Μέσα απ' όλες τις μεθόδους αξιολόγησης και την όλη διαδικασία βαθμολόγησης τα μηνύματα που δεν περνούν άμεσα αλλά έμμεσα στους μαθητές είναι καθοριστικά.





ΣΧΕΣΗ ΑΛΛΗΛΟΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ – ΜΑΘΗΤΗ (ΣΑΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ) ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΑΠΟΘΕΜΑΤΩΝ ΓΝΩΣΗΣ

Κεφάλαιο Ε΄

Συν-εκπαίδευση και κοινωνική αλληλοαποδοχή: Σχολικές καινοτομίες, κοινωνικές αλλαγές.

Εισαγωγή

Η σπουδή και μελέτη του ανθρώπινου προσώπου, θεωρούμενου, ως μία πολυσύνθετη βιολογική, ψυχολογική, κοινωνική και πνευματική οντότητα, είναι σαφές ότι δεν είναι δυνατόν να καλυφθεί πλήρως μέσα από το πρίσμα προσέγγισης της κάθε ψυχολογικής θεωρίας, όπου σύμφωνα με τα λεγόμενα του καθηγητή Παπαστάμου *«...η κάθε θεωρία οφείλει να είναι ανοιχτή προς την κοινωνική πραγματικότητα κι όχι κλειστή. Στην περίπτωση που είναι κλειστή, τείνει να χάσει καθε επαφή με την κοινωνική δυναμική και να μεταμορφωθεί σε δόγμα και σε όργανο πίστης, στερούμενο των ικανοτήτων ανάλυσης... Οι διάφορες θεωρίες εκτός από όργανα ανάλυσης, ειναι και υποθέσεις που ο έλεγχός τους θα δοκιμαστεί κατα τη δοκιμασία των εμπειρικών υλικών...Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στις κοινωνικές σχέσεις, που εγκαθιδρύονται μεταξύ των μελών ή ομάδων ενός βιο-ανθρωπο-κοινωνικού σχηματισμού, επειδή είναι αυτές που επιδρούν κι επηρεάζουν την εξέλιξη αυτών των σχέσεων, κρίνουμε σκόπιμο να εξετάσουμε αυτό το κοινωνικό φαινόμενο.»*(Παπαστάμου, 1989β, σ.140). Το ζητούμενο άλλωστε, στην προκειμένη περίπτωση, δεν είναι η μέτρηση της προσωπικότητας ως ενός αφηρημένου εννοιολογικού κατασκευάσματος, αλλά η κατανόηση αυτής, καθώς και η συσχέτιση των παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν και προσδιορίζουν το λειτουργικό πλαίσιο της πορείας του ανθρώπινου προσώπου, προς την ωριμότητα την ψυχική και όχι την βιολογική, η οποία προκύπτει διαμέσου της διαδικασίας της ανάπτυξης και αποτελεί παράλληλα και πορεία προς την ολοκλήρωση. Είναι μία βαθμιαία υπέρβαση της ατέλειας του ανθρώπινου προσώπου, η οποία μειώνει την απόσταση μεταξύ του πραγματικού μας εαυτού και του ιδεώδους εαυτού. Κατ΄ αυτήν την έννοια, η σπουδή και μελέτη του ανθρώπινου προσώπου, μέσα από τις διάφορες ψυχολογικές θεωρίες, καθιστά σαφές το γεγονός ότι το ζητούμενο δηλαδή η επίτευξη της ωριμότητας και ολοκλήρωση αυτού, νοείται μόνο με τη διαδικασία του γίγνεσθαι, το οποίο αποτελεί πραγματικότητα, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπινου προσώπου και συνιστά τη διαδικασία με την οποία πραγματοποιείται η μοναδικότητα της ύπαρξής του, γιατί όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά *«...η κοινωνική διαφοροποίηση συνδέεται αφενός με το φόβο απώλειας της ταυτότητας*

και τους κινδύνους σύγχυσης και αποδιοργάνωσης που συνεπάγεται αφετέρου, με την αναζήτηση συνθηκών που ευνοούν την κοινωνική αναβάθμιση και αξιοποίηση της κοινωνικής ταυτότητας...Η ταυτότητα συνοικοδομείται από δύο παράλληλες και αντίθετες διαδικασίες, εκ των οποίων η μια προσανατολίζεται προς την διαφοροποίηση της εξατομίκευσης, τη διεκδίκηση της μοναδικότητας, ενώ η άλλη επιδιώκει την ομοιότητα, τον κοινωνικό δεσμό, την ταύτιση με τον ετέρο...Οι σχέσεις ατόμου και περιβάλλοντος, υποκειμένου και αντικειμένου, αντιπροσωπεύουν τον κεντρικό πυρήνα, τη σημαντικότερη ίσως διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης» (Σακαλάκη,1996,σσ.27-35). Όπως είναι γνωστό, η εφαρμογή του λειτουργικού μοντέλου κοινωνικής επιρροής της πλειοψηφίας, τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον, όσο και στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, οδηγεί στην κοινωνική συμμόρφωση και στην άσκηση κοινωνικού ελέγχου, όπου σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, για να υπάρξει αλλαγή στις γνώμες, αντιλήψεις και απόψεις, είναι αναγκαία η ύπαρξή του. Επομένως, στο σχολικό περιβάλλον παρατηρούνται φαινόμενα πλειονοτικής επιρροής, μέσα από τις επιρροές του εξωτερικού περιβάλλοντος, σε αντίθεση με το γενετικό μοντέλο της μειονοτικής επιρροής, όπου οι διαδικασίες της επιρροής των οργανωμένων συλλόγων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στοχεύουν στην υποστήριξη της κοινωνικής αλλαγής, όπου θα καταλήξουν στην καινοτομία κι όχι στη συμμόρφωση και στην υποταγή της πλειοψηφίας. Κάθε κοινωνικός φορέας είναι πομπός, αλλά και δέκτης των μυνημάτων που αφορούν την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στην περίπτωση της κοινωνικής επιρροής από τις μειονεκτικές ομάδες, ακολουθούν συγκρουσιακές σχέσεις, προκειμένου να φτάσει το ενδοσχολικό κοινωνικό σύστημα στην ιδεολογική μεταστροφή, όπου απαραίτητη προϋπόθεση της ομάδας των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η σταθερότητα της συμπεριφοράς απέναντι στο σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης. Επομένως, δημιουργείται ένα «τρισδιάστατο» κοινωνιολογικό πλαίσιο, όπου η μειονεκτικές ομάδες, έρχονται σε σύγκρουση με την «εξουσία», δηλαδή το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, που δεν επιθυμούν την εφαρμογή των μοντέλων της ειδικής αγωγής μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες και προσπαθεί να ασκήσει επιρροή στην «σιωπηρή πλειοψηφία», δηλαδή στους συμμαθητές των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπου επηρεάζονται άμεσα κι έμμεσα από τις γνώμες, στάσεις και συμπεριφορές των ενηλίκων.(Παπαστάμου, 1989[β]). Συνήθως, οι πλειοψηφικές ομάδες της σχολικής μονάδας, επιφέρουν την κοινωνική ομοιμορφία και τη συμμόρφωση στα πλαίσια

μιας σχολικής αντικειμενικότητας, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται να παρεκκλίνουν από το "φυσιολογικό", κι όπως δείχνουν οι πειραματικές διεργασίες (Moscovici, Mugny, Παπαστάμου,1981), οι μειονοτικές ομάδες έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να επηρεάσουν την πλειοψηφία, δηλαδή ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Οι ψυχολογιοποιητικές τάσεις αντιστέκονται στην προσπάθεια για αλλαγές στους κόλπους του σχολείου, να δεχτεί όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως μαθησιακών προβλημάτων. Έτσι η ψυχολογιοποίηση ενεργοποιείται και επιφέρει τροποποιήσεις στις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και της ίδιας της αναπηρίας, και στις μεν μειονοτικές ομάδες δείχνει την δυσκολία παραμονής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην συνήθη σχολική μονάδα, ενώ για τις πλειοψηφούσες ομάδες των μαθητών εμφανίζει το πεδίο της αντικειμενικότητας.(Παπαστάμου, 1989γ, σ.367). Αντίθετα, όταν μελετάται η προσωπικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά και με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τότε η ψυχολογιοποίηση δεν αντιστέκεται στην ιδεολογική μεταστροφή του αντικειμένου.

1. Εσωτερικό κι εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Ίσως να φανεί περίεργο να αρχίσουμε μία συζήτηση για το σχολείο, ως οργανισμό, όπου εξετάζεται το σχολικό περιβάλλον. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, ότι εκτός από τον σχολικό χώρο, όπου τελείται η διαδικασία της μάθησης, σοβαρές και καθοριστικές επιδράσεις παιδαγωγικού και κοινωνιοψυχολογικού χαρακτήρα υπάρχουν από το περιβάλλον μέσα κι έξω από το σχολείο. Πρακτικά είναι πάρα πολύ δύσκολο να θέσουμε όρια επίδρασης, μεταξύ του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος. Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το περιβάλλον στήνει τη σκηνή σε μία θεατρική παράσταση και ότι πολλές από τις δραστηριότητες του σχολείου έχουν την αρχή τους στις σημαντικές επιδράσεις του περιβάλλοντος. Το σχολικό περιβάλλον είναι αρκετά περίπλοκο εφόσον υπάρχουν συνεχείς αλληλεπιδράσεις και από μέσα και απ΄ έξω απ΄ αυτό. Πρώτα-πρώτα υπάρχει το ευρύ κοινωνικό επίπεδο, όπου βρίσκεται το σχολείο, και η κοινωνία όπου το σχολείο ανήκει. Κατά δεύτερο λόγο, υπάρχει το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου όλα τα σχολεία ακολουθούν. Κατά τρίτο λόγο, υπάρχει το σχολικό περιβάλλον όπου εκεί το σχολείο βρίσκει τον εαυτό του. Επομένως, η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, δεν αποτελεί υπόθεση μόνο της εσωτερικής δομής της σχολικής

μονάδας, αλλά χρειάζεται και η συμβολή και η θετική επίδραση και του εξωτερικού πεδίου του σχολείου, δηλαδή οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-ύπαρξης και συν-διδασκαλίας μέσα στην ίδια σχολική τάξη των μαθητών με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, αποτελεί ένα τρισδιάστατο «κόσμο απόψεων» του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπου αποτελείται από την πληροφόρηση γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη στάση του κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στα ανάπηρα άτομα, και τέλος στο πεδίο της ίδιας της αναπαράστασης, όπου αυτό το σχήμα φαίνεται να καθορίζει το περιεχόμενο, αλλά και την οργάνωση και κυρίως τη σημασία των κοινωνικών αναπαραστάσεων του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης. Για τη μελέτη λοιπόν των κοινωνικών αναπαραστάσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας για την ειδική εκπαίδευση, σύμφωνα με τη μέθοδο που προτείνει ο Abric (1987) αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: «...η *πληροφορία* ορίζεται ως το ποιοτικό και ποσοτικό επίπεδο της γνώσης που έχει ένα άτομο ή μία ομάδα για ένα κοινωνικό αντικείμενο. Η *στάση* είναι μία ψυχική δομή, σχετικά σταθερή, και εκφράζει τον γενικό προσανατολισμό, αρνητικό ή θετικό, ενός ατόμου ή μίας ομάδας απέναντι στο αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης. Το *πεδίο αναπαράστασης* εκφράζει την οργάνωση και την ποσότητα του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης...Για να μελετήσουμε λοιπόν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που εσωτερικεύει ο λόγος των ανθρώπων, θα πρέπει να αναλύσουμε το περιεχόμενο και την οργάνωση αυτού του τελευταίου. Βέβαια η μέθοδος αυτή παρουσιάζει ορισμένα κενά, όπως το γεγονός ότι ο ίδιος ο λόγος είναι αναπαραστάσεις, οι οποίες διαμεσολαβούνται από τη γλώσσα, ή ακόμη ότι οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια καθορίζουν αποτελέσματα που δημιουργεί ο ίδιος ο ερευνητής.» (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1996, σ.25-26)

Τέλος θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το σχολείο επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα από το ευρύ σχολικό περιβάλλον με υποχρεώσεις και δεσμεύσεις προς τον εαυτό του και προς την κοινωνία. Θα πρέπει, λοιπόν, να θεωρήσουμε στην αρχή, ότι το κοινωνικό – σχολικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά το σχολείο. Κάθε κοινωνία έχει τις δικές της ηθικές αξίες, τα δικά της έθιμα και πιστεύω. Όλα αυτά θα επηρεάσουν τα ίδια τα σχολεία, τη παιδαγωγική συμπεριφορά των παιδιών καθώς επίσης και των διδασκόντων. Όλα τα παραπάνω μπορούμε να τα συναντήσουμε σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διαφορετικές χώρες, αλλά και στις αλλαγές που συμβαίνουν στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα της ίδιας χώρας. Οι αξίες, τα ήθη – έθιμα, αλλά και τα πιστεύω μιας μικρή ή μεγάλης κοινωνίας θα

επηρεάσουν τον τρόπο διδασκαλίας των δασκάλων, αλλά και της απαιτήσεις των παιδιών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς επίσης και η διδακτέα ύλη εξαρτώνται από την κουλτούρα της κάθε κοινωνίας, με άμεσο αποτέλεσμα την σωστή και αντικειμενική αξιολόγηση του μαθητή. Οι αντιδράσεις των μαθητών εξαρτώνται από το πολιτιστικό επίπεδο της μαθητικής κοινότητας. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να επηρεάσουν τις συγκεκριμένες αντιδράσεις των παιδιών. Η υποκίνηση και η παρώθηση του κάθε μαθητή εξαρτάται από το κοινωνικο – οικονομικό και βιοτικό επίπεδο των γονέων. Για παράδειγμα, τα ερεθίσματα που δέχεται ένας μαθητής από γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, είναι πολύ περισσότερα απ΄ αυτά που δέχεται ένας μαθητής από γονείς με κατώτερο μορφωτικό επίπεδο. Επίσης θα παίξει μεγάλο ρόλο και το οικονομικό επίπεδο της κάθε οικογένειας, όπου θα επηρεάσει το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, το πρώτο στοιχείο που αρχίζει να επηρεάζεται είναι η παιδεία. Οι διάφορες συμπεριφορές των μαθητών είναι αλληλένδετες με τις συμπεριφορές των δασκάλων και περαιτέρω με τη συμπεριφορά της ίδιας της κοινωνίας. Οι διάφορες αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις αλλαγές και στην παιδεία. Τα πολιτικά και οικονομικά συστήματα κάθε χώρας έχουν άμεση σχέση με τις αντιδράσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ορισμένοι δάσκαλοι δεν συμπεριφέρονται όπως πρέπει σε μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν και να αναδείξουν τις δικές τους ικανότητες. Τόσο το περιεχόμενο, όσο και οργάνωση της δομής της κοινωνικής αναπαράστασης της κοινωνίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, επηρεάζουν ιδιαίτερα τα σχολεία, αλλά και το πεδίο της γειτονιάς. Στο σημείο αυτό, παίζει σπουδαίο ρόλο και η κατάσταση της ίδιας της κοινωνικής ομάδας, όπου όταν το επίπεδο είναι υψηλό, τότε οι παροχές είναι περισσότερες. Σπουδαίο ρόλο επίσης παίζει και η οργάνωση της εργασίας, εφόσον μαθαίνει το παιδί πώς να οργανώνεται, κάτι που θα το βοηθήσει μετά και στην σωστή εξάσκηση του επαγγέλματός του. Με τις βιομηχανικές και επιστημονικές αλλαγές, δημιουργήθηκε η ανάγκη αύξησης των γνώσεων και γενικής μόρφωσης. Η κυβερνητική πολιτική είναι περισσότερη επιστημονική γνώση. Έτσι, λοιπόν, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχει την ευθύνη, για τη σωστή παιδεία των μαθητών, έτσι ώστε να μπορούν να προσφέρουν σωστά στη κοινωνία. Η τεχνολογία έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές και στο σχολικό περιβάλλον, με την επιτακτική χρήση εποπτικών μέσων που θα βοηθήσουν την διαδικασία της

μάθησης. Οι μέθοδοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, καθώς επίσης και η κουλτούρα της κοινωνίας, θα επηρεάσουν τους αυριανούς εκπαιδευτικούς. Η γενική συμπεριφορά τους εξαρτάται από τα παραπάνω. Το παιδί, σύμφωνα με τις κοινωνικές θεωρίες μάθησης, στον δάσκαλό του βλέπει τον αυριανό εαυτό του. Μαθαίνει τη συμπεριφορά του ενήλικα και γενικά σπουδάζει την κοινωνία των ενηλίκων. Επίσης και η οικογένεια γίνεται πρότυπο για τα παιδιά, αλλά σπουδαιότερο ρόλο παίζει το σχολείο. Η οικογένεια μπορεί να θεωρηθεί το **"πρακτορείο της μόρφωσης"** ενώ το σχολείο είναι εκείνο που επηρεάζει τα παιδιά. Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, έχει σχέσεις με τα τμήματα της κυβέρνησης, με τα πανεπιστήμια, διάφορους οργανισμούς και με τους συλλόγους δασκάλων. Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που έχει άμεση σχέση με το υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο. Υπάρχει, βέβαια, μία αυτοτέλεια του σχολείου, με στρατηγικές και αποφάσεις συλλογικές για την αναβάθμισή του. Έτσι λοιπόν, μπορεί να θεωρήσουμε το σχολείο ως ένα οργανισμό σε επικοινωνία μ΄ άλλους. Βέβαια, υπάρχει μία γενική στρατηγική που έχει αποδέκτες τους σχολικούς οργανισμού. Τα τμήματα της εκπαίδευση διαφέρουν από χώρα σε χώρα, και από περιοχή σε περιοχή. Υπάρχουν τα ειδικά τμήματα του Υπουργείου Παιδείας που επιβλέπουν και επιθεωρούν τους σχολικούς οργανισμούς. Η επιρροή, αυτή, μεταβιβάζεται στις τοπικές Αρχές. Η Δημοτική επιτροπή παιδείας επισκέπτεται τα σχολεία και κάνει τις δικές της προτάσεις στον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές επιβλέπουν τις σχολικές ομάδες και σχεδιάζουν διάφορα πλάνα σύμφωνα με τα κυβερνητικά προγράμματα. Βοηθάνε στη διοίκηση του σχολείου, έρχονται σε επαφή με την εκκλησία και καθοδηγούν την ανάλογη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς επίσης λειτουργούν σεμινάρια γονέων, για να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι τοπικές αρχές μπορούν να σχεδιάσουν το χτίσιμο νέων σχολείων, συγκέντρωση όλων των σχολικών μονάδων κάτω από μία διοίκηση, έλεγχος της διαδικασίας της μάθησης, αλλά και τις εκπαιδευτικές συγκεντρώσεων γονέων και δασκάλων. Φροντίζουν για τις ανάγκες των μαθητών, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τη θρησκευτική συνείδηση των παιδιών, για τις σχολικές βιβλιοθήκες, για τις πληρωμές του εκπαιδευτικού προσωπικού, για τα συμβούλια των δασκάλων και γενικά για το περιβάλλον ως εθνικό και κοινωνικό σύστημα. Παίζει, επίσης, ρόλο και η τοποθεσία του σχολείου, κοντά ή μακριά από την τοπική κοινότητα. Υπάρχουν σχολεία μεταναστών με ιδιαιτερότητες , έτσι ώστε να μπορέσουν να μάθουν την γλώσσα και να μπορέσουν να ενταχθούν στην

κοινωνία. Η σχολική μονάδα έρχεται σε επαφή με τους γονείς, για να μπορέσουν από κοινού να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Το σχολείο, πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Γίνεται ενημέρωση από ειδικούς γιατρούς για την σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, για τη βία, για τα ναρκωτικά. Η εκκλησία παίζει σπουδαίο ρόλο στο σχολείο και επηρεάζει. Το Σχολικό Συμβούλιο κάνει έρευνα για τα σχολικά προγράμματα, για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, για το σωστό τρόπο της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης του μαθητή και για τις νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Η παιδαγωγική έρευνα των πανεπιστημίων διέρχεται από το Σχολικό Συμβούλιο και ανάλογα με το περιβάλλον προσαρμόζεται και εφαρμόζεται στη κάθε σχολική μονάδα. Οι τυπικοί εκπαιδευτικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Οι νέες ιδέες για την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περνούν από τα συμβούλια των δασκάλων πριν εφαρμοστούν και βέβαια από κάθε σχολική μονάδα δεν λείπει η εξατομικευμένη διδασκαλία που θα βοηθήσει τους μαθητές. Πρέπει να τονίσουμε ότι το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ενάντια στο επίπεδο του τοπικού κοινωνικού και εθνικού πολιτικού συστήματος. Υπάρχει μία γενική εκπαιδευτική πολιτική που μπορεί να επηρεάσει εν μέρει και όχι εξ΄ ολοκλήρου τη σχολική εκπαιδευτική πολιτική. Ο κάθε δάσκαλος είναι ελεύθερος να διαλέξει τις δικές του παιδαγωγικές μεθόδους, μία απ΄ αυτές που προέρχονται από την επιστημονική θεωρία και από τα τοπικά σχολικά συμβούλια. Οι αναλύσεις των διαφορετικών περιπτώσεων των σχολικών μονάδων, δηλαδή όπως ονομάζονται caste systemas, είναι αυτά που θα βοηθήσουν να εφαρμοστεί σωστά η αντίστοιχη παιδαγωγική μέθοδος, ανάλογα με τις ιδιομορφίες της κάθε σχολικής μονάδας όπως γεωγραφικές ιδιαιτερότητες, παιδιά μεταναστών, κατώτερες τάξεις γονέων, άτομα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα. Εδώ σπουδαίο ρόλο παίζει και η συμπεριφορά την εκπαιδευτικών και η σωστή ενημέρωσή τους πάνω στα προβλήματα. *«...ο M. Gilly(1968) απέδειξε πώς η σχολική θέση ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοαντίληψή του. Ο μαθητής αποδίδει στον εαυτό του ορισμένες ιδιότητες, ορισμένες αναπάρκειες ή ελλείψεις, ανάλογα με την αντίληψη που σχηματίζει για τις τάσεις και τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν απέναντί του οι ενήλικοι και οι συνομήλικοι του περιβάλλοντός του. Η εικόνα που έχουν οι παραπάνω για τον συγκεκριμένο μαθητή έχει σχηματιστεί από τη γνώση της σχολικής του θέσης.*

Αυτή η επίδραση μπορεί να οδηγήσει τον «κακό μαθητή» στην υποτίμηση και τον «καλό μαθητή» στην υπερτίμηση του εαυτού του.» (Postic, 1995, σ. 113).

Τέλος μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Προσπαθούν και τα δύο περιβάλλοντα να εκπαιδεύσουν σωστά τους μαθητές, έτσι ώστε αύριο ως ενήλικες να μπορέσουν να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις, δημιουργούνται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπου με τη σειρά τους επηρεάζουν και την κοινωνία, με τις δύο βασικές λειτουργίες της αντικειμενοποίησης και της επικέντρωσης, όπου συγκεκριμενοποιείται τη αφηρημένη έννοια της ειδικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρίες και στη συνέχεια έχουμε τις γνωστικές διεργασίες, όπου το άγνωστο αντικείμενο της συν-εκπαίδευσης μπαίνει σε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης και αρχίζει να γίνεται κατανοητό.

1.1. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης: Σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Η γνώση δε θεωρείται ως αντικείμενο «προς μετάδοση», αλλά ως πρόβλημα ενεργητικής ανακάλυψης και νοητικής οικοδόμησης, ως αποτέλεσμα δηλαδή αλληλεπίδρασης, υποκειμένου και αντικειμένου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός. Τα συμπεράσματα από τις πειραματικές διαδικασίες αξιολογούνται στα συνήθη πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, με τη μορφή δηλαδή ελέγχου της αποκτηθείσας γνώσης και γίνεται ανίχνευση των διαμορφωμένων συλλογισμών των μαθητών υπό την επιρροή του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και μάλιστα με τις δημοκρατικές παρεμβάσεις του δασκάλου. Στο σημείο αυτό είναι επιταγή η κατοχή της εξειδικευμένης γνώσης από τον δάσκαλο-ερευνητή, πάνω σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης με συναίσθημα επαγγελματικής αυτονομίας, αυτοδυναμίας κι αυτό-μόρφωσης, γιατί μόλις παρουσιαστούν τα πρώτα μαθησιακά εμπόδια σε κάποιους μαθητές, εκείνος είναι ο πρώτος που καλείται να προχωρήσει σε μιας μορφή «άτυπης διάγνωσης», να συζητήσει το πρόβλημα με τους γονείς του παιδιού και στη συνέχεια να ζητήσει υποστηρικτική βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό και από ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Η πρώιμη παρέμβαση γίνεται από τον δάσκαλο της κανονικής τάξης, ο οποίος οφείλει να είναι σε θέση να υποψιάζεται τις μαθησιακές παρεκκλίσεις ορισμένων μαθητών. Η πορεία του εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση, της συνεχούς επιμόρφωσης, διεξάγεται και στα διάφορα παιδαγωγικά κέντρα, αλλά

και στη σχολική μονάδα, η οποία θα πρέπει να γίνει πεδίο συνεχούς πειραματισμού, εφαρμογή και ανανέωση, εργαστήρι συνεχούς έρευνας και αυτοκριτικής. Ο δάσκαλος οφείλει να γίνει ο ίδιος ερευνητής δράσης και παραγωγός γνώσης, θεωρώντας τη σχολική γνώση ως το ζητούμενο και όχι ως το δεδομένο. Πρέπει να ενημερωθεί με τις εξελίξεις που αφορούν την διαμεσολαβητική του προσπάθεια, να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο χώρο της επιστημονικής έρευνας, ο οποίος έχει να αντιμετωπίσει εγγενείς δυσχέρειες και αντιφάσεις από την αλματώδη πρόοδο των επιστημών και της μεθοδολογίας τους. Η θεωρία που δεν βασίζεται σε ότι μπορεί να έχει και πρακτική εφαρμογή είναι κενή και η πρακτική χωρίς την καθοδήγηση της θεωρίας είναι τυφλή, όπου *«..η εμπειρική βάση μίας επιστημονικής θεωρίας, το σημείο δηλαδή, όπου αυτή εφάπτεται με την "εξωτερική πραγματικότητα", ικανοποιώντας την αρχή του εμπειρισμού, είναι το σύνολο των ενικών πραγματολογικών αποφάνσεων που δυνητικά διαψεύδει την θεωρία.... Εμπειρική βάση είναι το σύνολο των προβλέψεων που λογικά συνάγονται απ΄ αυτόν και αφορούν την αδρανειακή συμπεριφορά των σωμάτων»* (Μεταξόπουλος, 1988, σσ. 137-138). Γι΄ αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν την πρακτική της γνώσης μέσα στην σχολική τάξη, μέσα από μία ευρύτερη αντίληψη της θεωρίας της εκπαίδευσης την οποία θα εμπλουτίσουν υπό το πρίσμα της πρακτικής τους εμπειρίας. Αυτή η διαρκής σχέση μεταξύ πρακτικής και θεωρίας μας δίνει τον ορισμό της «πράξης» σαν έννοια. Η θεωρία δεν είναι, όπως στην επιστήμη, ένα λογικά συνδεδεμένο σύνολο υποθέσεων που εξηγούν τα φαινόμενα της πρακτικής της εκπαίδευσης. Η θεωρία της ειδικής εκπαίδευσης, αναφέρεται σε δύο σημεία: α) σε μία γενική φιλοσοφία της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) σε ένα πολυσύνθετο τρόπο σκέψης μίας αυτο-επιβαλλόμενης πειθαρχίας, που καθοδηγεί τις ενέργειες του ατόμου. Το μεν πρώτο παρέχει ένα σύστημα λογικών εξηγήσεων για την καλύτερη κατανόηση της πράξης, το δε δεύτερο έχει σχέση με την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με αυτήν. Αυτό το είδος σκέψης που καθοδηγεί τις ενέργειές μας συμπεριλαμβάνει γενικές πρακτικές αρχές που η εγκυρότητά τους βγαίνει μέσα από την σχέση τους με συναφείς επιστήμες (όπως αυτές της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας) καθώς επίσης με πεποιθήσεις και αξίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαφοροποιημένο. Η δύναμη και η εξουσία διανέμονται σε διάφορες ομάδες, φορείς και άτομα, συμπεριλαμβανομένης της νομαρχιακής και τοπικής κοινότητας, των σχολικών συμβούλων, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών.

Έτσι, οποιαδήποτε αλλαγή (με τέτοιο πολυσύνθετο χαρακτήρα) θα έχει αργή πορεία λειτουργώντας τμηματικά σε διάφορα και αλληλένδετα επίπεδα. Το εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει τόσο η κεντρική όσο και η τοπική διοίκηση περιορίζει χωρίς όμως να καθορίζει το χαρακτήρα και την λειτουργία του κάθε σχολείου. Κάθε σχολείο έχει σημαντική, όχι όμως απόλυτη ελευθερία μέσα σ' όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και στους περιορισμούς που επιβάλλει. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν κατά πολύ την λειτουργία της τάξης τους. Έτσι, κάθε πρόοδος στην εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές, που χρειάζονται εξειδικευμένα προγράμματα ανάλογα με τη μαθησιακή ιδιαιτερότητά τους, απαιτεί αλλαγή σε τρία επίπεδα: α) αλλαγή στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, β) στο εκπαιδευτικό ίδρυμα και γ) στην κεντρική και τοπική εκπαιδευτική διοίκηση. Και τα τρία αυτά επίπεδα είναι αλληλένδετα και υφίστανται ή αλληλοϋφίστανται πολλές και διάφορες πιέσεις. Από τη μελέτη των αλλαγών που έχουν προηγηθεί στο σχολικό χώρο μπορούν οι εκπαιδευτικοί, να αντλήσουν ιδέες που θα επηρεάσουν ολόκληρο το σχολείο τους.

Όπως είναι φυσικό, μερικοί φορείς αποτελούν μία πιο εύκολη αποστολή από άλλους, με δυνατά και αδύνατα σημεία που υποχωρούν σχετικά εύκολα στην αλλαγή, ενώ άλλοι αντιστέκονται περισσότερο σ΄ αυτή. Γι΄ αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να εξετάζεται η φύση, ο χαρακτήρας του κάθε φορέα πριν να ξεκινήσουμε κάθε προσπάθεια για να τον αλλάξουμε. Στο επόμενο στάδιο, πρέπει να διευκρινιστούν οι αξίες που αποτελούν την βάση της επιθυμίας μας για αλλαγή, έτσι ώστε να μπορούν να εξεταστούν σε σχέση με την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου. Σ΄ αυτό το σημείο μπορεί κανείς να επινοήσει συγκεκριμένους στόχους και ένα σχέδιο δράσης για να τους επιτύχει. Όταν το σχέδιο δράσης απαιτεί πόρους που δεν υπάρχουν (οικονομικούς, διοικητικούς, ανθρώπινου δυναμικού), τότε θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει ρεαλιστικές κινήσεις για την επίτευξη του σκοπού μας. Είναι πολύ σημαντικό να προσδιορίσουμε συγκεκριμένους στόχους που να μπορούν να επιτευχθούν. Βασικά, η αλλαγή της νοοτροπίας για την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θα επιτευχθεί όταν το κόστος της από παιδαγωγική ή κοινωνιοψυχολογική άποψη είναι γενικά μικρότερο από εκείνο της δυσαρέσκειας που επικρατεί για την παρούσα κατάσταση (σε συνδυασμό βέβαια με μία σαφή αντίληψη των στόχων και των πρακτικών ενεργειών που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή τους).

Ένα άτομο ή μία ομάδα αναπτύσσει πρώτα ένα ενδιαφέρον, για την ισχύουσα κατάσταση ανάμεσα στα μέλη του εργασιακού τους περιβάλλοντος, και μετά αντιλαμβάνεται την ανάγκη για αλλαγή. Η πίεση λοιπόν για την αλλαγή εντοπίζεται πρώτα στην κατώτερη βαθμίδα της κοινωνικής κλίμακας. Θα ήταν ιδανικό αν, ταυτόχρονα εκείνου που κατέχουν θέσεις κλειδιά μέσα σ΄ ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα – φορέα εμπλακούν στον προγραμματισμό ενός σχεδίου δράσης. Το κεντρικό στοιχείο σε όλη την διαδικασία της αλλαγής είναι αυτό που αφορά την ηγεσία και την διοίκηση. Ένας εκπαιδευτικός έχει περισσότερες πιθανότητες να επηρεάσει το σχολείο του ή την Τοπική Εκπαιδευτική Διοίκηση όταν λειτουργεί συλλογικά με άλλους συναδέλφους του σε διάφορες ομάδες πίεσης. Η προσπάθεια για αλλαγή είναι άκρως σημαντική και όσο περισσότεροι εμπλέκονται σ΄ αυτήν τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι. Επιπλέον, μία τέτοια πλατεία δημοκρατική συμμετοχή βρίσκεται σε συμφωνία με τις αξίες εκείνες που μας ωθούν στο να επιζητούμε την αλλαγή. Στην πραγματικότητα, έχουμε προσδιορίσει τρεις αρχές που θα έπρεπε να τηρεί κάθε εκπαιδευτικός που επιδιώκει να αλλάξει τη νοοτροπία απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες: α) Να λάβει υπόψη του το είδος της αλλαγής και τις πρόσφατες αλλαγές που έχουν ήδη επιτευχθεί στο σχολείο του β) Να κατανοήσει την σημαντικότητα της προσπάθειας αυτής και να πάρει πρωτοβουλίες στην ενεργοποίηση ομάδων εργασίας γ) Να δικτυωθεί και να συνεργαστεί με άλλους. Επιπλέον, μέσα από μία τέτοια διαδικασία μπορεί κανείς να αναπτύξει την ικανότητα να προσδιορίσει και να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται σε κάθε περίπτωση. Τέλος, πρέπει να καταλάβει κανείς πως όσο αποτελεσματικές και αν φαίνονται οι στρατηγικές που ακολουθούμε, υπάρχουν όρια στο τι μπορεί να επιτύχει ο κάθε ένας από μας. Επιπλέον, και χωρίς να πρέπει νά καταφύγουμε σε ιδεολογική αντιπαράθεση για το πιο τελικά έρχεται πρώτα, το αυγό – αλλαγή σε ότι αφορά το άτομο (φιλελεύθερη άποψη) ή η κότα – αλλαγή σε ότι αφορά την κοινωνία γενικά (μαρξιστική άποψη) πρέπει να καταλάβουμε πως υπάρχουν όρια στο μέγεθος της αλλαγής που μπορεί να επέλθει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μέσα στα ισχύοντα οικονομικά και πολιτικά πλαίσια. Υπάρχουν επίσης όρια στο πόσο η αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε παράλληλα ν΄ αλλάξει αυτά τα πλαίσια. Παρ΄ όλα αυτά, σαν εκπαιδευτικοί έχουμε καθήκον να παρέχουμε την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές τους, με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, όπου στο σημείο αυτό χρειάζεται μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση με την βοήθεια

κοινωνιοψυχολογικών και παιδαγωγικών θεωριών γιατί *«..αντίθετα απ΄ ότι συμβαίνει στην ποπεριανή μεθοδολογία, τα κριτήρια του Lakator δεν αφορούν την διπολική λογική σχέση θεωρίας – εμπειρική βάση. Αφορούν πάντα σχέσεις τουλάχιστον τριπολικές και είναι κατ΄ ανάγκην συγκριτικά. Η τριπολική σχέση περιλαμβάνει: συγκριτική αξιολόγηση δύο, το λιγότερο θεωριών σε σχέση με την εμπειρική βάση του ερευνητικού προγράμματος σε σχέση με μία δεδομένη εμπειρική βάση (γνωστικό περιεχόμενο). Η ιστορία της επιστήμης δεν παρουσιάζεται, πλέον, ως πεδίο μάχης των θεωριών με τα εμπειρικά δεδομένα. Είναι ένα πεδίο μάχης των θεωριών αναμεταξύ των και με τα εμπειρικά δεδομένα»* (Μεταξόπουλος, 1988, σσ. 242-243).

1.2. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και η σχολική ένταξη.

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που απασχόλησε το χώρο της εκπαίδευσης και τους ανθρώπους που ενδιαφέρονται γι΄ αυτή, είναι το ζήτημα της διοίκησης (management) και της συμπεριφοράς του διευθυντή και των συναδέλφων – δασκάλων για την ομαλή λειτουργία μίας σχολικής μονάδας, στην οποία εφαρμόζονται παράλληλα με τα προγράμματα της γενικής παιδείας και αναλυτικά προγράμματα της ειδικής εκπαίδευσης. Για το θέμα αυτό εκφράστηκαν διάφορες απόψεις σχετικές πάντα με κάποια εκπαιδευτική ιδεολογία και τακτική κι επισημάνθηκαν διαφορετικές τάσεις και κατευθύνσεις διοίκησης ανάλογα με τη προσωπικότητα του διευθυντή και τον τρόπο διοίκησης που υιοθετούσε. Εμφανίζονται έτσι διευθυντές που υιοθετούν το αυταρχικό στυλ επικοινωνίας και επιδιώκουν να έχουν τον απόλυτο έλεγχο, διευθυντές που ακολουθούν το λεγόμενο δημοκρατικό ή αλλιώς συμμετοχικό στυλ και προσπαθούν να έχουν την πλήρη συνεργασία και να βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τέλος αυτοί που εκπροσωπούν το παθητικό ή χαλαρό στυλ και πρεσβεύουν ότι τα πάντα πρέπει να είναι ελεύθερα.

Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι οι ανθρώπινες σχέσεις και ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται, ενεργεί και φέρεται ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας και τη μέθοδο που ακολουθεί για να γίνει αποτελεσματικότερη η συν-εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να υπάρχει συνεχής ενημέρωση πάνω στα θέματα της ειδικής αγωγής, να στηρίζονται οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, να καταστεί η σχολική μονάδα έτοιμη υλικοτεχνικά για να δεχτεί μαθητές με διάφορες μειονεξίες, να δημιουργηθεί το ευνοϊκό κλίμα μέσα στο σχολικό χώρο και φυσικά να συνδεθεί

ικανοποιητικά το εξωτερικό , με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Το ζήτημα του διοικητικού προφίλ του διευθυντή μπορεί και πρέπει να εξαντληθεί, να εξεταστεί από πολλές διαφορετικές σκοπιές σε σχέση με τις διάφορες αντιλήψεις και θεωρίες, παλιές και σύγχρονες. Ο διευθυντής πρέπει να καταλαβαίνει τι υποκινεί τους δασκάλους και να έχει την ικανότητα να εντάξει στους ρόλους και στις διαπροσωπικές σχέσεις τα κατάλληλα κίνητρα, έτσι τα άτομα να αισθάνονται ικανοποίηση, όταν συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων. Η διοίκηση συνεπάγεται τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός περιβάλλοντος στο οποίο άτομα που εργάζονται μαζί σε ομάδες θα εκπληρώσουν αντικειμενικούς σκοπούς και στόχους. Ο διευθυντής πρέπει να ασκεί επιρροή και να επηρεάζει τα άτομα έτσι ώστε να αγωνιστούν πρόθυμα για την εκπλήρωση των ομαδικών στόχων.

Οι δάσκαλοι πρέπει να κατανοήσουν και να συμβάλλουν αποτελεσματικά και αποδοτικά στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών. Ο ανθρώπινος συντελεστής θα πρέπει να μεταχειρίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η πλήρης συνεισφορά του. Ο κάθε δάσκαλος μπορεί να προσφέρει κάτι το ξεχωριστό. Ο διευθυντής οφείλει να τον βοηθήσει να βγάλει προς τα έξω, με ευχαρίστηση, τις δικές του ικανότητες, γνωστικές, συναισθηματικές, αισθησιοκινητικές. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ότι οι άνθρωποι βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπιδρασιακή σχέση ως μέλη ενός ευρέως κοινωνικού συστήματος. Ο χώρος εργασίας είναι κατεξοχήν κοινωνικός. Η συνειδητοποίηση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας κάνει την ομάδα να ελέγχει τη συμπεριφορά της. Ο διευθυντής πρέπει να κατέχει το στοιχείο της έμπνευσης και της αφοσίωσης στους στόχους της οργάνωσης. Η περίπτωση του ηγέτη – κατόχου μίας θέσης που κάνει τυπολατρικά μόνο αυτά που υπαγορεύονται από την θέση του, χωρίς να παρεμβαίνει καθόλου το προσωπικό του στοιχείο, είναι λανθασμένη. Το θέμα της διαφοράς ανάμεσα στην άσκηση της διοίκησης και την άσκηση της ηγεσίας εξακολουθεί να παραμένει ανοικτό. Ενδεικτικό ως προς αυτό είναι η ρήση ότι οι διευθυντές (managers) είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα (Bennis & Nanus, 1985). Ο διευθυντής – ηγέτης επηρεάζει την ομάδα με κατεύθυνση την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή είναι η υπευθυνότητα και επιθυμία για επιτέλεση και ολοκλήρωση του καθήκοντος, επιμονή και επιδίωξη των στόχων, ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και πρωτοτυπία, τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών σε κοινωνικές καταστάσεις, αυτοπεποίθηση και αίσθηση προσωπικής ταυτότητας, προθυμία να αποδεχτεί τις

συνέπειες των ενεργειών του, ετοιμότητα στο να καταστέλλει και να μειώνει το διαπροσωπικό στρες, προθυμία στο να υπομένει τη ματαίωση / απογοήτευση και καθυστέρηση, ικανότητα να επιδρά στη συμπεριφορά των άλλων και να δομεί συστήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο. Το ψυχολογικό κλίμα της ομάδας, πόσο ευχαριστημένα ή πόσο ικανοποιημένα είναι τα μέλη με τον διευθυντή τους και με τους συναδέλφους τους, η σύμπνοια της ομάδας, η επιθετικότητα των μελών, εξαρτάται από τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ζουν. Το αυταρχικό κλίμα ανήκει στις αυταρχικές κοινωνίες, ενώ το δημοκρατικό πνεύμα διέπει τις δημοκρατικές κοινωνίες, η laise – faire ατμόσφαιρα, δημιουργεί αντιπαραγωγικότητα, ανικανοποίηση, επιβολή των ισχυρών στάσεων. Αν ο διευθυντής είναι κατευθυντικός και ευφυής, η νοημοσύνη συντελεί στην υλοποίηση των σχεδίων της ομάδας, εκτός αν αντιμετωπίζει στρες. Σε καταστάσεις στρες, πιο χρήσιμη είναι η πείρα του διευθυντή και όχι η νοημοσύνη του. Η νοημοσύνη των μελών της ομάδας συνεισφέρει στην υλοποίηση των στόχων της, όπως επίσης και η δημιουργικότητα του διευθυντή. Πρέπει ο διευθυντής να έχει επαρκείς πληροφορίες ή πείρα, που του επιτρέπει να πάρει την σωστή απόφαση αντικειμενικά και συμμετοχικά. Η μέθοδος επίλυσης του προβλήματος θα πρέπει να προβλέπει αλληλεπίδραση με τους άλλους δασκάλους. Οι δάσκαλοι της τάξης οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, έτσι ώστε να δημιουργείται το πλαίσιο της εξατομικευμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Φυσικά, δεν υπάρχει καμία μεζούρα, που να μετράει τα επιστημονικά όρια της κάθε ειδικότητας, αλλά θα πρέπει σεβασμός του γνωστικού αντικειμένου του κάθε μέλους της διεπιστημονικής ομάδας και ο ρόλος του διευθυντή σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σημαντικός. Επίσης στη διαδικασία επιλογής θα πρέπει να λειτουργεί ο κανόνας της δικαιοσύνης για όλους. Εκεί ο διευθυντής πρέπει να βοηθήσει τους δασκάλους να νιώσουν πίστη, σεβασμό, εμπιστοσύνη και με το να τον βοηθήσει να παίρνει λογικές αποφάσεις.

Το σχολείο, ως επίσημη οργάνωση, πρέπει να κατέχεται από οργανωσιακό κλίμα, όπου αναφέρεται στην «προσωπικότητα» του σχολείου δηλαδή στο μέτρο που το περιβάλλον εργασίας είναι ανοικτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο. Το κλίμα είναι συνυφασμένο με τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή – ηγέτη, αυταρχικό, δημοκρατικό- συμμετοχικό, παθητικό. Οι Litwin και Stringer προσδιορίζουν έξι πολύ σημαντικές ιδιότητες του κλίματος, τη δομή, την ατομική ευθύνη, τις αμοιβές, την ανάληψη κινδύνου, τη θαλπωρή και την υποστήριξη, την ανοχή και την

σύγκρουση. Ο διευθυντής πρέπει να λάβει όλα αυτά υπόψη του για να μπορέσει να προσδιορίσει την κατάλληλη και σωστή συμπεριφορά στο σχολείο. Ο Halpin, στη μελέτη του, θεωρεί ότι τα σχολεία βρίσκονται σε μία συνεχή σειρά μορφών κλίματος, που εκτείνεται από τη μορφή του ανοικτού κλίματος στη μορφή του κλειστού. Η έρευνά του αναφέρεται στη συμπεριφορά των δασκάλων και τη συμπεριφορά του διευθυντή. Οι δάσκαλοι, με οικείο και ομαδικό πνεύμα, απολαμβάνουν το συναίσθημα πληρότητας στη δουλειά τους, έχοντας φιλικές και κοινωνικέ σχέσεις μεταξύ τους. Οι δάσκαλοι με αναστολή και απομάκρυνση από το καθήκον, ερμηνεύουν σας περιττές απασχολήσεις τις δραστηριότητές τους και πολλές φορές φιλονικούν ή παραπονιούνται μεταξύ τους. Από την άλλη μεριά η συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να χαρακτηρίζεται σαν τυπική και απρόσωπη. Στις σχέσεις του με τους δασκάλους προτιμάει να καθοδηγείται από κανόνες, παρά να έχει κάποια προσωπική επαφή. Αυτή όμως η επαφή δεν πρέπει να είναι προσηλωμένη στην έννοια του καθήκοντος. Πρέπει να επιδιώκει τη στενή επίβλεψη των δασκάλων αλλά και να τους δραστηριοποιεί στο έργο τους με το παράδειγμα που ο ίδιος δίνει. Πρέπει να επιδιώκει να συμπεριφέρεται στους δασκάλους "ανθρώπινα" και με διακριτικότητα. Το αυτόνομο κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, που είναι δραστήρια, που κινείται μεθοδικά προς τους στόχους της και παρέχει ικανοποίηση στις κοινωνικές ανάγκες των μελών της. Ο διευθυντής συνεργάζεται με την ομάδα και τα μέλη δεν απασχολούνται δυσανάλογα ούτε με δραστηριότητες που αναφέρονται στην εκτέλεση του καθήκοντος, αλλά με την «αυθεντικότητα» της συμπεριφοράς όλων των μελών.

Το γενικό κλίμα που προβάλλει η μονάδα, ασκεί σημαντική επίδραση πάνω στην υποκίνηση και την παραγωγικότητα. Οι τυπικές ομάδες δημιουργούνται και διατηρούνται για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες ή να εκτελέσουν καθήκοντα σχετικά με τη γενική αποστολή της σχετικής μονάδας. Οι άτυπες μονάδες σχηματίζονται εξαιτίας της ανθρώπινης φύσης. Οι άνθρωποι επιδιώκουν ικανοποίηση μερικών αναγκών αναπτύσσοντας μία ποικιλία σχέσεων με τα άλλα μέλη. Τα μέλη προσπαθούν να δημιουργήσουν μία συνεκτικότητα στην ομάδα. Οι μικρές ομάδες μπορούν ευκολότερα και συχνότερα να αλληλεπιδρούν. Δημιουργείται σιγά-σιγά μία εξάρτηση των μελών από την ομάδα και πετυχαίνει τους στόχους της, αυξάνοντας την συνεκτικότητά της. Με το αυτόνομο κλίμα ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο πάνω στα μέλη της ομάδας και παρατηρείται ικανοποίηση από την εκτέλεση του καθήκοντος. Με το ελεγχόμενο κλίμα η

συμπεριφορά της ομάδας έχει σαν κύρια κατεύθυνσή της την εκτέλεση του καθήκοντος, αλλά η επίτευξη του σκοπού αγνοείται όσο αφορά τις κοινωνικές ανάγκες. Με το οικείο κλίμα, τα μέλη δίνουν σχετικά μικρή προσοχή στον κοινωνικό έλεγχο, συγκριτικά με την εκτέλεση του καθήκοντος. Τέλος, με το πατερναλιστικό και κλειστό κλίμα, οι ηγετικές ικανότητες που προβάλλονται από τους δασκάλους, δεν χρησιμοποιούνται για να συμπληρώσουν την ηγετική ικανότητα του διευθυντή του σχολείου. Η γλώσσα της επικοινωνίας προϋποθέτει την ύπαρξη δύο ατόμων, τον δέκτη και τον αποδέκτη, τη μεταφορά ενός μηνύματος από τον πρώτο στο δεύτερο και την αποκωδικοποίηση του μηνύματος αυτού.

Ο διευθυντής, λοιπόν, της σχολικής μονάδας μπορεί να πιστεύει ότι στέλνει τα μηνύματα στους δασκάλους και να θεωρεί ότι έκανε το καθήκον του, χωρίς όμως, να προσαρμόσει τους κώδικές τους σύμφωνα με τους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης του κάθε δασκάλου, αλλά πρέπει και το κάθε μέλος της σχολικής μονάδας να κάνει το ίδιο. Δεν είναι μία απλή μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά μία διαδικασία που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά, τις σκέψεις, τις θέσεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων της ομάδας. Μέσω της επικοινωνίας ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια, τροποποιείται η συμπεριφορά την μελών και επηρεάζεται η απόδοσή τους. Η ανάπτυξη, επομένως, την επιδεξιότητα στην τέχνη της επικοινωνίας πρέπει να είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της ψυχογνωστικής σύνθεσης του διευθυντή. Οι στάσεις των μελών της σχολικής μονάδας, αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων. Το κάθε άτομο έχει τα δικά του στερεότυπα και τις δικές του αντιλήψεις. Έκδηλο είναι ότι οι στάσεις συμπεριλαμβάνουν το στοιχείο της σταθερότητας. Οι στάσεις μας δεν αλλάζουν εύκολα και αντιστέκονται στην αλλαγή. Η κάθε στάση ενδέχεται να διεγείρει θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα στο άτομο, και όπως αναφέρει και ο Moscovici (1979) ότιι: *«...όλες οι κοινωνίες είναι εξ ορισμού ετερογενείς, και οι άνθρωποι δεν μοιράζονται όλοι τον ίδιο κόσμο στους κόλπους μιας κοινωνίας. Τα άτομα, οι τάξεις και τα επαγγελματικά συμφέροντα βρίσκονται σε σύγκρουση και οι σκοποί τους όπως και οι τρόποι δράσης τους είναι ασυμβίβαστοι. Η τάξη αποκρυσταλλώνεται με βάση τη μεταβαλλόμενη μάζα της εν δυνάμει αταξίας. Και αυτό που ισχύει για την κοινωνία στο σύνολό της ισχύει επίσης και στο εσωτερικό κάθε ομάδας. Ο κοινωνικός έλεγχος και η κοινωνική αλλαγή άλλοτε αλληλοσυμπληρώνονται και άλλτε βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Αλλά οι δύο αυτές δυνάμεις δεν έχουν την ίδια σημασία σε όλους τους τομείς*

της κοινωνικής ζωής ούτε σε όλα τα μέρη της κοινωνίας και των ομάδων. Ούτε έχουν την ίδια επίδραση πάνω σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης ενός συλλογικού συστήματος» (Παπαστάμου, 1989γ, σσ. 236-237). Έτσι, λοιπόν, ο διευθυντής έρχεται πολλές φορές αντιμέτωπος με τις στάσεις του εαυτού του και των άλλων. Τόσο η διαμόρφωση όσο και η αλλαγή των στάσεων είναι από τους κύριους στόχους της δημιουργίας του ευνοϊκού κλίματος στη σχολική μονάδα. Ο χώρος είναι ιερός, εκτελείται ένα λειτούργημα και πρέπει το κάθε άτομο να το σεβαστεί, εφόσον διαμορφώνει τη συμπεριφορά του. Συνίσταται η προσπάθεια αντικατάστασης μίας ήδη υπάρχουσας στάσης, από μία διαφορετική στάση. Σπουδαίο ρόλο παίζει η εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των μελών της ομάδας. Η αυτοεκτίμηση βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με την αυτοσυνειδησία ή το ψυχαναλυτικό εγώ του ατόμου. Ο διευθυντής, με υψηλή αυτοεκτίμηση έχει συνάμα αυτοπεποίθηση, βασίζεται στην κρίση του και σέβεται και την κρίση των άλλων συναδέλφων. Με τα λογικά επιχειρήματα προσπαθεί να πείσει τους άλλους, αλλά δέχεται και τα επιχειρήματα των άλλων με ευχαρίστηση. Με την οριζόντια επικοινωνία τα άτομα συνεργάζονται μεταξύ τους, επικοινωνούν για υπηρεσιακά θέματα και η ενημέρωση συμβάλλει θετικά στην δημιουργία των καλών ανθρώπινων σχέσεων. Με την ανοδική επικοινωνία οι πληροφορίες κινούνται από τους δασκάλους προς τον διευθυντή, με σκοπό την ικανοποίηση και την αυτοπραγμάτωση όλων των πλευρών της σχολικής μονάδας. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα, η κατανόηση και αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων, η αντικειμενικότητα στη συμπεριφορά απέναντι σε όλους τους υφισταμένους και η ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας στα διάφορα προβλήματα, θα εξασφαλίσουν το ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο. Ο διευθυντής θα πρέπει να αποφύγει την ανάθεση των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων κατά την δική του κρίση. Οφείλει να ελέγχει του υφιστάμενούς του με διακριτικότητα, χωρίς να φαίνεται ότι ασκεί απολυταρχική εξουσία. Να μεριμνά ώστε τα θέματα που εξετάζονται να φωτίζονται από όλες τις πλευρές, να καταλήγουν σε ουσιαστικές προτάσεις και το συλλογικό όργανο να λαμβάνει την καλύτερη δυνατή απόφαση. Πρέπει να πρυτανεύει η λογική στη λήψη των αποφάσεων με αγάπη και αγαστή συνεργασία. Με βάση το «γενετικό» μοντέλο κοινωνικής επιρροής (Moscovici, 1979, Mugny, 1982, Παπαστάμου,1983), μπορούν να διαδοθούν οι ιδέες της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι καινοτόμες απόψεις πάνω στα θέματα της αναπηρίας, όπου ο διευθυντής ως ηγέτης σε αυτή τη προσπάθεια θα προσφέρει μια **"κοινωνική αποτελεσματικότητα"**, στο

συγκεκριμένο σχολικό φαινόμενο. Με τις πειραματικές διαδικασίες των (Kelman, 1958, Παπαστάμου, 1989) που αναφέρονται στα τέσσερα είδη χρονικής διατήρησης της αλλαγής των στάσεων, όπου ο διευθυντής θα παίξει σημαντικό ρόλο, ώστε να υπάρχει μια "αδρανής επενέργεια", όπου δηλώνει μια αργή, αλλά σταθερή αλλαγή στις απόψεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στις *συνήθεις σχολικές μονάδες. Με την βοήθεια και του κρυφού προγράμματος*, της λανθάνουσας μάθησης, αρχίζει να υπάρχει μια αλλαγή στον κοινωνικο-αντιληπτικό κώδικα των υποκειμένων εμπλοκής στο σχολείο, όπου η πλειοψηφία της τάξης προκαλεί φαινόμενα "ενδοτικότητας", ενώ τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν "εσωτερικεύσεις". (Παπαστάμου, 1989γ, σ.259). Ο διευθυντής πρέπει να ξέρει να υποκινεί τους συναδέλφους. Το βασικό στοιχείο όλης της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι κάποιο είδος δραστηριότητας, φυσικής ή πνευματικής. Η υποκίνηση περιλαμβάνει μία αλυσιδωτή αντίδραση, που ξεκινά με αισθανόμενες ανάγκες, που δημιουργούν επιθυμίες και προκαλούν παρορμήσεις, που αναγκάζουν σε ενέργειες που καταλήγουν σε ικανοποίηση. Πρέπει λοιπόν ο διευθυντής να δημιουργεί τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να γίνει πιο αποδοτική η προσφορά του ατόμου. Το άτομο, για να φτάσει στην ικανοποίηση, πρέπει να υποκινηθεί σωστά. Σύμφωνα με το Maslow, από τη στιγμή που οι άνθρωποι θέλουν να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση, προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους. Ο David Mc Clelland έχει συμβάλλει στην κατανόηση της υποκίνησης με τον εντοπισμό τριών τύπων βασικών υποκινουσών αναγκών, για δύναμη, κοινωνικούς δεσμούς και επιτεύγματα. Με την ενθάρρυνση της συμμετοχής, ο διευθυντής προσφέρει την ικανοποίηση στους συναδέλφους της συνεργασίας και της προσπάθειάς τους στην σωστή λήψη *αποφάσεων. Δημιουργείται στους υφισταμένους ένα αίσθημα ευθύνης για* τα καθήκοντά τους. Οι δάσκαλοι βλέπουν ότι τα καθήκοντά τους συμβάλλουν στην ολοκλήρωση του έργου. Με την επαναπληροφόρησή τους από τον διευθυντή, για την απόδοσή τους, επιτυγχάνονται ωφέλιμες συζητήσεις. Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει ότι η παραγωγικότητα ενός υπαλλήλου εξαρτάται από τις νόρμες που καθορίζονται από την ομάδα και όχι από τις φυσικές δυνατότητες του ατόμου. Πρέπει να προσέχει τις συγκρούσεις που τυχόν υπάρξουν και να κρατάει αντικειμενικές ισορροπίες. Με τον όρο "σύγκρουση" *εννοούμε την ενέργεια ενός άλλου ατόμου ή ομάδας. Με κακή επικοινωνία*, με οργανωτικές αδυναμίες, με συγκρουόμενους στόχους και με τις ατομικές διαφορές, μπορεί να χαθεί ο έλεγχος από τον διευθυντή , να μην αντιμετωπιστούν

αποτελεσματικά οι αντιδράσεις και να χαλάσει το ευνοϊκό κλίμα της σχολικής μονάδας. Η προσπάθεια διαμόρφωσης καλών ανθρώπινων σχέσεων στο σχολείο, εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή – ηγέτη και από την στάση των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας. Ο διευθυντής πρέπει να έχει τεχνικές δεξιότητες, αναπτυξιακές ανθρώπινες πηγές και νοητικές ικανότητες. Οφείλει να αποφεύγει τις υποκειμενικές κρίσεις, αλλά να είναι αντικειμενικός και δίκαιος Βοηθάει τους νεότερους συναδέλφους χωρίς να κάνει χρήση αυστηρή της εξουσίας. Υποκινεί και παρακινεί τους δασκάλους και τους βοηθάει να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους. Αποφεύγει τις αντιπαραθέσεις που οδηγούν σε συγκρούσεις, αλλά και νουθετεί, όπου χρειάζεται. Για την επικράτηση όμως του ευνοϊκού κλίματος, πρέπει η μορφή της επικοινωνίας να είναι διμερής. Πρέπει και οι υπόλοιποι δάσκαλοι να κατανοήσουν τη θέση του και τις δυσκολίες που έχει αυτή, να συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας για να διαμορφωθούν άριστες ανθρώπινες σχέσεις. Η ψυχολογιοποίηση, για να μπορέσει να ενεργοποιηθεί, θα πρέπει να υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στην φιλοσοφία της ειδικής εκπαίδευσης και των παιδιών με κάποια αναπηρία ή μειονεξία, δηλαδή στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της μειονοτικής ομάδας των παιδιών, όπου έχουν ήδη αρχίσει να λαμβάνουν χώρα οι συγκρουσιακές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, όπως φάνηκε και από τις πειραματικές διαδικασίες των Moscovici και Ricateau το 1972 και φαίνεται από τις παρακάτω δηλώσεις αναφορικά με την ψυχολογιοποίηση: *"... "ψυχολογιοποιώ" σημαίνει ερμηνεύω τη σύγκρουση που φέρνει αντιμέτωπη την ενεργή μειονότητα με τους κυρίαρχους κανόνες στους οποίους επιτίθεται και με τον πληθυσμό που θέλει να επηρεάσει...σε απουσία της ψυχολογιοποίησης, η όξυνση της σύγκρουσης μοιάζει να αυξάνει την αποδοχή, από τον πληθυσμό, των μειονοτικών θέσεων...η ψυχολογιοποίηση δεν αποτελεί εμπόδια στη μειονοτική επιρροή παρά μόνο αν η σύγκρουση που φέρνει αντιμέτωπη τη μειονότητα με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται, είναι έντονη..."* (Παπαστάμου, 1989γ, σσ. 321). Τελικός λοιπόν σκοπός, είναι η αλλαγή της γνώμης των άλλων απέναντι στα θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες και η επιρροή των στάσεων και των συμπεριφορών τους.

1.3. Οι γονείς των μαθητών και τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών τους, αναγνωρίζοντας την ανάγκη συνεχούς συνεργασίας μεταξύ σχολείου και

οικογένειας. Μερικά σχολεία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δασκάλους που λειτουργούν σαν συνδετικός και εποπτικός κρίκος μέσα στα συμβούλια γονέων και δασκάλων. Η ειδική εκπαίδευση έχει ενθαρρύνει την συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει επισημάνει την σημασία του διαλόγου μεταξύ γονέων και δασκάλων και της συμβουλευτικής γονέων σε σχέση με τα εκπαιδευτικά θέματα. Επειδή τα σχολεία, με τη λειτουργία ειδικών τάξεων, προσπαθούν να εφαρμόσουν στην πράξη το παιδαγωγικό μοντέλο της συνεκπαίδευσης, οι απόψεις των γονέων των μαθητών, με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στην βελτίωση αυτής της κατάστασης θα αποδειχθεί παρά πολύ σημαντική. Για να υπάρχει συμφωνία με τις δημοκρατικές αξίες που προαναφέραμε, η συμβουλευτική γονέων, θα πρέπει να περιλαμβάνει την συμμετοχή των ίδιων των γονέων στη λήψη αποφάσεων έτσι ώστε να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εκπαιδευτικών εξελίξεων που επηρεάζουν τα παιδιά τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες αναπηρίες ή μειονεξίες που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές, η ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση είναι ένα σημαντικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς, γιατί εκτός από την χωροχρονική ένταξη, χρειάζεται και η διδακτική ενσωμάτωση, με σκοπό να δημιουργούνται μαθησιακά κίνητρα για όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά εκείνοι που εργάζονται σε σχολικές μονάδες, στις οποίες λειτουργούν ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, έχουν αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα από την συμπεριφορά των ίδιων των γονέων ή των συμμαθητών ή και ορισμένων συναδέλφων που βάζουν φραγμούς στην εξέλιξη μίας ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών τους. Γι΄ αυτό το λόγο πρέπει να παρέχεται σήμερα περισσότερη κατάρτιση κι επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την ειδική παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της σχολικής τάξης, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν καλύτερα στα νέα και σημαντικά καθήκοντά τους.

Ο σύνθετος εσωτερικός μηχανισμός της τοπικής αυτοδιοίκησης απαιτεί συλλογική στρατηγική, όπως η ίδρυση μονάδων με συγκεκριμένη αποστολή. Η ενεργοποίηση των μελών διασφαλίζει την συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας στην λήψη αποφάσεων, αν και πολλές φορές στην πράξη τα μέλη δεν είναι αντιπροσωπευτικά και πολλές φορές στερούνται ολικής συμμετοχής. Κατά τον ίδιο τρόπο η ανταλλαγή απόψεων στην διαδικασία των διαβουλεύσεων δεν παρέχει πάντα την ευκαιρία στις διάφορες ομάδες της κοινότητας να εκφράσουν και να περάσουν τη γνώμη τους. Παρ΄ όλα αυτά, είναι φανερό πως η αλλαγή απαιτεί δράση μέσα στα πλαίσια της τοπικής

αυτοδιοίκησης, εξωτερικές πιέσεις και συμμετοχή των πολιτών. Επιπλέον, σ΄ αυτή την πορεία προς την αλλαγή, υποστηρίζονται πιο έντονα τα δικαιώματα των μαύρων για ίσες ευκαιρίες, πράγμα που θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο στοιχείο κάθε νέου θεσμού, δομής και διαδικαστικών θεμάτων που θα ανακύψουν. Η σχέση λοιπόν της παιδείας με την κοινωνία είναι πολυσύνθετη. Κατά πόσο η παιδεία μπορεί να επιδρά στην κοινωνία; Οι ιδεολογικές απόψεις που αναφέρονται στο κεφάλαιο αντιπροσωπεύουν μία ιστορική εξέλιξη στην ειδική εκπαίδευση, αλλά τις διακρίνει κανείς μόνο σε πρόσφατες πρακτικές και αντιπαραθέσεις στις διάφορες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Η προσπάθεια σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς σημαντική κοινωνική αλλαγή είναι μία συντηρητική πολιτική. Ο σχολικός πλουραλισμός εκφράζει μία δημοκρατική πολιτική. Η άμεση σχολική ένταξη όλων των μαθητών μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, χωρίς πρώτα κάποια εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων, εκφράζει μία πιο ριζοσπαστική πολιτική και αναφέρεται στη ριζική αλλαγή των κοινωνικών δομών για περισσότερη εκπαιδευτική ισότητα μεταξύ όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το κίνημα για την ισότητα ευκαιριών στην παιδεία μέρος του οποίου είναι η ειδική εκπαίδευση, επίσης βασίζεται σε τέτοιες δημοκρατικές και ριζοσπαστικές ιδέες. Και οι δύο προσεγγίσεις για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών αφορούν ένα είδος κοινωνικής οργάνωσης που βασίζεται στον ανταγωνισμό για κοινωνικά αγαθά και όχι στις πραγματικές ανάγκες. Για παράδειγμα αυτοί που έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης έχουν περισσότερες ευκαιρίες για περισσότερη πανεπιστημιακή εκπαίδευση από εκείνους με μαθησιακές δυσκολίες που όμως έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση. Και οι δύο προσεγγίσεις έχουν σκοπό να βοηθήσουν ώστε να συμπεριληφθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στις ευνοημένες ομάδες, αντί να προσπαθούν να καταργήσουν εξ΄ ολοκλήρου τις δυσμενείς συνθήκες στις οποίες υποβάλλονται διάφορες ομάδες γενικά. Σαν εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουμε ότι μπορούμε για τους μαθητές μας. Μέσα από μία βελτιωμένη παιδεία να τους βοηθήσουμε να έχουν μία πιο ανθρώπινη σχέση μεταξύ τους και μέσα από μία σωστή πολιτική αγωγή να τους ενθαρρύνουμε ώστε σαν ενήλικες να συμβάλλουν στην δημιουργία μίας κοινωνίας που θα διασφαλίζει όχι μόνο την ισότητα ευκαιριών αλλά και την ισότητα στο αποτέλεσμα – στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών μας. Σκοπός μας δηλαδή θα πρέπει να είναι η παροχή

υλικών αγαθών και συνθηκών καθώς επίσης και η κάλυψη των μη υλικών αναγκών τους ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, ή δυσκολίες τους.

Αιτήματα που διατυπώνονται παράλληλα και αθροιστικά, αλλά και αιτήματα αντιφατικά μεταξύ τους. Τα αιτήματα αυτά που η ένταση και η κατεύθυνσή τους ποικίλλει, ανάλογα με το αίτημα και ανάλογα με τον μαθητή, προέρχονται από την κοινωνία, από τους συμμαθητές και από τον εκπαιδευτικό. Στην κατάσταση που φθάνουν στον μαθητή πολλά απ' αυτά τα αιτήματα αποτελούν διαμεσολαβήσεις άλλων βαθύτερων κοινωνικών και ασυνείδητων αιτημάτων. Για παράδειγμα στο κοινωνικό επίπεδο η στρατηγική της ταξικής αναπαραγωγής συνδηλώνεται με το ιδεολόγημα της κοινωνικής κινητικότητας, που περνά μέσα από την οικογένεια στον εκπαιδευτικό, είτε απευθείας, μέσα από τη δική του δηλαδή οικογένεια, είτε έμμεσα μέσα από τις οικογένειες των μαθητών του, με μεσολαβητικούς αγωγούς τους ίδιους τους μαθητές ή τους γονείς τους, όταν συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό. Τόσο η αντίληψη όσο και η αντίδραση του διδάσκοντα σε μια κατάσταση, εξαρτώνται από αντίστοιχες στάσεις του, που οφείλονται αφενός στην κοινωνική συγκρότηση του ρόλου του (αξίες και κανόνες συμπεριφοράς) και στη βαθύτερη δομή της προσωπικότητάς του και αφετέρον στη συγκεκριμενοποίηση αυτού του ρόλου μέσα από τη δυναμική της ομάδας - τάξης, την προσαρμογή δηλαδή των περιεχομένων του ρόλου τους στις συγκεκριμένες προσδοκίες των άλλων. Ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος πρέπει να μάθει να εννοιοποιεί και να αξιολογεί σωστά την σχολική πραγματικότητα και να δρα σε σχέση με τους μαθητές του και τα προβλήματά τους με τρόπο συναισθηματικό κι όχι εμπειρικά, περιστασιακά και τυχαία, είναι κάτι που περιορίζει το επαγγελματικό του άγχος συμβάλλοντας έτσι και στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του. Το ξεπέρασμα του δικού του άγχους και της ανασφάλειας, η γνώση των ορίων της αρμοδιότητάς του και της αντοχής του, η ικανότητά του να κατανοεί τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών του και η ικανότητα να συνδέει σωστά την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δυναμική της βασικής ομάδας, έχει θετικότατα αποτελέσματα τόσο για την ψυχική υγεία των μαθητών, όσο και για την απόδοσή τους στα μαθήματα. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα φαινόμενα της ομαδικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατομικών συμπεριφορών, όπου καθορίζονται από πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που στη βάση τους είναι συναισθηματικές και κοινωνικές προσεγγίσεις. Το κλίμα της σχολικής τάξης αναφέρεται στο στυλ διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζει ο δάσκαλος, στις μορφές της συμπεριφοράς που

αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητών και στη διευθέτηση των αντικειμένων της σχολικής αίθουσας. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος, πρέπει να είναι σε θέση ώστε να τροποποιεί την κοινωνική ατμόσφαιρα, όταν μεταβάλλονται οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας και αναγνωρίζει καλά ποιούς τύπους κλίματος πρέπει να χρησιμοποιεί, γιατί αυτό θα επηρεάσει σημαντικά τόσο το χρόνο μάθησης των μαθητών, όσο και τη συμπεριφορά τους, γιατί η συνοχή των ομαδικών δραστηριοτήτων τους, και η συμμετοχή στο μάθημα εξαρτάται και από την οργάνωση του εσωτερικού χώρου της τάξης.

Κεφάλαιο ΣΤ΄

Η γνώση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας των μαθητών και η σχολική ένταξη.

Εισαγωγή

Η αγωγή που ασκεί ο παιδαγωγός στον παιδαγωγούμενο είναι μία παιδαγωγική αγωγή με θελημένο χαρακτήρα της παιδευτικής επίδρασης, μέσα στα πλαίσια μιας αλληλεπιδρασιακής σχέσης, μέσα στο χώρο της κάθε σχολικής μονάδας. Σκοπός της αγωγής και της μάθησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι να προπαρασκευάσει ο δάσκαλος την ένταξη του παιδιού μέσα στην κοινωνία, κάνοντάς το να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, συνήθειες, ηθικούς κανόνες και να γνωρίσει τους τρόπους ζωής, σκέψης, δράσης. Ο παιδαγωγός, σύμφωνα με τα πορίσματα της ψυχολογίας του παιδιού, θεωρεί την παιδική ηλικία τόσο αναγκαία, όσο αναγκαία είναι και η εξέλιξη του παιδιού, για να ζήσει τέλειος και ολοκληρωμένος άνθρωπος. Οι ικανότητες και η ψυχοσύνθεση του παιδιού βρίσκονται μέσα του σε κατάσταση δυναμική. Φέρνει μέσα του κάποιες προδιαθέσεις που προσδιορίζουν την κατεύθυνση και το βαθμό της εξέλιξής του και καθορίζουν την ατομικότητά του, σύμφωνα και με τις επιδράσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο παιδαγωγός οφείλει να στηριχτεί στην αρχή της αυτενέργειας και της εξατομικευμένης ανακάλυψης των γνώσεων και οι προσφερόμενες γνώσεις πρέπει να είναι ανάλογες με την αντιληπτική ικανότητα και τις νοητικές προσλαμβάνουσες του παιδιού. Οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα και ατομικότητα του μαθητή, όπου θα βοηθήσει στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ανακαλύψουν τις πτυχές εκείνες του εαυτού τους που θα τα βοηθήσουν να προσεγγίσουν τα μορφωτικά αγαθά, γιατί αναφέρεται ότι «...*η έλλειψη προόδου στο σχολείο ή στην κοινωνία διογκώνει το πρόβλημα, και όταν το παιδί φθάσει στην εφηβεία, υπάρχει κίνδυνος να τραυματιστεί η κοινωνική του αυτοπεποίθηση. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί στην αίσθηση της ανεπάρκειας, η οποία για πολλά άτομα εξελίσσεται σε δυσάρεστες καταστάσεις. Τα παιδιά αισθάνονται ότι βρίσκονται σε κίνδυνο μέσα στον κοινωνικό τους κύκλο και ότι οι άλλοι μιλούν αρνητικά γι΄ αυτά. Ως αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησής τους, τα παιδιά επινοούν διάφορους τρόπους για να κερδίσουν την αποδοχή από τους άλλους. Γι΄ αυτό επηρεάζονται εύκολα και σε πολλές περιπτώσεις κατευθύνονται από τους άλλους (Craft & Hogan, 1985, Serfontein, 1990) Κατά τον Naylor (1980), υπάρχει σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και εξωτερικής εστίας ελέγχου: και*

τα δύο σχετίζονται με χαμηλά επίπεδα επίτευξης. Συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση σχετίζονται με την εξωτερική εστία ελέγχου, με αποτέλεσμα τη χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση." (Τάφα, 1997, σ.307)

Η παιδαγωγική αγάπη προσηλώνεται στην ιδιαίτερη ψυχική φυσιογνωμία του παιδιού και προσπαθεί να το ζεστάνει με τη στοργή της για να ξεδιπλώσει εκείνο και να εκδηλώσει τον εσωτερικό δυναμισμό που αποτελεί την ιδιότυπη ατομικότητά του. Παρακολουθεί με προσοχή τα βήματά του, προσπαθεί να γνωρίσει την προσωπικότητά του και τον ιδιαίτερο ψυχικό ρυθμό της ατομικότητάς του. Από αγάπη και αφοσίωση προσπαθεί να κάνει ευκολότερη και μεθοδικότερη την πορεία του παιδιού προς την αρμονική ανάπτυξη των δικών του δυνάμεων, προς της κατάκτηση της προσωπικής ζωής. Η παιδαγωγική ηθική σχέση, ορίζεται ως διαπροσωπική επικοινωνία ή δυναμική αλληλεπίδραση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου. Η κοινωνικοποίηση του παιδαγωγούμενου ολοκληρώνεται με την εσωτερίκευση και την χρήση των αξιών της ζωής, όπου επηρεάζουν καθοριστικά τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης οφείλει να εκτιμήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών του, για να μπορέσει να διεισδύσει σε όλες τις ρητές κι άρρητες πτυχές της προσωπικότητάς των, όπου κάθε μαθητής έχει το δικό του τρόπο να σκέφτεται γύρω από τα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης, δίνοντας διαφορετικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά σε συμμαθητές τους που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, μεσα από τις άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας, όπου ανεξάρτητα από την αποδοχή των ίδιων ερεθισμάτων, ο κάθε μαθητής έχει το δικό του προσωποκεντρικό τρόπο να εκλαμβάνει τα γεγονότα. Σύμφωνα με τον Levens (1983) υπάρχει μια τάση διατήρησης αυτών των άρρητων θεωριών μέσα από τους διαύλους μιας μεροληπτικής προσέγγισης, όπως το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (Rosenthal και Frode, 1963). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε με την δική του παρέμβαση, είτε με τη βοήθεια διεπιστημονικής διαγνωστικής ομάδας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει ολιστικά τον κάθε μαθητή, τόσο στο νοητικό επίπεδο, όσο και στο ψυχοκινητικό και κοινωνικό επίπεδο, όπου θα προσαρμόσει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του κατευθύνσεις. Η διερεύνηση της προσωπικότητας του μαθητή, μέσα στα δεοντολογικά πλαίσια των επιστημών της αγωγής, θα γίνει με αξιοπιστία κι εγκυρότητα, όπου αναφέρεται ότι «*...η εκτίμηση είναι η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ορίσει τη φύση και την πιθανή αιτία των προβλημάτων του μαθητή του, αλλά και να καθορίσει με σαφήνεια το σκοπό της*

παρέμβασης. Η διαδικασία εκτίμησης, μέτρησης και καταγραφής της προβληματικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α. Την ακριβή ή λειτουργική περιγραφή του προβλήματος, β. Το σχεδιασμό ενός καταλόγου που περιέχει τα αρνητικά, αλλά και τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του παιδιού, γ. Τη μέτρηση της προβληματικής συμπεριφοράς κατά την οποία σχηματίζουμε τη γραμμή βάσης και εφαρμόζουμε διάφορες τεχνικές και μεθόδους συστηματικής παρατήρησης για την εκτίμηση του προβλήματος, δ. Την καταγραφή της συμπεριφοράς σε πίνακες, διαγράμματα, ιστογράμματα κλπ.» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ.175). Οι ψυχομετρικές, ψυχοδυναμικές και κλινικές προσεγγίσεις, θεωρούν πως η προσωπικότητα είναι ένα σύνολο γνωρισμάτων και τα οποία αντιστοιχούν σε εσωτερικές προδιαθέσεις, όπου το κάθε υποκείμενο ανάλογα με τις επιρροές που δέχεται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζεί, σχηματίζει κάποιες στάσεις και συμπεριφορές., όπου με αυτές τις προσεγγίσεις θα είναι ικανός ο κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίσει την προσωπικότητα του κάθε μαθητή της σχολικής τάξης.(Παπαστάμου, 1989γ)

1. Οι έννοιες «προσωπικότητα», «ωρίμανση» και «μάθηση».

Η βιβλιογραφία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «...η *προσωπικότητα είναι μία πολυσύνθετη ψυχική ιδιότητα, ένα σύνολο σωματοψυχικών χαρακτηριστικών ... των αντιληπτικών και νοητικών ικανοτήτων, της συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας, της βουλήσεων και του χαρακτήρα του ατόμου». Τρεις είναι οι βασικές προδιαθέσει της προσωπικότητας που κατά του Buss & Plomin μπορούν να χαρακτηριστούν σαν ιδιοσυγκρασίες: 1) Το 'επίπεδο της δραστηριότητας...' η όλη απόδοση της ενέργειας του ατόμου και της συμπεριφοράς του και περιλαμβάνει δύο πλευρές: το σθένος, δηλαδή την ένταση , την ζωτικότητα και την ευρύτητα της συμπεριφοράς... Η άλλη πλευρά της είναι ο ρυθμός, η ταχύτητα με την οποίαν συνήθως εκτελούνται οι δραστηριότητες. 2) Η κοινωνικότητα είναι η τάση της προτιμήσεως επαφής με τους άλλους ανθρώπους παρά της μοναχικότητας και περιλαμβάνει την επιθυμία προσοχής από τους άλλους καθώς και την επιθυμία συνεργασίας και ανταποκρίσεως. 3) Η συναισθηματικότητα ορίζεται ως η τάση προς αυτόνομη διέγερση, με ευκολία και με ένταση, σε ενοχλητικές καταστάσεις. Τρία συναισθήματα θεωρούνται ότι ανήκουν σε αυτή την προδιάθεση: ήτοι η αγωνία, ο θυμός και ο φόβος»*.(Πασάκος, 1980, σσ.37-38)

Στο συναισθηματικό τομέα περιλαμβάνεται και η στάση που μαθαίνει το άτομο να αναπτύσσει για τον εαυτό του. Η στάση για τον εαυτό του δημιουργείται με όμοιο

τρόπο όπως δημιουργούνται και οι διάφορες άλλες στάσεις. Στάση είναι μία από τις ιδιότητες της προσωπικότητας του ατόμου, μία εσωτερική κατάσταση που επηρεάζει την εκλογή, ή την προτίμηση για ορισμένα πράγματα, πρόσωπα, καταστάσεις, θέσεις ή γεγονότα. Έχουν κατά καιρούς δοθεί διάφοροι ορισμοί για την προσωπικότητα. Θεμελιώδεις ιδιότητες της προσωπικότητας είναι η ενότητα και η μοναδικότητα. Είναι μία δυναμική οργάνωση ψυχοφυσικών στοιχείων που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Αυτά τα στοιχεία ή γνωρίσματα δεν είναι απλώς μία εννοιολογική κατασκευή αλλά μία πραγματική ύπαρξη. Πολλές ψυχολογικές θεωρίες προσεγγίζουν την διερεύνηση της προσωπικότητας μέσω αυτών των γνωρισμάτων. Πολλοί ψυχολόγοι όπως ο Allport υποστηρίζουν ότι τα γνωρίσματα ή οι προδιαθέσεις παραμένουν σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας και επηρεάζουν την εκάστοτε συμπεριφορά του ατόμου μέσα στο φάσμα ποικίλων καταστάσεων και περιστάσεων του περιβάλλοντός του. Αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούμε να προβλέπουμε πάντα τη συμπεριφορά ενός ατόμου με βάση τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, όπου «...*ο Allport, ο οποίος είναι ένας από τους πρωτοπόρους μελετητές της προσωπικότητας, την ορίζει σαν τη "δυναμική οργάνωση ψυχοφυσικών συστημάτων, στα πλαίσια του ατόμου, που προσδιορίζουν τη χαρακτηριστική διατύπωση των σκέψεών του" (Allport, 1970, σ.34). Ο Eysenck, του οποίου οι εργασίες, παρά την πολύπλευρη κριτική που τους έχει ασκηθεί, απολαμβάνουν πάντοτε μίας γενικής εκτίμησης, πρωτοφανούς στο χώρο αυτό, θεωρεί ότι "η προσωπικότητα είναι η, λίγο πολύ σταθερή και μόνιμη οργάνωση του χαρακτήρα, της ιδιοσυγκρασίας, της νοημοσύνης, και του ψυχισμού ενός προσώπου και προσδιορίζει την ιδιαίτερη προσαρμογή του στο περιβάλλον" (Eysenck, 1950, σ.2). Όσο για τον Byrne, "η προσωπικότητα είναι ο συνδυασμός όλων των διαστάσεων των ατομικών διαφορών που διαθέτουν κάποια σχετική διάρκεια και αναφορικά με τις οποίες μπορεί να καταμετρηθεί" (Byrne, 1966). Ο Linton τέλος, που μαζί με τον Gardiner έδωσαν ένα νέο προσανατολισμό – αν όχι μία καινούργια πνοή – στην έννοια της προσωπικότητας, πιστεύει ότι αυτή συνιστά "την οργανωμένη συνάρθρωση των ψυχολογικών διαδικασιών και καταστάσεων που ανήκουν στο άτομο" (Linton, 1945, σ. 84)* (Παπαστάμου, 1989γ, σ. 83). Εκτός από τη σταθερότητα, την προσωπικότητα την διακρίνει και η αλλαγή ή μεταβλητότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τρεις κυρίως παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τη μεταβολή γνωρισμάτων της προσωπικότητας: η ιστορική περίοδος μέσα στην οποία γεννήθηκαν και μεγάλωσαν τα άτομα, η διαδικασία της ωρίμανσης του ατόμου και τρίτον οι

μεγάλες και τραυματικές εμπειρίες καθώς και οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές στις οποίες υπόκεινται τα άτομα. «*Σταθερότητα και αλλαγή και τα δύο είναι χαρακτηριστικά ενός λειτουργικού συστήματος και τα δύο παραμένουν να λογοδοτήσουν για μία θεωρία της προσωπικότητος*». (Πασάκος, 1994). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει περιθώριο για διάφορες ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις που προτείνονται για να επιφέρουν αλλαγές στην συναισθηματική και γνωστική πλευρά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς γενικά. Η σπουδαιότητα αυτής της άποψης είναι μεγάλη αναφορικά με το παιδαγωγικό έργο του δασκάλου εφόσον προσφέρει δύο δυνατότητες. α) Σταθερότητα της προσωπικότητας υποδηλώνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένα γνωρίσματα – στοιχεία της συμπεριφοράς του μαθητή που ο δάσκαλος μπορεί να εντοπίσει για να κατανοήσει την προσωπικότητά του. β) Η μεταβλητότητα της προσωπικότητας αναφέρεται στην δυνατότητα βελτίωσης του ψυχικού κόσμου του μαθητή και στην συμβολή του παιδαγωγού στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Η κάθε συμπεριφορά των παιδιών, μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα, αντικατοπτρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις ιδιαίτερες προδιαθέσεις τους, γιατί θεωρείται ότι κάθε υποκείμενο είναι μοναδικό και οι συμπεριφορές που παράγονται χαρακτηρίζουν ολόκληρη τη δομή της προσωπικότητάς του. Ο παιδαγωγός ερευνά την πορεία της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού κάτω από άλλος πρίσμα και σε σύνδεση με το φαινόμενο της αγωγής και ιδιαίτερα με τη διαδικασία της μάθησης, η οποία είναι το σπουδαιότερο μέσο της αγωγής και της μόρφωσης του παιδαγωγούμενου. Η μάθηση είναι ένα ψυχικό φαινόμενο, που συμβαίνει όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην ζωή. Δεν αναφέρεται μόνο στο παιδί και στο αναπτυσσόμενο άτομο, αλλά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Έχει σχέση με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή αλλά και με το περιβάλλον του. Δεν είναι μόνο η κατάκτηση μίας ύλης ή η οικειοποίηση μίας γνώσης, έννοιας ή ιδέας, αλλά και η απόκτηση ικανοτήτων (φυσικών και πνευματικών) δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και ακόμη η καθιέρωση ενός συστήματος αξιών. Όλα αυτά είναι προϊόντα της μάθησης, που θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα μέσα αγωγής και μόρφωσης. Είναι γνωστό ότι οι σημαντικότερες ψυχοσωματικές μεταβολές στον οργανισμό του παιδιού οφείλονται σε δύο παράγοντες: 1) στην επερχόμενη εσωτερική ωρίμανση των προδιαθέσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, λειτουργιών και πτυχών της προσωπικότητας και 2) στην οικειοποίηση νέων εμπειριών μέσω του φαινομένου της μάθησης. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι «*...η προσωπικότητα αντιπροσωπεύει*

εκείνα τα χαρακτηριστικά του ατόμου που καλύπτουν σταθερά σχήματα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς» (Ποταμιάνος, 1997, σ.17). Η προσωπικότητα του κάθε μαθητή αποτελείται από την δομή της, δηλαδή τις βασικές μονάδες ή τα δομικά της στοιχεία, από την διεργασία, δηλαδή τις δυναμικές πτυχές της, συμπεριλαμβανομένων και **των κινήτρων**, από την *ανάπτυξη και την εξέλιξη του ανθρώπου να φτάσει στην μοναδικότητα και τέλος* από την ψυχοπαθολογία και αλλαγή συμπεριφοράς, δηλαδή η φύση και τα αίτια της διαταραχής μιας προσωπικότητας, η τροποποίηση της συμπεριφοράς και τέλος η αντίσταση στην αλλαγή αυτή. (Ποταμιάνος 1997, σ.19).

Η ανάπτυξη επομένως της προσωπικότητας του παιδιού θεωρείται αποτέλεσμα της ωρίμανσης, που αποτελεί γενικά διαδικασία της οργανικής ανάπτυξης προς την ωριμότητα, και της μάθησης, που αποτελεί το ψυχικό φαινόμενο με το οποίο ο παιδαγωγούμενος οικειοποιείται νέα εμπειρία, απαραίτητα για την προσαρμογή του στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του και κατά συνέπεια την ζωή του οργανισμού. Η μάθηση λοιπόν, είναι μία ενεργητική διαδικασία που αποβλέπει στην οικειοποίηση νέων εμπειριών, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του παιδιού. Η αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών, δηλαδή της ωρίμανσης και της μάθησης, είναι αναγκαία διαδικασία για το φαινόμενο της ανάπτυξης του παιδιού. Για την εκδίπλωση, όμως του «δυνάμει είναι» της προσωπικότητας και της περαιτέρω δραστηριοποίησης και μορφοποίησης του εσωτερικού δυναμισμού του παιδιού επιβάλλεται να βρεθεί κάτω από κατάλληλες μορφωτικές επιδράσεις του περιβάλλοντος. Η σχέση που διέπει την αλληλεπίδραση της ωρίμανσης και της μάθησης δεν είναι αθροιστικής, αλλά δυναμικής φύσεως. (Δανασσής-Αφεντάκης, 1991, σ. 20).

Ωρίμανση x μάθηση = ανάπτυξη
Ωρίμανση x (0) μηδέν μάθηση = μηδέν (0) ανάπτυξη
Μηδέν (0) ωρίμανση x μάθηση = μηδέν (0) ανάπτυξη

(Πηγή: Δανασσής-Αφεντάκης,1991)

Ο Vigotsky υποστηρίζει ότι η μόνη καλή διδασκαλία είναι εκείνη που προηγείται της ανάπτυξης και ο Bruner πιστεύει ότι είναι δυνατόν να διδαχθούν όλα τα θέματα αποτελεσματικά και με τρόπο πνευματικά έντιμο σε όλους του μαθητές, αρκεί η μάθηση να αναφέρεται στην πλήρη κατανόηση των θεμελιωδών αρχών

και δομών του θέματος και η μεθοδολογία να είναι κατάλληλη προς τον ρυθμός και το επίπεδο ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. (Δανασσής, 1991)
Στην ενεργητική μάθηση ο παιδαγωγός δεν μεταφέρει γνώσεις, αλλά διευκολύνει το μαθητή να τις κατακτήσει. Καλλιεργεί δεξιότητες και θέτει τις βάσεις για αυτενέργεια και εκμάθηση των διαδικασιών της μάθησης. Η γνώση της προσωπικότητας του μαθητή από τον παιδαγωγό, τον βοηθάει να επιβλέπει τον μαθητή, να ερωτά και να προκαλεί σε αυτενέργεια, να εξετάζει να ελέγχει και να σχολιάζει το τελικό προϊόν, να επηρεάζει έμμεσα δίνονται παραδείγματα και διευκρινίζοντας να διευκολύνει τη μάθηση και να οργανώνει κατακτήσεις μάθησης. Από την άλλη μεριά ο μαθητής παρατηρεί, αναλαμβάνει πρωτοβουλία για δραστηριότητες, επιτελεί σύνθετα καθήκοντα, ερωτά, αναλύει, αναζητά λύσεις, ανακαλύπτει, πειραματίζεται, ενδιαφέρεται, γιατί πιστεύει στην αξία αυτού που κάνει αξιολογώντας την επίδοση και την προσπάθειά του (feedback). (Τριλιανός, 1992)

1.1. Η εποικοδομητική μάθηση κι η ειδική εκπαίδευση.

Εκτός από τις έρευνες του Piaget που τονίζει τις διαδικασίες και τις λογικές δομές σκέψης, για να περιγράψει και να ερμηνεύσει τις νοητικές σκέψεις των μαθητών, υπάρχει και η θεωρία της «εποικοδόμησης» ή «κονστρουκτιβισμού» που ερευνά το περιεχόμενο των ιδεών των παιδιών και δίνει μία καλή εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις έννοιες. Ο Kelley (1955) υποστηρίζει ότι οι μαθητές ενεργούν όπως οι επιστήμονες. Ο παιδαγωγός οφείλει να γνωρίσει πώς ο μαθητής κτίζει ένα πρότυπο (μοντέλο) για τον κόσμο, που τον βοηθά να οικοδομήσει ένα κώδικα συμπεριφοράς μέσα σ΄ αυτόν. Όπως και το μοντέλο που κατασκευάζει ο επιστήμονας έτσι και αυτό είναι αντικείμενο αλλαγής με τον καιρό. Η θεωρία του Kelley ενδιαφέρεται επίσης για τις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την σκέψη του παιδιού. Σύμφωνα με την θεωρία του Heider ο παιδαγωγός μπορεί να κατανοήσει και να ελέγξει τη συμπεριφορά του μαθητή ώστε να προβλέψει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τη διαδικασία τα μάθησης και της αγωγής. Πρέπει να αναλύσει τα παραγωγικά αίτια σε δύο κατηγορίες: α) τα εξωτερικά, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον β) τα εσωτερικά αίτια, κίνητρα και διανοητικές ικανότητες. (Κόκκοτας, 1996)
Ο P. Scott συνοψίζει ως εξής τα χαρακτηριστικά της εποικοδομητικής μάθησης: α) Τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν εξαρτώνται μόνο από το μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και από την προϋπάρχουσα γνώση, τις στάσεις, τις αξίες του μαθητή και

γενικά την προσωπικότητά του. β) Η δημιουργία δεσμών με την προϋπάρχουσα γνώση, είναι μία ενεργητική διαδικασία που περιλαμβάνει την παραγωγή, τον έλεγχο και την αναδόμηση των ιδεών. γ) Τα εποικοδομητικά νοήματα είναι δυνατόν να γίνουν αποδεκτά ή να απορριφθούν. (Κόκκοτας, 1996)

Ο παιδαγωγός πρέπει να έχει ξεκαθαρισμένο το τι θα επιθυμούσε να γνωρίζουν οι μαθητές του (επιθυμητή γνώση), να γνωρίζει ή να αναδείξει τις απόψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές του για το θέμα (προϋπάρχουσα γνώση) και τέλος να εκπονήσει κατάλληλα έργα, που θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της υπάρχουσας και της επιθυμητής άποψης. Έτσι λοιπόν, κατά τον Allport, η ανάπτυξη της προσωπικότητας νοείται ως μία διπλή διαδικασία, διαφοροποιήσεως, δηλαδή διαρθρώσεως, λεπτομερών συστημάτων και ολοκληρώσεως, δηλαδή διατάξεως και διευθετήσεως αυτών των συστημάτων εντός της ολότητας της προσωπικότητας. Ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται από την ποικιλομορφία του. Αυτό φαίνεται από τις διαφορές μεταξύ των ατόμων, όπως είναι η σωματική διάπλαση, η ικανότητα, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες, οι στάσεις, οι ανάγκες, τα πιστεύω, η προέλευση, οι στόχοι και οι φιλοδοξίες. Για να παίξει ο δάσκαλος θετικό ρόλο στην παρώθηση των μαθητών θα πρέπει να πιστεύει πως όλοι σχεδόν οι μαθητές μπορούν να μάθουν. Έχοντας σαν βάση αυτή την πεποίθηση, προσπαθεί στη συνέχεια να επινοήσει τα κατάλληλα κίνητρα και τις σωστές μεθόδους που θα παρωθήσουν το κάθε μαθητή προς τη μάθηση. Για να το επιτύχει αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να κατανοήσει ότι κάθε άτομο αποτελεί μία ξεχωριστή, μοναδική και ιδιαίτερη προσωπικότητα. Συνεπώς, το να θεωρεί όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικία όμοια κάτω από την δική του επιρροή είναι μία αφελής και επιζήμια αντίληψη, γιατί σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές έρευνες *«... η γνωστική μάθηση επιστρατεύει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής είναι ο κύριος συντελεστής για την κατάκτηση της γνώσης κι επομένως η απόκτησή της εξαρτάται από το βαθμό ενεργοποίησης των πνευματικών δυνατοτήτων του. Μια από τις βασικές φροντίδες του σχολείου, κατά τη Γνωστική Ψυχολογία, είναι να μάθει και να ασκήσει το παιδί στις γνωστικές στρατηγικές, καθώς επίσης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες για να αποκτήσει τη γνώση πιο γρήγορα, αποτελεσματικά και με ευχαρίστηση, δηλαδή να μάθει πώς να μαθαίνει...ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας βοηθάει το μαθητή ν' ανακαλύψει με διερευνητικό-ανακαλυπτικό τρόπο τη γνώση να την οικοδομήσει μόνος του κι όχι ν' αποδέχεται παθητικά σχηματοποιημένες γνώσεις.»* (Κολιάδης, 1997, σσ.30-31). Οι ατομικές διαφορές που αναφέρονται στην

προσωπικότητα του παιδιού και στην παρότρυνσή του διαμορφώνουν κατά πολύ τη σχολική απόδοση και προσαρμογή του. Πρωταρχικό ρόλο στην προσέγγιση της προσωπικότητάς του έχει το αυτοσυναίσθημα που είναι ήδη διαμορφωμένο στο μαθητή. Πολλοί μαθητές γίνονται θύματα των πεποιθήσεων που τρέφουν οι ίδιοι γι΄ αυτούς ειδικά όταν αυτές ενισχύονται από τους δασκάλους τους. Το έργο της παρώθησης θα πρέπει να λειτουργεί έτσι ώστε σιγά-σιγά να αποσύρονται τα εξωτερικά κίνητρα και να ενθαρρύνονται τα εσωτερικά κίνητρα που μόνος του, μέσα από την ωριμότητά του, θα μπορεί να διακρίνει ο μαθητής. « *Είναι παιδαγωγικώς απαράδεκτον να μη γίνεται υπό των δασκάλων διάκρισις τρόπων υποκινήσεως της παρώθησης των μαθητών, αποβλέποντες αποκλειστικώς εις υψηλοτέρας επιδόσεις των εις τα μαθήματα με θυσίαν, άλλων σημαντικών απόψεων αγωγής.* » (Πασσάκος, 1979, σ.156)

Τεράστιες είναι οι επιπτώσεις των ατομικών διαφορών στη διδασκαλία και δεν μπορούν να αγνοηθούν ή να παραγνωρισθούν, όταν θέλουμε να δουλέψουμε σε επιστημονικά πλαίσια. Πρέπει πάντα η διδασκαλία να προσαρμόζεται, να λαμβάνει υπόψη της τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Πρέπει επίσης να αναγνωρίσουμε εκτός από τις ατομικές διαφορές, ότι κάθε μαθητής έχει δικό του ρυθμό μάθησης. Ο δάσκαλος πρέπει να αναγνωρίζει ότι τα ανθρώπινα όντα ενεργούν με διαφορετικό ρυθμό αλλά και να μην πιέζει ορισμένα παιδιά να υιοθετήσουν ανεπιθύμητους γι΄ αυτά τρόπους μάθησης παραβιάζοντας την προσωπικότητά τους το πιο βασικό ανθρώπινο δικαίωμά τους. Σύμφωνα με τις αρχές ενθάρρυνσης των Dinkmeger και Dreikurs ο παιδαγωγός οφείλει να εκτιμήσει την αξία του μαθητή, να δημιουργήσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού μέσω της πίστεως, να χρησιμοποιήσει και να ολοκληρώσει την ιδέα της ομάδας, να αναγνωρίσει το ενεργητικό δυναμικό του παιδιού, να αναπτύξει δεξιότητες και να διεγείρει το ενδιαφέρον του παιδιού νιώθοντας την ασφάλεια, όπου *«...ως άνθρωποι έχουμε όλοι μας την ευθύνη να προωθήσουμε αλλαγές και να εκπαιδεύσουμε τους συνανθρώπους μας που έχουν ανάγκη. Δε χρειάζεται να έχουμε πολιτική δύναμη ή εξουσία για να προκαλέσουμε τις επιθυμητές αλλαγές. Οι αλλαγές σχετίζονται περισσότερο με τη βασική ανάγκη για ισότητα των ανθρώπων και σεβασμό της αξιοπρέπειάς τους...για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε αυτό το πρόβλημα απαιτείται η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων, όπως ιατρικές ειδικότητες-Νευρολογίας, Παιδιατρικής, Ψυχιατρικής και Γενετικής, καθώς επίσης και οι ειδικότητες -Βιοχημείας, Νευροψυχολογίας, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και Παιδαγωγικής. Ο παιδαγωγός που θέλει να ασχοληθεί με την*

εκπάιδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητο να είναι γνώστης των παραπάνω ειδικοτήτων»(Ζώνιου-Σιδέρη, 1994, σ.13)

Η ικανότητα, να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί σωστά τον συνάνθρωπό του στις διαπροσωπικές σχέσεις, είναι ένα ιδιαίτερο βοηθητικό στοιχείο που οδηγεί τον άνθρωπο στην έκφραση μίας επιτυχημένης συμπεριφοράς. Ο παιδαγωγός, λοιπόν, οφείλει να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τους μαθητές του αντικειμενικά και με ακρίβεια και να εκτιμά ιδιαίτερα τις πνευματικές, κοινωνικές, ψυχολογικές ιδιαιτερότητες της προσωπικότητας των μαθητών. Οι έρευνες έδειξαν ότι αν ο δάσκαλος μπορεί να εκτιμήσει σωστά το πνευματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών του, μπορεί να βοηθήσει στην μάθηση και την αγωγή τους. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός χρειάζονται: α) Θεωρητική και πρακτική κατάρτιση του δασκάλου β) εκπαιδευτικά προγράμματα και βιβλία γ) υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος δ) τη σύνδεση θεωρίας και πράξης ε) άμεση και ουσιαστική συμμετοχή της οικογένειας στις διαδικασίες εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι δύο κυρίως παράγοντες επηρεάζουν την προέλευση των ατομικών διαφορών, οι γενετικοί και οι περιβαλλοντικοί. « *Οι γενετικοί παράγοντες περιλαμβάνονται εις τον κληρονομούμενον προικισμόν εκ των γονέων εις τα τέκνα..... ο γονότυπος, το σύνολον των γονιδίων, προσδιορίζει τας δυνατότητας του οργανισμού.... Το περιβάλλον καθορίζει ποίαι και εις ποίαν έκτασιν εκ των δυνατοτήτων αυτών θα πραγματωθούν κατά την διάρκεια της αναπτύξεως.... Η αιτία της ποικιλίας είναι πάντοτε και γενετική και περιβαλλοντική και η ποικιλία δύναται να διαιρεθεί ες τρία συστατικά: την γενετικήν ποικιλίαν, την περιβαλλοντικήν ποικιλίαν, και την ποικιλίαν την προερχόμενην από την αλληλεπίδρασιν γονότυπου περιβάλλοντος.» (Πασάκος, 1994).* Έχουμε πλέον αποδεχθεί πως το άτομο δεν κληρονομεί έτοιμες ιδιότητες αλλά μόνο προδιαθέσεις, και η επίδραση εξωτερικών παραγόντων και μόνο προκαλεί την ανάπτυξη ιδιοτήτων από αυτές. Η επίδραση των ενδογενών και εξωτερικών παραγόντων ποικίλει ανάλογα με τους τομές της προσωπικότητας. Ο σωματικός τομέας επηρεάζεται περισσότερο από την πνευματική από τους κληρονομικούς παράγοντες. Αντίθετα, ο γνωστικός, κοινωνικός και ηθικός τομέας, οι στάσεις, οι τάσεις και τα ενδιαφέροντα, η μεταβλητή δηλαδή πλευρά της συμπεριφοράς, επηρεάζονται από εξωτερικούς κυρίως παράγοντες και κυρίως η συγκρότηση της προσωπικότητας του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα κληρονομικών καταβολών και περιβαλλοντικών επιδράσεων και της αγωγής. Η ψυχή του παιδιού δεν είναι ένας

άγραφος χάρτης πάνω στον οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός και όλοι εκείνοι οι κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά του. Δεν είναι μόνο οι γενετικοί ή μόνο οι μη γενετικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ατόμου. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες την κεντρική συντονιστική δύναμη έχει το «εγώ» που άλλοτε ελέγχει κατά το πλείστον το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης (ισχυρή προσωπικότητα) και άλλοτε όχι. Σ΄ αυτή την ιδιότητα βασίζεται η έννοια της ατομικότητας και το τελεολογικό έργο του παιδαγωγού που έγκειται στο να βοηθήσει το παιδί να αξιοποιήσει το δυναμικό των δυνατοτήτων που πράγματι έχει. Το εγώ το οποίο ο Allport χαρακτηρίζει σαν ένα «μυστηριώδες αίνιγμα» μέσα στην ψυχολογία της προσωπικότητας, είναι η συνειδητοποίηση της προσωπικής μας ταυτότητας, όπου «*...το εγώ ως αντικείμενο προσδιορίζεται εις ότι το πρόσωπον αντιλαμβάνεται και σκέπτεται περί του εαυτού του... Το εγώ ως διαδικασία, ὡς ένας ενεργός παράγων... περιλαμβάνει μία ομάδα από ψυχικές διαδικασίες όπως το αντιλαμβάνεσθαι, το σκέπτεσθαι κ.α., οι οποίες διέπουν και ρυθμίζουν την συμπεριφορά και την προσαρμογή του ατόμου* ». (Allport, 1956)

1.2. Ιδιογραφική προσέγγιση της προσωπικότητας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πολλές διαφορετικές αντιλήψεις έχουν διατυπωθεί για το εγώ με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Κοινή αποδοχή όλων αυτών είναι ότι το εγώ δεν αντιστοιχεί στο σύνολο της προσωπικότητας αλλά μέρος αυτής που εμπλέκεται στις ποικίλες εκδηλώσεις της με ποικίλους τρόπους. Παραδεχόμενοι ότι το παιδί φέρει μία έμφυτη ικανότητα - σε λανθάνουσα κατάσταση – να αναπτύξει το εγώ του, η γνώση της προσωπικότητάς του από τον παιδαγωγό πρέπει να αποσκοπεί και στην προσπάθειά του να το βοηθήσει να διαμορφώσει το εγώ του έτσι ώστε να βρεθεί σε εναρμόνιση με τον εαυτό του και το περιβάλλον του . Στόχος λοιπόν του παιδαγωγικού έργου είναι η εναρμόνιση της προσωπικότητας του παιδαγωγούμενου. Δεν είναι λοιπόν αρκετό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το παιδαγωγικό αντικείμενο και την διδασκαλική μεθοδολογία. Για να επιτελέσει σωστά το έργο του θα πρέπει να έχει επαρκή γνώση της προσωπικότητας του παιδαγωγούμενου. Μόνο τότε θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προσθέσει ποικιλία στην διδασκαλία του σε σχέση με το υλικό, τη μεθοδολογία, την ανάθεση εργασιών κ.α., ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες που παρωθήσουν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν, με τον δικό τους τρόπο, με

ενδιαφέρον στο μάθημα. Έχουμε πλέον αποδεχθεί πως το άτομο δεν κληρονομεί έτοιμες ιδιότητες αλλά απλώς προδιαθέσεις που κάτω από την επίδραση εξωτερικών παραγόντων αναπτύσσονται σε ιδιότητες. Η ατομικότητα του ανθρώπου αποτελεί και τη βάση για την θεωρία της προσωπικότητας. Σαν όρος η ατομικότητα μπορούμε να πούμε ότι είναι « συλλογικά, εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία διακρίνουν το ένα άτομο από τα άλλα » (Reber, A.: Dictionary of Psychology, Penguin Books, 1985). Κατά τον G.W.Allport, η ατομικότητα είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό του ατόμου, ένας ιδιαίτερος τρόπος εσωτερικής οργάνωσής του είναι η βασική ιδιότητα της προσωπικότητας. Έχοντας υπόψη τις δυσκολίες που προκύπτουν από την έκταση και μόνο των ατομικών διαφορών, διακεκριμένοι ερευνητές προτείνουν σαν ιδανική λύση την εξατομικευμένη διδασκαλία. Αυτού του είδους την διδασκαλία ο Carl Rogers την ονομάζει « διδασκαλία επικεντρωμένη στον μαθητή » που τη βασίζει σε μία αντίληψη αυτοπραγμάτωσης και αυτεπίγνωσης. Αυτοπραγμάτωση για τον Ρότζερς σημαίνει η προσπάθεια απόκτησης μεγαλύτερης ανεξαρτησίας και αυτουπευθυνότητας με την παρώθηση της αυτεπιβολής, της αυτοδιάθεσης και της αυτονομίας του ατόμου και όχι με την υποκίνηση του ετερόνομου ελέγχου και εξωγενών παραγόντων. *Για τον Ρότζερς η αυτοπραγμάτωση είναι δυνατή μόνο μέσα από την « εναρμόνιση της προσωπικότητας ...η ψυχολογική προσαρμογή συντελείται όταν η αντίληψή μας για τον εαυτό μας αντιστοιχεί στις δυνάμεις που τον έχουν διαμορφώσει. Η εναρμόνιση της προσωπικότητας σημαίνει ότι έχουμε επίγνωση των κοινωνικών δυνάμεων, που διαμορφώνουν την προσωπικότητα, και ικανότητα να ελέγχουμε και να κατευθύνουμε αυτές τις* δυνάμεις ». (Πασσάκος ,1994)

Κάθε προσπάθεια προς την εναρμόνιση της προσωπικότητας και συνεπώς προς την αυτοπραγμάτωση δεν πρέπει να μένει στον ουτοπικό ισχυρισμό του Rogers(1982) που βασίζεται στην καλοπροαίρετη διάθεση των ανθρώπων να λύσουν τα προβλήματα των κοινωνικών σχέσεων με αυτό που ονομάζει « ψυχολογική αλυσιδωτή αντίδραση ». Αντίθετα, κάθε προσπάθεια για να επιτευχθούν οι προαναφερόμενοι στόχοι μέσα από την απελευθερωμένη μάθηση θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους κοινωνικούς (περιβαλλοντικούς) παράγοντες και την ανάγκη για την παράλληλη δημιουργία μίας απελευθερωμένης κοινωνίας. Έτσι λοιπόν χρειάζεται «... *να διερευνηθούν διαγνωστικά οι ειδικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού, προκειμένου ν΄ αποφασιστούν τα εξής: α. Αν το συγκεκριμένο παιδί*

χρειάζεται θεραπευτική αγωγή, β) ποιος ή ποιοι θα υλοποιήσουν το κατάλληλο για αυτό πρόγραμμα αγωγής, γ) μέσα σε ποιο χρονικό διάστημα ή διαστήματα, δ) σε ποιους χώρους και ε) με ποια όργανα και μέσα. Η διαγνωστική διαδικασία των ειδικών αναγκών πρέπει να ξεκινάει με την εντόπιση των προβληματικών καταστάσεων. Η εντόπιση δηλαδή των παιδιών που έχουν ή που μπορεί να παρουσιάσουν αργότερα πρόβλημα, πρέπει ν΄ αποτελεί το πρώτο στάδιο ή το προκαταρκτικό στάδιο της διαγνωστικής έρευνας. Το δεύτερο βασικό στάδιο της διαγνωστικής έρευνας είναι η αναγνώριση. Με την αναγνώριση εξετάζεται ένας συγκεκριμένος πληθυσμός παιδιών υψηλής επικινδυνότητας για να καθοριστεί αν πράγματι έχουν ανάγκη παροχής ειδικών εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων. Ένα σωστό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αποκατάστασης παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες βασίζεται κυρίως στις πληροφορίες που αποκτάμε στο τρίτο στάδιο της διαγνωστικής έρευνας, (τη διαφορική διάγνωση), με την ιατρική, την ψυχολογική και την παιδαγωγική εξέταση.» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σσ. 62-65)

Πολλοί ερευνητές, βασιζόμενοι σε μία πιο κριτική αντίληψη για την κοινωνία, προτείνουν λύσεις με την πεποίθηση ότι η ρίζα της μη εναρμόνισης της προσωπικότητας των μαθητών βρίσκεται στις κοινωνικές δομές. Σ΄ αυτά τα πλαίσια, ο Reed προτείνει σαν πλήρη λύση την « ενδυναμωτική μαθησιακή διαδικασία » που βασίζεται στο μετασχηματισμό της κοινωνικής συνείδησης. Από τα πρώτα παιδικά του χρόνια το άτομο αποκτά κοινωνική συνείδηση, διανοητική και συναισθηματική δομή στάσεις και αξίες μέσα από την καθημερινή διαδικασία για την προσωπική του επιβίωση. Είναι αφελές να πιστεύει κανείς ότι μπορεί κανείς να έχει συνειδητό έλεγχο της διανοητικής δομής του εαυτού του ή των άλλων. Κάθε άτομο γεννιέται και ανατρέφεται σε ένα ήδη οργανωμένο κοινωνικοπολιτιστικό σύστημα εδραιωμένο έτσι ώστε να εξυπηρετεί τα συμφέροντα των εκάστοτε, κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, όπου ο Reed διατυπώνει τέσσερις αρχές της ενδυναμωτικής διαδικασίας: «... (1) χρησιμοποίηση των αξιών και των κοινωνικών ενδιαφερόντων του μαθητή, για να καθοριστεί ο σκοπός, ο χαρακτήρας και η κατεύθυνση της μαθησιακής διαδικασίας (2) χρησιμοποίηση της κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών ως βασικού περιεχομένου, πρώτης ύλης της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον δεν υπάρχει ουδέτερη γνώση (3) σύνδεση της πρακτικής του μαθητή με την ιστορική ανάπτυξη της κοινωνίας και (4) χρησιμοποίηση των διδαγμάτων και εμπειριών των ατόμων, που έχουν παρόμοιες κοινωνικές αξίες και αντιμετωπίζουν ανάλογες

κοινωνικές συνθήκες, ώστε να βελτιωθεί η πρακτική του ίδιου του μαθητή »(Phyllis M. Cunningham, 1985). Ο Eysenck (1967) αναφέρεται στη βιολογική αιτιότητα της προσωπικότητας όπου "...*όλα είναι ζήτημα φλοιώδους διέγερσης και αναστολής. Η ενδοστρέφεια – εξωστρέφεια, για παράδειγμα, εξηγείται με τη διαφορική ευαισθησία του νευρικού συστήματος, και ιδιαίτερα του ενεργοποιητικού δικτυωτού σχηματισμού: μία μεγαλύτερη ευαισθησία έχει σαν συνέπεια μία μικρότερη αναζήτηση ερεθισμάτων και η προσωπικότητα θ΄ αναπτυχθεί γύρω από τον άξονα της ενδοστρέφειας. Όσο για τον δεύτερο άξονα του Eysenck – τη συναισθηματική σταθερότητα – υπόκειται, μας λέει ο άγγλος ψυχολόγος, στο αυτόνομο νευρικό σύστημα: μία ανισορροπία των διεγερτικών και ανασταλτικών φάσεων του υπεύθυνου κέντρου του αυτόνομου νευρικού συστήματος θα επέφερε στα υποκείμενα μία αξιοσημείωτη συναισθηματική αστάθεια ή σταθερότητα."* (Παπαστάμου, 1989γ, σ.103)

1.3. Η διεπιστημονική προσέγγιση και η διαφορική διάγνωση.

Προσωπικότητα θα μπορούσε να πει κανείς, είναι μία σύνθεση νοητικών ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων, ιδιοσυγκρασίας και άλλων ατομικών διαφορών στη σκέψη, στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά, δηλαδή δίνεται περισσότερη έμφαση στην οργάνωση, τη μοναδικότητα και τη συνέχεια που είναι χαρακτηριστικά των τάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου.(Baller & Charles 1961, p.370). Επομένως, η συγκέντρωση του υλικού για την προσωπικότητα του μαθητή, γίνεται ως εξής: «*... α. Η συγκρότηση του εξελικτικού ιστορικού (ιατρικού, οικογενειακού, σχολικού), β. Η παρατήρηση, γ. Η συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια, δ. Οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς, ε. Οι λίστες ελέγχου δεξιοτήτων, στ. Τα ανεπίσημα τεστ που κατασκευάζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ζ. Τα σταθμισμένα τεστ.»* (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ.67) *.Τα τεστ προσωπικότητας στοχεύουν* στην εξήγηση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των άλλων. Για την κατανόηση των μαθητών σαν άτομα είναι αναγκαία η γνώση των συναισθηματικών τους αναγκών, των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους και όλων των άλλων πλευρών της προσωπικότητάς τους. Η αξιολόγηση των ατομικών διαφορών, της προσωπικότητας δηλαδή του παιδαγωγούμενου, μπορεί να γίνει με διάφορες ψυχομετρικές μεθόδους. Ένας ειδικά καταρτισμένος παιδαγωγός μπορεί να χρησιμοποιεί διάφορα ψυχομετρικά μέσα για να αξιολογήσει με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια την

προσωπικότητα του μαθητή. Ο παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα μέσα στη τάξη, τόσο με το προφορικό λόγο μέσα από τη στάση και συμπεριφορά των μαθητών στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, όσο και με το γραπτό λόγο (σταθμισμένα τεστ, κριτήρια αξιολόγησης κ.α.) να δοκιμάσει και να εκτιμήσει τις ικανότητες των μαθητών. Έχει την δυνατότητα με βάση τη στάση των μαθητών απέναντι στους άλλους να εκτιμήσει το κοινωνικό τους status . Τέλος έχει την δυνατότητα να γνωρίσει τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών και να συνεργάζεται με τους γονείς τους για την ορθή προσέγγιση της γνώσης της προσωπικότητάς τους. Όσο και αν ακολουθήσει την επιστημονική οδό ο παιδαγωγός για να διερευνήσει την προσωπικότητα του παιδιού, η διαπροσωπική σχέση μαζί του είναι τέτοια που πάντα θα επηρεάζεται από τον ανθρώπινο παράγοντα. Κάθε ψυχολόγος βλέπει την ανθρώπινη κατάσταση από τη μοναδική σκοπιά της δικής του ατομικότητας. Συνεπώς, οι θεωρίες της προσωπικότητας επηρεάζονται από υποκειμενικούς παράγοντες. Η ψυχολογική πίεση που ασκεί ο παιδαγωγός στις ζωές των μαθητών του μπορεί να είναι πολύ μεγάλη και οι συνέπειές της μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές, ανάλογα με τον τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται τις επιστημονικές θεωρίες που αφορούν τη προσωπικότητα και τις αρχές της παιδαγωγικής ενέργειας και με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει την συμπεριφορά του παιδιού. Εδώ, σημαντικό ρόλο παίζει η ίδια η προσωπικότητα του παιδαγωγού, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του απέναντι στις διάφορες μορφές ζωής. Κατ΄ αυτό τον τρόπο, ένας δάσκαλος που προσπαθεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του μαθητή εμπλέκεται και στην προφητική διαδικασία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και μόνο αν ο ίδιος έχει καλλιεργήσει τόσο την ανθρώπινη όσο και την επιστημονική του πλευρά μπορεί να συμβάλλει θετικά στο παιδαγωγικό έργο. Ο παιδαγωγός πρέπει να προσέξει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις για να μπορέσει το παιδί να οδηγηθεί στη μάθηση, στην κοινωνικοποίηση και στη συγκρότηση της προσωπικότητας του. Με τα διάφορα στερεότυπα αποφεύγεται κάθε δυνατή προσέγγιση του παιδαγωγού προς το μαθητή και αντίστροφα και επομένως κάθε δυνατότητα εσωτερικής γνωριμίας μαζί τους διότι όπως λεει ο Buber: *« μία εσωτερική γνωριμία δεν είναι δυνατή παρά μόνο αν έρθω στοιχειωδώς σε επαφή με τον άλλον, αν γίνει για μένα παρουσία ». Ο τρόπος* και ο βαθμός της αντίληψης και κατανόησης του άλλου, δεν εξαρτάται μόνο από τις πρώτες εντυπώσεις και τα στερεότυπα.

Ο παιδαγωγός, που προσπαθεί να δει «βαθύτερα» και να κατανοήσει το μαθητή του καλύτερα, ξεκινά από την αρχή: η ανταπόκριση ή μη του μαθητή στο ρόλο του είτε ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά του εξαρτάται τόσο από τις ατομικές του (σωματικές και πνευματικές ικανότητες) όσο και από τις περιβαλλοντικές του (φυσικές και κοινωνικές) προϋποθέσεις. Η σχολική επίδοση λοιπόν, πρέπει να ερμηνεύεται κυρίως ως αποτέλεσμα επιδράσεων δύο βασικών παραγόντων, της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος του παιδιού πράγμα που ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι «*...η προσωπικότητα συγκροτεί τη δυναμική οργάνωση, ενός ατόμου, των ψυχοφυσικών συστημάτων που καθορίζουν τις χαρακτηριστικές τους συμπεριφορές και σκέψεις (Allport, 1937). Ο Guilford θεωρεί ότι "αποτελεί το προφίλ των μοναδικών (ιδιαίτερων) γνωρισμάτων ενός ατόμου" (1959). Όσο για τον Leyens(1983), η προσωπικότητα είναι μία επαγωγή μέσα στην οποία βάζουμε διάφορα κατασκευάσματα, ξεκινώντας από το αξίωμα πως κάθε άτομο έχει κάτι το μοναδικό και το σταθερό... Με άλλα λόγια, η προσωπικότητα είναι ένα υποθετικό οικοδόμημα το οποίο συνάγεται από όσα λέει (ή δεν λέει) και κάνει (ή δεν κάνει) ένα άτομο, με σκοπό να γίνει κατανοητή μία σχετικά σταθερή δομή ορισμένων στοιχείων που χαρακτηρίζουν το άτομο αυτό, έτσι ώστε να μην το "μπερδέψουμε" με κάποιοι άλλο και, το κυριότερο, να είμαστε σε θέση να προβλέψουμε τις μελλοντικές του συμπεριφορές.*» (Παπαστάμου, 1989[α], σ. 401). Πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει, καταλήγουν στο αδιαφιλονίκητο συμπέρασμα ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, όπως και το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας είναι από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζει ανάλογα με την ποιότητά του θετικά ή αρνητικά τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις «*...η ψυχανάλυση καταφεύγει στο ασυνείδητο με σκοπό να ανακαλύψει τα ίχνη των υπόγειων ψυχικών μηχανισμών, οι οποίοι επηρεάζουν αποφασιστικά την εκπαιδευτική ζωή. Οι δυσκολίες του μαθητή με ειδικές ανάγκες, το άγχος του, έχουν τον αντίκτυπό τους στο ασυνείδητο του παιδαγωγού, σε σημείο που εξαιτίας τους να προκύπτει κάποτε μια βαθιά κρίση και για τους δύο. Με το παιδί, ο παιδαγωγός αυτοτοποθετείται και καθρεπτίζεται. Εάν απορρίπτει το παιδί ή εάν προσκολλάται σ΄αυτό, αυτό γίνεται με τον μηχανισμό εσωτερικών διαδικασιών που του είναι πολλές φορές ασυνείδητες...η ψυχαναλυτική προσέγγιση είναι κλινική. Μόνο η κλινική μέθοδος μπορεί να ερμηνεύσει τις λανθάνουσες, μη έκδηλες, πλευρές των αλληλεπιδράσεων και να συλλάβει τα*

ευκαιριακά σημεία που αναδύονται για να τα σημασιολογήσει...η μορφωτική σχέση δεν εκδηλώνεται μόνο στο ορατό επίπεδο της διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά εκτυλίσσεται επίσης και στο επίπεδο των ασυνείδητων παρορμήσεων και των φαντασμάτων, δηλαδή στον ασυνείδητο μηχανισμό.» (Postic, 1995, σσ.213-215). Με τα ψυχοτεχνικά μέσα αξιολόγησης ο δάσκαλος μπορεί να προσεγγίσει την προσωπικότητα του μαθητή. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα μέσα εκείνα που καταγράφουν τις αντικειμενικά μετρήσιμες ενέργειες, που λαβαίνουν χώρα μέσα στην τάξη. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα ψυχοτεχνικά όργανα που αναζητούν τις απόψεις των μαθητών για ότι λαβαίνει χώρα στην τάξη και επισημαίνουν τα συναισθήματα που γεννά στις ψυχές των μαθητών η σχολική ζωή. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να γνωρίσει την προσωπικότητά τους, τις ατομικές τους δηλαδή διαφορές και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μίας καλλιεργημένης προσωπικότητας γι΄ αυτούς, αναλαμβάνει το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Πράγματι, δεδομένου ότι ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να παρατηρεί τους μαθητές του σε διάφορες φάσεις μέσα στην τάξη και να παρακολουθεί με προσοχή τις αντιδράσεις και συμπεριφορές τους καθώς επίσης να διαπιστώνει τις ικανότητες τις στάσεις και τα ενδιαφέροντά τους, βρίσκεται στην πλεονεκτική θέση να μπορεί να επιτελέσει το έργο του παιδαγωγικού ψυχολόγου σε αξιόλογο βαθμό. Για να επιτελεστεί επιτυχώς ένα τέτοιο έργο κατά την Charlotte Buhler, διακεκριμένη Αυστριακή ψυχολόγο, ο εκπαιδευτικός, πέραν του εκπαιδευτικού του έργου, μπορεί και πρέπει να εκτελεί τα εξής: *«α) Να χρησιμοποιεί την μέθοδον της συνεντεύξεως με άτομα-μαθητάς προκειμένου να γνωρίζει με ακρίβειαν την ψυχικήν υγείαν των και τα προβλήματά των. β) Να τηρεί ατομικά ψυχολογικά δελτία των μαθητών εις την τάξιν. γ) Να χρησιμοποιεί ορισμένα τεστ προσωπικότητος. δ) Να χρησιμοποιεί επίσης τεστ νοημοσύνης, ώστε να έχει την εικόνα του επιπέδου ικανοτήτων εκάστου μαθητού. ε) Να μελετά ψυχολογικώς εκφραστικάς εργασίας των μαθητών, όπως ιχνογραφήματά των. στ) Να χρησιμοποιεί κοινωνιομετρικάς μεθόδους προς σπουδήν των διαπροσωπικών σχέσεων εις την τάξιν και ειδικώτερον της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού»* (Πασσάκος, 1994)

2. Ο ρόλος των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης(ΚΔΑΥ), στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση της προσωπικότητας του παιδιού, με όποια μέθοδο και αν γίνεται, δεν θα πρέπει να μένει μόνο σε απλές μετρήσεις και ποσοτικές περιγραφές και για

να είναι ορθές οι κρίσεις και τα αποτελέσματά της θα πρέπει να πληροί δύο βασικές προϋποθέσεις: α) εγκυρότητα και β) αξιοπιστία, μέσα στα θεσμοθετημένα κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης(ΚΔΑΥ). Όπου μία τεχνική είναι έγκυρη « εάν εκθέτει κατά τρόπον αληθή την άποψιν των εκτελέσεων του μαθητού, η οποία και εκτιμάται εκάστοτε». Η αξιοπιστία «αναφέρεται εις τον βαθμόν εις τον οποίον τα αποτελέσματα εκτιμήσεων παρουσιάζουν σταθερότητα από της μίας μετρήσεως εις την άλλη». Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο δάσκαλος βρίσκεται στην πλεονεκτική θέση να παρακολουθεί σε καθημερινή βάση τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του για να μπορεί έτσι, να συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τον οδηγήσουν σε ένα συμπέρασμα. Η διαπροσωπική του σχέση με τους μαθητές είναι τέτοια ώστε να του παρέχει την δυνατότητα πολλών τυπικών και άτυπων συνεντεύξεων μαζί τους. Η συνέντευξη παρέχει πληροφορίες για τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες του κάθε μαθητή για να μπορέσει ο παιδαγωγός να επισημάνει τις ατομικές διαφορές και τις ανάγκες του. Επειδή ο στόχος μίας τέτοιας συνέντευξης είναι η πληροφόρηση για την προσωπικότητα του μαθητή, μπορεί να ακολουθηθεί μία πιο ευέλικτη και λιγότερο δομημένη προσέγγιση, όπου η σειρά των ερωτήσεων γίνεται από τις πιο γενικές στις πιο ειδικές. Για να είναι εποικοδομητική μία συνέντευξη θα πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως:

Να αφιερώσει ο παιδαγωγός τον απαιτούμενο χρόνο και ενδιαφέρον

Να είναι καλός ο ακροατής, ν΄ ακούει προσεκτικά χωρίς να μιλάει πολύ.

Να διασφαλίσει την εμπιστοσύνη και να επιβεβαιώσει την εχεμύθεια.

Να κάνει τον μαθητή να νιώθει άνετα.

Να κατανοεί και να συμπαραστέκεται στα συναισθήματά του.

Να είναι ζεστός, ενθαρρυντικός και αποδεκτικός.

Να προσαρμόζει τις ερωτήσεις στο πνευματικό και πολιτιστικό επίπεδο του μαθητή.

Να είναι αντικειμενικός στη στάση και στις κρίσεις του.

Το τελευταίο μας παραπέμπει στο αδύνατο σημείο του είδους αυτού της αξιολόγησης που έγκειται στην αναπόφευκτη υποκειμενικότητά της όπου όπως σε κάθε διαπροσωπική σχέση οι προσωπικότητες των δύο μερών και ειδικά εκείνη του δασκάλου μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της συνέντευξης. Γι΄ αυτό θα πρέπει να ελέγχει τυχόν στάσεις του, προκαταλήψεις και στερεότυπα που όχι μόνο θα τον εμποδίσουν να δεν την πραγματικότητα αλλά θα επηρεάσουν και την

συμπεριφορά του εξεταζόμενου επίσης. Η συνέντευξη χρησιμεύει, συνήθως, σαν προθέρμανση για την εισαγωγή άλλων μεθόδων αξιολόγησης, εφόσον αυτό κριθεί αναγκαίο και συνεπάγεται την συμμετοχή σε αυτήν και άλλων προσώπων με σκοπό μία πιο πλήρη συλλογή πληροφοριών από το σχολικό, οικογενειακό και το ευρύ κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Με την συμμετοχή του στην διαδικασία της συνέντευξης, ο παιδαγωγός δεν παίζει μόνο τον ρόλο του ψυχολόγου αλλά και τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και σύμβούλου. Στην πραγματικότητα, ο παιδαγωγικός ρου ρόλος είναι συνάρτηση των δύο άλλων και δηλαδή της ανάγκης των μαθητών για μάθησης και η καθοδήγηση των μαθησιακών τους προβλημάτων. Ειδικά σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της μέσης εκπαίδευσης όπου έχει να αντιμετωπίσει οξυμένα προβλήματα της εφηβικής ηλικίας και καλείται να τα βοηθήσει στην αναζήτηση της ταυτότητάς τους. Όπως είδαμε, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρατηρεί τη συμπεριφορά των μαθητών του απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Όπως σε όλες τις μορφές αξιολόγησης έτσι και στην παρατήρηση, τίποτε δεν μπορεί να εξασφαλίσει πλήρη αντικειμενικότητα. Παρ΄ όλα αυτά, για μία όσο το δυνατόν αξιόπιστη και έγκυρη παρατήρηση, θα πρέπει ο παρατηρητής-εκπαιδευτικός να καταγράψει πολύ προσεκτικά τα φαινόμενα όπως ακριβώς συμβαίνουν και να ταυτιστεί όσο το δυνατόν περισσότερο με την εμπειρία του μαθητή πριν να προσπαθήσει να ερμηνεύσει την συμπεριφορά του. Η παρατήρηση μπορεί να διαφέρει ως προς την δόμηση και την εστία – το στόχο – και ο μαθητής μπορεί να έχει γνώση ή πλήρη άγνοια της διαδικασίας της. Αν και η διαδικασία της παρατήρησης είναι χρονοβόρος και κουραστική και συχνά βρίσκει πολλά εμπόδια στην εφαρμογή της, θεωρείται σαν η πιο έγκυρη και ισχυρή μέθοδος στην διερεύνηση της προσωπικότητας. Άσχετα με ποιους τρόπους αξιολόγησης χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διερευνήσει την προσωπικότητα του παιδιού, θα πρέπει, σαν ένας σωστός και συνεπής ερευνητής, να διατηρεί προσωπικά δελτία με όλες τις πληροφορίες που αφορούν την προσωπικότητα και τις ατομικέ διαφορές των μαθητών του.

Όπως σε κάθε μορφή ψυχοθεραπείας και ψυχανάλυσης έτσι και στα διάφορα τεστ προσωπικότητας, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα. Έτσι και στα λεγόμενα τεστ προβολής, ο εξεταστής εξηγεί στον εξεταζόμενο ότι δεν υπάρχουν καλές ή κακές απαντήσεις. Τόσο η κατασκευή όσο και η εφαρμογή και η ερμηνεία των προβολητικών τεστ, έχουν σαν βάση την ψυχαναλυτική θεωρία. Βασίζονται δηλαδή στο ότι ασυνείδητα κίνητρα μπορούν να αποκαλυφθούν μέσα

από τις απαντήσεις ή τις αντιδράσεις του εξεταζόμενου σε διάφορα ερεθίσματα. Σκοπός των προβολητικών τεστ είναι η εξιχνίαση του ασυνείδητου και χαρακτηρίζονται από μία ολική προσέγγιση στην αξιολόγηση της προσωπικότητας. Επίσης θεωρούνται αποτελεσματικά στην αποκάλυψη συγκαλυμμένων, σε λανθάνουσα μορφή και ασυνείδητων πλευρών της προσωπικότητας. Η όλη διαδικασία και κατασκευή των προβολικών τεστ βασίζονται στην ψυχαναλυτική θεωρία. Όπως και στην ψυχανάλυση στις προβολικές μεθόδους διακρίνουμε την ελευθερία στην έκφραση και στο χρόνο αντίδρασης. Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα των προβολικών τεστ είναι ότι μπορούν να εισχωρούν στα απόκρυφα μέρη της ψυχής και να δίνουν μία κατά τον δυνατόν, συνολική και ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητας. Ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα των προβολικών τεστ έγκειται στην αδυναμία να βρεθούν εξωτερικά κριτήρια, προκειμένου να ελέγξουμε ασυνείδητες τάσεις κ.λ.π. πράγμα που καθιστά δύσκολη την εκτίμηση εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και ελλιπή την ψυχομετρική ιδιότητά τους. Όταν τα προβολικά τεστ χορηγούνται σε παιδιά θα πρέπει να είναι κανείς ιδιαίτερα προσεκτικός και αυτό γιατί ο ρόλος του ενήλικα είναι περισσότερο επισκιαστικός. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα ενός προβολικού τεστ θα πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως:

Η εξασφάλιση μιας ατμόσφαιρας ασφάλειας και εμπιστοσύνης .

Να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διακρίνει ποιες απαντήσεις είναι φανταστικές και ποιες πραγματικές ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά κάτω των οκτώ χρόνων.

Γνώση της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Να έχει υπόψη ο εκπαιδευτικός ότι η λεκτική έκφραση πολύ μικρών παιδιών περιορίζεται σημαντικά. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα πολύ μικρά παιδιά είναι συνήθως υποκειμενική και αυτό μπορεί να κάνει πολύ δύσκολο το διαχωρισμό των πρωτογενών από τους δευτερογενείς μηχανισμούς.

Η χρήση ερωτηματολογίων για την διερεύνηση στάσεων του παιδιού είναι ευρεία και κινείται στα πλαίσια της θεωρίας της προσωπικότητας, όπως εκείνης του Murray και ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά και ψυχομετρικά ικανοποιητικό απ΄ αυτά είναι το Personality Research Form (Jackson 1968). Μερικοί από τους παράγοντες που μετρά είναι η επίδοση, φιλικότητα, αυτονομία, επιβλητικότητα, σθένος, κοινωνικότητα, κοινωνική αναγνώριση, ευαισθησία, γνωστική δομή κ.α. Αυτό που θα πρέπει να έχουμε υπόψη είναι το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια

αναφοράς είναι ευάλωτα στην διαστρέβλωση ή στο μπλοφάρισμα όπου ο μαθητής μπορεί να δώσει τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή ακόμη να παρεκκλίνει δίνοντας πρωτότυπες απαντήσεις. Τέλος, με το ερωτηματολόγιο της τάξης μου (My class inventory) μετράμε το αίσθημα συμμετοχής του μαθητή στην ομάδα δηλαδή τη συνεκτικότητα (Cohesiveness), την διενεκτικότητα (friction) δηλαδή το πνεύμα διαφωνιών, συγκρούσεων και ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών, την ικανοποίηση (satisfaction), δηλαδή τα ενδιαφέροντα του μαθητή που δικαιώνουν τις θετικές προσδοκίες του δασκάλου, την δυσκολία (difficulty) δηλαδή τον βαθμό δυσκολίας του μαθησιακού επιπέδου που βρίσκει το παιδί και τέλος την συναγωνιστικότητα (competitiveness) δηλαδή την συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών. Με τα ψυχοτεχνικά μέσα αξιολόγησης ο παιδαγωγός μπορεί να ερευνήσει την προσωπικότητα και τη δομή του χαρακτήρα των μαθητών του, το ομαδοκεντρικό πνεύμα συνεργασίας και την πιθανή εξέλιξη του μαθητή στον τομέα της χολικής μάθησης και της αγωγής του. Η αξιολόγηση της προσωπικότητας του παιδιού, με όποια μέθοδο και αν γίνεται, δεν θα πρέπει να μένει μόνο σε απλές μετρήσεις και ποσοτικές περιγραφές και για να είναι ορθές οι κρίσεις και τα αποτελέσματά της θα πρέπει να πληροί δύο βασικές προϋποθέσεις: α) εγκυρότητα και β) αξιοπιστία. Όπου, μία τεχνική είναι έγκυρη «εάν εκθέτει κατά τρόπον αληθή την άποψιν των εκτελέσεων του μαθητού, η οποία και εκτιμάται εκάστοτε». Η αξιοπιστία «αναφέρεται εις τον βαθμόν εις τον οποίον αποτελέσματα εκτιμήσεων παρουσιάζουν σταθερότητα από της μίας μετρήσεως εις την άλλην».(Πασσάκος, 1994)

2.1. Η γνώση της προσωπικότητας του μαθητή και η εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης.

Η ανθρώπινη πραγματικότητα είναι ένα συνεχές «γίγνεσθαι» μέσα στο οποίο λειτουργούν η σταθερότητα και η αλλαγή. Σε αυτό συνίσταται η αυτοδυναμία του ανθρώπου. Σκοπός της αγωγής είναι να στηρίξει το άτομο σ΄ αυτή τη συνεχή πορεία του «γίγνεσθαι», σ΄ αυτή τη διαρκή προσπάθεια να προχωρεί πέρα απ΄ αυτό που είναι. Σκοπός της αγωγής είναι ο τέλειος άνθρωπος σαν αυτοδύναμη και πολυδιάστατη προσωπικότητα. Σ΄ αυτό βασίζεται το ανθρωπιστικό ιδεώδες της αγωγής που αποβλέπει στην ανάπτυξη της πολύπλευρης και αρμονικής προσωπικότητας που κατά τον W. von Humboldt έχει τα εξής γνωρίσματα: *« Την ατομικότητα (ανάπτυξη των έμφυτων προδιαθέσεων και ικανοτήτων του ατόμου), την ολότητα (ανάπτυξη όλων των ψυχικών λειτουργιών του ανθρώπου), την*

καθολικότητα (αφομοίωση από τον άνθρωπο όλων των βασικών στοιχείων του πνευματικού κόσμου)». Για τη σωστή διαπαιδαγώγηση του ατόμου είναι απαραίτητη η γνώση της πολύπλευρης προσωπικότητάς του. Κάθε παιδί αποτελεί μία ξεχωριστή ατομικότητα και ιδιοσυστασία, με διαφορετικές προδιαθέσεις και τάσεις που θα εξελιχθούν ανάλογα με τον τρόπο που θα αντιδράσει το πρόσωπο στις εξωτερικές επιδράσεις του περιβάλλοντός του. Μέσα στα πλαίσια της σχολικής αγωγής δεχόμαστε πως οι γνώμες και οι πεποιθήσεις καθώς και οι προσδοκίες και η καθόλου μεταχείριση των μαθητών από τον δάσκαλο, αποτελούν ένα σημαντικό μέρος των εμπειριών τους και είναι επόμενο να επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτοαντιλήψεώς τους. Εδώ πραγματικά δημιουργείται ένα αέναος διαγραφόμενος κύκλος. Ο μαθητής με εμπιστοσύνη στον εαυτό του και με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι επόμενο να προκαλέσει ευνοϊκές αντιδράσεις από μέρους των δασκάλων του. Αυτές πάλι με τη σειρά τους είναι πιθανό να ανεβάζουν ακόμα περισσότερο την αντίληψη για τον εαυτό του. Ο μαθητής εσωτερικοποιεί την εικόνα, που ο δάσκαλός του έχει δημιουργήσει γι΄ αυτόν. Στην προκειμένη περίπτωση της αυτοαντιλήψεως των μαθητών η παιδαγωγικά ορθή τακτική του εκπαιδευτικού είναι να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε η αυτοεκτίμηση του παιδιού να προστατεύεται και η αυτοαντίληψή του να μην καταπιέζεται. Ταυτόχρονα όμως οφείλει να βοηθάει τους μαθητές του προς μία αυτοαποδοχή και ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων τους, των δυνατοτήτων τους και της όλης προσωπικότητάς τους. Ο Ε. Κάντιος είχε πει πως *«...η αυτογνωσία είναι αρχή κάθε σοφίας».* Το σημαντικό είναι πώς ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται, πώς ερμηνεύει και πώς δέχεται τις ποικίλες μορφές αντιδράσεων των παιδαγωγών, τα ήδη των στάσεών τους και τη μεταχείρισή τους απ' αυτούς.

Οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον και τον εαυτό τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους ίσως περισσότερο από τα αντικειμενικά δεδομένα του περιβάλλοντός τους. Ο παιδαγωγός οφείλει να αναλύσει και να μελετήσει τις προσωπικές αντιλήψεις των παιδιών. Ο παιδαγωγός δεν πρέπει επίσης να αγνοεί τις όποιες ατομικές διαφορές των μαθητών και να προβαίνει στην κατηγοριοποίησή τους. Πιο αποδεκτή, είναι η μη μόνιμη κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση, όπου οδηγούν στην «αυτοεκπληρούμενη πρόβλεψη» και στην εδραίωση της πεποίθησης των εκπαιδευτικών στα κοινωνικά στερεότυπα, όπου σύμφωνα με τις απόψεις του Allport(1954), αντικατοπτρίζουν το χαρακτήρα της ομάδας που περιγράφεται,

αλλά ταυτόχρονα και της ομάδας που κάνει την περιγραφή.(Παπαστάμου, 1990). Ο παιδαγωγός οφείλει να ξεκινάει από το συγκεκριμένο, το άμεσο και το προσωπικό και να βαίνει σταδιακά προς το αφηρημένο, το μακρινό και το γενικό, με τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Οι ψυχολόγοι έχουν επισημάνει το ρόλο που παίζει το είδος της αυτοαντίληψης το οποίο σχηματίζει ο μαθητής στη μαθησιακή του πορεία καθώς και το ρόλο που παίζει ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός το μαθητή και το είδος των μαθησιακών εμπειριών στον σχηματισμό της αυτοαντίληψης. Η αντίληψη, λοιπόν, για τα πρόσωπα συνίσταται στο πώς βλέπουμε, ποιες είναι οι πρώτες μας εντυπώσεις, πώς αντιλαμβανόμαστε τα πρόσωπα. Οι νόμοι της θεωρίας της ψυχολογίας της μορφής, δηλαδή της ομοιότητας, της εγγύτητας, της κλειστότητας, της καλής συνέχειας και της συμμετρίας είναι έμφυτοι στον άνθρωπο. Αυτοί οι έμφυτοι νόμοι καθορίζουν την οργανωμένη δομή των αντιληπτικών συστημάτων. Ο νόμος της θεωρίας της αντίληψης της μορφής, ότι «το σύνολο είναι κάτι πολύ περισσότερο από το σύνολο των μερών του», ουσιαστικά τονίζει ότι η αλλαγή κάποιου στοιχείου μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μία τελείως διαφορετική αντίληψη για το σύνολο. Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας συνδέεται με την αντίληψη του παιδαγωγού για το πρόσωπο του μαθητή του. Ο Allport υποστηρίζει ότι η ενέργεια της κατηγοριοποίησης έχει τους εξής στόχους: α) να μας διευκολύνει να σχηματίσουμε μεγάλες ενότητες, οι οποίες θα μας καθοδηγούν στην καθημερινή μας προσαρμογή β) μας βοηθάει να αφομοιώνουμε σε μία ενότητα το μέγιστο δυνατό αριθμό πληροφοριών γ) μας διευκολύνει να αναγνωρίζουμε αμέσως πού ανήκει κάποιο σχετικό ερέθισμα δ) να αποκτήσει μία ομοιόμορφη οντότητα το περιεχόμενο της κατηγορίας, δηλαδή το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο ε) τονίζει επίσης ότι οι κατηγορίες μπορεί να είναι λογικές και εξωλογικές. Η ψυχική ζωή του παιδιού είναι κάτι το θαυμάσιο και όποιο σημείο και να ξεχωρίσουμε, μας γοητεύει. Το πιο σημαντικό ίσως γεγονός είναι ότι για να κατανοήσουμε ένα μεμονωμένο συμβάν πρέπει να ξετυλίξουμε ολόκληρο το ιστορικό της ζωής του παιδιού. Κάθε πράξη μοιάζει να εκφράζει τη ζωή και την προσωπικότητα του παιδιού στο σύνολό της και να είναι συνεπώς ακατανόητη χωρίς τη γνώση αυτού του αόρατου υπόβαθρου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται ενότητα της προσωπικότητας. Ο παιδαγωγός δεν πρέπει να βλέπει ορισμένες πράξεις του μαθητή σαν μεμονωμένους τόνους, αλλά σε συνάρτηση με ολόκληρη τη μελωδία, δηλαδή με την ενότητα της προσωπικότητας. Δεν μπορεί να

απομονώσει μία νότα από την μελωδία και να κατανοήσει ανεξάρτητα από την ακολουθία των τόνων που σχηματίζουν τη μελωδία.

2.2. Ο μαθητής με ειδικές ανάγκες και η κοινωνική του ένταξη.

Οι απαιτήσεις της ζωής αναγκάζουν το παιδί να ενοποιήσει τις αντιδράσεις τους, και αυτός ο ενοποιημένος τρόπος αντίδρασης σε ορισμένες καταστάσεις συγκροτεί όχι μόνο τον παιδικό χαρακτήρα αλλά και εξατομικεύει όλες τις πράξεις του παιδιού και τις διαχωρίζει από παρόμοιες πράξεις άλλων παιδιών. Η ικανότητα να κατανοήσουμε μία ατομική έκφραση, προϋποθέτει ότι είμαστε κάτοχοι μίας μεθόδου που μας καθιστά ικανούς να συλλάβουμε το σύνολο της παιδικής προσωπικότητας, δηλαδή τη συνοχή ολόκληρης της μελωδίας τόνων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow ο δυναμικός πόθος του παιδιού είναι να εξασφαλίζει την αυτοπραγμάτωσή του. Η ανθρώπινη φύση δεν ανέχεται τη διαρκή υποτέλεια, η ανθρωπότητα έχει γκρεμίσει ακόμη και τους θεούς της. Το παιδί θέτει σαν στόχο του την απελευθέρωση από τα αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας και αδυναμίας, την άνοδό του σε υψηλότερο επίπεδο και την απόκτηση ενός αισθήματος ισοτιμίας. Ο παιδαγωγός οφείλει να αξιολογήσει σαν καθοριστικό παράγοντα το γεγονός ότι η παιδική ανάπτυξη δεν εξαρτάται ούτε από το πραγματικό ταλέντο ούτε από το αντικειμενικό περιβάλλον, αλλά απ΄ τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται την εξωτερική πραγματικότητα και τη σχέση του με αυτή. Με βάση τη θεωρία της διυποκειμενικότητας και της ενσυναίσθησης πρέπει ο παιδαγωγός να προσπαθήσει να δεν τη θέση του παιδιού με τα μάτια του ίδιου του παιδιού και να την ερμηνεύσει με βάση αυτό. Στην ανάπτυξη ενός παιδιού βρίσκεται πάντα κάτι το υποκειμενικό, και αυτή την ατομική ιδιορρυθμία πρέπει να την ανακαλύψουν οι παιδαγωγοί. Η ατομική ιδιορρυθμία εμποδίζει την εφαρμογή γενικών κανόνων σε ομάδες παιδιών κατά την διαπαιδαγώγηση. Αυτή είναι επίσης η αιτία που η εφαρμογή ενός και του ίδιου κανόνα σε διαφορετικά παιδιά έχει διαφορετικά αποτελέσματα. Η ψυχική ζωή του παιδιού δεν είναι μόνο μία ενότητα, με την έννοια ότι όλες οι εκδηλώσεις της προσωπικότητάς του βρίσκονται κάθε στιγμή σε συνάρτηση μεταξύ τους, αλλά είναι επίσης και μία συνεχή ακολουθία. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας συντελείται έγκαιρα και χωρίς ξαφνικά άλματα. Η τωρινή και η μελλοντική συμπεριφορά ανταποκρίνεται στο χαρακτήρα που είχε το παιδί στο παρελθόν. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι τα γεγονότα της ζωής ενός παιδιού καθορίζονται μηχανικά από τα παρελθόν και την κληρονομικότητα, σημαίνει όμως ότι το μέλλον και το παρελθόν είναι άρρηκτα

δεμένα μεταξύ τους. Δεν μπορούμε να αλλάξουμε ξαφνικά τον χαρακτήρα μας εάν δεν προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις ιδιότητες και τις πτυχές της προσωπικότητας. Ο δάσκαλος είναι αναμφισβήτητα, ο σπουδαιότερος παράγοντας που ασκεί σημαντική επιρροή στους μαθητές του κατά την διαδικασία μάθησης και αγωγής μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι εκείνος που θα διερευνήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του μαθητή και του προσδίνουν την ικανότητα για την ανταπόκριση του προ της ολοκλήρωση της προσωπικότητας αυτής.

Ο μαθητής αποτελεί το βασικό υπο-σύστημα του σχολικού συστήματος και χαρακτηρίζεται ως εσωτερικό σύστημα της σχολικής τάξης. (E. WEBER 1976, σ.256). Ο παιδαγωγός οφείλει να ικανοποιήσει τις ανάγκες, επιθυμίες και απαιτήσεις των μαθητών, να τους εντάξει ομαλά στο «κοινωνικό γίγνεσθαι» έχοντας υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα τους. Διάφορες έρευνες διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας σε δύο κατηγορίες: α) σε εκείνα που κληρονομούνται και β) σε εκείνα που προέρχονται από περιβαλλοντικές επιδράσεις (Heene, 1980:127-128)*(Creativity In Teaching). Αν και ο Heene δηλώνει ότι ένα υψηλό IQ είναι χαρακτηριστικό μίας δημιουργικής προσωπικότητας, θα πρέπει κανείς να έχει υπόψη του ότι από το 1898 ο Dearborn απέδειξε ότι τα τεστ νοημοσύνης δεν μετρούν σε ικανοποιητικό βαθμό την εφευρετικότητα του ατόμου. Τίποτα λοιπόν δεν αποδεικνύει ότι μόνο το «έξυπνο» και «υπερέχον» παιδί μπορεί να είναι δημιουργικό ή ότι κληρονομικοί παράγοντες μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην όποια ανάπτυξη της δημιουργικής ανάπτυξης του παιδιού (Torrance 1981:61) . Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει μία στενή σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της δημιουργικής και της αυτόνομης προσωπικότητας. Ένας αυτόνομος μαθητής μπορεί να ελέγχει με υπευθυνότητα την διαδικασία της μάθησής του. Η δυνατότητα μίας τέτοιας αυτόνομης μάθησης ονομάζεται «μετάγνωση». Οι Nickerson, Smith & Perkins (1985:64-110; 209-220) επίσης συνδέουν τη «μετάγνωση» με την δημιουργική προσωπικότητα. Μία τέτοια συσχέτιση έχει σπουδαία σημασία εφόσον η «μετάγνωση» έχει διαπιστωθεί ότι όχι μόνο έχει την ιδιότητα να τροποποιεί το παιδαγωγικό στυλ του μαθητή (προτιμήσεις για ορισμένα μαθήματα, παιδαγωγικές προσεγγίσεις κ.α.) αλλά και να καθορίζει κατά πολύ την διανοητικό ικανότητα (intelligence) (Slabbert, 1988). Αυτό σημαίνει ότι κάθε άτομο μπορεί να είναι δημιουργικό με το δικό του τρόπο. Είναι απαραίτητο λοιπόν, ο παιδαγωγός να γνωρίζει τη φύση και τις απαιτήσεις της παιδικής

ηλικίας, να κατανοήσει τη σημασία, την ουσία και την ιδιαιτερότητά της, να γνωρίζει τα στάδια της ψυχοσωματικής εξέλιξης του παιδιού και την ιδιοτυπία του κάθε σταδίου, να γνωρίζει τις ψυχοσωματικές ανάγκες και τα δικαιώματα του παιδιού. Απαραίτητη προϋπόθεση για να διδάξει, να παιδαγωγήσει και να προσανατολίσει τα παιδιά ο δάσκαλος, είναι να γνωρίσει τις πνευματικές ιδιότητες του χαρακτήρα και της προσωπικότητα καθώς και τη συναισθηματική, κοινωνική και σωματική κατάσταση του κάθε μαθητή, όπου *«...στην εποχή μας, θεμέλιο και αφετηρία της παιδαγωγικής πράξεως, παγκοσμίου κύρους, αποτελεί η αρχή της ψυχολογικής κατανοήσεως (comprehension psychologique), δηλαδή της διαγνώσεως της προσωπικότητάς του και της βάσει των πορισμάτων αυτής, και μάλιστα των ατομικών διαφορών του μαθητή, παραπέρα ρυθμίσεως του παιδευτικού έργου.»* (Κρουσταλάκης, 1994, σσ. 273)

Η γνώση της προσωπικότητα του μαθητή βοηθάει τον παιδαγωγό στη διαδικασία της μορφώσεως και της διαπαιδαγωγήσεώς του και στο να αντιμετωπίζει τα διάφορα γεγονότα με ψυχραιμία και θάρρος. Η στάση του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί πρέπει να είναι προσεκτική, χωρίς προκαταλήψεις, με ευρύ τρόπο σκέψεως, με οξεία παρατηρητικότητα και με κριτική ικανότητα, αποτελώντας το απαραίτητο συμπλήρωμα ενός στοιχειώδους σεβασμού της προσωπικότητας του παιδιού. Με την παρατήρηση, τα ψυχολογικά κριτήρια και τεστ, την παρακολούθηση της καθημερινής σχολικής εργασίας και επίδοσης, τις συνεντεύξεις με τους γονείς και με τα ίδια τα παιδιά, ο παιδαγωγός θα μπορέσει να προσεγγίσει την ιδιογραφική προσωπικότητα και ατομικότητα του μαθητή. Στο σχολείο καταβάλλονται συνειδητές και επιστημονικά θεμελιωμένες παιδευτικές ενέργειες. Λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα, η ιδιαιτερότητα, η μοναδικότητα κάθε μαθητή και καταβάλλεται ιδιαίτερη φροντίδα για την ανάπτυξη της ιδιότυπης προσωπικότητάς του. Ο μαθητής αποκτά την αυτοτέλειά του και σιγά-σιγά αρχίζει να ανταποκρίνεται στις αναπτυγμένες, έμφυτες ικανότητές του προσεγγίζοντας την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, δηλαδή τη σωματική, τη διανοητική, την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξή του, αλλά και την συνολική εξύψωσή του. Παράλληλα, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης του Festinger (1954), όπου αποτελεί την συνέχεια της θεωρίας του για τις άτυπες επικοινωνίες, όπου ο κάθε δάσκαλος-ερευνητής θα δείξει ενδιαφέρον για τις ομαδικές επικοινωνίες των μαθητών του, μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής πραγματικότητας, όπως μίλησε ο Festinger για την κοινωνική πραγματικότητα, *"... όταν δηλαδή δεν έχουμε στην διάθεσή μας αντικειμενικά κριτήρια για να εκτιμήσουμε την ορθότητα*

της γνώμης και των απόψεών μας, ή ακόμα, την ακριβή αξιολόγηση των ικανοτήτων μας, εξαρτόμαστε από άλλα άτομα για την επικύρωσή τους.» (Παπαστάμου, 1989, σσ. 78-79). Αυτός, λοιπόν είναι και ο σκοπός της άμεσης κι έμμεσης γνώσης της προσωπικότητας όλων των μαθητών, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, των διανοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών τους χαρακτηριστικών, έτσι ώστε να τους δίνονται οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης ανάλογα με τις δυνατότητές τους και φυσικά να επικοινωνούν όλοι οι μαθητές μεταξύ τους σε ένα περιβάλλον της σχολικής τάξης, που θα αναδύονται τάσεις αλληλοαποδοχής. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε την ανάδυση του θεμελιώδους σφάλματος απόδοσης, κατά τη διάρκεια της διερεύνησης της προσωπικότητας του κάθε μαθητή της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή όταν πρόκειται να εξηγήσει την συμπεριφορά ενός παιδιού προβαίνοντας σε αιτιολογικές επαγωγές, ή εξηγώντας την όλη προσωπικότητα του μαθητή από τις συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως αναφέρεται «*...το θεμελιώδες σφάλμα, αντί να είναι ένα "σφάλμα" κρίσεως, συνιστά μία ισχυρή κοινωνική διαστρέβλωση η οποία αντλεί την ισχύ και συχνότητά της από την αναμφίβολα κανονιστική της διάσταση...το θεμελιώδες σφάλμα είναι ο ψυχοκοινωνιολογικός μηχανισμός διαμέσου του οποίου η ψυχολογιοποίηση πλησιάζει μία από τις συνήθεις μορφές αιτιολογικού ρεντιξιονισμού, οι άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας τις προσφέρουν το περιεχόμενο και της εξασφαλίζουν τη σιγουριά που έχει κάθε τι το αδιάψευστο...το θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης βασίζεται, όπως είδαμε, σε μία ψευδή συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπικότητα των ανθρώπων και των κοινωνικών τους συμπεριφορών. Κατά κάποιο τρόπο, ακολουθώντας αυτή τη διαδικασία ο ερασιτέχνης ψυχολόγος "ψυχολογιοποιεί" την πραγματικότητα, επειδή την ανάγει συστηματικά – κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις – στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων των οποίων παρατηρεί τη συμπεριφορά.."* (Παπαστάμου, 1989γ, σσ.66-71). Επομένως, οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα παρακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα από την ηλικία των 3 ετών μέχρι την ηλικία των 22 ετών, με το καινούριο νομοσχέδιο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με συνεχείς διαγνωστικές διεπιστημονικές παρακολουθήσεις, όπως γίνεται και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με τον νόμο του 1975- Ν. 92-142. (Koegel & Koegel, 1995), όπου τροποποιήθηκε το 1990 και εισάγει τα μοντέλα της συν-εκπαίδευσης στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται και ψυχολογική υποστήριξη, για να μπορέσουν να ξεπεράσουν

εκείνους τους παράγοντες, διανοητικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς, όπου δημιουργούν προβλήματα στην σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται από τα διαγνωστικά τεστ, δυσκολεύονται να οργανώσουν τον εργασιακό τους χώρο, όπου τα διακρίνει μεγάλης μορφής αδεξιότητας και παράλληλα βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης κι αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα να αλληλεπιδρούν αρνητικά με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον τους. (Serfontein, 1990). Το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, στην οποία θα εφαρμοστούν τα μοντέλα της συν-εκπαίδευσης, παίζει ρόλο κυρίως στην αλληλοαποδοχή με τους άλλους μαθητές μακριά από τις ετικετοποιήσεις και τις κατηγοριοποιήσεις των μαθητών, όπως "αποτυχημένοι μαθητές', όπου έχουν αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχισμό τους. (Edwards, 1994, Hampshire, 1990, Innes, 1990, Osmond, 1993). Στην διάγνωση λοιπόν των μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζει ένας μαθητής, χρειάζεται και ιατρική παρέμβαση, με την χαρτογράφηση του εγκεφάλου, όπου φαίνονται οι εγκεφαλικές λειτουργίες του μαθητή σε σχέση με τις ικανότητες ανάγνωσης, γραφής, λόγου, ομιλίας και μαθηματικής σκέψης. Επομένως, υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών με κρυφές δυσκολίες μάθησης, όπου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έγκαιρης διαγνωστικής προσπάθειας είναι απαραίτητη, όπου οι μαθητές με την σχολική ενσωμάτωση θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές τους και να αλληλεπιδράσουν μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. (Τάφα, 1997). Οι σχολικές αλληλεπιδράσεις,ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας, γιατί λαμβάνεται υπ' όψη η ομαδική συμπεριφορά των υποκειμένων εμπλοκής και κυρίως στις διομαδικές σχέσεις, όπου παρατηρούνται όλες οι συμπεριφορές, που αναδύονται στην ίδια ψυχολογική κατάσταση.(Tajfel, 1978b, Παπαστάμου, 1990).

Μέρος Β΄

Η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης: Εμπειρικο-αναλυτική διερεύνηση του αντικειμένου της σχολικής ένταξης.

Κεφάλαιο Α΄

Η δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων: Δάσκαλοι, μαθητές, γονείς.

1. Το υποθετικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Ο κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα στις συνηθισμένες σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, διαφοροποιούνται από άτομα σε άτομα, από ομάδα σε ομάδα, από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο, που εμπλέκονται ενεργά στο σχολικό γίγνεσθαι, δηλαδή σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως άλλωστε χαρακτηριστικά αναφέρει ο Doise(1982): *«... στα διάφορα επίπεδα των ανθρωπίνων σχέσεων σχέσεις μεταξύ των ατόμων, σχέσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, σχέσεις μεταξύ των ομάδων.»* (Παπαστάμου,1989,σ.14). Όλοι συμφωνούν στη γενική μορφή της σχολικής, μαθησιακής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα που λειτουργεί παράλληλα με το φανερό, καθώς επίσης και η λειτουργία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, δηλαδή των προσδοκιών για τους συγκεκριμένους μαθητές, από δασκάλους, γονείς και συμμαθητές, αναδύονται ως *ψυχολογιοποιητικοί παράγοντες*, που πολλές φορές δημιουργούν εσωτερικούς κι εξωτερικούς σχολικούς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις. Βέβαια, γνωρίζουμε ότι η ψυχολογιοποίηση, είναι κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός αντίστασης, στην μειονοτική επιρροή των ενεργών μειονοτήτων, δηλαδή *«... η ψυχολογιοποίηση αποτελεί έναν τρόπο αντίστασης στις απόπειρες πειθούς, στην αλλαγή της γνώμης, ακόμα και στην κοινωνική αλλαγή...η ψυχολογιοποίηση αφαιρεί απ΄ τις ενεργές μειονότητες τη βασική κοινωνική τους ανωτερότητα: την ικανότητά τους να παράγουν ένα πραγματικό φαινόμενο μεταστροφής."* (Παπαστάμου,1989γ,σσ.20-26). Μπορούμε, βέβαια, να μιλήσουμε για φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, τόσο πλειονοτικής, όσο και μειονοτικής επιρροής, με διαχρονική και συγχρονική σταθερότητα και με κάποιο είδος κοινωνικής σύγκρουσης τόσο των γονέων, που τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιθυμούν την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για να βοηθήσουν τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση βέβαια το θεωρητικού μοντέλο της αδρανούσας επενέργειας, όπως την παρουσίασαν το 1949 οι Hovland, Lumsdaine και Sheffield, ως μια **«βραδυφλεγή»** κοινωνική επιρροή, που εμφανιζόταν έμμεσα κι όχι άμεσα,

μπορούμε να πούμε ότι γίνεται μια προσπάθεια αλλαγής και ιδεολογικής μεταστροφής προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Παπαστάμου,1989β,σ.615).

Με βάση το νομοσχέδιο, που ψηφίστηκε στις 14/3/2000 (Νόμος 2817, ΦΕΚ 78), από την Ελληνική Βουλή, ρυθμίζονται θέματα που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση και προσαρμογή, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, με σκοπό την εφαρμογή της ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας των μαθητών, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, έτσι ώστε να περιοριστούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Αυτή η πλευρά, καλύπτει το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, υπάρχει όμως και η καθημερινή σχολική πραγματικότητα, όπου λειτουργούν, άλλοτε κρυφοί κι άλλοτε φανεροί κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί, οι οποίοι εμποδίζουν τη συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών μέσα στη συνήθη σχολική τάξη. Με την ερευνητική διαδικασία, γίνεται προσπάθεια της διερεύνησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων για το συγκεκριμένο σχολικό φαινόμενο, στις ομάδες εμπλοκής, γονείς δασκάλους και μαθητές, όπως γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία, ότι: «...*οι γονείς των ανάπηρων παιδιών αλλά και οι γονείς των μη ανάπηρων παιδιών, οι οποίοι συμφωνούν στην ένταξη, ανήκουν σε ομάδες γονέων που συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ένταξης... και είναι αυτοί οι γονείς που επιδιώκουν πρωτίστως την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού τους, αντί της ανταγωνιστικής επίδοσης η οποία κυριαρχεί στη σημερινή εποχή, ακόμα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ίδιοι αυτοί γονείς είναι εκείνοι που υποστηρίζουν και την εκπαιδευτική δουλειά στο σχολείο, συμμετέχοντας στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Και έτσι έχουμε πολύ θετικά αποτελέσματα, τα οποία, βέβαια, οφείλονται κατά κύριο λόγο στην προσφορά και την υποστήριξη των γονέων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994)... Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται στην ομάδα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ένταξη είναι επίσης άτομα που ενδιαφέρονται για καινοτομικές προσπάθειες, είναι ανοικτοί σε νέα ρεύματα ιδεών και επιδιώκουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ενώ παράλληλα αγωνίζονται για τον κλάδο τους.*» (Τάφα,1997,σ.256). Επομένως, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι φαινόμενα μειονοτικής επιρροής υπάρχουν, μέσα κι έξω από τη σχολική μονάδα, από μέρους των γονέων των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, με σκοπό την ιδεολογική μεταστροφή του κοινωνικού συνόλου, με την αλλαγή των κοινωνικών

αναπαραστάσεων της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης και τους μαθητές που τη χρειάζονται. Το **βασικό ερώτημα**, το οποίο εκαλείτο το δείγμα να απαντήσει και να διατυπώσει τις απόψεις του ήταν: «Αν είναι εφικτή η ένταξη των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στην ίδια σχολική μονάδα, κάτω από ποιές προϋποθέσεις μπορεί αυτό να πραγματοποιηθεί και για όλες ή για ορισμένες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;». Έτσι, τα στάδια που θα ακολουθηθούν, για την διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι πρώτα ο εντοπισμός του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη συνέχεια η μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία, της σχετικής σπουδαιότητάς τους και της ιεραρχίας τους, δηλαδή τα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης, και τέλος ο καθορισμός κι ο έλεγχος του κεντρικού πυρήνα, γιατί όπως είναι γνωστό, κάθε κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα σύνολο πληροφοριών, γνωμών, στάσεων και πεποιθήσεων, οργανωμένο γύρω από μια κεντρική σημασία, με τρείς βασικούς συνθέτες, το περιεχόμενο, την εσωτερική δομή, και τον κεντρικό πυρήνα. Κάθε κοινωνική αναπαράσταση χαρακτηρίζεται από το περιεχόμενο και την οργάνωσή της. Το περιεχόμενο αναφέρεται στις πληροφορίες, γνώμες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές, που έχει το άτομο ή μια ομάδα για το σχολικό φαινόμενο της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες, και η οργάνωση της κοινωνικής αναπαράστασης αναφέρεται στην εσωτερική δομή της, στον τρόπο που ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται οι στάσεις και οι πληροφορίες. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δημιουργούνται μέσα από τις διαδικασίες της αντικειμενοποίησης και της επικέντρωσης. Στην πρώτη διεργασία της αντικειμενοποίησης ακολουθείται η πορεία της φυσικοποίησης, δηλαδή το σχολικό φαιινόμενο της ένταξης ακολουθεί μια συνεκτική εικόνα(εικονικό μοντέλο). Στη δεύτερη διεργασία της επικέντρωσης εντάσσεται το σχολικό φαινόμενο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ένα οικείο σύστημα κατηγοριών, όπου τα διάφορα στοιχεία ερμηνεύουν την πραγματικότητα και καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των υποκειμένων εμπλοκής. Τα στάδια για τη δημιουργία της κοινωνικής αναπαράστασης είναι: ο διασκορπισμός της πληροφορίας, η εστία της προσοχής και η πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος. Με το πρώτο στάδιο τα υποκείμενα πληροφορούνται για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τα παιδιά που την χρειάζονται. Με το δεύτερο στάδιο τα υποκείμενα εστιάζουν την προσοχή τους στο συγκεκριμένο σχολικό φαινόμενο και με το τρότο στάδιο τα υποκείμενα

της εμπλοκής σχηματίζουν δικές τους γνώμες και απόψεις για την σχολική ένταξη. Ο Moscovici(1976) εντόπισε τρείς συνθήκες, μέσα στις οποίες καθοριζονται και οργανώνονται το περιεχόμενο και η δομή των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δηλαδή τη διάδοση, τη μετάδοση και την προπαγάνδα. Με τη διάδοση δημιουργούνται κάποιες γνώμες γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως γίνεται με τις εφημερίδες. Με τη μετάδοση καθορίζονται οι στάσεις και οι συμπεριφορές των υποκειμένων και με την προπαγάνδα δημιουργούνται στερεότυπες συμπεριφορές και προκαταλήψεις, έτσι ώστε να υπάρχει συνοχή και υποταγή στις διάφορες απόψεις που εκπροσωπούνται. Για τη μελέτη, λοιπόν, των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να αναλυθεί το περιεχόμενο και η οργάνωσή του, γύρω από τον κεντρικό πυρήνα (Abric, 1987), όπου επιτυγχάνεται κυρίως με τα ερωτηματολόγια και με τις συνεντεύξεις, αλλά και με πειραματικές προσεγγίσεις, όπως έδειξαν οι έρευνες (Abric 1976, 1987, 1989, Doise 1973, Mugny & Παπαστάμου1984, Flament 1989). Με τη μελέτη, θα προσεγγίσουμε τη διαδικασία σχηματισμού των αναπαραστάσεων, τις συνθήκες ανάδυσης μέσα από την κοινωνική κατάσταση και το γνωστικό σχήμα, την οργάνωση του περιεχομένου της αναπαράστασης της ειδικής εκπαίδευσης και τις διάφορες επικοινωνιακές τάσεις, που καθορίζουν τα μοντέλα της συν-εκπαίδευσης, όπως αναφέρει και η Jodelet (1984), με τον ορισμό της αναπαράστασης ότι: "*... Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει μία μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της κοινής γνώμης, την οποία τα περιεχόμενα δηλώνουν γενετικές και λειτουργικές διαδικασίες, οι οποίες είναι κοινωνικά σφραγισμένες. Πιο πλατιά, προσδιορίζει μία μορφή κοινωνικής σκέψης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόπος της πρακτικής σκέψης, που προσανατολίζονται προς την επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος. Σαν τέτοιες παρουσιάζουν ειδικά χαρακτηριστικά στο επίπεδο της οργάνωσης των περιεχομένων, των νοηματικών εγχειρημάτων και της λογικής. Το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις, στην επικοινωνία μέσω της οποίας κυκλοφορούν, στις λειτουργίες που χρησιμεύουν στην αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τους άλλους*». (Μαντόγλου, 1995, σ.17).Οι διάφορες πληροφορίες που θα πάρουμε μέσα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, αφορούν την ποιοτική και ποσοτική διάσταση της αναπαράστασης, οι στάσεις αναφέρονται στις ψυχικές διαθέσεις

αποδοχής των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και το πεδίο της αναπαράστασης αφορά την οργάνωσή της. Με τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις που υπάρχουν στα άτομα της σχολικής μονάδας, αλλά και του σχολείου ως κοινωνικός φορέας, καθορίζονται και οι συνθήκες ανάδυσης της αναπαράστασης της ειδικής παιδαγωγικής και της αναπηρίας που μπορεί να έχει ένας μαθητής, με τη διάχυση της πληροφορίας, την εστία προσοχής, δηλαδή τους βαθμούς εμπλοκής και με την πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος, μέσα από τις δράσεις, τις τοποθετήσεις και τις επικοινωνίες(Μαντόγλου, 1995), όπου εκεί βρίσκεται και η ιδιαιτερότητα της μελέτης των κοινωνικών αναπαραστάσεων της σχολικής μονάδας, στη διαδικασία σχηματισμού τους και της δυναμική τους, στις συνθήκες ανάδυσης τους, στις αναλογίες του γνωστικού σχήματος με την σχολική πραγματικότητα, στην οργάνωση του περιεχομένου τους, αλλά και στις διάφορες αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των υποκειμένων εμπλοκής, όπου σύμφωνα με τον Moscovici(1976), *«...οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δύο όψεις: μια παθητική και μια ενεργητική. Η παθητική όψη συνίσταται σε μια ομοιόμορφη αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, μια φωτογραφία, μια εικόνα που κατοικεί στον εγκέφαλο. Η ενεργητική όψη συνίσταται σε μια αναπαραγωγή των ερεθισμάτων(πράξεις, καταστάσεις αντικείμενα...) που βρίσκονται σε συνεχή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε μια ανοικοδόμηση αυτών των ερεθισμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών με το οποίο βρίσκονται αλληλέγγυα»* (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σ.16).

1.2. Σκοπός της διερεύνησης των αναπαραστασιακών πεδίων.

Η Κοινωνική Ψυχολογία θα βοηθήσει στην ένωση του ψυχικού περιεχομένου, με το κοινωνικό πεδίο του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η άμεση κι έμμεση συμμετοχική παρατήρηση, με τεχνικές τις ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις, τις κλίμακες, τα ερωτηματολόγια, οι μονογραφικές προσεγγίσεις και την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών κειμένων και των συνεντεύξεων, όπου η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ένα σύστημα που αποτελείται από θεωρητικές υποθέσεις, που έχουν σχέση με το σχολικό φαινόμενο και περιέχει τρόπους διερεύνησης, για να επαληθευτούν οι υποθέσεις της έρευνας. Ο σκοπός, λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διάδοση κι εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και

χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στις ίδιες σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των ομάδων εμπλοκής, με κεντρικούς άξονες την ισοτιμία, την αξιοκρατία και την αντισταθμιστική αγωγή, ως δικαιώματα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή διερευνά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των γονέων, των δασκάλων και των μαθητών, σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής του Ν. Αττικής, σε σχέση με τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους τρόπους διαφοροποίησης (ανεξάρτητες μεταβλητές), που η επίδρασή τους πάνω σε συγκεκριμένους τομείς (εξαρτημένες μεταβλητές), θα βοηθήσουν στην καινοτομία και στην σχολική και κοινωνική αλλαγή της πραγματικότητας. Η καταγραφή και η ερμηνεία των κοινωνικών αναπαραστάσεων των γονέων, των δασκάλων και των μαθητών, σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής του Ν. Αττικής, σε σχέση με τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με το παιδαγωγικό μοντέλο της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, θα βοηθήσει στη δημιουργία εναλλακτικών παιδαγωγικών μοντέλων της σύγχρονης σχολικής τάξης. Η ερευνητική προσπάθεια, ευελπιστούμε να φωτίσει το πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης, με τις κατάλληλες προσπάθειες να βρεθούν εκείνες οι παράμετροι, όπου επιδρούν άμεσα ή έμμεσα τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οικογενειακό και γειτονικό. Η κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, είναι όφελος όχι μόνο των ιδίων και των οικογενειών τους, αλλά είναι και επιταγή ολόκληρου του κοινωνικού στερεώματος. Μέσα από την έρευνα, υποθέτουμε ότι θα βγούν στοιχεία αλληλεπιδρασιακής σχέσης (οικογένειας-σχολείου, ατόμου-κοινωνίας) και θα γίνουν κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις γύρω από το πεδίο μείωσης εκείνων των παραγόντων, που επιδρούν αρνητικά στο κοινωνιοψυχολογικό πλέγμα της συν-εκπαίδευσης. Θα γίνουν προσπάθειες για αλλαγή των στάσεων των φορέων εκείνων, που έχουν άμεση εμπλοκή με το κοινωνικό-σχολικό φαινόμενο. Η κοινωνικοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν είναι δυνατή, αν δεν περάσει μέσα από την εκπαίδευση τους, χωρίς σχολικούς αποκλεισμούς και κοινωνικές περιθωριοποιήσεις. Ένας αριθμός εμπειρικο-αναλυτικών ερευνών, οι οποίες μελετούν τα διάφορα μοντέλα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και τις επιδράσεις των πάνω στις αλλαγές των στάσεων και συμπεριφορών, έχουν δει το φως της δημοσιότητας κατά τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική επιστημονική κοινότητα. Η παρούσα

εργασία, σε αντίθεση με άλλες έρευνες από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, που αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών περισσότερο και των γονέων λιγότερο, διερευνά ταυτόχρονα και τις ιδέες των μαθητών, τις στάσεις και συμπεριφορές τους για το θέμα της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και την αποτελεσματικότητα της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης των κοινωνικών αναπαραστάσεων με κεντρικό άξονα τη γνώση της διαφορετικότηταςκαι το σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου. Το πεδίο φωτίζεται τόσο από την παιδαγωγική πλευρά όσο και από την κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό μοντέλο (Moscovici, 1976). Κατά την προσπάθειά μας, να διερευνήσουμε τις υποθέσεις της έρευνας, δηλαδή τους παράγοντες εκείνους, όπου παίζουν άμεσο είτε έμμεσο ρόλο στην εφαρμογή του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης, χρησιμοποιήσαμε στην προ-έρευνα, την κλείδα της άμεσης και συμμετοχικής παρατήρησης, με συστηματικό και αντικειμενικό σκοπό την πιστή καταγραφή, τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας των υποκειμένων, τις κοινωνικές επιρροές που δέχονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, μέσα κι έξω από τη σχολική μονάδα, καθώς επίσης και τους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς, που εμποδίζουν την εφαρμογή αυτού του μοντέλου. Η μέθοδος της παρατήρησης, μας επιτρέπει να εντοπίσουμε καλύτερα το κοινωνιοψυχολογικό κλίμα της σχολικής μονάδας και να κατηγοριοποιήσουμε τις πρώτες θεματικές ενότητες-μεταβλητές της έρευνας. Με γνώμονα τα θεωρητικά μοντέλα των κοινωνικών αναπαραστάσεων, τα φαινόμενα κοινωνικών επιρροών και σύγχρονων παιδαγωγικών εφαρμογών από τη μία μεριά και των εμπειρικο-πρακτικών προσεγγίσεων από την άλλη, χρησιμοποιήσαμε στην προ-έρευνα τις τεχνικές της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης και της ανάλυσης περιεχομένου, τόσο των συνεντεύξεων αυτών όσο και των γραπτών κειμένων, κυρίως άρθρων από τον ημερήσιο τύπο και περιοδικών, με σκοπό τη λειτουργικοποίηση των μεταβλητών, ανεξάρτητων κι εξαρτημένων, για την δημιουργία των θεματικών ενοτήτων, όπου θα λειτουργήσουν στην κυρίως έρευνα. Αυτές οι ενότητες, αποτέλεσαν και τους βασικούς άξονες της τεχνικής του ερωτηματολογίου, όπου αποτελεί τη δεύτερη φάση της έρευνας. Έτσι, άρχισε η μελέτη να αποκτάει βάθος και πολύπλευρες διαστάσεις, παρατηρώντας τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών, των γονέων και των δασκάλων, τόσο μέσα στην σχολική αίθουσα, όσο κι έξω από αυτή δηλαδή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και μετά το τέλος της σχολικής ημέρας. Προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε τις αιτίες εκείνες, όπου σε

μεγάλο ή μικρό βαθμό, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή των ειδικών προγραμμάτων και στη συνέχεια, με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης, κυρίως πολυπαραγοντικής, να μετρήσουμε τα κοινωνικά φορτία του κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

Η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση του αντικειμένου υποθέτουμε ότι θα μας οδηγήσει στην ανάδυση στάσεων και συμπεριφορών, αντιλήψεων και γνωμών, πεποιθήσεων και πληροφοριών, όπου συνθέτουν τη δομική λειτουργία της κοινωνικής αναπαράστασης κι αποκαλύπτονται τα περιφερειακά σχήματα και ο κεντρικός πυρήνας της, όπως μελέτησαν πολλοί κοινωνικοί ψυχολόγοι διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, με δημιουργό αυτού του θεωρητικού μοντέλου τον Serge Moscovici, πριν από 38 χρόνια, το 1961. Επίσης, εκτιμούμε την εμφάνιση εκείνων των παραγόντων, όπου αλληλοσυσχετιζόμενοι δρούν μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας, τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον αυτής και προκαλούν φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε πλειονοτικής κι άλλοτε μειονοτικής. Σύμφωνα με το Moscovici(1984, σ. 67), πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα, όπως από την αρχή της έρευνας υποθέσαμε ότι είναι και το συγκεκριμένο θέμα, καλό είναι να προσεγγίζονται και να μελετώνται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις τους με τη μέθοδο της παρατήρησης. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για την παρατήρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και στάσης των ανθρώπων, απέναντι στα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα. Η πειραματική μέθοδος είναι εξίσου πολύ σημαντική, ιδιαίτερα στα φαινόμενα της κοινωνικής επιρροής και μάλιστα οι κοινωνικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο μέσα κι έξω από το πειραματικό εργαστήρι, όπου οι σύγχρονες έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας θεωρούν τη συγκεκριμένη επιστήμη «φύσει» και «θέσει» πειραματική. (Παπαστάμου Σ., 1989α, σ. 29). Η Α. Κομίλη (1989, σ. 43) θεωρεί ότι *«...οι οι πληροφορίες που εξάγονται με τον πειραματισμό είναι τεχνητές μη αντιπροσωπευτικές των φαινομένων που συμβαίνουν έξω από το εργαστήριο και κατά συνέπεια αυτοαποκλείουν κάθε δυνατότητα γενίκευσης στις πραγματικές καταστάσεις της ζωής».* Οι Doise W.(1990, σ.335) και Abric J.C.(1987, σ. 85) θεωρούν ότι η χρήση της πειραματικής μεθόδου, αν και λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο κάτω από ελεγχόμενες πειραματικές συνθήκες, είναι ικανή να φωτίσει πολλές πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας, άρα τα αποτελέσματα των πειραματικών διαδικασιών να είναι έγκυρα κι αξιόπιστα και να ελεγχούν με επιτυχία οι ανεξάρτητες εκείνες μεταβλητές, είτε μόνες τους, είτε αλληλοεμπλεκόμενες και η

επίδρασή τους στις εξαρτημένες μεταβλητές. Στη συγκεκριμένη έρευνα, στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην ίδια σχολική μονάδα, με τάσεις προσέγγισης τη σχολική τάξη, μαζί με τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, και βέβαια η εφαρμογή της ουσιαστικής διδακτικής ενσωμάτωσης κι όχι της απλής χωροχρονικής τοποθέτησης, θεωρούμε ότι η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης θα μας οδηγήσει στη διερεύνηση εκείνων των παραμέτρων, όπου είναι ικανές κι αναγκαίες για να λειτουργήσει το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης ουσιαστικά κι όχι σε τυπική μορφή, με αποτελέσματα θετικά κι ωφέλιμα για όλους τους μαθητές ως προσωπικότητες, στα πλαίσια της κοινωνικής ιδεολογικής μεταστροφής των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Η έρευνα πεδίου διεξάγεται στο ίδιο το φυσικό περιβάλλον του μαθητή, δηλαδή το εσωτερικό κι εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, με δύο διαφορετικές ερευνητικές συνθήκες, όπου λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Από τη μια πλευρά, ερευνούμε σχολικές μονάδες στις οποίες παρέχεται κάποιο είδος ειδικής εκπαίδευσης, όπου εκλαμβάνονται ως φυσικές-πειραματικές μονάδες κι από την άλλη πλευρά σχολικές μονάδες στις οποίες δεν παρέχεται κανένα είδος ειδικής εκπαίδευσης, με σκοπό να διερευνήσουμε τις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή τις διάφορες αντιδράσεις των ομάδων εμπλοκής, των δασκάλων, γονέων και μαθητών, υπό την επιρροής της κοινωνικής επίδρασης, μέσα στον σχολικό χώρο, της λειτουργίας κι εφαρμογής παιδαγωγικών μοντέλων ενσωμάτωσης. Άρα, λοιπόν, η μεθοδολογία των κοινωνικών αναπαραστάσεων ακολουθεί την παρατήρηση, αλλά και τη «φυσική» πειραματική διαδικασία, γιατί υποθέτουμε ότι οι διάφορες σχολικές επιρροές καλύπτονται από ένα ευρύ φάσμα αλληλοεπιδρασιακών παραγόντων. Υποθέτουμε, ότι η καινοτόμος μεθοδολογική προσέγγιση θα βοηθήσει τόσο στον τομέα της μεθοδολογίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όσο και στο θεωρητικό αλληλεπιδρασιακό ή γενετικό μοντέλο της κοινωνικής επιρροής, γιατί σε κάθε σχολική μονάδα τα εμπλεκόμενα ψυχοκοινωνικά φαινόμενα φορτίζουν διαφορετικά τους παράγοντες επιρροής, με αποτέλεσμα μαζί με την νομοθετική, να είναι απαραίτητη κι η ιδιογραφική προσέγγιση του εκάστοτε σχολικού συγκροτήματος, στην κοινωνιοψυχολογική ανάλυση των περιγραφών ανά περίπτωση(case studies). Ο βασικός στόχος της ερευνητικής διαδικασίας είναι η προσπάθεια ιδεολογικής μεταστροφής, απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ανάδυση των δυνατοτήτων τους, η κοινωνική

αλληλοαποδοχή των μελών της σχολικής ομάδας, μέσα κι έξω από τους κόλπους του σχολείου.

Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης που ακολουθήσαμε για να διερευνήσουμε το όλο ζήτημα χωρίζεται στα παρακάτω στάδια:

α) Με τις μεθόδους της άμεσης και της συμμετοχικής παρατήρησης σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης καταγράψαμε τις κρυφές στάσεις και φανερές συμπεριφορές και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις διαφόρων υποκειμένων, πάνω στην προβληματική της συν-εκπαίδευσης, ήρθαμε σε επαφή με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα, για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε τις αντικειμενικές τάσεις, ελαχιστοποιώντας όσο ήταν δυνατόν τις προσωπικές παρεμβάσεις του ερευνητή.

β) Με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου διαφόρων άρθρων σε περιοδικά κι εφημερίδες, προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα ποιοτικά και ποσοτικά, με την ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των ατόμων που προβάλλονται μέσα από τη συγκεκριμένη πηγή πληροφόρησης και τους λόγους αυτής της αναφοράς και να καταγράψουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης μέσα από τον ημερήσιο τύπο.

γ) Στη συνέχεια, εφόσον δημιουργήσαμε τα αντίστοιχα θεματικά πεδία που αναδύθηκαν από τις προηγούμενες τεχνικές, προχωρήσαμε στο μεθοδολογικό πεδίο των συνεντεύξεων, με ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις σε γονείς, δασκάλους και μαθητές, για να προσεγγίσουμε περισσότερο και να οριοθετήσουμε τα πλαίσια των παραγόντων-ανεξάρτητων μεταβλητών-όπου και θα διερευνήσουμε.

δ) Τέλος, δημιουργήσαμε δύο ερωτηματολόγια, ένα για ενήλικες κι ένα για τους μαθητές, με τις ίδιες εννοιολογικά θεματικές ενότητες, αλλά με διαφορετικούς λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας, λόγω της διαφορετικής νοητικής προσλαμβάνουσας των δύο διαφορετικών ηλικιακών περιόδων, με ερωτήσεις τύπου Likert, πενταβάθμιας κι επταβάθμιας κλίμακας.

Με την εμπειρική έρευνα πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα θα προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε την ύπαρξη μιας δομής που θα είναι σημαντική για την αναπαράσταση που μελετά.(ερωτηματολόγια, ανάλυση περιεχομένου)

ε) Η μέθοδος των ελεύθερων συνειρμών προσφέρει το πλεονέκτημα ότι αφήνει στα υποκείμενα την ελεύθερη επιλογή των κατηγοριών που είναι σημαντικές γι'

αυτά.(Jones, Sensenig and Haley (1974,σ. 261). Έτσι λοιπόν, συγκεντρώσαμε τους ελεύθερους συνειρμούς και τους κατηγοριοποιήσαμε σε 16 κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι κατηγορίες που κατατάχθηκαν σε θεματικές ενότητες, ομαδοποιήθηκαν σε μεταβλητές από το πληροφοριακά υλικό που πήραμε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, αλλά και των άρθρων στις εφρμερίδες και στα περιοδικά.

1.2. Υποθέσεις και αλληλοσυσχετιζόμενοι παράγοντες-μεταβλητές της συν-εκπαίδευσης.

Οι επιμέρους υποθέσεις της έρευνας αναφέρονται στις ανεξάρτητες μεταβλητές του σχολικού φαινομένου της ένταξης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, σχετικά με τις οποίες υποθέτουμε ότι διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι συμπεριφορές απέναντι σε αυτό το κοινωνικό και σχολικό φαινόμενο, ανάλογα με το φύλο των υποκειμένων, την περιοχή διαμονής, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι εξειδικευμένες γνώσεις των δασκάλων, τις προσωπικές τους βιωματικές εμπειρίες από παιδιά με ειδικές ανάγκες και των τριών ομάδων εμπλοκής, δηλαδή των μαθητών, γονέων και δασκάλων και οι ηλικίες των υποκειμένων. Η μεταβλητή του φύλου έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων απέναντι σε κοινωνιοψυχολογικά θέματα. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της σχολικής ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι διαφορετικές σε άντρες και γυναίκες. Η μεταβλητή της ηλικίας μπορεί να επηρεάσει άμεσα το είδος των σχέσεων δασκάλου-μαθητή, γονέα-παιδιού, τον τρόπο αντιμετώπισης σχετικών με το σχολείο προβλημάτων, μπορεί επίσης να επηρεάσει τις απόψεις του δασκάλου, ακόμη και την διδακτική του δεξιότητα. Είναι γνωστό ότι το πέρασμα της ηλικίας φέρνει μαζί του αυξημένες εμπειρίες, αλλά και κάποιες φορές αυξημένο συντηρητισμό. Η μεταβλητή του επιπέδου σπουδών παίζει .ρόλο στη διαφορετικότητα της αντιμετώπισης μιας κατάστασης από έναν εκπαιδευτικό, που ενημερώνεται συνεχώς μέσω σεμιναρίων και μετεκπαιδεύσεων, πάνω στις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές απόψεις, γιατί η κάθε είδους επιμόρφωση βοηθάει στην κατανόηση του ζητήματος της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι απόψεις των γονέων και των δασκάλων διαφοροποιούνται, όσον αφορά το θέμα της ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές ενδο-σχολικές τάσεις. Επίσης οι τρεις διαφορετικές ηλικίες των μαθητών της Δ΄, Ε΄ κι Στ΄ του δημοτικού σχολείου, δέχονται διαφορετικά εξωτερικά ερεθίσματα, με

συνέπεια να διαφοροποιούνται οι απόψεις τους και οι γνώμες τους. Παρατηρείται το φαινόμενο μιας εσωτερικής επιρροής προς τα παιδιά τους, των εργαζόμενων και μη εργαζόμενων μητέρων, για την αποδοχή των συμμαθητών τους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι πηγές πληροφόρησης, από το σχολικό, οικογενειακό και γειτονικό περιβάλλον, δημιουργούν συνθήκες άμεσης κι έμμεσης εμπλοκής των παιδιών με τα προγράμματα της ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το **«διαφορετικό»**. Η περιοχή διαμονής των υποκειμένων φαίνεται ότι είναι ένας βασικός παράγοντας για τις διάφορες τροποποιητικές τάσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης. Αυτές είναι ορισμένες από τις σπουδαιότερες ανεξάρτητες μεταβλητές, σε σχέση με τις οποίες διαφοροποιούνται οι γνώμες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών, γονέων και δασκάλων, απέναντι στην σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βασισμένοι στη μέχρι τώρα εκτενή ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για την Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία, θέσαμε μια από τις υποθέσεις, όπου η συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκεςστα γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκει και δεν βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους των εκπαιδευτικών και των γονέων της μελέτης μας. Η συν-εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να συνοδεύεται από μια σειρά κοινωνικών αλλαγών,τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Η συνεχής επιμόρφωση κι ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής αποδοχής των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η ψυχολογική υποστήριξη κι ενημέρωση των γονέων, που τα παιδιά τους έχουν κάποιο είδος μειονεξίας, αλλά και όλων των υπόλοιπων γονέων, που τα παιδιά τους έχουν φυσιολογική μαθησιακή εξέλιξη, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, για την φιλοσοφική προσέγγιση της συν-εκπαίδευσης διαφέρουν μεταξύ τους. Η συνύπαρξη όλων των μαθητών, στην ίδια σχολική μονάδα, με εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα, βοηθάει στην μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι σε οτιδήποτε είδος μειονεξίας. Η κοινωνική συμβίωση πρέπει να αρχίζει από το σχολείο. Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων πρέπει να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες του καθε μαθητή. Μέσα στην σχολική τάξη λειτουργεί το κρυφό ή κρυμμένο ή

παραπρόγραμμα πρόγραμμα με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον σχολικό αποκλεισμό ορισμένων παιδιών. Η ετικετοποίηση μπορεί να λειτουργήσει ως ψυχολογιοποίηση της μειονοτικής επιρροής των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η έρευνα, λοιπόν, αφορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, απόψεις, στάσεις, νοοτροπίες, συμπεριφορές, των δασκάλων, των γονέων και των παιδιών σχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα, τετάρτης, πέμπτης κι έκτης δημοτικού για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρείται σκόπιμο να μελετηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των πρωταγωνιστών της μαθητικής ζωής του δημοτικού-δασκάλων, γονέων και μαθητών-προκειμένου να αναβαθμιστεί ο ρόλος της Πολιτείας απέναντι στο πρόβλημα της σχολικής ενσωμάτωσης, στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, μέσα σε μια σχολική κοινότητα ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Η έρευνα αφορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, απόψεις, στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές των παιδιών σχολικής ηλικίας-τετάρτης, πέμπτης κι έκτης δημοτικού-των γονέων των γονέων και των δασκάλων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την συν-εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι ιδιαιτερότητες στα σχολεία της Γενικής εκπαίδευσης. Θεωρείται αναγκαίο να μελετηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του ανθρώπινου δυναμικού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου η σχολική ενσωμάτωση και η κοινωνική ένταξη των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, να γίνουν με επιτυχία, σε ένα «σχολείο για όλους», σύμφωνα με τις διεθνείς διακηρύξεις για τις θεσμικές αλλαγές, στους κόλπους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η καταγραφή των απόψεων στάσεων και συμπεριφορών τριών διαφορετικών ομάδων- των μαθητών με και χωρίς προβλήματα, των γονέων τους και των δασκάλων τους- θα μας οδηγήσει στην κατανόηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, στον τρόπο σκέψεις θεμάτων που άπτονται της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό θα καθορίσει τον ορισμό προτάσεων επικοινωνιακής στρατηγικής, οι οποίες θά καταστήσουν εφικτή την μια συντονισμένη κι αποτελεσματική παρέμβαση της Πολιτείας με στόχο την αναίρεση κι απομάκρυνση, τόσο συνειδητά όσο και υποσυνείδητα του σχολικού αποκλεισμού.

1.3. Διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας πεδίου.

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω ερευνητικές διαπιστώσεις, η παρούσα έρευνα αποσκοποποιούσε στην διερεύνηση των εξής υποθέσεων:

1η Υπόθεση: οι μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, ακόμη κι όταν βρεθούν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο «ίσων ευκαιριών», τουλάχιστον σε ότι αφορά την παιδαγωγική πρακτική και την εφαρμογή της στην πράξη, υιοθετούν και επιδεικνύουν διαφορετική στάση απέναντι στη σχολική γνώση. Εισαγάγουν και εγκαθιστούν στη σχολική τάξη μορφές διαχείρισης της γνώσης που έρχονται σε αντίθεση με την ισχύουσα παιδαγωγική της ισότητας. Επομένως ο στόχος είναι να *«...επιδιώκουμε τη συμμετοχή του παιδιού με ειδικές ανάγκες σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες που προσιδιάζουν σε αυτές των συνομήλικών του, και δεν αρκούμαστε στη χωροταξική ενσωμάτωση, που σημαίνει απλώς συνύπαρξη ή εκπαίδευση σε κοινούς χώρους.»* (Τάφα,1997,σ.231)

2η Υπόθεση: οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα , κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους εξέλιξης, επιδίδονται σε μια διαδικασία αναγνώρισης του γνωστικού πλαισίου του σχολείου. Μέσα στη σχολική τάξη αυτό το πλαίσιο αποκτάει συγκεκριμένη μορφή και κυρίαρχα γνωρίσματα από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά λοιπόν, γνωρίσματα των δασκάλων παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός κλίματος μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, για την εφαρμογή κάποιων μοντέλων συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, τόσο στον γνωστικό τομέα, όσο και στον κοινωνικό και ψυχοκινητικό τομέα της προσωπικότητας των μαθητών. Η γνώση του αντικειμένου που μεταφέρει ο δάσκαλος, με τους διαύλους της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας του, σε συνάρτηση με την γνώση της προσωπικότητας του μαθητή, σε επίπεδο βιο-ψυχο-κοινωνικού πλαισίου, θα του επιτρέψουν να οριοθετήσει το πλαίσιο της εξατομικευμένης κατανόησης από τον κάθε μαθητή. Ο χρόνος που διαθέτει μέσα στην σχολική τάξη, για τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα πολλές φορές δεν επαρκεί, σε συσχέτιση και με την μειωμένη προσαρμογή του διδακτικού του μοντέλου στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή.

3η Υπόθεση: Η διαδικασία της αναγνώρισης προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ήδη διαμορφωμένης σχέσης με την ιδιαιτερότητα της γνώσης. Η αναγνώριση πραγματοποιείται με σημείο αναφοράς και σύγκρισης την ήδη οικεία, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδαγωγική πρακτική του δασκάλου. Η ενθάρρυνση και η ενισχυτικές τάσεις αποτελούν βασικούς παράγοντες για την διδακτική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένα μαθήματα. Το δημοκρατικό προφίλ του εκπαιδευτικού θα διαμορφώσει και το ευχάριστο κλίμα της σχολικής τάξης, στα πλαίσια των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων

ανάμεσα στους μαθητές, με ανατροφοδότηση αλληλοαποδοχής, σε αντίθεση με ένα αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, όπου καλλιεργούνται μορφές ετικετοποίησης ορισμένων μαθητών, γιατί λείπουν οι ρεαλιστικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι αντικειμενικές και αμερόληπτες στάσεις τους.

4η Υπόθεση: Το αποτέλεσμα της σύγκρισης ανάμεσα στους καλούς και αδύνατους μαθησιακά μαθητές, οδηγεί τα παιδιά είτε στη στήριξη της παιδαγωγικής πρακτικής, είτε στην άρνησή της. Ελαχιστοποιείται η καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης όλων των μαθητών, με αποτέλεσμα να συρρικνώνεται η προσπάθεια της εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης όπου κι όταν χρειάζεται.

5η Υπόθεση: Τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση σε όλους τους τύπους και τα επίπεδα της εκπαίδευσης, δηλαδή της γενικής και της ειδικής, αλλά η χρήση αυτού του δικαιώματος εξελίσσεται πολύ αργά. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι βασικός παράγοντας της ουσιαστικής εφαρμογής του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης, σε συνάρτησης και με την εποικοδομητική χρήση των εποπτικών υλικών και των οπτικοακουστικών μέσων, ανάλογα με το μαθησιακό πρόβλημα, από τον δάσκαλο. Η συνεργασία του εξωτερικού περιβάλλοντος με τον εσωτερικό χώρο της σχολικής μονάδας, δηλαδή της οικογένειας και της γειτονιάς με το σχολείο, θα δημιουργήσει παράλληλες τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, χρήσιμες για όλους τους μαθητές και θα διευρυνθούν τα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα ειδικής εκπαίδευσης, τα οποία έχουν στόχο την σταδιακή ενσωμάτωση κι ένταξη στην σχολική τάξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η διεθνής βιβλιογραφία (M. Reynolds, 1962, E. Deno, 1970, B. Earhear & M. Weishahn, 1976, O. Hansen, 1991, R.V. Lierde 1991) αναφέρει διάφορους τύπους ειδικής εκπαίδευσης. Επομένως, η συν-εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάταια από το μαθησιακό πρόβλημα που παρουσιάζει ο μαθητής, προκειμένου να τοποθετηθεί στον αντίστοιχο τύπο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

6η Υπόθεση: Τα σχολικά εγχειρίδια, τα σχολικά κτίρια και η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία (οι προσδοκίες) των εκπαιδευτικών, πέρα από την τυπική (θεσμική) τους μορφή, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στέλνουν μηνύματα στους μαθητές, με τη μορφή της λανθάνουσας μάθησης. Μια από τις διαστάσεις αυτής της μάθησης, είναι η δημιουργία κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε σχέση με την ίση εκπαιδευτική μεταχείριση των μαθητών με και χωρίς ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, για ίσες ευκαιρίες μάθησης. Αποτέλεσμα αυτής της λανθάνουσας μάθησης είναι ο σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών, από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και πεδία κοινωνικής συμπεριφοράς.

7η Υπόθεση: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι ελλιπής, με αποτέλεσμα να ενεργοποιείται ο κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, να διαχέεται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας των άλλων μαθητών και των γονέων τους και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώνουν τον σχολικό στιγματισμό. Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών είναι παράγοντας, που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Γονείς, που δεν νιώθουν ευχάριστα για κάποια μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους και αποφεύγουν να συζητήσουν τα θέματα με τους δασκάλους και με τους ειδικούς επιστήμονες, αρνούνται την πραγματική κατάσταση, με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος έγκαιρης κι έγκυρης παρέμβασης. Πολλές φορές δημιουργείται μια αντικοινωνική συμπεριφορά με αντίκτυπο την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους. Η φυσιολογική προσέγγιση τους προβλήματος, θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να εφαρμοστεί η ειδική εκπαίδευση, όπου θα ωφελήσει τα παιδιά και μαθησιακά, αλλά και κοινωνικοψυχολογικά. Η κάλυψη των αληθινών προβλημάτων και η παραμέληση των παιδιών, θα οδηγήσει σε μορφές περιθωριοποίησης. Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες χρειάζονται ειδική υποστήριξη για να μπορέσουν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για το καλό των παιδιών τους.

8η Υπόθεση: Η υλικοτεχνική υποδομή κάθε σχολικής μονάδας της γενικής εκπαίδευσης δεν ειναι τόσο κατάλληλη για να δεχτεί όλες τις μορφές κάποιας αναπηρίας ή μειονεξίας. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών-ερευνητικών ομάδων ως προς το φαινόμενο της συνεκπαίδευσης. Η χωροχρονική ενσωμάτωση βοηθάει κατά ένα μεγάλο μέρος στην κατάρριψη ορισμένων μύθων. Οι πηγές πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένες και προέρχονται από τρία περιβάλλοντα, το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό της γειτονιάς, όπου παίζουν τα παιδιά. Στο σχολικό έχουμε τους δασκάλους, τον διευθυντή, τα σχολικά εγχειρίδια, τα παιδιά που υπάρχουν μέσα στο σχολείο. Στην οικογένεια έχουμε τους γονείς, την τηλεόραση, τα εξωσχολικά

βιβλία, τα περιοδικά. Στην εξωτερικό περιβάλλον, έχουμε τα διάφορα είδη φροντιστηρίων, κινηματογράφος, θέατρο, και παιδιά της γειτονιάς. Υπάρχουν κάποιες πληροφορίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες τους, αλλά είναι περιορισμένες. Η συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στην ίδια σχολική μονάδα, βοηθάει στη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στο φαινόμενο της συνεκπαίδευσης. Στις σχολικές μονάδες, όπου λειτουργούν παράλληλα ειδικά τμήματα ένταξης ή ειδικά σχολεία ή τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, η αποδοχή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης είναι πραγματοποιήσιμη.

9η Υπόθεση : Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων δεν είναι ικανή, για να βοηθήσει την εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της συνεκπαίδευσης. Οι σχολικές τάξεις δεν είναι έτοιμες από εποπτικό υλικό και ειδικά σχολικά εγχειρίδια, για να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν και μαθησιακά μέσα στην κανονική σχολική μονάδα κι όχι μόνο χωχοχρονικά.

10η Υπόθεση : Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για τα μαθησιακά προβλήματα, που μπορούν να παρουσιάσουν ορισμένοι μαθητές. Οι γνώσεις τους πάνω στην ειδική εκπαίδευση είναι ελάχιστες μέχρι μηδενικές, με αποτέλεσμα να οι προσδοκίες τους για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι περιορισμένες, και να μην μπορούν να τα δεχτούν άνετα μέσα στην τάξη τους, γιατί κάποιες φορές πιστεύουν ότι καθυστερεί μαθησιακά ολόκληρο το τμήμα. Πιστεύουν ότι μπορεί να εφαρμοστούν μοντέλα ειδικής εκπαίδευσης μέσα στην σχολική μονάδα, αλλά σε διαφορετικές τάξεις, κι ενώ μέχρι τώρα υπήρχανε χωριστά σχολεία, αλλά ισότιμα, τώρα μιλάνε για ισότιμες, αλλά χωριστές τάξεις. Επομένως, γίνεται λόγος για κοινωνική ένταξη και την δημιουργία διομαδικών σχέσεων μεταξύ των ειδικών τάξεων και των κανονικών μιας σχολικής μονάδας, όπου πάλι παρατηρούνται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμοί. Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής διαφοροποιούν τις θέσεις από τους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης πάνω στα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Επίσης παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους.

11η Υπόθεση : Οι γονείς, που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, είναι απληροφόρητοι για την παροχή της ειδικής εκπαίδευσης, χωρίς καμία ψυχολογική υποστήριξη, με αποτέλεσμα να κρύβουν το πρόβλημα,

να μην δέχονται την παράλληλη παρακολούθηση κάποιων μαθημάτων στις ειδικές τάξεις από τα παιδιά τους, που θα ωφεληθούν μαθησιακά, αλλά να προτιμούν να παραμένουν μέσα στις κανονικές σχολικές τάξεις, που πολλές φορές η μαθησιακής εξέλιξη να είναι καθυστερημένη. Ορισμένες κατηγορίες μαθητών, με μαθησιακά προβλήματα, στέλνονται στα ειδικά τμήματα και στα ειδικά σχολεία, ενώ πιστεύεται ότι θα μπορούσαν να παρευρίσκονται μέσα στην σχολική τάξη, με την παροχή ειδικής βοήθειας, με σκοπό να σταματήσει το φαινόμενο του σχολικού αποκλεισμού, της περιθωριοποίησης και της ετικετοποίησης. Η διάγνωση των ειδικών προβλημάτων πρέπει να γίνεται από ειδική επιστημονική ομάδα κι όχι αυθαίρετα από γονείς και δασκάλους, με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι γονείς χρειάζονται, *«...α. Σωστή και κατανοητή πληροφόρηση για το πρόβλημα του παιδιού τους β. Σωστή πληροφόρηση για τις υπηρεσίες και τα διαθέσιμα προγράμματα εκπαίδευσης, υποστήριξης και αποκατάστασης για άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες γ. Οι γονείς θέλουν να ξέρουν τι πρέπει να περιμένουν απ΄ το παιδί τους. Πώς θα εξελιχθεί; Ποιο θα είναι το μέλλον του δ. Σωστή πληροφόρηση και βοήθεια για να μπορέσουν οι γονείς να δουν και να εκτιμήσουν τις δυνατότητες του παιδιού τους ε. Βοήθεια και υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων μέσω της μελέτης των στάσεων, διαθέσεων και συναισθημάτων της οικογένειας.»* (Πολυχρονοπούλου,1995,σσ.83-85)

<u>12η Υπόθεση</u> : Στα σχολικά εγχειρίδια είναι ανύπαρκτη η αναφορά σε πρόσωπα με ειδικές ανάγκες. Οι πληροφορίες που δέχονται οι μαθητές για τη ζωή γενικά, κυμαίνονται στα πλαίσια του «φυσιολογικού», χωρίς ιδιαίτερες αναφορές, για κάποιους ανθρώπους με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, σωματικής, πνευματικής, ψυχοκοινωνικής, συναισθηματικής και φυσικά την ομαλή ζωή τους μέσα στην κοινωνία και τις προσωπικές τους δυνατότητες. Με αποτέλεσμα η ειδική εκπαίδευση κι αγωγή να παίρνει διαστάσεις μυθικές και μεταφυσικές. Ο ημερήσιος τύπος βοηθάει ορισμένες φορές, με συγκεκριμένα άρθρα στην αποφυγή των προκαταλήψεων και τη μείωση των στερεοτύπων, κυρίως με τις αναφορές για διάφορες επιτυχείς προσπάθειες προσώπων με κάποια αναπηρία μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο τρόπος, όμως, που προβάλλεται η είδηση είναι σαν κάτι το εξωπραγματικό, το εξωκοινωνικό, το υπεράνθρωπο, με αποτέλεσμα να περνάει στις συνειδήσεις των ανθρώπων σαν κάτι που γίνεται μια φορά μόνο. Η φυσικότητα της είδησης και της πληροφορίας θα βοηθήσει προς την απομυθοποίηση των γεγονότων.

13η Υπόθεση : Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι λιγοστά, για την παροχή ουσιαστικής ειδικής βοήθειας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση, κυρίως από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθητή στο σχολείο, καθώς και η υλοποίηση των εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης είναι περιορισμένες. Στις σχολικές μονάδες λείπει η συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη, από ειδικούς επιστήμονες και σε γονείς, δασκάλους, μαθητές και στα ίδια τα παιδιά που παρουσιάζουν τα προβλήματα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία προκαταλήψεων. Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και την ενεργοποίηση της συνεργατικής μάθησης ανάμεσα στους μαθητές θα βοηθήσει στην ομαλοποίηση των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και στις καταστάσεις αλληλοαποδοχής, με την ιδεολογική μεταστροφή της φιλοσοφίας της ειδικής εκπαίδευσης. Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι ελάχιστη, γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους, αλλά και τις δυνατότητές τους, με αποτέλεσμα την μείωση ενδιαφέροντος για την μαθησιακή τους εξέλιξη.

14η Υπόθεση : Η τοπική και νομαρχιακή κοινωνία, με τους θεσμικούς κι άλλους φορείς δεν ενημερώνει τους κατοίκους της περιοχής τους για τα προβλήματα που έχουν κάποιοι συμπολίτες με ειδικές ανάγκες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναφέρονται ελάχιστα στις ειδικές περιπτώσεις και την αντιμετώπισή τους. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα προβλήματα. Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου δεν βοηθάει στην αποδοχή της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Υπάρχουν διαφορές ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών, μεταξύ των τριών τάξεων του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές ζητάνε από τους δασκάλους τους περισσότερη βοήθεια στους αδύνατους μαθητές. Οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι για τις παροχές του ελληνικού σχολείου. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης(Μ.Μ.Ε.-εφημερίδες, περιοδικά κλπ), βοηθάνε στην ενημέρωση του κοινού πάνω στα θέματα των διαφόρων αναπηριών, φυσιολογικά κοινωνικές καταστάσεις των ανθρώπων, όπου ο καθένας μπορεί να βρεθεί, στις ικανότητες και δυνατότητες αυτών των ανθρώπων, αλλά και στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσής τους. Τα άρθρα της ενημέρωσης πάνω στα επιτεύγματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα βοηθήσουν στην μείωση των προκαταλήψεων.

15η Υπόθεση : Οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να δεχτούν όλους τους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη. Οι γονείς είναι ανημέρωτοι για την προσφορά της ειδικής αγωγής και τη αυτή σημαίνει. Τα παιδιά έχουν λιγότερα στερεότυπα από τους μεγάλους. Όσο πιο μικρό σε ηλικία είναι ένα άτομο, τόσο πιο εύκολα δέχεται με φυσιολογικό τρόπο το «διαφορετικό παιδί», και αυτό γιατί δεν έχει αρχίσει ακόμη να επηρεάζεται, πολλές φορές αρνητικά, από τους ενήλικες. Οι μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία στα «κανονικά» σχολεία, όχι λόγω κάποιας μειονεξίας ή αναπηρίας, αλλά γιατί οι σχολικές μονάδες αδυνατούν να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, με άμεσο κι έμμεσο αποτέλεσμα τον παιδαγωγικό και διδακτικό αποκλεισμό ορισμένων μαθητών και την παραπομπή τους σε ξεχωριστούς χώρους, στους οποίους διενεργείται ειδική εκπαίδευση κι αγωγή. Οι συνήθεις σχολικές μονάδες ακολουθούν το «μέσο» επίπεδο των νοητικών προσλαμβανουσών των μαθητών, χωρίς να μπορούν να ακολουθήσουν επικοινωνιακούς διαύλους, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές ισότιμα να μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τα μαθησιακά μηνύματα του σχολείου και να λειτουρήσει ικανοποιητικά το πεδίο της εκπαιδευτικής ανατροφοδότησης. Η λειτουργία λοιπών των ειδικών χώρων μάθησης, ειδικές τάξεις ή ειδικά τμήματα ένταξης, αυτοτελή ειδικά σχολεία, οφείλεται στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίσει παιδαγωγικά και κοινωνιοψυχολογικά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις η δράση του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στο λειτουργικό μοντέλο της αφομοίωσης, της ομαλοποίησης, της εκπαιδευτικής και σχολικής συναίνεσης, της αντίστασης στη φυσιολογική αλλαγή, ενώ το φαινόμενο της προσωπικής ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή βρίσκεται σε ένα πλαίσιο «σχολικού γίγνεσθαι», είτε με τη μορφή ενεργούς μειονότητας, είτε με τη μορφή σιωπηρής και κρυφής επιρροής, όπου το πλαίσιο του γενετικού ή αλληλεπιδρασιακού μοντέλου, όχι απλώς δεν εφαρμόζεται σε μη συνειδητό επίπεδο, αλλά αγνοώντας παντελώς τις βασικές παιδαγωγικές και κοινωνιοψυχολογικές δομές της επιστήμης, συνειδητά προσπαθεί να ψυχολογιοποιήσει τις αποκλίνουσες περιπτώσεις. Η προσωπικότητα του κάθε μαθητή, σαν μια ολότητα αλλά κι αποτελούμενη από τα μέρη της, όχι με βάση της λογιστικής αλλά της στατιστικής πλαισίωσης, στην εξέλιξή της είναι πολύ πιθανόν να βρεθεί από τη μέση στα άκρα κι αντίστροφα. Αυτό το φαινόμενο καλύπτει τόσο τον φυσικό πεδίο, όσο και το κοινωνικό. Έτσι λοιπόν, η κάθε σχολική μονάδα, ως κοινωνικός οργανισμός οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψη της τις ιδιαιτερότητες

των μαθητικών προσωπικοτήτων κι όχι να απορρίπτει αβίαστα κι απερίσκεπτα τα μέρη της, που παρουσιάζουν κάποιο εμφανές και αποσταθεροποιητικό «πρόβλημα». Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών και των ενηλίκων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περιορίζονται κυρίως σε ορισμένες και λίγες κατηγορίες, ενώ αγνοούν άλλες κατηγορίες, όπου εξίσου δημιουργούν μαθησιακά προβλήματα. Σπουδαίο ρόλο στην αποδοχή ή μη της συνεκπαίδευσης, παίζει η πληροφόρηση και η έγκυρη ενημέρωση, τόσο των ενηλίκων δηλαδή των γονέων και των δασκάλων, όσο και των ίδιων των μαθητών. Υποθέτουμε ότι οι πηγές πληροφόρησης είναι λιγοστές και ότι πολλές φορές η ενημέρωση δεν έχει τη σφραγίδα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Πολλά στερεότυπα και προκαταλήψεις δυσκολεύουν την εφαρμογή αυτού του μοντέλου. Η θεσμοθετημένη συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες βοηθάει στη μείωση των προκαταλήψεων. Τα περιβάλλοντα που δίνουν τις πληροφορίες είναι το σχολείο, η οικογένεια και η γειτονιά. Οι συμπεριφορές των άλλων προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι τις περισσότερες φορές οι καλύτερες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διάφορες μορφές γκετοποίησης μέσα κι έξω από τις σχολικές μονάδες. Το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί, πολλές φορές αρνητική επιρροή στα παιδιά χωρίς κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν εύκολα να αποδεχτούν τη «διαφορετικότητα». Οι γονείς, όπου τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, επειδή δεν έχουν την κατάλληλη ενημέρωση και την ηθική υποστήριξη του σχολείου, δυσκολεύονται να αποδεχτούν την ανάγκη εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης. Η υλικοτεχνική υποδομή της κάθε σχολικής μονάδας είναι ακατάλληλη, για την εφαρμογή τόσο της χωροχρονικής, όσο και της διδακτικής συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών μαζί. Το ανθρώπινο διδακτικό προσωπικό, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, έχουν γενικές γνώσεις στα θέματα της παιδαγωγικής και διδακτικής των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να ενεργοποιείται έμμεσα ο κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και ορισμένοι μαθητές να περιθωριοποιούνται στα μάτια των συμμαθητών τους. Πολλές φορές το κρυφό πρόγραμμα δημιουργεί σχολικούς και κατ' επέκταση και κοινωνικούς αποκλεισμούς.

16η Υπόθεση: Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στις τρεις διαφορετικές ηλικίες-τάξεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(Δ΄, Ε΄, Στ΄), όσον αφορά την εφαρμογή της ειδικής αγωγής μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες.

Επίσης οι πηγές πληροφόρησης πάνω στα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης, διαφέρουν από ηλικία σε ηλικία. Σε γενικές γραμμές, όλοι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να είναι σε ετοιμότητα να δεχτεί και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μάλιστα οι ίδιοι οι μαθητές επιθυμούν από τους δασκάλους τους να βοηθάνε κάθε μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, γιατί πιστεύουν ότι το σχολείο πρέπει να δέχεται όλους τους μαθητές ισότιμα, όπως τους δέχεται η κοινωνία. Οι μαθητές των μικρότερων τάξεων (Δ΄Δημοτικού), είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν και να δεχτούν το πρόβλημα της ειδικής αγωγής, από ότι οι μεγαλύτερες τάξεις. Ακόμη και από το νηπιαγωγείο οι μαθητές δέχονται όλα τα παιδιά για να κάνουν παρέα μαζί. Όταν στην ίδια σχολική μονάδα εφαρμόζονται μοντέλα της ειδικής εκπαίδευσης, οργανωμένα και από ειδικούς παιδαγωγούς, τότε και οι υπόλοιποι συμμαθητές βλέπουν τις μαθησιακές δυσκολίες σαν ένα φαινόμενο φυσιολογικό.

2. Εγχειρηματοποίηση των υποθέσεων της έρευνας σε μεταβλητές.

2.1. Ανεξάρτητες κι εξαρτημένες μεταβλητές

α) Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίσαμε:

1) τις δύο ομάδες, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

2) τις δύο ομάδες, που έχουν ή δεν έχουν στο οικογενειακό ή συγγενικό τους περιβάλλον, πρόσωπο με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.

3) τις δύο ομάδες, που κατά τη διάρκεια της σχολικής, εφηβικής ή μετεφηβικής τους ηλικίας, συνυπήρξανε ή δεν συνυπήρξανε με συμμαθητές ή φίλους με κάποιο είδος μειονεξίας(σωματικής, ψυχικής, πνευματικής, κοινωνικής).

4) το φύλο, άνδρες και γυναίκες.

5) Τους μαθητές των τριών τάξεων, Δ΄, Ε΄ΣΤ΄.

6) Τις τέσσερις περιοχές των σχολικών μονάδων

7) Τις εκπαιδευτικές μονάδες, όπου λειτουργεί ειδική εκπαίδευση και σε αυτές όπου δεν λειτουργεί.

8) Η εργασία ή όχι της μητέρας των μαθητών.

9) Τα επαγγέλματα των γονέων

10) Ο βαθμός αυτοαξιολόγησης των μαθητών

β) Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίσαμε:

1) Την τοποθέτηση των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα (1=σπίτι ή ίδρυμα, χωρίς καμμία εκπαίδευση, 2=Ειδικό αυτοτελές σχολείο, 3=δεν ξέρω, 4=ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη, χωροχρονικά ενταγμένα σε συνήθη σχολική μονάδα, 5=συνήθη σχολική τάξη, με ή χωρίς ειδική εκπαίδευση), που φαίνεται η τάση προς την συν-εκπαίδευση ή τον διαχωρισμό . Η μεταβλητή αυτή, αποτελείται από 15 προσδιοριστικές μεταβλητές, που περιέχει όλες τις κατηγορίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2) Το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια επταβάθμια διπολική κλίμακα (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα), ως προς την συν-εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Η μεταβλητή αυτή, αποτελείται από 20 προσδιοριστικές μεταβλητές, που καλύπτουν ένα μεγάλο, κατά τη γνώμη μας, αριθμό παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ιδεολογική τοποθέτηση του προβλήματος.

3) Το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια επταβάθμια διπολική κλίμακα (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα), ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτοτελή ειδικά σχολεία . Η μεταβλητή αυτή, αποτελείται από 19 προσδιοριστικές μεταβλητές, που επίσης καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της σημερινής σημαντικότητας των αυτοτελών ειδικών σχολείων, αλλά ταυτόχρονα και του «σιωπηρού» κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών «ενός κατώτερου Θεού».

4) Το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα (1=διαφωνώ, 5=συμφωνώ), ως προς τις στάσεις των γονέων, που έχουν παιδί με κάποιο ειδικό πρόβλημα . Η μεταβλητή αυτή αποτελείται από 15 προσδιοριστικές μεταβλητές, που κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης, ανακαλύψαμε ως προς τις στάσεις των γονέων, παιδιών με ειδικά προβλήματα, όπου εμποδίζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

5) Το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα (1=Καθόλου, 5=Πάρα Πολύ), ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ειδική εκπαίδευση . Η μεταβλητή αυτή αποτελείται από 22 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου καλύπτουν το φάσμα των ιδιαιτεροτήτων των εκπαιδευτικών,

ως προς την παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική τους ενημερότητα, απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

6) Με βάση την κλίμακα (1=Ναι, 2=Οχι), ως προς τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συσχέτιση με την ειδική εκπαίδευση . Η μεταβλητή αυτή αποτελείται από 22 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου επίσης καλύπτουν το φάσμα των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των παροχών για την ομαλή συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών, ισότιμα.

7) Το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια επταβάθμια διπολική κλίμακα (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα), ως προς τη στάση του εξωτερικού περιβάλλοντος (τοπική κοινωνία, γειτονιά, ΜΜΕ κ.λ.π.) απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μεταβλητή αυτή, αποτελείται από 10 προσδιοριστικές μεταβλητές, τις πιο σημαντικές, που αποτελούν τους βασικούς παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος, ως προς την δομή κι οργάνωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης.

8) Το βαθμό θετικής ή αρνητικής γνώμης σε μία πενταβάθμια διπολική κλίμακα (1=αρνητική, 5=θετική), ως προς τη γενική στάση των περιβαλλοντικών κοινοτήτων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. (Ε14). Η μεταβλητή αυτή αποτελείται από 6 προσδιοριστικές μεταβλητές, που καλύπτουν και τα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνιοψυχολογικής έρευνας.(Doise, 1982)

2.2. Διατύπωση των Στατιστικών Υποθέσεων (μηδενική κι εναλλακτική υπόθεση)

Ο έλεγχος των υποθέσεων κι εκτιμητική των παραμέτρων του πληθυσμού από τις δειγματικές τιμές της έρευνας:

α) Η0 - Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Η1 –Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

β) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση

με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική μονάδα.

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική μονάδα.

γ) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής.

δ) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με τα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με τα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ε)Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δασκάλων και των γονέων του δείγματος σε σχέση με την Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων και των γονέων του δείγματος σε σχέση με την Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

στ) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ανδρών και γυναικών του δείγματος σε σχέση με την Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

Η1-Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και γυναικών του δείγματος σε σχέση με την Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

ζ) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ενηλίκων, που στο οικογενειακό ή συγγενικό τους περιβάλλον υπάρχει κάποιο πρόσωπο με ειδικές ανάγκες, και σε αυτούς που δεν υπάρχει, σε σχέση με την Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των ενηλίκων, που στο οικογενειακό ή συγγενικό τους περιβάλλον υπάρχει κάποιο πρόσωπο με ειδικές ανάγκες, και σε αυτούς που δεν υπάρχει, σε σχέση με την Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

η) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ενηλίκων, που κατά τη διάρκεια της σχολικής, εφηβικής και μετεφηβικής τους ηλικίας, συνυπήρξανε με συμμαθητές ή φίλους, με κάποιο είδος μειονεξίας, με αυτούς που δεν συνυπήρξανε, σε σχέση με την Ε14, Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

Η1- Υπάρχει διαφορά μεταξύ των ενηλίκων, που κατά τη διάρκεια της σχολικής, εφηβικής και μετεφηβικής τους ηλικίας, συνυπήρξανε με συμμαθητές ή φίλους, με κάποιο είδος μειονεξίας, με αυτούς που δεν συνυπήρξανε, σε σχέση με την Ε14, Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24.

ζ) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική

μονάδα.

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική μονάδα.

θ) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής.

ι) Η0- Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με τα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η1- Αναμένεται σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με τα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

κ) Η0: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων των ενηλίκων , όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στην εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση . Δηλαδή οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων είναι όλοι ίσοι.

Η1: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων των ενηλίκων , όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στην εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση . Δηλαδή οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων δεν είναι όλοι ίσοι.

λ) Η0-Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των ατόμων που στο οικογενειακό τους περιβάλλον υπάρχει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες ή έχουν συνύπαρξη στο παρελθόν με κάποιον και των ατόμων που δεν έχουν.

Η1-Υπάρχει διαφορά μεταξύ των ατόμων που στο οικογενειακό τους περιβάλλον υπάρχει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες ή έχουν συνύπαρξη στο παρελθόν με κάποιον και των ατόμων που δεν έχουν.

μ) Η0: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές α) στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(Ε16) μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα, β) στις πηγές πληροφόρησης από τα τρία περιβάλλοντα των παιδιών, δηλαδή το σχολικό, οικογενειακό, γειτονικό(Ε10), γ) στην τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κατάλληλο σχολικό περιβάλλον, όπου ταιριάζει εκπαιδευτικά σε κάθε μαθητή(Ε12, Ε13), δ) στις στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε μειονεκτούντες μαθητές (Ε11), ε) στην καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας να δεχτεί όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές(Ε14) στ) στα χαρακτηριστικά του Έλληνα εκπαιδευτικού(Ε17), και ζ) στις προτιμήσεις των μαθητών για επιθυμητή συνύπαρξη σε τρεις διαφορετικούς χώρους, όπως το θρανίο, το διάλειμμα και τη γειτονιά(Ε15Α-Ε15Β-Ε15Γ), ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες μαθητών των τεσσάρων διαμερισμάτων του Νομού Αττικής, δηλαδή Αθήνα, Πειραιά, Δυτική Αττική, Νότια Προάστια.

Η1: Αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές α) στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(Ε16) μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα, β) στις πηγές πληροφόρησης από τα τρία περιβάλλοντα των παιδιών, δηλαδή το σχολικό, οικογενειακό, γειτονικό(Ε10), γ) στην τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κατάλληλο σχολικό περιβάλλον, όπου ταιριάζει εκπαιδευτικά σε κάθε μαθητή(Ε12, Ε13), δ) στις στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε μειονεκτούντες μαθητές (Ε11), ε) στην καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας να δεχτεί όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές(Ε14) στ) στα χαρακτηριστικά του Έλληνα εκπαιδευτικού(Ε17), και ζ) στις προτιμήσεις των μαθητών για επιθυμητή συνύπαρξη σε τρεις διαφορετικούς χώρους, όπως το θρανίο, το διάλειμμα και τη γειτονιά(Ε15Α-Ε15Β-Ε15Γ), ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες μαθητών των τεσσάρων διαμερισμάτων του Νομού Αττικής, δηλαδή Αθήνα, Πειραιά, Δυτική Αττική, Νότια Προάστια.

Κεφάλαιο Β΄

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Έρευνα-εμπειρικό υλικό

1. Η αναγκαιότητα μιας πολυμεθοδολογικής ερευνητικής προσέγγισης: Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης και τα αναπαραστασιακά πεδία.

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγράψουμε, με λεπτομερειακή προσέγγιση, τους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς, την επιμελή εξέταση, τα στάδια και τις ενέργειες που ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ένα από τα βασικά θέματα του προβληματισμού της έρευνας ήταν η μέθοδος που θα χρησιμοποιόταν για τη συλλογή των δεδομένων, τα οποία θα αντιστοιχούσαν και στην τελική εκτίμηση για την συν-εκπαίδευση των μαθητών. Το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης κι ένταξης όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στη σχολική τάξη των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης, η κατάλληλη εκπαιδευτική αντιμετώπιση, με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές κατευθύνσεις και τα σύγχρονα ρεύματα της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, μειονοτικής και πλειονοτικής, σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό μοντέλο της κοινωνικής αλλαγής, πρωτοτυπίας και καινοτομίας(Moscovici, 1976), έτσι ώστε να αποφεύγονται καταστάσεις ετικετοποίησης, περιθωριοποίησης και σχολικού αποκλεισμού από τη μια μεριά, και από την άλλη παιδαγωγικές τακτικές σύμφωνες με το λειτουργικό μοντέλο της συμμόρφωσης και της υποταγής στο «φυσιολογικό», τη συστηματική μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, σε όλη τη δομική λειτουργία τους, μας οδηγεί στην υπόθεση της πολυπαραγοντικής προσέγγισης, μέσω της πολυμεθοδολογικής διαδικασίας και της διεπιστημονικής κάλυψης, γιατί δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη μέθοδος που να ανήκει καθαρά στην Κοινωνική Ψυχολογία, αλλά όπως αναφέρει και παρατηρεί ο Moscovici(1991), "...πιστεύω στο πέρασμα από ένα μεθοδολογικό μονοθεϊσμό, σε ένα μεθοδολογικό πολυθεϊσμό". Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την προσέγγιση, διερεύνηση κι ανάδυση μιας κοινωνικής αναπαράστασης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα σύνολο απόψεων, γνωμών, αντιλήψεων, στάσεων, πεποιθήσεων, συμπεριφορών, κρίσεων, όπου όλα αυτά οργανώνονται γύρω από μια «κεντρική» θέση του υποκειμένου, άρα σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε το περιεχόμενο της κοινωνικής αναπαράστασης, την εσωτερική δομή της και τέλος, τον κεντρικό πυρήνα της.(Abric, 1987) Έτσι λοιπόν,

είναι αναγκαία μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση, για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, *«...καμία τεχνική, σήμερα, δεν επιτρέπει να συλλέξουμε συγχρόνως αυτά τα τρία στοιχεία, πράγμα το οποίο σημαίνει πολύ καθαρά ότι η χρησιμοποίηση μίας μοναδικής τεχνικής δεν είναι κατάλληλη για τη μελέτη μίας αναπαράστασης, αλλά επίσης και το ότι κάθε μελέτη αναπαράστασης πρέπει απαραίτητα να στηρίζεται πάνω σε μία πολυμεθοδολογική προσέγγιση, διαρθρωμένη σε τρία στάδια. 1° στάδιο: Η συλλογή του περιεχομένου της αναπαράστασης, για το οποίο η χρησιμοποίηση της συνέντευξης ως τεχνικής φαίνεται αναπόφευκτη. Δεδομένων όμως των αναγνωρισμένων παρατηρήσεων και ορίων αυτού του εργαλείου, θα ήταν σκόπιμο να το συνδυάσουμε τουλάχιστον με άλλη μία τεχνική συλλογής, μειώνοντας έτσι τους μηχανισμούς ελέγχου ή άμυνας που επιτρέπονται ή που δημιουργούνται κατά την κατάσταση συνέντευξης. Απ΄ αυτή την άποψη, η συνοδεία της συνέντευξης από μία συσχετιστική μέθοδο φαίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη. 2° στάδιο: Η έρευνα της δομής και του κεντρικού πυρήνα. 3° στάδιο: η ανάδειξη των κεντρικών στοιχείων, δηλαδή των στοιχείων που οργανώνουν και δίνουν τη σημασία της στην αναπαράσταση: συνδυασμένες με τις παραπάνω μεθόδους...4° στάδιο: Η ανάλυση της επιχειρηματολογίας. Ο ερευνητής ξέρει αυτή τη δεδομένη στιγμή της μελέτης το περιεχόμενο της αναπαράστασης, την εσωτερική δομή και τον κεντρικό πυρήνα.* (Κατερέλος,1996,σ.σ.179-180). Επομένως, για τη μελέτη μιας κοινωνικής αναπαράστασης πρέπει να χρησιμοποιούνται μέθοδοι που στόχο έχουν τον εντοπισμό των στοιχείων που συνθέτουν την αναπαράσταση, τη γνώση της οργάνωσης αυτών των στοιχείων και τον εντοπισμό του κεντρικού πυρήνα της αναπαράστασης. Κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή μιας πολυμεθοδολογικής προσέγγισης για τη μελέτη μιας αναπαράστασης.(Abric, 1994). Ο κάθε ερευνητής ξεκινάει από τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, μέσα στις ίδιες τις σχολικές μονάδες, για να μπορέσει να δημιουργήσει τις υποθέσεις της έρευνας με τους παράγοντες εκείνους (ανεξάρτητες μεταβλητές) που επιδρούν άλλοτε αρνητικά κι άλλοτε θετικά στην εφαρμογή μοντέλων της ειδικής εκπαίδευσης και συν-εκπαίδευσης(εξαρτημένες μεταβλητές, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια διερευνώνται πειραματικά δύο σταθερές συνθήκες, δηλαδή σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούν τμήματα ειδικής αγωγής(ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, ειδικά τμήματα ένταξης), δηλαδή οι πειραματικές ομάδες και σχολεία στα οποία δεν λειτουργούν ειδικά εκπαιδευτικά

προγράμματα, δηλαδή ομάδες ελέγχου. .Συγκεκριμένα θα διερευνήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των δασκάλων για το θέμα της εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης, μέσα στις σχολικές τάξεις, όπου οι ίδιοι διδάσκουν, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των συμμαθητών των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα εξαιτίας μιας αναπηρίας ή μειονεξίας, ελλατωματικής αρτιμέλειας, ψυχικών και συναισθηματικών παθήσεων, κινητικών διαταραχών και τέλος τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των γονέων και των μαθητών χωρίς προβλήματα κι εκείνων που τα παιδιά τους έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Θα γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης των σχολικών φαινομένων της συν-εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, στα τρία περιβάλλοντα της σφαίρας επιρροής των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δηλαδή το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς. Θα γίνει έλεγχος των βασικών υποθέσεων, όπως τις επιδράσεις των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της κοινωνικής αναπαράστασης της ειδικής εκπαίδευσης των ίδιων των μαθητών και των συμμαθητών τους, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία σύμφωνα με τη θεωρία του Abric(1987) ότι *«...η κοινωνική αναπαράσταση χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο πληροφοριών, στάσεων και πεποιθήσεων που είναι οργανωμένες γύρω από τον πυρήνα και από ένα σύστημα κατηγοριοποίησης... Η έννοια του κεντρικού πυρήνα, συγγενεύει με αυτήν του "εικονικού μοντέλου" του Moscovici, με την έννοια του "σκληρού πυρήνα" των Mugny & Carrugati (1985) και με την έννοια της "γενετικής ή οργανωτικής αρχής" του Doise (1986, 1989, σ.228).* Ο τελευταίος γράφει ότι *"Κατά γενικό τρόπο, μπορούμε να πούμε ότι μέσα σε κάθε σύνολο κοινωνικών σχέσεων, αρχές ή σχήματα οργανώνουν τις συμβολικές τοποθετήσεις, οι οποίες συνδέονται με ιδιαίτερες εντάξεις μέσα σ΄ αυτές τις σχέσεις. Και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι οι οργανωτικές αρχές αυτών των συμβολικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών δρώντων υποκειμένων, πρόκειται δηλαδή για σχεσιολογικές αρχές που δομούν τις συμβολικές σχέσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων, συνθέτοντας ταυτόχρονα ένα πεδίο συμβολικής συναλλαγής και μία αναπαράσταση αυτού του πεδίου".* (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1996, σ.31). Επομένως, θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης τόσο των περιφερειακών στοιχείων της κοινωνικής αναπαράστασης για την συν-εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και της οργανωτικής δομής αυτών των στοιχείων γύρω από ένα κεντρικό πυρήνα. Άρα λοιπόν, ο σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας είναι να εντοπίσει το περιεχόμενο της κοινωνικής αναπαράστασης, που είναι η ειδική εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες ειδικής

αγωγής, αλλά και σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, μέσα από τις τρείς ομάδες εμπλοκής, γονείς, μαθητές και δασκάλους, να γίνει συστηματική μελέτη των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης των τριών ομάδων, γύρω από το σχολικό φαινόμενο, και τέλος να καθορίσει και να ελέγχξει τον κεντρικό κορμό γύρω από τον οποίο δένονται αυτά τα στοιχεία. Από τις λεγόμενες ανακριτικές μεθόδους επιλέξαμε τις ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο όπου "*...συνίσταται στη συλλογή μίας έκφρασης των ατόμων που αφορά το αντικείμενο της συγκεκριμένης αναπαράστασης. Αυτή η έκφραση, μπορεί να είναι είτε λεκτική είτε απεικονιστική.* "(Κατερέλος,1996,σ.158). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε από τις συσχετιστικές μεθόδους, ο ελεύθερος συσχετισμός της ειδικής εκπαίδευσης και πια άτομα έρχονται στο μυαλό τους, όταν ακούνε τις λέξεις ειδική αγωγή και εκπαίδευσης, καθώς επίσης και άτομα με ειδικές ανάγκες. Στους μαθητές ζητήθηκε ο αριθμός τριών τέτοιων περιπτώσεων, ενώ στους ενήλικες πέντε περιπτώσεις. Με τους ελεύθερους συσχετισμούς μπορούμε να έχουμε μια άμεση επαφή με το αντικείμενο, γιατί η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθάει όλα τα υποκείμενα να εκφραστούν αυθόρμητα, όπου "*.....ο αυθόρμητος χαρακτήρας – άρα λιγότερο ελεγχόμενος – και η προβολική διάσταση αυτής της παραγωγής θα έπρεπε κατ΄ αυτόν τον τρόπο να επιτρέψει, πολύ πιο εύκολα και γρήγορα απ΄ την συνέντευξη, την πρόσβαση στα στοιχεία που συνιστούν το σημασιακό σύμπαν της λέξης ή του μελετώμενου αντικειμένου. Ο ελεύθερος συσχετισμός επιτρέπει την ανάδυση άρρητων στοιχείων τα οποία θα πνίγονταν ή θα κρύβονταν πίσω από τις λεκτικές παραγωγές που προκύπτουν από συζητήσεις.*"(Κατερέλος,1996,σσ.164-165). Για *τον* εντοπισμό της οργάνωσης και της δομής μιας αναπαράστασης χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και τα άρθρα γύρω από το θέμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητές τους, όπου έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αυτών των πληροφοριών, για να γίνει καταγραφή και ταξινόμηση των στοιχείων εκείνων που θα αποτελέσουν και τους βασικούς άξονες-παράγοντες της δομικής λειτουργίας του ερωτηματολογίου. Αναφέρεται στην βιβλιογραφία, ότι οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια "*...μπορούν να επιτρέψουν να φτάσουμε στην εσωτερική δομή της αναπαράστασης, αυτό γίνεται γενικά είτε με βάση πολύ εμβαθυμένες αναλύσεις των λεκτικών παραγωγών (Jodelet, 1986b), είτε χάρη σ΄ ένα μετασχηματισμό – συχνά δύσκολο – του ποιοτικού υλικού σε ενότητες καθορισμένης σημασίας (Yapo Yapi, 1992) είτε, τέλος, χάρη στη χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων ειδικά*

κατασκευασμένων για να επιτρέψουν δομικές αναλύσεις και ιδιαίτερα την ανάλυση ομοιοτήτων (Abric, 1984, Guimelli, 1988)". (Κατερέλος,1996,σ.170). Για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, μας ενδιαφέρει η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων, όπου αναδύονται μέσα από τα ερωτηματολόγια.(Abric,1994). Σύμφωνα με τις θεωρίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων, η κάθε αναπαράσταση αποτελείται από το περιεχόμενό της από τη μια μεριά και την οργάνωσή της από την άλλη πλευρά, όπου υπάρχει η θεωρία του «κεντρικού πυρήνα», γύρω από τον οποίο οργανώνονται όλα τα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Moscovici(1961, 1976) κάθε κοινωνική αναπαράσταση αποτελείται από τις πληροφορίες και τις στάσεις από τη μια πλευρά και από το πεδίο της αναπαράστασης από την άλλη. Επομένως, με τη μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες μέσα στις συνήθεις σχολικές τάξεις, όπου αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, χρειάζεται η ανάδυση κι εντοπισμός του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης, να μελετηθούν οι σχέσεις μεταξύ των περιφερειακών στοιχείων της αναπαράστασης και τέλος να εντοπιστεί , να καθοριστεί και να ελεχθεί ο κεντρικός πυρήνας της κοινωνικής αναπαράστασης.(Abric, 1994). Όπως αναφέρεται, ο κεντρικός πυρήνας είναι το ένα στοιχείο, από τα τρία μιας κοινωνικής αναπαράστασης και τα άλλα δύο στοιχεία της είναι *"... το σύνολο των στάσεων, πληροφοριών και γνωμών, που συγκροτεί τον οργανωμένο "κόσμο των απόψεων" (Moscovici, 1976), ...και το σύστημα κατηγοριοποίησης, είναι αυτό που καθορίζει την αναπαράσταση, αλλά συγχρόνως καθορίζεται από αυτήν. Η σημαντικότερη λειτουργία αυτού του συστατικού στοιχείου στην αναπαράσταση είναι η ανακάλυψη, κατανόηση και οργάνωση του περιβάλλοντος κόσμου.*(Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σ.32). Οι Doise et al στις ερευνητικές τους διαδικασίες το 1992, χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο, η Herzlich το1969 χρησιμοποίησε την τεχνική της συνέντευξης σε βάθος και η Jodelet το 1989, χρησιμοποίησηε τη συνέντευξη κι την άμεση παρατήρηση.

Για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, με προσδοκώμενα αποτελέσματα, τόσο τη χωροχρονική ένταξη των μαθητών μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον για όλους ισότιμα τους μαθητές, αλλά και την

εφαρμογή ειδικών εξατομικευμένων προγραμμάτων στα πλαίσια της διδακτικής ένταξης, ανάλογα με τις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή και τις εκπαιδευτικές του ιδιαιτερότητες, με σκοπό τη μείωση των αρνητικών στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, τις μορφές ετικετοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης, εφαρμόσαμε τη πολύ-μεθοδολογική προσέγγιση (Παρασκευόπουλος,1993), για την καλύτερη χαρτογράφηση των παραγόντων-μεταβλητών, που υπεισέρχονται στο σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι*«...οι κοινωνικοαναπαραστασιακοί μηχανισμοί είναι αφαιρετικοί μηχανισμοί που έχουν στόχο να συνοψίζουν πολύπλοκες καθημερινές πραγματικότητες κατηγοριοποιώντας, εκλογικεύοντας και διεκπεραιώνοντας αποδόσεις. Ενώ απογυμνώνουν την πληροφορία, την εμπλουτίζουν και την "αλλοιώνουν" κατά τρόπο συμβατό με την εσωτερική λειτουργία τους και ταυτόχρονα μεταβάλλονται απ΄ αυτή...Ως αποτέλεσμα της πρώτης διαφοράς, ο κοινωνικοαναπαραστασιακός μηχανισμός δεν διαχωρίζει πληροφορία, κοινωνικό αντικείμενο της πληροφορίας και κοινωνικό υποκείμενο-δέκτη. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο είναι αδύνατο να τον περιγράψουμε αποπροσωποποιημένο ως προς το αντικείμενο και να του αποδώσουμε την απλή λειτουργία της πλήρωσης γνωστικών κενών στη μνήμη μας."* (Κατερέλος, 1996, σ.14). Αυτό σημαίνει ότι η μελέτη και η προσέγγιση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης θα γίνει και με την ανάλυση των επιμέρους παραγόντων, αλλά κυρίως με τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μεταξύ τους, όπου υποθέτουμε ότι διαφέρουν σε τόπο, χρόνο και ανθρώπινο δυναμικό, δηλαδή ομάδες εμπλοκής καθώς επίσης και την χωροχρονική κατάσταση της σχολικής μονάδας. Επομένως, είναι αναγκαία η πολυμεθοδολογική προσέγγιση, καθώς επίσης και η οικοδόμηση των θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων ανάλυσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όπου θα βοηθήσουν στην αναγνώριση των διαφόρων ιδιόμορφων καταστάσεων, γιατί αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι, *"...ο Flament (1989) υποστηρίζει ότι μία κοινωνική αναπαράσταση εξελίσσεται ή μεταμορφώνεται, όταν παρατηρείται διαφωνία μεταξύ της πραγματικότητας και της αναπαράστασής της, όταν δηλαδή οι κοινωνικές πρακτικές βρίσκονται σε σύγκρουση με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Η σύγκρουση αυτή προσβάλλει τα περιφερειακά σχήματα της αναπαράστασης και ενδέχεται, εάν ενταθεί, να επεκταθεί και στον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης, οπότε επέρχεται και η τροποποίηση της τελευταίας. Η πρώτη αναφέρεται στη ρητή αντίθεση των*

πρακτικών (καινούργιες πρακτικές που βρίσκονται σε αντίφαση με τις παλιές) και της αναπαράστασης, αντίθεση που εμφανίζει απροσδόκητα περιφερειακά σχήματα, τα οποία έρχονται να τροποποιήσουν τα φυσιολογικά σχήματα. Η ενδο-ατομική και διατομική σύγκρουση που επιφέρουν τα απροσδόκητα περιφερειακά σχήματα λύνεται είτε επιστρέφοντας στις παλιές πρακτικές είτε αναδομώντας το πεδίο αναπαράστασης, που συνεπάγεται απότομη αλλαγή της αναπαράστασης και ρήξη σε το παρελθόν.» (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1996, σελ. 34)

Για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, μαζί με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, κρίναμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της προσεκτικής και συστηματικής παρατήρησης, με σκοπό να διερευνήσουμε τους παράγοντες εκείνους, όπου επηρεάζουν άλλοτε θετικά κι άλλοτε αρνητικά την εφαρμογή αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου. Χρησιμοποιήθηκε η άμεση και συμμετοχική παρατήρηση, σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής, η έμμεση παρατήρηση, με την τεχνική των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και της ανάλυσης περιεχομένου, αυτών των συνεντεύξεων και των άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά, και η τεχνική του ερωτηματολογίου γνώμης. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι «...η πειραματική μέθοδος είναι κυρίαρχη στα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, ειδικότερα όταν ξεφεύγει από τα όρια του εργαστηρίου και εφαρμόζεται στο κοινωνικό πεδίο.» (Παπαστάμου Σ., 1989α, σ.29). Η μέθοδος της παρατήρησης προτείνεται για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων από τον (Moscovici S., 1984, σ.67), καθώς με την πειραματική μέθοδος «...οι πληροφορίες που εξάγονται με πειραματισμό είναι τεχνητές μη αντιπροσωπευτικές των φαινομένων που συμβαίνουν έξω από το εργαστήριο και κατά συνέπεια αυτοαποκλείουν κάθε δυνατότητα γενίκευσης στις πραγματικές καταστάσεις της ζωής.»(Κομίλη,1989,σ. 43). η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση πρέπει να γίνεται με κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα, όπου σύμφωνα με τον Doise 1982 sel. 11, η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση πρέπει να γίνεται σε τέσσερα επίπεδα ανάλυσης: α) το ενδοατομικό ή ψυχολογικό όπου το ίδιο το άτομο οργανώνει την εμπειρία του κοινωνικού περιβάλλοντος β) το διατομικό ή ενδο-καταστασιακό που υπάρχει ανάμεσα στα άτομα γ) το τρίτο επίπεδο αναφέρεται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις δ) ιδεολογικές αντιλήψεις που καθοδηγούν σε διαφοροποιημένες συμπεριφορές. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκαν οι τεχνικές των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και της ανάλυσης

περιεχομένου γραπτών κειμένων (άρθρα σε εφημερίδες), στα πλαίσια της μεθόδου της άμεσης-συμμετοχικής κι έμμεσης παρατήρησης στην προ-έρευνα ή πιλοτική έρευνα και η τεχνική του ερωτηματολογίου γνώμης ως κατάλληλη για τη διερεύνηση του κοινωνικού φαινομένου της κάθε σχολικής μονάδας, της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην κυρίως έρευνα για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων. Με τις τεχνικές αυτές θα μπορέσουμε να διερευνήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εμπλεκομένων ομάδων, δηλαδή των γονέων, των δασκάλων και των μαθητών, για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι απαντήσεις των υποκειμένων περιγράφουν τις πεποιθήσεις, γνώμες, στάσεις, αντιλήψεις, αξίες και συμπεριφορές, γύρω από την αποδοχή ή μη της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που θα αποτελέσουν και τις βασικές παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας. Η συνεκτίμηση και των τριών περιβαλλοντικών πεδίων, του σχολικού, του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού, θα βοηθήσει στην ουσιαστική διερεύνηση των στάσεων. Οι γνώμες αυτές δηλώνουν τόσο την οργάνωση, όσο και την δομή των αναπαραστάσεων, δίνοντας κάποιες πτυχές της προσωπικότητας των υποκειμένων, οριοθετώντας τον τρόπο σκέψης αλλά και δράσης, γι' αυτό το συγκεκριμένο αντικείμενο. Με την τεχνική των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και την ανάλυση περιεχομένου αυτών, καθώς επίσης και γραπτών κειμένων από τον ημερήσιο τύπο, θα οριστούν οι θεματικές ενότητες και στη συνέχεια με το ερωτηματολόγιο θα ενεργοποιηθούν οι προσδιοριστικές μεταβλητές της κάθε θεματικής. Με την τεχνική της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης, υπάρχει η δυνατότητα *«...της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας να συντάσσεται με τις ιδέες και τις στάσεις του ερωτώμενου, ενώ μέσα από τη δυναμική της ανταλλαγής μεταξύ συνεντεύκτη κι ερωτώμενου προωθούνται και οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης.»* (Bell, 1993, σσ.91-92). Τα τελικά ερωτηματολόγια αποτελούνται από μια σειρά κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες απευθύνονται σε μαθητές, δασκάλους και γονείς κι αποσκοπούν στην αναπαραστασιακή ενδοσκόπηση του πεδίου της γνώμης και της στάσης σε σχέση με το φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, τόσο στα περιφερειακά σχήματα, όσο και στη δομική λειτουργία του κεντρικού πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης, γιατί όπως είναι γνωστό *«...η «κλινική» προσέγγιση αποσκοπεί στην ποιοτική και σε βάθος μελέτη των συμπεριφορών ή των ατομικών και συλλογικών διεργασιών, με στόχο να συλλάβουμε το νόημα, την κατασκευή και την δυναμική τους,*

τοποθετούμενοι εναλλακτικά στη θέση του παρατηρητή και σε εκείνη των υποκειμένων που συμμετέχουν σε μια κατάσταση(Maisonneuve, 1983). Μ' αυτή την έννοια το αντικείμενο της κλινικής κοινωνικής ψυχολογίας δεν είναι άλλο από το κοινωνικό βίωμα, το βίωμα δηλαδή του κοινωνικού δεσμού, σε διάφορα επίπεδα και σε διάφορες καταστάσεις...Από το ένα μέρος δηλαδή, ο κλινικός έρχεται σε άμεση επαφή με συγκεκριμένα άτομα και προσπαθεί να αντιληφθεί, μεσα από την επικοινωνία του μαζί τους, πώς σκέπτονται και τι συναισθήματα έχουν για τα άλλα άτομα ή ομάδες, για την κατάσταση που ζούν, για την κοινωνική διαδραμή από την οποία έχουν περάσει. Με άλλα λόγια, προσπαθεί να αγγίξει και να κατανοήσει, όσο αυτό του είναι δυνατόν, το βιωματικό πυρήνα μιας κοινωνικής τους εμπειρίας.» (Ναυρίδης, 1994, σ. 53)

1.1. Η συμμετοχική παρατήρηση σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης: Μονογραφική προσέγγιση.

Με την μέθοδο της μονογραφικής προσέγγισης, όπως χρησιμοποιήθηκε από την D. Jodelet(1989b) στην εργασία της για την αναπαράσταση της ψυχικής ασθένειας, έγινε σταδιακή διείσδυση μέσα σε σχολικούς χώρους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, με την εθνογραφική τεχνική, αλλά τη χρήση των ψυχοκοινωνιολογικών τεχνικών, με τις συνεντεύξεις σε βάθος με γονείς και δασκάλους, όπου ασχολούνται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εμπειρικο-αναλυτικής έρευνας, χωρίζονται σε δύο φάσεις. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, πιλοτικής ή προκαταρκτικής, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της άμεσης-συμμετοχικής παρατήρησης. Έγιναν επισκέψεις σε σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης (αυτοτελή ειδικά σχολεία), συνήθεις σχολικές μονάδες στις οποίες λειτουργούν ειδικές τάξεις ή ειδικά τμήματα ένταξης, για μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και παρακολουθούν παράλληλα τα δύο προγράμματα, δηλαδή της κανονικής και της ειδικής τάξης, όπου κι όσο χρειάζεται, αλλά και κανονικές σχολικές μονάδες, στις οποίες δεν εφαρμόζεται κανένα οργανωμένο είδος ειδικής εκπαίδευσης, όπου υπάρχουν βέβαια κάποιοι μαθητές που παρουσιάζουν καθυστερήσεις στα διάφορα μαθήματα, χωρίς επίσημα διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα, αλλά ύστερα από συζητήσεις με τους δασκάλους των τάξεων. Σκοπός αυτών των επισκέψεων ήταν η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή στάσεων και συμπεριφορών, λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των συμμαθητών, των δασκάλων και των γονέων των μαθητών, απέναντι σε μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και το αντίστροφο. Η χρονική διάρκεια εφαρμογής της επιστημονικής μεθόδου της συστηματικής, άμεσης και συμμετοχικής παρατήρησης ήταν περίπου τρία διδακτικά έτη. Τον πρώτο χρόνο υπήρξε συμμετοχική παρατήρηση μέσα από την ίδια την σχολική ειδική τάξη, τον δεύτερο μέσα από το ειδικό σχολείο ενταγμένο σε κανονική σχολική μονάδα, τον τρίτο σε ξεχωριστό-αυτοτελές ειδικό σχολείο, λόγω της εργασιακής σχέσης του ερευνητή ως δάσκαλος ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, στις αντίστοιχες μονάδες. Στη συνέχεια υπήρξανε επισκέψεις σε σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό για την εφαρμογή της άμεσης παρατήρησης, όπου διαρκούσαν από τρεις έως πέντε μήνες. Έτσι, υπήρχε η ευκαιρία να δημιουργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τα άτομα των σχολείων και οι συζητήσεις να γίνονται με τρόπο φυσικό και αμερόληπτο. Σκοπός ήταν να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα για την διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Οι ποικιλία των σχολικών μονάδων, έδωσε την ευκαιρία να καταγραφούν διάφορες τάσεις για το συγκεκριμένο κοινωνικό-σχολικό φαινόμενο, με καταστάλαγμα όλων γενικώς των «άρρητων θεωριών», ότι όσο θεσμικά και να διεισδύει αυτό το φαινόμενο στη σύγχρονες εκπαιδευτικές κοινότητες, πρωτίστως χρειάζεται αλλαγή των στάσεων, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών, των γνωμών, δηλαδή των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όχι μόνο στα περιφερειακά στοιχεία, αλλά και σε όλη τη δομή του κεντρικού πυρήνα της κάθε κοινωνικής αναπαράστασης των ομάδων εμπλοκής, για να υπάρξει ουσιαστική αλληλοαποδοχή και ικανοποιητική αλληλεπιδρασιακή σχέση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε με μαθητές, δασκάλους και γονείς για τα υπέρ και τις δυσκολίες εφαρμογής του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η ερευνητική διαδικασία ξεκινάει με την άμεση-συμμετοχική παρατήρηση της εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στα πλαίσια των αυτοτελών και ξεχωριστών ειδικών σχολικών μονάδων, όσο και σε κανονικές σχολικές μονάδες, με τη παράλληλη λειτουργία των ειδικών τάξεων ή τμημάτων ένταξης. Η κλείδα της παρατήρησης εφαρμόστηκε σε σχολικούς χώρους της Δανίας(Κοπεγχάγη), της Ιταλίας(Τουρίνο), της Αγγλίας(Ντέβον), του Καναδά(Οττάβα) και φυσικά της Ελλάδας(Ν.Αττικής). Η επιλογή των σχολικών μονάδων σε αυτές τις χώρες έγινε, γιατί στις συγκεκριμένες χώρες εφαρμόζονται ήδη προγράμματα συν-εκπαίδευσης μέσα από τη φιλοσοφία των αναλυτικών τους προγραμμάτων, αλλά και των καθημερινών ωρολόγιων

σχεδιασμών, έτσι ώστε να υπάρχει κατά το δυνατόν μεγαλύτερη εμπειρική προσέγγιση και στα τρία βασικά μοντέλα της ειδικής εκπαίδευσης, δηλαδή από το δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, από τον δάσκαλο ειδικής αγωγής και μέσα στην κανονική τάξη αλλά και στις ειδικές τάξεις και τέλος από τους δασκάλους ειδικής εκπαίδευσης, είτε σε σχολικές μονάδες αυτόνομες είτε σε εκπαιδευτικούς χώρους μέσα σε νοσοκομεία, ιδρύματα και θεραπευτικές μονάδες. Με την τεχνική της *«άμεσης παρατήρησης»*, μπορέσαμε να αυξήσουμε το πεδίο των προσδιοριστικών υποθέσεων και μεταβλητών, ανεξάρτητων κι εξαρτημένων, όπου όλες μαζί θα αποτελέσουν την δομή και την οργάνωση της βασικής μας υπόθεσης, που είναι η συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ιδιαιτερότητες. Στις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες συναντήσαμε παιδιά, από όλες τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών. Κατα τη διάρκεια των επισκέψεων, είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με γονείς των παιδιών και με τα ίδια τα παιδιά, και να καταγράψουμε τις γνώμες τους, τις απόψεις τους, τις πεποιθήσεις τους και τις στάσεις τους, για την ιδεολογική τοποθέτηση πάνω στο θέμα της συν-εκπαίδευσης, τα προβλήματα που παρουσιάζονται και τους τρόπους επίλυσής τους.

1.2. Ψυχοκοινωνιολογικές τεχνικές: Ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου της παρατήρησης στις σχολικές μονάδες, έγινε πλήρης καταγραφή των στάσεων και συμπεριφορών όλων των ομάδων εμπλοκής, δηλαδή του εκπαιδευτικού προσωπικού, των γονέων και φυσικά των ίδιων των μαθητών, και κυρίως στα σχολεία του εξωτερικού που εφαρμόζονται ειδικά μαθησιακά προγράμματα για αρκετά χρόνια, ζητήθηκαν διάφορες γνώμες κι εντυπώσεις, για την περίπτωση της ουσιαστικής μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και της μακροπρόθεσμης κοινωνικής τους ένταξης μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα καταγράφονταν η ικανότητα της υλικοτεχνικής υποδομής της κάθε σχολικής μονάδας, τόσο της κτιριακής όσο και των σχολικών εγχειριδίων, για να αξιολογηθεί η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι μόνο να δεχτεί χωροταξικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να ελεγχθεί αν είναι ικανό να προσφέρει τα μορφωτικά αγαθά ισότιμα και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ανάλογα με τις νοητικές τους προσλαμβάνουσες. Στην πιλοτική αυτή πρώτη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε, άλλοτε η τεχνική της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης κι άλλοτε η μελέτη των ατομικών περιπτώσεων

(case studies), στα επιστημονικά πλαίσια της κοινωνιοψυχολογικής έρευνας, με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και με γονείς όπου τα παιδιά τους έχουν κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, πνευματικής, συναισθηματικής, ψυχοκινητικής, προβληματικής συμπεριφοράς, με σκοπό να καταγραφούν όσο το δυνατόν περισσότερες περιπτώσεις παραγόντων, που είτε δυσκολεύουν, είτε διευκολύνουν την εφαρμογή του συγκεκριμένου παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης. Παράλληλα εφαρμόστηκε και η έμμεση παρατήρηση, δηλαδή η συστηματική τριετής παρακολούθηση διαφόρων άρθρων στον ημερήσιο τύπο, κυρίως για τα επιτεύγματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε πολλούς κοινωνικούς τομείς. Ακολούθησε η εφαρμογή της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων και των άρθρων, σε ποιοτική διάσταση, έτσι ώστε η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων να βοηθήσει ουσιαστικά, να κατηγοριοποιήσουμε και να ταξινομήσουμε τις θεματικές ενότητες του σχολικού και κοινωνικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης και να συνεχίσουμε την ερευνητική διαδικασία, με τη λειτουργικοποίηση εκείνων των μεταβλητών, όπου θα αποτελέσουν και τους βασικούς διερευνητικούς άξονες της επόμενης φάσης της έρευνας, σε ποσοτική διάσταση, που είναι η τεχνική του ερωτηματολογίου, με την κατασκευή δύο ερωτηματολογίων, ένα για τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου κι ένα για ενήλικες, γονείς κι εκπαιδευτικούς. Η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης έγινε στα πλαίσια της επιστημονικής δεοντολογίας, εξασφαλίζοντας τα πλαίσια της αξιοπιστίας κι εγκυρότητας των σταδίων και φάσεων της έρευνας, καλύπτοντας και τις τρεις ομάδες εμπλοκής, δηλαδή τους μαθητές, γονείς και δασκάλους, με σκοπό να μελετήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του φαινομένου της συνεκπαίδευσης, τόσο από τη πλευρά των ενηλίκων, όσο και από τη πλευρά των παιδιών.

Κατά την διάρκεια της προ-έρευνας πήραμε ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις από 30 πρόσωπα,10 εκπαιδευτικούς, 10 γονείς, 10 φοιτητές του Τμήματος Ψυχολογίας της Παντείου. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στην Δανία, στην Ιταλία, στην Αγγλία, στην Ελλάδα και στον Καναδά. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να δημιουργήσουμε εκείνες τις θεματικές ενότητες, όπου θα αποτελούσαν τα θεμέλια ενός ερωτηματολογίου γνώμης. Οι συνεντεύξεις ζητήθηκαν από άτομα που είχαν προσωπική εμπλοκή με το ζήτημα της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Επίσης υπήρξε προσωπική κλινική παρατήρηση σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και στο εξωτερικό με σκοπό την καταγραφή των παρατηρήσεων.

Η προβληματική της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιατερότητες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, βρίσκεται οε συνάρτηση με ένα ευρύτερο σύνολο επιμέρους θεμάτων, όπου σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό μοντέλο(Moscovici, 1976), αποτελούν και τους βασικούς παράγοντες της διευκόλυνσης κι εφαρμογής του σχολικού φαινομένου. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ερευνητική διαδικασία επικεντρώνεται κυρίως, σε τρία περιβάλλοντα όπου άλλοτε η επιρροή τους είναι άμεση κι άλλοτε έμμεση. Το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς, μέσα στα οποία οι μαθητές δέχονται επιρροές, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κι επικοινωνούν, αποτελούν τους βασικούς άξονες διερεύνησης της συγκεκριμένης έρευνας. Στο σχολικό χώρο διενεργείται η οργανωμένη και τυπική μορφή μάθησης, ενώ στον οικογενειακό και γειτονικό χώρο, η άτυπη μορφή μάθησης. Και στις δύο περιπτώσεις λειτουργούν παράλληλα, το φανερό και το κρυμμένο ή σιωπηρό πρόγραμμα, οι θεατές κι αθέατες όψεις της σχολικής μονάδας, κάτω από την επίδραση ενός πλήθους παραγόντων που ενεργούν μέσα σε όλους τους προαναφερθέντες κοινωνικούς χώρους, με αποτέλεσμα να παρατηρούμε μια συνεχή αλλαγή των συντελεστών βαρύτητας του κάθε παράγοντα, από τους γονείς στους μαθητές, από τους δασκάλους στους μαθητές και από τους μαθητές προς τους συμμαθητές τους. Όλες οι έρευνες, που έχουν ασχοληθεί με αυτό το σχολικό φαινόμενο, αποβλέπουν στην ποιοτική ανάλυση των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων, μέσα στην σχολική μονάδα, δηλαδή στο ερευνητικό μας πεδίο και στις ποσοτικές μετρήσεις επιρροών των διαφόρων αλληλοσυσχετιζόμενων παραγόντων. Με την ερευνητική διαδικασία, προσπαθούμε να ρίξουμε φως σε εκείνες τις πλευρές της εφαρμογής του φαινομένου και να προσδιορίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά ενός συνόλου σταθερών κριτηρίων, μέσα από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των τριών βασικών ομάδων εμπλοκής-μαθητών, γονέων και δασκάλων- για να δημιουργήσουμε τη δυνατότητα της πρόβλεψης κι εκτίμησης για μια ουσιαστική κι εφαρμόσιμη συν-εκπαίδευση και συνύπαρξη, κι όχι μόνο για κάποιες θεσμικές αλλαγές, όπου είναι μεν θετικές , αλλά στην πραγματικότητα δημιουργούν προβλήματα. Υποθέτουμε, ότι η αλληλοαποδοχή όλων των μαθητών, με οποιαδήποτε εκπαιδευτική ιδιαιτερότητα, είναι υπαρκτή εφόσον όλες οι ομάδες εμπλοκής βοηθήσουν προς αυτήν τη σύγχρονη κι ανθρώπινη εκπαιδευτική αλλαγή.

Σύμφωνα με τη θεωρία της μελέτης των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Moscovici S., 1984, σ.67), η μέθοδος της παρατήρησης βοηθάει στην προσέγγιση της

πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων, όπως συμβαίνει και στη συγκεκριμένη περίπτωση του σχολικού παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, όπου η πολυπαραγοντική ανάλυση είναι αναγκαία, γιατί με την πειραματική μέθοδος *«...οι πληροφορίες που εξάγονται με πειραματισμό είναι τεχνητές μη αντιπροσωπευτικές των φαινομένων που συμβαίνουν έξω από το εργαστήριο και κατά συνέπεια αυτοαποκλείουν κάθε δυνατότητα γενίκευσης στις πραγματικές καταστάσεις της ζωής.»* (Κομίλη Α., 1989, σ. 43). Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται, *«...αυτή η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης, χρησιμοποιείται κυρίως στις έρευνες πεδίου, όταν δηλαδή ο ερευνητής πηγαίνει στον τόπο εργασίας ή διαβίωσης των ατόμων ή των ομάδων των οποίων θέλει να μελετήσει τη συμπεριφορά, τις σκέψεις ή διαθέσεις. Όταν εφαρμόζεται με αυστηρότητα, η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης, που συνίσταται δηλαδή στη λεπτομερή αποτύπωση των δραστηριοτήτων ατόμων ή ομάδων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, είναι ικανή να ανακαλύψει σχέσεις και ενέργειες των οποίων δεν υποψιαζόμασταν καν την ύπαρξη. Το μεγάλο μειονέκτημα αυτής της μεθόδου βρίσκεται στο γεγονός ότι όσοι γίνονται αντικείμενο μίας τέτοιας έρευνας, γνωρίζουν από πριν ότι κάποιος τους παρατηρεί. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ότι η συμπεριφορά τους , οι σκέψεις που διατυπώνουν, ακόμα και ο τρόπος ομιλίας τους παύουν να είναι "φυσικοί". Μία από τις συχνότερες μεθόδους παρατήρησης είναι αυτή όπου ο ερευνητής προσφεύγει σε συνεντεύξεις για να μελετήσει τα συναισθήματα, τις προτιμήσεις, τις αναπαραστάσεις ή τις ενέργειες του δείγματός του. Παροτρύνει τότε ο κοινωνιοψυχολόγος τα άτομα που αποφάσισε να "προσεγγίσει" να μιλήσουν ελεύθερα, και καταγράφει τις απόψεις τους».* (Παπαστάμου, 1989, σ. 25). Βέβαια, ο καθηγητής Σ.Παπαστάμου, προτείνει την πειραματική μέθοδο, στα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, *«...ειδικότερα όταν ξεφεύγει από τα όρια του εργαστηρίου και εφαρμόζεται στο κοινωνικό πεδίο.»* (Παπαστάμου Σ., 1989α, σ.29). Η μέθοδος της άμεσης και συμμετοχικής-συστηματικής παρατήρησης εφαρμόστηκε σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, σε ειδικά τμήματα ένταξης ή ειδικές τάξεις, σε κανονικές μονάδες χωρίς ειδική εκπαίδευση, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στον ελλαδικό(Ν.Αττικής) χώρο. Υποθέτουμε, ότι το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης επηρεάζεται από πολλούς και πολλές φορές δύσκολους στον εντοπισμό τους παράγοντες, όπου άλλοτε λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές κι άλλοτε ως εξαρτημένες κάτω από την επιρροή των

αλληλοσυσχετίσεων, για να έχουμε όσο το δυνατόν αξιόπιστα κι έγκυρα αποτελέσματα και να κατανοήσουμε και τις αλληλοσυσχετίσεις αυτών των παραγόντων. Η κλείδα της παρατήρησης χωρίζεται σε οκτώ κατευθύνσεις: α) Η πρώτη κατεύθυνση αναφέρεται στο προφίλ του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη και στις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση χωρίζεται σε δύο υποκατευθύνσεις, στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης, εξετάζεται το πεδίο των τεχνικών αντίδρασης των εκπαιδευτικών, απέναντι σε μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. β) Η δεύτερη κατεύθυνση έγκειται στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και στο κατάλληλο εποπτικό υλικό, που είναι απαραίτητο να υπάρχει για τη δημιουργία ειδικών παιδαγωγικών προγραμμάτων, καθώς επίσης και στη γνώση λειτουργία αυτού του υλικού από ειδικούς παιδαγωγούς. γ) Η τρίτη κατεύθυνση οδηγεί στην συμπεριφορά των γονέων, που τα παιδιά τους δεν παρουσιάζουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και στην επιρροή που ασκούν πάνω στα παιδιά τους για το θέμα της συν-εκπαίδευσης, στο οικογενειακό περιβάλλον. δ) Η τέταρτη κατεύθυνση αναφέρεται στη συμπεριφορά των γονέων, που τα παιδιά τους παρουσιάζουν εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, κυρίως στη συμβολή τους για την παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων από τα παιδιά τους, όπου κι όσο χρειάζεται. ε) Η πέμπτη κατεύθυνση αφορά τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τα φαινόμενα αλληλοαποδοχής μέσα κι έξω από τη σχολική μονάδα, εφαρμόζοντας και τα τέσσερα επίπεδα ανάλυσης, στα τρία περιβάλλοντα που ήδη έχουμε ορίσει. (Doise, 1982). στ) η έκτη κατεύθυνση αναφέρεται στις πηγές πληροφόρησης, που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας, όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. ζ) η έβδομη κατεύθυνση αναφέρεται στις επιρροές που δέχεται η σχολική μονάδα από την τοπική κοινωνία, μέσω των διαφόρων θεσμοθετημένων φορέων. η) Η όγδοη κατεύθυνση αναφέρεται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, για την καλύτερη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Με την κλείδα της παρατήρησης προσπαθήσαμε να καταγράψουμε όσο το δυνατόν περισσότερα ατομικά περιστατικά(case studies) συν-εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες καθώς επίσης και τους τρόπους αντιμετώπισης κάποιων αρνητικών επιπτώσεων. Σε μερικές περιπτώσεις δεν ήταν δυνατόν να διαφοροποιήσουμε τις επιμέρους υποκατηγορίες κάθε κατηγορίας. Λόγου χάρη η υπερκινητικότητα ενός μαθητή και η διάσπαση της προσοχής του δεν ήταν εύκολο να προσδιοριστούν οι

παράγοντες εκείνοι, που προκαλούσαν το φαινόμενο. Το Ερωτηματολόγιο γνώμης τύπου Likert είχε σκοπό να ενισχύσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών, γονέων και δασκάλων για τον τομέα αυτό. Ζητήθηκαν γνώμες για την Ειδική Εκπαίδευση σε συνήθεις σχολικές μονάδες, σε Αυτοτελή Ειδικά Σχολεία, πεδία εμπλοκής και συμμετοχής, εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, συμπεριφορές γονέων, χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ετοιμότητα να δεχθεί το διαφορετικό) και χαρακτηριστικά του Έλληνα εκπαιδευτικού (ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις). Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν για να μελετήσουν τους βασικούς παράγοντες που χρειάζονται για να υλοποιηθεί πλήρως και ουσιαστικά η συν-εκπαίδευση. Από τους εκπαιδευτικούς, οι μισοί δουλεύουν σε μονάδες ειδικής αγωγής και οι άλλοι μισοί σε μη. Από τους γονείς, οι μισοί έχουν εμπλοκή με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι άλλοι όχι. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να μελετήσει τις τάσεις των μαθητών για την συν-εκπαίδευση. Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων εφαρμόσαμε τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης(Factor analysis) και την ανάλυση διακύμανσης. Οι μέθοδοι αυτοί ανήκουν στο χώρο των πολυδιάστατων ή πολυμεταβλητών δεδομένων κι έχουν χρησιμοποιηθεί από κοινωνικούς ψυχολόγους για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων(Doise et al., 1992, Moliner 1994). Το πλεονέκτημα των μεθόδων αυτών είναι ότι μπορεί να γίνει η στατιστική επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν ένα πλήθος χαρακτηριστικών(μεταβλητές) κι επίσης δεν προυποτίθεται καμία σχηματοποιημένη αντίληψη ή μοντέλο σχετικά με το υπο επεξεργασία υλικό.(Θ. Μπεχράκης, 1990,1999).

2. Ο σχεδιασμός της δειγματοληπτικής έρευνας: Πειραματικές ομάδες κι Ομάδες Ελέγχου

Η δειγματοληψία έγινε με βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων και της στατιστικής. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της πολυσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Με αυτή τη δειγματοληπτική μέθοδο , εξασφαλίστηκε η τυχαιότητα και αντιπροσωπευτκότητα του δείγματος ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά (παραμέτρους) του πραγματικού πληθυσμού των περιοχών της έρευνας. Η δειγματοληπτική έρευνα έγινε σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, δηλαδή στις τέσσερις Νομαρχίες του Νομού Αττικής, Αθηνών, Πειραιά, Δυτικής Αττικής, Νοτίων προαστίων-Ανατολικής Αττικής. Η έρευνα έγινε σε σχολικές

μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή δασκάλους και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου, σε μαθητές της Δ' , Ε' Στ' Δημοτικού σχολείου, δηλαδή σχολικής ηλικίας και σε γονείς μαθητών αυτών των τάξεων, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δειγματοληπτική έρευνα περιορίστηκε σε αυτές τις τρείς ηλικιακές ομάδες των μαθητών, δηλαδή 10, 11 κι 12 ετών και δεν προεκτάθηκε και στις μικρότερες ηλικίες του Δημοτικού Σχολείου, λόγω των δυσκολιών κατανόησης του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης και των αντίστοιχων ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων της έρευνας. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, έγινε στο στάδιο της προ-έρευνας, με τις ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις στις αντίστοιχες ομάδες εμπλοκής και στο στάδιο της κυρίως-έρευνας με την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γνώμης, καλύπτοντας τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες. Η έρευνα ασχολήθηκε και με στατιστικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών και στάσεων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις δύο από τις τρεις σχολικές μονάδες της κάθε περιοχής εφαρμόζεται κάποιο είδος ειδικής εκπαίδευσης, δηλαδή υπάρχει και λειτουργεί παράλληλη-ειδική τάξη ή ειδικό τμήμα ένταξης στην κανονική σχολική μονάδα, ή υπάρχει χωροχρονική συνύπαρξη ενός ειδικού σχολείου με ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από τις δώδεκα σχολικές μονάδες που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, οι πέντε ανήκουν στην γενική εκπαίδευση, χωρίς παροχή ειδικών προγραμμάτων για τους μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, και στις άλλες επτά σχολικές μονάδες εφαρμόζεται κάποιο παιδαγωγικό μοντέλο προς την κατεύθυνση της κοινωνικής και σχολικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι, υπάρχουν υποκείμενα όπου έχουν άμεση πρακτική εμπειρία με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (πειραματική ομάδα) και υποκείμενα όπου η σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν δεν παρέχει ειδική εκπαίδευση (ομάδα ελέγχου), με αποτέλεσμα το εμπειρικό τους πεδίο σχετικά με την ειδική εκπαίδευση, να βρίσκεται στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή ίσως στο οικογενειακό ή στο ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς. Το δείγμα μεγέθους (η) των υποκειμένων, έχει την ίδια ακριβώς πιθανότητα να επιλεγεί από τον πληθυσμό μεγέθους (N). Οι τρεις ομάδες εμπλοκής, όπου αποτελούν και τις συστάδες(clusters) της δειγματοληψίας, είναι οι γονείς, οι μαθητές και οι δάσκαλοι, όπου ένα κατά συστάδες δείγμα είναι ένα απλό τυχαίο δείγμα. Ορίσαμε ως συστάδες τις σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής κι επιλέξαμε κάποιες

αντιπροσωπευτικές. Μέσα στο αντιπροσωπευτικό δείγμα των υποκειμένων, υπάρχουν δάσκαλοι της ειδικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικοί της γενικής παιδείας του δημοτικού σχολείου, γονείς όπου τα παιδιά τους φοιτούν σε σχολικές μονάδες, στις οποίες δεν υπάρχει δυνατότητα παροχής ειδικής εκπαίδευσης, εκτός βέβαια από τις προσπάθειες που κάνουν όσο μπορούν, χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις οι δάσκαλοι της τάξης, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μαθησιακοί αποκλεισμοί και περαιτέρω σχολικές και κοινωνικές περιθωριοποιήσεις, και γονείς όπου τα παιδιά τους είναι μαθητές σε σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόζεται κάποιο είδος ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, άρα υπάρχει εμπειρία από τη συνύπαρξη, αλλά και από τη μερική συν-εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επίσης και ορισμένοι γονείς όπου τα παιδιά τους χρειάζονται ειδική υποστήριξη και τέλος μαθητές όπου συνυπάρχουν με συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και μαθητές όπου στις σχολικές μονάδες που φοιτούν, δεν παρέχεται καμία οργανωμένη μορφή ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης έγινε η απαραίτητη στάθμιση των σφαλμάτων της δειγματοληψίας, σε ποσοστό 10%.

Στο στάδιο της προ-έρευνας καθορίστηκαν πλήρως οι αντικειμενικοί στόχοι του ερευνητικού πεδίου, γύρω από τη σχολική ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, στο ευρύτερα δηλαδή κοινωνικό περιβάλλον της οικογένειας και της γειτονιάς, με τη μέθοδο της άμεσης και συμμετοχικής παρατήρησης σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας την τεχνική των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και με τη μέθοδο της έμμεσης παρατήρησης, κυρίως με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου γραπτών κειμένων, δηλαδή άρθρων σε εφημερίδες ημερήσιου τύπου. Με την βοήθεια αυτών των τεχνικών, οριοθετήθηκε το πλαίσιο των θεματικών πεδίων και δημιουργήθηκε το πρώτο πιλοτικό ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια βοήθησε να προσδιοριστούν και να εντοπιστούν τα συγκεκριμένα υποκείμενα, όπου θα έπαιρναν μέρος στην κυρίως-έρευνα, να επιλεγούν δηλαδή τα κατάλληλα δείγματα, να σχεδιαστεί και να ελεγχθεί πλήρως τα ερωτηματολόγια, ως προς τις θεματικές τους ενότητες και τις αντίστοιχες επιμέρους ερωτήσεις, να γίνει ελαχιστοποίηση των τυχόν λανθασμένων επιλογών κατά την συλλογή των δεδομένων. Εφόσον έγινε η τελική διατύπωση των στόχων της ερευνητικής διαδικασίας, προσδιορίστηκε πλήρως ο αντίστοιχος πληθυσμός, δηλαδή οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς, οι οποίοι

εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία της τυπικής, αλλά κι άτυπης μορφής της μάθησης. Έγινε η επιλογή μεθόδου της δειγματοληψίας και καθορίστηκε το μέγεθος του δείγματος, όπου στη συλλογή των δεδομένων υπήρξε σε ποσοστό 100% η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τη μεριά των μαθητών, το 85% των δασκάλων ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις της επιστημονικής έρευνας και μάλιστα με προθυμία για το συγκεκριμένο θέμα, και περίπου το 65% ανταποκρίθηκε στην πλήρη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τη μεριά των γονέων.

2.1. Ο πληθυσμός και τα δειγματικά υποκείμενα της έρευνας.

Για να διερευνήσουμε και να μελετήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πήραμε δείγμα από τους δασκάλους της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, από τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από τους γονείς των μαθητών αυτών. Σκοπός είναι να προσεγγίσουμε τόσο τα περιφερειακά στοιχεία όσο και τους κεντρικούς πυρήνες των αναπαραστάσεων των τριών ομάδων-εμπλοκής, για να διερευνήσουμε κατά πόσο διαφέρουν ανάμεσά τους γύρω από το σχολικό φαινόμενο της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες και φυσικά θα διαφέρουν όταν είναι και διαφορετικοί οι κεντρικοί πυρήνες της αναπαράστασης(Abric,1976 1987). Η βασική διατύπωση μιας κοινωνικής αναπαράστασης είναι να διαφέρουν οι κεντρικοί πυρήνες, ανεξάρτητα αν διαφέρουν ή όχι τα περιφερειακά στοιχεία των αναπαραστάσεων. Φυσικά γνωρίζουμε από το θεωρητικό μοντέλο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, ότι υπάρχει διαχρονικότητα και σταθερότητα και ότι τα περιφερειακά στοιχεία της κάθε αναπαράστασης προστατεύουν τον κεντρικό πυρήνα από τις διάφορες κοινωνικές επιδράσεις. Η επιλογή μιας μεγάλης φασματικής προσέγγισης είναι για την διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων όλων των παραγόντων που υποθέτουμε ότι συνυπάρχουν μέσα σε μια ενεργό σχολική μονάδα, γιατί γνωρίζουμε ότι τα δύο βασικά προβλήματα της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι το πλαίσιο μιας αναπαράστασης και δεύτερο η αντίσταση στην αλλαγή, γιατί η πολυπλοκότητα κάθε αναπαράστασης, ως κοινωνιογνωστικός μηχανισμός είναι δεδομένη και φυσικά να προσεγγίσουμε το σχολικό φαινόμενο και από τα τρία πεδία, του «πράττειν», δηλαδή η δραστηριότητες γύρω από το μοντέλο της συν-

εκπαίδευσης, από το πεδίο του «είναι», δηλαδή η κοινωνική αναπαράσταση όπως είναι και και το πεδίο του «γίγνεσθαι», δηλαδή η αναπαράσταση χωρίς σταθερότητα. (Κατερέλος,1996,σσ.19-24). Η μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης θα σταματήσει «...de senso, λόγω εννοιολογικού αποκλεισμού a posteriori", γιατί το φαινόμενο της ειδικής εκπαίδευσης δεν σταματάει μόνο στα παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, αλλά συνεχίζεται συνεχώς χωρίς διακοπή σε οποιοδήποτε μαθητή που παρουσιάσει μαθησιακές δυσκολίες για κάποιους λόγους. Το εύρος του ερωτηματολογίου, με διάφορα εργαλεία διερεύνησης είναι γιατί επιθυμούμε τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων κι όχι κάποιας κοινωνικής στάσης ή μιας άλλης γνωστικής διαδικασίας. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι το νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή, όπου αναφέρεται στην εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αποτελείται από εξω-παραστασιακά στοιχεία, που προσπαθούν να λύσουν τη σύγκρουση στην αλλαγή (Flament, 1987). Σε περίπτωση δυσκολίας στην αλλαγή, τότε δραστηριοποιούνται δύο μηχανισμοί: «η προβλεπόμενη αναστρεψιμότητα και η υποθετικότητα»(Κατερέλος,1996,σ. 26).

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την εμπειρική-τυχαία δειγματοληψία και την στρωματοποιημένη δειγματοληψία, δηλαδή να υπάρχουν μέσα στο δείγμα όλες οι υπο-ομάδες, που υποθέτουμε ότι λαμβάνουν ενεργό μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής ομάδας, όπως δάσκαλοι ειδικής και δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, γονείς με παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας μιας αναπηρίας ή μειονεξίας και γονείς που τα παιδιά τους δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, σχολικές μονάδες με εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης και σχολεία γενικής παιδείας και τέλος μαθητές με εμπειρία της ειδικής εκπαίδευσης και μαθητές χωρίς τέτοιες εμπειρίες. Πήραμε δείγμα από σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης χωρίς την συνύπαρξη ειδικών τμημάτων ένταξης ή ειδικών σχολείων και από σχολικές μονάδες, όπου λειτουργεί κάποια μορφή συνεκπαίδευσης. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήσαμε την εμπειρική-τυχαία δειγματοληψία, δηλαδή υποκείμενα που ήταν διαθέσιμα να έρθουν σε επαφή μαζί μας. Ο συνολικός αριθμός των σχολείων του Ν.Αττικής είναι 1060 μονάδες, όπου αποτελούν και τον πληθυσμό των σχολικών μονάδων, από τις οποίες επελέγησαν 12 σχολικές μονάδες και από τις τέσσερις περιοχές του Ν. Αττικής, δηλαδή 3 από την Αθήνα, 2 από τον Πειραιά, 3 από την Δυτική Αττική και 4 από τα Νότια Προάστια. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα των σχολικών μονάδων αποτελεί το 0.01 του συνολικού αριθμού δημοτικών σχολείων της

περιοχής του Ν. Αττικής. Οι περιοχές των δειγμάτων είναι η Αθήνα, ο Πειραιάς, η Δυτική Αττική και τα Νότια Προάστια, όπου θα λειτουργήσουν και ως ανεξάρτητες μεταβλητές του τόπου διαμονής. Σχηματίστηκαν επτά πειραματικές ομάδες και πέντε ομάδες ελέγχου. Και οι τέσσερις περιοχές του δείγματος βρίσκονται στην ίδια ερευνητική συνθήκη, όπου οι 5 σχολικές μονάδες αποτελούν την **«ομάδα ελέγχου»**, δηλαδή χωρίς να εφαρμόζεται κάποιο μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης, ενώ στις υπόλοιπες 6 λειτουργούν ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν ορισμένες ώρες της ημέρας την κανονική τους τάξη και για ορισμένες ώρες την εβδομάδα βρίσκονται σ' αυτά τα ειδικά τμήματα, όπου τους παρέχεται ειδική εκπαίδευση. Σε μία σχολική μονάδα λειτουργεί παράλληλα με το κανονικό σχολείο κι ένα ειδικό σχολείο, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν όλα τα μαθήματα στο σχολείο τους, αλλά υπάρχει ένα είδος χωροταξικής ένταξης κυρίως στα διαλείμματα και στην είσοδο κι έξοδο από το σχολικό συγκρότημα. Αυτές οι 7 σχολικές μονάδες αποτελούν την **«πειραματική ή ερευνητική ομάδα»** της εργασίας μας, όπου θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε κατά πόσο μπορεί να διευρυνθεί το μοντέλο της συν-εκπαίδευσης με την σταδιακή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις κανονικές τάξεις, έτσι ώστε να έχουμε και μία διδακτική ένταξη, δηλαδή να υπάρχει ισότιμη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με ταυτόχρονη αλληλοαποδοχή αυτών των μαθητών, δηλαδή και κοινωνική ένταξη. Η περιοχή θα λειτουργήσει ως ανεξάτητη μεταβλητή της έρευνας. Από την περιοχή της Αθήνας έχουμε 3 σχολικές μονάδες, όπου η 1 δεν παρέχει κανένα είδος ειδικής εκπαίδευσης και στις άλλες 2 υπάρχουν μια ειδική τάξη κι ένα ειδικό σχολείο αντίστοιχα. Από την περιοχή του Πειραιά έχουμε 2 σχολικές μονάδες, όπου στην 1 δεν παρέχεται καμία ειδική εκπαίδευση, ενώ στην άλλη λειτουργεί παράλληλα μια ειδική τάξη. Από την περιοχή της Δυτικής Αττικής έχουμε 3 σχολικές μονάδες, όπου στην 1 δεν παρέχεται ειδική εκπαίδευση, ενώ στις άλλες δύο λειτουργούν ειδικές τάξεις. Από την περιοχή των Νοτίων προαστίων έχουμε 4 σχολικές μονάδες, όπου στις δύο δεν παρέχεται καμία ειδική εκπαίδευση, ενώ στις άλλες δύο λειτουργούν ειδικές τάξεις. Το δείγμα της ερευνητικής διαδικασίας, για τη διερεύνηση της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στην «κανονική» ή συνήθη σχολική τάξη, με την ταυτόχρονη εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για την σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών αποτελείται από 938 υποκείμενα, ανήλικους μαθητές και ενήλικους

γονείς και δασκάλους και για την πραγματοποίηση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι περιγραφικές, εξηγητικές κι επαγωγικές μέθοδοι.

Από τα υποκείμενα του δείγματος, οι 614 (65,5%) είναι ανήλικοι μαθητές δημόσιων δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής και συγκεκριμένα των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, δηλαδή των Δ΄, Ε΄κι ΣΤ΄δημοτικού(10-12 ετών). Από το δείγμα των ενηλίκων, που είναι 324 πρόσωπα, οι 151(46,6%) είναι γονείς και οι 173(53.4%) είναι δάσκαλοι. Τα ερευνητικά δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στην εμπειρικο-αναλυτική έρευνά μας αποτελούν δειγματικό μέρος από τους πληθυσμούς των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων της περιοχής του Νομού Αττικής και συγκεκριμένα από την Αθήνα, Πειραιά, Δυτική Αττική και Νότια Προάστια, όπου θα αποτελέσουν και την ανεξάρτητη μεταβλητή του τόπου διαμονής. Η επιλογή αυτών των κατηγοριών του πληθυσμού των σχολικών μονάδων, έγινε με βασικό κριτήριο, το βαθμό εμπλοκής στο σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις που διέπουν άμεσα κι έμμεσα αυτές τις κατηγορίες και στη σχολική επιρροή της μιας ομάδας πάνω στην άλλη, γιατί όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία «*...μία αναπαράσταση είναι ένα σύνολο γνωστικών στοιχείων (Codol, 1969) τα οποία οργανώνονται από τις διάφορες σχέσεις... αυτές οι σχέσεις μπορούν να είναι είτε κατευθυνόμενες (εμπλοκή, αιτιότητα, ιεραρχία...) είτε συμμετρικές (ισοτιμία, ομοιότητα, ανταγωνισμός...). Όμως σε μία γενικότερη βάση, όλες αυτές οι σχέσεις μπορούν να "αναχθούν" σε μία συμμετρική σχέση η οποία να εκφράζει τη γενική ιδέα του τύπου: "πάνε μαζί" (Bacherot, 1978). – αυτή η σχέση δεν είναι, στη γενικότητά της τουλάχιστον, μεταβατική: εάν το Α πάει μαζί με το Β για κάποιους λόγους και το Β πάει μαζί με το Γ για κάποιους άλλους λόγους, είναι πολύ πιθανό το Α και το Γ να μην έχουν κανένα λόγο να πάνε μαζί.* (Παπαστάμου, Μαντόγλου,1995,σ.234).

Επομένως, γίνεται διερεύνηση των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, κάτω από τις ερευνητικές συνθήκες του σχολείου, όπου εφαρμόζονται κάποια μοντέλα ειδικής εκπαίδευσης και σε σχολικές μονάδες, όπου η ειδική αγωγή είναι ελλιπής και εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Βέβαια, η κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί με τις δικές της ιδιαιτερότητες και θα πρέπει να προσεγγιστεί, ξεχωριστά και αυτόνομα, γιατί οι ομάδες εμπλοκής, δηλαδή δάσκαλοι, γονείς και μαθητές, υποθέτουμε ότι

διαφέρουν στο πεδίο των κοινωνικών αναπαραστάσεων τους, όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η υπόθεσή μας είναι ότι αυτές οι ομάδες αποτελούν τους βασικούς άξονες με τους οποίους μπορεί να «κινηθεί» και να εφαρμοστεί στην αρχή πιλοτικά και μετά καθολικά το μοντέλο της ίσης εκπαιδευτικής μεταχείρισης, παράλληλα σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης, με σκοπό και στόχο το ιδεολογικό επίπεδο στη φάση της «μεταστροφής» και της κοινωνικής αλλλαγής, όπου θα υπάρξει μια νέα διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, τόσο στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι μαθητές που συγκροτούν το δείγμα στο σύνολό τους έχουν επιλεγεί από το μαθητικό πληθυσμό των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου(Δ΄, Ε΄, Στ΄), ηλικίας 10-12 ετών, των σχολικών ετών 1996-1997 και 1997-1998, του Νομού Αττικής από τις τέσσερις περιοχές, δηλαδή από σχολικές μονάδες της Αθήνας, του Πειραιά, της Δυτικής Αττικής και των Νοτίων προαστίων. Ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός των τριών τελευταίων τάξεων και στις τέσσερις περιοχές ανέρχεται σε 98214 μαθητές και το δείγμα μας είναι αντιπροσωπευτικό κι ανέρχεται σε 614 μαθητές, όπου με βάση την εξίσωση η/Ν αποτελεί το 0.006 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, των τριών τελευταίων τάξεων των δημοτικών σχολείων του Ν. Αττικής. Από τους 614(100%) μαθητές του δείγματος, οι 146 μαθητές (23.8%) προέρχονται από την Περιοχή της Αθήνας, οι 145(23.6%) μαθητές από την περιοχή του Πειραιά, οι 103(16.8%) μαθητές από την Δυτική Αττική και οι 220(35.8%) μαθητές από τα Νότια Προάστια. Το δείγμα των δασκάλων αποτελείται από 174 δασκάλους του δημοτικού σχολείου σε συνολικό πληθυσμό των δασκάλων του Ν. Αττικής 11043 και το αντιπροσωπευτικό δείγμα ανέρχεται τελικά σε 0.01 όλου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Δημοτικής εκπαίδευσης του Ν. Αττικής. Το δείγμα των δασκάλων κατανέμεται σε 72(41,6%) δασκάλους από την περιοχή της Αθήνας, οι 36(20,8%) δάσκαλοι είναι από τον Πειραιά, οι 16(9,2%) εκπαιδευτικοί προέρχονται από τα σχολεία της Δυτικής Αττικής και οι 49(28,3%) δάσκαλοι από τις σχολικές μονάδες των Νοτίων Προαστίων. Από τους δασκάλους ένα μέρος είναι της ειδικής αγωγής κι ένα μέρος της γενικής εκπαίδευσης, όπου αυτός ο διαχωρισμός θα λειτουργήσει ως ανεξάρτητη μεταβλητή στην ερευνητική διαδικασία. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την τυχαία δειγματοληψία. Το δείγμα των ενηλίκων, που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο γνώμης, για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στις σχολικές μονάδες της γενικής

εκπαίδευσης, αποτελείται από 324(100%) υποκείμενα, από τα οποία οι 151(46,6%) είναι γονείς των μαθητών, που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι 173(53,4%) είναι δάσκαλοι των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, που επελέγησαν για την ερευνητική διαδικασία.

Τα ερευνητικά δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στην εμπειρικο-αναλυτική έρευνά μας αποτελούν μέρος από τους πληθυσμούς των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων της περιοχής του Νομού Αττικής και συγκεκριμένα από την Αθήνα, Πειραιά, Δυτική Αττική και Νότια Προάστια, όπου θα αποτελέσουν και την ανεξάρτητη μεταβλητή του τόπου διαμονής. Η επιλογή αυτών των κατηγοριών του πληθυσμού των σχολικών μονάδων, έγινε με βασικό κριτήριο, το βαθμό εμπλοκής στο σχολικό φαινόμενο της συνεκπαίδευσης, στις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις που διέπουν άμεσα κι έμμεσα αυτές τις κατηγορίες και στη σχολική επιρροή της μιας ομάδας πάνω στην άλλη. Η εκτίμησή μας είναι ότι αυτές οι ομάδες αποτελούν τους βασικούς άξονες με τους οποίους μπορεί να «κινηθεί» και να εφαρμοστεί στην αρχή πιλοτικά και μετά καθολικά το μοντέλο της ίσης εκπαιδευτικής μεταχείρισης, παράλληλα σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης, με σκοπό και στόχο το ιδεολογικό επίπεδο στη φάση της μεταστροφής, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (βλ. πίνακες 1-3).

Πίνακας 1: Κατανομή πληθυσμού της έρευνας ανά περιοχή(α)

Περιοχή	Δάσκαλοι	Δημοτικά Σχολεία	Μαθητές Δημοτικού	Μαθητές(Δ΄, Ε΄, Στ΄΄)
Α΄Αθηνών	2889	279	52626	26513
Β΄Αθηνών	1336	132	26392	13254
Γ΄Αθηνών	1536	136	30003	15085
Δ΄ Αθηνών	1435	130	25094	12653
Ανατ. Αττικής	1122	125	20795	10497
Δυτική Αττική	658	58	10429	5314
Πειραιά	2067	200	29776	14898
Σύνολο	11043	1060	195115	98214

Πίνακας 2: Κατανομή πληθυσμού της έρευνας ανά περιοχή(β)

Περιοχή	Δάσκαλοι	Δημοτικά Σχολεία	Μαθητές Δημοτικού	Μαθητές(Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄)
Αθήνα(Α+Β+Γ)	5761	547	109021	54852
Δυτική Αττική	658	58	10429	5314
Ν. Προάστια	2557	255	45889	23150
Πειραιάς	2067	200	29776	14898
Σύνολο	11043	1060	195115	98214

Πίνακας 3: Κατανομή σχολικών μονάδων και υποκειμένων του δείγματος

Δείγμα	Δάσκαλοι	Σχολικές Μονάδες	Σχολεία Γενικής/Ειδικής	Μαθητές	Γονείς
Αθήνα(Α+Β+Γ)	72	3	1+2	146	70
Δυτική Αττική	16	3	1+2	103	27
Νότια Προάστια	49	4	2+2	220	24
Πειραιάς	36	2	1+1	145	30
Σύνολο	173	12	5+6+1=12*	614	151

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων(ΥΠ.Ε.Π.Θ), Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
(*Από τις 12 σχολικές μονάδες του δείγματος, στα 5 σχολεία δεν εφαρμόζεται ειδική εκπαίδευση, στα 6 εφαρμόζεται ειδική εκπαίδευση με τη μορφή ειδικής τάξης, και στο ένα σχολείο λειτουργεί παράλληλα ένα ειδικό σχολείο ανεξάρτητο, αλλά χωροχρονικά ενταγμένο μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα.)

2.2. Το δείγμα των μαθητών

Το τυχαίο δείγμα του μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από 117(19,1%) μαθητές της Δ΄Δημοτικού, 236(38,4%) μαθητές της Ε΄Δημοτικού και 261(42,5%) μαθητές της ΣΤ΄Δημοτικού. Οι 146(23,8%) μαθητές φοιτούν σε σχολικές μονάδες της περιοχής Αθηνών, οι 145(23,6%) μαθητές φοιτούν σε σχολικές μονάδες της περιοχής του Πειραιά, οι 103(16,8%) φοιτούν σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής και οι 220(35,8%) μαθητές φοιτούν σε σχολικές μονάδες των Νοτίων Προαστίων. Από τους 614 μαθητές του δείγματός μας οι 307(50%) είναι αγόρια και οι 307(50%) είναι κορίτσια. Οι 153(24,9%) μαθητές είναι ηλικίας 10 ετών, οι 227(37%) μαθητές είναι ηλικίας 11 ετών και οι 237(38,1) μαθητές είναι ηλικίας 12 ετών. Οι 117 (19,1%) βρίσκονται στην Δ΄ Δημοτικού, οι 236 (38,4%) βρίσκονται στην Ε΄ Δημοτικού και οι 261 (42,5%) βρίσκονται στην ΣΤ΄ Δημοτικού. Από τους παρακάτω πίνακες φαίνονται οι κατανομές των επαγγελμάτων των γονέων τους. Οι εργαζόμενες μητέρες είναι 297(48,4%) και οι μη εργαζόμενες νοικοκυρές είναι

317(51,6%), όπου αυτό θα λειτουργήσει ως ανεξάρτητη μεταβλητή και θα διερευνηθεί αν αυτό επηρεάζει τις γνώμες και τις συμπεριφορές των μαθητών. Τα δημοτικά σχολεία, που επιλέχθηκαν τυχαία από τις τέσσερις περιοχές είναι το 1ο Π. Φαλήρου 72 μαθητές(11.7%), το 4ο Αγ. Βαρβάρας 33 μαθητές(5.4%), το 5ο Κορυδαλλού 55 μαθητές(9.0%), το 6ο Αγ. Βαρβάρας 15 μαθητές(2.4%), το 7ο Αγ. Δημητρίου 59 μαθητές(9.6%), το 8ο Π.Φαλήρου 22 μαθητές (3.6%), το 11ο Ν.Σμύρνης 68 μαθητές(11.1%), το 12ο Π. Φαλήρου 58 μαθητές(9.4%), το 15ο Καλλιθέας 117 μαθητές(19.1%), το 22ο Πειραιά 28 μαθητές(4.6%), το 6ο Ζωγράφου 37 μαθητές(6.0%) και το 11ο Ζωγράφου 50 μαθητές(8.1%). Η επιλογή των σχολικών μονάδων έγινε με βάση την τυχαία δειγματοληψία, από τις τέσσερις περιοχές του Ν. Αττικής, δηλαδή την Αθήνα, τον Πειραιά, την Δυτική Αττική, την Ανατολική Αττική-Νότια Προάστια, όπου η περιοχή προέλευσης θα λειτουργήσει κι ως ανεξάρτητη μεταβλητή, για να διερευνήσουμε τυχόν σημαντικές στατιστικά διαφορές. Το κριτήριο, για την επιλογή αυτών των σχολικών μονάδων ήταν η παροχή ή μη ειδικής εκπαίδευσης, με κάποιες μορφές της σχολικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τις 12 σχολικές μονάδες του δείγματος, στα 5(41.6%) σχολεία δεν παρέχεται καθόλου ειδική εκπαίδευση(ομάδα ελέγχου), ενώ στα 7(58.4%) σχολεία(πειραματική ομάδα) λειτουργούν ειδικές τάξεις ή ειδικά τμήματα ένταξης και στο ένα απ' αυτά λειτουργεί χωροχρονικά ειδικό σχολείο. (βλ. πίνακες 4-10)

Πίνακας 4: Κατανομή Συχνοτήτων του φύλου των υποκειμένων-μαθητών του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
αγόρι	307	50,0	50,0	50,0
κορίτσι	307	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

Πίνακας 5: Κατανομή Συχνοτήτων των ηλικιών των μαθητών του δείγματος

Ηλικίες	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
10,00	153	24,9	24,9	24,9
11,00	227	37,0	37,0	61,9
12,00	234	38,1	38,1	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των τάξεων, όπου φοιτούν οι μαθητές του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δ΄Δημοτικού	117	19,1	19,1	19,1
Ε΄Δημοτικού	236	38,4	38,4	57,5
ΣΤ΄Δημοτικού	261	42,5	42,5	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των σχολικών μονάδων και μαθητών του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1ο Παλαιού Φαλήρου	72	11,7	11,7	11,7
4ο Αγ. Βαρβάρας*	33	5,4	5,4	17,1
5ο Κορυδαλλού	55	9,0	9,0	26,1
6ο Αγ. Βαρβάρας*	15	2,4	2,4	28,5
7ο Αγ. Δημητρίου**	59	9,6	9,6	38,1
8ο Παλαιού Φαλήρου	22	3,6	3,6	41,7
11ο Ν. Σμύρνης*	68	11,1	11,1	52,8
12ο Παλαιού Φαλήρου*	58	9,4	9,4	62,2
15ο Καλλιθέας*	117	19,1	19,1	81,3
22ο Πειραιά	28	4,6	4,6	85,8
6ο Ζωγράφου*	37	6,0	6,0	91,9
11ο Ζωγράφου	50	8,1	8,1	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

*Στις σχολικές μονάδες του δείγματος λειτουργεί ειδική τάξη ή ειδικό τμήμα ένταξης, όπου οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα παρακολουθούν ορισμένες ώρες την ημέρα.
**Στη σχολική μονάδα λειτουργεί ένα ανεξάρτητο, αλλά χωροχρονικά ενταγμένο ειδικό σχολείο.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση την παροχή ειδικής βοήθειας στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν.

Ομάδες	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική ομάδα	409	66,6	66,6	66,6
Πειραματική ομάδα	409	66,6	66,6	66,6
Ομάδα Ελέγχου	205	33,4	33,4	100,0
Ομάδα Ελέγχου	205	33,4	33,4	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος με βάση τον τόπο διαμονής τους

Τόπος Διαμονής	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Κορυδαλλός	54	8,8	8,8	8,8
Ροδόπολη	1	,2	,2	9,0
Ν. Σμύρνη	68	11,1	11,1	20,0
Παλαιό Φάληρο	152	24,8	24,8	44,8
Καλλιθέα	116	18,9	18,9	63,7
Πειραιάς	29	4,7	4,7	68,4
Αγ. Βαρβάρα	48	7,8	7,8	76,2
Ζωγράφου	87	14,2	14,2	90,4
Αγ. Δημήτριος	59	9,6	9,6	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

Πίνακας 10: Η εργασία της μητέρας των μαθητών του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Εργαζόμενη	297	48,4	48,4	48,4
Μη Εργαζόμενη-νοικοκυρά	317	51,6	51,6	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

2.3. Το δείγμα των ενηλίκων(γονέων και δασκάλων).

Το δείγμα των ενηλίκων, που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο γνώμης, για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, αποτελείται από 324(100%) υποκείμενα, από τα οποία οι 151(46,6%) είναι γονείς των μαθητών, που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι 173(53,4%) είναι δάσκαλοι των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, που επελέγησαν για την ερευνητική διαδικασία. Οι ηλικίες των υποκειμένων ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες και συγκεκριμένα το δείγμα των ενηλίκων αποτελείται από 30(9.3%) άτομα ηλικίας 21-30, 182(56.2%) άτομα ηλικίας 31-40, 83(25.6%) άτομα ηλικίας 41-50, 27(8.3%) άτομα ηλικίας 51-60 και 2(0.6%) άτομα ηλικίας από 61 και άνω. Από τον παρακάτω πίνακα φαίνεται η κατανομή των περιοχών του Ν. Αττικής, όπου διαμένουν τα υποκείμενα και μετά

την ομαδοποίηση χωρίσαμε το Νομό Αττικής σε τέσσερις περιοχές. Από τους 173 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 73(42,2%) είναι άνδρες και οι 100(57,8%) είναι γυναίκες. Οι δύο αυτές ομάδες, γονείς και δάσκαλοι, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες της υλοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου συνδυάζονται τα δύο περιβάλλοντα, το οικογενειακό και το σχολικό, μέσα στα οποία οι μαθητές λαμβάνουν την άτυπη και τυπική μορφή της μάθησης αντίστοιχα. Οι ομάδες εμπλοκής, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, αποτελούν πρωταρχικά κριτήρια, όπου θα επηρεάσουν και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τις στάσεις κι αντιλήψεις των παιδιών και ταυτόχρονα μαθητών αντίστοιχα. Από τα 324 υποκείμενα-ενήλικες, οι 120(37%) είναι άνδρες και οι 204(63%) είναι γυναίκες, όπου θα διερευνηθεί κατά πόσο το φύλο επηρεάζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του σχολικού φαινομένου. Επίσης το δείγμα των δασκάλων αποτελείται από 73(42,2%) άνδρες και από 100(57,8%) γυναίκες, ενώ το δείγμα των γονέων των μαθητών αποτελείται από 104(68,9%) γυναίκες και από 47(31.1%) άνδρες. Αυτό δείχνει ότι υπήρξε περισσότερη προθυμία από τις γυναίκες δασκάλες και μητέρες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, όπου υπάρχουν 37(11,4%) άγαμοι και είναι από την υπο-ομάδα των δασκάλων, 266 (82,1%) έγγαμοι, όπου είναι όλοι οι γονείς και οι υπόλοιποι είναι δάσκαλοι, 15(4,6%) διαζευμένοι, και τέλος υπάρχουν κι 6(1,9%) σε κατάσταση χηρείας. Το δείγμα των ενηλίκων προέρχεται από τις τέσσερις περιοχές του Ν. Αττικής, δηλαδή από την περιοχή των Αθηνών 142(43.8%) υποκείμενα, από την περιοχή του Πειραιά 66(20.4%) υποκείμενα, από τη Δυτική Αττική 43(13.3%) υποκείμενα και από την περιοχή των Νοτίων Προαστίων 73(22.5%) υποκείμενα και συγκεκριμένα από τις περιοχές Νίκαια, Αθήνα, Κορυδαλλός, Ηλιούπολη, Ροδόπολη, Ν. Σμύρνη, Π.Φάληρο, Καλλιθέα, Βούλα, Γλυφάδα, Βουλιαγμένη, Άλιμος, Πειραιάς, Μοσχάτο, Παλλήνη, Χαϊδάρι, Αγ. Βαρβάρα, Περιστέρι, Δάφνη, Ζωγράφου, Π. Ψυχικό κι Αγ. Παρασκευή, όπως δείχνει ο πίνακας. Η περιοχή θα αποτελέσει μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από τους γονείς των μαθητών έχουμε 73(48,3%) υποκείμενα τα οποία βρίσκονται σε υψηλό μορφωτικό επίπεδο με πανεπιστημιακό πτυχίο, 55(36,4%) υποκείμενα σε μεσαίο μορφωτικό επίπεδο με δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 23(15,2%) στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο με πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται ότι τα περισσότερα υποκείμενα των γονέων αποτελούν άτομα μέσης και

πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, όπου θα διερευνηθούν αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το μορφωτικό επίπεδο και τυχόν συνάφειες με το επάγγελμα των γονέων.

Το δείγμα των δασκάλων αποτελείται από 173 υποκείμενα, από τα οποία οι 73(42.2%) είναι άνδρες κι οι 100(57,8%) είναι γυναίκες. Το δείγμα των εκπαιδευτικών διδάσκει σε σχολικές μονάδες, που βρίσκονται στη Νίκαια, στην Αθήνα, στο Αιγάλεω, στον Κουδαλλό, στην Ηλιούπολη, στη Ροδόπολη, στη Ν. Σμύρνη στο Π. Φάληρο, στην Καλλιθέα, στη Βούλα, στη Γλυφάδα στη Βουλιαγμένη, στον Άλιμο στον πειραιά, στο Μοσχάτο, στην Παλλήνη, στην Αγ. Βαρβάρα, στο Περιστέρι και στη Δάφνη, όπως δείχνει ο πίνακας.Οι 72(41,6%) δάσκαλοι είναι από την περιοχή της Αθήνας, οι 36(20,8%) είναι από τον Πειραιά, οι 16(9,2%) εκπαιδευτικοί προέρχονται από τα σχολεία της Δυτικής Αττικής και οι 49(28,3%) από τις σχολικές μονάδες των Νοτίων Προαστίων. Από τους δασκάλους, οι 94(54,3%) εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και οι 79(45,7%) παρέχουν ειδική εκπαίδευση, είτε σε ειδικές τάξεις, είτε σε ειδικά σχολεία, όπου αυτός ο διαχωρισμός θα λειτουργήσει ως ανεξάρτητη μεταβλητή στην ερευνητική διαδικασία. Το δείγμα αποτελείται από δασκάλους ειδικής και δασκάλους γενικής εκπαίδευσης, από γονείς που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και από γονείς που τα παιδιά τους δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, από γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε σχολικές μονάδες που λειτουργεί κάποιος τύπος ειδικής εκπαίδευσης και από γονείς που τα παιδιά τους παρακολουθούν τα μαθήματα σε σχολεία, όπου δεν εφαρμόζεται κανένα είδος ειδικής αγωγής και τέλος από ενήλικες, που συνυπήρξανε με συμμαθητές με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας και από ενήλικες που δεν είχαν καμία εμπειρία με την ειδική εκπαίδευση και αγωγή. Όλες αυτές οι ομάδες και υπο-ομάδες ενηλίκων, δασκάλων και γονέων αποτελουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, για να εντοπιστούν οι επιρροές στις εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σε αυτούς που πιστεύουν ότι μπορεί να εφαρμοστούν διάφορα παιδαγωγικά μοντέλα της συν-εκπαίδευσης και σε αυτούς που θεωρούν ότι καλύτερα είναι να λειτουργούν και ξεχωριστά-αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις σπουδές των δασκάλων, οι 123(71,1%) εκπαιδευτικοί έχουν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία και οι 50(28,9%) έχουν πανεπιστημιακό πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος. Οι 46(26,6%) δάσκαλοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά

Κέντρα(ΠΕΚ) και οι 9(5,2%) έχουν τελειώσει τη ΣΕΛΔΕ, όπου αποτελεί μονοετή μετεκπαίδευση. Οι 26(15%) εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει την διετή μετεκπαίδευση της γενικής αγωγής και οι 38 έχουν παρακολουθήσει την μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Από τους δασκάλους του δείγματος οι 7(4%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης και οι 2(1,2%) έχουν ολοκληρώσει σπουδές διδακτορικού διπλώματος. Τέλος, οι 137(79,2%) εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια και οι 66(38,2%) έχουν λάβει μέρος σε συνέδρια. Τα παραπάνω στοιχεία για τα υποκείμενα του δείγματος δείχνουν ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης κι επιθυμούν να ενημερώνονται πάνω στις εξελίξεις των επιστημών της αγωγής.

Από τα 324 υποκείμενα του δείγματος τα 40(12.3%) έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον ένα άτομο με ειδκές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ τα 149(46.0%) συνυπήρξανε κατά τη διάρκεια της παιδικής, σχολικής, εφηβικής και μετεφηβικής τους ηλικίας με συμμαθητές και φίλους, που παρουσίαζαν κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, με αποτέλεσμα να χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Τα υπόλοιπα 174(54.0%) υποκείμενα δεν είχαν καμμία συνύπαρξη με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου αποτελεί μια ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας η πρώϊμη εμπειρία, σε ένα ενιαίο πλαίσιο στάσεων και συμπεριφορών, υποθέτοντας ότι το γεγονός αυτό επηρεάζει όχι μόνο τις στάσεις των ιδίων υποκειμένων, αλλά και τις στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών τους, μέσα κι έξω από το σχολείο.

Από τα υποκείμενα του δείγματος τα 155(47.8%) στέλνουν τα παιδιά τους ή διδάσκουν αν είναι εκπαιδευτικοί σε σχολικές μονάδες, στις οποίες εφαρμόζεται κάποιο μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης, είτε με τη μορφή ειδικής τάξης, είτε με τη μορφή ειδικού σχολείου, ενώ οι 169(52.2%) στέλνουν τα παιδιά τους ή διδάσκουν σε σχολικές μονάδες, στις οποίες δεν λειτουργεί κανένα μοντέλο ειδικής εκπαίδευσης. Το πρώτο υποσύνολο του δείγματος αποτελεί την «πειραματική-ερευνητική ομάδα» και το δεύτερο αποτελεί την «ομάδα ελέγχου», για διερευνήσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, ελέγχοντας αν η εφαρμογή η μή της ειδκής εκπαίδευσης σε κάποια σχολική μονάδα επηρεάζει θετικά η αρνητικά τα υποκείμενα του δείγματος.

Οι 46(30,5%) γονείς αναφέρουν ότι στο σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους λειτουργεί ειδική-παράλληλη τάξη, για τις μαθησιακές δυσκολίες ορισμένων μαθητών, οι 56(37,1%) γονείς αναφέρουν ότι στις σχολικές μονάδες λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, δηλαδή φροντιστηριακή εκπαίδευση για μαθητές με προβλήματα καθυστέρησης στη «γλώσσα» και στα «μαθηματικά» και

οι 10(6,6%) γονείς δηλώνουν ότι η σχολική μονάδα συν-λειτουργεί χωροχρονικά, αλλά ξεχωριστά με ένα ειδικό σχολείο και συγκεκριμένα το ειδικό σχολείο του Αγ. Δημητρίου (Μπραχάμι), για μαθητές με μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση. Παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός των γονέων που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία και συγκεκριμένα περίπου 100 υποκείμενα, έχουν εμπειρία από την εφαρμογή κάποιων μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης στην κανονική σχολική μονάδα. Οι δύο αυτές ομάδες, γονείς και δάσκαλοι, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες της υλοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου συνδυάζονται τα δύο περιβάλλοντα, το οικογενειακό και το σχολικό, μέσα στα οποία οι μαθητές λαμβάνουν την άτυπη και τυπική μορφή της μάθησης αντίστοιχα. Οι ομάδες εμπλοκής, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, αποτελούν πρωταρχικά κριτήρια, όπου θα επηρεάσουν και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τις στάσεις κι αντιλήψεις των παιδιών και ταυτόχρονα μαθητών αντίστοιχα. Η οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, όπου υπάρχουν 37(11,4%) άγαμοι και είναι από την υπο-ομάδα των δασκάλων, 266 (82,1%) έγγαμοι, όπου είναι όλοι οι γονείς και οι υπόλοιποι είναι δάσκαλοι, 15(4,6%) διαζευμένοι, και τέλος υπάρχουν κι 6(1,9%) σε κατάσταση χηρείας. (βλ. πίνακες 11-25)

Πίνακας 11: Κατανομή του φύλου των υποκειμένων (ενηλίκων) του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άνδρας	120	37,0	37,0	37,0
Γυναίκα	204	63,0	63,0	100,0
Σύνολο	324	100,0	100,0	

Πίνακας 12: Ομάδες εμπλοκής ενηλίκων(γονείς-εκπαιδευτικοί)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Γονείς	151	46,6	46,6	46,6
Εκπαιδευτικοί	173	53,4	53,4	100,0
Σύνολο I	324	100,0	100,0	

Πίνακας 13: Κατανομή του φύλου των υποκειμένων-δασκάλων του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άνδρας	73	42,2	42,2	42,2
Γυναίκα	100	57,8	57,8	100,0
Γυναίκα	100	57,8	57,8	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Πίνακας 14: Κατανομή του φύλου των υποκειμένων-γονέων του δείγματος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άνδρας	47	31,1	31,1	31,1
Γυναίκα	104	68,9	68,9	100,0
Σύνολο	151	100,0	100,0	

Πίνακας 15: Κατανομή του τόπου διαμονής των υποκειμένων-ενηλίκων του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νίκαια	9	2,8	2,8	2,8
Αθήνα	118	36,4	36,4	39,2
Αιγάλεω	8	2,5	2,5	41,7
Κορυδαλλός	16	4,9	4,9	46,6
Ηλιούπολη	3	,9	,9	47,5
Ροδόπολη	1	,3	,3	47,8
Ν. Σμύρνη	12	3,7	3,7	51,5
Π. Φάληρο	35	10,8	10,8	62,3
Καλλιθέα	30	9,3	9,3	71,6
Βούλα	3	,9	,9	72,5
Γλυφάδα	11	3,4	3,4	75,9
Βουλιαγμένη	2	,6	,6	76,5
Άλιμος	7	2,2	2,2	78,7
Πειραιάς	23	7,1	7,1	85,8
Μοσχάτο	4	1,2	1,2	87,0
Παλλήνη	3	,9	,9	88,0
Χαϊδάρι	1	,3	,3	88,3
Αγ. Βαρβάρα	16	4,9	4,9	93,2
Αγ. Βαρβάρα	16	4,9	4,9	93,2
Περιστέρι	1	,3	,3	93,5
Περιστέρι	1	,3	,3	93,5
Δάφνη	2	,6	,6	94,1
Δάφνη	2	,6	,6	94,1
Ζωγράφου	7	2,2	2,2	96,3
Ζωγράφου	7	2,2	2,2	96,3
Π. Ψυχικό	3	,9	,9	97,2
Π. Ψυχικό	3	,9	,9	97,2
Αγ. Παρασκευή	9	2,8	2,8	100,0
Αγ. Παρασκευή	9	2,8	2,8	100,0
Σύνολο	324	100,0	100,0	

Πίνακας 15: Ομαδοποιημένη περιοχή του δείγματος ενηλίκων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Αθήνα	142	43,8	43,8	43,8
Πειραιάς	66	20,4	20,4	64,2
Δυτική Αττική	43	13,3	13,3	77,5
Νότια Προάστια	73	22,5	22,5	100,0
Σύνολο	324	100,0	100,0	

Πίνακας 16: Οικογενειακή κατάσταση του δείγματος ενηλίκων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αγαμος/η	37	11,4	11,4	11,4
Εγγαμος/η	266	82,1	82,1	93,5
Διαζευμένος/η	15	4,6	4,6	98,1
Χήρος/α	6	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	324	100,0	100,0	

Πίνακας 17: Επάγγελμα του πατέρα των υποκειμένων του δείγματος ενηλίκων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αγρότης/Αγρότισσα	54	16,7	16,8	16,8
Εμπορος	22	6,8	6,8	23,6
Βιοτέχνης-Βιομήχανος	6	1,9	1,9	25,5
Ελ. επαγγελματίας-Επιστήμονας	40	12,3	12,4	37,9
Υπάλληλος Γραφείου	58	17,9	18,0	55,9
Υπάλληλος Εργατοτεχνίτης/τρια	38	11,7	11,8	67,7
Συνταξιούχος	104	32,1	32,3	100,0
System	2	,6		
Total	322	99,4	100,0	
	324	100,0		

Πίνακας 18: Επάγγελμα της μητέρας των υποκειμένων του δείγματος ενηλίκων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αγρότης/Αγρότισσα	16	4,9	5,0	5,0
Εμπορος	7	2,2	2,2	7,1
Βιοτέχνης-Βιομήχανος	1	,3	,3	7,5
Ελ. επαγγελματίας-Επιστήμονας	16	4,9	5,0	12,4
Υπάλληλος Γραφείου	21	6,5	6,5	18,9
Υπάλληλος Εργατοτεχνίτης/τρια	5	1,5	1,6	20,5

Συνταξιούχος	50	15,4	15,5	36,0
Μη εργαζόμενη νοικοκυρά	206	63,6	64,0	100,0
Total	322	99,4	100,0	
System	2	,6		
	324	100,0		

Πίνακας 19: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου των γονέων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Υψηλό(ΑΕΙ, ΤΕΙ)	73	48,3	48,3	48,3
Μεσαίο(Γυμνάσιο, Λύκειο)	55	36,4	36,4	84,8
Χαμηλό(Δημοτικό, μερική ή ολική φοίτηση)	23	15,2	15,2	100,0
Σύνολο	151	100,0	100,0	

Πίνακας 20: Κατανομή δασκάλων γενικής κι ειδικής αγωγής

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Γενικής αγωγής κι εκπαίδευσης	94	54,3	54,3	54,3
Ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης	79	45,7	45,7	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0-10 έτη	79	45,7	45,7	45,7
11-20 έτη	56	32,4	32,4	78,0
21-30 έτη	38	22,0	22,0	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Πίνακας 22: Περιοχή σχολικών μονάδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αθήνα	72	41,6	41,6	41,6
Πειραιάς	36	20,8	20,8	62,4
Δυτική Αττική	16	9,2	9,2	71,7
Νότια Προάστια	49	28,3	28,3	100,0
Σύνολο	173	100,0	100,0	

Πίνακας 23: Ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	40	12,3	12,3	12,3
ΟΧΙ	284	87,7	87,7	100,0
Σύνολο	324	100,0	100,0	

Πίνακας 24: Συνύπαρξη με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας(4-18 ετών) των ενηλίκων του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	149	46,0	46,0	46,0
ΟΧΙ	175	54,0	54,0	100,0
Σύνολο	324	100,0	100,0	

Πίνακας 25: Εφαρμογή μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, όπου φοιτούν τα παιδιά των τα παιδιά των υποκειμένων-γονέων του δείγματος.

Α. Μοντέλο Ειδικής Εκπαίδευσης: Ειδική τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	46	30,5	30,5	30,5
ΟΧΙ	105	69,5	69,5	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Β. Μοντέλο Ειδικής Εκπαίδευσης: Ενισχυτική διδασκαλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	56	37,1	37,1	37,1
ΟΧΙ	95	62,9	62,9	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Γ. Μοντέλο Ειδικής Εκπαίδευσης: Ειδικό σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΝΑΙ	10	6,6	6,6	6,6
ΟΧΙ	141	93,4	93,4	100,0
Total	151	100,0	100,0	

3. Ο χρόνος και τόπος διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας.

Για τη μελέτη των απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών των προσώπων, που έχουν άμεση εμπλοκή στη συν-εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκαν δύο διαδικασίες-φάσεις: Η προ-έρευνα και η κυρίως έρευνα. Η προ-έρευνα, δηλαδή η πρώτη φάση, συνίσταται στην πραγματοποίηση ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων με γονείς, δασκάλους μαθητές και φοιτητές, σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, της Ελλάδας και του εξωτερικού, Ευρώπη και Καναδά. Πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, σε ειδικά σχολεία, χωροχρονικά ενταγμένα σε συνήθεις σχολικές μονάδες, σε ειδικές τάξεις ή ενταγμένα τμήματα, σε φροντιστηριακά τμήματα, ενταγμένα σε συνήθεις σχολικές μονάδες, σε θεραπευτήρια και τέλος σε συνήθεις σχολικές μονάδες χωρίς την παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Ο σκοπός των επισκέψεων, σε αυτά τα διαφορετικού τύπου σχολικά περιβάλλοντα, ήταν για να διερευνηθούν όσο το δυνατόν περισσότερο κι ευρύτερα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των διαφορετικών ομάδων-εμπλοκής με το αντικείμενο της έρευνας. Οι επισκέψεις έλαβαν χώρα, στην Ιταλία-Τουρίνο, στη Δανία-Κοπενχάγη, στην Αγγλία-Λονδίνο, Ντέβον, στον Καναδά-Οττάβα και βέβαια στην Ελλάδα-Νομός Αττικής. Η τεχνική της « **συμμετοχικής παρατήρησης**» εφαρμόστηκε στο 2ο ειδικό σχολείο του Πειραιά, χωροχρονικά ενταγμένο σε συνήθη σχολική μονάδα, στο 2ο Δημοτικό σχολείο Αγ. Ι. Ρέντη, όπου λειτουργούν ειδική τάξη ή ειδικό τμήμα και φροντιστηριακά τμήματα, στη σχολική μονάδα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Αμφιθέας, με προβλήματα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και σε σχολικούς χώρους της Δανίας και της Ιταλίας. Η τεχνική της «ημι-δομημένης ή ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης» έγινε σε γονείς με παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες, σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με και χωρίς ειδική εκπαίδευση, και σε φοιτητές του τμήματος Ψυχολογίας. Η τεχνική της ποιοτικής «**ανάλυσης του περιεχομένου**» εφαρμόστηκε σε άρθρα εφημερίδων ημερήσιου τύπου, σχετικά με τις διάφορες κατηγορίες ειδικών αναγκών και την κοινωνική τους ένταξη. Η ανάλυση του περιεχομένου είναι μια τεχνική της έρευνας, όπου γίνεται αντικειμενική ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των προς ανάλυση στοιχείων. Στα διάφορα άρθρα των εφημερίδων και στις ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις, στα οποία χρησιμοποιήθηκε αυτή η τεχνική, ταξινομήσαμε τις έννοιες και τις εκφραζόμενες ιδέες των υποκειμένων σε μονάδες ανάλυσης του περιεχομένου και στη συνέχεια τις κατηγοριοποιήσαμε. Αφού έγινε

η συγκέντρωση του υλικού, ταξινομήθηκε και μετρήθηκαν οι θεματικές ενότητες, όπου και ακολουθήθηκε μια ποιοτική, αλλά και ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου. Μέσα από τις συνεντεύξεις, βρέθηκαν οι όροι παραγωγής των διαφόρων λεκτικών και μη λεκτικών μυνημάτων, που κατέχουν την πρώτη θέση στην πρόσληψη και κατανόηση της αναπηρίας, αλλά και του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Επομένως, προσδιορίστηκαν οι όροι κατάταξης και μέτρησης του υλικού, δηλαδή οι εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, αλλά και στη συνέχεια φτιάχθηκαν οι απαραίτητες κατηγορίες, που εξηγούν το αντικείμενο της έρευνας. Στην αρχή έγινε η καταγραφή όλων των θεμάτων που περιέχουν τις πληροφορίες της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, καθώς επίσης και της αναπηρίας. Κατόπιν, έγινε η κατάταξη των θεμάτων σε κατηγορίες, όπου ακολούθησε η μέτρησή τους και η σύγκρισή τους, ανάμεσα στα δειγματικά υποκείμενα. Στη συνέχεια συσχετίστηκαν τα θέματα της ειδικής αγωγής με τους παράγοντες εκείνους, που διευκολύνουν την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σε εκείνους που τις παρεμποδίζουν και ακολούθησε η επαλήθευση των αρχικών υποθέσεων για τις επιρροές που διαμορφώνουν τιςκοινωνικές αναπαραστάσεις, γύρω από τα θέματα της συν-εκπάιδευσης των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ως μονάδες καταγραφής και μονάδες μέτρησης, πήραμε τις λέξεις και τις φράσεις που αποδίδουν την αλληλοαποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στο «κανονικό» εκπαιδευτικό σύστημα. Στις εξαρτημένες μεταβλητές είχαμε κυρίως, το είδος της αναπηρίας, αλλά και τον τύπο της ειδικής εκπαίδευσης. Με την παριγραφή και μέτρηση του υλικού, ακολούθησε η ερμηνεία των πρώτων αποτελεσμάτων, προσδιορίστηκαν οι παράγοντες και οι δομικές σχέσεις εξάρτησης και τέλος οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των υποκειμένων εμπλοκής. Με τις ερευνητικές συνεντεύξεις, είχαμε τη δυνατότητα παραγωγής ποιοτικών δεδομένων, γύρω από τα θέματα της ειδικής αγωγής, κι έγινε προσπάθεια μείωσης των παραγόντων της υποκειμενικής συμμετοχής του ερευνητή, για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μεθόδου. Με την λεξικολογική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, αναλύθηκαν οι συσχετισμοί ανάμεσα στις μορφές αναπηριών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Με την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής αγωγής, όπως και στις περιπτώσεις (Herzlich, 1972, Jodelet, 1984), έγινε προσπάθεια προσέγγισης της κατανόησης από τους μαθητές, δασκάλους και γονείς, της εικόνας τους αντικειμένου της

σχολικής ζωής και φάνηκε καθαρά η ύπαρξη διυποκειμενικής προσέγγισης τους φαινομένου, δηλαδή όλοι έχουν την ίδια εικόνα, αλλά κατανοούν κι αντιλαμβάνονται διαφορετικώς τα ίδια θέματα, γύρω από τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπου με την ερευνητική συνέντευξη αναδύονται αυτά τα στοιχεία των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Επίσης και με τις αφηγήσεις ζωής, μέσα σε οικογενειακά περιβάλλοντα όπου έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνονται στοιχεία των αλληλεπιδράσεων με το σχολικό περιβάλλον των παιδιών.

3.1. Α΄ φάση: Συμμετοχική παρατήρηση.

Οι παραπάνω τεχνικές αποτελούν το στάδιο της προ-έρευνας, με σκοπό να αναδυθούν οι θεματικές του ερωτηματολογίου που θα αποτελέσει και την κυρίως-έρευνα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η έρευνα χωρίζεται σε δύο φάσεις. Ο χρόνος διεξαγωγής της πρώτης φάσης είναι τριετής, δηλαδή το σχολικό έτος 1993-1994 έχουμε συμμετοχική παρατήρηση σε σχολική μονάδα ειδικής εκπαίδευσης-ειδικό σχολείο-σε κανονικό σχολικό συγκρότημα, όπου λαμβάνει χώρα η χωροχρονική ένταξη, δηλαδή κοινά διαλείμματα και χρόνος εισόδου κι εξόδου από το σχολείο. Η τεχνική της παρατήρησης κυμάνθηκε σε δύο άξονες, στην αρχή στο ανεπίσημο επίπεδο των αυθόρμητων σχέσεων, στασεων και συμπεριφορών, δασκάλου-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους και στη συνέχεια στο επίσημο καθημερινό πρόγραμμα της μαθησιακής διαδικασίας. Για τις μονογραφικές προσεγγίσεις των ατομικών περιπτώσεων, χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση των συμπεριφορών, η συνέντευξη με γονείς και δασκάλους, οι επιδόσεις και τα έργα του μαθητή, καθώς και τα διαγνωστικά τεστ αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Παρατηρήθηκε και η μεγάλη ασφάλεια που νιώθουν οι μαθητές, όταν τα περιβάλλοντα του σχολείου και της οικογένειας αλληλεπιδρούν θετικά. Το σχολείο είναι το 2^{ο} ειδικό σχολείο του Πειραιά, όπου βρίσκεται μαζί με δύο δωδεκαθέσια δημοτικά σχολεία και δύο νηπιαγωγεία, λειτουργούν δύο τμήματα, ένα κατώτερης βαθμίδας κι ένα μεσαίας κι ανώτερης, και παρακολουθούν τα ειδικά προγράμματα περίπου είκοσι μαθητές, ηλικίας από 6 ετών μέχρι 15 ετών , με μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση, αυτιστικές τάσεις, κινητικές διαταραχές και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Έχουν παρατηρηθεί σχετικές φιλικές τάσεις μεταξύ των παιδιών του ειδικού σχολείου και των μαθητών των άλλων δύο σχολείων, εξαιτίας της γειτονικής συνύπαρξης, αλλά και των επαφών στα διαλείμματα. Το 1994-1995 έχουμε συμμετοχική παρατήρηση σε

σχολική μονάδα ειδικής εκπαίδευσης -ειδική τάξη- όπου λειτουργεί μέσα σε δωδεκαθέσιο κανονικό σχολείο, το 2ο Αγ. Ιωάννη Ρέντη, το οποίο παρακολουθούν περίπου τριάντα μαθητές, ηλικίας από 6 ετών μέχρι 12 ετών, δηλαδή από τις διάφορες τάξεις της σχολικής μονάδας και τα προβλήματα που παρουσιάζουν είναι κυρίως μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, προβλήματα περιβαλλοντικής καθυστέρησης, καθώς επίσης και επιθετικής συμπεριφοράς ορισμένων «ομάδων» της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, 1995-1996 έχουμε συμμετοχική κι άμεση παρατήρηση σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω και το έτος 1996-1997 έχουμε συμμετοχική παρατήρηση σε αυτοτελή σχολική μονάδα ειδικής αγωγής-ξεχωριστό ειδικό σχολείο- το πειραματικό ειδικό σχολείο Καισαριανής(Ρόζας Ιμβριώτη), όπου οι μαθητές είναι ηλικίας 6 ετών μέχρι 14 ετών, με μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση και παρακολουθούν ειδικά προγράμματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς-δασκάλους και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, όπως ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, εργοθεραπευτές, μουσικοθεραπεία και άλλοι. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης έγιναν οι ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις σε γονείς, όπου τα παιδιά τους είτε παρουσιάζουν είτε όχι μαθησιακά προβλήματα, δασκάλους της ειδκής και της γενικής εκπαίδευσης και σε μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης έγινε και η ανάλυση περιεχομένου, σε ποιοτική διάσταση των συνεντεύξεων, των ατομικών περιπτώσεων, καθώς και των άρθρων στον ημερήσιο τύπο, με σκοπό την επικέντρωση της έρευνας στους βασικούς άξονες, όπου αναδύθηκαν από την εφαρμογή υλοποίησης των συγκεκριμένων τεχνικών. Οι συνεντεύξεις διαρκούσαν 20 λεπτά περίπου και ο τόπος διεξαγωγής τους ήταν το σχολικό περιβάλλον. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν ταξινομήθηκαν σε οχτώ μεγάλες κατηγορίες θεμάτων, από τις οποίες η κάθε μια αποτελείται από επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές.

3.2. Β΄φάση: Θεματικοί άξονες των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων.

Οι κεντρικοί άξονες γύρω από τους οποίους επιθυμούσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των ερωτώμενων ήταν οι εξής:

α) Ορισμός της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης και πηγές ενημέρωσης για την ειδική εκπαίδευση

β) Οι στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

δ) Η κατηγοριοποίηση των παιδιών με κάποια μορφή μειονεξίας και η τοποθέτησή τους σε κάποια μορφής της ένταξης στο κανονικό σχολείο ή σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες.

ε) Η ωφελιμότητα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ουσιαστική εφαρμογή του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης.

στ) Η χρησιμότητα ύπαρξης των αυτοτελών ειδικών σχολικών μονάδων.

ζ) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του έλληνα δασκάλου.

η) Η συμβουλευτική στήριξη των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους και οι στάσεις τους απέναντι σε αυτά.

θ) Η ενημέρωση του κοινωνικού συνόλου, με τη διασύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Παρατηρήθηκαν οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, των δασκάλων και των γονέων και οι στάσεις τους καθώς και οι συμπεριφορές τους απέναντι στο θεσμό της ειδικής εκπαίδευσης. Έγινε λεπτομερειακή καταγραφή ορισμένων διαστάσεων της συμπεριφοράς, απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επίσης και το αντίστροφο. Η παρατήρηση έγινε σε τέσσερα στάδια, δηλαδή κατά την προσέλευση των παιδιών στη σχολική μονάδα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στη σχολική τάξη, στα διαλείμματα και κατά την έξοδο των παιδιών από το σχολείο. Οι παρατηρηθείσες συμπεριφορές κάλυψαν τόσο το πεδίο της λεκτικής, όσο και της μη λεκτικής συμπεριφοράς, και έγινε μόνο καταγραφή αυτών κι όχι ερμηνευτική προσπάθεια. Με τη μέθοδο της παρατήρησης, μπορεί να γίνει περιγραφή και μελέτη των συμπεριφορών, μέσα στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου, χωρίς να χρειάζεται να γίνουν κάποιες παρεμβολές. Έγινε προσπάθεια να μειωθούν οι επιρροές προς τα υποκείμενα από την παρουσία του ερευνητή, και να παραμείνουν αυτά όσο το δυνατόν ανυποψίαστα. Από την πειραματική μέθοδο έγινε χρήση, ο έλεγχος των συνθηκών επιρροής της παρουσίας ή μη παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, η ύπαρξη ή όχι ειδικών προγραμμάτων μάθησης προς τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους και τους γονείς, δηλαδή υπήρξαν δύο φυσικά παιδαγωγικά εργαστήρια, σχολικές μονάδες με εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης και σχολεία χωρίς κάποιο είδος ειδικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το «φυσικό πείραμα» ως ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η παρουσία κι εκπαίδευση κάποιων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πειραματική ομάδα, και οι

εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των άλλων παιδιών για τη συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών μαζί, δηλαδή οι γνώμες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές και στάσεις προς αυτό το παιδαγωγικό φαινόμενο, σε ολόκληρη τη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης, τόσο στον κεντρικό πυρήνα, όσο και στα περιφερειακά στοιχεία. Για την ομάδα ελέγχου, ως ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν μια μελλοντική εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης και ως εξαρτημένη μεταβλητή, η αποδοχή ή μη αυτών των ειδικών κατηγοριών. Βέβαια, δεν εφαρμόστηκε στην ερευνητική διαδικασία η πειραματική μέθοδος, με αυστηρό έλεγχο των συνθηκών, πράγμα δύσκολο λόγω των διαφόρων αλληλεπιδρασιακών σχέσεων μεταξύ δασκάλων, γονέων και μαθητών, όπου διέφεραν σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά εξετάστηκε και το κάθε σχολείο χωριστά(case studies), για να ελεγχθούν τυχόν διαφορές στα υποκείμενα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο, η πειραματική μέθοδος δύναται να χρησιμοποιηθεί και στη μέθοδο της παρατήρησης. Έγινε προσπάθεια αποφυγής σφαλμάτων κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσον αφορά τις προκαταλήψεις και πεποιθήσεις του ερευνητή, να μην επηρεάσουν αρνητικά την καταγραφή των διαφόρων συμπεριφορών, με βάση τις προσωπικές του επιλογές εκτίμησης και να γίνει ένας δεοντολογικός ξεχωρισμός, των προσωπικών πεποιθήσεων του ερευνητή, από το αντικείμενο της έρευνας. Με την ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη σε υποκείμενα, που ανήκουν σε ομάδες εμπλοκής στη σχολική μονάδα, είναι δυνατή η αποκάλυψη ποικίλων αλληλεπιδρασιακών σχέσεων μεταξύ των μελών των ομάδων. Με τη συνέντευξη καταγράφηκαν τα λεγόμενα, αλλά παράλληλα έγινε καταγραφή και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Δημιουργήθηκε μια καλή σχέση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων, για να μπορεί να είναι πιο καλή κι ουσιαστική η συνέντευξη.

3.3. Γ΄φάση: Επισκέψεις σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.

Οι επισκέψεις στις σχολικές μονάδες, διαρκούσαν από μία μέχρι δύο εβδομάδες, ανάλογα με το εύρος των παρατηρήσεων, γίνονταν με ειδικές άδειες από τους αρμόδιους κι αντίστοιχους εκπαιδευτικούς φορείς και η ενημέρωση των υποκειμένων για την παρουσία του ερευνητή στη σχολική μονάδα, ήταν στα πλαίσια διακρατικών εκπαιδευτικών ανταλλαγών, για τις περιπτώσεις του εξωτερικού και στα πλαίσια κάποιων εκπαιδευτικών αλλαγών στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης για τις περιπτώσεις του εσωτερικού. Εξαιτίας του αρκετού

χρόνου παραμονής του ερευνητή στην κάθε σχολική μονάδα και βέβαια λόγω της ειδικότητάς του ως ειδικός παιδαγωγός, η τεχνική της άμεσης παρατήρησης ξεπερνούσε τα όρια πρός την κατεύθυνση της συμμετοχικής παρατήρησης, με σκοπό την καταγραφή τόσο των λεκτικών, όσο και των μη-λεκτικών συμπεριφορών και από τις τρείς ομάδες εμπλοκής. Πολλές φορές, υπήρχε η δυνατότητα μελέτης ατομικών περιπτώσεων, προσεγγίζοντας παράλληλα το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Μέσα στα επιστημονικά πλαίσια της κοινωνικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τα φαινόμενα των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων στο εσωτερικό των σχολικών ομάδων και στα τέσσερα επίπεδα της κοινωνιοψυχολογικής ανάλυσης (Doise W.,1982), δηλαδή ενδο-ατομικό, δι-ατομικό, δι-ομαδικό και ιδεολογικό, με σκοπό τον εντοπισμό εκείνων των παραγόντων-ανεξάρτητων μεταβλητών, όπου με τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής(πλειονοτικής ή μειονοτικής), είτε βοηθάνε στην εφαρμογή κι αποδοχή του φαινομένου της συν-εκπαίδευσης, είτε δημιουργούν τις προϋποθέσεις του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Κατά τη διάρκεια της παραμονής του ερευνητή στις σχολικές μονάδες εφαρμόστηκε επίσης η τεχνική της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης, με εκπαιδευτικούς, ειδικό εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς και φοιτητές των τμημάτων της Κοινωνικής Ψυχολογίας και Ειδικής Παιδαγωγικής, όπου έκαναν την πρακτική τους άσκηση στα πλαίσια των σπουδών τους. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης, προσπαθήσαμε να εξουδετερώσουμε τις διάφορες παρενέργειες, όπως η κρυφή παρατήρηση και η μη σωστή πληροφόρηση των υποκειμένων της έρευνας. Ο χρόνος διεξαγωγής της παρατήρησης έγινε τα ακαδημαϊκά έτη 1993-1995, τόσο στις εκπαιδευτικές μονάδες τους εξωτερικού, όσο και στα σχολεία του εσωτερικού. Το δείγμα επιλέγει με βάση την τυχαία δειγματοληψία, τόσο για τις εκπαιδευτικές μονάδες, όσο και για τα υποκείμενα και τις καταστάσεις. Η διάρκεια της παρατήρησης και η καταγραφή των συμπεριφορών, λεκτικών και μη-λεκτικών ήταν σαράντα πέντε λεπτά(μια διδακτική ώρα), με βάση τις αρχικές μας υποθέσεις και τις μεταβλητές που θέλαμε να διερευνήσουμε. Η μέθοδος της παρατήρησης διεξαγόταν μέσα στη σχολική τάξη, στα διαλείμματα και στο τέλος της σχολικής ημέρας, κατά την αναχώρηση των παιδιών με τους γονείς τους, για να καταγραφούνε οι αλληλεπιδρασιακές σχέσεις σε διάφορες στιγμές της ημέρας και να παρακολουθήσουμε τις τάσεις των ομάδων εμπλοκής προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η τυποποίηση των δεδομένων, δηλαδή των παρατηρηθεισών συμπεριφορών σε

κατηγορίες, με βάση τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας, έγινε σύμφωνα με την κλείδα του R. Bales(1950), για να καταγράψουν δύο τύπους αλληλεπίδρασης, το κοινωνιοψυχολογικό και το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. Αυτό το σχέδιο ανάλυσης εφαρμόζεται στην περίπτωση που θέλουμε να αναλύσουμε τις διάφορες αλληλεπιδρασιακές σχέσεις που παράγονται στο εσωτερικό μιας ομάδας, ως προς το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης, στον ελλαδικό χώρο, έγινε κατά τη διάρκεια της εργασίας του ερευνητή, τόσο σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, χωρίς και με ειδική βοήθεια, όσο και σε αυτοτελή και ξεχωριστά ειδικά σχολεία. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε για να μελετηθούν οι παράγοντες εκείνοι, που ανατροφοδοτούν την ύπαρξη της ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης, οι κατηγορίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι αναπαραστάσεις των υποκειμένων της έρευνας. Οι παρατηρηθείσες συμπεριφορές καταγράφονταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, με βάση τη συχνότητα, την ένταση και την διάρκειά τους. Επίσης, έγινε μελέτη και κάποιων ατομικών περιπτώσεων που παρουσίαζαν δυσκολία στη συν-εκπαίδευσή τους, όχι τόσο από την συγκεκριμένη αναπηρία ή μειονεξία που είχαν, όσο από την κακή πληροφόρηση των ομάδων εμπλοκής, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Η άμεση παρατήρηση μας βοήθησε να καταγράψουμε άμεσα την αυθόρμητη συμπεριφορά των υποκειμένων. Σκοπός της παρατήρησης είναι να διαμορφωθούν οι κατάλληλες υποθέσεις της ερευνητικής διαδικασίας.

3.4. Δ΄φάση: Δειγματοληπτική επιλογή των σχολικών μονάδων.

Ο χρόνος διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, στη δεύτερη φάση της κυρίως έρευνας, δηλαδή της επιλογής των αντιπροσωπευτικών σχολικών μονάδων, της εφαρμογής της συμμετοχικής κι άμεσης παρατήρησης, με σκοπό την εξοικείωση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας, για την ισχυροποίηση της αξιοπιστίας κι εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και βέβαια να μπορούν τα υποκείμενα να εκφραστούν ελεύθερα, της κωδικοποίησης και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και τέλος της επεξεργασίας των δεδομένων, ξεκίνησε μερικώς από το μήνα Ιούνιο του 1998 και περατώθηκε τον Ιούνιο του 1999, δηλαδή περίπου ένα σχολικό έτος. Η έρευνα κάλυψε το σύνολο των μαθητών σε κλίμακα του Ν. Αττικής με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από δασκάλους, γονείς και μαθητές. Η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων τελείωσε το Σεπτέμβριο του 1998 κι ελέγχθηκε κατά 10% για να

διαπιστωθεί η πιστότητα καταγραφής των απαντήσεων. Στη φάση αυτή, δόθηκαν πιλοτικά περίπου πενήντα ερωτηματολόγια και στις τρεις ομάδες-εμπλοκής σε τυχαίες σχολικές μονάδες, οι οποίες δεν έλαβαν μέρος στην κυρίως έρευνα, για να σταθμιστούν τυχόν παράγοντες επικοινωνιακών προβλημάτων, μη ικανοποιητικής κατανόησης των ερωτήσεων, μήπως ο τρόπος σύνταξης κι αλληλουχίας των ερωτήσεων δεν κρατάει το ενδιαφέρον των υποκειμένων και φυσικά το εύρος κι ο χρόνος διάρκειας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και μετά από κάποιες μικρές αλλαγές, κυρίως στη σειρά των ερωτήσεων, συνεχίστηκε η έρευνα στις επιλεγμένες σχολικές μονάδες. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στις ίδιες τις σχολικές μονάδες, στις οποίες φοιτούν οι μαθητές, σε ώρα μαθήματος και με την παρουσία των δασκάλων τους, ο ρόλος των οποίων περιοριζόταν στην παρουσίαση των ερευνητών και του αντικειμένου της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, παράλληλα και οι δάσκαλοι συμπλήρωναν το δικό τους ερωτηματολόγιο και μερικοί από αυτούς κατά τη διάρκεια του κενού χρόνου που τυχόν είχαν. Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο γνώμης, σχετικά με την ειδική εκπαίδευση κι αγωγή κάποιων συμμαθητών τους, που παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι δάσκαλοι και οι γονείς ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο για ενήλικες, προσαρμοσμένο στις δικές τους προσλαμβάνουσες, για να διερευνηθούν σφαιρικά οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των ομάδων εμπλοκής, σχετικά με την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης στις κανονικές σχολικές μονάδες, μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης φιλοσοφίας του σχολείου, όπου δέχεται τον κάθε μαθητή με τις δικές του εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Φυσικά υπήρχε η εξήγηση και στους μαθητές και στους δασκάλους, ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, δηλαδή η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία για την διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, ήταν προαιρετική κι ανώνυμη. Ιδιαίτερα στους μαθητές, για να μην υπάρξει μειωμένη εμπιστοσύνη, τους αναφέραμε ότι μετά από την είσοδο των στοιχείων στον Η/Υ, θα καταστρέφαμε τα γραπτά ερωτηματολόγια και βέβαια ότι δεν πρόκειται για κάποια δοκιμασία αξιολόγησης. Πρέπει να σημειωθεί, ότι και τα δύο ερωτηματολόγια, των παιδιών και των ενηλίκων, είχαν τους ίδιους βασικούς άξονες-παράγοντες-μεταβλητές, για την ομαλή εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις κανονικές σχολικές μονάδες. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές και τους δασκάλους τους ήταν περίπου 35 λεπτά, δηλαδή μια διδακτική ώρα. Ορισμένοι γονείς συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια στο σχολείο,

κατά την διάρκεια αναμονής των παιδιών τους το μεσημέρι, ενώ ορισμένα ερωτηματολόγια μοιράζονταν στους μαθητές, για να τα μεταφέρουν προς συμπλήρωση στους γονείς τους στο σπίτι , με την προϋπόθεση, ότι θα επιστραφούν μέσα σε τρεις περίπου ημέρες.

4. Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου των γραπτών κειμένων και των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων.

Σε πρώτη φάση έπρεπε να διερευνηθούν οι στάσεις, κρυφές και φανερές, όπως ορίζει η βιβλιογραφία της κοινωνικής ψυχολογίας *«... ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο τοποθετείται σε σχέση με κοινωνικά αντικείμενα αξίας(Stoetzel, 1963)... Η έννοια της τοποθέτησης σε σχέση με αυτά έχει τρείς διαστάσεις: μια διάσταση νοητική και γνωστική(πώς σκέπτεται δηλαδή το άτομο αυτά τα αντικείμενα), μια συναισθηματική και συγκηνισιακή διάσταση, που αναφέρονται στα διάφορα συναισθήματα που συνδέονται με την συγκεκριμένη στάση(φόβος, ντροπή, θυμός κλπ) αλλά και διάφορες συναφείς εκδηλώσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος(κοκκινίλιζει κλπ) και μια κινητική, που περιλαμβάνει οτιδήποτε κάνει κανείς(κινήσεις, λόγια, κλπ) όταν αντιμετωπίζει αυτά τα αντικείμενα σε συγκεκριμένες καταστάσεις.»* (D' Unrug, 1974, σ.137). Με βάση την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων και των γραπτών κειμένων καθορίστηκαν οι ανεξάρτητες κι εξαρτημένες μεταβλητές που θα διομορφώσουν και τις θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου γνώμης. Σύμφωνα με την καθηγήτρια Μ. Σακαλάκη με την ανάλυση περιεχομένου, "...βρίσκουμε τους όρους παραγωγής ή αποδοχής των μηνυμάτων, δηλαδή τις συνθήκες και τα αίτια που προτωστατούν στο εκάστοτε περιεχόμενότους ή τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενό τους γίνεται κατανοητό. Πρέπει ο ίδιος ο ερευνητής να προσδιορίσει τους όρους κατάταξης και μέτρησης του υλικού που θα συγκεντρώσει και να οικοδομήσει τις αρμόδιες κατηγορίες στις οποίες θα το κατατάξει. Η οικοδόμηση της μεθόδου είναι άμεσα συνδεδεμένη, με το σύνολο των υποθέσεων, από τις οποίες ξεκινά η μελέτη με τους βασικούς της στόχους"(Σακαλάκη, 1984, 1996). Μια πρώτη ανάλυση περιεχομένου στα άρθρα του ημερήσιου τύπου για το θέμα της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στη ζωή των ενηλίκων, αλλά και από τις ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με γονείς, δασκάλους και μαθητές στη σχολιική ζωή των παιδιών, καθοδηγήθηκε από τα κυριότερα ερωτήματα της ερευνητικής διαδικασίας και μας βοήθησε να λειτουργικοποιήσουμε δύο βασικές μεταβλητές: α) τα άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, γίνονται γνωστά

μόνο μέσα από κάποιο επίτευγμα σε ένα επαγγελματικό τομέα και φυσικά αυτό δηλώνει τη σωστή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, ανεξάρτητα από το μόνιμο ή προσωρινό εμπόδιο-σωματικό, ψυχικό, διανοητικό- που έτσι κι αλλιώς υπάρχει. β) η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αποκτάει παιδαγωγική και διδακτική αξία, μόνο όταν οι μαθητές ικανοποιούν το αναφέρετο, συνταγματικό και ανθρώπινο δικαίωμά τους να έχουν ισότιμη, με τα άλλα παιδιά πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά. Έτσι λοιπόν, αναδύεται και η υπόθεση της έρευνας, η οποία περιστρέφεται γύρω από την μαθησιακή ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες της τωρινής, αλλά και μελλοντικής τους κοινωνικής ένταξης, μέσα από την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο. Γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της δομής των κοινωνικών αναπαραστάσεων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η καθηγήτρια Μ. Σακαλάκη(1996): *"...η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, συνίσταται σε μια δομική ανάλυση των κειμένων, που αποβλέπει στην αναζήτηση πάγιων, δομικών χαρακτηριστικών των αναπαραστάσεων. Η προσέγγιση της δομής, δηλαδή της κρυφής αυτής τάξης πραγμάτων, που εξασφαλίζει την οργάνωση των επιμέρους στοιχείων και υπαγορεύει τους σχετικά αμετάβλητους νόμους συγκρότησης, διάρθρωσης και λειτουργίας τους, επιτρέπει την ανάδειξη νοηματικά σημαντικών σταθερών...η δομιστική μέθοδος αναζητά την εσωτερική λογική και τους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις τους. Η δομική προσέγγιση συνδυάστηκε με μια ποσοτική και ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου. Η ποσοτική επέτρεψε την απογραφή, την κατηγοριοποίηση και τη συστηματική και αντικειμενική μέτρηση των πληροφοριών που έχουν σχέση με τις μεταβλητές. Εξασφάλισε την περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου των κειμένων... Η ποιοτική ανάλυση επέμεινε κυρίως σε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, η κατανόηση των οποίων δεν ήταν δυνατή μέσα από απλές διαδικασίες ταξινόμησης ή μέτρησης και προσέγγισε ορισμένα λανθάνοντα στοιχεία του υλικού."*(Σακαλάκη,1996, σ. 18). Αυτό, λοιπόν, που έχει ενδιαφέρον να προσεγγίσουμε με την τεχνική της ποιοτικής κυρίως ανάλυσης του περιεχομένου των κειμένων και των συνεντεύξεων, είναι οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται το σχολικό φαινόμενο-αντικείμενο της έρευνας- της συν-εκπαίδευσης των μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, μετά από μια πιλοτική τοποθέτηση στον ευρύτερο χώρο της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη δημιουργία αλληλεπιδρασιακών σχέσεων

ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και την καινοτόμο αλλαγή των στάσεων γονέων και δασκάλων, απέναντι στη νέα τάξη εκπαιδευτικών πραγμάτων.

4.1. Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου κι ανάδυση παραγόντων.

Με την ποιοτική ανάλυση, αναδύθηκαν επτά παράγοντες-μεταβλητές, όπου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της εφαρμογής αυτών των μοντέλων. Ο δάσκαλος με την επαγγελματική γνώση, κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση, τα αναλυτικά προγράμματα της ειδικής εκπαίδευσης ενσωματωμένα στην γενική παιδεία, τα σχολικά εγχειρίδια με τις αναφορές τους και τις κατάλληλες εικονογραφήσεις για τις διάφορες μειονεξίες ή αναπηρίες, και τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, από κατάλληλο εποπτικό υλικό, οπτικοακουστικά μέσα, για τη διευκόλυνση της προσέγγισης των μορφωτικών αγαθών, αλλά και την ευκολία της προσπελασιμότητας στους σχολικούς χώρους, οι ρόλοι του διευθυντή, του σχολικού συμβούλου, των προϊσταμένων των γραφείων και των διευθύνσεων, οι οποίοι θα συνδέσουν το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, η ενεργητική συμμετοχή της τοπικής και νομαρχιακής αυτοδιοίκησης σε θέματα της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, και τέλος ο ρόλος των γονέων που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, αλλά και των γονέων που δεν έχουν να αντιμετωπίσουν τέτοιες σχολικές καταστάσεις, η υποστήριξή τους συναισθηματική, κοινωνική, ενημερωτική, είναι σημαντικός γιατί θα βοηθήσει την αλληλοαποδοχή στο οικογενειακό περιβάλλον. Επομένως, παρατηρείται ότι οι θεματικοί άξονες της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου περιστρέφονται γύρω από τρία θεμελιακά περιβάλλοντα, το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό. Τα τρία περιβάλλοντα με τους επτά επιμέρους παράγοντες αλληλεπιδρούν κι άλλοτε επιφέρουν θετικά κι άλλοτε αρνητικά αποτελέσματα. Υποθέτουμε ότι αναδύονται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, όπου άλλοτε στηρίζονται στο λειτουργικό μοντέλο επιρροής κι οδηγούν στη συμμόρφωση και την υποταγή, κι άλλοτε στο γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό μοντέλο κι οδηγούν στην κοινωνική αλλαγή και σε κοινωνικές καινοτομίες. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: "...ο Moscovici και Vignaux (1994) ορίζουν ως "**θέματα**", τα σταθερά συστατικά της κοινωνικής σκέψης, που εστιάζονται στον κεντρικό πυρήνα των κοινωνικών αναπαραστάσεων και που προσδιορίζουν τη δομή τους. Πιστεύουμε πως τα υλικά που πηγάζουν από συλλογικές, διαχρονικές διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για τη μελέτη

στοιχείων που προέκυψαν από μακροχρόνιες, διυποκειμενικές, επικοινωνιακές διαδράσεις και που εκφράζουν, συνεπώς τις γνωστικο-συναισθηματικές εκείνες διεργασίες που είναι κοινές στην πλειοψηφία των μελών της ομάδας." (Σακαλάκη,1996,σ.19). Υποθέτουμε, ότι η ανάδυση άμεσων αιτιακών σχέσεων δε θα υπάρξει, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου και των συνεχών αλληλοεπιδρασιακών σχέσεων των επιμέρους παραγόντων, αλλά η ποσοτική μέτρηση των συντελεστών βαρύτητας αυτών των παραγόντων και η ποιοτική τους διάσταση, είναι απαραίτητη. Η επαναληψιμότητα της εμπειρικο-αναλυτικής έρευνας θα βοηθήσει στο μέλλον, να αναδυθούν κι άλλοι σημαντικοί παράγοντες επιρροής, που ίσως να μην ληφθούν υπ' όψη αυτής της εργασίας, με όφελος τις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές και μεταρρυθμιστικές διαδικασίες της εκπαίδευσης, προς την πλήρη και ουσιαστική συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών, την εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγισή τους, την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να είναι σε ετοιμότητα ομαλής αποδοχής των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μακριά από κατηγοριοποιήσεις και ταξινομήσεις, και βέβαια, την ιδεολογική μεταστροφή ολόκληρης της κοινωνίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι βασικοί στόχοι ήταν πρώτα-πρώτα να καταγραφούν όλες οι θεματικές που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την ειδική εκπαίδευση των ατόων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, και στα τρία περιβάλλοντα επιρροής. Στο επόμενο στάδιο έγινε η κατάταξη των θεμάτων σε κατηγορίες, όπου αναδύθηκαν πέντε ανεξάρτητες κι οχτώ εξαρτημένες μεταβλητές. Στη συνέχεια έγινε συσχέτιση των διαφόρων παραγόντων για να δούμε πως μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά σε χώρο και σε χρόνο τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εκπαίδευσης και την ειδική αγωγή. Στην πορεία έγινε έλεγχος των υποθέσεων για την επαλήθευση ή απόρριψη των θέσεων της έρευνας και τέλος ανίχνευση τυχόν άλλων παραγόντων. Έτσι λοιπόν, ψάχνουμε να εντοπίσουμε τους τρείς τομείς που καθορίζουν το περιεχόμενο και τη μορφή των μυνημάτων, γύρω από το θέμα της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, δηλαδή τη διάδοση, τη μετάδοση και την προπαγάνδα. Σύμφωνα με το Moscovici(1961, 1976) "*...το σημείο εκκίνησης της ανάλυσης περιεχομένου το παρέχει η σύλληψη των μονάδων ανάλυσης, που είναι το θέμα και η διασύνδεση με αυτό.*» (Μαντόγλου, 1999, σ.310).

4.2. Άτομα με ειδικές ανάγκες στον ημερήσιο τύπο.

Από τα δημοσιευμένα άρθρα, στις εφημερίδες και τα περιοδικά, ανεξαρτήτου πολιτικής χροιάς, απομονώσανε εκείνα τα οποία αναφέρονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες και υπολογίσαμε την ακριβή εικόνα που δίνεται για τα συγκεκριμένα άτομα και βρέθηκε ότι οι αναφορές συσχετίζονται με τα επαγγελματικά επιτεύγματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους, στο διατομικό και διομαδικό επίπεδο ανάλυσης.(Doise, 1982). Για παράδειγμα, αναφέρεται ο γάμος ενός ατόμου που βρίσκεται σε αναπηρικό καροτσάκι, οι αθλητικές επιδόσεις σε παγκόσμιο επίπεδο προσώπων που τους λείπει κάποιο μέλος του σώματός τους, όπως και αρνητικές ειδήσεις, ότι ένα άτομο με κινητικές αναπηρίες ήταν μπλεγμένος σε σπείρα διακίνησης ναρκωτικών ουσιών και μια άλλη περίπτωση στυγερού εγκλήματος από πρόσωπο με διανοητικά προβλήματα, όπου αναφέρεται η εξής φράση: «*...το θύμα είχε τον τάδε εργαζόμενο στο ελαιοτριβείο της, παρόλο που ήταν πρόσωπο με διανοητική καθυστέρηση*». Επομένως, με την τεχνική αυτή, έχουμε τις «*...μονάδες ανάλυσης, που είναι: το θέμα και η διασύνδεση ή η σχέση με αυτό*». (Μαντόγλου,1999,σ.310). Εφόσον υπολογίστηκε η συχνότητα των αναφορών στα άτομα με εδικές ανάγκες, χωρίστηκαν τα άρθρα σε αυτά που αναφέρονται στις επαγγελματικές επιδόσεις των προσώπων με ειδικές ανάγκες και σε αυτά που αναφέρονται στις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις. Αναδύθηκε με αυτόν τον τρόπο η εκτίμηση για τους σκοπούς του συγγραφέα. Από τα πρώτα αποτελέσματα αυτής της τεχνικής, φαίνεται οι επιδόσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες αγγίζουν πολλές φορές τα όρια ενός «μύθου», γιατί δίνεται μεγάλη έμφαση στις φυσιολογικές καταστάσεις μιας κοινωνικές ζωής. Η βασική μας, λοιπόν υπόθεση, σε μια ποιοτική διάσταση των άρθρων, είναι ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν αντιμετωπίζονται, φυσιολογικά όπως οι άλλοι άνθρωποι, αλλά η κοινωνική αναπαράσταση της αναπηρίας έχει κατεύθυνση προς την μη κατόρθωση κάποιων κοινωνικών σχέσεων και μόνο όταν επιτυγχάνεται κάτι, τέτοιο τότε αναφέρεται με έμφαση στον τύπο. Η ανάλυση περιεχομένου έγινε σε άρθρα που δημοσιεύτηκαν σε εφημερίδες και περιοδικά, στο διάστημα από Μάρτιος του 1996 μέχρι Μάρτιος του 1999, δηλαδή περίπου για δύο χρόνια. Οι εφημερίδες προέρχονταν από όλους τους πολιτικούς χώρους, για να εξασφαλιστεί το κριτήριο της αντικειμενικότητας και συγκεκριμένα από τις εφημερίδες («Τα Νέα», «Ελευθεροτυπία», «Καθημερινή», «Έθνος», «Το Βήμα», «Αδέσμευτος Τύπος»), όπου οι κυκλοφορίες όλων αυτών των εντύπων είναι αρκετά μεγάλες,

καλύπτοντας ένα μεγάλο φάσμα αναγνώστων. Με την μελέτη του περιεχομένου των εφημερίδων(Lazarsfeld), διερευνήθηκε η σημασιολογική μονάδα, δηλαδή η θεματική τοποθέτηση των άρθρων, όπου κοινωνιοψυχολογικά, εκτιμάται ότι γίνεται προσπάθεια ανάδυσης των χαρακτηριστικών εκείνων της προσωπικότητας ενός ανάπηρου ατόμου, όπου καταφέρνει κάτι σε κοινωνικό επίπεδο, που δεν μπορεί να το καταφέρει και ένα άτομο, αρτιμελές, με συνέπεια να δημιουργείται μια κοινωνιοψυχολογική «οξυμορώτητα». Με την τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων, των άρθρων, των περιοδικών και των ατομικών περιπτώσεων, στα επιστημονικά πλαίσια της μεθόδου της έμμεσης παρατήρησης και η ανάδειξη των βασικών παραγοντικών αξόνων περιστροφής του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε η περιγραφή του συνόλου των λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών στοιχείων, μέσα στις σχολικές μονάδες, ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, για την καταγραφή των απόψεων, αντιλήψεων και γνωμών σε δύο θεματικά πεδία, την αναπηρία και την εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Με την ανάλυση περιεχομένου των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και των άρθρων στον ημερήσιο τύπο, καθώς επίσης και της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των προσώπων που αφηγούνται προσωπικές περιπτώσεις αντιμετώπισης κάποιας αναπηρίας ή μειονεξίας, θα γίνει μια αντικειμενική ταξινόμηση των στοιχείων εκείνων που θα αναλυθούν. Με τη συγκέντρωση, ταξινόμηση και μέτρηση των διαφόρων επιμέρους θεμάτων που πλαισιώνουν το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, θα μπορέσουμε να υποθέσουμε τυχόν αλληλεπιδρασιακές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες. Η ανάλυση περιεχομένου του εμπειρικού αντικειμένου της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες περιέχει τόσο την λεκτική, όσο και την μην λεκτική επικοινωνία, από τους δασκάλους και γονείς προς τα παιδιά, ανάμεσα στους συμμαθητές, δηλαδή οτιδήποτε έχει σχέση με γραπτό και προφορικό λόγο, εικόνες, γλώσσα του σώματος, μορφασμούς, που δείχνουν την αποδοχή ή μη των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και την δημιουργία διομαδικών σχέσεων μέσα κι έξω από την σχολική τάξη. Η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδελτιώθηκαν μέσα από τις ημ-ικατευθυνόμενες συνεντεύξεις, που συνοδεύουν αναφορικά τις φυσικές αδυναμίες και δυνατότητες των μαθητών με τα μαθησιακά προβλήματα. Επίσης, ελέγχθηκαν οι παράγοντες επίδρασης των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών,

απέναντι στους «αδύνατους» μαθητές, μέσα από τις κρυφές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.3. Η ειδική εκπαίδευση μέσα από τις συνεντεύξεις.

Έγινε προσπάθεια για να "διαβαστούν", όλες αυτές οι στάσεις και συμπεριφορές, κατά την διάρκεια της μονογραφικής προσέγγισης, δηλαδή της άμεσης και συμμετοχικής παρατήρησης, αλλά και των ατομικών περιπτώσεων, από τις ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις και τις συνεντεύξεις σε βάθος. Σε επίπεδο λέξεων, χρησιμοποιήθηκε η "λεξικομετρία", όπου διερευνήθηκε το πεδίο της αναπαράστασης, όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση και σε ποιους μαθητές αναφέρεται. Στα γραπτά κείμενα(άρθρα, περιοδικά, ιστορικά μαθητών, σχολικά εγχειρίδια), έγινε τόσο γραμματολογική και συντακτική ανάλυση, όσο και σημασιολογική προσέγγιση, όπου διαφαίνεται ότι υπάρχει μια ανάδυση κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών, που δημιουργούν ψυχολογιοποιητικές τάσεις και στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, για τους μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας. Με την θεματική ανάλυση, δηλαδή την επιλογή των κατηγοριών των μαθητών που αποτελούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στην γνωστική δομή της κοινωνικής αναπαράστασης, και την ανάλυση εκφοράς, δηλαδή τις επικοινωνιακές σχέσεις πομπού και δέκτη, και την ανατροφοδότηση(feedback), μπορέσαμε να διερευνήσουμε στο πρώτο μέρος της έρευνας σε ποια υποκείμενα απευθύνονται τα διάφορα μοντέλα της ειδικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης. (D' Unrug, 1974, Bardin, 1977). Με την προσέγγιση των σχολικών μονάδων, τόσο εκείνων όπου λειτουργεί η ειδική εκπαίδευση(πειραματική ομάδα), όσο κι εκείνων όπου δεν εφαρμόζεται κανένα πρόγραμμα ειδικής αγωγής(ομάδα ελέγχου), διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπου ως καθορισμό της μονάδας ανάλυση, είχαμε τη θεματική «ειδική εκπαίδευση» και τη λέξη «αναπηρία». Με βάση το υπόδειγμα της **«Δόμησης του Περιεχομένου»** και της **«Πρότυπης Δόμησης»** (Mayring,1993,σσ.83-85) περιγράφηκε το περιεχόμενο που σχετίζεται με τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας, σε όλα εκείνα τα σημεία όπου περιγράφονταν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, από τα υποκείμενα του δείγματος και επίσης εξετάστηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές που επηρεάζουν την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης στις συνήθεις σχολικές μονάδες και στη συνέχεια επιλέχθηκαν οι αντιπροσωπευτικότερες θέσεις, δηλαδή οι «πρότυπες», όπου ανταποκρίνονται περισσότερο στο σχολικό φαινόμενο. Στη

συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες συγκρίσεις, ανάμεσα στις σχολικές τάξεις(διομαδικές συγκρίσεις) της ίδιας σχολικής μονάδας, αλλά και στην ίδια σχολική τάξη(ενδο-ομαδικές συγκρίσεις), καθώς επίσης και λεκτικές συγκρίσεις με τα κρυφά και φανερά μυνήματα. Σύμφωνα με την ποιοτική ερμηνεία των δεδομένων και την επαλήθευσή τους, δημιουργήθηκαν οι βασικοί άξονες-μεταβλητές του ερωτηματολογίου με τις κλειστές ερωτήσεις. (Berelson, 1977).

5. Περιγραφή των οργάνων μέτρησης: Η τεχνική του ερωτηματολογίου-Τα θέματα.

Η αναγκαιότητα διερεύνησης των απόψεων των τριών ομάδων-εμπλοκής, δασκάλων, γονέων και μαθητών στο σχολικό χώρο και η σύγκριση με αυτά που πιστεύουν και με τις καταστάσεις που ήδη παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν, μας οδήγησε στη χρησιμοποίηση της τεχνικής του ερωτηματολογίου, κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της έρευνας, όπου χωρίζεται σε δύο χρονικές περιόδους, την πιλοτική και την κυρίως έρευνα. Στην πιλοτική φάση χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με κλειστές κυρίως ερωτήσεις και μια ανοικτή, γύρω από την εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης. Αυτό το πιλοτικό ερωτηματολόγιο, συμπληρώθηκε από πενήντα υποκείμενα, προερχόμενα και από τις τρεις ομάδες, για να γίνει έλεγχος της κατανόησης των προτάσεων-δηλώσεων από τα εμπλεκόμενα μέρη. Εφόσον έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις, προχωρήσαμε στη δεύτερη φάση της κυρίως έρευνας, όπου χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους μαθητές κι ένα για τους ενήλικες, δασκάλους και γονείς, με κλειστές ερωτήσεις. Η κάθε ερώτηση-θεματική ενότητα περιείχε ένα αριθμό προσδιοριστικών μεταβλητών , όπου έγινε ο κατάλληλος έλεγχος της εγκυρότητας των επιμέρους μεταβλητών, για να αφαιρεθούν τυχόν μεταβλητές, οι οποίες δεν προσδιόριζαν πλήρως την βασική έννοια-θεματική. Με βάση λοιπόν τα δεδομένα της ανάλυσης περιεχομένου των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και των γραπτών κειμένων, καθώς επίσης και τις καταγραφείσες παρατηρήσεις-προϊόντα της συστηματικής, συμμετοχικής παρατήρησης, καταρτίστηκαν 2 ερωτηματολόγια γνώμης, ένα για τους ενήλικες, δηλαδή τους δασκάλους και τους γονείς των μαθητών κι ένα για τους ίδιους τους μαθητές, με τις ίδιες θεματικές ενότητες-μεταβλητές, αλλά με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο, έτσι ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα στην κατανόηση κι ερμηνεία των ερωτήσεων, τα οποία ήταν προσωπικά κι ανώνυμα. Το πρώτο απευθυνόταν στους μαθητές των Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄τάξεων του Δημοτικού Σχολείου,

ορισμένων σχολικών μονάδων του Ν. Αττικής, όπου επιλέχθηκαν με βάση την τυχαία δειγματοληψία και από τις τέσσερις νομαρχίες του λεκανοπεδίου και το δεύτερο σε γονείς των μαθητών και σε εκπαιδευτικούς(δασκάλους) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ερευνητής έδωσε οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ο δάσκαλος της τάξης βρίσκονταν έξω από αυτή, έτσι ώστε να μη δημιουργηθεί κανένα είδος επιρροής, ή βρισκότανε μέσα στην αίθουσα και συμπλήρωνε το δικό του ερωτηματολόγιο. Εξηγήσαμε στους μαθητές ότι δεν πρόκειται για κάποιο τεστ αξιολόγησης, αλλά για επιστημονική έρευνα και τη χρησιμότητά της, για τα ερωτηματολόγια που είναι προσωπικά κι ανώνυμα και ότι κανένας από τους δασκάλους δεν πρόκειται να δει τη συμπλήρωσαν οι μαθητές, τα κωδικοποιημένα δεδομένα θα μπούνε σε κάποιο ηλεκτρονικό υπολογιστή και θα γίνει η στατιστική τους ανάλυση, όπου στο τέλος θα έχουμε κάποια αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών-υποκειμένων του δείγματος σε όλο το λεκανοπέδιο. Ο σκοπός αυτών των επεξηγηματικών θέσεων είναι αυτονόητος, γιατί έπρεπε οι μαθητές να μην έχουν την παραμικρή αμφιβολία ότι κάποιος ίσως διαβάσει τι έγραψαν και ελεύθερα να αποτυπώσουν τις προσωπικές τους γνώμες, αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές και πεποιθήσεις. Η έρευνα κάλυψε το σύνολο των μαθητών σε κλίμακα του Ν. Αττικής μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου.

5.1. Η στάθμιση και κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων: Πιλοτική έρευνα.

Η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων τελείωσε το Σεπτέμβριο του 1998 κι ελέγχθηκε κατά 10% για να διαπιστωθεί η πιστότητα καταγραφής των απαντήσεων. Οι περισσότερες ερωτήσεις, εκτός από τις δημογραφικές, είναι κλίμακες στάσεων(Συμφωνώ-διαφωνώ, Ναι-Οχι), όπου ακολουθήθηκαν με πιστότητα και δεοντολογία, οι επιστημονικοί κανόνες, δηλαδή της «μονοδιαστατικότητας ή ομοιγένειας», όπου αναφερόμαστε στο ίδιο ακριβώς αντικείμενο, της «γραμμικότητας- Linear», όπου έχουμε την αύξηση των μονάδων της κλίμακας, της «αξιοπιστίας(Reliability) κι εγκυρότητας(Validity)» των δεδομένων, δηλαδή τα ίδια αποτελέσματα σε διαφορετιές χρονικά μετρήσεις και η κλίμακα μετράει αυτό που πρέπει να μετράει, αντίστοιχα, και τέλος ο έλεγχος της «αναπαραγωγικότητας» (D' Unrug, 1974). Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 16 θεματικές-ερωτήσεις κι οικοδομήθηκε με βάση τους κεντρικούς άξονες της προ-έρευνας. Οι περισσότερες σειρές ερωτήσεων περιλαμβάνουν προτάσεις, για τις οποίες τα υποκείμενα του δείγματός μας καλούνται είτε να

σημειώσουν ένα (χ) στο τετράγωνο που εκφράζει καλύτερα την προσωπική τους άποψη, είτε να επιλέξουν μερικές απαντήσεις μεταξύ αυτών που τους προτείνονται, είτε να γράψουν τρείς λέξεις. Στην πρώτη σελίδα, μετά την εκφώνηση, υπάρχουν ορισμένες προσωπικές ερωτήσεις, που αφορούν την ταυτότητα των υποκειμένων του δείγματος (φύλο, ηλικία, τάξη, σχολείο, τόπος διαμονής, επάγγελμα πατέρα κι επάγγελμα μητέρας). Για τη μελέτη των απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών των προσώπων, που έχουν άμεση εμπλοκή στη συν-εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκαν δύο διαδικασίες: Η προ-έρευνα και η κυρίως έρευνα. Η προέρευνα συνίσταται στην πραγματοποίηση ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων με γονείς, δασκάλους μαθητές και φοιτητές, κάτοικοι Αθήνας και Πειραιά. Οι συνεντεύξεις διαρκούσαν 15 λεπτά περίπου και ο τόπος διεξαγωγής τους ήταν το σχολικό περιβάλλον. Οι **κεντρικοί άξονες** γύρω από τους οποίους επιθυμούσαμε να αποσπάσουμε τις απόψεις των ερωτώμενων ήταν οι εξής:

-δημογραφικά στοιχεία

-Ελεύθεροι συσχετισμοί-Ορισμός της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης

-Οι πηγές ενημέρωσης για την ειδική εκπαίδευση

-Οι στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

-Η ανθρώπινη παρέμβαση κι εμπλοκή απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

-Η φιλοσοφία της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών στις συνήθεις σχολικές μονάδες.

Η φιλοσοφία της ξεχωριστής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

-Η κατηγοριοποίηση των παιδιών με κάποια μορφή μειονεξίας και η ενσωμάτωση ή ένταξη στο κανονικό σχολείο.

-Οι τύποι της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

-Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της υλικοτεχνικής ετοιμότητας της σχολικής μονάδας

-Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του δασκάλου, για την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης.

-Οι στάσεις των γονέων, όπου τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα.

-Η προπαγάνδα του εξωτερικού περιβάλλοντος, για την αποδοχή της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

-Κοινωνιομετρικές μελέτες για την αποδοχή στα τρία περιβάλλοντα-σχολικό, κοινωνικό, οικογενειακό- της συν-εύρεσης των μαθητών.

-Η ωφελιμότητα της σχολικής ενσωμάτωσης

-Η χρησιμότητα των ειδικών τμημάτων ή τάξεων

-Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα της ειδικής αγωγής

-Η συμβουλευτική στήριξη των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους

-Η ενημέρωση του κοινωνικού συνόλου

-Η επιτυχία της διαδικασίας της μάθησης

-Προτάσεις για το πρόβλημα.

5.2. Τα περιφερειακά στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης της συν-εκπαίδευσης.

Με τα ερωτηματολόγια γνώμης, στους μαθητές και στους ενήλικες(δασκάλους και γονείς) διερευνούμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, έχοντας ως βασικούς **άξονες-παράγοντες**, τις παρακάτω ανεξάρτητες μεταβλητές:

α) Με τη μέθοδο των ελεύθερων συνειρμών, αναδύονται και από τις τρεις ομάδες, οι μαθητές εκείνοι που, σύμφωνα με την αντιληπτική ικανότητα των υποκειμένων, χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, λόγω κάποιας αναπηρίας ή μειονεξίας. Στους ενήλικες δίνεται η δυνατότητα μέχρι πέντε περιπτώσεων, ενώ στους μαθητές μέχρι τριών περιπτώσεων.

β) Οι πηγές πληροφόρησης, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διερευνώνται σε τρία περιβάλλοντα: στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο περιβάλλον της γειτονιάς.

γ) Η συνεκπαίδευση των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στη συνήθη σχολική μονάδα, προϋποθέτει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και ανάλογο εποπτικό υλικό, για να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία διευκόλυνσης κι εύκολης πρόσβασης στη μαθησιακή διαδικασία.

δ) Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας εικόνας αποδοχής από τους μαθητές και κατανόησης των

ιδιαιτεροτήτων της κάθε παιδικής προσωπικότητας. Ορισμένες φορές, κάποιες παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά στην ομαλή εξέλιξη και επίδοση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εντύπωση στους συμμαθητές τους, ότι κάποια αναπηρία ή μειονεξία συνοδεύεται με μαθησιακά προβλήματα και πρέπει να τύχουν ειδικής αγωγής.

ε) Οι συμπεριφορές των γονέων, που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, είναι ένας από τους παράγοντες εκείνους, που βοηθάνε στην εφαρμογή του σχολικού φαινομένου.

στ) Επίσης, το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, γειτονιά, Μ.Μ.Ε., δημοτική και νομαρχιακή επιτροπή παιδείας βοηθάει στην ενημέρωση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στη μείωση των προκαταλήψεων.

ζ) Οι συμπεριφορές των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν διαφέρουν πολύ, ως προς τις συμπεριφορές των ενηλίκων όταν ήταν κι αυτοί μαθητές.

η) Με το κοινωνιομετρικό τεστ που δόθηκε στους μαθητές, ζητήσαμε να μας πούνε με ποιους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, σε οποιοδήποτε επίπεδο, θα μπορούσανε να καθίσουν στο ίδιο θρανίο(διατομικό επίπεδο), να κάνουν παρέα στο διάλειμμα(διομαδικό επίπεδο) και να έχουν φίλους εκτός σχολικής ομάδας(ιδεολογικό επίπεδο). Τα κοινωνιομετρικά τεστ έχουν επιστημονικό «πατέρα» τον Moreno Jacob όπου όπως αναφέρεται *«...το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ένα μέσο να μετρήσουμε την κοινωνική οργάνωση της ομάδας. Κατά τη διάρκεια ενός κοινωνιομετρικού τεστ, τα άτομα της ομάδας καλούνται να επιλέξουν, άλλα άτομα είτε από τη δική τους ομάδα, είτε από μια διαφορετική. Περιμένουμε από τα άτομα της ομάδας να κάνουν την επιλογή τους άσχετα και αδιάκριτα από το γεγονός αν τα επιλεγμένα άτομα ανήκουν ή όχι στην ομάδα. Το κοινωνιομετρικό τεστ δηλαδή, είναι μια μέθοδος έρευνας των κοινωνικών δομών στο μέτρο που έλξεις κι απωθήσεις αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας.»* (Σαρρής, 1985, σ.78).

Κατασκευάσαμε δύο ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, έχοντας ως βασικούς άξονες τις θεματικές ενότητες, που αναδύθηκαν μέσα από τις τεχνικές της άμεσης και συμμετοχικής παρατήρησης, της εξερευνητικής ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης και της ανάλυσης περιεχομένου ορισμένων άρθρων

από περιοδικά και εφημερίδες, ένα για τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και ένα για τους ενήλικες, δηλαδή τους γονείς και τους δασκάλους των μαθητών. Οι μεταβλητές και των δύο ερωτηματολογίων αναφέρονται στους ίδιους δείκτες μέτρησης, με τη διαφορά όμως, ότι το λεκτικό μέρος των ερωτήσεων είναι ανάλογο με τις νοητικές προσλαμβάνουσες της κάθε ηλικιακής ομάδας. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις και από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Το δείγμα αφορούσε 614 μαθητές, 173 δασκάλους και 151 γονείς κατανεμημένους σε διάφορα δημοτικά σχολεία του Ν. Αττικής. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι του ανώνυμου ερωτηματολογίου με κλίμακες Norminal-Likert, όπου ο ερωτούμενος καλείται να απαντήσει αυθόρμητα με βάση την προτίμησή του.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε τριών τύπων σχολικές μονάδες:

α) Αυτοτελείς ειδικές σχολικές μονάδες.

β) Σχολικές μονάδες, στις οποίες λειτουργούσαν παράλληλα ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία.

γ) Σχολικές μονάδες, χωρίς παροχή ειδικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα έγινε με δύο ερωτηματολόγια, το ένα για τους μαθητές και των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, δηλαδή των Δ΄, Ε΄, Στ΄ και το άλλο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Και στα δύο ερωτηματολόγια υπήρχαν οι ίδιες ακριβώς θεματικές ενότητες, γύρω από το φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη μοναδική διαφορά ότι το λεκτικό επίπεδο των ερωτήσεων ήταν προσαρμοσμένο στις νοητικές προσλαμβάνουσες των αντίστοιχων ηλικιακών ομάδων, για να μην υπάρξουν τυχόν παρανοήσεις. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο των μαθητών δεν χρησιμοποιήθηκαν πουθενά επιθετικοί προσδιορισμοί, όπως π.χ. τυφλό, κωφό, παιδί, αλλά περιφραστικά η αντίστοιχη αναπηρία ή μειονεξία, όπως π.χ. μαθητής με πρόβλημα στην όρασή του ή στην ακοή του, για λόγους παιδαγωγική κι εκπαιδευτικής δεοντολογίας. Και τα δύο ερωτηματολόγια αποτελούνταν από κλειστές ερωτήσεις, διχοτομικές(ΝΑΙ ή ΟΧΙ) κι από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, όπου αναμένεται ο ερωτώμενος να επιλέξει, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη του, την κατάλληλη απάντηση. Ιδιαίτερη προσοχή υπήρξε στο να μην υπάρχουν ερωτήσεις με διφορούμενη σημασία, να μην κουράζονται τα υποκείμενα από μακροσκελείς ερωτήσεις και πάνω από όλα διατηρείται το ενδιαφέρον αμείωτο μέχρι το τέλος, για να μην υπάρχουν μισο-συμπληρωμένα

ερωτηματολόγια, όπου θα ήταν τελικά άχρηστα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο στάδιο της πιλοτικής έρευνας και σε ποσοστό περίπου 5% (50 υποκείμενα) του τελικού δείγματος έγινε η στάθμιση του ερωτηματολογίου, για να διαπιστωθεί αν κρατάει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων, αν δημιουργούνται διάφορες ανεπιθύμητες αντιδράσεις και βέβαια αν καλύπτονται τα πλαίσια της επιστημονικής δεοντολογίας. Η συλλογή των δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων έγινε μέσα στη σχολική μονάδα για τους μαθητές και τους δασκάλους, ενώ για τους γονείς εστάλησαν μέσω των παιδιών τους , για να συμπληρωθούν και να επιστραφούν πίσω στον ερευνητή σε δύο ημέρες. Ο καθορισμός του δείγματος έγινε με βάση τον αντίστοιχο πληθυσμό των σχολικών μονάδων. Ο πληθυσμός αποτελείται από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου του Νομού Αττικής, τους εκπαιδευτικούς-δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους γονείς των αντίστοιχων μαθητών. Όλα τα υποκείμενα του πληθυσμού είχαν την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθούν μέσα στο δείγμα. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων, τόσο των συνεντεύξεων, όσο και των ερωτηματολογίων, έγινε προσπάθεια να μην δημιουργηθούν μεροληπτικές τάσεις, για να γίνει προσέγγιση της αντικειμενικοποίησης των δεδομένων. Επίσης στην αρχή των ερωτηματολογίων υπήρχε εξηγητική επιστολή για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, για την ανωνυμία των απαντήσεων και βέβαια για τη μελλοντική χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, κατά τη διάρκεια της εισαγωγής των δεδομένων στον υπολογιστή, έγινε διπλός έλεγχος για την αποφυγή τυχόν λανθασμένων στοιχείων. Για τη συλλογή του περιεχομένου μιας αναπαράστασης, χρησιμοποιήθηκαν από τις ανακριτικές μεθόδους, η ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο και η μονογραφική προσέγγιση της άμεσης παρατήρησης του ερευνητή σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο Εξωτερικό και η αντικειμενική καταγραφή σε βάθος των συμπεριφορών και αλληλεπιδρασιακών σχέσεων, σύμφωνα με τις εργασίες της D. Jodelet(1989b) για την κοινωνική αναπαράσταση της ψυχικής υγείας. Στο σημείο της άμεσης και συμμετοχικής παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκαν οι εθνογραφικές και ψυχοκοινωνιολογικές τεχνικές, δηλαδή η εισχώρηση στα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα, η άμεση επαφή με όλες τις ομάδες εμπλοκής και οι συνεντεύξεις σε βάθος. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου κυρίως σε ποιοτικό επίπεδο. Διερευνήθηκε η επαναληψιμότητα της έννοιας της αναπηρίας και πώς προσλαμβάνεται από τα

υποκείμενα και το ζήτημα της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών, που εξαιτίας μιας αναπηρίας ή μειονεξίας(σωματικής, διανοητικής, ψυχοκινητικής, ψυχοκοινωνικής, συναισθηματικής), παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η μονογραφική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε για να αντισταθμιστούν τυχόν υποκειμενικές συμπερασματολογίες από την ανάλυση περιεχομένου των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων και διάφορα «σφάλματα ανάγνωσης των αναλυτών»(Leger, Florand, 1985, Ghilione, Matalon, Bacri, 1985) στο (Κατερέλος, 1996, σελ. 160). Στη συνέχεια, με την τεχνική του ερωτηματολογίου η έρευνα προχώρησε σε ποσοτική ανάλυση, με την «τυποποίηση» των απαντήσεων των υποκειμένων για να μειωθούν, όσο το δυνατόν γίνεται οι υποκειμενικές συνθήκες συλλογής.(Doise, 1992).

5.3. Η δομή και οργάνωση της κοινωνικής αναπαράστασης της συν-εκπαίδευσης.

Για τη συλλογή του περιεχομένου της αναπαράστασης χρησιμοποιήθηκε επίσης, από τις συσχετιστικές μεθόδους, ο ελεύθερος συσχετισμός με μια «λεκτική παραγωγή», όπου καλείται το υποκείμενο να απαντήσει για τις περιπτώσεις των μαθητών που σύμφωνα με τη γνώμη του, πιστεύει ότι χρειάζονται ειδική εκπαίδευση και βοήθεια. Με τους ελεύθερους συσχετισμούς γίνεται μια ανάδυση αυθόρμητων κι άρρητων στοιχείων της προσωπικότητας των υποκειμένων, γύρω από το θέμα της ειδικής παιδαγωγικής, για τα συνιστώντα στοιχεία του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης. Για την ανάδυση των οργανωτικών στοιχείων του περιεχομένου της αναπαράστασης χρειάζονται τρείς δείκτες: «...η συχνότητα του θέματος στον πληθυσμό, η σειρά εμφάνισής τους στο συσχετισμό και τέλος, η σπουδαιότητα του κάθε θέματος για τα υποκείμενα.» (Κατερέλος, 1996, σελ. 166), δηλαδή η συχνότητα εμφάνισης ενός όρου και η κατάταξή του μέσα στην λεκτική παραγωγή. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι του ανώνυμου ερωτηματολογίου με κλίμακες Norminal-Likert, όπου ο ερωτούμενος καλείται να απαντήσει αυθόρμητα με βάση την προτίμησή του.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης της κοινωνικής αναπαράστασης αναφέρεται στον εντοπισμό της οργάνωσης και της δομής μιας αναπαράστασης, όπου κι εδώ χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε οκτώ θεματικές ενότητες, όπου όπου η κάθε μια αποτελείται από προσδιοριστικές μεταβλητές και συγκεκριμένα: α) η ερώτηση

Ε14 αποτελείται από 6 μεταβλητές που προσδιορίζουν τις στάσεις των υποκειμένων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων και των τριών περιβαλλοντικών χώρων, δηλαδή του οικογενειακού, σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, β) η ερώτηση Ε18 αποτελείται από 15 μεταβλητές που προσδιορίζουν τις κατηγορίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και 10 τύπους ειδικής εκπαίδευσης, όπου καλούνται τα υποκείμενα να τοποθετήσουν τους μαθητές, σύμφωνα με τη γνώμη τους. Η ομαδοποίηση αυτών των 10 μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης μας δίνει τρεις βασικές περιπτώσεις εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή τη συνήθη σχολική μονάδα, το αυτοτελές ειδικό σχολείο και το ίδιο το σπίτι, γ) Η ερώτηση Ε19 αποτελείται από 20 μεταβλητές, διλληματικές προτάσεις, όπου καλούνται τα υποκείμενα να απαντήσουν για τους τρόπους υλοποίησης των προγραμμάτων ειδικής αγωγής μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, δ) η ερώτηση Ε20 αποτελείται από 17 μεταβλητές που προσδιορίζουν την ειδική εκπαίδευση σε ξεχωριστά αυτοτελή ειδικά σχολεία, ε) η ερώτηση Ε21 αποτελείται από 22 προσδιοριστικές μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που χρειάζονται για να εφαρμοστούν προγράμματα ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, στ) η ερώτησην Ε22 αποτελείται από 15 μεταβλητές που προσδιορίζουν την συμπεριφορά των γονέων που το παιδί τους παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα, ζ) η ερώτηση Ε23 αποτελείται από 10 προσδιοριστικές μεταβλητές που αναφέρονται στη διασύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας σε θέματα ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, τέλος η ερώτηση Ε24 αποτελείται από 22 προσδιοριστικές μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του έλληνα εκπαιδευτικού κι αφορούν την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τις μεθόδους ιεράρχησης των θεμάτων, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των διαδοχικών ιεραρχημένων επιλογών(Abric, 1989), όπου υπάρχουν θεματικές ενότητες με διλληματικές προτάσεις σε διπολικές κλίμακες (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα), όπου αναφέρονται σε διφορούμενα σενάρια (ISA), όπου από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων αναδύθηκαν 8 θεματικές ενότητες.. Οι παραπάνω τεχνικές αναφέρονται στον εντοπισμό κάποιου είδους οργάνωσης της αναπαράστασης και στη συνέχεια μπορούμε να προσχωρήσουμε στις τεχνικές επαλήθευσης του κεντρικού πυρήνα. Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι η πολυμεθοδολογική προσέγγιση της αναπαράστασης είναι αναγκαία, για να

διερευνυθούν το σύνολο των πληροφοριών, γνωμών, στάσεων, πεποιθήσεων, που είναι οργανωμένο γύρω από μια κεντρική σημασία. Σε πρώτη φάση μας ενδιαφέρει η συλλογή του περιεχομένου της αναπαράστασης, δηλαδή συνέντευξη με μια συσχετιστική μέθοδο. Στη δεύτερη φάση μας ενδιαφέρει η έρευνα της δομής και του κεντρικού πυρήνα, όπου επιτυγχάνεται με τις θεματικές ενότητες και με τα υποσύνολα αυτών των ενοτήτων. Στο στάδιο αυτό βρίσκεται η ομαδοποίηση των στοιχείων σε τάξεις, ο εντοπισμός των σχεσεων των στοιχείων και η ανάδειξη των κεντρικών στοιχείων. Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην επαλήθευση της κεντρικότητας με τα διφορούμενα σενάρια και στο τέταρτο στάδιο, όπου ο ερευνητής γνωρίζει το περιεχόμενο της αναπαράστασης, την εσωτερική δομή, και τον κεντρικό πυρήνα, όπου θα πρέπι οι διάφοροι «συνθέτες» της αναπαράστασης να ενσωματωθούν στον επιχειρηματολογικό λόγο, γιαυτό κι ονομάζεται στάδιο της επιχειρηματολογίας. Αυτό γίνεται με κάποιο κοινωνιομετρικό τεστ, όπου βλέπουμε πώς τελικά περνάνε μέσα στα υποκείμενα, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, (θρανίο, διάλλειμμα, γειτονιά), οι προαναφερθείσες στάσεις, κι αξίες. Από τις ανακριτικές μέθοδοι, χρησιμοποιήθηκαν η ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο γνώμης και από τις συσχετιστικές μέθοδοι, χρησιμοποιήθηκε ο ελεύθερος συσχετισμός, δηλαδή η συχνότητα του θέματος στον πληθυσμό, η σειρά εμφάνισής του στο συσχετισμό και η σπουδαιότητα του θέματος.

5.4. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις θεματικές του κοινωνικού και σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης, όπως αυτές αναδύθηκαν με την έμμεση παρατήρηση και τις τεχνικές της ανάλυσης του περιεχομένου των γραπτών κειμένων, δηλαδή των εφημερίδων και περιοδικών και των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων, με την εφαρμογή των μεθόδων της άμεσης και συμμετοχικής παρατήρησης και της άμεσης παρατήρησης και πλαισιώθηκε από τις κατάλληλες προσδιοριστικές μεταβλητές. Η κάθε ερώτηση αποτελεί μια θεματική ενότητα, όπου γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών, τόσο στο επίπεδο των περιφερειακών στοιχείων, όσο και στο επίπεδο του κεντρικού πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης για το πλαίσιο της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Η ομάδα ελέγχου των μαθητών αποτελείται από παιδιά, που στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν, δεν υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και

δεν εφαρμόζεται κάποιο είδος ειδικής εκπαίδευσης και η πειραματική-ερευνητική ομάδα αποτελείται από παιδιά όπου στη σχολική τους μονάδα λειτουργούν ειδικά τμήματα ένταξης ή παρευρίσκονται και λειτουργούν κάποια αυτοτελή, χωροχρονικά ενταγμένα ειδικά σχολεία. Ο παράγοντας αυτός, της συνύπαρξης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή του φαινομένου της συν-εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών συμπληρώθηκε μέσα στη σχολική τάξη. Οι μαθητές ενημερώθηκαν από τον ερευνητή, για το σκοπό και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, τονίζοντάς τους ότι το ερωτηματολόγιο γνώμης είναι προαιρετικό κι ανώνυμο και ότι δεν πρόκειται για κάποιο τεστ αξιολόγησης, κάτι που νόμιζαν στην αρχή. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιοριζόταν στην παρουσίαση των ερευνητών και του αντικειμένου της έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές ήταν καθολική. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 35 λεπτά, δηλαδή περίπου μια διδακτική ώρα.

Οι θεματικές που ελέχθησαν είναι οι παρακάτω:

1. Πηγές πληροφόρησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους. Οι προσδιοριστικές μεταβλητές αυτής της θεματικής χωρίστηκαν σε τρεις υπο-ομάδες, πληροφορίες από το σχολικό περιβάλλον, πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον και πληροφορίες από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον(γειτονιά).

2. Οι περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τέσσερα είδη εκπαιδευτικής δραστηριότητας της ειδικής αγωγής, δηλαδή μέσα στη σχολική τάξη με ειδική βοήθεια από το δάσκαλο της τάξης, μέσα στη σχολική τάξη με παροχή ειδικής βοήθειάς από τον ειδικό παιδαγωγό, παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος σε ειδική τάξη ή ειδικό τμήμα ένταξης με παράλληλη συν-εκπαίδευση και τέλος σε αυτοτελές ειδικό σχολείο.

3. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, με τις ανάλογες διαρρυθμιστικές ιδιότητες, το ανάλογο εποπτικό υλικό, τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και η φυσικότητα των διαφόρων συμπεριφορών και στάσεων, έτσι ώστε όλα τα παιδιά με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες να μπορούν ισότιμα να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα.

4. Τα χαρακτηριστικά του έλληνα εκπαιδευτικού για την ετοιμότητα εφαρμογής προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης σε κανονικές σχολικές μονάδες και κυρίως η παιδαγωγική και διδακτική «ενημερότητά» τους.

5. Η αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο θρανίο, στο διάλειμμα και στην γειτονιά.
6. Η συμπεριφορά και η στάση των ομάδων-εμπλοκής απέναντι στους μαθητές, που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες.
7. Οι δυνατότητες εφαρμογής του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης.

Για την μέτρηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολικό και κοινωνικό φαινόμενο της συνύπαρξης και συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, χρησιμοποιήσαμε μεθόδους αξιολόγησης των στάσεων, όπως είναι οι κλίμακες των στάσεων(attitude scales) και οι πενταβάθμιες κλίμακες (1=Διαφωνώ, 5=Συμφωνώ), τύπου Rensis Likert (1932) και ζητάμε από τους μαθητές να τοποθετηθούν απέναντι στο πρόβλημα. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελείται από 17 θεματικές-ερωτήσεις. Οι πρώτες επτά ερωτήσεις αποτελούν τα προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία των μαθητών-υποκειμένων του δείγματος της έρευνας, όπου θα λειτουργήσουν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η τάξη, η σχολική μονάδα, η περιοχή διαμονής, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας. Με την ερώτηση Ε1 μας δίνεται το φύλο του μαθητή και με την Ε2 η ηλικία του. Η ερώτηση Ε3 είναι το σχολικό επίπεδο των μαθητών, δηλαδή η τάξη όπου φοιτούν, η Δ΄, Ε΄ κι Στ΄ του δημοτικού σχολείου. Με τις ερωτήσεις Ε4 κι Ε5, πληροφορούμεθα για την συγκεκριμένη σχολική μονάδα και για την περιοχή του τόπου διαμονής των παιδιών. Τέλος, οι ερωτήσεις Ε6, Ε7, μας δίνουν τα επαγγέλματα του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα. Στο ερωτηματολόγιο των μαθητών, η ερώτηση Ε8 αφορά την αυτοαντίληψη των μαθητών, σχετικά με τις μαθησιακές τους επιδόσεις και ζητείται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από το 1=πολύ κακός μαθητής, μέχρι το 5=πολύ καλός μαθητής. Η σκοπιμότητα αυτής της ερώτησης έγκειται στο γεγονός ότι, σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει μια μαθησιακή διαβάθμιση των μαθητών σχετικά με την πρόσληψη των μορφωτικών αγαθών, όπως αυτά προσφέρονται και γίνονται κατανοητά κι αποδεκτά από τους μαθητές, είτε παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, είτε όχι. Υποτίθεται, ότι το αυτοσυναίσθημα κι αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, όχι τόσο λόγω της αντίστοιχης οργανικής δυσλειτουργίας, αλλά κυρίως των αρνητικών επιρροών που δέχονται οι μαθητές από το σχολικό περιβάλλον, μέσω των κρυφών εκείνων μηνυμάτων, όπου λειτουργούν ως ψυχολογιοποιητικοί

παράγοντες της μειονοτικής επιρροής. Η ερώτηση Ε9 αφορά τον ορισμό της «Ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης», δηλαδή σε ποιους μαθητές απευθύνεται κι έγινε με τη μέθοδο των ελεύθερων συνειρμών, δηλαδή με τη συσχετιστική μέθοδο και ζητούνται τρεις περιπτώσεις μαθητών, που τους έρχονται στο μυαλό και πιστεύουν ότι χρειάζονται ιδιαίτερη διδακτική και μαθησιακή βοήθεια μέσα στην σχολική τάξη. Η μέθοδος αυτή βοηθάει στην αυθόρμητη ανάδυση της πληροφορίας γύρω από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η ερώτηση Ε10 αφορά την ή τις πηγές πληροφόρησης, που έχουν οι μαθητές για την «Ειδική Εκπαίδευση», όπου όπως έχει ήδη σημειωθεί αποτελείται από 14 προσδιοριστικές μεταβλητές σε τρεις περιπτώσεις, δηλαδή από το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, τόσο για τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, μέσα κι έξω από τη σχολική μονάδα, όσο και γενικά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δηλαδή τα παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, αλλά και για τα πρόσωπα εκείνα με ειδικές ανάγκες, έχοντας ως βασικούς άξονες το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η διερεύνηση των διαφόρων πηγών πληροφόρησης, παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής αναπαράστασης και ποσοτικά, αλλά κυρίως ποιοτικά, γιατί με την ενεργοποίηση της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, τόσο στο σχολικό κι οικογενειακό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, γεννιούνται κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ταυτόχρονα, διερευνώνται κι οι κρυφές στάσεις απέναντι σε αυτή την κοινωνική ομάδα. Το κάθε ένα περιβάλλον αντιπροσωπεύεται από τέσσερις μεταβλητές. Η ερώτηση Ε11 αναφέρεται στις συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των υποκειμένων του δείγματος, των δασκάλων τους, των γονέων τους, των γονέων των μαθητών, που παρουσιάζουν το πρόβλημα, των φίλων τους και γενικά της γειτονιάς. Πάλι και σε αυτή την ερώτηση, ζητάμε να μας σκιαγραφήσουν το πλαίσιο των συμπεριφορών απέναντι σε μια ειδική κατηγορία μαθητών, στα τρία περιβάλλοντα που αναφέραμε, όπως τα ίδια τα παιδιά τις αντιλαμβάνονται, μέσα από τη δική τους προσωπική εμπειρία. Η ερώτηση αυτή, αποτελείται από μια πενταβάθμια κλίμακα, από 1=αρνητική συμπεριφορά, μέχρι το 5=θετική συμπεριφορά, τύπου Likert. Οι ερωτήσεις Ε12 και Ε13 είναι δίτιμες(ΝΑΙ ή ΟΧΙ) και καλούνται τα υποκείμενα του δείγματος να τοποθετήσουν τις διάφορες περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε προγράμματα εφαρμογής της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης στα πλαίσια του φαινομένου της συν-εκπαίδευσης, δηλαδή μέσα στην κανονική τάξη χωρίς ειδική

βοήθεια και μόνο από το δάσκαλο της τάξης, στην κανονική τάξη με ειδική βοήθεια από δάσκαλο ειδικής παιδαγωγικής, σε ειδικό τμήμα ένταξης ή ειδική τάξη, όπου λειτουργούν παράλληλα με την ροή του κανονικού προγράμματος της σχολικής μονάδας και οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα πηγαίνουν για κάποιες ώρες της ημέρας, για περισσότερη κι εξατομικευμένη διδασκαλία και τέλος, σε άλλο αυτοτελές ειδικό σχολείο. Οι περιπτώσεις των μαθητών, που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, είναι δέκα επτά και καλύπτουν όλο το φάσμα των ατόμων με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας και για πρώτη φορά αναφέρονται οι κατηγορίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε περιγραφικό επίπεδο, κάτι που διευκολύνει τους μαθητές για τη συνέχεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η ερώτηση Ε13(1=στην τάξη μου, 2=σε ειδική τάξη, 3=σε ειδικό σχολείο) είναι η συνέχεια της ερώτησης Ε12, όπου τώρα καλούνται οι μαθητές να αξιολογήσουν τις κατηγορίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να απαντήσουν σύμφωνα με την γνώμη τους, κατά πόσο οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να βρίσκονται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, με βοήθεια από το δάσκαλο ειδικής αγωγής ή να παρακολουθούν κάποιο παράλληλο τμήμα ένταξης ή να πάμε σε κάποιο ξεχωριστό ειδικό σχολείο, για την καλύτερη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξή τους. Εφόσον, τώρα τα υποκείμενα του δείγματος, έχουν οριοθετήσει το πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης εννοιολογικά, καλούνται να τοποθετηθούν απέναντι και σε άλλους δύο παράγοντες, οι οποίοι υποτίθεται ότι παίζουν βασικό ρόλο στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης, η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών από τη μια μεριά και η υλικοτεχνική ετοιμότητα της σχολικής μονάδας από την άλλη μεριά. Η ερώτηση Ε14 αφορά τα χαρακτηριστικά του δασκάλου, που πιστεύουν οι μαθητές ότι πρέπει να έχουν, για να υπάρχει ένα ευχάριστο κλίμα μέσα κι έξω από την τάξη και όλοι οι μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να είναι σε θέση να παρακολουθούν ικανοποιητικά τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας και να προσφέρουν την παιδαγωγική και ψυχολογική βοήθεια, σε κάθε μαθητή, που για κάποιο λόγο καθυστερεί μαθησιακά και παρουσιάζει διάφορα προβλήματα μέσα στην σχολική τάξη. Αποτελείται από δέκα επτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν πέντε, από αυτά που θεωρούν ότι είναι απαραίτητα να έχουν όλοι οι δάσκαλοι για την καλύτερη διεξαγωγή των μαθημάτων. Η ερώτηση Ε16 αφορά μια σειρά από διλημματικές προτάσεις-μεταβλητές, δέκα εννέα στον αριθμό, σε μια πενταβάθμια κλίμακα συμφωνίας ή διαφωνίας, με 1=διαφωνώ και 5=συμφωνώ, για την επίλυση του

διλήμματος(υπέρ ή κατά της συν-εκπαίδευσης), με τα ανάλογα επιχειρήματα, που θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε την λανθάνουσα στάση των μαθητών και τις γενικές τάσεις. Η ερώτηση Ε17 αφορά την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας, να δεχτεί μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, αποτελείται από δέκα πέντε προσδιοριστικές μεταβλητές, δηλαδή υλικοτεχνική υποδομή, κατάλληλο εποπτικό υλικό, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, σχολικά εγχειρίδια προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών και γενικά η όλη δομή της μονάδας. Οι πενταβάθμιες ισοδιαστημικές κλίμακες τύπου Likert, όπου το 1 φανερώνει απόλυτη διαφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία, συμπεριλαμβάνουν και μια ενδιάμεση απάντηση (δεν ξέρω /δεν απαντώ). Σε περίπτωση που τα υποκείμενα δεν είναι σε θέση να εκφράσουν μια σαφή εικόνα της γνώμης τους. Εφόσον, οι μαθητές συμπληρώσουν μέχρι εκεί το ερωτηματολόγιο και γνωρίζοντας ήδη τα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης, τους δίνεται ένα κοινωνιομετρικό τεστ, ερώτηση Ε15, όπου τους ζητείται η επιθυμία τους, για συνύπαρξη, με είκοσι τρεις περιπτώσεις συμμαθητών τους, σε τρεις ανεξάρτητες συνθήκες, κι αφορά την πρόθεση των υποκειμένων να συνυπάρχουν με συμμαθητές τους, που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, στο ίδιο θρανίο, στο διάλειμμα, εκτός σχολείου ως φίλοι. Είναι ένα κοινωνιομετρικό τεστ, όπου αποτελεί την υεχνική της Κοινωνιομετρίας του Moreno, όπου είναι «*...η λεγόμενη «κοινωνιομετρική δοκιμασία», δηλαδή με τη μέτρηση αυτή γίνεται εφικτή η ιχνογράφηση της κοινωνιομετρικής μήτρας μιας ομάδας, δηλαδή μετρώνται και υπολογίζονται οι σχέσεις των ανθρώπων μέσα στην ομάδα με βάση ορισμένα στοιχεία όπως είναι η αγάπη, η συμπάθεια, η αντιπάθεια, κ.α. Για την ακρίβεια, υπολογίζονται οι κατευθύνσεις των σχέσεων αυτών ώστε να γίνεται πιο ευχερής η διαπίστωση των αντινομιών και αντιμαχιών που υπάρχουν ανάμεσα στην κοινωνιομετρική μήτρα από τη μια και τον εξωτερικό κόσμο από την άλλη, και αυτό γιατί οι άνθρωποι σπάνια ή πολύ λίγο συναναστρέφονται πρόσωπα που τους είναι ευχάριστα. Η καθημερινότητα τους αναγκάζει να έχουν συναλλαγές και με πρόσωπα που, αν όχι τίποτε άλλο, δεν τους είναι ευχάριστα.* » (Σαρρής,1995,σ.57). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα κοινωνιομετρικών ερευνών, για να καταγραφεί η διάθεση των συμμαθητών να κάνουν παρέα με τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, μέσα στην σχολική τάξη(διατομικό επίπεδο), εντός της σχολικής μονάδας(διομαδικό επίπεδο) και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου της γειτονιάς(ιδεολογικό επίπεδο). Ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν τα γνωστά: 1) (ATDP) Attidudes Toward Disabled Persons, όπου μετρά στάσεις

κοινωνιομετρικές, 2) Likert-Type Scale, όπου μετρά στάσεις σε κλίμακες,και οι ερωτήσεις που θα δίνονται στους μαθητές πρέπει να είναι συναφείς με νοητικές τους προσλαμβάνουσες(Lindsey & Frith, 1983) 3) Personal Attribute Inventory for Children(PAIC), όπου χρησιμοποιήθηκε από Ohlsen & Parish 1978, Salend & Moe 1983, Parish & Taylor 1983, και αποτελείται από 24 αρνητικά και 24 θετικά επίθετα, 4) Peer's Attidudes Toward the Handicapped Scale(Paths), όπου χρησιμοποιήθηκε από Bagley & Greene 1981, 5) Primary Students Survey of Handicapped Persons(PSSHP), όπου χρησιμοποιήθηκε από Esposito & Peach 1983, Esposito & Reed 1986, και αναφέρεται στις πληροφορίες για την Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση, 6) το κοινωνιομετρικό τεστ που εξετάζει κάθε μαθητή που θα ήθελε να έχει φίλο εκτός σχολείου μια κατηγορία συμμαθητών του, «How I feel towards others", (Agard, Veldman, Kaufman, Semmel, 1978), 7) την αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην σχολική τάξη, "Peer acceptance Scale" (Bruininks, Rynders & Gross 1974), "Ohio acceptance Scale", (Lorber, 1973), 8) κλίμακες στάσεων όπως, "St. Joseph Curriculym-Based Attitude Scale(STJCBAS), (Fielder & Simson 1987), "Teaching Students to accept Individual Differences".

Έτσι, γίνεται έλεγχος των υποκειμένων, αν αυτά που δηλώνουν στις προηγούμενες ερωτήσεις είναι αληθινά, εφόσον δεν θα έχουν κανένα πρόβλημα να εφαρμοστεί η συν-εκπαίδευση και στο μαθησιακό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και για να αναδυθούν τυχόν στοιχεία κρυφο-ρατσιστικών τάσεων, μέσα κι έξω από τη σχολική μονάδα. Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 16 θεματικές-ερωτήσεις κι οικοδομήθηκε με βάση τους κεντρικούς άξονες της προ-έρευνας και τις υποθέσεις της έρευνας. Οι περισσότερες σειρές ερωτήσεων περιλαμβάνουν προτάσεις, για τις οποίες τα υποκείμενα του δείγματός μας καλούνται είτε να σημειώσουν ένα (χ) στο τετράγωνο που εκφράζει καλύτερα την προσωπική τους άποψη, είτε να επιλέξουν μερικές απαντήσεις μεταξύ αυτών που τους προτείνονται, είτε να γράψουν τρεις λέξεις. Στην πρώτη σελίδα, μετά την εκφώνηση, υπάρχουν ορισμένες προσωπικές ερωτήσεις, που αφορούν την ταυτότητα των υποκειμένων του δείγματος (φύλο, ηλικία, τάξη, σχολείο, τόπος διαμονής, επάγγελμα πατέρα κι επάγγελμα μητέρας). Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 16 θεματικές-ερωτήσεις κι οικοδομήθηκε με βάση τους κεντρικούς άξονες της προ-έρευνας. Οι περισσότερες σειρές ερωτήσεων περιλαμβάνουν προτάσεις, για τις οποίες τα υποκείμενα του δείγματός μας καλούνται είτε να σημειώσουν ένα (χ) στο τετράγωνο που εκφράζει καλύτερα την

προσωπική τους άποψη, είτε να επιλέξουν μερικές απαντήσεις μεταξύ αυτών που τους προτείνονται, είτε να γράψουν τρεις λέξεις. Στην πρώτη σελίδα, μετά την εκφώνηση, υπάρχουν ορισμένες προσωπικές ερωτήσεις, που αφορούν την ταυτότητα των υποκειμένων του δείγματος (φύλο, ηλικία, τάξη, σχολείο, τόπος διαμονής, επάγγελμα πατέρα κι επάγγελμα μητέρας).

5.5. Το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων(δασκάλων και γονέων)

Το ερωτηματολόγιο των δασκάλων και των γονέων, δηλαδή των ενηλίκων ήταν κοινό και αποτελείται από 24 ερωτήσεις-μεταβλητές, όπου κι αυτές με τη σειρά τους αποτελούνται από επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές. Σε κάθε περίπτωση , έγινε ο απαραίτητος στατιστικός έλεγχος της εγκυρότητας των προσδιοριστικών μεταβλητών με την εντολή Reliability analysis-scale(alfa), στο στατιστικό πακέτο SPSS 8.0 for Windows, υπολογίζοντας τον συνολικό συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach a, καθώς και τους επιμέρους συντελεστές των μεταβλητών, για να διαπιστωθεί ο βαθμός συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές κι αν όλες ή μερικές προσδιορίζουν επακριβώς την ερώτηση-Θεματική. (Μακράκης, 1997). Οι ερωτήσεις Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7, Ε8, Ε9, Ε10, Ε11, Ε12, Ε13, Ε15, Ε17 αφορούν προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος, που θα αποτελέσουν και τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας κι αναφέρονται αντίστοιχα στο φύλο, στην ηλικία, στην περιοχή διαμονής, στο επάγγελμα, στο μορφωτικό επίπεδο, στο επάγγελμα του πατέρα, στο επάγγελμα της μητέρας, στην οικογενειακή κατάσταση, στον αριθμό των παιδιών και τις ηλικίες τους, στο επάγγελμα του/της συζύγου, στην ύπαρξη ατόμων με ειδικές ανάγκες(ΑμΕΑ) στο οικογενειακό περιβάλλον, στη συν-ύπαρξη με ΑμΕΑ στο ευρύ περιβάλλον κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας, στον τύπο της σχολικής μονάδας που φοιτούν τα παιδιά τους, και στη γνώση του αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα η ερώτηση Ε1 αναφέρεται στο φύλο των υποκειμένων και η ερώτηση Ε2 στην ηλικία τους. Με την εντολή Recode, έγινε επανακωδικοποίηση της Ε2 και δημιουργήσαμε πέντε ισοδιαστημικά τμήματα ηλικιών από τα 21 μέχρι τα 70. Η ερώτηση Ε3 αφορά τον τόπο διαμονής του δείγματος και η ερώτηση Ε4, για τους μεν γονείς είναι το μορφωτικό τους επίπεδο και για τους δε εκπαιδευτικούς αφορά την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευσή τους. Στην ερώτηση Ε4, από τους μεν εκπαιδευτικούς ζητάμε τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει μετά το πρώτο τους πτυχίο, σε

επίπεδο επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης και μεταπτυχιακής ειδίκευσης, για τους δε γονείς ζητάμε να αναφέρουν τις σπουδές που έχουν γενικά κάνει, όπου τις έχουμε κωδικοποιήσει σε τρία επίπεδα, το χαμηλό για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, το μεσαίο για τις σπουδές γυμνασίου και λυκείου και το υψηλό για τις σπουδές σε ανώτερα κι ανώτατα ιδρύματα. Στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων έγινε επανακωδικοποίηση σε τρεις περιπτώσεις, δηλαδή το χαμηλό, υψηλό και μεσαίο επίπεδο. Οι ερωτήσεις Ε6 κι Ε7, αναφέρονται στα επαγγέλματα των γονέων τους, του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα. Οι ερωτήσεις Ε8 κι Ε9, Ε10 κι Ε11 αφορούν την οικογενειακή τους κατάσταση. Οι ερωτήσεις Ε12 κι Ε13 είναι δίτιμες (ΝΑΙ/ΟΧΙ) κι αναφέρονται στην ύπαρξη ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ευρύτερο-άμεσο ή έμμεσο-οικογενειακό περιβάλλον, και η δεύτερη ερώτηση αφορά την συν-ύπαρξη με παιδιά με ειδικές ανάγκες, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, στα παιδικά τους χρόνια. Η ερώτηση Ε14 αφορά τις στάσεις των υποκειμένων του δείγματος απέναντι στα ΑμΕΑ και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων τους, των γονέων των παιδιών με πρόβλημα και γενικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Η ερώτηση Ε15 αναφέρεται στην εφαρμογή κάποιου είδους ειδικής εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια της γενικής εκπαιδευτικής σχολικής μονάδας, δηλαδή η λειτουργία ειδικής τάξης, ειδικού σχολείου, τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας, στα σχολεία όπου πηγαίνουν τα παιδιά τους, για τους γονείς ή όπου διδάσκουν για τους δασκάλους. Η ερώτηση Ε16 αφορά την μέθοδο των ελεύθερων συνειρμών, δηλαδή την συσχετιστική μέθοδο, για την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής εκπαίδευσης κι αποτελείται από πέντε περιπτώσεις μαθητών, που σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων, χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Τα υποκείμενα καλούνται να υποδείξουν μέχρι και πέντε κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ερώτηση Ε17 αναφέρεται στη γνώση του ποσοστού των μαθητών που χρειάζονται ειδική αγωγή κι εκπαίδευση, από την ηλικία των τριών, μέχρι την ηλικία των δέκα εννέα ετών. Οι ερωτήσεις Ε18, Ε19, Ε20, Ε21, Ε22, Ε23, Ε24, αποτελούν τους βασικούς θεματικούς άξονες, τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, που έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης και της ομαλής κι εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Οι ερωτήσεις-άξονες αποτελούν επίσης τους βασικούς παράγοντες, όπου με τις αλληλεπιδράσεις τους, είτε βοηθούν να υλοποιηθούν προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικές σχολικές μονάδες, είτε παρεμποδίζουν την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, η Ε18 αναφέρεται στην

τοποθέτηση των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, μέσα ή έξω από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης, ή Ε19 αφορά την εκπαίδευση όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές σχολικές μονάδες, η Ε20 την εκπαίδευσή τους σε αυτοτελή-ξεχωριστά ειδικά σχολεία, η Ε21 αναφέρεται στην ετοιμότητα των σχολικών μονάδων, να δεχτούνε όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η Ε22 αφορά τον παράγοντα της συμπεριφοράς του οικογενειακού περιβάλλοντος, ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες, στην μαθησιακή του πορεία, η Ε23 αναφέρεται στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και στην επιρροή του, θετική ή αρνητική προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τέλος η Ε24 αφορά τον παράγοντα-δάσκαλο, έναν από τους βασικούς παράγοντες, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ενδοσκόπηση, για την υλοποίηση προγραμμάτων ειδικής παιδαγωγικής, στα πλαίσια της εφαρμογής του σχολικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης. Η κάθε μια από τις παραπάνω μεταβλητές αποτελείται από επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου καλύπτουν το φάσμα της συγκεκριμένης έννοιας και φυσικά έγινε ο στατιστικός έλεγχος, για τον συντελεστή αξιοπιστίας και συνάφειας της κάθε μεταβλητής με την θεματική-ερώτηση. Αναλυτικότερα, με την ερώτηση Ε18 δίνονται 15 περιπτώσεις μαθητών, για να τοποθετηθούν σε 10 κατηγορίες ειδικής εκπαίδευσης. Έγινε επανακωδικοποίηση με την ερώτηση Ε18 και καλούνται τα υποκείμενα του δείγματος να τοποθετήσουν τις κατηγορίες των μαθητών, που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση σε μία πενταβάθμια διπολική κλίμακα(1=σπίτι, ίδρυμα, χωρίς ειδική εκπαίδευση), 2=αυτοτελές ειδικό σχολείο, ημερήσιο ή μη, 3=ΔΞ/ΔΑ, 4=ειδική τάξη, ειδικό τμήμα ένταξης, μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα, 5=μέσα στη σχολική τάξη, με ή χωρίς ειδική βοήθεια). Έτσι έχουμε μια τοποθέτηση των παιδιών, από την περίπτωση της έλλειψης παντελώς εκπαίδευσης, τον διαχωρισμό σε ειδικά-ξεχωριστά σχολεία, την λειτουργία παράλληλης-ειδικής τάξης και φυσικά την πλήρη ουσιαστική ένταξη των μαθητών, μέσα στην σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις Ε19, Ε20 και Ε23 αποτελούνται από 20 , 19 και 10 προσδιοριστικές μεταβλητές αντίστοιχα, σε μία επταβάθμια κλίμακα(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα) κι αναφέρονται η μέν πρώτη στην ειδική εκπαίδευση, μέσα στην συνήθη σχολική μονάδα, η δεύτερη στην ειδική εκπαίδευση σε αυτοτελές ξεχωριστό ειδικό σχολείο και η τρίτη στο εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον. Η ερώτηση Ε21 αποτελείται από 22 μεταβλητές κι αφορά τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Η

ερώτηση Ε22 αποτελείται από 15 μεταβλητές, όπου προσδιορίζουν την συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, με κάποια μειονεξία ή αναπηρία κι επομένως με μαθησιακά προβλήματα, σε περίπτωση συμφωνίας ή διαφωνίας των υποκείμένων του δείγματος, σε μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ, 5=Συμφωνώ). Η ερώτηση Ε24 αποτελείται από 22 μεταβλητές, όπου προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του δασκάλου, που χρειάζονται γενικά αλλά και ειδικά για να εφαρμοστεί σε ικανοποιητικό βαθμό η συν-εκπαίδευση και καλούνται τα υποκείμενα του δείγματος να απαντήσουν, αν υπάρχουν και πόσο σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert(1=Καθόλου, 5=Πάρα, πολύ).

Κεφάλαιο Γ
Αποτελέσματα της έρευνας πεδίου
Στατιστικές αναλύσεις(Περιγραφικές-Επαγωγικές).

1. Ειδική Εκπαίδευση και αναπαραστασιακά πεδία.

Όπως έχουμε ήδη αναλύσει, για την ανάλυση μιας κοινωνικής αναπαράστασης, είναι αναγκαία μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση, όπου για την συλλογή του περιεχομένου της αναπαράστασης της ειδικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αποτελεί το πρώτο μέρος της διερεύνησης, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης και μια συσχετιστική μέθοδο, όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να πούνε τρείς περιπτώσεις συμμαθητών τους, δηλαδή λέξεις ή περιγραφικές φράσεις, όπως τους έρχονται στο μυαλό, όπου χρειάζονται αυτά τα παιδιά ειδική παιδαγωγική βοήθεια μέσα και έξω από την σχολική τάξη, με τρείς επιλογές.(Κατερέλος, 1996). Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα να αναδυθούν οι άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας, γύρω από το θέμα της αναπηρίας και της ειδικής εκπαίδευσης των αναπήρων. Με τη μέθοδο, λοιπόν, των ελεύθερων συσχετισμών παρατηρούμε ότι στην πρώτη επιλογή απάντησαν 595 μαθητές, στην δεύτερη επιλογή απάντησαν 591 μαθητές και στην τρίτη επιλογή 591 μαθητές. Στην πρώτη επιλογή έρχονται πρώτοι οι μαθητές με προβλήματα όρασης 271(44.1%), οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες 100(16.3%), οι μαθητές με προβλήματα ακοής 84(13.7%), οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες 61(9.9%), οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση 39(6.4%), οι αλλοδαποί και οι παλλινοστούντες 10(1.6%), οι μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας 10(1.6%), οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς 7(1.1%), οι μαθητές με διαταραχές του λόγου 7(1.1%) και οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές 6(1.0%). Στην δεύτερη επιλογή πρώτοι έρχονται οι μαθητές με προβλήματα ακοής 191(31.1%), οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες 122(19.9%), οι μαθητές με προβλήματα όρασης 120(19.9%), οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες 52(8.5%), οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση 43(7.0%), οι μαθητές με διαταραχές του λόγου 26(4.2%), οι μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας 12(2.0%), οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές 11(1.8%), οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς 9(1.5%), οι

μαθητές οι αλλοδαποί και οι παλλινοστούντες 5(0.8%). Στην τρίτη επιλογή έρχονται πρώτοι οι μαθητές με προβλήματα ακοής 152(24.8%), οι μαθητές με κινητικά προβλήματα 144(23.5%), οι μαθητές με προβλήματα όρασης 91(14.8%), οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση 72(11.7%), οι μαθητές με διαταραχές στον λόγο 44(7.2%), οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες 43(7.0%), οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς 15(2.4%), οι μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας 12(2.0%), οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές 9(1.5%), οι μαθητές οι αλλοδαποί και οι παλλινοστούντες 6(1.0%), οι μαθητές με μογγολισμό 1(0.2%), οι χαρισματικοί μαθητές 1(0.2%). Με τη μέθοδο των ελεύθερων συσχετισμών εντοπίστηκε το κατηγορικό σύστημα , που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα γύρω από το θέμα της ειδικής εκπαίδευσης και τα ίδια τα παιδιά το οριοθετούνε και μάλιστα προς την περίπτωση των αναπηριών, ενώ υπάρχουν πολλές αλλές περιπτώσεις μαθητών, που χρειάζονται ειδική αγωγή και δεν είναι στην κατηγορία των αναπήρων. Τα οργανωτικά στοιχεία του περιεχομένου της αναπαράστασης για το συγκεκριμένο σχολικό φαινόμενο, φαίνονται από την συχνότητα επιλογής στα υποκείμενα, αυτού του σχολικού φαινομένου, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, από τη σειρά εμφάνισής τους στο συσχετισμό και φυσικά από τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου θέματος στα υποκείμενα. Παρατηρούμε και από τις τρείς επιλογές, ότι τις πρώτες τρείς θέσεις στο μυαλό των μαθητών για τους συμμαθητές τους που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, κατέχουν τα παιδιά με αισθητηριακά προβλήματα, ακοής και όρασης, και με κινητικά προβλήματα, ενώ ακολουθούν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι επιθετικές συμπεριφορές ορισμένων μαθητών. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση βρίσκονται πολύ χαμηλά, για την ειδική εκπαίδευση, άρα λοιπόν παρατηρούμε ότι οι σωματικές διαφορές είναι οι πρώτες που βρίσκονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το αξίωμα: «...σε έναν ελεύθερο συσχετισμό οι λέξεις που διατυπώνονται πρώτες είναι πιο σπουδαίες από τις άλλες»(Κατερέλος, 1996, σ.166), παρατηρούμε πράγματι ότι η αναπηρία βρίσκεται πολύ κοντά στα οργανωτικά στοιχεία της αναπαράστασης και μάλιστα στη δομή του κεντρικού πυρήνα. (Πίνακες, 26).

Πίνακας 26: Ελεύθερη συσχετιστική μέθοδος των υποκειμένων του δείγματος.

Περίπτωση 1η

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νοητική καθυστέρηση	39	6,4	6,6	6,6
Κωφά-Βαρήκοα	84	13,7	14,1	20,7
Τυφλά-αμβλύωπα	271	44,1	45,5	66,2
Κινητικά προβλήματα	100	16,3	16,8	83,0
Προβλήματα συμπεριφοράς	7	1,1	1,2	84,2
Διαταραχές του λόγου	7	1,1	1,2	85,4
Συναισθηματικές διαταραχές	6	1,0	1,0	86,4
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	61	9,9	10,3	96,6
Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	10	1,6	1,7	98,3
Χρόνια προβλήματα υγείας	10	1,6	1,7	100,0
Total	595	96,9	100,0	
System	19	3,1		
	614	100,0		

Περίπτωση 2η

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νοητική καθυστέρηση	43	7,0	7,3	7,3
Κωφά-Βαρήκοα	191	31,1	32,3	39,6
Τυφλά-αμβλύωπα	120	19,5	20,3	59,9
Κινητικά προβλήματα	122	19,9	20,6	80,5
Προβλήματα συμπεριφοράς	9	1,5	1,5	82,1
Διαταραχές του λόγου	26	4,2	4,4	86,5
Συναισθηματικές διαταραχές	11	1,8	1,9	88,3
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	52	8,5	8,8	97,1
Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	5	,8	,8	98,0
Χρόνια προβλήματα υγείας	12	2,0	2,0	100,0
Total	591	96,3	100,0	
System	23	3,7		
	614	100,0		

Περίπτωση 3η

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νοητική καθυστέρηση	72	11,7	12,2	12,2
Κωφά-Βαρήκοα	152	24,8	25,7	37,9
Τυφλά-αμβλύωπα	91	14,8	15,4	53,3
Κινητικά προβλήματα	144	23,5	24,4	77,7
Αυτιστικά	1	,2	,2	77,8
Προβλήματα συμπεριφοράς	15	2,4	2,5	80,4
Διαταραχές του λόγου	44	7,2	7,4	87,8
Συναισθηματικές διαταραχές	9	1,5	1,5	89,3
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	43	7,0	7,3	96,6
Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	6	1,0	1,0	97,6
Σύνδρομο Down-Μογγολισμός	1	,2	,2	97,8
Χρόνια προβλήματα υγείας	12	2,0	2,0	99,8
Χαρισματικά παιδιά	1	,2	,2	100,0
Total	591	96,3	100,0	
System	23	3,7		
	614	100,0		

Πίνακας 26: Ελεύθερη συσχετιστική μέθοδος των υποκειμένων-ενηλίκων του δείγματος.

Περίπτωση 1η

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νοητική καθυστέρηση	72	22,2	23,5	23,5
Κωφά-Βαρήκοα	34	10,5	11,1	34,5
Τυφλά-αμβλύωπα	38	11,7	12,4	46,9
Κινητικά προβλήματα	34	10,5	11,1	58,0
Αυτιστικά	25	7,7	8,1	66,1
Προβλήματα συμπεριφοράς	12	3,7	3,9	70,0
Διαταραχές του λόγου	3	,9	1,0	71,0
Συναισθηματικές διαταραχές	9	2,8	2,9	73,9
Εγκεφαλική παράλυση	2	,6	,7	74,6
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	54	16,7	17,6	92,2
Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	4	1,2	1,3	93,5
Πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό)	1	,3	,3	93,8
Σύνδρομο Down-Μογγολισμός	11	3,4	3,6	97,4
Υπερκινητικότητα-Διάσπαση προσοχής	6	1,9	2,0	99,3
Χαρισματικά παιδιά	2	,6	,7	100,0
Total	307	94,8	100,0	
System	17	5,2		
	324	100,0		

Περίπτωση 2η

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νοητική καθυστέρηση	36	11,1	11,7	11,7
Κωφά-Βαρήκοα	52	16,0	16,9	28,7
Τυφλά-αμβλύωπα	51	15,7	16,6	45,3
Κινητικά προβλήματα	58	17,9	18,9	64,2
Αυτιστικά	32	9,9	10,4	74,6
Προβλήματα συμπεριφοράς	13	4,0	4,2	78,8
Διαταραχές του λόγου	10	3,1	3,3	82,1
Συναισθηματικές διαταραχές	10	3,1	3,3	85,3
Εγκεφαλική παράλυση	2	,6	,7	86,0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	24	7,4	7,8	93,8
Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	2	,6	,7	94,5

Σύνδρομο Down-Μογγολισμός	10	3,1	3,3	97,7
Υπερκινητικότητα-Διάσπαση προσοχής	6	1,9	2,0	99,7
Επιληπτικές κρίσεις	1	,3	,3	100,0
Total	307	94,8	100,0	
System	17	5,2		
	324	100,0		

Περίπτωση 3η

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νοητική καθυστέρηση	31	9,6	10,1	10,1
Κωφά-Βαρήκοα	55	17,0	18,0	28,1
Τυφλά-αμβλύωπα	41	12,7	13,4	41,5
Κινητικά προβλήματα	52	16,0	17,0	58,5
Αυτιστικά	35	10,8	11,4	69,9
Προβλήματα συμπεριφοράς	15	4,6	4,9	74,8
Διαταραχές του λόγου	10	3,1	3,3	78,1
Συναισθηματικές διαταραχές	14	4,3	4,6	82,7
Εγκεφαλική παράλυση	1	,3	,3	83,0
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	29	9,0	9,5	92,5
Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	1	,3	,3	92,8
Πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό)	1	,3	,3	93,1
Σύνδρομο Down-Μογγολισμός	8	2,5	2,6	95,8
Υπερκινητικότητα-Διάσπαση προσοχής	10	3,1	3,3	99,0
Επιληπτικές κρίσεις	2	,6	,7	99,7
Χρόνια προβλήματα υγείας	1	,3	,3	100,0
Total	306	94,4	100,0	
System	18	5,6		
	324	100,0		

2. Μοντέλα συν-εκπαίδευσης και σχολικές στάσεις και συμπεριφορές.

Η πρώτη εικόνα που διαφαίνεται μέσα από τις στάσεις των υποκειμένων του δείγματος, αναφορικά με την συμπεριφορά των ομάδων εμπλοκής απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι «μάλλον θετική» και συγκλίνει προς την φιλοσοφία της ισότιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας όλων των μαθητών, με και χωρίς ειδικές ανάγκες στην ίδια σχολική μονάδα, δηλαδή προς την κατεύθυνση της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της εφαρμογής παιδαγωγικών μοντέλων συν-εκπαίδευσης. Στην ερώτηση «ποια θεωρείτε ότι είναι η συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη σας;», σε μια διπολική κλίμακα (1=αρνητική, 5=θετική), τα 324 υποκείμενα του δείγματος θεωρούν ότι η δική τους συμπεριφορά είναι «μάλλον θετική» με (μ.ο.=3,706, τ.α.=0,933), η συμπεριφορά των δασκάλων είναι «μάλλον θετική» με (μ.ο.=3,392, τ.α.=0,807), η συμπεριφορά των συμμαθητών των παιδιών είναι σε μια «μέση» κατάσταση με (μ.ο.= 2,984, τ.α.= 0,884), οι συμπεριφορά των γονέων των μαθητών είναι «μάλλον θετική» με (μ.ο.=3,441, τ.α.=0,883) και τέλος η συμπεριφορά γενικά του κοινωνικού συνόλου βρίσκεται προς το «μάλλον αρνητική» με (μ.ο.=2,787, τ.α.=0,837). Σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά των ομάδων εμπλοκής απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μια διπολική πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, (1=αρνητική, 5=θετική), πιστεύουν ότι η δική τους στάση είναι μάλλον θετική με (μ.ο.=3,67, τ.α.=0,94), γενικά των δασκάλων είναι μάλλον θετική με (μ.ο.=3,34, τ.α.=0,86), των συμμαθητών των παιδιών, όπως φαίνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ώρας, δεν είναι απόλυτα σίγουροι αν είναι μάλλον θετική ή μάλλον αρνητική με (μ.ο=2,97, τ.α.=0,88), των γονέων των ίδιων των παιδιών μάλλον θετική με (μ.ο.=3,40, τ.α.=0,83), των γονέων των άλλων παιδιών μάλλον θετική με (μ.ο.=3,39, τ.α.=0,85) και τέλος γενικά της κοινωνίας, πιστεύουν ότι είναι μάλλον αρνητική με (μ.ο.=2,85, τ.α.=0,84). Από ότι φαίνεται, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι ομάδες εμπλοκής έχουν μια καλή γενικά συμπεριφορά, απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (βλ. πίνακα 27)

Πίνακας 27: Σύμφωνα με τη γνώμη σας, ποιά θεωρείτε ότι είναι η συμπεριφορά απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;(1=αρνητική, 5=θετική)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η δική σας	324	1,00	5,00	3,7068	,9330
Των γονέων τους	324	1,00	5,00	3,4414	,8831
Των εκπαιδευτικών	324	1,00	5,00	3,3920	,8087
Των συμμαθητών	324	1,00	5,00	2,9846	,8849
Γενικά της κοινωνίας	324	1,00	5,00	2,7870	,8370

Οι γονείς των μαθητών, ως υποκείμενα του δείγματος, πιστεύουν ότι η στάση τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι "μάλλον θετική", με (μ.ο.=3.66, Τ.Α.=0.94) και για τους εκπαιδευτικούς, η στάση είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.73, Τ.Α.=0.92). Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, γενικά για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προς το «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.31, Τ.Α.=0.87), και και σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών είναι «μάλλον θετική» για τους όλους τους συναδέλφους τους με (Μ.Ο.=3.45, Τ.Α.=0.74). Η γνώμη των γονέων για τη στάση των συμμαθητών απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα είναι «μάλλον αρνητική» με (Μ.Ο.=2.95, Τ.Α.=0.89) και σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών υπάρχει μια αμφιβολία ως προς τη στάση των άλλων παιδιών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα με (Μ.Ο.=3.01, Τ.Α.=0.87). Η γνώμη των γονέων για τη στάση των γονέων που έχουν παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.= 3.39, Τ.Α.=0.83) , ενώ οι γνώμη των εκπαιδευτικών για την στάση των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.48, Τ.Α.=0.92). Η γνώμη των γονέων για την στάση των γονέων των άλλων παιδιών που δεν παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα είναι «μάλλον θετική» με Μ.Ο.=3.37, Τ.Α.=0.86 και για τους εκπαιδευτικούς είναι «μάλλον θετική» (Μ.Ο.=3.55, Τ.Α.=0.82). Η γνώμη των γονέων για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι «μάλλον αρνητική» με (Μ.Ο.=2.84, Τ.Α.=0.83) και για τους εκπαιδευτικούς είναι επίσης «μάλλον αρνητική» με (Μ.Ο.=2.73, Τ.Α.=0.83). Όσον αφορά τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις διάφορες στάσειςαπέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η δική τους είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=0.94), των άλλων εκπαιδευτικών «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.34, Τ.Α.=0.86), των συμμαθητών τους είναι «μάλλον αρνητική» με (Μ.Ο.=2.97, Τ.Α.=0.88), των γονέων τους είναι «μάλλον θετική» με

(Μ.Ο.=3.40, Τ.Α.=0.83), των γονέων των άλλων παιδιών είναι «μάλλον θετική» με (Μ.Ο.=3.39, Τ.Α.=0.85) και γενικά του κοινωνικού συνόλου είναι «μάλλον αρνητική» με (Μ.Ο.=2.85, Τ.Α.=0.84). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στη μεταβλητή «στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» με τις 6 προσδιοριστικές μεταβλητές της στις μεταβλητές, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, δηλαδή γονέων και δασκάλων (t-test groups) βρήκαμε ότι: Η Ε14-1(στάση δική μας) έχει t=-0.683, df=322, p=0.495, Ε14-2(στάση των εκπαιδευτικών) έχει t=-1.544, df=322, p=0.124, η Ε14-3(στάση των συμμαθητών τους) έχει t=-0.587, df=322, p=0.558, η Ε14-4(στάση των γονέων τους) έχει t=-0.971, df=321.69, p=0.332, η Ε14-5(στάση των γονέων σας) έχει t=1.884, df=322, p=0.60, και τέλος η Ε14-6(στάση γενικά της κοινωνίας) έχει t=1.219, df=322, p=0.224. Μόνο με την Ε14-5 δηλαδή «η συμπεριφορά των γονέων σας», μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά, αλλά και στις δύο περιπτώσεις η τάση και των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων είναι προς τη θετική πλευρά. Από τους μέσους όερους και τις τυπικές αποκλίσεις μπορούμε να πούμε ότι γενικά οι στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυμαίνονται και στο « μάλλον αρνητική» και στο «μάλλον θετική». Όπως έχει προαναφερθεί, η μεταβλητή Ε14 (στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), αποτελείται από 6 προσδιοριστικές μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στα τρία περιβάλλοντα επιρροής που έχουμε ήδη ορίσει, δηλαδή το σχολικό, οικογενειακό και το κοινωνικό της γειτονιάς. Με την παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών (factor analysis), εξάγονται δύο παράγοντες α=2.74, β=1.11, όπου καλύπτουν το 64.3% των δεδομένων.

Ο πρώτος παράγοντας συσχετίζεται με τις μεταβλητές Ε14-1=.81, Ε14-4=.78, Ε14-5=.74, Ε14-2=.69, όπου μπορούμε να τον ονομάσουμε «η στάση των ενηλίκων απέναντι στις αναπηρίες», ενώ ο δεύτερος παράγοντας συσχετίζεται με τις μεταβλητές Ε14-6=.87, Ε14-3=.74 και μπορούμε να τον ονομάσουμε «η στάση των συνομηλίκων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η παραγοντική ανάλυση έχει ΚΜΟ=0.768, που σημαίνει ότι υπάρχουν υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις προσδιοριστικές μεταβλητές, με $\chi 2$= 248.733 και p=0.000.

Ελέγξαμε με τη διαδικασία των διασταυρώσεων (Crosstabs) και το κριτήριο χ2, τη συστηματική συνάφεια μεταξύ της συν-ύπαρξης των ενηλίκων κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής με παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ε13) και της ανάλογης συμπεριφοράς Ε14 και παρατηρούμε τα εξής: Η Ε14-1 έχει συστηματική συνάφεια με την Ε13 χ2=232.53, df=4, p=0.000. Ε14-2 Ε13 x2=190.56, df=4, p=0.000. Ε14-3 Ε13 x2=170.44, df=4, p=0.000. Ε14-4 Ε13 x2=129.70, df=4, p=0.000. Ε14-5 Ε13 x2=141.16, df=4, p=0.000. Ε14-6 Ε13 x2=169.09, df=4, p=0.000.

2.1. Στάσεις των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.

Η ερώτηση Ε11 αναφέρεται στη συμπεριφορά των ομάδων εμπλοκής απέναντι στα παιδιά, που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών-υποκειμένων του δείγματος, σε μία πενταβάθμια διπολική κλίμακα τύπου Likert(1=αρνητική, 5=θετική). Η συμπεριφορά των ίδιων των συμμαθητών είναι μάλλον θετική(Μ.Ο.=3.972, Τ.Α.=1.175), των δασκάλων τους είναι περισσότερο θετική(Μ.Ο.=4.363, Τ.Α.=0.935) και των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι προς το θετική(Μ.Ο.=4.161, Τ.Α.=1.071). Η συμπεριφορά των γονέων των μαθητών-υποκειμένων είναι μάλλον θετική(Μ.Ο.=3.922, Τ.Α.=1.155), των συμμαθητών τους είναι μάλλον θετική(Μ.Ο.=3.500, Τ.Α.=1.176) και των φίλων τους είναι μάλλον θετική(Μ.Ο.=3.612, Τ.Α.=1.126). Η συμπεριφορά γενικά των παιδιών της γειτονιάς είναι μάλλον αρνητική(Μ.Ο.=3.215, Τ.Α.=1.141). Με την ερώτηση Ε11 παρατηρείται ότι οι μαθητές πιστεύουν, ότι η στάση και συμπεριφορά των ομάδων εμπλοκής απέναντι στους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι σε γενικές γραμμές «θετική», σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα τύπου Likert, 1=αρνητική, 5=θετική, και συγκεκριμένα η δική τους στάση είναι «μάλλον θετική» με (μ.ο.=3,97, τ.α.=1,17), των δασκάλων τους είναι «θετική» με (μ.ο.=4,36, τ.α.=0,93), των γονέων των συμμαθητών τους είναι «θετική» με (μ.ο.=4,16, τ.α.=1,07), των γονέων των ιδίων παιδιών είναι μάλλον θετική με (μ.ο.=3,92, τ.α.=1,15), των άλλων παιδιών στο σχολείο είναι μάλλον θετική με (μ.ο.=3.05, τ.α.=1,17), και γενικά της γειτονιάς είναι σε αμφίβολο πεδίο, με (μ.ο.=3,21, τ.α.=1,14). Άρα, παρατηρούμε ότι στο σχολικό περιβάλλον γίνεται μια προσπάθεια να αισθάνονται και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλά κι όχι περιθωριοποιημένοι κι αποκλεισμένοι. (βλ. πίνακας 28).

Πίνακας 28: Σύμφωνα με τη γνώμη σου, ποιά θεωρείς ότι είναι η συμπεριφορά απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;(1=αρνητική, 5=θετική)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Των δασκάλων σου	614	1,00	5,00	4,3632	,9351
Των γονέων τους	614	1,00	5,00	4,1612	1,0709
Η δική σου	614	1,00	5,00	3,9723	1,1751
Των γονέων σου	614	1,00	5,00	3,9218	1,1553
Των φίλων τους	614	1,00	5,00	3,6124	1,1264
Των συμμαθητών τους	614	1,00	5,00	3,5000	1,1758
Γενικά της γειτονιάς	614	1,00	5,00	3,2150	1,1407
Valid N (listwise)	614				

Με την παραγοντική ανάλυση(factor analysis) θα διερευνήσουμε τις συσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ πολλών μεταβλητών, με όσο το δυνατόν λιγότερες σε αριθμό νέων μη παρατηρούμενων μεταβλητών οι οποίες θα καλούνται παράγοντες. Με την ερώτηση Ε11, ζητάμε από τους μαθητές να απαντήσουν σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα, τύπου Likert, για την συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η συγκεκριμένη μεταβλητή αποτελείται από 7 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου καλύπτεται επαρκώς το πλαίσιο των συμπεριφορών απέναντι στα άτομα με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας. Στο πρώτο στάδιο, εκτιμούνται οι συντελεστές συσχέτισης, όλων των δυνατών ζευγών των υπό εξέταση μεταβλητών. Από τον πίνακα συσχέτισης όλων των μεταβλητών, παρατηρείται ότι ένα μεγάλο ποσοστό έχει τιμές μεγαλύτερες του 0.3, επίσης το τεστ σφαιρικότητας του Bartlet μας δίνει επίπεδο σημαντικότητας $p=0.000<0.05$, με $\chi2=859.178$ και με μέτρο KMO=0.736. Στο δεύτερο στάδιο με τη μέθοδο των Κυρίων Συνιστωσών(Principal Component), προσδιορίζεται ο αριθμός των παραγόντων, που τελικά θα χρησιμοποιηθούν. Οι δύο πρώτοι παράγοντες έχουν έχουν διακυμάνσεις άνω της μονάδος κι ερμηνεύουν το 55.94% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Ο πρώτος παράγοντας έχει διακύμανση 2.662 και ο δεύτερος 1.254. Επίσης υπολογίζονται και οι συντελεστές(factor loadings), που δηλώνουν την βαρύτητα που έχει ο κάθε παράγοντας κι επιπλέον είναι οι συντελεστές συσχέτισης κάθε μεταβλητής με κάθε παράγοντα. Ο πρώτος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε11-5(οι συμμαθητές) .736, με τη μεταβλητή Ε11-6(των φίλων τους) .695, με τη μεταβλητή Ε11-4(των γονέων σου) .661, με τη μεταβλητή Ε11-1(τη δική σου) .652. Παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε11-

7(γενικά της γειτονιάς) .564, με τη μεταβλητή Ε11-2(των δασκάλων σου) 0.524, και με τη μεταβλητή Ε11-3(των γονέων τους) .428. Ο δεύτερος παράγοντας έχει μέτρια θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε11-2(των δασκάλων σου) .577, και με τη μεταβλητή Ε11-3(των γονέων τους) .500, ενώ έχει μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε11-6(των φίλων τους) -0.427 και με τη μεταβλητή Ε11-7(γενικά της γειτονιάς) -.455. Στο τρίτο στάδιο, με την περιστροφή των παραγόντων(varimax), θα γίνει προσπάθεια ελαχιστοποίησης των μεταβλητών που έχουν υψηλούς συντελεστές(factor loadings) για κάθε παράγοντα. Με τον τρόπο αυτό φαίνονται καλύτερα οι μεταβλητές που είναι υψηλά συσχετισμένες με έναν παράγοντα κι επομένως καθορίζουν την ερμηνεία του. Ο πρώτος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε11-5(των συμμαθητών τους) .806 και με τη μεταβλητή Ε11-6(των φίλων τους) .805. Έχει σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε11-7(γενικά της γειτονιάς) 0.724 κι έχει μέτρια συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε11-4(των γονέων σου) .406. Ο δεύτερος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε11-2(των δασκάλων σου) .779 και σηαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές Ε11-1(η δική σου) .682, με τη μεταβλητή Ε11-3(των γονέων τους) .659 και με τη μεταβλητή Ε11-4(των γονέων σου) .541. Θα μπορούσαμε να πούμε ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στις συμπεριφορές των ατόμων που έχουν σχέση με το παιγνίδι των παιδιών, ενώ ο δεύτε αναφέρεται στο σχολικό περιβάλλον και στο οικογενειακό.

Με τη στατιστική ανάλυση One Way Anova, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων των μαθητών,δηλαδή της Δ΄, Ε΄κι Στ΄ δημοτικού σχολείου, όσον αφορά τις στάσεις και συμπεριφορές των ομάδων εμπλοκής, απέναντι στα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στην εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση . Δηλαδή οι μέσοι όροι των τριών ηλικιακών ομάδων ομάδων δεν είναι όλοι ίσοι. Συγκεκριμένα στην απάντηση για την στάση των ίδιων των υποκειμένων του δείγματος απέναντι στους συμμαθητές τους με μαθησιακά προβλήματα, εξαιτίας μιας αναπηρίας ή μειονεξίας, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές τις Δ΄ δημοτικού και στους μαθητές των δύο άλλων μεγαλύτερων τάξεων(F=9.381, p=0.000) , Ε΄κι Στ΄ δημοτικού, με οι διαφορές της Δ΄με την Ε΄ τάξη έχει επίπεδο σημαντικότητας (p=0.000) και η Δ΄με την Στ΄τάξη έχει επίπεδο σημαντικότητας(p=0.001). Οι γνώμη που έχουν τα υποκείμενα-μαθητές του δείγματος για τις στάσεις των γονέων τους, διαφέρουν(F=9.304, p=0.000), όπου η Δ΄ με την Ε΄ έχει p=0.000 και η Δ΄ με την

Στ΄ έχει ρ=0.003. Επίσης υπάρχουν και στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο της στάσης του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(F=6.952, ρ=0.001), και συγκεκριμένα ο μέσος όρος της γνώμης των μαθητών της Δ΄ διαφέρει από αυτό της Ε΄δημοτικού με ρ=0.008 και της Δ΄τάξης με αυτό της Στ΄τάξης με ρ=0.001. Οι μέσοι όροι των μαθητών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου είναι περισσότερο προς την συμφωνία, ενώ των μαθητών της Ε΄και της Στ΄δημοτικού είναι προς το «μάλλον συμφωνώ». Πάντως, και στις τρείς περιπτώσεις μαθητών υπάρχει τάση προς την συμφωνία, όσον αφορά τη μεταβλητή των στάσεων απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι, όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο εύκολα μπορούν να δεχτούν την «διαφορετικότητα» και τον «άλλον» ανάμεσά τους, κάτι που σημαίνει ότι η σχολικές μονάδες, οφείλουν να ενημερώνουν τους μαθητές από την μικρή τους ηλικία, όπου εδώ σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και η πρώιμη παρέμβαση και η πρώιμη ενημέρωση, ως κάτι το φυσιολογικό και όχι σαν κάτι το μη φυσιολογικό, δηλαδή κάποιος μαθητής να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης και ωρίμανσής του.

Η συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στους συμμαθητές του που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών(χ2=66.451, β.ε.=8, ρ=0.000<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών(χ2=60.386, β.ε.=8, ρ=0.000<0.05), από την περιοχή των σχολικών μονάδων του δείγματος(χ2=47.872, β.ε.=12, ρ=0.000<0.05), από την πηγή πληροφόρησης της τηλεόρασης(χ2=17.105, β.ε.=4, ρ=0.002<0.05), από την πηγή πληροφόρησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας(χ2=13.141, β.ε.=4, ρ=0.011<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των ιδιωτικών φροντιστηρίων(χ2=12.193, β.ε.=4, ρ=0.016<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των θεατρικών και κινηματογραφικών παραστάσεων(χ2=10.451, β.ε.=4, ρ=0.033<0.05), από μαθητές που έχουν δει τα παιδιά στο σχολείο(χ2=14.759, β.ε.=4, ρ=0.005<0.05). Κατά την γνώμη των μαθητών, η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών(χ2=18.831, β.ε.=8, ρ=0.016<0.05), από την περιοχή των σχολικών μονάδων του δείγματος(χ2=27.543, β.ε.=12, ρ=0.006<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των ίδιων των δασκάλων(χ2=27.683, β.ε.=4, ρ=0.000<0.05). Κατά τη γνώμη των μαθητών, η συμπεριφορά των γονέων των παιδιών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στα παιδιάτους, εξαρτάται από την πηγή πληροφόρησης της τηλεόρασης(χ2=9.081,

β.ε.=4, ρ=0.050=0.05), από την πηγή πληροφόρησης των διαφόρων εξωσχολικών βιβλίων(χ2=11.397, β.ε.=4, ρ=0.022<0.05). Κατά τη γνώμη των μαθητών, η συμπεριφορά των δικών τους γονέων απέναντι στους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες, εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των παιδιών(χ2=33.918, β.ε.=8, ρ=0.000<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των εξωσχολικών βιβλίων(χ2=10.806, β.ε.=4, ρ=0.029<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών θεατρικών και κινηματογραφικών παραστάσεων(χ2=9.565, β.ε.=4, ρ=0.048<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών(χ2=26.086, β.ε.=8, ρ=0.001<0.05), από την περιοχή των σχολικών μονάδων του δείγματος(χ2=40.816, β.ε.=12, ρ=0.000<0.05). Κατά τη γνώμη των μαθητών, η συμπεριφορά των συμμαθητών τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των παιδιών(χ2=22.039, β.ε.=8, ρ=0.005<0.05), από την πηγή πληροφόρησης του διευθυντή του σχολείου(χ2=9.165, β.ε.=4, ρ=0.050=0.05), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών θεατρικών και κινηματογραφικών παραστάσεων(χ2=11.492, β.ε.=4, ρ=0.022<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των παιδιών που έχουν δεί στο σχολείο τους(χ2=11.782, β.ε.=4, ρ=0.019<0.05), από το αν εργάζεται ή δεν εργάζεται η μητέρα τους(χ2=11.541, β.ε.=4, ρ=0.021<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών(χ2=18.349, β.ε.=8, ρ=0.019<0.05), από την περιοχή των σχολικών μονάδων του δείγματος(χ2=35.656, β.ε.=12, ρ=0.000<0.05). Κατά την γνώμη των μαθητών, η συμπεριφορά των φίλων τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των παιδιών(χ2=32.880, β.ε.=8, ρ=0.000<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών εγχειριδίων(χ2=9.960, β.ε.=4, ρ=0.041<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των περιοδικών και των εφημερίδων(χ2=12.096, β.ε.=4, ρ=0.017<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των θεατρικών και κινηματογραφικών παραστάσεων(χ2=14.741, β.ε.=4, ρ=0.005<0.05), από την πηγή πληροφόρησης μαθητών που έχουν δει στο σχολείο τους(χ2=10.030, β.ε.=4, ρ=0.040<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών(χ2=32.669, β.ε.=8, ρ=0.000<0.05), από την περιοχή των σχολικών μονάδων του δείγματος(χ2=25.169, β.ε.=12, ρ=0.014<0.05).

3. Ειδική εκπαίδευση και κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες.

3.1. Η τοποθέτηση από την πλευρά των ενηλίκων.

Στην ερώτηση Ε18, υπάρχουν 15 κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ζητάμε την τοποθέτησή τους από το 1(χωρίς εκπαίδευση) μέχρι το 5(μέσα στη σχολική τάξη). Παρατηρείται ότι για τους μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση, υπάρχει η τάση της τοποθέτησης σε συνήθη σχολική μονάδα και μάλιστα μέσα στην κανονική σχολική τάξη, με παράλληλη βοήθεια σε ειδική-παράλληλη τάξη(μ.ο.=4.65, τ.α.=0,74). Για τους μαθητές με σοβαρή-βαριά νοητική καθυστέρηση υπάρχει η τάση σε ειδική τάξη, μέσα σε συνήθη σχολική μονάδα(μ.ο.=3.62, τ.α.=1.17). Για τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα στην όραση (αμβλύωπες, τυφλοί) η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη(μ.ο.=3.69, τ.α.=1.24). Για τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα στην ακοή(βαρήκοοι, κωφοί), η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη (μ.ο.=3,72, τ.α.=1,21). Για τους μαθητές με κινητικές διαταραχές, η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη(μ.ο.=4,01, τ.α.=1,20). Για τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία), η τοποθέτηση γίνεται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη με βοήθεια από τον δάσκαλο της τάξης (μ.ο.=4,63, τ.α.=0,70). Για τους μαθητές με διαταραχές στο λόγο και την ομιλία(τραυλισμός), η τοποθέτηση γίνεται μέσα στην κανονική τάξη (μ.ο.=4,66, τ.α.=0,65). Για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές, η τοποθέτηση γίνεται μέσα στην κανονική τάξη (μ.ο.=4,55, τ.α.=0,87). Καθώς επίσης και για τους μαθητές που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, η τοποθέτηση γίνεται μέσα στην σχολική τάξη (μ.ο.=4,49, τ.α.=0,96). Για τους μαθητές που παρουσιάζουν χρόνια προβλήματα υγείας, η τοποθέτηση γίνεται μέσα στην ειδική τάξη, με βοήθεια από τον δάσκαλο της ειδικής αγωγής (μ.ο.=4,14, τ.α.=1,26). Για τα ευφυή παιδιά με χαρισματικές ικανότητες, η τοποθέτηση γίνεται μέσα σε ειδική τάξη, όπου μαθαίνουν περισσότερα και πιο εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα (μ.ο.=4,31, τ.α.=1,08). Για τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό), η τοποθέτηση γίνεται σε ειδικό σχολείο(μ.ο.=3,23, τ.α.=1,27). Για τους μαθητές με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική-παράλληλη τάξη (μ.ο.=4,43, τ.α.=1.01). Για τους μαθητές με επιληπτικές κρίσεις η τοποθέτηση γίνεται σε ειδική τάξη(μ.ο.=4,01, τ.α.=1,27) και τέλος για τους μαθητές με αυτισμό, η τοποθέτηση γίνεται σε ειδικό σχολείο (μ.ο.=3,27, τ.α.=1,25). Με τη στατιστική μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τις συσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ πολλών μεταβλητών, με όσο το δυνατόν μικρότερο αριθμό

νέων μη παρατηρούμενων μεταβλητών, οι οποίες θα ονομάζονται παράγοντες. Έτσι θα προσδιορίσουμε τις περιπτώσεις εκείνες, που μπορούν να λάβουν την ίδια μορφή εκπαίδευσης. Σε πρώτη φάση εκτιμούνται οι συντελεστές συσχετίσεως όλων των δυνατών ζευγών των υπο εξέταση μεταβλητών και παρατηρούμε ότι είναι εφικτή η εφαρμογή της τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης, διότι οι υπό εξέταση μεταβλητές αλληλοσυσχετίζονται. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι το τεστ του Bartlett μας δίνει (x2=1868.902, df=105, p=0.000), άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι οι μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες. Το μέτρο KMO είναι 0.826, άρα εξάγονται λιγότεροι σε αριθμό παράγοντες για την περιγραφή των συσχετίσεων των παρατηρούμενων μεταβλητών. Σε δεύτερη φάση, για τον προσδιορισμό των κοινών παραγόντων για την περιγραφή των σχέσεων των αλληλοσυσχετιζόμενων παρατηρούμενων μεταβλητών, χρησιμοποιούμε τη μέθοδο Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών των Κυρίων Συνιστωσών(Principal Component Analysis), όπου επιλέγουμε τέσσερις παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν διακύμανση των αρχικών δεδομένων μεγαλύτερη της μονάδας. Στην Τρίτη φάση με την περιστροφή των κοινών παραγόντων, μέθοδος Varimax, βρίσκουμε τις μεταβλητές όπου ερμηνεύει καλύτερα ο κάθε ένας παράγοντας. Στην τέταρτη φάση εκτιμούνται τα σκόρς των κοινών παραγόντων, δηλαδή οι εκτιμηθείσες μετρήσεις για τους κοινούς παράγοντες. Οι 15 μεταβλητές προσδιορίζουν τις αντίστοιχες κατηγορίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος της ανάλυσης κατά παράγοντες είναι να διερευνηθεί η ύπαρξη μικρού αριθμού κοινών παραγόντων οι οποίοι να ερμηνεύουν τις τυχόν υπάρχουσες συσχετίσεις μεταξύ των 15 μεταβλητών και να ακολουθήσει η εκτίμηση-εξαγωγή κι ερμηνεία αυτών των παραγόντων. Τα στάδια είναι: Α)Έλεγχος πίνακα συσχέτισης Β) Εξαγωγή κοινών παραγόντων Γ) Περιστροφή παραγόντων κι ερμηνεία αυτών Δ) Υπολογισμός των σκορς των παραγόντων.

Παρατηρούμε ότι έχουμε τέσσερις παράγοντες, α=4.85, β=2.34, γ=1.21, δ=1.03, όπου αυτοί οι παράγοντες έχουν διακυμάνσεις άνω της μονάδας κι ερμηνεύουν το 62.96% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Άρα μπορεί να ειπωθεί ότι οι συσχετίσεις των 15 μεταβλητών μπορούν να ερμηνευτούν σε μεγάλο βαθμό από τους τέσσερις παράγοντες. Στη συνέχεια τους συντελεστές που δηλώνουν τη βαρύτητα που έχει ο κάθε παράγοντας και ποιές μεταβλητές ερμηνεύουν τους αντίστοιχους παράγοντες. Στη συνέχεια, με την περιστροφή, θα βρούμε τις μεταβλητές που είναι υψηλά συσχετισμένες με κάθε παράγοντα και καθορίζουν

την ερμηνεία του. Οι μεταβλητές που συγκροτούν τον πρώτο παράγοντα και παρουσιάζουν υψηλά θετική συσχέτιση είναι το G(μαθητές με διαταραχές στο λόγο), I(μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, H(μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές), F(μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), M(μαθητές με υπερκινητικότητα-διάσπαση προσοχής). Ο δεύτερος παράγοντας παρουσιάζει υψηλά θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές C(μαθητές με προβλήματα όρασης) D(μαθητές με προβλήματα ακοής). Ο τρίτος παράγοντας παρουσιάζει υψηλά θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές O(μαθητές με αυτιστικά στοιχεία), L(μαθητές με κινητικές αναπηρίες), N(μαθητές με επιληπτικές κρίσεις), G(μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας). Ο τέταρτος παράγοντας παρουσιάζει υψηλά θετική σχέση με τις μεταβλητές A(μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση) και B(μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση).

3.2. Η τοποθέτηση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη συνήθη σχολική τάξη από την πλευρά των μαθητών

Η ερώτηση E12 αφορά τον τομέα της συν-εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται μέσα στην σχολική τάξη και τους παρέχεται ειδική εκπαίδευση από τον ίδιο τον δάσκαλο της σχολική τάξης, εφαρμόζοντας την αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Για τα παιδιά που δεν βλέπουν καλά(αμβλύωπες), οι 442 μαθητές(72.3%) πιστεύουν ότι μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους μέσα στην σχολική τάξη. Για τα παιδιά που δεν βλέπουν καθόλου(τυφλά), οι 231 μαθητές(37.8%) θεωρούν ότι ο δάσκαλός τους είναι σε θέση να τα εκπαιδεύσει, εφόσον βέβαια κι ο ίδιος επιμορφωθεί στην ειδική μέθοδο εκπαίδευσης για τα τυφλά άτομα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης για τα μερικώς κι ολικώς τυφλά παιδιά, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, έχει δώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα.(Πρόγραμμα Helios, Ε.Ε). Για τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα ακοής (βαρήκοα, κωφά), οι 375 μαθητές(61.4%) πιστεύουν ότι οι βαρήκοοι μπορούν να εκπαιδευτούν μέσα στην σχολική τάξη, ενώ οι 184 μαθητές(30.1%) πιστεύουν ότι τα κωφά παιδιά μπορούν να βοηθηθούν από το δάσκαλο της τάξης. Και στις δύο περιπτώσεις των αισθητηριακών προβλημάτων της όρασης και της ακοής, παρατηρείται ότι η ολική τύφλωση και η ολική κώφωση βρίσκονται στο περίπου μισό ποσοστό, από τους μαθητές που πιστεύουν στην σχολική ενσωμάτωση, κάτι που οδηγεί στην υπόθεση ότι δεν υπάρχει ακριβής γνώση για αυτές τις δύο διαταραχές. Για τα παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία), οι 462 μαθητές(75.6%) για τη δυλεξία, οι 491 μαθητές(80.4%) για τη δυσαριθμησία και οι 466 μαθητές(76.3%) για τη δυσορθογραφία, πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθηθούν από τον δάσκαλο της τάξης. Για τα παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν καθαρά και παρουσιάζουν διαταραχές του λόγου(τραυλισμός), οι 431 μαθητές(70.5%) θεωρούν ότι είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης. Για τα παιδιά με κινητικές διαταραχές, οι 335 μαθητές(54.8%) θεωρούν ότι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων είναι ικανή να δεχτεί αυτούς τους μαθητές και να τους εκπαιδεύσει. Για τα παιδιά με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης), οι 304 μαθητές(49.8%) θεωρούν ότι μπορεί ο δάσκαλος της τάξης να τα βοηθήσει. Και σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται ότι η γνώση γύρω από τη συσχέτιση των προβλημάτων υγείας και της μαθησιακής διαδικασίας είναι ελλιπής. Για τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς(ξύλο, βρισιές), οι 215 μαθητές(35.2%) νομίζουν ότι μπορούν να βρίσκονται μέσα στην σχολική τάξη. Για τα παιδιά που παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, μόνο οι 226 μαθητές(37%) πιστεύουν ότι ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να τα βοηθήσει. Για τα παιδιά με υψηλή νοημοσύνη(χαρισματικά), οι 437 μαθητές(71.5%) πιστεύουν ότι μπορούν να βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη. Για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, οι 276 μαθητές (45.2%) θεωρούν ότι μπορεί ο δάσκαλός τους να τα βοηθήσει. Για τα παιδιά με αυτιστικά στοιχεία, οι 357 μαθητές (58.4%) θεωρούν ότι μπορούν να εκαπιδευτούν μέσα στην τάξη. Από τα παραπάνω ευρήματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, περιπτώσεις παιδιών, όπως αυτιστικά και με νοητική καθυστέρηση, γίνονται περισσότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, γιατί μπορούν να προσαρμοστούν στο κλίμα της σχολικής τάξης, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, αν και η εκπαιδευτική τους εξέλιξη δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στον δάσκαλο της γενικής παιδείας, χρειάζεται και ειδική αντιμετώπιση. Ενώ, παιδιά που δεν έχουν προβλήματα εγκεφαλικών διαταραχών, όπως τυφλά, κωφά, υπερκινητικά, κινητικά ανάπηρα, δεν γίνονται άμεσα αποδεκτά, γιατί υποτίθεται ότι δημιουργούν προβλήματα στο κλίμα της σχολικής τάξης. Έτσι λοιπόν η κοινωνική αναπαράσταση των μαθητών για την συν-εκπαίδευση ορισμένων παιδιών, φαίνεται ότι τα παιδιά προσαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι το ίδιο το σύστημα στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Τα παιδιά που δεν βλέπουν καλά μπορούν να παρακολουθήσουν την κανονική τάξη- 442(72%) μαθητές. Τα παιδιά που δεν βλέπουν καθόλου-231(37,6%)

μαθητές. Τα παιδιά που δεν ακούνε καλά-375(61,1%) μαθητές. Τα παιδιά που δεν ακούνε καθόλου-184(30%) μαθητές. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-462(75,2%) μαθητές. Τα παιδιά με προβλήματα στα μαθηματικά-491(80.0%)μαθητές. Τα παιδιά με προβλήματα στην ορθογραφία-466(75.9%) μαθητές. Τα παιδιά με ανήσυχη συμπεριφορά-304(49.5%) μαθητές. Τα παιδιά με διαταραχές στο λόγο-431(70.2%) μαθητές. Τα παιδιά με κινητικές διαταραχές-335(54,6%) μαθητές. Τα παιδιά με προβλήματα υγείας-304(49.5%) μαθητές. Τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά-215(35.0%) μαθητές. Τα υπερκινητικά παιδιά με διάσπαση της προσοχής-276(45%) μαθητές. Τα χαρισματικά παιδιά-437(71,2%) μαθητές. Τα αυτιστικά παιδιά-357(58.1%) μαθητές.

Από τη στατιστική επεξεργασία κι ανάλυση, με τις συνάφειες και το χ2, παρατηρούμε ότι η τοποθέτηση, στην ίδια σχολική τάξη και χωρίς δάσκαλο ειδικής αγωγής, αλλά με τη βοήθεια του δασκάλου της τάξης, των μαθητών που δεν βλέπουν καλά(αμβλύωπες), εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2=12.810$, β.ε.=2, $\rho=0.002<0.05$), δηλαδή των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, κι επίσης εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών($\chi2=7.546$, β.ε.=2, $\rho=0.023<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν βλέπουν καθόλου(τυφλοί), στην ίδια σχολική τάξη, χωρίς δάσκαλο ειδικής αγωγής, εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας των παιδιών($\chi2=13.489$, β.ε.=5, $\rho=0.019<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση, από τους ίδιους τους δασκάλους($\chi2=7.634$, β.ε.=1, $\rho=0.006<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών εγχειριδίων, όπου μπορούν να ενημερώνουν τους μαθητές για το πρόβλημα της τύφλωσης και την ανάλογη ειδική εκπαίδευση($\chi2=11.384$, β.ε.=1, $\rho=0.001<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης που είναι το θέατρο και ο κινηματογράφος($\chi2=11.072$, β.ε.=1, $\rho=0.001<0.05$), από το αν εργάζεται ή δεν εργάζεται η μητέρα των μαθητών($\chi2=6.347$, β.ε.=1, $\rho=0.012<0.05$) και τέλος εξαρτάται υπό την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα($\chi2=31.865$, β.ε.=3, $\rho=0.000<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν ακούνε καλά(βαρήκοοι), εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των παιδιών($\chi2=10.446$, β.ε.=2, $\rho=0.005<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης των ιδιωτικών φροντιστηρίων($\chi2=7.815$, β.ε.=1, $\rho=0.005<0.05$) και από το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών($\chi2=12.734$, β.ε.=2, $\rho=0.002<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί), εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2=8.767$, β.ε.=2, $\rho=0.012<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών εγχειριδίων($\chi2=10.014$, β.ε.=1, $\rho=0.002<0.05$), από την πηγή

πληροφόρησης των εξωσχολικών βιβλίων που διαβάζουν τα παιδιά($\chi2=4.017$, β.ε.=1, $\rho=0.045<0.05$) και από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών θεατρικών παραστάσεων($\chi2=10.401$, β.ε.=1, $\rho=0.001<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία. δυσαριθμησία κ.λ.π.) εξαρτάται από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών εγχειριδίων($\chi2=5.497$, β.ε.=1, $\rho=0.019<0.05$), από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2=25.371$, β.ε.=2, $\rho=0.000<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης των ίδιων των γονέων των παιδιών($\chi2=4.192$, β.ε.=1, $\rho=0.041<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας($\chi2=6.536$, β.ε.1, $\rho=0.011<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης των φίλων των παιδιών που παρουσιάζουν κάποια ανάλογα προβλήματα($\chi2=5.033$, β.ε.=1, $\rho=0.025<0.05$) και από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών($\chi2=20.827$, β.ε.=2, $\rho=0.000<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν μπορούν να μιλήσουν καθαρά, δηλαδή με διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία, εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2=6.332$, β.ε.=2, $\rho=0.042<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης των περιοδικών και των εφημερίδων($\chi2=4.460$, β.ε.=1, $\rho=0.035<0.05$), από την περιοχή που βρίσκονται οι σχολικές μονάδες($\chi2=13.647$, β.ε.=3, $\rho=0.003<0.05$) και από τα σχολεία όπου φοιτούν οι μαθητές($\chi2=12.521$, β.ε.=3, $\rho=0.006<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν μπορούν να περπατήσουν(κινητικές αναπηρίες και διαταραχές) εξαρτάται από την πηγή πληροφόρησης των ίδιων των γονέων των παιδιών($\chi2=4.705$, β.ε.=1, $\rho=0.030<0.05$), και από την πηγή πληροφόρησης των δασκάλων της σχολικής τάξης($\chi2=9.813$, β.ε.=1, $\rho=0.002<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης κ.λ.π.) εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2=10.774$, β.ε.=2, $\rho=0.005<0.05$), από την πηγή πληροφόρησης των περιοδικών και των εφημερίδων($\chi2=3.849$, β.ε.=1, $\rho=0.050=0.05$), και από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών($\chi2=10.328$, β.ε.=2, $\rho=0.006<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν μπορούν να προσέξουν στο μάθημα, συνεχώς διασπάται η προσοχή τους και σηκώνονται από το θρανίο τους(υπερκινητικότητα-διάσπαση της προσοχής) εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2=15.906$, β.ε.=2, $\rho=0.000<0.05$), από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών($\chi2=11.340$, β.ε.=2, $\rho=0.003<0.05$) και από την πηγή πληροφόρησης παιδιών στο γειτονικό επίπεδο($\chi2=4.467$, β.ε.=1, $\rho=0.035<0.05$). Η τοποθέτηση των μαθητών με πολύ καλές σχολικές επιδόσεις και με εξυπνάδα(χαρισματικά παιδιά) εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των

παιδιών($\chi2$=32.733, β.ε.=2, ρ=0.000<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=20.277, β.ε.=2, ρ=0.000<0.05) και από την πηγή πληροφόρησης των θεατρικών και κινηματογραφικών παραστάσεων($\chi2$=4.263, β.ε.=1, ρ=0.039). Η τοποθέτηση των μαθητών που προσπαθούν, αλλά δεν μπορούν να τα καταφέρουν λόγω κάποιας μορφής νοητικής καθυστέρησης(ελαφρά, μέτρια, βαριά π.χ. σύνδρομο Down) εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=23.406, β.ε.=2, ρ=0.000<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=24.383, β.ε.=2, ρ=0.000<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών εγχειριδίων($\chi2$=4.754, β.ε.=1, ρ=0.029<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των περιοδικών και των εφημερίδων($\chi2$=4.330, β.ε.=1, ρ=0.037<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που είναι μόνοι τους και δεν κάνουν παρέα με κανένα παιδί(αυτιστικά παιδιά) εξαρτάται από το φύλο των μαθητών($\chi2$=4.295, β.ε.=1, ρ=0.038<0.05), από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=34.212, β.ε.=2, ρ=0.000<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=26.728, β.ε.=2, ρ=0.000<0.05). Παρατηρείται ότι, ανάμεσα στα δύο φύλα, αγόρια και κορίτσια, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις τοποθετήσεις των παιδιών με αυτισμό(ρ=0.011). (βλ. πίνακες 29-30)

Πίνακας 29: Τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	82	13,4	13,5	13,5
Σ'ειδική-παράλληλη τάξη	171	27,9	28,1	41,6
Σε ειδικό σχολείο	355	57,8	58,4	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

2. Μαθητές που δεν ακούνε καθαρά(βαρήκοοι)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	278	45,3	45,7	45,7
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	206	33,6	33,9	79,6
Σε ειδικό σχολείο	124	20,2	20,4	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

3. Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	49	8,0	8,1	8,1
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	173	28,2	28,5	36,5
Σε ειδικό σχολείο	386	62,9	63,5	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

4. Μαθητές με προβλήματα στη γραφή κι ανάγνωση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	349	56,8	57,4	57,4
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	221	36,0	36,3	93,8
Σε ειδικό σχολείο	38	6,2	6,3	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

5. Μαθητές με προβλήματα στα μαθηματικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	427	69,5	70,2	70,2
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	167	27,2	27,5	97,7
Σε ειδικό σχολείο	14	2,3	2,3	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

6. Μαθητές με προβλήματα στην ορθογραφία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	445	72,5	73,2	73,2
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	137	22,3	22,5	95,7
Σε ειδικό σχολείο	26	4,2	4,3	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

7. Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	282	45,9	46,4	46,4
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	220	35,8	36,2	82,6
Σε ειδικό σχολείο	106	17,3	17,4	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

8. Μαθητές με προβλήματα στο λόγο και την ομιλία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	268	43,6	44,1	44,1
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	229	37,3	37,7	81,7
Σε ειδικό σχολείο	111	18,1	18,3	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

9. Μαθητές με κινητικές διαταραχές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	156	25,4	25,7	25,7
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	120	19,5	19,7	45,4
Σε ειδικό σχολείο	332	54,1	54,6	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

10. Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, διαβήτης κτλ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	155	25,2	25,5	25,5
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	186	30,3	30,6	56,1
Σε ειδικό σχολείο	267	43,5	43,9	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

11. Μαθητές με προβληματική, επιθετική συμπεριφορά, χτυπάνε και βρίζουν τους συμμαθητές τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	147	23,9	24,2	24,2
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	224	36,5	36,8	61,0
Σε ειδικό σχολείο	237	38,6	39,0	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

12. Μαθητές που διασπάται εύκολα η προσοχή τους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	281	45,8	46,2	46,2
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	248	40,4	40,8	87,0
Σε ειδικό σχολείο	79	12,9	13,0	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

13. Μαθητές που σηκώνονται συνέχεια από το θρανίο τους-υπερκινητικά παιδιά.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	222	36,2	36,5	36,5
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	248	40,4	40,8	77,3
Σε ειδικό σχολείο	138	22,5	22,7	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

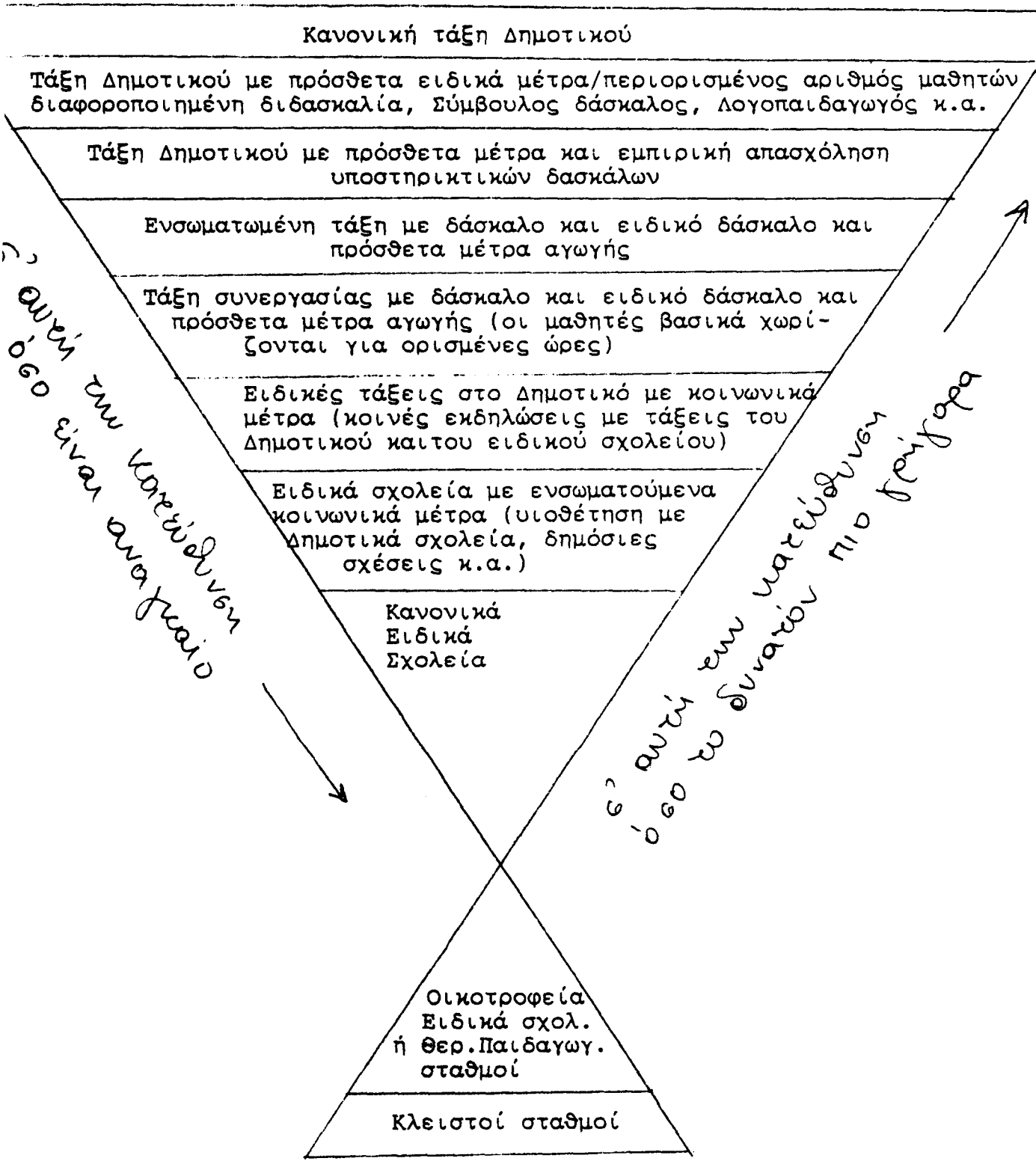
14. Μαθητές καλοί στα μαθήματα κι έξυπνοι(χαρισματικοί)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	535	87,1	88,0	88,0
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	53	8,6	8,7	96,7
Σε ειδικό σχολείο	20	3,3	3,3	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

ΚΕΝΤΡΟ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ
KLUENMANNSTR. 21 - 803 GRAZ

Μοντέλο Βαθμίδων για σχολική ενσωμάτωση

(Τροποποίηση του Deno's Cascade of Special Education Services)



15. Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	363	59,1	59,7	59,7
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	216	35,2	35,5	95,2
Σε ειδικό σχολείο	29	4,7	4,8	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

16. Μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Στην τάξη μου	237	38,6	39,0	39,0
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	200	32,6	32,9	71,9
Σε ειδικό σχολείο	171	27,9	28,1	100,0
Total	608	99,0	100,0	
System	6	1,0		
	614	100,0		

Πίνακας 30: Ποιος τύπος εκπαίδευσης από αυτούς που παραθέτουμε στον παρακάτω πίνακα, νομίζετε ότι θα ήταν πιο κατάλληλος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;1. Στο σπίτι, χωρίς τυπική μορφή μάθησης2. Σε αυτοτελές-ξεχωριστό ειδικό σχολείο, ημερήσιο ή μη.3. Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ4. Ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο, με χωροχρονική ένταξη5. Συνήθης σχολική τάξη, με μερική βοήθεια σε ειδικό τμήμα ένταξης.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση.	323	1,00	5,00	4,6563	,7453
2. Μαθητές με σοβαρή-βαριά νοητική καθυστέρηση.	323	2,00	5,00	3,6285	1,1708
3. Μαθητές με προβλήματα όρασης(τυφλοί, αμβλύωπες).	323	1,00	5,00	3,6935	1,2469
4. Μαθητές με προβλήματα ακοής(κωφοί, βαρήκοοι	323	2,00	5,00	3,7245	1,2113
5. Μαθητές με κινητικές διαταραχές	323	1,00	5,00	4,0155	1,2068
6. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία κ.λ π).	323	2,00	5,00	4,6378	,7019
7. Μαθητές με διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία.	323	1,00	5,00	4,6625	,6504
8. Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές.	323	2,00	5,00	4,5542	,8773
9. Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.	323	1,00	5,00	4,4923	,9600
10. Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης)	323	1,00	5,00	4,1455	1,2636
10. Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης)	323	1,00	5,00	4,1455	1,2636
11. Μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης(χαρισματικά).	323	1,00	5,00	4,3158	1,0803
11. Μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης(χαρισματικά).	323	1,00	5,00	4,3158	1,0803
12. Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό).	323	1,00	5,00	3,2353	1,2734
12. Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό).	323	1,00	5,00	3,2353	1,2734
13. Μαθητές με διάσπαση προσοχής- υπερκινητικότητα.	323	1,00	5,00	4,4365	1,0115
14. Μαθητές με επιληπτικές κρίσεις.	323	1,00	5,00	4,0155	1,2744
14. Μαθητές με επιληπτικές κρίσεις.	323	1,00	5,00	4,0155	1,2744
15. Μαθητές με αυτιστικές τάσεις.	323	1,00	5,00	3,2786	1,2596

Valid N (listwise)	323				

3.3. Κατηγοριοποιήσεις μαθητών και γνωστικά σχήματα.

Με την ερώτηση Ε13, ζητάμε από τους μαθητές-υποκείμενα του δείγματος να τοποθετήσουν σύμφωνα με τη γνώμη τους, τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα σε τρείς κατηγορίες εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πρώτη καλύπτει το μοντέλο της πλήρους ενσωμάτωσης, διδακτικής και κοινωνικής, μέσα στην κανονική τάξη, αλλά με ειδική εκπαίδευση από το δάσκαλο της ειδικής αγωγής, η δεύτερη αναφέρεται στην παράλληλη ειδική εκπαίδευση που παρέχεται σε ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης, χωροχρονική τα οποία λειτουργούν μέσα στη σχολική μονάδα και οι μαθητές παρακολουθούν ορισμένες ώρες της εβδομάδας ειδικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στις μαθησιακές ιδιαιτερότητές τους και τέλος η Τρίτη αναφέρεται στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστά αυτοτελή ειδικά σχολεία. Η μεταβλητή Ε13 «Κατά τη γνώμη σου, ποιοί από τους παρακάτω μαθητές χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική βοήθεια από άλλο δάσκαλο ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη σου, ποιοί μαθητές πρέπει να παρακολουθήσουν ορισμένα από τα μαθήματα σε άλλη ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου και ποιοί μαθητές πρέπει να πάνε σε άλλο σχολείο ειδικής εκπαίδευσης ξεχωριστό από το σχολείο σου;» αναφέρεται σε τρείς τύπους ειδικής εκπαίδευσης, δηλαδή μέσα στην τάξη με προγράμματα συν-διδασκαλίας, από τον δάσκαλο της ειδικής αγωγής, σε άλλη τάξη παράλληλη-ειδική με βοήθεια από δάσκαλο ειδικής αγωγής, ορισμένες ώρες την εβδομάδα, και η τρίτη περίπτωση είναι η παρακολούθηση σε ένα ξεχωριστό-αυτοτελές ειδικό σχολείο. Έτσι, οι μαθητές του δείγματος καλούνται, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη τους να τοποθετήσουν τις 17 κατηγορίες των συμμαθητών τους σε κάποια από τα τρία μοντέλα της ειδικής αγωγής. Για τους μαθητές που έχουν προβλήματα αισθητηριακών διαταραχών της όρασης, οι 355(58.4%) θεωρεί ότι μπορούν να βρίσκονται στην συνήθη σχολική τάξη, οι 152 (25.0%) θεωρεί ότι χρειάζεται παρακολούθηση σε ειδική τάξη και οι 101(16.6%), σε άλλο ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με πιο σοβαρά προβλήματα της όρασης(τυφλά), τα 82 (13.5%)υποκείμενα του δείγματος θεωρούν ότι μπορούν να

βρίσκονται μέσα στην ΄τάξη τους, τα 171 (28.1%) θεωρούν ότι χρειάζεται ειδική τάξη και οι τα 355(58.4) υποκείμενα θεωρούν ότι πρέπει να παρακολουθούν ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα στην ακοή (βαρήκοοι), τα 278(45.7%) υποκείμενα θεωρούν ότι πρέπει να βρίσκονται σε κανονική τάξη, τα 206(33.9%) σε ειδική τάξη και τα 124(20.4%) σε ειδικό σχολείο. Ενώ, για τις περιπτώσεις της κώφωσης μόνο τα 49(8.1%) υποκείμενα θεωρούν ότι μπορούν να παρακολουθούν την συνήθη σχολική τάξη, τα 173(28.5%) την ειδική τάξη και τα 386(63.4%) υποκείμενα το ειδικό σχολείο. Στις περιπτώσεις των μαθητών με αισθητηριακές διαταραχές της όρασης και της ακοής (μερική κι ολική τύφλωση-μερική κι ολική κώφωση), παρατηρείται το φαινόμενο της χωριστής εκπαίδευσης για τα τυφλά και τα κωφά παιδιά. Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή(δυσλεξία)_τα 349(57.4%) υποκείμενα θεωρούν την παραμονή τους στη κανονική τάξη ως καλύτερη, τα 221(36.3%) υποκείμενα θεωρούν την προσφορά της ειδικής τάξης ως καλύτερη και μόνο τα 38(6.3%) επιλέγουν το ξεχωριστό ειδικό σχολείο. Οι 355 μαθητές(58.4%) πιστεύουν ότι είναι καλύτερο να υπάρχουν ειδικά σχολεία τυφλών και οι 386 μαθητές (63.4%) πιστεύουν ότι πρέπει να λειτουργούν ειδικά σχολεία κωφών. Ενώ για τους αμβλύωπες και τους βαρήκοους, πιστεύουν ότι μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα της σχολικής τάξης, με δάσκαλο ειδικής αγωγής και μάλιστα οι 355 μαθητές(58.4%) τοποθετούν τα αμβλύωπα παιδιά μέσα στην τάξη τους και οι 152 μαθητές(25%) σε ειδική τάξη και οι 278 μαθητές(45.7%) τοποθετούν τα βαρήκοα παιδιά μέσα στην τάξη τους και οι 206 μαθητές(33.9%) σε ειδική τάξη. Για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία), οι 349 μαθητές(57.4%) τοποθετούν τα δυσλεξικά παιδιά στην τάξη τους, οι 221 μαθητές(36.3%) σε ειδική τάξη και μόνο οι 38 μαθητές(6.3%) σε άλλο ειδικό σχολείο. Για τα παιδιά με προβλήματα δυσαριθμησίας, οι 427 μαθητές(70.2%) τα τοποθετούν στην τάξη τους, οι 167 μαθητές(27.5%) στην ειδική τάξη και οι 14 μαθητές(2.3%) σε άλλο σχολείο. Για τα παιδιά με προβλήματα δυσορθογραφίας, οι 445 μαθητές(73.2%) τα τοποθετούν στην τάξη τους, οι 137 μαθητές(22.5%) σε ειδική τάξη και οι 26 μαθητές(4.3%) σε άλλο ειδικό σχολείο. Για τα παιδιά με διαταραχές στον λόγο και την ομιλία, οι 268 μαθητές(44.1%) τα τοποθετούν μέσα στην τάξη τους, οι 229 μαθητές(37,7%) στην ειδική τάξη και οι 111 μαθητές(18.3%) σε άλλο ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά(δυσαριθμησία), θεωρούν τα 427(70.2%) υποκείμενα ως καλύτερη εκπαιδευτική βοήθεια, τα 167(27.5%) την

ειδική τάξη και μόνο τα 14(2.3%) άτομα το ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη ορθογραφία(δυσορθογραφία), τα 445(73.2%) υποκείμενα απευθύνονται στην συνήθη σχολική τάξη, τα 137(22.5%) στην ειδική τάξη και μόνο τα 26(4.3%) υποκείμενα κάνουν λόγο για ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία, τα 268(44.1%) θεωρούν την ειδική βοήθεια μέσα στη σχολική τάξη, ως την καλύτερη, τα 229(37.7%) την ειδική τάξη και τα 111(18.3%) το ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με κινητικές διαταραχές και αναπηρίες τα 156(25.7%) υποκείμενα επιλέγουν την κανονική τάξη, τα 120(19.7%) την ειδική τάξη, τα 332(54.6%) το ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας τα 155(25.5%) υποκείμενα τα τοποθετούν στη συνήθη σχολική τάξη, τα 186(30.6%) στην ειδική τάξη και τα 267(43.9%) σε ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με προβλήματα στην συμπεριφορά τους(χτυπάνε και βρίζουν τους άλλους) τα 147(24.2%) διαλέγουν την ειδική βοήθεια στην τάξη τους, τα 224(36.8%) υποκείμενα τηην ειδική τάξη και τα 237(39.0%) το ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με διάσπαση προσοχής –υπερκινητικότητα, τα 222(36.5%) επιλέγουν την κανονική τάξη για παροχή της ειδικής βοήθειας, τα 248(40.8%) την ειδική τάξη και τα 138(22.7%) το ειδικό σχολείο. Για τους πολύ καλούς μαθητές(χαρισματικά παιδιά) τα 535(88.0%) υποκείμενα επιλέγουν την κανονική τάξη, τα 53(8.7%) την ειδική τάξη και τα 20(3.3%) το ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές με μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση τα 363(59.7%) θεωρούν ότι μπορεί να βρίσκονται στην κανονική τάξη, τα 216(35.5%) στην ειδική τάξη και τα 29(4.8%) σε ειδικό σχολείο. Τέλος, οι μαθητές με αυτισμό, τα 237(39.0%) θεωρούν την κανονική τάξη, τα 200(32.9%) υποκείμενα την ειδική τάξη και τα 176(28.1%) το ειδικό σχολείο. Παρατηρείται, ότι οι μαθητές δεν είναι ενημερωμένοι για τις διάφορες μορφές αναπηρίας, έτσι λειτουργούν με βάση προκαταλήψεων σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως τα τυφλά και τα κωφά άτομα. Επίσης φαίνεται η τάση των μαθητών να δέχονται μέσα στην τάξη τους, συμμαθητές τους που δεν δημιουργούν προβλήματα, όπως φασαρία και ανησυχία, ενώ δέχονται περισσότερο την διανοητική διαταραχή. Με την στατιστική ανάλυση ONE WAY ANOVA παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, Δ΄, Ε΄κι Στ΄Δημοτικού, όσον αφορά την τοποθέτηση ορισμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην σχολική τάξη, σε ειδικό τμήμα ένταξης ή ειδική τάξη και σε αυτοτελές ειδικό σχολείο. Για τους μαθητές που έχουν αισθητηριακές διαταραχές της όρασης (τύφλωση), υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές

(F=4.562, p=0.011), ανάμεσα στην Ε΄κι Στ΄δημοτικού στις τοποθετήσεις των μαθητών σε κάποιο τύπο εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης με (ρ=0.010). Για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές (F=3.559, p=0.029) και για τους μαθητές με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (F=6.164, p=0.002) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο τάξεις Ε΄και Στ΄ με (ρ=0.025) και (ρ=0.003) αντίστοιχα. Για τους μαθητές με αυτισμό (F=5.880, p=0.003), υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Δ΄ δημοτικού και στους μαθητές της Ε΄κι Στ δημοτικού, όπου έχουμε επίπεδα σημαντικότητας (ρ=0.003) και (ρ=0.009) αντίστοιχα. Παρατηρείται, ότι ανάμεσα στα δύο φύλα, αγόρια κορίτσια, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τοποθέτηση των μαθητών που παρουσιάζουν αισθητηριακά προβλήματα της ακοής(ρ=0.052), στους μαθητές με κινητικές διαταραχές(ρ=0.012), στους μαθητές με χαρισματικές ικανότητες(ρ=0.005) και στους μαθητές με αυτιστικά προβλήματα (ρ=0.011).

Από τη στατιστική επεξεργασία κι ανάλυση των δεδομένων του δείγματος των μαθητών, ελέγξαμε τις συνάφειες της τοποθέτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη σχολική τάξη, με τη βοήθεια δασκάλου ειδικής αγωγής, σε ειδική τάξη ή ειδικό τμήμα ένταξης και σε άλλο αυτοτελές ειδικό σχολείο. Οι τρείς αυτές μορφές, αποτελούν διάφορα μοντέλα εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης μέσα κι έξω από την κανονική σχολική μονάδα. Η προηγούμενη μεταβλητή, δηλαδή η συν-εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην ίδια σχολική τάξη, με τη βοήθεια του δασκάλου της τάξης, αποτελεί το ζητούμενο της έρευνάς μας. Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν βλέπουν καλά(αμβλύωπες) εξαρτάται από ην πηγή πληροφόρησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας($\chi2$=7.240, β.ε.=2, ρ=0.027<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν βλέπουν καθόλου(τυφλοί) εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=24.382, β.ε.=4, ρ=0.000<0.05), από το αν εργάζεται ή δεν εργάζεται η μητέρα των μαθητών($\chi2$=13.222, β.ε.=2, ρ=0.001<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών($\chi2$=9.966, β.ε.=4, ρ=0.041<0.05), από την περιοχή διαμονής των μαθητών($\chi2$=88.426, β.ε.=6, ρ=0.000<0.05), από την περιοχή που βρίσκονται οι σχολικές μονάδες($\chi2$=88.718, β.ε.=6, ρ=0.000<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν ακούνε καλά(βαρήκοοι) εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας των μαθητών($\chi2$=24.648, β.ε.=10, ρ=0.006<0.05),από την πηγή πληροφόρησης των γονέων των μαθητών($\chi2$=7.324, β.ε.=2, ρ=0.026<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των ιδιωτικών φροντιστηρίων($\chi2$=9.203, β.ε.=2,

ρ=0.010<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί) εξαρτάται από την περιοχή διαμονής του δείγματος των μαθητών(χ2=17.091, β.ε.=6, ρ=0.009<0.05). η τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) εξαρτάται από την πηγή πληροφόρησης των γονέων των μαθητών(χ2=11.022, β.ε.=2, ρ=0.004<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των δασκάλων της σχολικής τάξης(χ2=8.438, β.ε.2, ρ=0.015<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών εγχειριδίων(χ2=6.017, β.ε.=2, ρ=0.049<0.05), από την πηγή πληροφόρησης μαθητών που υπάρχουν στην σχολική μονάδα με τις συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(χ2=7.527, β.ε.=2, ρ=0.023<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των ιδιωτικών φροντιστηρίων(χ2=9.545, β.ε.=2, ρ=0.008). η τοποθέτηση των μαθητών που δεν μπορούν να προσέξουν το μάθημα, και κάνουνε φασαρία(υπερκινητικότητα-διάσπαση προσοχής) εξαρτάται από το αν εργάζεται ή δεν εργάζεται η μητέρα των μαθητών(χ2=7.943, β.ε.=2, ρ=0.019<0.05), από την πηγή πληροφόρησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας(χ2=6.974, β.ε.=2, ρ=0.031<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν μπορούν να μιλήσουν καθαρά(διαταραχές του λόγου και της ομιλίας) εξαρτάται από την πηγή πληροφόρησης της τηλεόρασης(χ2=8.310, β.ε.=2, ρ=0.016<0.05), από την πηγή πληροφόρησης μαθητών που υπάρχουν στη σχολική μονάδα(χ2=10.592, β.ε.=2, ρ=0.005<0.05), από την περιοχή των σχολικών μονάδων του δείγματος(χ2=17.290, β.ε.=6, ρ=0.008<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν μπορούν να περπατήσουν(κινητικές αναπηρίες και διαταραχές) εξαρτάται από το φύλο των μαθητών(χ2=6.347, β.ε.=2, ρ=0.042<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των δασκάλων της σχολικής μονάδας(χ2=7.208, β.ε.=2, ρ=0.027<0.05), από την περιοχή διαμονής του δείγματος(χ2=14.032, β.ε.=6, ρ=0.029<0.05) και από τις σχολικές μονάδες(χ2=15.115, β.ε.=6, ρ=0.019<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που χτυπάνε τους συμμαθητές τους και βρίζουν(προβλήματα συμπεριφοράς) εξαρτάται από την πηγή πληροφόρησης της τηλεόρασης(χ2=7.713, β.ε.=2, ρ=0.021<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν προσέχουν στο μάθημα(διάσπαση προσοχής) εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των παιδιών(χ2=15.442, β.ε.=4, ρ=0.004<0.05), από από την πηγή πληροφόρησης των περιοδικών και των εφημερίδων(χ2=10.626, β.ε.=2, ρ=0.005<0.05), από μαθητές που έχουν δεί στην σχολική μονάδα που φοιτούν(χ2=11.524, β.ε.=2, ρ=0.003<0.05), από το αν εργάζεται η μητέρα των μαθητών ή δεν εργάζεται(χ2=7.559, β.ε.=2, ρ=0.023<0.05), από την περιοχή

φοιτούν($\chi2$=11.524, β.ε.=2, ρ=0.003<0.05), από το αν εργάζεται η μητέρα των μαθητών ή δεν εργάζεται($\chi2$=7.559, β.ε.=2, ρ=0.023<0.05), από την περιοχή διαμονής του δείγματος($\chi2$=14.829, β.ε.=6, ρ=0.022). Η τοποθέτηση των μαθητών που δεν μπορούν να καθίσουν στο θρανίο τους και σηκώνονται συνέχεια(υπερκινητικότητα) εξαρτάται από την πηγή πληροφόρησης των γονέων τους($\chi2$=10.941, β.ε.=2, ρ=0.004<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των σχολικών θεατρικών παραστάσεων($\chi2$=7.377, β.ε.=2, ρ=0.025<0.05), από την περιοχή διαμονής του δείγματος($\chi2$=12.672, β.ε.=6, ρ=0.049<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών με πολύ καλές σχολικές επιδόσεις κι εξυπνάδα(χαρισματικά παιδιά) εξαρτάται από το φύλο των μαθητών($\chi2$=9.510, β.ε.=2, ρ=0.009<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των γονέων τους($\chi2$=6.022, β.ε.=2, ρ=0.049<0.05). Η τοποθέτηση των μαθητών που είναι μόνοι τους και δεν θέλουν να κάνουν παρέα με κανένα παιδί(αυτιστικά παιδιά) εξαρτάται από το φύλο των μαθητών($\chi2$=6.886, β.ε.=2, ρ=0.032<0.05), από το σχολικό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=19.633, β.ε.=4, ρ=0.001<0.05), από την πηγή πληροφόρησης των φίλων των παιδιών($\chi2$=5.988, β.ε.=2, ρ=0.050=0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών($\chi2$=15.290, β.ε.=4, ρ=0.004<0.05).

4. Κοινωνιομετρικές-διαγνωστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και σχολική ένταξη.

Η στατιστική ανάλυση της μεταβλητής Ε15 για την προτίμηση των παιδιών, όπου τους ζητείται να απαντήσουν με ποιόν συμμαθητή, κατά την γνώμη τους, θα καθόντουσαν χωρίς κανένα πρόβλημα στο ίδιο θρανίο, θα έπαιζαν ευχάριστα στο διάλειμμα, θα είχαν καλό φίλο, δίνει τις παρακάτω συνάφειες. Η προτίμηση, να καθίσουν με κάποιον συμμαθητή τους στο ίδιο θρανίο, ο οποίος θα ήταν πολύ καλός στα μαθήματα κι έξυπνος(χαρισματικός), εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο των παιδιών($\chi2$=7.280, β.ε.=2, ρ=0.026<0.05), από το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών($\chi2$=6.930, β.ε.=2, ρ=0.031<0.05), από την πηγή πληροφόρησης μαθητών που έχουν δεί στο σχολείο($\chi2$=4.065, β.ε.=1, ρ=0.044). (βλ. πίνακα 31). Με το κριτήριο (Mann-Whitney test), όσον αφορά τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο(αγόρια-κορίτσια) φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση επιλογής της συνύπαρξης στο θρανίο, στο διάλλειμα και στη γειτονιά. Στο θρανίο υπάρχουν οι Ε15-18 μαθητές από χωρισμένους γονείς U=40855.000, W=85705.000, z=-2631, p=0.009, μαθητές με μορφωμένους γονείς Ε15-114 U=41815.000, W=86665.000, z=-2.134, p=0.033, στους μαθητές

με επιθετική συμπεριφορά E15-116 U=43322.500, W=90293.500, z=-1.838 p=0.066, και στους μαθητές που έχψουν φυσική ομορφιά E15-120 U=40705.500, W=85555.500, z=-2.711, p=0.007. Επίσης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση επιλογής της συνύπαρξης στο θρανίο, στο διάλλειμα και στη γειτονιά. Στο διάλλειμμα υπάρχουν οι E15-28 μαθητές από χωρισμένους γονείς U=42003.000, W=86853.000, z=-2.059, p=0.040, μαθητές με προβλήματα κινητικά, σε καροτσάκι E15-210 U=39342.500, W=84192.500, z=-3.444, p=0.001, στους μαθητές του άλλου φύλου E15-211 U=41683.000, W=86533.000, z=-2.219 p=0.026, στους μαθητές που έχουν φυσική ομορφιά E15-220 U=40761.000, W=85312.000, z=-2.687, p=0.007 και στους μαθητές που τους αρέσει να κάνουν δώρα E15-221 U=42427.000, W=87277.000, z=-1.806, p=0.071. Επίσης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση επιλογής της συνύπαρξης στο θρανίο, στο διάλλειμα και στη γειτονιά. Στη γειτονιά εκτός σχολικής μονάδας ως φίλοι υπάρχουν οι μαθητές με προβλήματα στην όραση E15-33 U=39607.500, W=84457.500, z=-3.415, p=0.001, μαθητές από χωρισμένους γονείς E15-38 U=41617.500, W=86467.500, z=-2.361, p=0.018, μαθητές με προβλήματα στην ακοή E15-39 U=41822.000, W=86672.000, z=-2.135, p=0.033 με προβλήματα κινητικά, σε καροτσάκι E15-310 U=41700.500, W=86550.500, z=-2.225, p=0.026, στους μαθητές που οι γονείς τους είναι γνωστοί και φημισμένοι E15-312 U=41509.000, W=86359.000, z=-2.298 p=0.022, στους μαθητές με επιθετική συμπεριφορά E15-315 U=42825.000, W=89796.000, z=-2.007, p=0.045 και στους μαθητές που έχουν φυσική ομορφιά E15-320 U=40678.500, W=85528.000, z=-2838, p=0.005.

Με το κριτήριο (Crosstabs x2) των προτιμήσεων των μαθητών σε σχέση με το σχολικό τους επίπεδο(Δ΄, Ε΄, Στ΄) του Δημοτικού σχολείου, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τρία περιβάλλοντα(θρανίο, διάλλειμα, γειτονιά), στην περίπτωση των μαθητών του άλλου φύλου (x2=7.268, df=2, p=0.026), των μαθητών με προβλήματα υγείας (x2=7.680, df=2, p=0.021), των μαθητών με δυσκολία στην ομιλία (x2=5.728, df=2, p=0.057), των μαθητών που είναι πολύ καλοί στα μαθήματα (x2=12.348, df=2, p=0.002), τη συνήπαρξη στο διάλειμμα με μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας (x2=9.108, df=2, p=0.011), των μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα(αλλοδαποί) (x2=11.049, df=2, p=0.004), των μαθητών με προβλήματα στην όραση(x2=6.757, df=2, p=0.034), των μαθητών που κάνουν αστεία μέσα στην τάξη (x2=7.775, df=2, p=0.020), των μαθητών που

είναι μέτριοι στα μαθήματα (x2=10.958, df=2, p=0.004), των μαθητών που προέρχονται από πλούσιους γονείς (x2=10.977, df=2, p=0.004), των μαθητών με προβλήματα στην ακοή (x2=5.644, df=2, p=0.059), των μαθητών του άλλου φύλου (x2=15.741, df=2, p=0.000), των μαθητών με προβλήματα υγείας (x2=7.954, df=2, p=0.019), των μαθητών που οι γονείς τους είναι «γνωστά», δημόσια πρόσωπα (x2=7.344, df=2, p=0.025), των μαθητών που οι γονείς τους είναι μορφωμένοι (x2=5.809, df=2, p=0.055), των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά (x2=13.092, df=2, p=0.001), των μαθητών που λένε άσχημα λόγια (x2=9.264, df=2, p=0.010), των μαθητών με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (x2=22.373, df=2, p=0.000), των φιλόζωων μαθητών (x2=5.926, df=2, p=0.052). Με το κοινωνιομετρικό διάγραμμα, φαίνεται οι τάσεις των παιδιών να συνάπτουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους στα τριά περιβάλλοντα, το θρανίο, το διάλειμμα και την γειτονιά, όπου όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία *«...κατάλληλες κοινωνιομετρικές μετρήσεις δείχνουν ότι ο ανταγωνισμός έχει σημαντικές επιπτώσεις στις αμοιβαίες κοινωνικές αναπαραστάσεις και εκτιμήσεις των ανταγωνιστών: η εικόνα για την αντίθετη ομάδα γίνεται αρνητική σε σχέση με την εικόνα που σχηματίζει κάθε άτομο για την ομάδα στην οποία ανήκει, και οι επιδόσεις των συντρόφων του υπερεκτιμούνται συγκριτικά με τις επιδόσεις των αντιπάλων του. Αλλά και η ίδια η δομή των ομάδων επηρεάζεται από την ύπαρξη του ανταγωνισμού: αυξάνεται, συγκεκριμένα, η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας και, σε μία από τις δύο ομάδες, ένας κάπως μαλθακός "ηγέτης" αντικαθίσταται από έναν άλλο περισσότερο ριζοσπαστικό και δραστήριο στον ανταγωνισμό του με τα μέλη της άλλης ομάδας. Όταν τα υποκείμενα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι κοινές για τα μέλη και των δύο ομάδων, όπως γεύματα, κινηματογραφικές βραδιές, κ.λπ., η επιθετικότητα δεν μειώνεται καθόλου.»*(Παπαστάμου, 1989α, σ. 176-178). Επομένως, μπορούμε να εκτιμήσουμε, ότι οι ανταγωνιστικές τάσεις των μαθητών μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα, μπορούνε να μειωθούν, όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα συν-υπάρχουν και θα συν-εκπαιδεύονται με τους άλλους μαθητές που δεν παρουσιάζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες, γιατί θα δημιουργηθούν τέτοιες διαπροσωπικές σχέσεις, έτσι ώστε να μειωθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που δημιουργούνται με την διομαδική διαφοροποίηση και μάλιστα ο καθηγητής Σ. Παπαστάμου(1989[α]), αναφέρει και τα βήματα της εξισορρόπησης των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων με τις ενδοσχολικές κοινωνικές επαφές όλων των μαθητών και την μάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου *«.... τα άτομα*

που τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετάσχουν από κοινού σε ευχάριστες δραστηριότητες, συγκροτούν μία κοινωνική ομάδα...οι δύο ομάδες, σε περίοδο ανταγωνισμού, έχουν την τάση να κρίνουν θετικότερα τον εαυτό τους υποτιμώντας την αντίπαλη ομάδα. 3. Αυτό όμως συμβαίνει κυρίως για τη νικήτρια ομάδα...η ηττημένη ομάδα, αντίθετα, υπερτιμάει τις επιδόσεις της αντίπαλης ομάδας και υποτιμάει τις δικές της...επιπλέον, ενώ η νικήτρια ομάδα διατηρεί μία ιεραρχοποιημένη δομή, η ομάδα που βγαίνει χαμένη από τον ανταγωνισμό της με την άλλη, παρουσιάζει πολύ σύντομα μία τάση διάλυσης ή χαλάρωσης των δεσμών μεταξύ των μελών της...στάθηκε αδύνατο να μαζευτούν στοιχεία κατά την τέταρτη φάση του πειράματος. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι τέσσερα μέλη της ηττημένης ομάδος θέλησαν να αποχωρήσουν, τα υπόλοιπα έδειξαν έντονη επιθετικότητα προς τους νικητές, αλλά και προς ένα συγκεκριμένο μέλος της δικής τους ομάδας. (Παπαστάμου, 1989[α], σ.181). Από τα ευρήματα των πειραμάτων του καθηγητή, αλλά και από το κοινωνιόγραμμα της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, φαίνεται ότι τα προγράμματα της συν-εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, περιορίζουν τους κοινωνικούς και σχολικούς αποκλεισμούς.

Πίνακας 31: Κοινωνιομετρικές προσεγγίσεις.

Περιπτώσεις μαθητών που:		Θρανίο(%)	Διάλειμμα(%)	Γειτονιά(%)
1	Είναι καλοί στα μαθήματα	489(80.8)	379(62.6)	421(69.6)
2	Τους αρέσει ο αθλητισμός	224(37.0)	437(72.2)	390(64.5)
3	Έχουν προβλήματα στην όραση(τυφλοί, αμβλύωπες)	251(41.5)	299(49.4)	381(63.0)
4	Έχουν αίσθηση του χιούμορ	191(31.6)	489(80.8)	375(62.0)
5	Είναι μέτριοι μαθητές.	317(52.4)	394(65.1)	383(63.3)
6	Είναι έξυπνοι μαθητές.	254(42.0)	400(66.1)	395(65.3)
7	Προέρχονται από πλούσιους γονείς	198(32.7)	301(49.8)	282(46.6)
8	Προέρχονται από χωρισμένους γονείς	316(52.2)	367(60.7)	406(67.1)
9	Έχουν προβλήματα στην ακοή(κωφοί, βαρήκοοι)	245(40.5)	296(48.9)	350(57.9)
10	Βρίσκονται σε αναπηρικό καροτσάκι	260(43.0)	316(52.2)	36760.7)
11	Είναι του αντίθετου φύλου (κορίτσι ή αγόρι)	241(39.8)	357(59.0)	345(57.0)
12	Παρουσιάζουν προβλήματα υγείας.	195(32.2)	316(52.2)	344(56.9)
13	Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους είναι υψηλό.	346(57.2)	378(62.5)	371(61.4)
14	Χτυπάνε τα άλλα παιδιά, με επιθετική συμπεριφορά	87(14.4)	156(25.8)	114(18.8)
15	Λένε άσχημα λόγια.	89(14.7)	158(26.1)	103(17.0)
16	Διασπάται συνεχώς η προσοχή τους.	128(21.2)	275(45.5)	219(36.2)
17	Αγαπάνε τα ζώα(ζωόφιλοι)	406(67.1)	433(71.6)	48079.3)
18	Με δυσκολίες στην ομιλία και στον λόγο τους.	262(43.3)	322(53.2)	346(57.20)
19	Έχουν φυσική ομορφιά	317(52.4)	377(62.4)	3889(64.1)
20	Συνηθίζουν να κάνουν δώρα	308(50.9)	350(57.9)	396(65.5)
21	Προέρχονται από ξένη χώρα.	350(57.9)	407(67.3)	41969.3)
22	Προέρχονται από άλλη πόλη.	374(61.8)	409(67.6)	440(72.7)

5. Πηγές πληροφόρησης και ειδική εκπαίδευση.

Η ερώτηση Ε10 αναφέρεται στις πηγές πληροφόρησης, που έχουν τα υποκείμενα του δείγματος (614 μαθητές), σχετικά με την ειδική εκπαίδευση, που χρειάζονται ορισμένα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικότερα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η συγκεκριμένη ερώτηση καλύπτει και τα τρία περιβάλλοντα, μέσα στα οποία ζούνε και κινούνται οι μαθητές, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον, το οικογενειακό περιβάλλον και το ευρύτερα κοινωνικό(γειτονιά) περιβάλλον. Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές δέχονται πληροφορίες για την ειδική αγωγή, από τους δασκάλους τους, από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, από τα σχολικά εγχειρίδια, κι από μαθητές που βλέπουν στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι 414 μαθητές(67.4%) ενημερώνονται από τους δασκάλους τους, οι 206 μαθητές(33.6%) δέχονται πληροφόρηση από τον διευθυντή του σχολείου, οι 152 μαθητές(24.8%) παίρνουν πληροφορίες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τα σχολικά βιβλία και τέλος, η άμεση πληροφόρηση που έχουν οι μαθητές, από τους ίδιους τους συμμαθητές τους με τους οποίους συν-υπάρχουν και συν-εκπαιδεύονται στην ίδια σχολική μονάδα, οι 263 μαθητές(42.8%) αποτελούν την πειραματική ομάδα της ερευνητικής εργασίας, γιατί στο σχολείο τους εφαρμόζεται κάποιο μοντέλο της συν-εκπαίδευσης, είτε με τη μορφή της ειδικής τάξης ή του τμήματος ένταξης, είτε με τη μορφή της χωροχρονικής ενσωμάτωσης κάποιου ειδικού σχολείου. Οι 351 μαθητές(57.2%) αποτελούν την ομάδα ελέγχου, γιατί στην σχολική μονάδα όπου φοιτούν, δεν εφαρμόζεται κανένα παιδαγωγικό μοντέλο της συν-εκπαίδευσης. Από τα πρώτα περιγραφικά αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι, την πρώτη θέση στην πληροφόρηση για την ειδική εκπαίδευση, μέσα στο σχολικό περιβάλλον έχουν οι δάσκαλοι, ακολουθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και τέλος έρχεται η μικρή ενημέρωση από τα σχολικά εγχειρίδια. Με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου στα σχολικά βιβλία, γίνεται αντιληπτό ότι η αναφορά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικά

στη χρησιμότητα της ειδικής αγωγής, είναι ελλιπής, με αποτέλεσμα να επαληθεύεται μια από τις αρχικές μας υποθέσεις, ότι τα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν, τις περισσότερες φορές, την κανονική μαθησιακή εξέλιξη κι ωρίμανση των παιδιών, χωρίς να γίνεται αναφορά σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών, όπου εξαιτίας μιας αναπηρίας ή μειονεξίας, ή κάποιας περιβαλλοντικής καθυστέρησης, άρα μιλάμε για εκπαιδευτικές παρεκκλίσεις, χρειάζεται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Στο οικογενειακό περιβάλλον, οι 401 μαθητές(65.3%) έχουν πληροφόρηση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες από τους ίδιους τους γονείς τους, οι 388 μαθητές(63.2%) ενημερώνονται από την τηλεόραση, μέσω διαφόρων προγραμμάτων, οι 255 μαθητές(41.5%) βρίσκουν πληροφορίες μέσα από την ανάγνωση ορισμένων εξωσχολικών βιβλίων, οι 208 μαθητές(33.9%) πληροφορούνται από διάφορα περιοδικά κι εφημερίδες. Στο γειτονικό περιβάλλον, οι 216 μαθητές(35.2%) έχουν δεί κάποια παιδιά στη γειτονιά, κατά τη διάρκεια του παιγνιδιού τους, οι 238 μαθητές(38.8%) έχουν δικούς τους φίλους, που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, οι 117 μαθητές(19.1%) ενημερώνονται από τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών για την ωφελιμότητα της ειδικής εκπαίδευσης, και τέλος οι 45 μαθητές(7.3%) δηλώνουν ότι έχουν παντελώς άγνοια, τόσο για την ειδική εκπαίδευση, όσο και για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα ευρήματα αυτής της ερώτησης, μπορούμε να πούμε ότι οι πηγές πληροφόρησης και στα τρία περιβάλλοντα, το σχολικό, το οικογενειακό και το γειτονικό, για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ικανοποιητική. Αυτό, υποθέτουμε ότι οφείλεται, σε κάποια κοινωνική αλλαγή και μέσα από τις θεσμικές παρεμβάσεις της πολιτείας, αλλά κι από την προσωπική συν-ύπαρξη των παιδιών σε όλους τους τομείς, τα τελευταία χρόνια. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας οι βασικές πηγές ενημέρωσης είναι το σχολείο και το σπίτι. (βλ. πίνακα 32). Με το απαραμετρικό στατιστικό κριτήριο (test Mann-Whitney(M-W), παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών, αγόρια και κορίτσια σε σχέση με τις πηγές πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο, στην πηγή πληροφόρησης του κινηματογράφου $p=0.005$, στην πηγή πληροφόρησης του θεάτρου $p=0.007$, στην πηγή πληροφόρησης μαθητών που έχουν δεί στο σχολείο $p=0.004$, και σε μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου $p=0.044$. Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο σε σχέση με τις υπόλοιπες πηγές πληροφόρησης.

Πίνακας 32: Ως "πηγές πληροφόρησης κι ενημέρωσης" οι μαθητές απάντησαν τα εξής

Από την τηλεόραση	388 (63,2%)
Από τους γονείς μου	401(65,3%)
Από τους δασκάλους μου	414(67,4%)
Από τα βιβλία του σχολείου μου	206(33,6%)
Από τον διευθυντή του σχολείου μου	152(24,8%)
Από τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών	117(19,1%)
Από περιοδικά/εφημερίδες	208(33,9%)
Από διάφορα εξωσχολικά βιβλία	255(41,5%)
Από τον κινηματογράφο	100(16,3%)
Από το θέατρο	101(16,4%)
Από τους φίλους μου	238(38,8%)
Από μαθητές που έχω δεί στο σχολείο	263(42,8%)
Από παιδιά που έχω δεί στη γειτονιά μου	216(35,2%)
Από πουθενά-δεν ξέρω παιδιά με κάποιο πρόβλημα	45(7,3%)

6. Ο δάσκαλος και η εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης.

6.1. Αλληλεπιδρασιακές σχέσεις δασκάλου-μαθητών

Η ερώτηση Ε14 «Κατά τη γνώμη σου, ποια θεωρείς ότι είναι για σένα τα πέντε πιο σημαντικά χαρακτηριστικά στοιχεία, που πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι της σχολικής τάξης, για να μπορούν νε εφαρμόσουν μοντέλα της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στη συνήθη σχολική τάξη;», αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα της κοινωνικής αναπαράστασης και στο εντοπισμό της οργάνωσης και της δομής της αναπαράστασης γύρω από τον κεντρικό πυρήνα, με τη μέθοδο ιεράρχησης των θεμάτων, με τις «διαδοχικές ιεραρχημένες επιλογές»(Abric, 1989), όπου ζητείται

από τα υποκείμενα σε 17 δοσμένα χαρακηριστικά στοιχεία να επιλέξουν τα 5 πιο σημαντικά που τα υποκείμενα του δείγματος πιστεύουν ότι πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για την εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης. Οι πέντε επιλογές, που διάλεξαν οι μαθητές και των τριών τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι οι εξής: α) «να εξηγούν καλά το μάθημα, για να το κατανοούν όλοι οι μαθητές» απάντησαν 394(64,3%) υποκείμενα β) «να ασχολούνται και με τους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα στα μαθήματα» απάντησαν 384(62,6%) υποκείμενα, γ) «να είναι δίκαιοι στην βαθμολογία τους» απάντησαν 374(61,0%) δ) «να ξέρουν να προκαλούν το ενδιαφέρον μας για μάθηση» απάντησαν 294(48,0%) υποκείμενα, και ε) να γνωρίζουν καλά το μάθημα που διδάσκουν» απάντησαν 290(47,4%). Από αυτά τα πέντε στοιχεία, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει το γεγονός της ειδικής εκπαίδευσης και γνωρίζουν τους παράγοντες που άπτονται στο προφίλ των εκπαιδευτικών, για να γίνει η εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης. Τα άλλα δώδεκα χαρακτηριστικά είναι τα εξής: α) «να είναι ευγενικοί με όλα τα παιδιά» απάντησαν 218(35,6%) υποκείμενα, β) «να μην κάνουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών» απάντησαν 202(33%) μαθητές, γ) «να ενδιαφέρονται για τα προσωπικά μας προβλήματα» απάντησαν 77(12,6%) μαθητές του δείγματος, δ) «να είναι ήρεμοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος» απάντησαν 120(19,6%) μαθητές, ε) «να κάνουν ευχάριστο το μάθημα» απάντησαν 156(25,4%) μαθητές, στ) «να συνεργάζονται με τους γονείς μας για το καλό μας» απάντησαν 136(22,2%) μαθητές, ζ) «να κάνουν διάλογο κατά την ώρα του μαθήματος» απάντησαν 70(11,4%) μαθητές, η) «να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους δασκάλους για την μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών» απάντησαν 87(14,2%) μαθητές, θ) «να μας βάζουν λίγη εργασία για το σπίτι» απάντησαν 41(6,7%) μαθητές, ι) «να μην βάζουν καθόλου τιμωρίες» απάντησαν 45(7,3%) υποκείμενα, ι) «να μας πηγαίνουν συχνά εκδρομές» απάντησαν 79(12,9%) μαθητές και τέλος κ) «να μας αφήνουν περισσότερη ώρα στα διαλείμματα» απάντησαν 48(7,8%) υποκείμενα του δείγματος.

Η ερώτηση Ε14 αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο δάσκαλος, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Δίνονται στους μαθητές-υποκείμενα του δείγματος δέκα επτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, με σκοπό να διαλέξουν, σύμφωνα με τη γνώμη τους τα πέντε πιο σημαντικά για τους ίδιους. Την πρώτη θέση παίρνει το χαρακτηριστικό «να εξηγούν καλά το μάθημα» από 394 μαθητές(64.3%), τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει το «να ασχολούνται με τους μαθητές με μαθησιακά

προβλήματα-αδύνατους) από 384 μαθητές(62.6%), την τρίτη θέση το «να βαθμολογούν δίκαια» από 374 μαθητές(61%), την τέταρτη θέση το «να ξέρουν να προκαλούν το ενδιαφέρον μας για τα μαθήματα» από 294 μαθητές(48%) και την πέμπτη θέση καταλαμβάνει το χαρακτηριστικό «να γνωρίζουν καλά το μάθημα» από 290 μαθητές(47.4%). Τις υπόλοιπες θέσεις καταλαμβάνουν με φθίνουσα πορεία τα εξής χαρακτηριστικά:

-«να είναι ευγενικοί μαζί μας» από 218 μαθητές(35.6%)

-«να μην κάνουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών» από 202 μαθητές(33%)

-«να κάνουν ευχάριστο μάθημα» από 156 μαθητές(25.4%)

-«να συνεργάζονται με τους γονείς μας για το καλό μας» από 136 μαθητές(22.2%)

-«να είναι ήρεμοι» από 120 μαθητές(19.6%)

-«να συνεργάζονται μεταξύ τους για το καλό μας» από 87 μαθητές(14.2%)

-«να μας πηγαίνουν συχνά εκδρομές» από 79 μαθητές(12.9%)

-«να ενδιαφέρονται για τα προσωπικά μας προβλήματα» από 77 μαθητές(12.6%)

-«να κάνουν διάλογο κατά την ώρα τους μαθήματος» από 70 μαθητές(11.4%)

-«να μας αφήνουν περισσότερη ώρα στα διαλείμματα» από 48 μαθητές(7.8%)

-«να μη βάζουν τιμωρίες» από 45 μαθητές(7.3%)

-«να μας βάζουν λίγη εργασία για το σπίτι» από 41 μαθητές(6.7%)

Παρατηρείται ότι οι μαθητές-υποκείμενα του δείγματος, από τα δέκα επτά χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν οι δάσκαλοί τους, επέλεξαν πέντε, τα πιο βασικά κατά τη γνώμη τους, που έχουν άμεση συσχέτιση με τη γνωστική μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα με διαφορά από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά. Επιθυμούν, ο δάσκαλός τους να γνωρίζει και να εξηγεί καλά το μάθημα, να βαθμολογεί δίκαια, να προκαλεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση, όχι μόνο για τους μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα, αλλά και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή θέλουν έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό. Από τα χαρακτηριστικά των δασκάλων, που ζητάνε οι μαθητές ξεχωρίζουνε πέντε κατηγορίες: α) να γνωρίζουν καλά το μάθημα 290(47,2%) μαθητές, β) να προκαλούν το ενδιαφέρον μας για μάθηση 294(47,9%) μαθητές γ) να ασχολούνται με τους «αδύνατους» μαθητές 384(62.5%) μαθητές δ) να εξηγούν καλά το μάθημα 394(64,2%) μαθητές και ε) να είναι ευγενικοί μαζί μας 374(60,9%) μαθητές. Με το απαραμετρικό κριτήριο (Mann-Whitney test) των χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών στοιχείων του έλληνα εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο των μαθητών, δείχνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση, «το να γνωρίζουν καλά το μάθημα» (U=40552.500, W=87830.500, z=-3.312, p=0.001),

και «στο να μας αφήνουν περισσότερη ώρα στα διαλλείμματα» με (U=44813.500, W=92091.500, z=-2.115, p=0.034.)

6.2. Χαρακτηριστικά του δασκάλου και σχολική ένταξη.

Η μεταβλητή Ε24 «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός-δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή του μέσα στη συνήθη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου, έχει τα παρακάτω παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, σχετικά με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης μέσα στην κανονική σχολική μονάδα, στα πλαίσια των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης;», αποτελείται από 22 προσδιοριστικές μεταβλητές, με υψηλό βαθμό της εγκυρότητας(Reliability analysis), σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου, 5=Πάρα πολύ), όπου αποτελούν συνισταμένες της συνιστώσας εκείνης που θα βοηθήσει στην κοινωνική και σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα. Η πρόταση «Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής εκπαίδευσης» με (N=321, Μ.Ο.=3.33, Τ.Α.=1.04), δείχνει ότι υπάρχει μια αμφιβολία για την ικανοποιητική επαγγελματική κατάρτιση του δασκάλου πάνω σε θέματα της ειδικής παιδαγωγικής, κάτι που έχει σχέση και με την ενημέρωσή του και την επιμόρφωσή του, για το πώς να αντμετωπίζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών που παρουσιάζονται στα παιδιά. Από την πρόταση «Διαθέτει χρόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (N=321, Μ.Ο.=2.43, Τ.Α.=0.91), φαίνεται ότι ασχολείται περισσότερο με τους μαθητές που δεν παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες στα μαθήματα, παρά με τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Η σύνεχεια στην επόμενη πρόταση, «Προσαρμόζει, κατά το δυνατόν, τη διδασκαλία του στα ενδιαφέροντα των μαθητών» (N=321, Μ.Ο.=2.90, Τ.Α.=1.08), δείχνει το διδακτικό προφίλ του δασκάλου προς τη μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Η πρόταση «Δείχνει προθυμία συμμετοχής για όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου» (N=321, Μ.Ο.=3.08, Τ.Α.=1.06) φανερώνει μια αμφιβολία απέναντι στις συμμετοχικές διαδικασίες του δασκάλου. Η πρόταση «Έχει ηρεμία, ψυχραιμία και υπομονή για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών» (N=321, Μ.Ο.=3.14, Τ.Α.=1.10), φανερώνει την θέλησή του να ασχοληθεί με κάποια μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές του, αλλά θα πρέπει να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι, όπου τον εμποδίζουν προς αυτή την παιδαγωγική κατεύθυνση. Οι επόμενες τρείς ερωτήσεις αναφέρονται στο διδακτικό προφίλ τοτ

δασκάλου και στις μεθόδους της παιδαγωγικής που χρησιμοποιεί «Εκτός από καλός ομιλητής είναι και καλός ακροατής. Γνωρίζει πότε να σταματά» (N=321, Μ.Ο.=3.04, Τ.Α.=1.02), «Κάνει εύστοχες ερωτήσεις» (N=321, Μ.Ο.=3.35, Τ.Α.=0.92), «Είναι απέναντι στους μαθητές του, πρότυπο για μίμηση», (N=321, Μ.Ο.=3.13, Τ.Α.=1.12). Η επόμενη πρόταση «Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη» (N=321, Μ.Ο.=3.42, Τ.Α.=1.03), μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχουν σχέση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, αλλά και το πνεύμα της κοινωνίας. Η πρόταση «Χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα» (N=321, Μ.Ο.=3.48, Τ.Α.=1.08), φανερώνει τη διάθεση του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, αλλά με τάσεις αμφιβολίας, κάτι που φαίνεται και από την επόμενη πρόταση «Είναι αμερόληπτος κι αντικειμενικός στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών» (N=321, Μ.Ο.=3.39, Τ.Α.=1.11). Η συνεργασία του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον φανερώνεται στην πρόταση «Συνεργάζεται με τους γονείς, για το καλό των μαθητών» (N=321, Μ.Ο.=3.51, Τ.Α.=1.08) και στη συνέχεια έχουμε τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, όπου υπάρχουν κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί, όπως η αυτοεκπηρούμενη προφητεία, όπου δημιουργούν ανασταλτικούς παράγοντες στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος για την εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης, όπου φαίνεται με την πρόταση «Έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές του» (N=321, Μ.Ο.=3.43, Τ.Α.=1.02). Η πρόταση «Έχει θετική εικόνα για το ρόλο του δασκάλου, ακόμη κι άν εργάζεται κάτω από αντίξοες συνθήκες» (N=321, Μ.Ο.=3.42, Τ.Α.=1.18), φανερώνει την αισιοδοξία του εκπαιδευτικού για το ίδιο του το παιδαγωγικό έργο. Η πρόταση «Ελαχιστοποιεί τις διαφορές με τους συναδέλφους του» (N=321, Μ.Ο.=3.25, Τ.Α.=1.00), δείχνει μια τάση αμφιβολίας προς αυτή την κατεύθυνση και η πρόταση «Συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες, για την καλύτερη προσέγγιση ορισμένων μαθητών με ειδικές ανάγκες», (N=321, Μ.Ο.=2.63, Τ.Α.=1.09), δείχνει ότι στο δύσκολο έργο της ειδικής παιδαγωγικής πολλές φορές είναι «μόνος»του. Οι επόμενες τρείς προτάσεις αναφέρονται στο διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού, «Χρησιμοποιεί τα μοντέλα της συνεργατικής μάθησης» (N=321, Μ.Ο.=2.87, Τ.Α.=1.03), «Καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών» (N=321, Μ.Ο.=3.16, Τ.Α.=1.12), και «Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών» (N=321, Μ.Ο.=3.25, Τ.Α.=1.18), όπου υπάρχει μια διχογνωμία ανάμεσα στο παραδοσιακό προφίλ της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και το δημοκρατικό προφίλ διδασκαλίας, όπου οι μαθητές ακολουθούν την

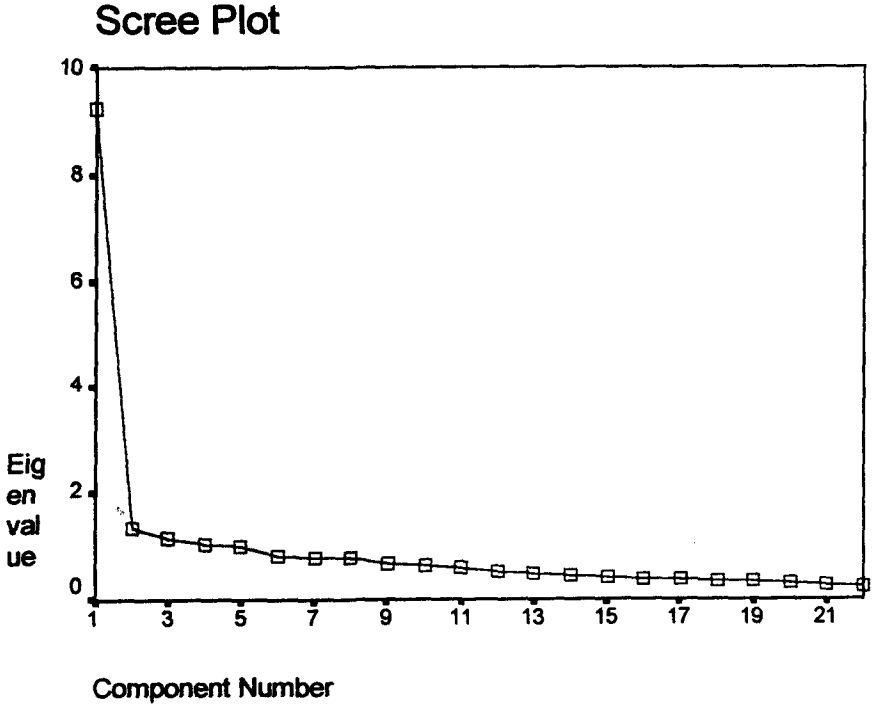
εποικοδομητική μάθηση της γνώσης. Οι προτάσεις «Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας» (N=321, Μ.Ο.=3.02, Τ.Α.=1.11), και «Συνδέει το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών» (N=321, Μ.Ο.=3.04, Τ.Α.=1.10) , δείχνουν ότι η βιωματική και εμπειρική μάθηση ίσως δεν υπάρχει μέσα στις σχολικές τάξεις. Τέλος, αφήσαμε την πρόταση «Καλλιεργεί την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (N=321, Μ.Ο.=1.94, Τ.Α.=1.04), δείχνει ότι μπορεί να συμβαίνει κάτι τέτοιο μέσα στη σχολική τάξη, αλλά πολλες φορές ασυνείδητα, μέσα από τις ενδοσχολικές πρακτικές. Σε αυτή τη μεταβλητή υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με τάσεις προς το «πολύ» για τους δασκάλους και προς το «λίγο» για τους γονείς, όπου φαίνεται από τις συγκρίσεις στους μέσους όρους των απαντήσεων, όπου υπάρχουν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πράγματι, στα 22 ερωτήματα που αποτελούσαν το ερωτηματολόγιο πάνω στους παράγοντες εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης εφαρμόσαμε μία παραγοντική ανάλυση με ανακύκλωση τύπου varimax, όπου με την παραγοντική ανάλυση των αντιστοιχιών, με περιστροφή των παραγόντων(factor analysis – Varimax), βρέθηκε το κριτήριο χ2=1909.545 , p=0.00000, με KMO=0.917. Εξάγονται, λοιπόν, πέντε παράγοντες α=9.24, β=1.38, γ=1.23, δ=1.10, ε=1.02 και καλύπτουν το 63.6% των περιπτώσεων, όπου είναι οι εξής: α) ο πρώτος παράγοντας καλύπτει την εκπαιδευτική δρασυηριότητα μέσα στην τάξη με το «να καλλιεργεί την δημιουργική σκέψη των μαθητών» .72, «να χρησιμοποιεί τα μοντέλα συνεργατικής μάθησης» .70, «να καλλιεργεί την κριτική σκέψη των παιδιών» .68, «να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας» .67, «να συνδέει το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, για την κοινωνική ένταξη των μαθητών» .60, «να δείχνει προθυμία συμμετοχής, σε όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας» .55, «να είναι καλός ομιλητής κι ακροατής» .50, «να αντιμετωπίζει με ηρεμία και ψυχραιμία τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών» .50, «να δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα μέσα στην σχολική τάξη» .42. β) ο δεύτερος παράγοντας καλύπτει την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα κι έξω από την σχολική μονάδα, με το «να είναι πρότυπο μίμηση απέναντι στα παιδιά» .76, «να κάνει εύστοχες ερωτήσεις» .65, να να χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση» .63, «να ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας» .60, «να είναι καλός ομιλητής» .49, και «να αντιμετωπίζει τις προβληματικές συμπεριφορές με επαγγελματισμό» .43. γ) ο τρίτος παράγοντας

αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με το «να ελαχιστοποιεί τις διαφορές του με τους συναδέλφους του» .76, «να έχει θετική εικόνα για το ρόλο του εκπαιδευτικού, ακόμη κι όταν εργάζεται κάτω από αντίξοες συνθήκες» .75, «να συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες για τα προβλήματα των παιδιών» .59, «να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών» .48 και «να προσπαθεί για την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση όλων των παιδιών» .45. δ) ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στους τρόπους της μεθόδου της διδασκαλίας του για να αναπτύξει το ενδιαφέρον των μαθητών του για μάθηση, με το «να χρησιμοποιεί την ενθάρρυνση και την ενίσχυση» .47 και «να αποφεύγει φαινόμενα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας» .41. Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας αναφέρεται στην ανάγκη για την διεπιστημονική προσέγγιση των μαθησιακών προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές με .44.

Παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους, μεταξύ των δασκάλων και των γονέων, για το προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού όσον αφορά την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι 173 δάσκαλοι θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός «κατέχει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής» σε ικανοποιητικό βαθμό με (Μ.Ο.=3.57, Τ.Α.=0.95), «διαθέτει χρόνο για τους μαθητές του που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα» με (Μ.Ο.=2.56, Τ.Α.=0.85), «προσαρμόζει την διδασκαλία του στα ενδιαφέροντα των μαθητών» (Μ.Ο.=3.06, Τ.Α.=1.05), «συμμετέχει σε όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας» με (Μ.Ο.=3.21, Τ.Α.=0.99), «αντιμετωπίζει με ψυχραιμία και ήρεμο τρόπο την προβληματική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών της σχολικής τάξης» με (Μ.Ο.=3.36, Τ.Α.=1.04), «εκτός από καλός ομιλητής, είναι και καλός ακροατής, ξέρει πότε να σταματάει και να ακούει» με (Μ.Ο.=3.13, Τ.Α.=0.98), «κάνει εύστοχες ερωτήσεις» με (Μ.Ο.=3.46, Τ.Α.=0.87), «είναι πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του» με (Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=0.98), «καλλιεργεί το δημοκρατικόκλίμα μέσα στην σχολική τάξη» με (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=0.86), «ενθαρρύνει και ενισχύει τους μαθητές του» (Μ.Ο.=3.80, Τ.Α.=0.91), «είναι αμερόληπτος κι αντικειμενικός στην εξιολόγηση επίδοσης των μαθητών» με (Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=0.97), «συνεργάζεται με τους γονείς για το καλό των μαθητών» με (Μ.Ο.=3.73, Τ.Α.=0.92), «έχει ρεαλιστικές προσδοκίες για τους μαθητές του» με (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=0.92), «έχει θετική εικόνα για το ρόλο του δασκάλου» με (Μ.Ο.=3.65, Τ.Α.=1.09), «ελαχιστοποιεί τις διαφορές με τους συναδέλφους του» με (Μ.Ο.=3.42, Τ.Α.=1.00), «συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες για τις διάφορες μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών» με

(Μ.Ο.=2.73, Τ.Α.=1.06), «καλλιεργεί την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών» με (Μ.Ο.=1.72, Τ.Α.=0.91), «χρησιμοποιεί τα μοντέλα συνεργατικής μάθησης» με (Μ.Ο.=2.93, Τ.Α.=0.98), «καλλιεργεί την δημιουργική σκέψη των μαθητών» με (Μ.Ο.=3.36, Τ.Α.=1.06), «χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας» με (Μ.Ο.=3.17, Τ.Α.=1.10), «ασχολείται με την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών» με (Μ.Ο.=3.19, Τ.Α.=1.06), «καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών» με (Μ.Ο.=3.45, Τ.Α.=1.08). Παρόλο που υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δασκάλους και γονείς, όπου οι γονείς βρίσκονται μεταξύ του «λίγο» και «καθόλου» και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν έχουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας τους και τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών της σχολικής τάξης. (βλ. πίνακα 33)



Πίνακας 33: Χαρακτηριστικά του δασκάλου και σχολική ένταξη(παραγοντική ανάλυση).

	Component			
	1	2	3	4
Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής	,306	-3,207E-02	,604	6,151E-02
Διαθέτει χρόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	5,691E-02	,215	,787	,143
Προσαρμόζει, κατά το δυνατόν, τη διδασκαλία του στα ενδιαφέροντα των μαθητών	,233	,378	,574	,252
Δείχνει προθυμία συμμετοχής για όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου	,227	,555	,365	,185
Έχει ηρεμία, ψυχραιμία και υπομονή για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών	,464	,381	,350	,171
Εκτός από καλός ομιλητής είναι και καλός ακροατής. Γνωρίζει πότε να σταματά	,350	,469	,389	3,584E-02
Κάνει εύστοχες ερωτήσεις	,472	,241	,417	,190
Είναι απέναντι στους μαθητές του, πρότυπο για μίμηση	,528	,220	,401	,144
Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη	,627	,368	,245	,152
Χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα	,704	,292	,304	8,411E-02
Είναι αμερόληπτος κι αντικειμενικός στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών	,722	,311	5,087E-02	,184
Συνεργάζεται με τους γονείς, για το καλό των μαθητών	,638	,386	9,953E-02	,341
Έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές του	,565	,164	,155	,402
Έχει θετική εικόνα για το ρόλο του δασκάλου, ακόμη κι αν εργάζεται κάτω από αντίξοες συνθήκες	,335	,252	,116	,700
Ελαχιστοποιεί τις διαφορές με τους συναδέλφους του	,288	,121	,110	,751
Συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες, για την καλύτερη προσέγγιση ορισμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	-7,781E-03	,362	,353	,574
Καλλιεργεί την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών	-,556	4,029E-02	-9,664E-02	-8,982E-02
Χρησιμοποιεί τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης	6,089E-02	,694	6,611E-02	,100
Καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών	,446	,690	8,976E-02	,101
Χρησιμοποιεί εποπτικά υλικά και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας	,135	,646	,191	,249
Συνδέει το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, για την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών	,139	,634	,111	,399
Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών.	,413	,695	,160	,125

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

7. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η μεταβλητή Ε21 «Κατά τη γνώμη σας, ποια από τα παρακάτω στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχουν για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες για την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης;» αποτελείται από 22 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου αναφέρονται σε παράγοντες εκείνους που είναι απαραίτητοι σε μια συνήθη σχολική μονάδα, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, αλλά και οποιαδήποτε άλλη περίπτωση μαθητή που καθυστερεί, για κάποιους λόγους στην μαθησιακή διαδικασία. Στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, τα 57(17.8%) υποκείμενα του δείγματος πιστεύουν ότι υπάρχουν, ενώ τα 263(82,2%) υποκείμενα θεωρούν ότι είναι ανύπαρκτα και μάλιστα σε μια εποχή που η πρώιμη παρέμβαση στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών είναι χρήσιμη για το μαθητή για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα όσο πιο γρήγορα γίνεται. Στα εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα που χρειάζονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα 76(23,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι είναι υπαρκτά, ενώ τα 245(76,3%) θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν «αφομοιωτικά» πάνω στο σχολικό βιβλίο. Τα 153(47,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι απέναντι στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, ενώ οι 168(52,3%) θεωρούν ότι δεν υπάρχει και ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους δασκάλους για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών. Πρέπει να σημειώσουμε ότι σε αυτό το παράγοντα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς και σε δασκάλους. Το ειδικό επιστημονικό, εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό προσωπικό βρίσκεται μέσα στην σχολική μονάδα και στηρίζει τους γονείς, αλλά και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων, για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των παιδιών, πιστεύουν τα 76(23,7%) υποκείμενα του δείγματος, ενώ τα 245(76,3%) θεωρούν ότι αυτή η συνεργασία είναι ανύπαρκτη. Για την συνεργασία μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, τα υποκείμενα θεωρούν ότι υπάρχει 209(65,1%), ενώ οι 112(34.9%) θεωρούν ότι δεν υπάρχει. Η ενδο-σχολική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω από τα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής, για τα 75(23,4%) υποκείμενα θεωρούν ότι γίνεται, ενώ τα 246(76,6%) πιστεύουν ότι είναι ανύπαρκτη. Η προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες θωρείται ότι υπάρχει από τους 94(29,3%), ενώ από τους 227(70,7%) πιστεύεται ότι δεν υπάρχει, κάτι

που σημαίνει ότι οι διάφορες παρεκλλίσεις από το «κανονικό» σύστημα, αποκλείονται και περιθωριοποιούνται. Υπάρχει εκτίμηση των ειδικών συνθηκών της μάθησης για τα 139(43,3%) υποκείμενα, ενώ για 182(56,7%) δεν υπάρχει. Τα μοντέλα της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, έτσι ώστε να δημιουργούνται διομαδικές σχέσεις με τους μαθητές, τα 121(37,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχει και τα 200(62,3%) υποκείμενα πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν. Επίσης στο θέμα της προστασίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα 107(33,3%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχει, ενώ τα 214(66,7%) τα θεωρούν ανύπαρκτα. Το σχολείο οφείλει να συμβουλεύει και να υποστηρίζει τους γονείς που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα 137(42,7%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχει η συμβουλευτική, ενώ τα 184(57,3%) υποκείμενα πιστεύουν ότι δεν υπάρχει συμβουλευτική γονέων. Επίσης, εκτός από τα συμβουλευτικά προγράμματα, χρειάζονται και επιμορφωτικά σεμινάρια σε γονείς για να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους μαθησιακά στο σπίτι τους, κάτι που πιστεύουν ότι υπάρχει από τα 72(22,5%) υποκείμενα, ενώ θεωρούν ότι δεν υπάρχουν τα 228(71%) υποκείμενα. Τα μέσα και υλικά διδασκαλίας καθώς και άλλο εποπτικό υλικό που είναι χρήσιμο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες , θεωρείται ότι υπάρχει από τα 93(29,0%) υποκείμενα, ενώ είναι ανύπαρκτο από τα 228(71,0%) υποκείμενα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπάρχει συνεργατική μάθηση, θεωρούν ότι συμβαίνει τα 150(46.7%) υποκείμενα, ενώ τα 171(53,3%) θεωρούν ότι δεν συμβαίνει. Η ενημέρωση των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάουν τα παιδιάτους, υπάρχει στα 225(70,1%) υποκείμενα, ενώ στα 96(29,9%) υποκείμενα δεν υπάρχει. Το ολοήμερο ειδικό πρόγραμμά για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχει για τα 70(21,8%) άτομα, ενώ δεν υπάρχει για τους 251(78,2%). Τέλος, η υποστήριξη διδακτικών προγραμμάτων στο σπίτι, φαίνεται ότι τα 72(22,4%) υποκείμενα πιστεύουν ότι υπάρχουν, ενώ τα 249(77,6%) υποκείμενα θεωρούν ότι είναι ανύπαρκτα. Από τους παράγοντες της συνηθισμένης σχολικής μονάδας, εκτιμάται ότι πρέπει να γίνουν πολλά βήματα προόδου κι αλλγών για να μπορέσουν να είναι σε ετοιμότητα τα σχολεία για να αντιμετωπίσουν τις περιπτώσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σημειώνεται ότι υπάρχουν σταστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς κι εκπαιδευτικούς. Τα υποκείμενα του δείγματος που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση ήταν N=321. (βλ. πίνακας 34)

ικας 34: Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος.

α. Πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
lid	NAI	58	17,9	18,1	18,1
	OXI	263	81,2	81,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
ssing	System	3	,9		
tal		324	100,0		

Εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
lid	NAI	76	23,5	23,7	23,7
	OXI	245	75,6	76,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
ssing	System	3	,9		
tal		324	100,0		

ύθυνη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	153	47,2	47,7	47,7
	OXI	168	51,9	52,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
issing	System	3	,9		
otal		324	100,0		

γ. Υποστηρικτική βοήθεια από ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγων, λογοπεδικών, κ.τ.λ.) μέσα στη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	76	23,5	23,7	23,7
	OXI	245	75,6	76,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
issing	System	3	,9		
otal		324	100,0		

δ. Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	209	64,5	65,1	65,1
	OXI	112	34,6	34,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
issing	System	3	,9		
otal		324	100,0		

ε. Συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	75	23,1	23,4	23,4
	OXI	246	75,9	76,6	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

στ. Προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	94	29,0	29,3	29,3
	OXI	227	70,1	70,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ζ. Εκτίμηση των συνθηκών μάθησης των παιδιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	139	42,9	43,3	43,3
	OXI	182	56,2	56,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

η. Ανάπτυξη προγραμμάτων για ομαδικές εργασίες, σε πλαίσιο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	121	37,3	37,7	37,7
	OXI	200	61,7	62,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

θ. Πρόνοια για προστατευτικό σχολικό περιβάλλον(μαθησιακά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχοκινητικά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	107	33,0	33,3	33,3
	OXI	214	66,0	66,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

υμβουλευτική εργασία και υποστήριξη σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	137	42,3	42,7	42,7
	OXI	184	56,8	57,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
ssing	System	3	,9		
tal		324	100,0		

Επάρκεια εποπτικού υλικού και οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	93	28,7	29,0	29,0
	OXI	228	70,4	71,0	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
issing	System	3	,9		
tal		324	100,0		

Σεμιναριακή εκπαίδευση σε γονείς για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	72	22,2	22,5	22,5
	OXI	248	76,5	77,5	100,0
	Total	320	98,8	100,0	
lissing	System	4	1,2		
otal		324	100,0		

μ. Συνεργατικό πνεύμα διδασκαλίας των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	150	46,3	46,7	46,7
	OXI	171	52,8	53,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
lissing	System	3	,9		
otal		324	100,0		

v. Ψυχολογική Υποστήριξη των γονέων, που τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
alid	NAI	107	33,0	33,3	33,3
	OXI	214	66,0	66,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
lissing	System	3	,9		
otal		324	100,0		

ξ. Δυνατότητα επιστημονικής έγκυρης κι αξιόπιστης διάγνωσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	233	71,9	72,6	72,6
	ΟΧΙ	88	27,2	27,4	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ο. Συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους ειδικούς επιστήμονες, για την επίλυση μαθησιακών προβλημάτων της σχολικής τάξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	135	41,7	42,1	42,1
	ΟΧΙ	186	57,4	57,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

π. Συνεχής ενημέρωση των γονέων για το σχολικό αναλυτικό κι ωρολόγιο πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	225	69,4	70,1	70,1
	ΟΧΙ	96	29,6	29,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ρ. Εφαρμογή ολοήμερου σχολείου για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	70	21,6	21,8	21,8
	ΟΧΙ	251	77,5	78,2	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

σ. Έλεγχος της τήρησης βιβλίων συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	75	23,1	23,4	23,4
	ΟΧΙ	246	75,9	76,6	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

r. Εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων στο σπίτι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
lid	NAI	72	22,2	22,4	22,4
	OXI	249	76,9	77,6	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
ssing	System	3	,9		
tal		324	100,0		

ι. Συμβουλευτική εργασία του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, ώστε να υπάρχει ευρύτερη κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
lid	NAI	153	47,2	47,7	47,7
	OXI	168	51,9	52,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
ssing	System	3	,9		
tal		324	100,0		

8. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης.

Η μεταβλητή Ε16 «Σε ποιό βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στην συνήθη σχολική μονάδα;» αποτελείται από 19 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου αποτελού βασικούς παράγοντες εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Με την ανάλυση της εγκυρότητας(Reliability analysis), είδαμε ότι όλες οι επιμέρους μεταβλητές αποτελούν ουσιαστικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις σχολικές μονάδες για να μπορέσουν να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις διάφορες μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Χρησιμοποιείται η διπολική πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ, 5=συμφωνώ) για να διερευνηθούν οι διάφορες τάσεις των μαθητών. Η πρώτη πρόταση «Ο κάθε μαθητής έχει το δικό του προσωπικό τρόπο, που μαθαίνει τα μαθήματα.» (N= 597, Μ.Ο.=4.23 , Τ.Α.=1.18), αποτελεί το βασικό σημείο της όλης φιλοσοφίας της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια σχολική τάξη. Φαίνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος συμφωνούν προς την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων και δυνατοτήτων του κάθε μαθητή. Η πρόταση «Οι μαθητές, που μαθαίνουν με αργό ρυθμό, πρέπει να διαβάζουν από ειδικά βιβλία ανάλογα με το πρόβλημά τους.» (N= 597, Μ.Ο.=3.82, Τ.Α.=1.21) αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια που πρέπει να είναι κατάλληλα επεξεργασμένα και να προσαρμόζονται στις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή, και για παράδειγμα αναφέρω τις περιπτώσεις μαθητών με αισθητηριακές διαταραχές της όρασης(τυφλά παιδιά), όπου χρειάζονται για παράδειγμα την ανάγλυφη γραφή στα βιβλία τους, για να μπορούν να ακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η πρόταση «Το σχολείο μπορεί να δέχεται όλους τους μαθητές, με οποιοδήποτε μαθησιακό πρόβλημα κι αν έχουν.» (N= 597, Μ.Ο.=3.54 , Τ.Α.=1.44) δείχνει την άποψη των μαθητών του δείγματος, όπου όλα τα παιδιά μπορούν να βρεθούν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και να συν-εκπαιδευτούν, αλλά με τις κατάλληλες σχολικές αλλαγές. Η πρόταση «Οι δάσκαλοι, που έχουν σπουδάσει για τα ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών, πρέπει να βρίσκονται μέσα στην κανονική τάξη, μαζί με τον δάσκαλο της τάξης.» (N= 597, Μ.Ο.=3.13 , Τ.Α.=1.44) δείχνει κάποια τάση προς τη συμφωνία της συν-διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της τάξης και του δασκάλου της ειδικής αγωγής. Σε αυτή τη πρόταση οι μαθητές φαίνεται να μην έχουν ιδιαίτερα προβλήματα, σε αντίθεση με τους δασκάλους που έχουν την

τάση της διαφωνίας. Η επόμενη πρόταση «Οι δάσκαλοι, που προσφέρουν ειδική μαθησιακή βοήθεια σε ορισμένους μαθητές, πρέπει να έχουν δικιά τους ειδική τάξη, για να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές αυτούς.» (N= 597, Μ.Ο.=4.21 , Τ.Α.=1.13) δείχνει ότι οι μαθητές συμφωνούν περισσότερο στην λειτουργία μιας παράλληλης ειδικής τάξης. Τα σοβαρά μαθησιακά προβλήματα φαίνεται ότι είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα, όπου η πρόταση «Τα παιδιά, που παρουσιάζουν κάποιο δύσκολο μαθησιακό πρόβλημα μέσα στη σχολική μονάδα, είναι καλύτερα να φεύγουν και να πηγαίνουν σε κάποιο άλλο σχολικό χώρο, ειδικά οργανωμένο γι' αυτές τις περιπτώσεις.» (N= 597, Μ.Ο.=3.98 , Τ.Α.=1.22), δείχνει την τάση στην συμφωνία της ύπαρξης κάποιων ξεχωριστών ειδικών σχολικών μονάδων, για ορισμένες περιπτώσεις. Η πρόταση «Οι μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα, καθυστερούν ολόκληρη τη σχολική τάξη.» (N= 597, Μ.Ο.=2.89 , Τ.Α.=1.33), δείχνει ότι υπάρχει μια τάση μάλλον διαφωνίας, σε αντίθεση με τους ενήλικες, όπου θεωρούν την καθυστέρηση δεδομένη. Η πρόταση «Οι γονείς μου δεν με αφήνουν να κάνω παρέα με συμμαθητές μου, που παρουσιάζουν μέτρια ή σοβαρά προβλήματα στα μαθήματα.» (N= 597, Μ.Ο.=2.07 , Τ.Α.=1.36), δείχνει διαφωνία προς την παρέμβαση των γονέων στις ενδοσχολικές παρέες των παιδιών τους. Η πρόταση «Οι μαθητές, με μαθησιακές δυσκολίες, αισθάνονται άσχημα, γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν τους κάνουν παρέα.» (N= 597, Μ.Ο.=3.16 , Τ.Α.=1.58) δείχνει ότι την ανάδυση κάποιων μορφών σχολικής περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξαιτίας του προβλήματος που παρουσιάζουν. Η επόμενη πρόταση αφορά τους πολύ καλούς μαθητές στα μαθήματα(χαρισματικά παιδιά), με γρήγορους ρυθμούς μάθησης, «Οι πολύ καλοί μαθητές πρέπει να παρακολουθούν ένα ειδικό πρόγραμμα με περισσότερα και πιο δύσκολα μαθήματα.» (N= 597, Μ.Ο.=2.92 , Τ.Α.=1.56), όπου φαίνεται ότι και σε αυτή την περίπτωση δεν χρειάζεται η παρακολούθηση ξεχωριστής σχολικής μονάδας, ίσως γιατί πάλι έχουμε μορφές κοινωνικής περιθωριοποίησης, αλλά η συνήθη σχολική τάξη οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει και αυτές τις ειδικές περιπτώσεις μαθητών. Η πρόταση «Τα βιβλία βοηθάνε και τους μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα, να καταλάβουνε καλύτερα τα μαθήματα.» (N= 597, Μ.Ο.=4.25 , Τ.Α.=1.10) δείχνει βαθμό συμφωνίας για την λειτουργία των σχολικών βιβλίων προς τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η πρόταση «Οι μαθητές, με χαμηλούς βαθμούς στα μαθήματα, δημιουργούν πολύ φασαρία μέσα στην τάξη.» (N= 597, Μ.Ο.=2.82 , Τ.Α.=1.36,) δείχνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση, σύμφωνα με τη

γνώμη των μαθητών, της φασαρίας μέσα στη σχολική τάξη με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπου στο σημείο αυτό η βιβλιογραφία αναφέρει τον παράγοντα «προφίλ του δασκάλου», περισσότερο υπεύθυνο προς αυτή την κατεύθυνση. Στο επίπεδο των διομαδικών σχέσεων των μαθητών, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σίγουρη άποψη στο θέμα των φίλων των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, γιατί η πρόταση «Οι μαθητές, με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, έχουν πολλούς συμμαθητές ως φίλους τους.» (N= 597, Μ.Ο.=3.09 , Τ.Α.=1.18), δείχνει ότι θέλει περισσότερη διερεύνηση η συσχέτιση των κοινωνικών σχέσεων με την μαθησιακή εξέλιξη του ατόμου, όπου το κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα, είναι απαραίτητο προς αυτή την κατεύθυνση. Η πρόταση «Οι καλοί μαθητές στα μαθήματα, βοηθάνε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.» (N= 597, Μ.Ο.=4.12 , Τ.Α.=1.15) αναφέρεται πάλι στις σχέσεις των μαθητών με και χωρίς μαθησιακά προβλήματα, όπου η τάση της συμφωνίας δείχνει ότι οι μαθητές αξιολογούν τον συμμαθητή τους από ολόκληρη την προσωπικότητά του και όχι μόνο από τη μαθησιακή του επίδοση. Η πρόταση «Το σχολείο έχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, για να βοηθήσει όλους τους μαθητές, με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.» (N= 597, Μ.Ο.=3.92 , Τ.Α.=1.24) , δείχνει το βαθμό συμφωνίας των μαθητών για την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να δεχτεί όλους τους μαθητές στους μαθησιακούς και κοινωνικούς της κόλπους. Η επόμενη θέση-πρόταση «Τα ξεχωριστά σχολεία, για ορισμένους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, πρέπει να σταματήσουν να λειτουργούν, γιατί απομονώνουν τα παιδιά.» (N= 597, Μ.Ο.=2.80 , Τ.Α.=1.37,), δείχνει ότι η ύπαρξη ξεχωριστών σχολικών μονάδων πρέπει να υπάρχει για κάποιες περιπτώσεις μαθητών. Οι προσδοκίες των γονέων, για τις μαθησιακές εξελίξεις των παιδιών τους φαίνεται και στους μαθητές, ότι πολλές φορές δεν έχουν ρεαλιστικό υπόβαθρο, όπου η πρόταση «Οι γονείς, πολλές φορές, περιμένουν καλύτερους βαθμούς από τα παιδιά τους και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, χωρίς τα ίδια να έχουν πάντα τη δυνατότητα.» (N= 597, Μ.Ο.=3.57 , Τ.Α.=1.29,) δείχνει την ανάγκη της συμβουλευτικής ενημέρωσης των γονέων πάνω στις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών τους, έτσι ώστε να μην τα γεμίζουν με ανώφελο σχολικό άγχος. Η πρόταση «Μέσα στη σχολική τάξη, όλοι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους με πνεύμα ομαδικό και συνεργατικό.» (N= 597, Μ.Ο.=4.04 , Τ.Α.=1.17,) δείχνει την τάση για συνεργατική και ομαδοκεντρική και παιδοκεντρική διδασκαλία μέσα στην σχολική τάξη, όπου ο κάθε μαθητής θα έχει την ευκαιρία να δείξει τις δικές τους ικανότητες και δυνατότητες. Όσον αφορά το θέμα της συνεργασίας του

οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος, τα μάτια των παιδιών βλέπουν ότι μπορεί και πρέπει να υπάρχει, με το βαθμό συμφωνίας στην πρόταση «Οι γονείς μας έχουν πάντα τη δυνατότητα να συνεργάζονται με τους δασκάλους για το καλό μας.» (N= 597, Μ.Ο.=4.27 , Τ.Α.=1.02), όπου φαίνεται η τάση για τους μαθητές και την επιθυμία τους να νιώθουν την καλή σχέση, ανάμεσα στους γονείς τους και στους δασκάλους τους.

Με την παραγοντική ανάλυση της μεταβλητής Ε16 παρατηρούμε ότι το τεστ του Bartlett μας δίνει χ2= 706.239 σε επίπεδο σημαντικότητας p=0.000 και το KMO=0.640. Από τις 19 προσδιοριστικές μεταβλητές εξάγονται 7 παράγοντες με αριθμό μεγαλύτερο της μονάδας, α=2.213, β=1.637, γ=1.477, δ=1.155, ε=1.150, στ΄=1.079 και ζ=1.015, όπου καλύπτουν το 51.189% των περιπτώσεων. Με την περιστροφή των παραγόντων(varimax) βλέπουμε ότι ο πρώτος παράγοντας έχει υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε16-15=.716, έχει σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές Ε16-14=.652, με τη μεταβλητή Ε16-11=.592 και μέτρια συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε16-19=.405. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην καταλληλότητα των χαρακτηριστικών στοιχείων της σχολικής μονάδας, όπως η υλικοτεχνική υποδομή και το συνεργατικό πνεύμα σχολείου και οικογένειας, για να δεχτούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο δεύτερος παράγοντας έχει σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές Ε16-12=.629, Ε16-8=.590, Ε16-7=.557. Ο δεύτερος παράγοντας αποτελεί τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη σχολική μονάδα. Ο τρίτος παράγοντας έχει σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές Ε16-6=.693, Ε16-5=.654, Ε16-2=.541. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην ετοιμότητα της ίδιας της σχολικής τάξης νε δεχτεί αυτούς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ή να τους στείλει σε ξεχωριστούς ειδικούς εκπαιδευτικούς χώρους. Ο τέταρτος παράγοντας έχει σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές Ε16-4=.693, Ε16-3=.668. Ο τέταρτος παράγοντας αγγίζει το σχολικό μοντέλο της συν-διδασκαλίας των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, από τον δάσκαλο της τάξης και τον δάσκαλο της ειδικής αγωγής. Ο πέμπτος παράγοντας έχει υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε16-16=.745 και σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε16-13=.629. Με τον πέμπτο παράγοντα εντοπίζεται το πρόβλημα της περιθωριοποιήσης των μαθητών και μέσα στην ίδια σχολική μονάδα, αλλά και σε ξεχωριστό ειδικό σχολείο. Το επίπεδο των διομαδικών σχέσεων, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην ιδεολογική μεταστροφή της κοινωνικής φιλοσοφίας, για την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο έκτος παράγοντας έχει θετική

σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε16-18=.596 και Ε16-19=.506 και αρνητική σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε1ϋ-9=-.646. Ο έκτος παράγοντας δείχνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μέσα στη συνήθη σχολική μονάδα. Και ο έβδομος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε16-17=.758 και αρνητική σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε16-10=-.603. Ο έβδομος παράγοντας αναφέρεται στις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων και στις θετικές ή αρνητικές επιδράσεις που έχουν πάνω στους μαθητές.

Με το απαραμετρικό κριτήριο (Mann-Whitney test, χ2), όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών για την εκπαίδευση των συμμαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με το φύλο(αγόρια, κορίτσια), παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές, «ο κάθε μαθητής έχει τον δικό του προσωπικό τρόπο, που μαθαίνει τα μαθήματα» με (U=38142.000, W=82098.000, z=-3.570, p=0.000), «οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν ειδικά σχολικά εγχειρίδια μάθησης» με (U=39599.000, W=85352.000, z=-2.529, p=0.011), «η ύπαρξη της ειδικής τάξης είναι απαραίτητη» με (U=41278.000, W=85234.000, z=-1.829, p=0.067), «οι γονείς δεν θέλουν τα παιδιά τους να κάνουν παρέα με τους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες» με (U=37772.000, W=83525.000, z=-3.599, p=0.000), «οι μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις κάνουν φασαρία μέσα στη σχολική τάξη» με (U=40864.000, W=86617.000, z=-1.865, p=0.062), «η υλικοτεχνική σχολή της σχολικής μονάδας, είναι σε ετοιμότητα να δεχτεί όλους τους μαθητές» με (U=39721.000, W=83381.000, z=-2.456, p=0.014).

Με την One Way Anova, παρατηρούνται σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στις τρείς ηλικιακές ομάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(Δ΄, Ε΄, Στ΄), όσον αφορά την εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, «το σχολείο μπορεί να δέχεται όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικά μαθησιακά προβλήματα» με (F=11.682, p=0.000), όπου υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Δ΄ Δημοτικού και της Ε΄Δημοτικού με ρ=0.000, κι ανάμεσα στα παιδιά με της Δ΄και της Στ΄ με ρ=0.000. Για την μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ξεχωριστές, αυτοτελείς μονάδες ειδικής αγωγής με (F=4.851, p=0.008), υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Δ΄κι Ε΄ Δημοτικού με ρ=0.011. Η γνώμη ότι η ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στην συνήθη σχολική τάξη δημιουργεί καθυστερήσεις και στα υπόλοιπα παιδιά, με (F=4.189, p=0.016), δεν βρίσκει σύμφωνους κυρίως τους μαθητές της Δ΄Δημοτικού με τους συμμαθητές

τους της Ε΄Δημοτικού με ρ=0.016 και τους μαθητές της Δ΄με τους μαθητές της Στ΄δημοτικού με ρ=0.042. Για τις ενδοσχολικές περιθωριοποιήσεις και τους αποκλεισμούς, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με (F=6.001, p=0.003), ανάμεσα στους μαθητές της Δ΄και της Στ΄ Δημοτικού με ρ=0.013, αλλά και των παιδιών της Ε΄ και της Στ΄δημοτικού σχολείου με ρ=0.012. Για τους χαρισματικούς μαθητές, ότι πρέπει να παρακολουθούν περισσότερα μαθήματα σε ειδικές-παράλληλες τάξεις, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με (F=5.356, p=0.009), όπου διαφοροποιούνται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταξύ της Δ΄κι Ε΄ Δημοτικού ,με ρ=0.043 και μεταξύ της Δ΄κι Στ΄ Δημοτικού με ρ=0.007. Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια, ότι είναι έτοιμα να βοηθήσουν όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με (F=5.356, p=0.005), υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στοτς μαθητές της Δ΄κι Ε΄ Δημοτικού με ρ=0.009 και μεταξύ της Δ΄κι Στ΄ Δημοτικού με ρ=0.008. Σχετικά με την ετοιμότητα της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με (F=8.095, p=0.000) και συγκεκριμένα μεταξύ της Δ΄κι Στ΄ με ρ=0.004 και μεταξύ της Δ΄κι Στ΄ με ρ=0.000. Σχετικά με το συνεργατικό πνεύμα διδασκαλίας μέσα στην σχολική τάξη με όλους τους μαθητές υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με (F=3.122, p=0.045) και μάλιστα μεταξύ της Δ΄κι Ε΄ρ=0.039 και τέλος η γνώμη για την συνεργασία του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος με (F=3.450, p=0.032), υπάρχουν διαφορές μεταξύ της Δ΄κι Ε΄ Δημοτικού με ρ=0.027. Με την εντολή Compute, συνθέσαμε και τις 19 προσδιοριστικές μεταβλητές που αφορούν την ειδική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, είτε σε ξεχωριστά ειδικά σχολεία, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με (F=8.037, p=0.000), μεταξύ της Δ΄κι Ε΄ Δημοτικού με ρ=0.013 και μεταξύ της Δ΄κι ΣΤ΄ δημοτικού με ρ=0.000.

8.1. Σχολική ένταξη και προϋποθέσεις.

Η μεταβλητή Ε19(Σε ποιό βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Συνήθη Σχολική Μονάδα;) αποτελείται από 20 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου με τον έλεγχο της εγκυρότητας (reliability analysis), φάνηκε ότι προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Η μεταβλητή αναφέρεται στο μοντέλο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες κι αποτελείται από

διλληματικές προτάσεις, με σκοπό να διερευνηθούν τα οργανωτικά στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης των υποκειμένων του δείγματος, δηλαδή οι παράγοντες εκείνοι που χρειάζονται για την ορθή εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κι όχι μόνο την απλή τοποθέτηση των μαθητών με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας μέσα στη «κανονική» σχολική μονάδα. Σε κάθε πρόταση υπάρχει μια διπολική επταβάθμια κλίμακα, (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα), για να ελεχθεί ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας. Η πρόταση (1) «Η συνύπαρξη όλων των μαθητών μαζί, θα βοηθήσει να περιοριστούν οι προκαταλήψεις για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» έχει (N=321, Μ.Ο.=5.14, Τ.Α.=1.76), δηλαδή τα υποκείμενα μάλλον συμφωνούν με τον περιορισμό των προκαταλήψεων, όταν θα βρίσκονται όλοι οι μαθητές στην ίδια σχολική μονάδα. Οι δύο επόμενες προτάσεις (2,3) αναφέρονται στον εκπαιδευτικό της κανονικής σχολικής τάξης, της γενικής εκπαίδευσης, «Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει τις απαραίτητες γνώσεις, για να ασχοληθεί και με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»(2) (N=321, Μ.Ο.=2.59, Τ.Α.=1.72) και «Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων, επιθυμούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να βρίσκονται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη.» (3) (N=321, Μ.Ο.=2.91, Τ.Α.=1.61). Υπάρχει διαφωνία στη περίπτωση των γνώσεων του εκπαιδευτικού που μπορεί να αντιμετωπίσει εκπαιδευτικά, τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα μέσα στην ίδια την σχολική τάξη, αλλά και ταυτόχρονα υπάρχει διαφωνία στην πρόθεση κι επιθυμία του δασκάλου της τάξης να δεχτεί τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην ίδια σχολική τάξη με τα άλλα παιδιά. Η πρόταση (4) «Η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη, μειώνει την αποτελεσματικότητα της γενικής διδασκαλίας.» (N=321, Μ.Ο.=4.42, Τ.Α.=1.96), φαίνεται ότι διχάζει τα υποκείμενα του δείγματος και δεν είναι απόλυτα σίγουρα για αυτή τη θέση-πρόταση. Η πρόταση (5) «Στα διαλείμματα παρατηρείται η κοινωνική απομόνωση των μαθητών, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» (N=321, Μ.Ο.=4.80, Τ.Α.=1.67) έχει μια τάση προς το μέρος της συμφωνίας, για την περίπτωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, ότι οι μαθητές με κάποια αναπηρία βρίσκονται απομονωμένοι, κυρίως στα διαλείμματα. Η πρόταση (6) «Η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής δημιουργεί λειτουργικά προβλήματα.» (N=321, Μ.Ο.=3.73, Τ.Α.=1.89), δείχνει ότι τα υποκείμενα δεν είναι απόλυτα σίγουρα να απαντήσουν αν το παιδαγωγικό μοντέλο της συν-διδασκαλίας θα μπορέσει με ευκολία να λειτουργήσει, μέσα στις συνήθεις

σχολικές τάξεις και μάλιστα αυτή τη στιγμή στον ελλαδικό χώρο λειτουργεί πιλοτικά με την περίπτωση ορισμένων μαθητών με προβλήματα όρασης (τύφλωση), σε κανονικές σχολικές τάξεις. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να πούμε, ότι χρειάζεται ενημέρωση και πληροφόρηση των υπόλοιπων μαθητών για τους «άλλους» συμμαθητές τους, υλικοτεχνική υποδομή κατάλληλη, ενημέρωση των εκπαιδευτικών και γονέων της σχολικής μονάδας. Η πρόταση (7) «Οι μαθητές, με τις μαθησιακές δυσκολίες, μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, αισθάνονται περιθωριοποιημένοι.» (N=321, Μ.Ο.=4.69, Τ.Α.=1.74), έχει μια γενική τάση των υποκειμένων του δείγματος προς τη συμφωνία, ότι μέσα στη σχολική τάξη δημιουργούνται φαινόμενα ενδο-ομαδικού αποκλεισμού. Η επόμενη πρόταση (8) «Οι μαθητές, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές.» (N=321, Μ.Ο.=4.48, Τ.Α.=1.71), δείχνει ότι οι μαθητές δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα να αποδεχτούν εύκολα και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, σε σημείο να τους βοηθάνε. Η πρόταση (9) «Οι ειδικές τάξεις απομονώνουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, με άμεσο αποτέλεσμα τη σχολική ετικετοποίηση.» (N=321, Μ.Ο.=4.36, Τ.Α.=1.85), αναφέρεται στην λειτουργία του τύπου της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, που είναι οι παράλληλες ειδικές τάξεις, οι οποίες δέχονται έναν ορισμένο αριθμό μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, κάποιες ώρες την ημέρα, για να τους βοηθάει ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής μέσα στην σχολική μονάδα. Ο βαθμός προς το μέρος της συμφωνίας δείχνει ότι, μάλλον τα ξεχωριστά ειδικά τμήματα και η μεταφορά των μαθητών προς αυτά, μπορεί να δημιουργεί φαινόμενα ετικετοποίησης, στιγματοποίησης, όπως οι λεκτικές εκφράσεις, «ο τάδε ειδικός μαθητής», «ο μαθητής της ειδικής τάξης», «ο αλλιώτικος μαθητής» κι άλλες όπου αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Η πρόταση (10), όπου αναφέρεται κι αυτή στη υποδομή των ειδικών τάξεων μιας σχολικής μονάδας, «Οι ειδικές τάξεις είναι κατάλληλα οργανωμένες, για να δεχτούν όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» (N=321, Μ.Ο.=2.99, Τ.Α.=1.80), δείχνει ότι η ειδική βοήθεια που προσφέρει μια συνήθη σχολική μονάδα, με τη λειτουργία της παράλληλης ειδικής τάξης, δεν μπορεί να ικανοποιήσει εκπαιδευτικά και μαθησιακά, όλες τις κατηγορίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να οδηγούνται αναγκαστικά προς τα ξεχωριστά ειδικά σχολεία. Φυσικά, τα υποκείμενα του δείγματος, αναγνωρίζουν την προσφορά των ειδικών τάξεων, από το να μην

υπάρχουν καθόλου, κάτι που σημαίνει ότι οι περισσότερες περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν θα αντιμετωπίζονται, και γι' αυτό η επόμενη πρόταση (11) «Οι ειδικές τάξεις πρέπει να καταργηθούν, γιατί το οικονομικό τους κόστος είναι πολύ μεγάλο.» (N=321, Μ.Ο.=1.95, Τ.Α.=1.48) δείχνει την τάση προς τη διαφωνία για την κατάργηση των ειδικών τάξεων, αλλά θα διερευνηθεί το συγκεκριμένο πεδίο, γύρω από κάποιες αλλαγές που πρέπει να γίνουν σε αυτό το μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης. Η πρόταση «Οι γονείς των παιδιών, χωρίς μαθησιακά προβλήματα, επιθυμούν τη συνύπαρξη όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική μονάδα.» (N=321, Μ.Ο.=3.26, Τ.Α.=1.78), δείχνει ότι οι γονείς πολλές φορές είναι απληροφόρητοι γύρω από τα θέματα της ειδικής αγωγής και έτσι δημιουργούνται προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα πάνω σε αυτό το θέμα. Η πρόταση (13) «Η αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης μπορεί να εφαρμοστεί και στα γυμνάσια και στα λύκεια, με ειδικές τάξεις στα συνήθη σχολεία.» (N=321, Μ.Ο.=5.09, Τ.Α.=1.62), δείχνει τη θέληση των υποκειμένων του δείγματος να υπάρχει συνέχεια εφαρμογής των ειδικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η πρόταση (14) «Η συνήθης σχολική τάξη είναι πολύ απαιτητική κι ανταγωνιστική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.» (N=321, Μ.Ο.=5.39, Τ.Α.=1.61» και ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων δείχνει την ανατανάκλαση της κοινωνίας των ενηλίκων στη σχολική τάξη. Οι επόμενες πέντε προτάσεις αναφέρονται στους παράγοντες εκείνους που είναι απαραίτητη, για μια ουσιαστική σχολική και κοινωνική ένταξη. Η πρόταση (15) «Τα σχολικά βιβλία είναι ελλιπή στις αναφορές τους, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» (N=321, Μ.Ο.=5.83, Τ.Α.=1.61), δείχνει το βαθμό συμφωνίας, ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν ενημερώνουν τους μαθητές για κάποιες αναπηρίες, ή άλλες διαταραχές, που αναγκάζουν τους μαθητές να λαμβάνουν τα μορφωτικά αγαθά με διαφορετικό τρόπο. Αυτό φαίνεται και από την επόμενη πρόταση (16) «Η συνήθης σχολική τάξη είναι έτοιμη υλικοτεχνικά, για να δεχτεί όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.» (N=321, Μ.Ο.=2.06, Τ.Α.=1.61), όπου υπάρχει διαφωνία στην ετοιμότητα της σχολικής τάξης σε μια συνήθη σχολική μονάδα. Η πρόταση (17) «Οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιθυμούν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στις ειδικές τάξεις.» (N=321, Μ.Ο.=3.94, Τ.Α.=1.67), δείχνει ότι και οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν στηρίζονται τόσο ψυχολογικά ώστε να αποδεχτούν μια κατάσταση που θα ωφελήσει και όχι θα βλάψει τα παιδιά, με το να παρακολουθούν κάποια προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης. Η πρόταση (18) «Ο εκπαιδευτικός της ειδικής

αγωγής έχει πάντοτε τη δυνατότητα, να συμβουλευτεί μια διεπιστημονική ομάδα, για τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές του.» (N=321, Μ.Ο.=3.48, Τ.Α.=1.66), δείχνει τη δυσκολία που έχουν οι δάσκαλοι να γνωρίζουν το ιστορικό των μαθητών, αλλά και μια έγκυρη ενημέρωση διεπιστημονικής προσέγγισης, όπου θα στηρίξει τους δασκάλους και της γενικής, αλλά και της ειδικής αγωγής, να προσφέρουν το έργο τους με επιστημονικότητα και όχι με τυχαιότητα. Η πρόταση (19) «Τα σχολικά βιβλία προσαρμόζονται στις εμπειρίες όλων των μαθητών.» (N=321, Μ.Ο.=2.65, Τ.Α.=1.51), δείχνει το βαθμό διαφωνίας των υποκειμένων του δείγματος, κάτι που σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρξει μια διαφορετική αντιμετώπιση των σχολικών εγχειριδίων. Η μεταβλητή (Ε19), ολοκληρώνεται με την προσδιοριστική μεταβλητή (20) «Η αναφορά των σχολικών βιβλίων στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες είναι ανύπαρκτη.» (N=321, Μ.Ο.=5.52, Τ.Α.=1.69), όπου δείχνει ότι η ενημέρωση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, πρέπει να γίνεται και μέσα από τα σχολικά βιβλία.

Εξετάζοντας τις είκοσι προσδιοριστικές μεταβλητές της θεματικής-ερώτησης Ε19, για την εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, με σκοπό οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας κάποιου προβλήματος, να βρίσκονται χωροχρονικά ενταγμένοι με τους συμμαθητές της ηλικίας τους, αλλά παράλληλα να συμμετέχουν και στις μαθησιακές διαδικασίες, παρατηρείται ότι η συνύπαρξη όλων των μαθητών μαζί, θα βοηθήσει στην μείωση και τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στο «διαφορετικό» και στον «άλλον», σε βαθμό μάλλον συμφωνίας με μ.ο.=5,140, τ.α.=1,761. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να αντιμετωπίσει όλες τις περιπτώσεις των μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, σε βαθμό διαφωνίας με μ.ο.=2,595, τ.α.=1,722, και μάλιστα φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι κι απόλυτα ευχαριστημένοι να έχουν μέσα στην τάξη που διδάσκουν, κάποιους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε βαθμό μάλλον διαφωνίας με μ.ο.=2,915, τ.α.=1,613. Τα υποκείμενα του δείγματος πιστεύουν ότι, με την παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μειώνεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσα στην σχολική τάξη, με αποτέλεσμα να παραμείνει πίσω η μάθηση των υπόλοιπων παιδιών, σε βαθμό μάλλον συμφωνίας με μ.ο.=4,234, τ.α.=1,968.

Με την παραγοντική ανάλυση της μεταβλητής Ε19(συνεκπαίδευση μέσα στη σχολική μονάδα) το τεστ Bartlett μας δίνει χ2=970.751 σε επίπεδο σημαντικότητας

p=0.000 και KMO=0.688. Η μεταβλητή αποτελείται από 20 προσδιοριστικές μεταβλητές και η παραγοντική ανάλυση εξάγει 7 παράγοντες με τιμές παραπάνω της μονάδας α=2.294, β=2.186, γ=1.740, δ=1.610, ε=1.246, στ΄=1.234, ζ=1.211 όπου καλύπτει το 57.610% των δεδομένων. Ο πρώτος παράγοντας έχει υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-7 0.732, έχει σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές E19-5 0.665, E19-14 0.611, E19-4 0.507, E19-6 0.482, E19-17 0.466. Ο δεύτερος παράγοντας έχει σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές E19-19 0.608, E19-10 0.579, E19-16 0.540, E19-11 0.497 και αρνητική σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-15 -0.691. Ο τρίτος παράγοντας έχει υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-2 0.806 και σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-3 0.697. Ο τέταρτος παράγοντας έχει υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-13 0.787, και σημαντικές συσχετίσεις με τις μεταβλητές E19-12 0.581, E19-1 0.574. Ο πέμπτος παράγοντας έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-9 0.674 και αρνητική σημαντική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-17 -0.516. Ο έκτος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-18 0.777 και σημαντική θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-20 0.596. Ο έβδομος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-8 0.771 και σημαντική θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή E19-4 0.422.

8.2. Αυτοτελείς ειδικές σχολικές μονάδες: Μαθησιακή εξέλιξη και κοινωνική περιθωριοποίηση.

Η μεταβλητή E20(Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Αυτοτελή Σχολεία Ειδικής Αγωγής;) αποτελείται από 17 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου με τον έλεγχο της εγκυρότητας (reliability analysis), φάνηκε ότι προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Η μεταβλητή αναφέρεται στο μοντέλο της παροχής της ειδικής εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ξεχωριστές-αυτοτελείς σχολικές μονάδες κι αποτελείται από διλληματικές προτάσεις, με σκοπό να διερευνηθούν τα οργανωτικά στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης των υποκειμένων του δείγματος, δηλαδή οι παράγοντες εκείνοι που χρειάζονται για την ορθή εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με στόχο την τελική εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στις συνήθεις σχολικές, εφόσον ληφθούν τα απαραίτητα εκπαιδευτικά μέτρα και σχολικές αλλαγές. Σε κάθε πρόταση υπάρχει μια διπολική επταβάθμια κλίμακα, (1=διαφωνώ απόλυτα,

7=συμφωνώ απόλυτα), για να ελεχθεί ο βαθμός διαφωνίας ή συμφωνίας των υποκειμένων του δείγματος. Η πρόταση (1) «Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία, δημιουργεί κοινωνική απομόνωση των μαθητών.» (N=321, Μ.Ο.=4.78, Τ.Α.=1.83), δείχνει ότι υπάρχει μια κοινωνική άποψη, της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτά παρακολουθούν τα σχολικά προγράμματα σε άλλα σχολεία, από εκείνα που βρίσκονται στο γειτονικό τους περιβάλλον και που πηγαίνουν τα περισσότερα παιδιά της γειτονιάς. Η επόμενη ερώτηση (2) «Τα ειδικά σχολεία βοηθάνε τους μαθητές να εξελιχθούν μαθησιακά.» (N=321, Μ.Ο.=5.40, Τ.Α.=1.47), δείχνει την ουσιαστική εκπαιδευτική βοήθεια που προσφέρουν τα ειδικά σχολεία στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, γιατί είναι αποδεκτό στη διεθνή επιστημονική κοινότητα, ότι μόνο η χωροχρονική ενσωμάτωση δεν θα βοηθήσει στην αυριανή κοινωνική ένταξη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί η εκπαίδευσή τους θα είναι ελλιπής, χωρίς την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που γίνεται πράξη στα αυτοτελή ειδικά σχολεία. Η πρόταση (3) «Το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό πρέπει να βρίσκεται μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας, για να προσφέρει τις υπηρεσίες του από κοντά.» (N=321, Μ.Ο.=5.98, Τ.Α.=1.25) δείχνει ένα ακόμη πλεονέκτημα που έχουν τα ειδικά σχολεία, τα οποία προσφέρουν την παροχή έγκυρης, διεπιστημονικής ενημέρωσης πάνω στα διάφορα μαθησιακά προβλήματα, που παρουσιάζουν παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας και μπορούν να συμβουλεύουν γονείς κι εκπαιδευτικούς και να στηρίζουν ψυχολογικά τους γονείς, αλλά και τα ίδια τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μάθουνε και να εξελιχθούν. Η πρόταση (4) «Το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό πρέπει να βρίσκεται σε ειδικά κέντρα διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης(ΚΔΑΥ), για να προσφέρει τις υπηρεσίες του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχολικών μονάδων.» (N=321, Μ.Ο.=4.36, Τ.Α.=1.97), αναφέρεται στο επιστημονικό προσωπικό, αν είναι καλύτερο να βρίσκεται σε κάποιο ειδικό κέντρο και εκεί να πηγαίνουν οι μαθητές, για να γίνει διάγνωση των μαθησιακών προβλημάτων, ή είναι καλύτερο το ειδικό επιστημονικό προσωπικό να βρίσκεται μέσα στην σχολική μονάδα, για καλύτερα αποτελέσματα. Φαίνεται, ότι η τάση είναι μάλλον προς τη συμφωνία, βέβαια με κάποιες αποκλίσεις. Η πρόταση (6) «Οι γονείς είναι απληροφόρητοι για την προσφορά της ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα να υπάρχει προκατάληψη για τα ειδικά σχολεία.» (N=321, Μ.Ο.=5.78, Τ.Α.=1.29), δείχνει ότι στον τομέα της πληροφόρησης η εκπαίδευση μπορεί και να υστερεί, κάτι που οδηγεί τους γονείς

στην άρνησή τους να δεχτούν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους την ειδική εκπαίδευση, όταν την χρειάζονται και να υπάρχει ένα είδος αδικαιολόγητης «ντροπής», για τις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάσει κάποιος μαθητής. Εδώ υπεισέρχεται και ο παράγοντας «προσδοκίες» των γονέων, όπου φαίνεται στην επόμενη πρόταση (7) «Οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους, με ειδικές ανάγκες, πολλές φορές ξεπερνούν τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών.» (N=321, Μ.Ο.=5.53, Τ.Α.=1.32), όπου δείχνει καθαρά την έλλειψη της σωστής συμβουλευτικής βοήθειας προς τους γονείς να γνωρίσουν τις μαθησιακές επιδόσεις, αλλά και ολόκληρη την προσωπικότητα των παιδιών τους. Η πρόταση (8) «Οι γονείς δέχονται τις αποφάσεις των ειδικών, για τη μετάβαση του παιδιού τους από τη συνήθη σχολική μονάδα, στα ειδικά σχολεία, όταν κι όπου χρειάζεται.» (N=321, Μ.Ο.=3.57, Τ.Α.=1.54), δείχνει το βαθμό δαιφωνίας στην εύκολη συγκατάθεση της παρακολούθησης ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η πρόταση (10) «Τα ειδικά σχολεία για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, πρέπει να καταργηθούν.» (N=321, Μ.Ο.=2.98, Τ.Α.=1.85), αναφέρεται στην κατηγορία των παιδιών που παρουσιάζουν αισθητηριακά προβλήματα της όρασης(τυφλοί, αμβλύωπες) και έχει αρχίσει πιλοτικά η σταδιακή συν-εκπαίδευσή τους μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Οι επόμενες δύο προτάσεις (10) «Τα ειδικά σχολεία πρέπει να είναι μόνο δημόσια, για να μπορούν να παρέχουν τη σωστή εκπαίδευση.» (N=321, Μ.Ο.=4.88, Τ.Α.=2.03) και η πρόταση (11) «Τα ειδικά σχολεία μπορεί να είναι και ιδιωτικά, έτσι ώστε να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των παιδιών.» (N=321, Μ.Ο.=3.74, Τ.Α.=2.05), δείχνει την τυχόν αμφιβολία που μπορεί να υπάρχει στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης από τον ιδιωτικό τομέα. Η πρόταση (12) «Οι μαθητές με προβλήματα ακοής, πρέπει να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία, γιατί μόνο σε αυτά μπορεί η νοηματική γλώσσα να λειτουργήσει ως μέσον επικοινωνίας.» (N=321, Μ.Ο.=4.92, Τ.Α.=1.82), δείχνει την τάση της ισχυροποίησης της νοηματικής γλώσσας, ως επίσημης γλώσσας των ατόμων που παρουσιάζουν αισθητηριακές διαταραχές της ακοής. Η πρόταση (13) «Υπάρχουν ειδικά σχολικά εγχειρίδια, για κάθε περίπτωση μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» (N=321, Μ.Ο.=3.22, Τ.Α.=1.72), όπου δείχνει ότι υπάρχει πρόβλημα με τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, όπου θα προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η πρόταση (14) «Η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού, με το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό στα ειδικά σχολεία, ορισμένες φορές δυσλειτουργεί.» (N=321, Μ.Ο.=4.45, Τ.Α.=1.45), ίσως

αναδύει κάποιο πρόβλημα που τυχόν να υπάρχει μέσα στις σχολικές μονάδες, η καλή συνεργασία του ειδικού επιστημονικού προσωπικό με τους ειδικούς δασκάλους. Η πρόταση (15) «Ορισμένοι μαθητές, που παρουσιάζουν προβλήματα σοβαρής επιθετικής συμπεριφοράς, πρέπει να παίρνουν φαρμακευτική αγωγή.» (N=321, Μ.Ο.=3.65, Τ.Α.=1.63), αποτελεί ένα επιστημονικό πρόβλημα με ηθικές και κοινωνικές προεκτάσεις, όπου στις δυτικές χώρες, όπως στην Αμερική, έχει ψηφιστεί νόμος που να επιτρέπει την χορήγηση τέτοιων φαρμάκων, για να «καταπραΰνει» τις φυσιολογικές αντιδράσεις ενός παιδιού. Η πρόταση (16) «Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είναι τις περισσότερες φορές γενικές στα θέματα ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσεγγίσουν εξειδικευμένες περιπτώσεις μαθητών.» (N=321, Μ.Ο.=4.77, Τ.Α.=1.47), αναφέρεται στην επιμόρφωση που οφείλουν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, πάνω σε πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Οι επόμενες δυο προτάσεις (17, 18) «Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πρέπει να παίρνουν ένα επιπλέον επίδομα, γιατί ασχολούνται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» (N=321, Μ.Ο.=3.68, Τ.Α.=2.32,) και «Το επίδομα ειδικής αγωγής πρέπει να καταργηθεί.» (N=321, Μ.Ο.=4.04, Τ.Α.=2.32,) αφορούν την χορήγηση ενός επιδόματος της ειδικής αγωγής και φαίνεται ότι ίσως υπάρχει μια διαφωνία στην παροχή αυτής της επιπλέον χρηματικής αμοιβής, γιατί η προσφορά της ειδικής εκπαίδευσης όπως ήδη αναφέρθηκε έχει και ηθικές, κοινωνικές προεκτάσεις.

Η μεταβλητή Ε20(εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε αυτοτελή ειδικά σχολεία) αποτελείται από 19 προσδιοριστικές μεταβλητές και με την παραγοντική ανάλυση εξάγονται 7 παράγοντες. Το τεστ Bartlett μας δίνει $\chi2=756.630$ σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0.000<0.05$ και το KMO=0.566.

Οι παράγοντες είναι α=1.776, β=1.739, γ=1.600, δ=1.481, ε=1.442, στ΄=1.421, ζ=1.335 και αποτελούν το 59.965% των δεδομένων. Ο πρώτος παράγοντας έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε20-2 0.668, Ε20-12 0.621, Ε20-3 0.430 και σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε20-9 -0.661. Ο δεύτερος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε20-18 0.864 και αρνητική υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε20-17 -0.864. Ο τρίτος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε20-11 0.889 και υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε20-10 0.854. Ο τέταρτος παράγοντας έχει σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε20-14 0.671, Ε20-16 0.653 και Ε20-8 0.542. Ο πέμπτος παράγοντας έχει σημαντική συσχέτιση με τις

μεταβλητές Ε20-7 0.691, Ε20-19 0.608 και Ε20-6 0.547. Ο έκτος παράγοντας έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε20-1 0.658, Ε20-3 0.456 και αρνητική σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε20-15 -0.624. Ο έβδομος παράγοντας έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε20-4 0.735 και σημαντική θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε20-13 0.574.

9. Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική ένταξη.

Η μεταβλητή Ε22 «Σε ποιό βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις, σχετικά με τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί τους, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξαιτίας κάποιου είδους αναπηρίας ή μειονεξίας, ότι είναι;» αναφέρεται στις στάσεις και συμπεριφορές των γονέων, δηλαδή στις άμεσες κι έμμεσες επιρροές του οικογενειακού περιβάλλοντος προς το πρόβλημα μιας αναπηρίας και αποτελείται από 15 προσδιοριστικές μεταβλητές, σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα τύπου Likert συμφωνίας ή διαφωνίας (1=διαφωνώ, 5=συμφωνώ), όπου διερευνάται το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Η πρώτη στάση είναι **"Ανοικτή απόρριψη»** με (N=318, Μ.Ο.=1.92, Τ.Α.=1.04), όπου φαίνεται η διαφωνία των υποκειμένων απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά, δηλαδή η εμφανής εγκατάλειψη των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον, εξαιτίας του προβλήματος, όπου η γονείς δεν μπορούν να το αποδεχτούν. Στο σημείο αυτό, σπουδαίο ρόλο παίζει η συμπουλευτική υποστήριξη στους γονείς, έτσι ώστε να αποδεχτούν το πρόβλημα και να προσπαθήσουν να το αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία. Η δεύτερη στάση αναφέρεται σε μια έμμεση εγκατάλειψη, **«Υποσυνείδητη απόρριψη»**, (N=318, Μ.Ο.=2.87, Τ.Α.=1.27), όπου πάλι υπάρχει η τάση της διαφωνίας, αλλά με προεκτάσεις αμφιβολίας, ότι μπορεί κάποιοι γονείς να αισθάνονται έτσι, και σε αυτή την περίπτωση η συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη είναι αναγκαία. Η επόμενη στάση **«Υπερπροστατευτική συμπεριφορά»** (N=318, Μ.Ο.=3.72, Τ.Α.=1.28), βρίσκεται στο αντίθετο άκρο από τις δύο προηγούμενες και μάλιστα συμβαίνει και σε οικογένειες που τα παιδιά τους δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα, όπου με αυτό τον τρόπο δημιουργείται αυξανόμενο άγχος και στους ίδιους και στα παιδιά τους και υποθέτουμε ότι έτσι δυσκολεύεται και η ανάδυση των ικανοτήτων των μαθητών που μπορεί να έχουν. Παρατηρείται, λοιπόν ο βαθμός της «μάλλον συμφωνίας», με προεκτάσεις κι εδώ αμφιβολίας. Ίσως, η «Ασταθής συμπεριφορά» (N=318, Μ.Ο.=3.17, Τ.Α.=1.30), να σκιαγραφεί

καλύτερα την κατάσταση που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον, γιαυτό και ο ρόλος της συμβουλευτικής πρέπει να είναι συνεχής. Οι επόμενες δύο στάσεις, «**Μερική εγκατάλειψη**» με (N=318, Μ.Ο.=2.47, Τ.Α.=1.27) και «**Ολική εγκατάλειψη**» με (N=318, Μ.Ο.=1.95, Τ.Α.=1.16), δείχνουν το βαθμό διαφωνίας των υποκειμένων του δείγματος. Η στάση «**Συνεχής παρακολούθηση**» με (N=318, Μ.Ο.=3.55, Τ.Α.=1.19), έχει τάσεις συμφωνίας, όπου εδώ σπουδαίο ρόλο παίζει και ο ρόλος του σχολείου, με το να ενημερώνει τους γονείς πώς μπορούν να βοηθήσουν μαθησιακά, τα παιδιά τους στο σπίτι. Η απάντηση «**Φυσιολογική προσέγγιση του προβλήματος**» με (N=318, Μ.Ο.=3.26, Τ.Α.=1.31), έχει κάποια τάση προς τη συμφωνία, με κάποιες αμφιβολίες. Οι επόμενες δύο στάσεις «**Κοινωνικά ένοχοι**» με (N=318, Μ.Ο.=3.03, Τ.Α.=1.39) και «**Αυτοκαθορίζονται άτομα δεύτερης κατηγορίας**» με (N=318, Μ.Ο.=2.98, Τ.Α.=1.26), δείχνουν ότι υπάρχει μια διχογνωμία για τις συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονέων απέναντι στα παιδιά τους και αυτό φαίνεται και από την επόμενη απάντηση «**Αρνούνται την πραγματική κατάσταση**» (N=318, Μ.Ο.=3.23, Τ.Α.=1.35), με το βαθμό συμφωνίας, γιατί μόνο με τη συμβουλευτική υποστήριξη θα μπορέσουν οι γονείς να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα, που έχει το παδί τους. Ένα, άλλο θέμα που παρατηρείται μέσα στην οικογένεια, όταν υπάρχουν κι άλλα παιδιά, που δεν παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, «**Παραμελούν τα άλλα παιδιά της οικογένειας**» με (N=318, Μ.Ο.=2.63, Τ.Α.=1.25), όπου αναδύθηκε μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τα υποκείμενα του δείγματος, υποθέτουμε δηλαδή ότι ορισμένες φορές πέφτει όλη η προστατευτική αγάπη πάνω στο παιδί που έχει κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξία και τα άλλα παιδιά της οικογένειας, έρχονται σε δεύτερη θέση. Μερικές φορές παρατηρούνται και προβλήματα ανάμεσα στο ζευγάρι, για το ποιος είναι υπεύθυνος γιαυτό «που τους έτυχε», όπου «**Επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλον**» με (N=318, Μ.Ο.=3.08, Τ.Α.=1.31), όπου υπάρχει μια τάση προς την συμφωνία. Η στάση «**Δημιουργούν αντικοινωνική συμπεριφορά**», με (N=318, Μ.Ο.=3.04, Τ.Α.=1.27), τις περισσότερες φορές απορρέει και από την συμπεριφορά του κοινωνικού συνόλου απέναντι στην αναπηρία, μέσα από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων, όπου οι γονείς προκειμένου να προστατεύσουν τα παιδιά τους δημιουργούν μια κοινωνική «ασπίδα» προστασίας. Τέλος, η στάση «**Αποθέτουν το παιδί σε ίδρυμα**» με (N=318, Μ.Ο.=2.50, Τ.Α.=1.21), δείχνει το βαθμό της διαφωνίας. Η μεταβλητή Ε22(συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί τους με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας και με προέκταση τα μαθησιακά προβλήματα)

αποτελείται από 15 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου με την παραγοντική ανάλυση των αντιστοιχιών, τύπου Varimax, βρέθηκε ότι το κριτήριο χ2=1963.999, σε επίπεδο σημαντικότητας ρ=0.000 και με ΚΜΟ=0.894. Εξάγονται, λοιπόν, τρείς παράγοντες, α=4.407, β=2.396 και γ=1.958 όπου βρίσκονται πάνω από τη μονάδα και καλύπτουν το 58.337% των δεδομένων.

10. Εξωτερικό κι εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας κι εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης.

Η μεταβλητή Ε23 «Σε ποιό βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τη διασύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου;», αποτελείται από 10 προσδιοριστικές μεταβλητές, σε μια επταβάθμια διπολική κλίμακα (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα), όπου παρουσιάζονται τα στοιχεία της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα κι έξω από το σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης και οι παράγοντες όπου βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Η πρώτη πρόταση «Η φυσική αναπηρία ενός παιδιού, το καθιστά αδύναμο να συμμετέχει στις εξωσχολικές εκδηλώσεις.» με (N=321, Μ.Ο.=3.86, Τ.Α.=1.96), δείχνει το βαθμό της μάλλον διαφωνίας, αλλά με τάσεις αμφιβολίας, όπου σημαίνει ότι οι μαθητές με κάποια αναπηρία δεν δημιουργούν εύκολα διομαδικές σχέσεις με άλλους συμμαθητές τους. Η επόμενη πρόταση «Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν καθημερινά την κοινωνική απόρριψη» με (N=321, Μ.Ο.=4.95, Τ.Α.=1.53), φανερώνει το μέγεθος του προβλήματος, όπου αν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνονται αποδεχτοί και κοινωνικοποιούνται μέσα στη σχολική μονάδα, όπου αποτελεί κάποιο είδος κοινωνικής ομάδας, δεν συμβαίνει το ίδιο και στα εκτός σχολείου θέματα, κάτι που φαίνεται και από τις απαντήσεις των μαθητών, για την εκτός σχολείου φιλία με κάποιους συμμαθητές τους, όπου υπάρχει μειωμένο ποσοστό σε αντίθεση με τις εντός σχολείου διαπροσωπικές σχέσεις. Η πρόταση «Οι συμμαθητές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποφεύγουν να κάνουν παρέα μαζί τους εκτός σχολείου», με (N=321, Μ.Ο.=4.50, Τ.Α.=1.69) δείχνει το βαθμό συμφωνίας προς αυτή την κατεύθυνση της διαφοροποίησης των εξωσχολικών σχέσεων. Η οργανωτική σχεδίαση της τοπικής κοινωνίας είναι ελλιπής, όπως φαίνεται από την πρόταση «Ο κάθε Δήμος ή Κοινότητα διοργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης στο ευρύ κοινό, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες» με (N=321, Μ.Ο.=3.21, Τ.Α.=1.77), δείχνει το βαθμό διαφωνίας

για την προσφορά της δημοτικής ή κοινοτικής αρχής να επηρεάσει προς την αλληλεγγύη και αλληλοαποδοχή των μελών της και ενισχύεται και με την επόμενη πρόταση, «Η τοπική κοινωνία είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες» με (N=321, Μ.Ο.=3.30, Τ.Α.=1.69), όπου δείχνει το μέγεθος των φαινομένων επιρροής, κυρίως πλειονοτικής και τις αρνητικές επιπτώσεις πάνω στην κοινωνική ένταξη των προσώπων με ειδικές ανάγκες. Η πρόταση «Τα Μέσα μαζικής ενημέρωσης(ΜΜΕ) βοηθάνε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα, της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες» (N=321, Μ.Ο.=4.23, Τ.Α.=1.79), δείχνει ένα βαθμό συμφωνίας, όπου αναδύεται κυρίως μέσα από τις εφημερίδες και την τηλεόραση, αλλά όταν γίνεται κάποιο κοινωνικό «κατόρθωμα» από κάποιο πρόσωπο με ειδικές ανάγκες, τότε δίνεται μια χροιά διαφορετική προς αυτή την κατεύθυνση. Η επόμενη πρόταση δείχνει τις δυσκολίες, όπου παρουσιάζουν οι δρόμοι για την ασφαλή διεύλευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, «Τα παιδιά με προβλήματα όρασης ή ακοής ή με κινητικές αναπηρίες πηγαίνουν μόνα τους στο σχολείο, γιατί οι δρόμοι είναι κατάλληλοι για άτομα με ειδικές ανάγκες» (N=321, Μ.Ο.=1.81, Τ.Α.=1.52), κυρίως για τα παιδιά με κινητικές διαταραχές και με αισθητηριακά προβλήματα, όπου δεν υπάρχουν ειδικές ράμπες πρόσβασης και διεύλευσης, αλλά και ειδικά ηχητικά σήματα για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Οι επόμενες τρείς προτάσεις αναφέρονται στις ενδοσχολικές κι εξωσχολικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών,δασκάλων και καθηγητών, της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, όπου είναι απαραίτητες για την τρισδιάστατη αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή την σχολική, διδακτική και κοινωνική ενσωμάτωση, «Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της ειδικής αγωγής» με (N=321, Μ.Ο.=2.51, Τ.Α.=1.63), «Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της Ειδικής Αγωγής» με (N=321, Μ.Ο.=2.45, Τ.Α.=1.61) και «Η ειδίκευση σε συγκεκριμένα θέματα ειδικής αγωγής βοηθάει τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης να αντιμετωπίζει καλύτερα τα προβλήματα στη σχολική τάξη.» (N=321, Μ.Ο.=5.88, Τ.Α.=1.33), δείχνουν την αναγκαιότητα της συνεχούς ενημέρωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και για μια έγκαιρη άτυπη μορφή διάγνωσης, ορισμένων περιπτώσεων, αλλά και για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

11. Βιωματική προσέγγιση της ειδικής εκπαίδευσης και σχολική ένταξη.

Η σημασία της επίδρασης των βιωματικών εμπειριών των ενηλίκων, δασκάλων και γονέων (**Life experiences**), κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, στη σημερινή αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους. Μια από τις υποθέσεις της έρευνας είναι ότι οι πρώιμες εμπειρίες συνύπαρξης και συν-εκπαίδευσης των ενηλίκων, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας, γύρω από το φαινόμενο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθούν, θα επηρεάσουν και τις στάσεις και συμπεριφορές και τις δικές τους, αλλά και των παιδιών τους. Από τη στατιστική ανάλυση του κριτηρίου χ2, παρατηρείται ότι υπάρχει συστηματική συνάφεια της παιδικής εμπειρίας με την περίπτωση των παιδιών που παρουσιάζουν χρόνια προβλήματα υγείας, ενώ στις υπόλοιπες 14 περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχει ανεξαρτησία. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συστηματική συνάφεια μεταξύ της συνύπαρξης Ε13 και της τοποθέτησης των παιδιών στις διάφορες κατηγορίες της ειδικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση έχουν (x2=9.18, df=9, p=0.421), οι μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση έχουν (x2=8.100, df=8, p=0.424), οι μαθητές με προβλήματα όρασης έχουν (x2=4.798, df=9, p=0.852), οι μαθητές με προβλήματα ακοής έχουν (x2=3.358, df=8, p=0.910), οι μαθητές με κινητικές διαταραχές έχουν (x2=6.083, df=9, p=0.732), οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν (x2=2.515, df=8, p=0.961), οι μαθητές με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας έχουν (x2=10.636, df=9, p=0.301), οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν (x2=12.055, df=8, p=0.149), οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές έχουν (x2= 5.957, df=9, p=0.744), οι μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας έχουν (x2=24.845, df=9, p=0.003), οι μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης έχουν (x2=4.866, df=9, p=0.846), οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες έχουν (x2= 22.789, df=9, p=0.007), οι μαθητές με διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα έχουν (x2=11.360, df=9, p=0.252), οι μαθητές με επιληπτικές κρίσεις έχουν (x2=8.900, df=9, p=0.447) και τέλος υπάρχει συνάφεια των βιωματικών εμπειριών με την τοποθέτηση των αυτιστικών μαθητών με (x2=7.109, df=9, p=0.626).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή Ε13 «Κατά τη διάρκεια της σχολικής, εφηβικής και μετεφηβική σας ηλικίας, συνυπήρξατε ποτέ με συμμαθητές ή φίλους, με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας (σωματικής, πνευματικής, ψυχικής, κοινωνικής);»,

αναφέρεται στις βιωματικές επιδράσεις που έχουν οι ενήλικες πάνω στο θέμα της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και οι έμμεσες ή άμεσες επιρροές αυτών των εμπειριών στις στάσεις και συμπεριφορές τους απέναντι στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει συστηματική συνάφεια (κριτήριο χ2) μεταξύ της συν-ύπαρξης και της τοποθέτησης των παιδιών στις διάφορες κατηγορίες της ειδικής εκπαίδευσης. Για τους μαθητές με μέτρια διανοητική ανεπάρκεια (x2=9.18, df=9, p=0.421) και για τους μαθητές με σοβαρή διανοητική ανεπάρκεια (x2=8.100, df=8, p=0.424). Για τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα της όρασης (x2=4.798, df=9, p=0.852) και για τους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα της ακοής (x2=3.358, df=8, p=0.910). Για τους μαθητές με κινητικές διαταραχές (x2=6.083, df=9, p=0.732) και για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (x2=2.515, df=8, p=0.961). Για τους μαθητές με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας (x2=10.636, df=9, p=0.301) και για τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές (x2=12.055, df=8, p=0.149). Για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (x2= 5.957, df=9, p=0.744) και για τους μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας (x2=24.845, df=9, p=0.003) παρατηρείται ότι υπάρχει συνάφεια. Για τους χαρισματικούς μαθητές (x2=4.866, df=9, p=0.846), ενώ για τους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (x2= 22.789, df=9, p=0.007) παρατηρείται ότι υπάρχει συνάφεια. Για τους μαθητές με υπερκινητικά προβλήματα (x2=11.360, df=9, p=0.252) και για τους μαθητές με επιληπτικές κρίσεις (x2=8.900, df=9, p=0.447), καθώς επίσης και για τους μαθητές με αυτισμό (x2=7.109, df=9, p=0.626). Ο παράγοντας «βιωματικές εμπειρίες» των ενηλίκων σε σχέση με τις απαντήσεις για την συν-εκπαίδευση των μαθητών με ειδικής εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική μονάδα, παρατηρείται ότι έχει συστηματική συνάφεια με τη μείωση της απόδοσης της διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη, όπου συν-εκπαιδεύονται και άτομα με ειδικές ανάγκες (x2=20.513, df=6, p=0.002). Επίσης, υπάρχει συστηματική συνάφεια με την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (x2=12.663, df=6, p=0.049). Με την μεταβλητή της ειδικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστά-αυτοτελή σχολεία δεν υπάρχει καμία συνάφεια της συνύπαρξης και των βιωματικών εμπειριών των ενηλίκων, με τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής μονάδας, υπάρχει συνάφεια της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (x2=6.425, df=1, p=0.011) και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (x2=7.246, df=1,

p=0.007), καθώς επίσης και της ενημέρωσης των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για την συνέχηση της ειδικής παιδαγωγικής και στο σπίτι (x2=5.599, df=1, p=0.018). Τέλος, παρατηρείται συστηματική συνάφεια της εφαρμογής του ολοήμερου σχολείου και για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (x2=9.023, df=1, p=0.003), καθώς επίσης και για την συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη στους γονείς για να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους και να το αντιμετωπίσουν με παιδαγωγικό τρόπο (x2=6.695, df=1, p=0.010). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι γονείς έχουν στις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις εκείνους τους τομείς που δεν υπήρχαν στην δική τους σχολική εμπειρία και που πιστεύουν ότι είναι απαραίτητα, δηλαδή η διασύνδεση του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα θέματα της ειδικής αγωγής. Στη μεταβλητή της συμπεριφοράς των γονέων που τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόβλημα, παρατηρείται συνάφεια στις βιωματικές εμπειρίες και στην ανοικτή απόρριψη του μαθητή από τους γονείς του (x2=9.599, df=4, p=0.048), καθώς επίσης και στην υπερπροστατευτική συμπεριφορά (x2=12.316, df=4, p=0.015). Υπάρχει συνάφεια στην ολική εγκατάλειψη του παιδιού (x2=9.262, df=4, p=0.055), αλλά και στην τοποθέτηση των παιδιών σε ιδρύματα (x2=10.603, df=4, p=0.031). Αυτό δείχνει να γινότανε περισσότερο πριν από ορισμένα χρόνια, στη σχολική ηλικία των ενηλίκων, όταν η εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι γεγονός των τελευταίων ετών. Υπάρχει συνάφεια της συν-ύπαρξης με τα επιμορφωτικά σεμινάρια της θεσμικής τοπικής κοινωνίας(Δήμος ή Κοινότητα), για την ενημέρωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τα προβλήματα και τις δυνατότητές τους (x2=13.313, df=6, p=0.038). Δεν παρατηρείται καμία συστηματική συνάφεια των βιωματικών εμπειριών των ενηλίκων με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου.

12. Αλληλεπιδρασιακές σχέσεις δασκάλων και γονέων και συνεργατικό πνεύμα της ειδικής παιδαγωγικής.

Η μεταβλητή ομάδες-εμπλοκής(δάσκαλοι και γονείς) έχει συστηματική συνάφεια με τις στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσον αφορά τη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (χ2=9.287, β.ε.=4, ρ=0.054). Στις τοποθετήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους διάφορους τύπους της ειδικής εκπαίδευσης, παρατηρείται συνάφεια στους μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση

(χ2=21.593, β.ε.=8, ρ=0.006), στους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές (χ2=20.519, β.ε.=8, ρ=0.009), στους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (χ2=27.363, β.ε.=9, ρ=0.001) και στους μαθητές με αυτισμό (χ2=20.159, β.ε.=9, ρ=0.017). Στη μεταβλητή για την συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική μονάδα, παρατηρείται συστηματική συνάφεια με την θέση ότι ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσει τις μαθησιακές δυσκολίες ορισμένων παιδιών της τάξης (χ2=17.678, β.ε.=6, ρ=0.007), οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να βρίσκονται οι μαθητές με κάποια αναπηρία μέσα στη σχολική τάξη, αλλά να πηγαίνουν σε άλλες ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία. (χ2=24.888, β.ε.=6, ρ=0.000), οι μαθητές που δεν παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα βοηθάνε τους συμμαθητές τους με τις μαθησιακές δυσκολίες (χ2=12.603, β.ε.=6, ρ=0.050), οι ειδικές τάξεις δεν είναι κατάλληλα οργανωμένες για να δεχτούν όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χ2=24.839, β.ε.=6, ρ=0.000), η κατάργηση των ειδικών τάξεων λόγω του οικονομικού κόστους που στοιχίζουν (χ2=15.203, β.ε.=6 ρ=0.019), οι γονείς των μαθητών χωρίς ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα δεν επιθυμούν την συνύπαρξη όλων των μαθητών στη σχολική τάξη, εξαιτίας και της μη καλής πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση (χ2=40.829, β.ε.=6 ρ=0.000), η συνήθης σχολική τάξη είναι ανταγωνιστική και απαιτητική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χ2=19.266, β.ε.=6, ρ=0.004), τα σχολικά εγχειρίδια είναι ελλιπή στις αναφορές τους για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (χ2=14.295, β.ε.=6, ρ=0.027), υπάρχουν προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής τάξης και της ετοιμότητάς της να δεχτεί όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χ2=26.883, β.ε.=6, ρ=0.000), οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα επιθυμούν τα παιδιά τους να βρίσκονται στις ειδικές τάξεις (χ2=13.094, β.ε.=6, ρ=0.042) και τέλος υπάρχει συτσηματική συνάφεια με την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας σε σχολικά ειδικά βιβλία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (χ2= 13.108, β.ε.=6, ρ=0.041). Για την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες υπάρχει συστηματική συνάφεια στις απαντήσεις των γονέων και των δασκάλων, όπου έχει σχέση με την πληροφόρηση κι ενημέρωση των γονέων πάνω στην προσφορά του ειδικού σχολείου (χ2=15.374, β.ε.=6, ρ=0.018), στις προσδοκίες των γονέων για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους όπου πολλές φορές ξεπερνάει τις πραγματικές δυνατότητες των μαθητών (χ2=23.076, β.ε.=6, ρ=0.001), στην ύπαρξη ή μη ειδικών σχολικών εγχειριδίων για την περίπτωση του

κάθε μαθητή (χ2=31.567, β.ε.=6, ρ=0.000), την αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσιάζουνη προβλήματα συμπεριφοράς (χ2=14.141, β.ε.=6, ρ=0.028), τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα θέματα της ειδικής αγωγής (χ2=15.323, β.ε=6, ρ=0.018), το επίδομα που παίρνουν όσοι ασχολούνται με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χ2=150.269, β.ε.=6, ρ=0.000). Παρατηρείται συστηματική συνάφεια με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής μονάδας, για να θεωρηθεί σε ετοιμότητα για την εφαρμογή των μοντέλων συν-εκπαίδευσης, στην υπεύθυνη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών(χ2=6.695, β.ε.=1, ρ=0.010), στη συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την ειδική αγωγή (χ2=9.132, β.ε.=1, ρ=0.003), την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής εργασίας, για την ανάπτυξη των διομαδικών σχέσεων των μαθητών (χ2=9.318, β.ε.=1, ρ=0.002), πρόνοια για προστατευτικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (χ2=4.328, ρ=1, ρ=0.040), επιμόρφωση των γονέων και πληροφόρηση για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους (χ2=8.613, β.ε.=1, ρ=0.003), ψυχολογική υποστήριξη των γονέων που τα παιδιά τους έχουν μαθησιακά προβλήματα (χ2=7.679, β.ε.=1, ρ=0.006), συνεργασία του οικογενειακού με το σχολικό περιβάλλον (χ2=3.475, β.ε.=1, ρ=0.062), συνεχή ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα του σχολείου (χ2=5.130, β.ε.=1, ρ=0.024), εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χ2=10.109, β.ε.=1, ρ=0.001) και η προέκταση της μάθησης και στο σπίτι (χ2=4.965, β.ε.=1, ρ=0.026). Υπάρχει συστηματική συνάφεια των ομάδων εμπλοκής με την συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί τους που παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα, όπως ανοιχτή απόρριψη (χ2=13.865, β.ε.=4, ρ=0.008), υποσεινήδητη απόρριψη (χ2=17.241, β.ε.=4, ρ=0.002), ασταθής συμπεριφορά (χ2=12.980, β.ε.=4, ρ=0.011), φυσιολογική προσέγγιση του προβλήματος (χ2=16.682, β.ε.=4, ρ=0.002), άρνηση της πραγματικότητας (χ2=16.277, β.ε.=4, ρ=0.003), παραμέληση των άλλων παιδιών της οικογένειας (χ2=10.445, β.ε.=4, ρ=0.034), επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλον (χ2=9.807, β.ε.=4, ρ=0.044) και δημιουργούν αντικοινωνική συμπεριφορά (χ2=9.713, β.ε.=4, ρ=0.046). Στη μεταβλητή της διασύνδεσης του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, υπάρχει συστηματική συνάφεια στην εξωσχολική ζωή του παιδιού με ειδικές ανάγκες (χ2=17.635, β.ε.=6, ρ=0.007), στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του εκτός σχολικής μονάδας (χ2=15.669, β.ε.=6, ρ=0.016), η συνεργσία με τους τοπικούς φορείς για την ενημέρωση γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες (χ2=20.051, β.ε.=6, ρ=0.003),

την ευαισθητοποίηση κοινωνικού συνόλου για την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (χ2=14.417, β.ε.=6, ρ=0.025), την ενημέρωση από τα ΜΜΕ (χ2=16.503, β.ε.=6, ρ=0.011), την ειδίκευση των δασκάλων για τα θέματα της ειδικής αγωγής (χ2=14.218, β.ε.=6, ρ=0.027) και την συνεχή ενημέρωση των δασκάλων της ειδικής αγωγής, για τις διεπιστημονικές έρευνες (χ2=29.143, β.ε.=6, ρ=0.000). Τέλος υπάρχει, δυνατή συνάφεια για τα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας του δασκάλου, για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με τη γνώση του γνωστικού αντικειμένου της ειδικής αγωγής (χ2=22.440, β.ε.=4, ρ=0.000), το χρόνο που διαθέτει για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (χ2=35.676, β.ε.=4, ρ=0.000), για την προσαρμογή της διδασκαλίας του στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των παιδιών (χ2=12.453, β.ε.=4, ρ=0.014), για την προθυμία που δείχνει απέναντι στα διάφορα σχολικά προβλήματα (χ2=15.008, β.ε.=4, ρ=0.005), για την ψύχραιμη αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών (χ2=17.812, β.ε.=4, ρ=0.001), για τις ικανοποιητικές συζητήσεις που κάνει με τους μαθητές (χ2=11.936, β.ε.=4, ρ=0.018), ορισμένες φορές είναι πρότυπο για μίμηση στους μαθητές (χ2=28.779, β.ε.=4, ρ=0.000), δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στην σχολική τάξη (χ2=24.969, β.ε.=4, ρ=0.000), χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (χ2=33.723, β.ε.=4, ρ=0.000), είναι αμερόληπτος κι αντικειμενικός στις αξιολογήσεις των μαθητών (χ2=33.406, β.ε.=4, ρ=0.000), συνεργάζεται με όλους τους γονείς και ιδιαίτερα με αυτούς που τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα (χ2=23.911, β.ε.=4, ρ=0.0000), έχει ρεαλιστικές προσδοκίες για τους μαθητές του (χ2=14.718, β.ε.=4, ρ=0.005), γνωρίζει να εργάζεται και κάτω από αντίξοοες εκπαιδευτικές συνθήκες (χ2=19.599, β.ε.=4, ρ=0.001), δεν δημιουργεί ενδουπηρεσιακά προβλήματα με τους συναδέλφους του (χ2=20.804, β.ε.=4, ρ=0.000), συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες για την ενημέρωση πάνω στα προβλήματα κάποιων μαθητών (χ2=27.130, β.ε.=4, ρ=0.000), ορισμένες φορές, άρρητα και ασυνείδητα καλλιεργεί με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών του (χ2=18.506, β.ε.=4, ρ=0.001), χρησιμοποιεί τα μοντέλα της συνεργατικής μάθησης (χ2=13.396, β.ε.=4, ρ=0.009), καλλιεργεί την δημιουργική σκέψη των μαθητών (χ2=16.197, β.ε.=4, ρ=0.003), χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (χ2=19.248, β.ε.=4, ρ=0.001), συνδέει το εσωτερικό με ο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (χ2=15.544, β.ε.=4, ρ=0.004), και τέλος καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών (χ2=15.582, β.ε.=4, ρ=0.004). Επίσης,

στις τοποθετήσεις των μαθητών στους τύπους της ειδικής εκπαίδευσης, μετά την ομαδοποίηση στις τρείς κατηγορίες, δηλαδή στη συνήθη σχολική μονάδα, σε ειδικά σχολεία και στο σπίτι, παρατηρούνται συστηματικές συνάφειες για τους μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση, (X2=13.492, β.ε.=4, ρ=0.004), στους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα ακοής (χ2=8.625, β.ε.=3, ρ=0.035), στους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (χ2=14.258, β.ε.=4, ρ=0.007), στους μαθητές με επιληπτικές κρίσεις (χ2=9.956, β.ε.=4, ρ=0.041) και σε μαθητές με αυτισμό (χ2=9.892, β.ε.=4, ρ=0.042).

Όπως προκύπτει από τους πίνακες , το διπλής κατεύθυνσης τέστ σημαντικότητας (2 tail F prob) είναι άλλοτε μεγαλύτερο κι άλλοτε μικρότερο του 0.05>p>0.05, με αποτέλεσμα όταν απορρίπτεται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων (ομοιογένεια) τότε επιλέγουμε τον έλεγχο Uneqaul Variance του t-test, ενώ όταν ισχύει η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων(ομοιογένεια) τότε επιλέγουμε το Equal Variance του t-test.(Μακράκης, 1997). Με βάση τα στατιστικά αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς τους μέσους όρους μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές κατηγορίες Ε18 (t=-0.74, df=321, p=0.45>0.05), με την διαχωριστική εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών αυτών σε αυτοτελή ειδικά σχολεία Ε20 (t=0.84, df=319, p=0.39>0.05), και με την γενική στάση των περιβαλλοντικών ομάδων Ε14 (t=-1.10, df=322, p=0.27>0.05). Με βάση τα στατιστικά αποτελέσματα, συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς τους μέσους όρους μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την συν-εκπαίδευση των μαθητών σε συνήθεις σχολικές μονάδες Ε19 (t=3.55, df=286.08, p=0.00<0.05), με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Ε24 (t=-4.94, df=300.15, p=0.00<0.05), με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος Ε21 (t=-2.33, df=318, p=0.02<0.05), με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις Ε23 (t=2.56, df=287.06, p=0.01<0.05), και τέλος με τις στάσεις των γονέων με παιδιά, με ειδικές ανάγκες Ε22 (t=-3.26, df=314, p=0.00<0.05). Παρατηρούμε, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς το μέσο όρο μεταξύ ανδρών και γυναικών σε σχέση με την τοποθέτηση των παιδιών, που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, στις διάφορες κατηγορίες της ειδικής αγωγής και μάλιστα φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο προς την ολική συνεκπαίδευση Ε18 (t=-2.44, df=214.32, p=0.01<0.05). Ο κοινωνιοψυχολογικός παράγοντας της συνύπαρξης

των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, φαίνεται να μειώνει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς τη διαφορετικότητα. Παρατηρείται, ότι υπάρχουν στατιστκά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ενηλίκων που είχαν προσωπικές εμπειρίες κατα τη διάρκεια της παιδικής κι εφηβικής τους ηλικίας και αυτών που δεν είχαν. Έτσι, ως προς τις στάσεις του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος έχουμε Ε23 (t=-2.12, df=319, p=0.03<0.05), ως προς τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ειδική εκπάιδευση έχουμε Ε24 (t=-2.33, df=319, p=0.02<0.05), ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο της υλικοτεχνικής υποδομής, όσο και της διομαδικής και διατομικής ανάλυσης έχουμε Ε21 (t=2.00, df=318, p=0.04<0.05), και τέλος ως προς τις στάσεις σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης έχουμε Ε14 (t=6.97, df=218.64, p=0.00<0.05). Επίσης, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση και αυτών που είναι στην γενική εκπαίδευση. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων των ενηλίκων , δηλαδή η πρώτη είναι (21-30) ετών, η δεύτερη είναι (31-40) ετών, η τρίτη είναι (41-50) ετών, η τέταρτη είναι (51-60), όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στην εφαρμογή του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση . Δηλαδή οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων ομάδων δεν είναι όλοι ίσοι. Για τους μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με (F=3.511, p=0.016), μεταξύ της πρώτης και της τελευταίας ηλικιακής ομάδας των ενηλίκων με p=0.016. Για την υλικοτεχνική υποδομή των ειδικών τάξεων, ότι δεν είναι κατάλληλη να δεχτεί όλες τις κατηγορίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπαρχει διαφορά με (F=3.367, p=0.019), μεταξύ της τρίτης και τέταρτης ηλικιακής ομάδας με p=0.014. Για την δυσκολία που δημιουργεί η φυσική αναπηρία σε κάποιο μαθητή να συμμετέχει ενεργά σε εξωσχολικές εκδηλώσεις, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με (F=4.472, p=0.004), μεταξύ της πρώτης και της τέταρτης ηλικιακής ομάδας με p=0.028, και μεταξύ της δεύτερης και της τέταρτης ηλικιακής ομάδας με p=0.002, και μεταξύ της τρίτης και της τέταρτης ηλικαιακής ομάδας με p=0.043. Για την προβληματική της προσπέλασης των μαθητών με κινητικά προβλήματα και αισθητηριακά προβλήματα ακοής και όρασης, υπάρχουν στατιστικα σημαντικές διαφορές με (F=3.175, p=0.024), μεταξύ της πρώτης και της τέταρτης ηλικιακής ομάδας με p=0.016. Επίσης υπάρχουν διαφορές για την θετική ή αρνητική εικόνα που έχουν οι δάσκαλοι για τους εαυτούς τους, όσον αφορά το διδακτικό τους έργο με (F=3.648, p=0.013), μεταξύ της πρώτης και της

τέταρτης ηλικιακής ομάδας με ρ=0.010 και της τρίτης και της τέταρτης ηλικιακής ομάδας με ρ=0.049. Στην τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας, με (F=3.800, p=0.011) μεταξύ της δεύτερης και της τέταρτης ηλικιακής ομάδας με ρ=0.029. Επίσης παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών δασκάλων στην στάση τους απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με μ.ο.=3.821 για τους άνδρες και μ.ο.=3.680 με (F=4.897, p=0.028).

Με την παραμετρική διαδικασία (Crosstabs x2) παρατηρούνται συστηματικές συνάφειες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ειδικής και της γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, όσον αφορά τις τοποθετήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους διάφορους τύπους της ειδικής αγωγής. Υπάρχουν διαφορές στους μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση με (x2=79.364, df=6, p=0.000), στους μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση με (x2=66.739, df=6, p=0.000), στους μαθητές με προβλήματα αισθητηριακά στην όραση με (χ2=93.930, df=8, p=0.000), στους μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα στην ακοή με (x2= 83.601, df=7, p=0.000), στους μαθητές με κινητικές αναπηρίες με (x2=91.849, df=8, p=0.000), στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με (x2=81.872, df=6, p=0.000), στους μαθητές με διαταραχές του λόγου και της ομιλίας με (x2=105.341, df=6, p=0.000), στους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές με (x2=170.260, df=7, p=0.000) και τέλος στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς με (x2=250.988, df=9, p=0.000). Παρατηρείται ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής προτιμούν τα μοντέλα της ειδικής αγωγής να εφαρμόζονται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, που προτιμούν τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα να ακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στις ειδικές παράλληλες τάξεις.

13. Η υλικοτεχνική κτιριακή υποδομή και εποπτική πληρότητα, προϋποθέσεις για τη σχολική ένταξη.

Η μεταβλητή Ε17 «Σε ποιό βαθμό είσαι ικανοποιημένος/η από τα χαρακτηριστικά στοιχεία του σχολείου σου, για να δεχτούν και να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;», αναφέρεται στην ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να εφαρμόσει μοντέλα της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, μέσα στον ίδιο χώρο της σχολικής τάξης, ή σε άλλες παράλληλες ειδικές τάξεις. Από τα υποκείμενα του

δείγματος, απάντησαν 613 μαθητές, σε μια διπολική πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου ικανοποιημένος/η, 5= πάρα πολύ ικανοποιημένος/η). Για το μέγεθος του προαυλίου του σχολείου, απάντησαν ότι είναι «πολύ ικανοποιημένοι» με (Μ.Ο.=3.84, Τ.Α.=1.32), έτσι ώστε να υπάρχει άνεση κινήσεων των μαθητών. Για τους κατάλληλους αθλητικούς χώρους και τα ειδικά υλικά κι όργανα γυμναστικής για μαθητές με ειδικές ανάγκες, απάντησαν με ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.09, Τ.Α.=1.52), έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα ακοής ή όρασης και με κινητικές διαταραχές να συμμετέχουν σε διάφορες αθλητικές εκδηλώσεις, και δυστυχώς δεν υπάρχουν φυσιοθεραπευτικές και εργοθεραπευτικές μονάδες για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες. Για τις ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες διδασκαλίας, με ειδικό εποπτικό υλικό και ειδικά σχολικά εγχειρίδια, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.78, Τ.Α.=1.23), γιατί οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται το δικό τους εποπτικό υλικό διδασκαλίας. Για τις ειδικά κατασκευασμένες τουαλέτες, να μπορούν κυρίως και οι μαθητές με κινητικές διαταραχές να μπορούν να διευκολύνονται, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι, με (Μ.Ο.=2.25, Τ.Α.=1.41). Για τους διαθέσιμους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπου θα μπορούν να χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές και κυρίως να εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα διδασκαλίας για τις περιπτώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, απάντησαν ότι είναι δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.06, Τ.Α.=1.40). Για τα εργαστήρια φυσικής και πειραμάτων, έτσι ώστε να εφαρμόζεται η εποικοδομητική μάθηση, μέσα από την βιωματική μορφή της διδασκαλίας με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.00, Τ.Α.=1.52). Για την καθαριότητα και την υγιεινή των χώρων της σχολικής μονάδας, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι, με (Μ.Ο.=2.93, Τ.Α.=1.40). Για την παροχή Α΄βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος μέσα στην σχολική μονάδα, απάντησαν ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.54, Τ.Α.=1.34). Για την παροχή πληροφοριών και γνώσεων, μέσω των βιβλιοθηκών που υπάρχουν στα σχολεία, απάντησαν ότι είναι «σχεδόν πολύ» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.54, Τ.Α.=1.37). Για την περισσότερη ειδική βοήθεια που δίνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, απάντησαν ότι είναι «σχεδόν πολύ» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.87, Τ.Α.=1.25), ενώ στην περίπτωση των ειδικών αιθουσών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι «λίγο» ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.20, Τ.Α.=1.45), κάτι που σημαίνει ότι από το εκπαιδευτικό προσωπικό γίνεται μια γεναία προσπάθεια

ειδικής βοήθειας, αλλά λείπουν τα κατάλληλα μέσα και υλικά διδασκαλίας. Αυτό φαίνεται και από τις ειδικές αίθουσες για τις σχολικές εκδηλώσεις, κατάλληλα διαμορφωμένες με ειδικές μπάρες, έτσι ώστε να δεχτούν όλους τους μαθητές με (Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=1.42) και για την ύπαρξη ειδικών αιθουσών για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως ξένες γλώσσες, μουσική(μουσικοθεραπεία), θέατρο(δραματοθεραπεία), κινηματογράφος, όπου απάντησαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.98, Τ.Α.=1.55). Τέλος στο μεγάλο θέμα της ασφάλειας από και προς το σπίτι, αλλά και της ασφάλειας μέσα στην σχολική μονάδα, απάντησαν ότι μέσα στο σχολείο είναι σχεδόν ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=3.50, Τ.Α.=1.38), ενώ για έξω από το σχολείο δεν είναι ικανοποιημένοι με (Μ.Ο.=2.67, Τ.Α.=1.53), κάτι που φαίνεται και από τις απαντήσεις των δασκάλων και των γονέων ότι δεν υπάρχει απόλυτη ασφάλεια στο θέμα αυτό. Επομένως, όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας σε εποπτικό υλικό, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, ασφάλεια στην πρόσβαση από και προς το σχολείο, για όλους τους μαθητές και κυρίως για τα παιδιά με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας, σε μια πενταβάθμια διπολική κλίμακα, 1=καθόλου ικανοποιημένος/η, 5=πάρα πολύ ικανοποιημένος τύπου Likert, με 15 προσδιοριστικές μεταβλητές, παρατηρείται ότι οι μαθητές είναι πολύ ικανοποιημένοι για την βοήθεια που δίνεται στα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες με μ.ο.=3,87, τ.α.=1,25, επίσης με την ασφάλεια του κτιρίου και το μέγεθος προαυλίου είναι μάλλον ικανοποιημένοι, με μ.ο.=3,50, τ.α.=1,38 και με μ.ο.=3,84, τ.α.=1,32 αντίστοιχα. Είναι επίσης ικανοποιημένοι με τις αίθουσες διδασκαλίας με μ.ο.=3,78, τ.α.=1,52, με την ύπαρξη βιβλιοθήκης στη σχολική μονάδα με μ.ο.=3,54, τ.α.=1,37, αλλά είναι λίγο ικανοποιημένοι με τις τουαλέτες, την καθαριότητα, την ασφάλεια από και προς το σπίτι και τις ειδικές αίθουσες για καλλιτεχνικά μαθήματα. Με την ύπαρξη ειδικών τμημάτων για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μάλλον ικανοποιημένοι με μ.ο.=3,20, τ.α.=1,45. Ο μέσος όρος και των 15 προσδιοριστικών μεταβλητών, είναι μ.ο.=3,19, τ.α.=0,82, που σημαίνει ότι υπάρχει μια σχετική ικανοποίηση από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, σε σχέση με την αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την υλοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές, με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, έχουν την ανάγκη από ειδικό εποπτικό υλικό και από ειδικά διαμορφωμένους σχολικούς

χώρους και σχολικές τάξεις, έτσι ώστε να μπορέσουν να ακολουθήσουν σε όλα τα στάδια τη μαθησιακή διαδικασία ισότιμα με τα άλλα παιδιά. Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από 15 προσδιοριστικές μεταβλητές, όπου με την παραγοντική ανάλυση(Factor analysis) θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε εκείνους τους παράγοντες όπου συσχετίζονται με όσο το δυνατόν περισσότερες μεταβλητές. Από το πρώτο στάδιο αυτής της ανάλυσης, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες μεταβλητές αλληλοσυσχετίζονται, με συντελεστή συσχέτισης άνω του 0.30. Το τεστ του Bartlett είναι υψηλό σε επίπεδο σημαντικότητας, με KMO=0.896 με χ2=2459.619 p=0.000.

Με τη μέθοδο των Κυρίων Συνιστωσών βρίσκουμε ότι οι 15 μεταβλητές δίνουν τρείς παράγοντες που καλύπτουν το 50.383% των δεδομένων. Ο α=5.108, ο β=1.284 και ο γ=1.166. Ο πρώτος παράγοντας έχει σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε17-1(μέγεθος προαυλίου, με ειδικές μπάρες) 0.680, με τη μεταβλητή Ε17-3(αίθουσες διδασκαλίας) με τη μεταβλητή Ε17-2(αθλητικοί χώροι, υλικά και όργανα γυμναστικής) 0.632, με τη μεταβλητή Ε17-4(ειδικές τουαλέτες) 0.615, με τη μεταβλητή Ε17-7(καθαριότητα-υγιεινή χώρων) 0.584, με τη μεταβλητή Ε17-10(ασφάλειακτιρίου) 0.574 και μέτρια συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε17-9(βιβλιοθήκη) 0.410. Ο δεύτερος παράγοντας έχει σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε17-12(αίθουσες για σχολικές εκδηλώσεις) 0.752, Ε17-11(περισσότερη βοήθεια για τους αδύνατους μαθητές) 0.681, Ε17-14(ειδικές αίθουσες για παιδιά με προβλήματα στη μα΄θηση) 0.591, με τη μεταβλητή Ε17-13(ειδικές αίθουσες για χοροθεραπεία, μουσικοθεραπεία κι εκμάθηση ξένων γλωσσών) 0.506, και με τη μεταβλητή Ε17-8(παροχή Α΄βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος) 0.503. Ο τρίτος παράγοντας έχει υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή Ε17-5(η/υ για παιδιά με ειδικές ανάγκες) 0.816, μέτρια και σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές Ε17-15(ασφάλεια από και πρός το σπίτι) 0.591 και με τη μεταβλητή Ε17-6(εργαστήρια φυσικής) 0.533.

Με το παραμετρικό κριτήριο της One Way Anova, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρείς ηλικιακές ομάδες των μαθητών (Δ΄, Ε΄, κι Στ΄) Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, για το μέγεθος του προαυλίου και την άνεση να δεχτεί όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με (F=3.678, p=0.026), υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Δ΄κι Στ΄ με p=0.052. Για τους ειδικούς αθλητικούς χώρους με (F=5.391, p=0.005), υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της Δ΄κι Στ΄ με p=0.011 και ανάμεσα στην Ε΄κι Στ΄ με p=0.037. Για την νδιάθεση των

ηλεκτρονικών υπολογιστών με (F=3.885, p=0.021), υπάρχουν διαφορές μεταξύ της Ε΄κι Στ΄ με ρ=0.028. Για τα ειδικά εργαστήρια της φυσικής και των πειραμάτων με (F=9.289, p=0.000), υπάρχουν διαφορές μεταξύ της Δ΄κι της Ε΄ με ρ=0.001 και μεταξύ της Ε΄κι της Στ΄ με ρ=0.001. Για την παροχή πρώτων βοηθειών με (F=4.462, p=0.012), υπάρχουν διαφορές μεταξύ της Δ΄κι Στ΄ με ρ=0.030. Για τις ειδικές αίθουσες των καλλιτεχνικών μαθημάτων, όπου χρησιμεύουν για θεραπείες μαθητών με (F=6.808, p=0.001), υπάρχουν διαφορές μεταξύ της Ε΄κι Στ΄ με ρ=0.001 και τέλος για την ασφάλεια από και προς το σχολείο με (F=3.889, p=0.021), υπάρχουν διαφορές μεταξύ της Δ΄κι Στ΄ με ρ=0.038.

14. Αυτοαξιολόγηση κι εκτίμηση της προσωπικότητας του μαθητή.

Η ερώτηση Ε8 αφορά την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, όπου ζητείται από τους μαθητές να τοποθετήσουν τον εαυτό τους, σύμφωνα με τις σχολικές τους επιδόσεις, σε μια πενταβάθμια κλίμακα (1=πολύ «αδύνατος» μαθητής, 5=πολύ καλός μαθητής), γιατί όπως αναφέρει και η βιβλιογραφία «*...η αναζήτηση της ανωνυμίας συνδέεται με το γεγονός ότι σε μια δεδομένη στιγμή τα άτομα νιώθουν ότι η εικόνα του εαυτού τους απειλείται με οποιονδήποτε τρόπο. Η απειλή μπορεί να αφορά την εικόνα του εαυτού π.χ., την αρνητική κρίση που εκφέρουν άλλοι, το φόβο να χαρακτηριστεί το άτομο «παρεκλίνον», «παράξενο», ή μη κανονικό, ή μπορεί να συνδέεται με ένα χώρο, ένα κοινωνικό περιβάλλον, μια κατάσταση, όπου η διακριτικότητα, και η διαφοροποίησή του από τους άλλους θα επέφερε δυσάρεστες συνέπειες για το ίδιο...η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και την ταυτότητά του, εξαρτάται από την εικόνα που του στέλνουν οι άλλοι, από τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι το αντιλαμβάνονται και το αξιολογούν. Το συναίσθημα της ταυτότητας, η εικόνα του εαυτού, παρουσιάζουν μια σχετική σταθερότητα στο χώρο και στον χρόνο, που δεν είναι ανεξάρτητη και από την επιθυμία των ατόμων να επιτύχουν την αναγνώριση από τον εαυτό τους και από τον ετέρο αυτής της μονιμότητας, της συνοχής, της μοναδικότητας, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής καταξίωσης της ταυτότητάς της.*» (Σακαλάκη, 1996, σσ.30-31). Τα ευρήματα δείχνουν ότι στο επίπεδο του πολύ καλού μαθητή βρίσκονται οι 142(23,1%) μαθητές και ακολουθούν οι 288(46.9%) μαθητές ποι πιστεύουν ότι είναι καλοί μαθητές. Από το σύνολο των μαθητών, οι 182(29,6%) μαθητές βρίσκονται στο μέτριο επίπεδο και μόνο 2(0,3%) μαθητές πιστεύουν ότι είναι «αδύνατοι» μαθησιακά μαθητές. Παρατηρείται ότι, οι ίδιοι οι μαθητές τοποθετούν τον εαυτό τους σε επίπεδο άνω του μετρίου, δηλαδή με

μ.ο.=3,92 και τ.α.=0,73, ενώ μεταξύ των τριών τάξεων δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές με συνάφειες, F(6, 614)=6,87, p=0,33>0,001. (βλ. πίνακα 35).

Πίνακας 35: Αυτοαξιολόγηση των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Κακός μαθητής	2	,3	,3	,3
Μέτριος μαθητής	182	29,6	29,6	30,0
Καλός μαθητής	288	46,9	46,9	76,9
Πολύ καλός μαθητής	142	23,1	23,1	100,0
Σύνολο	614	100,0	100,0	

15. Ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων και μορφές αναπηρίας και ειδικής εκπαίδευσης.-Ατομικές περιπτώσεις(Case Studies)

1) Η Χρύσα Α., είναι υπάλληλος σε δημόσια υπηρεσία ηλικίας 35 ετών, σπουδάζει ψυχολογία σε ιδιωτικό κέντρο ελευθέρων σπουδών και στο άμεσο οικογενειακό της περιβάλλον, ο αδελφός της, είναι ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (νοητική καθυστέρηση). Η ηλικία του αδελφού της είναι 29 ετών και μένει μαζί με την οικογένεια στο σπίτι, η αυτοεξυπηρέτησή του είναι ελλιπής και βοηθάει μια νοσηλεύτρια κάποιες ώρες την ημέρα. Το πρόβλημα παρουσιάστηκε σε ηλικία πέντε μηνών, από υψηλό πυρετό, όπου προσέβαλε πολλά κύτταρα του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί νοητική καθυστέρηση. Επίσης, η ομιλία του αδελφού της είναι σχεδόν ελάχιστη-άναρθρες κραυγές- κυρίως η επικοινωνία γίνεται με νοήματα και με τη βοήθεια λογοθεραπευτή, τρεις φορές την εβδομάδα. Παρακολούθησε τρία χρόνια το σχολείο, δύο στο νηπιαγωγείο και ένα στο δημοτικό, αλλά όταν έπρεπε να σταλεί σε κάποιο ειδικό σχολείο, δεν υπήρχε για τόσο βαριές περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να καθίσει όλα τα χρόνια στο σπίτι, με άτυπη μαθησιακή διαδικασία από τους γονείς. Όπως η ίδια υποστηρίζει, το πρόβλημα ήταν και είναι πολύ μεγάλο και οπωσδήποτε χρειάστηκε ψυχολογική υποστήριξη όλο το οικογενειακό περιβάλλον, για την αποδοχή του προβλήματος. Η ίδια παραδέχεται, ότι ήταν μεγάλο λάθος ή μη συμμετοχή του αδελφού της, έστω και υποτυπώδης σε σχολικές μονάδες, γιατί θα μπορούσε να εξελιχθεί διαφορετικά. Σκοπός της ενασχόλησής της με την ψυχολογία είναι γιατί θέλει να βοηθήσει τα παιδιά που έχουν κάποια ειδική ανάγκη. Τα άτομα που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση είναι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα κωφάλαλα, τα αυτιστικά, με νοητική καθυστέρηση, από ιδρυματικούς χώρους, περιβαλλοντική καθυστέρηση, διαταραχές του λόγου. Ο προφορικός λόγος του αδελφού της είναι με στερεότυπες λέξεις, λιγοστός και του αρέσει να παρακολουθεί τηλεόραση, κυρίως προγράμματα για παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών, όπως κινούμενα σχέδια και παραμύθια. Πιστεύει, ότι υπάρχει εσωτερικός λόγος, αλλά χρειάζεται ειδικό πρόγραμμα αγωγής του λόγου και της ομιλίας, για να μπορέσει να επικοινωνεί καλύτερα. Τα αίτια του συγκεκριμένου προβλήματος είναι οργανικά και μάλιστα μεταγεννητικές επιπλοκές. Από την πρώτη στιγμή υπήρξε συναισθηματική ανταπόκριση από τους γονείς του και την αδελφή τους, αλλά και από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Θεωρεί ότι είναι αναγκαία η

παρακολούθηση της όλης εικόνας μιας ειδικής περίπτωσης, της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του παιδιού, γιατί σε τέτοιες περιπτώσεις δεν υπάρχουν προηγούμενες εμπειρίες στο παιδί, που θα μπορούσε να στηριχτεί. Θεωρεί ότι η περίπτωση του αδελφού της, είναι για ειδικό σχολείο, όχι βέβαια απομονωμένο, αλλά να συνυπάρχει χωροχρονικά με κανονικά σχολεία, αλλά η μαθησιακή διαδικασία να είναι μέσα σε ειδικούς χώρους, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, μόνο να υπάρχει συνύπαρξη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Είναι χρήσιμες οι ακουστικές αναπαραστάσεις και τα ερεθίσματα, έτσι ώστε το παιδί να καλλιεργεί τόσο τον εσωτερικό, όσο και τον εξωτερικό του λόγο. Πιστεύει, ότι μεθοδολογικά θα πρέπει να υποστηρίζεται ψυχολογικά, τόσο το παιδί το ίδιο, όσο και το οικογενειακό του περιβάλλον, γιατί η συνεργασία οφείλει να είναι πλήρης. Με την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις θα συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες, τις οποίες πρέπει να τις έχει συνεχώς υπ' όψη του ο κάθε εκπαιδευτικός. Πολύ χρήσιμο είναι το ιστορικό του παιδιού, για να υπάρχει καθαρή εικόνα του όλου προβλήματος και αυτό γιατί πρέπει να σχεδιαστεί κάποιο πρόγραμμα, που θα είναι κατάλληλο για την συγκεκριμένη περίπτωση. Στην ερώτηση για τα κωφά παιδιά, αν θα πρέπει να παρακολουθούν ειδικά σχολεία, πιστεύει ότι χρειάζεται κατάλληλη υποδομή, στην κανονική τάξη, για να δεχτεί τους κωφούς μαθητές, αλλιώς τα σχολεία για κωφά παιδιά χρησιμοποιούν την νοηματική γλώσσα, αλλά από αυτά που γνωρίζει και την γλώσσα των ακουόντων παράλληλα, έτσι ώστε τα παιδιά να προχωράνε μαθησιακά. Θεωρεί ότι, όταν δεν υπάρχει πρόβλημα στον εγκέφαλο, τα προβλήματα μπορούν να ξεπεραστούν πολύ πιο εύκολα. Σκοπός του σχολείου επίσης, είναι να χρησιμοποιήσει και τις εμπειρίες του κάθε μαθητή και να τον βοηθήσει στην μαθησιακή διαδικασία. Το εποπτικό υλικό πρέπει να υπάρχει σε σχολικές τάξεις, για να βοηθιούνται και οι αδύνατοι μαθητές και γενικά να προσεγγίζεται η κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Θεωρεί ότι, πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία, γιατί δυστυχώς λόγω έλλειψης ενημέρωσης οι συμμαθητές δύσκολα δέχονται το διαφορετικό. Μάλιστα, στις περιπτώσεις των μαθητών με δυσλεξίες, τότε δύσκολα γίνεται η διάγνωση, όταν δεν λάβει μέρος και κάποια ομάδα ειδικών, τότε οι μαθητές χαρακτηρίζονται τεμπέληδες, απομονώνονται και δημιουργούνται προβλήματα και στον ψυχολογικό τους και κοινωνικό τους τομέα. Χρειάζεται σφαιρική προσέγγιση των προβλημάτων. Πολλοί μαθητές είναι υπερκινητικοί και δύσκολα προσαρμόζονται μέσα στη σχολική τάξη. Εκεί

χρειάζεται και η βοήθεια ενός ψυχολόγου-συμβούλου, όπου θα είναι δυνατόν στηρίξει την κάθε περίπτωση.

2) Η Δέσποινα Μ., ηλικίας 33 ετών είναι μητέρα ενός παιδιού ηλικίας 10 ετών, όπου πηγαίνει στην Δ΄ Δημοτικού. Εργάζεται ως νοσοκόμα σε παιδιατρικό κέντρο και σπουδάζει παράλληλα ειδική παιδαγωγική-ψυχολογία. Θεωρεί, ότι ειδική αγωγή χρειάζονται τα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία, γραπτά ή προφορικά, διαταραχές του λόγου, κωφά, νοητική καθυστέρηση, αυτιστικά, μαθησιακές δυσκολίες, τραυλισμός, δυσλεξία, δυσορθογραφία, εκ γενετής προβλήματα, τυφλά και με κινητικές δυσκολίες. Στο κέντρο, όπου εργάζεται, υπάρχει ένα εκπαιδευτικό τμήμα, για τους μαθητές, όπου χρειάζονται κάποιες μέρες να νοσηλευτούν. Από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, παρατηρεί μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην ανάγνωση και στην γραφή και στην αριθμητική. Επίσης, γνωρίζει ότι τα προβλήματα της δυσλεξίας, δεν έχουν να κάνουν σε τίποτα με τις καθυστερήσεις του μυαλού. Θεωρεί ότι τα τυφλά παιδιά, που καμιά φορά βλέπει να κάνουν μάθημα με τα άλλα παιδιά, μπορούν να ενσωματωθούν μέσα στην κανονική τάξη, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, αρκεί να μην έχει ο μαθητής κι άλλες αναπηρίες και βέβαια να εφαρμόζονται οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας για τους τυφλούς. Στο σχολείο, όπου είναι μαθητής το παιδί της, δεν εφαρμόζεται κανένα είδος ειδικής εκπαίδευσης, βέβαια δεν υπάρχουν και βαριές περιπτώσεις μαθητών, αλλά μόνο μαθησιακά προβλήματα και κάποια παιδάκια δεν μπορούν εύκολα να συγκεντρωθούν με αποτέλεσμα, να μένουν πίσω στα μαθήματα. Η ενημέρωση, στο σχολείο, για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, δεν υπάρχει ούτε από τους δασκάλους, ούτε από τα διάφορα βιβλία, έτσι τα περισσότερα παιδιά δεν γνωρίζουν μορφές αναπηρίας ή μειονεξίας, κι όταν συναντούν εντυπωσιάζονται. Όταν παρουσιάζονται κάποια προβλήματα σε μαθητές με αναπηρία χρειάζεται η πολύπλευρη εξέταση και παρατήρηση του μαθητή. Μπορούν, βέβαια, να βοηθήσουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί, που είναι ειδικευμένοι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς επίσης και ειδικότητες όπως ιατρικές. Η κάθε ειδικότητα θα βοηθήσει τον μαθητή από το πεδίο το δικό της, κι όλες μαζί θα προσεγγίσουν και τα διάφορα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία κινούνται οι μαθητές. Θεωρεί ότι, το περιβάλλον επιδρά αρνητικά ή θετικά πάνω στο παιδί, αρχίζοντας με ο ιστορικό του παιδιού από το οικογενειακό, και μετά στο σχολικό, για να υπάρχει μια σαφής εικόνα του προβλήματος. Οι δάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν και μαθησιακά, αλλά και συναισθηματικά κάποιο μαθητή, για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα καλύτερα. Για την περίπτωση της σχολικής ένταξης, παρατηρεί στο ιατρικό κέντρο, ότι ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη έχει διάφορες περιπτώσεις μαθητών, όπου κάνει μάθημα

ξεχωριστό στον κάθε μαθητή, ανάλογα με τα κενά που έχει στα μαθήματα και την τάξη που παρακολουθεί, αλλά βέβαια και ορισμένες ώρες όλοι οι μαθητές μαζί κάνουν εργασίες ομαδικές. Άρα λοιπόν, θα μπορούσε το παιδί να βρίσκεται μέσα στην τάξη του και να κάνει κάποιες ώρες εξατομικευμένη διδασκαλία. Παρατηρεί στο σχολείο και μαθητές με ψυχολογικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, όπου χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Τα βιβλία, δυστυχώς, δεν αναφέρουν για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιστεύει, ότι το βασικό είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών, άρα με την ύπαρξη ειδικών σχολείων, τα παιδιά απομονώνονται και περιθωριοποιούνται. Το περιβάλλον δυσκολεύεται να αποδεχτεί τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυστυχώς, ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο.

3) Η Ελισάβετ Κ. είναι μητέρα δυο παιδιών, ηλικίας 12 και 16 ετών, ήρθε από τη Γερμανία πριν από δύο χρόνια, όπου ο άνδρας της είναι γερμανός και εργάζεται ως καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας. Όταν ήρθαν στην Ελλάδα, υπήρχαν προβλήματα προσαρμογής και γλώσσας στα παιδιά στο κανονικό σχολείο, όπου τα βοήθησε η ίδια με επιπλέον μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Αυτό που την φοβίζει στα ελληνικά σχολεία, είναι ότι πολύ εύκολα δημιουργείται η ετικετοποίηση στους σχολικούς χώρους απέναντι σε κάποιους μαθητές, που παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα, μόνιμο ή προσωρινό, όπως τα παιδιά της όπου γνώριζαν λίγα ελληνικά και δυσκολεύτηκαν μέχρι να ενταχθούν στα πλαίσια της επικοινωνίας. Τώρα, όπως η ίδια λεει δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα στη μαθησιακή εξέλιξη στα παιδιά της. Έχει εργαστεί και η ίδια σε γερμανικά σχολεία, ως καθηγήτρια, και έχει εμπειρίες από περιπτώσεις μαθητών με κάποιες αναπηρίες, με ψυχικές παθήσεις, με κοινωνικές προβληματικές συμπεριφορές, και με απλές μαθησιακές δυσκολίες. Καταρχάς, πιστεύει ως εκπαιδευτικός, ότι από το ίδιο το σχολείο ξεκινάει η περιθωριοποίηση ορισμένων μαθητών. Εξαρτάται από τον τρόπο, που θα χειριστεί ο δάσκαλος κι ευρύτερα η φιλοσοφία της σχολικής μονάδας, την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών, που παρουσιάζουν μαθησιακές καθυστερήσεις. Το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό είναι απαραίτητο να βοηθάει τόσο στη διάγνωση, όσο και στην αντιμετώπιση του προβλήματος και φυσικά να είναι κοντά, σε συμβουλευτικό επίπεδο και στην σχολική μονάδα, αλλά και στην ίδια την οικογένεια. Η συνεργασία αυτών των δύο περιβαλλοντικών χώρων του μαθητή είναι απαραίτητη. Η συμβουλευτική υποστήριξη πρέπει να υπάρχει για τους γονείς και να ξεπεράσουν τυχόν ανασφάλειες, αλλά και να βοηθήσουν ουσιαστικά το παιδί τους στο σπίτι.

Θεωρεί ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, που ασχολούνται με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παίρνουν ένα επιπλέον επίδομα, ή κάποιες άλλου είδους παροχές, όπως μειωμένο ωράριο όπως γίνεται στην Γερμανία, και αυτό γιατί χρειάζονται ειδικές γνώσεις για να δημιουργούν αναλυτικά προγράμματα για την κάθε περίπτωση. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορεί έχουν πρόβλημα στην αντίληψη, ψυχολογικά προβλήματα, διαταραχές στον λόγο, κινητικές αναπηρίες, τυφλά, κωφά. Το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου επηρεάζουν τους μαθητές, γιατί τα παιδιά δέχονται ερεθίσματα και από την οικογένεια και από το σχολείο, αλλά και από τα παιγνίδια με τα υπόλοιπα παιδιά της γειτονιάς. Έτσι, τα ειδικά σχολεία απομονώνουν κάποιους μαθητές από τους φίλους τους, αλλά όταν το σχολείο της περιοχής τους δεν είναι κατάλληλα δομημένο να προσφέρει υψηλές υπηρεσίες στα αντίστοιχα προβλήματα, τότε είναι προτιμότερο να ακολουθούν κάποια ειδικά προγράμματα, σε άλλους χώρους και από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό για να αξιοποιήσουν στο μέγιστο δυνατόν, τις δυνατότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η προσέγγιση οποιασδήποτε περίπτωσης ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τη γνώμη της, πρέπει να είναι πολύπλευρη και να γίνεται προσπάθεια ανεύρεσης όλων των παραγόντων, που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού. Οι σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του, αλλά και με τους δασκάλους πρέπει να είναι φυσιολογικές κι όχι να βλέπουν το παιδί με λύπηση, αλλά να υπάρχουν ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις. Η εργασία του σχολικού ψυχολόγου είναι χρήσιμη, μέσα στον χώρο και για τα παιδιά και για τους γονείς. Ο συμβουλευτικός ψυχολόγος θα έρθει σε επαφή και με τους συμμαθητές, αλλά και θα ενημερώνει συνεχώς τους γονείς και τους δασκάλους. Το σχολείο ανήκει σε ένα ευρύ εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει η κάθε σχολική μονάδα να οργανώνει γενικά, αλλά κι ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για όλες τις περιπτώσεις των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Άρα, γίνεται αναφορά για εξειδικευμένα προγράμματα σε τοπικό επίπεδο, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες. Η κάθε σχολική μονάδα είναι αυτόνομη, με τη δική της προσωπικότητα. Οι ηθικές αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος επηρεάζουν ολόκληρο το σύστημα, τους μαθητές, τους γονείς και τους δασκάλους. Οι αξίες, τα ήθη και τα έθιμα μιας κοινωνίας θα επηρεάσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα παιδιά. Σπουδαίο ρόλο παίζουν και οι διάφορες αναφορές των βιβλίων για την ειδική εκπαίδευση, έτσι ώστε να υπάρχει μια φυσιολογική προσέγγιση των περιπτώσεων. Οι μέθοδοι διδασκαλίας διαφοροποιούνται, ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών και φυσικά γίνεται λόγος και για ομαδικές εργασίες, αλλά και για εξατομικευμένη διδασκαλία. Το κοινωνικο-οικονομικό-πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας θα επηρεάσει τη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή. Η εκπαιδευτική πολιτική παίζει ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία και πρέπει

να σχεδιάζεται τόσο σε τοπικό, όσο και στο νομαρχιακό επίπεδο. Η διαδικασία της μάθησης περνάει μέσα, από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με τους δασκάλους, έτσι το κλίμα στης σχολικής τάξης παίζει σπουδαίο ρόλο στην σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν συνεχώς να ενημερώνονται για τα πορίσματα ερευνών της παιδαγωγικής επιστήμης και να εφαρμόζουν τις νέες και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Κάποιες φορές με την λεκτική ή μη λεκτική αρνητική στάση των δασκάλων , απέναντι στο «διαφορετικό», περνάει έμμεσα στους μαθητές η περιθωριοποίηση κι ο αποκλεισμός. Βέβαια, η εργασιακή ανταγωνιστική σχέση που υπάρχει στην κοινωνία της σημερινής εποχής, δημιουργεί προβλήματα στη φιλοσοφία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλο, σπουδαίο ρόλο παίζει, η υποδομή του σχολείου, έτσι ώστε να είναι ικανή να δεχτεί κάποιους μαθητές με αναπηρίες. Αυτό, σημαίνει κάποιο επιπλέον χρηματικό κόστος που οφείλει η κοινωνική ομάδα να προσφέρει, γιατί τα μελλοντικά αποτελέσματα, θα έχουν άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνία.

Έτσι, οι θεσμικές αλλαγές επηρεάζουν τη σχολική ζωή, σε πρώτο επίπεδο και σιγά-σιγά είναι ικανές να βοηθήσουν στην αλλαγή κοινωνικών στάσεων. Η οργάνωση της κάθε σχολικής μονάδας έχει σχέση τόσο με το θεσμικό πλαίσιο, όσο και με τις στάσεις του ίδιου του ανθρώπινου δυναμικού, που εμπλέκεται σε αυτό. Η σχέσεις ανάμεσα στις σχολικές μονάδες θα βοηθήσουν στην σχολική ενσωμάτωση, όπως ανάμεσα σε ειδικές μονάδες και κανονικά σχολεία, γιατί θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές και θα καλλιεργήσουν κάποιες φιλικές σχέσεις και θα ενημερωθούν πάνω στην ειδική εκπαίδευση. Πολλές φορές οι ίδιοι οι γονείς φοβούνται μήπως μειωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω της συνύπαρξης με κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτό, βέβαια εξαρτάται και από τη διδακτική προσέγγιση του κάθε εκπαιδευτικού. Τέλος, πιστεύει, ότι οι κοινωνικές αλλαγές στο φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, είναι δυνατόν να γίνουν, αλλά χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια.

5) Ο Νικόλαος Γ. είναι δάσκαλος ειδικής αγωγής, πατέρας δύο παιδιών ηλικίας 8 και 10 ετών, εργάζεται σε ειδικό σχολείο χωροχρονικά ενταγμένο σε κανονική σχολική μονάδα. Έχει διδακτική εμπειρία είκοσι χρόνια, από τα οποία δώδεκα ως δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης. Τελείωσε την μετεκπαίδευση της ειδικής αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο κι εργάζεται σε σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης. Καταρχάς, θεωρεί ότι πολύ σημαντικό ρόλο, για τα νέα ζευγάρια παίζει η ενημέρωση και ο προγεννητικός έλεγχος. Σε περίπτωση που βρεθεί κάτι,

καλό είναι να διακόπτεται η κύηση, όταν όμως γεννηθεί το παιδί και παρουσιάσει κάποια προβλήματα, θα πρέπει να βοηθηθεί και να συνυπάρχει μέσα στο κοινωνικό σύνολο, ως ισότιμο μέλος. Πιστεύει, ότι ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και πρέπει το σχολείο να προσαρμόζεται σ' αυτές, με ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά και του συναδέλφου της ειδικής αγωγής είναι πολύ σημαντικοί, τόσο για την μαθησιακή ένταξη του παιδιού, όσο και για την κοινωνική του ενσωμάτωση. Επίσης, θεωρεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο σύμβουλος θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το ιστορικό του μαθητή και να συνεργάζεται με ειδικούς επιστήμονες, για τη συνεχή εκπαιδευτική βοήθεια του παιδιού. Πιστεύει, ότι η ένταξη των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, τόσο στην σχολική μονάδα στην αρχή και στη συνέχεια στην σχολική τάξη, εξαρτάται από την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Η κορυφή του παγόβουνου είναι το πρόβλημα, κάτω από αυτό υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν το παιδί να ενταχθεί ή όχι στο σχολικό περιβάλλον. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καλύπτουν ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, όπου πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός της τάξης να είναι ενημερωμένος και έτοιμος να μπορεί τουλάχιστον να αντιμετωπίσει τις πρώτες δυσκολίες. Για παράδειγμα, πολλές φορές μπερδεύεται η νοητική καθυστέρηση με την δυσλεξία, κάτι το οποίο είναι επιστημονικά, αλλά και κοινωνικά επικίνδυνο. Το σχολικό περιβάλλον αλληλεπιδρά με το οικογενειακό περιβάλλον και η συνεργασία ανάμεσά τους επιβάλλεται για το καλό όλων των μαθητών. Το κάθε παιδί έρχεται στο σχολείο με τις δικές του εμπειρίες από το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και το σχολείο οφείλει να τις λαμβάνει υπόψη του. Για την εφαρμογή ειδικής εκπαίδευσης σε κανονικές σχολικές μονάδες, θεωρεί ότι θα πρέπει και οι μαθητές να ενημερωθούν, μαζί με τους γονείς και τους δασκάλους. Σπουδαίο ρόλο παίζει η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας σε υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και σε κατάλληλο εποπτικό υλικό. Τέλος, επικαλείται το θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης και μαθητείας αυτών των μαθητών, αλλά και της εκπαιδευτικής τους πορείας σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

6) Μαρία Δ. είναι ιδιωτική υπάλληλος και σπουδάζει παιδαγωγική ψυχολογία ιδιωτικό κέντρο. Είναι ετών 24, κι ο αδερφός της είναι άτομο με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου μετά το δημόσιο δημοτικό το έστειλαν σε ιδιωτικό γυμνάσιο, γιατί είχε προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής, αλλά και μαθησιακές δυσκολίες. Στη σχολική μονάδα, όπου φοιτά ο αδελφός της υπάρχουν ψυχολόγοι, ειδικοί δάσκαλοι, μουσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, παιδίατροι και άλλες ειδικότητες, είναι δηλαδή ειδικά στελεχωμένο για διαγνώσεις και παιδαγωγική βοήθεια. Ο αδελφός της παρακολουθεί ορισμένα ειδικά προγράμματα, αλλά και άλλα αντικείμενα με όλα τα παιδιά μαζί. Οι προφορικές εξετάσεις στα μαθήματα απαραίτητες κι αναγκαίες για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Δυστυχώς, τα κανονικά σχολεία δεν έχουν υποστήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς, δεν υπάρχουν ειδικά προγράμματα για κάθε περίπτωση, με αποτέλεσμα το ίδιο το σχολείο να διώχνει τα παιδιά. Η ειδική αγωγή πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και μάλιστα να αλλάξει και ο όρος, σύμφωνα με τη γνώμη της, γιατί πολλοί που δεν γνωρίζουν, δυστυχώς παρανοούν και δημιουργούν λανθασμένες εντυπώσεις. Επίσης, η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών βοηθάει τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα να μάθουν καλύτερα τα μαθήματα και να προχωρήσουν. Δυστυχώς, υπάρχουν οι κοινωνικές περιθωριοποιήσεις και οι αποκλεισμοί ορισμένοι μαθητών που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το «κανονικό» και «φυσιολογικό». Κάθε μαθητής πρέπει να έχει τον ατομικό του φάκελο, που μέσα θα γράφεται όλη η μαθησιακή του εξέλιξη. Η συλλαβική μέθοδος βοηθάει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, και φυσικά θα πρέπει να υπάρχει σύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, κυρίως ενημέρωση των γονέων, για να βοηθάνε τα παιδιά τους στο σπίτι. Η συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών είναι πολλές φορές αρνητική, γιατί αντιμετωπίζουν τους μαθητές που δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα με δυσκολίες, ίσως γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να τα βοηθήσουν, γι' αυτό η παρουσία του σχολικού συμβούλου είναι απαραίτητη και για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, για την αποδοχή όλων των προσώπων μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

7) Η Άννα Δ. είναι 29 ετών κι εργάζεται σε ιδιωτικό κέντρο μάθησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ηλικίας 4 μέχρι 45 ετών, έχει πτυχίο δασκάλας με ειδίκευση στην ειδική αγωγή. Είναι παντρεμένη, μητέρα ενός παιδιού ηλικίας 4 ετών που παρακολουθεί το προ-νήπιο της σχολικής μονάδας κοντά στο σπίτι της. Στο χώρο που εργάζεται, υπάρχουν όλες οι ειδικότητες ειδικού επιστημονικού

προσωπικού και πιστεύει στην ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική, όχι μόνο του παιδιού, αλλά και του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Υπάρχουν ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα για κάθε περίπτωση και ο ειδικός παιδαγωγός εφαρμόζει αυτά σε καθημερινή βάση, σε συνεργασία με τους άλλους επιστημονικούς κλάδους. Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο και στην ομιλία, ακολουθούν ειδικά προγράμματα λογοθεραπείας, περίπου μισή ώρα την ημέρα. Θεωρεί, ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να βρίσκονται σε ειδικές τάξεις, για να παρακολουθούν καλύτερα τα μαθήματα, γιατί μέσα στην κανονική τάξη είναι δύσκολο να προλαβαίνουν τους άλλους συμμαθητές τους. Τα κέντρα ψυχικής υγιεινής κάνουν διάγνωση κι υποστήριξη, θεραπεία κι αποκατάσταση και θεωρεί ότι η πολυδιάστατη διάγνωση είναι πολύ βασική, γιατί πρέπει να αναπτυχθούν όλες οι δεξιότητες των παιδιών και κυρίως οι κοινωνικές, διανοητικές και συναισθηματικές. Η αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να γίνεται και από το σχολείο, αλλά και από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, γιατί τα παιδιά αύριο ως ενήλικες θα πρέπει να συν-υπάρξουν με τους άλλους ανθρώπους. Δυστυχώς, και το σχολείο δεν είναι απόλυτα έτοιμο γι αυτήν την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης, γιατί οι δάσκαλοι δεν είναι ενημερωμένοι για τις περιπτώσεις ειδικής αγωγής και η υλικοτεχνική υποδομή είναι ελλιπής. Το παιδαγωγικό ήθος του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητο για την κατανόηση και βοήθεια όλων των μαθητών. η κατανόηση και η βοήθεια. Η σύγχρονη παιδαγωγική σημαίνει αγάπη, αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε παιδιού και εκπαιδευτική βοήθεια ανάλογα με την περίπτωση της αναπηρίας ή γενικά του προβλήματος.

8) Ο Δημήτρης Π., ηλικίας 38 ετών, είναι πατέρας ενός παιδιού ηλικίας 9 ετών, όπου φοιτά σε δημόσιο δημοτικό σχολείο, στη Γ΄ τάξη και το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, στην ανάγνωση και στο γράψιμό του. Εκείνος εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας, ο χρόνος του είναι περιορισμένος και ασχολείται περισσότερο η σύζυγός του με το παιδί. Κάποιες φορές που και ο ίδιος παρακολουθεί το σχολείο, πιστεύει ότι για τους μαθητές με κάποιες εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, η αποδοχή είναι αρνητική μέσα στην κανονική σχολική μονάδα και δυστυχώς τα παιδιά περιθωριοποιούνται και απομονώνονται. Η ετικετοποίηση, σύμφωνα με τη γνώμη του, κάποιες φορές είναι η εύκολη λύση που καλύπτει τις ανασφάλειες των εκπαιδευτικών, αλλά και των άλλων παραγόντων του σχολείου. Οι γονείς των παιδιών που δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα, πιστεύουν

ότι η παρουσία των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη θα μειώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι θα υποχρεωθούν να μείνουν πίσω στα μαθήματα σε βάρος των άλλων μαθητών. Η εκπαιδευτική βοήθεια πρέπει να είναι άμεση μέσα στη σχολική μονάδα κι όχι έξω από αυτήν, για να υπάρχει και ταυτόχρονη συμβουλευτική βοήθεια. Επίσης η συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες δεν δημιουργεί προβλήματα , αλλά δυστυχώς οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μεγαλώνουν τις τυχόν δυσκολίες. Γνωρίζει, ότι υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών με βαριές καθυστερήσεις κι άλλα προβλήματα, όπου δεν υπάρχουν ειδικοί χώροι, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να βρίσκονται εγκλωβισμένα στο σπίτι. Πιστεύει, ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η ίδια σε όλα τα παιδιά, να μην κατηγοριοποιούν τους μαθητές και βέβαια να βοηθάνε τα παιδιά ανάλογα με τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας. Νομίζει, ότι μέχρι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στα κανονικά σχολεία, θα πρέπει να λειτουργούν τα ειδικά, γιατί οι μαθητές οφείλουν να προχωρήσουν στη γνώση, έστω και με αργούς ρυθμούς. Ο τομέας της κοινωνικοποίησης, δεν βοηθιέται στα ειδικά σχολεία, γιατί τα παιδιά είναι απομονωμένα και βέβαια, η λειτουργία των ειδικών τάξεων βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, αλλά ταυτόχρονα και την υλοποίηση προγραμμάτων στήριξης, συμβουλευτικής και κοινωνικοποίησης.

9) Η Μαριάννα Α. είναι 38 ετών, εργάζεται σε ναυτιλιακή εταιρία, κι έχει ένα παιδί υποτονικό, με αυτιστικές συμπεριφορές, χρονολογικής ηλικίας 12 ετών και νοητικής 5 ετών, όπου πηγαίνει σε ειδικό σχολείο. Είναι χωρισμένη και ξαναπαντρεμένη. Ο πρώτος της σύζυγος έφυγε λόγω της κατάστασης του παιδιού. Το πρόβλημα του παιδιού της είναι, όπως λένε οι επίσημες διαγνώσεις, νευρολογική ανωριμότητα, όπου εμφανίστηκε στο πρώτο τρίμηνο της ζωής του και οι εξετάσεις έδειξαν ότι έχει χρωμοσωμική ανωμαλία. Όταν το παιδί πήγε για πρώτη φορά στον παιδικό σταθμό και μετά, είχε πολύ αργή εξέλιξη στο μαθησιακό πεδίο, χωρίς κάποια ιδιαίτερη ανατομική αναπηρία. Άργησε πολύ να μιλήσει μετά τα έξι, πριν έβγαζε κάποιες κραυγές που μόνο η μητέρα καταλάβαινε. Η συμπεριφορά του συζύγου δεν ήταν καλή, δεν μπορούσε να δεχτεί το πρόβλημα του παιδιού του και γι' αυτό χώρισε. Η στάση του ήταν εντελώς παθητική κι αρνητική πολλές φορές. Από 18 μηνών το παιδί άρχισε να

πηγαίνει σε παιδικούς σταθμούς για να επηρεασθεί, από τα άλλα παιδιά, όπου συμμετείχε με πολλούς αργούς ρυθμούς, αλλά σιγά-σιγά άρχισε να κοινωνικοποιείται. Η μητέρα πιστεύει, ότι ορισμένα παιδιά τον αποδέχονται, κι ορισμένα δεν ήθελαν να παίζουν μαζί του. Θεωρεί ότι σπουδαίο ρόλο σε αυτό, έπαιζαν και οι γονείς των άλλων παιδιών είτε αρνητικό, είτε θετικό. Θεωρεί ότι, τα παιδιά είναι δύσκολα από τη φύση τους, δεν αποδέχονται εύκολα αυτόν που δεν ακολουθεί το ρυθμό τους και στα μαθήματα και στα παιγνίδια. Η γλωσσική του εξέλιξη ήταν αργή, αλλά σταθερή στο πέρασμα των χρόνων. Πιστεύει ότι, το παιδί της μπορεί και συμμετέχει με άλλα παιδιά, έτσι χρειάζεται να βρίσκεται μέσα στη σχολική τάξη και ας προχωράει μαθησιακά αργά. Νομίζει, ότι το ειδικό σχολείο τον απομονώνει, αλλά δυστυχώς δεν μπορεί να κάνει κι αλλιώς, γιατί στην κανονική τάξη δεν θα υπάρχει οργανωμένη μορφή μάθησης. Από το σχολείο επιθυμεί να βοηθήσει το παιδί της στο μαθησιακό επίπεδο, αλλά και οι γονείς των άλλων παιδιών να τον δέχονται, για να αρχίσει να κοινωνικοποιείται. Έχει έντονη σεξουαλικότητα, γιατί βρίσκεται στην αρχή της εφηβείας και στην αρχή έπαιρνε φαρμακευτική αγωγή, η οποία δεν χρειάζεται τώρα. Είναι ένα ωραίο παιδί και σύμφωνα με τη μητέρα ελκύει τα κορίτσια, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Πιστεύει ότι, οι γνώσει που θα πάρει τώρα θα τον βοηθήσουν στην επαγγελματική του κατάσταση, σε κάποιο ειδικό επαγγελματικό χώρο. Οι προσδοκίες της είναι ρεαλιστικές. Η μητέρα τον αφήνει μόνο του και στο σπίτι και στην γειτονιά να πάει να ψωνίσει. Είναι συναισθηματικός τύπος, αλλά και υπάρχει η ανάλογη αυστηρότητα από τη μητέρα, όπου χρειάζεται.

10) Η Ανδριάνα Μ. είναι πρόεδρος του συλλόγου των γονέων της σχολικής μονάδας, όπου λειτουργεί και ένα ειδικό σχολείο. Είναι μητέρα ενός παιδιού ηλικίας 10 ετών, όπου φοιτά στην Δ΄ Δημοτικού και η ίδια δεν εργάζεται. Πιστεύει ότι τα παιδιά πρέπει να είναι στο σύνολο, κι όχι να ξεχωρίσουμε το ειδικό από το φυσιολογικό. Θεωρεί, ότι πολλά παιδιά από το ειδικό σχολείο μπορούν να βρίσκονται στις κανονικές τάξεις και ο δάσκαλος να έχει την εμπειρία και τις γνώσεις να τα βοηθήσει. Δεν έχει παρατηρήσει ή ακούσει προβλήματα να έχουν δημιουργήσει ορισμένοι μαθητές του ειδικού σχολείου και μάλιστα πιστεύει ότι υπάρχει κατανόηση από όλους τους γονείς. Υπάρχουν βέβαια, ορισμένα παιδιά που τα κοροϊδεύουνε, αλλά και άλλα που τα δέχονται και παίζουν μαζί τους, χωρίς κανένα πρόβλημα. Το παιδί της έχει ένα πρόβλημα με κάποιον συμμαθητή του από το ειδικό παιδί, γιατί κάποτε τον είχε χτυπήσει, αλλά του εξηγεί ότι έγινε κατά

λάθος κι όχι εξ' επίτηδες. Πιστεύει ότι και αυτά τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν και να μάθουν τα γράμματα, βέβαια ανάλογα με τις δυνατότητές τους και την αναπηρία που έχουν, αλλά θεωρεί ότι το κοινωνικό σύνολο δεν είναι έτοιμο να δεχτεί μαθητές που διαφέρουν. Οι γονείς των μαθητών δεν γνωρίζουν τα προβλήματα και είναι γεμάτοι προκαταλήψεις. Το κοινό παιγνίδι και τα κοινά διαλείμματα θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της αποδοχής και συνύπαρξης. Βέβαια, υπάρχουν και μητέρες που λένε στα παιδιά μας να μην πηγαίνουν κοντά ή να μην πηγαίνουν στο κυλικείο όταν είναι και το παιδί του ειδικού σχολείου. Η στιγματοποίηση δημιουργεί προβλήματα ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, όσο πιο μεγάλο είναι, τόσο δύσκολα δέχεται τα άλλα παιδιά, αν ακούει αρνητικές θέσεις. Τέλος, πιστεύει ότι δεν πρέπει να ξεχωρίζονται και οι δάσκαλοι, σε ειδικοί και κανονικοί, γιατί κι αυτό δημιουργεί προκαταλήψεις. Παρόλα αυτά, σχεδόν όλο το σχολείο δεν γνωρίζει ακόμη τη δουλειά γίνεται μέσα στις τάξεις τις ειδικές και για πιο λόγο. Πιστεύει, ότι πρέπει να αρχίσει ολόκληρη η κοινωνία να ενημερώνεται, όχι μόνο για τις ειδικές ανάγκες, αλλά και για τις δυνατότητες αυτών των παιδιών.

11) «Ο Γιώργος είναι 11 ετών και μεγαλώνει με τη γιαγιά του, γιατί οι γονείς του το έχουν εγκαταλείψει. Πηγαίνει στο ειδικό σχολείο μέσα σε κανονικό σχολείο και παρακολουθεί τα μαθήματα της κατώτερης βαθμίδας. Έχει έναν αδελφό ηλικίας 14, ο οποίος έχει μαθησιακά προβλήματα και ο ίδιος, αλλά μπορεί και παρακολουθεί την Β΄ Γυμνασίου, με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Ο Γιώργος δεν μπορεί να μιλήσει σχεδόν καθόλου, έχει διαταραχές του λόγου και της ομιλίας. Στην ηλικία τον 4 ετών έλεγε μόνο τη λέξη «μα». Είναι κοινωνικό παιδί, παίζει με τα άλλα παιδιά της γειτονιάς και του σχολείου, αντιλαμβάνεται ορισμένες κινήσεις, και μπορεί να αυτοεξυπηρετείται. Ορισμένα από τα παιδιά του σχολείου τον κοροϊδεύουνε και τον λένε χαζό και μουγκό και η γιαγιά προσπαθεί να μιλάει με αυτά τα παιδιά και να τους εξηγεί την κατάσταση του Γιώργου. Οι γονείς των άλλων παιδιών τον δέχονται, γιατί μπορεί και συμμετέχει στα διάφορα παιγνίδια των παιδιών τους, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Μάλιστα είναι συναισθηματικός και καμιά φορά προσφέρει από το φαγητό του και στα άλλα παιδιά. Το παρακολουθεί ψυχολόγος και λογοθεραπευτής, δύο φορές την εβδομάδα και του αρέσει το σχολείο αυτό, γιατί στο άλλο σχολείο που ήταν μόνο ειδικό-ξεχωριστό, δεν είχε παιδιά να παίξει. Δυστυχώς, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί μόνο την κανονικότητα, το φυσιολογικό και δεν δίνεται

σημασία στο «διαφορετικό», πρέπει να αλλάξει ολόκληρη η νοοτροπία της κοινωνίας με τη συνεχή ενημέρωση. Επίσης χρειάζεται και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγησή τους. Τα στερεότυπα στα παιδιά δημιουργούνται από τους ίδιους τους γονείς. Η σχολική μονάδα που φιλοξενεί παιδιά με ειδικές ανάγκες, πρέπει να έχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, με εποπτικό υλικό και ανάλογα σχολικά βιβλία. Η μείωση των προκαταλήψεων γίνεται μόνο με την ενημέρωση των γονέων και των παιδιών τους.»

12) Η κυρία Χρύσα Ε. είναι μη εργαζόμενη νοικοκυρά και μητέρα δύο κοριτσιών, ηλικίας 25 και 16 ετών αντίστοιχα, όπου διαμένουν οικογενειακώς στην περιοχή της Καλλιθέας. Η καταγωγή τους είναι από το Ν. Λέσβου(Μυτιλήνη) κι ήρθαν στην Αθήνα πριν από δέκα εννέα χρόνια όταν η μεγάλη η κόρη ήταν 6 ετών. Κατά τη διάρκεια του τέταρτου μήνα της κύησης, κάποια δυσλειτουργία νέκρωσε το οπτικό νεύρο, με αποτέλεσμα το παιδί να γεννηθεί με ολική τύφλωση. Οι γονείς έκαναν όλες εκείνες τις εξετάσεις και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Ελβετία), για να εντοπίσουνε τους παράγοντες εκείνους, όπου οδήγησαν στην τύφλωση του παιδιού. Οι εξετάσεις ήταν όλες αρνητικές και για τους δύο γονείς και οι γιατροί τους διαβεβαίωναν ότι δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα και μπορούν να συνεχίσουν και σε άλλη εγκυμοσύνη. Το παιδί δεν παρακολούθησε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Μυτιλήνη (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο), γιατί δεν υπήρχε η κατάλληλη υποδομή κι ειδική εκπαίδευση για την Μαρία, και γι' αυτό αποφάσισαν να έρθουνε στην Αθήνα και να παρακολουθήσει το Ειδικό Δημοτικό σχολείο (ΚΕΑΤ), χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα γιατί δεν υπήρχε παράλληλα καμμία νοητική καθυστέρηση. Η σχολική αποδοχή ήταν πολύ καλή και το παιδί εκπαιδεύοταν φυσιολογικά. Τα προβλήματα της Μαρίας άρχισαν, όταν πήγε στο Γυμνάσιο και ορισμένα παιδιά την κοροϊδευαν και δεν την άφηναν να παρακολουθήσει το μάθημα. Μάλιστα μία φορά, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, κάποια συμμαθήτριά της έβαλε μπροστά της φωτιά σε κάποια βιβλία, για να δεί πώς θα αντιδράσει. Η μικρή φοβήθηκε και για κάποιες μέρες αρνιόταν να πάει στο σχολείο. Ύστερα από την παρέμβαση της μητέρας και του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, με κάποιες έμμεσες απειλές σταμάτησαν αυτά τα περιστατικά. Η Μαρία έκανε και ασκήσεις κινητικότητας, για να μπορεί να κυκλοφορεί πιο άνετα στον σχολικό χώρο. Ορισμένα παιδιά, βοηθούσαν το παιδί στις διάφορες κινήσεις του κι έτσι δεν αναγκάζονταν η μητέρα να παρευρίσκεται

μέσα στο σχολείο. Κάποια ανάλογα περιστατικά, συνέβησαν και στο Λύκειο, αλλά επειδή η Μαρία ήταν καλή στα μαθήματά της, όλο και εκανε φίλους και φίλες. Η Μαρία πέρασε τις εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο (Τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου) και με κατατακτήριες εξετάσεις παρακολουθεί τώρα και το Τμήμα της Ψυχολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου. Παράλληλα έπιασε εργασία, ως δημόσιος υπάλληλος στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Η μητέρα της την βοηθάει στις διάφορες κινήσεις της μέσα στο πανεπιστήμιο, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Η οικογένεια καθυστέρησε εννέα χρόνια να κάνει δεύτερο παιδί, για να είναι σίγουρη από τις ιατρικές εξετάσεις. Και το δεύτερο παιδί είχε την ίδια οργανική δυσλειτουργία, με αποτέλεσμα να γεννηθεί με ολική τύφλωση, χωρίς νοητικά προβλήματα. Κατά την άποψη της μητέρας η δεύτερη κόρη, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν συνάντησε τα προβλήματα της Μαρίας, γιατί κάπου ο κόσμος είναι περισσότερο ενημερωμένος για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, την εκπαίδευσή τους και τις δυνατότητές τους. Η μητέρα, η οποία στέκεται αρωγός όλα αυτά τα χρόνια στα παιδιά της, μαζί με τη βοήθεια του πατέρα τους, πιστεύει ότι όταν «δουλεύει ο εγκέφαλος» δεν υπάρχουν προβλήματα εξέλιξης, αλλά μόνο κοινωνική ενημέρωσης κι αποδοχής. Όσον αφορά τις μεταξύ του ζευγαριού σχέσεις, στην αρχή μόνο ήθελαν να μάθουν, για το «ποιός φταίει», μετά όμως ξεπεράστηκαν τα προβλήματα.

13) Ο Παναγιώτης Τ. είναι δάσκαλος ειδικής αγωγής και διδάσκει σε αυτοτελές-ξεχωριστό ειδικό σχολείο, στις κατώτερες και μεσαίες βαθμίδες. Περιγράφει την περίπτωση ενός μαθητή, ηλικίας 13 ετών: « Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ψυχολογικής εξέτασης, ο Γιάννης πάσχει από νευρομυϊκή ανωριμότητα. Οι αντιδράσεις του στα οπτικά και λεκτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος είναι αργές και κάποιες φορές ανύπαρκτες. Εξαρτάται βέβαια, και από τα κίνητρα ενδιαφέροντος. Ανήκει στην κατηγορία των εκπαιδεύσιμων παιδιών. Το οικογενειακό του περιβάλλον είναι πολύ ζεστό και γεμάτο αγάπη. Η συνεργασία σπιτιού και σχολείου είναι αγαστή. Υπάρχει και ψυχολόγος που επιβλέπει τον Κωστή, σε καθημερινή βάση. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επιδρούν θετικά στην ομαλή σχολική ενσωμάτωση του παιδιού. Ο Κωστής έχει μία φυσική ομορφιά και έρχεται στο σχολείο πάντα καθαρός και περιποιημένος. Είναι πολύ συναισθηματικός και υπέρμετρα κοινωνικός. Κάνει παρέα με όλα τα παιδιά του σχολείου και ιδιαίτερα με το αντίθετο φύλο. Με βάση την ηλικία του (δεκατριών

ετών) υπάρχει ομαλή και φυσιολογική σεξουαλική εξέλιξη. Έχει κάνει σημαντική πρόοδο στην αντιληπτική του ικανότητα, Απομακρύνει από το πρόσωπό του ένα πανί που τον εμποδίζει να βλέπει. Ψάχνει για ένα αντικείμενο που κάποιος απομάκρυνε από το άμεσο οπτικό του πεδίο. Σπρώχνει τρεις κύβους στο τρενάκι. Δείχνει ένα μέρος του σώματός του. Στοιβάζει τρεις κύβους όταν του το ζητήσουν. Δείχνει την εικόνα που του ονομάζουν. Ονομάζει τέσσερις εικόνες γνώριμων αντικειμένων. Επαναλαμβάνει τραγουδάκια με λόγια και νοήματα. Μετράει μέχρι το δέκα. Ονομάζει ορισμένα γράμματα του αλφαβήτου (π.χ. Ο, Τ, Μ, Β, Α). Δυστυχώς αφαιρείται πολύ εύκολα, γι΄ αυτό πρέπει κάποιος να βρίσκεται συνεχώς δίπλα του και να τον παροτρύνει με κίνητρα και ενισχύσεις. Η σωστή παρώθηση είναι αναγκαία. Μπορεί να παρακολουθεί πρόσωπα που κινούνται στο άμεσο οπτικό του περιβάλλον. Χαμογελάει όταν θυμάται κάτι ευχάριστο, κοιτάζει τα χέρια του, βγάζει φωνούλες με σύνταξη και γραμματική, αλλά χωρίς να είναι συζήτηση του παρόντος. Χαμογελάει και βγάζει φωνούλες στο είδωλό του στον καθρέφτη. Απλώνει τα χέρα του για να πιάσει αντικείμενα που του δίνουν. Όταν αφαιρείται, παρατηρούνται στερεότυπες κινήσεις των χεριών του. Έχει πολλές οπτικές εμπειρίες και του αρέσει να μιλά συνέχεια γι΄ αυτές. Πολλές φορές αλλάζει θέματα και σίγουρα ξεχνά τι είπε πριν από λίγο. Του αρέσει το σχολείο, γιατί τον βοηθάει στην κοινωνικοποίησή του. Συχνά ξεχνά το στόμα του ανοικτό, πέραν όμως απ΄ αυτό μπορεί ν΄ αυτοεξυπηρετείται ικανοποιητικά. Αγκαλιάζει, χαϊδεύει και φιλάει τα γνωστά του πρόσωπα. Πιστεύω, ότι μαθησιακά θα μπορέσει να εξελιχθεί και άλλο, κοινωνικά να ενσωματωθεί και η κοινωνική του ένταξη θα γίνει με την πάροδο του χρόνου.»

14) Ο Γιάννης Μ. είναι δάσκαλος ειδικής αγωγής και διδάσκει σε ειδικό σχολείο, όπου είναι ενταγμένο χωροχρονικά σε κανονική σχολική μονάδα. Περιγράφει την περίπτωση ενός μαθητή που φοιτά στην μεσαία βαθμίδα. «Ο Γιώργος ήρθε στο σχολείο μας στις με μεταγραφή από κανονικό σχολείο. Γνώριζε τα φωνήεντα α, ο, ε, ι. Τώρα καταφέρνει να αναγνωρίζει και να γράφει απ΄ έξω συλλαβές απλές με τα σύμφωνα κ, π, λ, ρ, μ, να αντιγράφει μεγάλα κείμενα και να θυμάται αρκετά καλά την ορθογραφία του. Στην αριθμητική δουλεύει χωρίς όμως ευχέρεια μέχρι το 10. Από το 6 ήδη δυσκολεύεται. Δουλεύει, αλλά πάντα με επιτήρηση και υποβοήθηση. Παρόλο το στραβισμό και την κάποια δυσπραξία του – είναι και αριστερόχειρας – προσπαθεί. Αποτέλεσμα, να μην αλληλοβοηθούν τα όργανά

τους στις κινήσεις τους και έτσι οι δημιουργίες του να μην είναι και τόσο ευδιάκριτες. Το ίδιο και στην ομιλία του. Εκτός από την ιδιάζουσα άρθρωση έχει και περιορισμένο λεξιλόγιο που φανερώνει μικρή έκταση ερεθισμάτων. Του αρέσει το σχολείο μας. Κυρίως, γιατί βρήκε αναγνώριση (στο προηγούμενο σχολείο ήταν "απροσάρμοστο", ή το "κακό" παιδί που πετούσε πέτρες), γιατί βρήκε αποδοχή των χαρακτηριστικών του (αυτών του συνδρόμου Down), μέχρι που πιστεύει πια λίγο στον εαυτό του και έχει δημιουργήσει φιλίες με τα παιδιά της ηλικίας του από τα κανονικά συστεγαζόμενα σχολεία. Γιατί – φοβάμαι – χαϊδεύεται, αγαπιέται, στηρίζεται περισσότερο απ΄ ότι στο σπίτι του. Οι γονείς του – και περισσότερο ο πατέρας – δεν έχουν εμφανιστεί ούτε στις γιορτές, στις εκδηλώσεις, στις εκδρομές με το πρόσχημα της πολύς δουλειάς. Τον έχει μεγαλώσει εξ΄ ολοκλήρου και ασχολείται μαζί του η θεία του, η οποία έχει μάλλον περιορισμένες δυνατότητες (Υπάρχει μεγαλύτερος αδελφός που φοιτά σε κανονικό γυμνάσιο και του μοιάζει πολύ!) Διακρίνεται σημαντική έλλειψη και στήριξης οικογενειακής εκτός από τη θεία.»

15) Η Μαρία Π. είναι δασκάλα ειδικής αγωγής σε ειδικό σχολείο, που λειτουργεί παράλληλα σε κανονική σχολική μονάδα. Περιγράφει την περίπτωση ενός μαθητή με νοητική καθυστέρηση, ηλικίας 12 ετών, όπου φοιτά στη μεσαία βαθμίδα: «Ο Κωστής είναι όμορφος, παρορμητικός, συναισθηματικός. Κρυφά και φανερά ζητά περιποίηση και αγάπη, τις οποίες έχει από ένα πάρα πολύ καλό οικογενειακό περιβάλλον. Πολύ κοινωνικός, θέλει να τον αφήνουν να νικά, με την επιθυμία του να γίνεται ένας ήπιος αρχηγός. Παρά τα τρυφερά του συναισθήματα, έχει μεγάλη δόση ανεξαρτησία στη σκέψη και στην ατομικότητά του. Πρέπει όμως να του επιβάλλεται – έμμεσα ή άμεσα – συχνά κάποια ενασχόληση γιατί αφαιρείται. Ολοκληρώνει σπάνια την εργασία του (μάθημα είτε παιχνίδι) μόνος του, συνήθως μετά από κίνητρα, επιβεβαιώσεις και ενισχύσεις. Μερικές φορές όταν αφαιρείται παρατηρούνται στερεότυπες επαναλαμβανόμενες κινήσεις των χεριών. Στην ελεύθερη έκφρασή του φαίνονται τρυφερές, καλλιτεχνικές και δημιουργικές ικανότητες. Στα πλαίσια της μεγάλης ευαισθησίας του μπορεί να φανταστεί τραύματα και να παραγνωρίσει, να νομίζει πως τον απόρριψαν οι άλλοι έστω και αν αυτό δεν συνέβη. Προκαλεί τον προβληματισμό αν πρέπει κανείς να είναι πολύ αυστηρός και να τον αναχαιτίζει ή πολύ ελαστικός και να τον κακομαθαίνει.

Τελικά όμως αντικαθιστά ακόμα και όποιες επιθετικές διαθέσεις και ενέργειές του μ΄ ένα αξιαγάπητο χαμόγελο. Γνωρίζει όλα τα γράμματα, τους συνδυασμούς τους, μπορεί να μετρά, να προσθέτει και να αφαιρεί, να αντιγράφει πολύ καλά και να γράφει με υπαγόρευση πολύ σύντομες προτάσεις (ορθογραφία) με υποβοήθηση και επιτήρηση. Όλα αυτά όμως εξαρτώνται από τη διάθεσή του που συχνά είναι πεισματάρικη. Βολεύεται να γράφει με βλέμμα λίγο λοξό και παράδοξο τρόπο κρατήματος του μολυβιού. Έχει ενδιαφέροντα και γνώσεις για τον περιβάλλοντα χώρο, του αρέσει άλλωστε πολύ να τον αφήνουν να μιλά συνέχεια. Αγαπά πολύ το σχολείο, αφού μάλιστα είχε τριβή με οργανωμένη και μη αγωγή από πολύ μικρός. Παρόλα αυτά οι κινήσεις πάνω και κάτω άκρων του είναι αργές, ακόμη και όταν βιάζεται, αλλά πραγματικά σίγουρες. Ο λόγος του βαρύς και όχι καθαρός στα οδοντικά σύμφωνα και στα υγρά αλλά κατανοητός. Συνήθως ξεχνά το στόμα του ανοικτό, πέρα όμως απ΄ αυτό αυτοεξυπηρετείται ικανοποιητικά αν και δεν καταπιάνεται με πολύ λεπτές κινήσεις. Στη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς παρουσίασε πρόοδο τόσο στην ευχέρεια του λόγου, στην άνεση γραφής όσο και στην αισθησιοκινητική, γεγονός αισιόδοξο για την μελλοντική του εξέλιξη. Πολύ ευαίσθητος (διαλέγει σκούρα χρώματα για τις ακατάληπτες ζωγραφιές του και κλαιει με λυγμούς στα λυπητερά τραγούδια). Πολύ ανεξέλεγκτος στην ελεύθερη έκφρασή του, όπου ανυπομονεί να βγάλει από μέσα του με κίνηση έντονη και λόγο δυνατό την αδράνεια που μάλλον του επιβάλλεται στο σπίτι. Τότε, μιμείται τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του στενού αλλά και των εμφανιζόμενων στην τηλεόραση χρησιμοποιώντας εντυπωσιακές λέξεις που είναι αδύνατο να τις κατανοεί. Εκεί σταματούν οι δυνατότητες και οι ενέργειές του. Σπάνια θ΄ ασχοληθεί με πραγματική εργασία (παιχνίδι παιδαγωγικό είτε προάσκηση γλωσσική ή μαθηματική) και αν ναι δεν είναι σε θέση να την τελειώσει τη στιγμή μάλιστα που δυσκολεύεται να ταυτίσει, να αντιστοιχίσει, να αντιγράψει, να αισθητοποιήσει αριθμούς, να χειριστεί ψαλίδι, να πετάξει τη μπάλα, να βαδίσει με σταθερότητα, να ελέγξει τα σάλια του. Απουσιάζει για πραγματικούς λόγους υγείας σε μεγάλα διαστήματα γεγονός που θα πρέπει να επιβαρύνει καθοριστικά και την ψυχική του διάθεση. Ο πατέρας του δείχνει πραγματικά συνεργάσιμος ενώ η μητέρα του πατέρα τον περιποιείται και τον φροντίζει όσο μπορεί αποτελεσματικότερα»

16) Ο Μαρία Δ. είναι μαθήτρια της Ε΄ δημοτικού και ηλικίας 10 ετών. Ο μπαμπάς εργάζεται ως μηχανικός αυτοκινήτων και η μητέρα της είναι εργαζόμενη σε ένα εργοστάσιο. Η μαθησιακή της επίδοση είναι πολύ καλή και μάλιστα, με βαθμολογία στο 10. Πιστεύει ότι παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση μπορεί να είναι τυφλά, κωφά, με «κομμένα» τα πόδια τους, δηλαδή με κινητικές αναπηρίες και δεν μπορούν να περπατήσουν και με νοητικά προβλήματα, δηλαδή με νοητική καθυστέρηση. Η πρώτη της εξαδέλφη, ηλικίας 14 ετών παρουσιάζει προβλήματα νοητικής καθυστέρησης, με πολύ αργό ρυθμό μάθησης, με προβλήματα στην ομιλία και στο λόγο και παρακολουθεί κάποιο ειδικό σχολείο. Η στάση της απέναντι στην εξαδέλφη της είναι θετική, των δασκάλων είναι μάλλον θετική και των γονέων της είναι θετική. Οι φίλοι και τα παιδιά της γειτονιάς αντιμετωπίζουν το πρόβλημα με φυσικότητα και μάλιστα η στάση τους είναι θετική απέναντι στην εξαδέλφη της. Η παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη είναι λίγο δύσκολη, γι' αυτό θα ήταν καλύτερο να υπάρχει μια ειδική-παράλληλη τάξη, όπου θα παρακολουθεί ορισμένα μαθήματα στην διάρκεια της ημέρας από δάσκαλο ειδικής αγωγής. Επίσης, το ειδικό σχολείο είναι καλύτερο, γιατί το κανονικό θα της φανεί πολύ δύσκολο, και ταυτόχρονα θα την κοροϊδεύουν και κάποιοι μαθητές, κάτι το οποίο δεν είναι σωστό. Δυσκολεύεται στην κατανόηση και στην ομιλία, άρα η συμμετοχή της σε κάποια παιγνίδια με άλλα παιδιά είναι σχεδόν αδύνατη. Όποτε έχει χρόνο πηγαίνει στο σπίτι της και παίζουν μαζί, κι έχει παρατηρήσει, ότι η εξαδέλφη της τρώγει υπερβολικά πολύ και προσπαθεί πάντα να της συμπεριφέρεται με τον καλύτερο τρόπο. Είναι προτιμότερο η παρακολούθηση των μαθημάτων να γίνεται σε ειδική τάξη ή σε ειδικό σχολείο για να μπορεί να μάθει πιο γρήγορα. Θα ήταν δύσκολο να βρίσκεται σε κανονική τάξη, λόγω της δυσκολίας των μαθημάτων, αλλά και στη δυσκολία αποδοχής των άλλων παιδιών, δηλαδή των συμμαθητών της. Μπορεί κάποιος δάσκαλος ειδικής αγωγής να βοηθάει παράλληλα και την εξαδέλφη μου, σε ξεχωριστή τάξη, αλλά βέβαια και μέσα στην κανονική τάξη, γιατί έχει τον δικό της τρόπο, διαφορετικό από τα άλλα παιδιά, που μπορεί να μάθει τα μαθήματα. Δυστυχώς, όλοι οι δάσκαλοι δεν είναι ενημερωμένοι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι είναι δύσκολο να δεχτούν μέσα στην τάξη τέτοιες περιπτώσεις, οι οποίες αν δεν συμμετέχουν κανονικά με τους άλλους συμμαθητές τους, θα αρχίσουν να κάνουν και φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα ειδικά σχολεία δεν απομονώνουν τα παιδιά, αλλά τα βοηθάνε να έχουν καλές σχέσεις με άλλα παιδιά, να εξοικειώνονται και να γίνονται κοινωνικά.

17) Ο Παναγιώτης Ε. είναι μαθητής της Δ΄ Δημοτικού και ηλικίας 10 ετών. Η πατέρας του δουλεύει στην τράπεζα και η μητέρα του είναι μη εργαζόμενη-νοικοκυρά. Είναι μαθητής πολύ καλός και παρακολουθεί όλα τα μαθήματα. Έχει ένα φίλο με μυοπάθεια, κυκλοφορεί με καροτσάκι και πρόβλημα στην ομιλία του. Δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το κανονικό σχολείο, αλλά με τη βοήθεια των δασκάλων και των γονέων του μπορεί να συνεχίσει την μάθηση. Προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο είναι, ότι τα άλλα παιδιά ρίχνουν συνεχώς το βλέμμα τους πάνω του και κυρίως στο πρόβλημά του, με αποτέλεσμα να αισθάνεται άσχημα. Οι δάσκαλοι του σχολείου του βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές με αγάπη, αλλά και οι γονείς των άλλων παιδιών προσπαθούνε να βοηθήσουν. Τα παιδιά της γειτονιάς έχουν αγκαλιάσει τον συμμαθητή τους και συμμετέχει στα διάφορα παιγνίδια της γειτονιάς. Δυσκολεύεται να κυκλοφορήσει είτε μέσα στο σχολείο, είτε από έξω, γιατί δεν υπάρχουν ειδικοί διάδρομοι, έτσι ώστε να περνάει με το καροτσάκι του. Είναι προτιμότερο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να παρακολουθούν τα μαθήματα σε άλλη τάξη, για να μαθαίνουν καλύτερα, αλλά ταυτόχρονα απομονώνονται πιο εύκολα από τους συμμαθητές τους. Το μέγεθος του προαυλίου είναι πολύ καλό, αλλά δεν υπάρχουν κάποιες ειδικές ράμπες για να μπορεί να κυκλοφορεί και ο φίλος του ελεύθερα. Οι δάσκαλοι στο σχολείο προσπαθούνε να μην αισθάνονται άσχημα τα παιδιά, με κάποιο πρόβλημα, και παράλληλα συνεργάζονται με τους γονείς μας. Η συνεργασία χρειάζεται, για να μαθαίνουν τα παιδιά τα ίδια πράγματα και στο σχολείο και στο σπίτι. Δεν έχει πρόβλημα να καθίσει στο ίδιο θρανίο με το φίλο του, να παίξει στο διάλειμμα, αλλά και να τον καλεί στο σπίτι του, μάλιστα χαίρεται να τον βοηθάει. Επιθυμεί και από τους δασκάλους να βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές.

18) Ο Σοφία. Κ είναι μαθήτρια της Ε΄ Δημοτικού, ηλικίας 11 ετών, με καλές επιδόσεις στα μαθήματα. Οι γονείς της εργάζονται και συγκεκριμένα ο πατέρας της είναι ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα της είναι νοσηλεύτρια. Τα παιδιά που είναι τυφλά, τα παιδιά που έχουν πρόβλημα στο μυαλό τους(νοητική καθυστέρηση, τα παιδιά που κουτσαίνουν(κινητικές αναπηρίες) χρειάζονται ειδική

εκπαίδευση. Στο οικογενειακό της περιβάλλον υπάρχει ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα κοριτσάκι με προβλήματα στην ομιλία, τραυλίζει και πιστεύει ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα είναι δύσκολο να παρακολουθήσουν το κανονικό πρόγραμμα της τάξης. Είναι προτιμότερο, κατά τη γνώμη της, οι μαθητές αυτοί να παρακολουθούν ειδικά-φροντιστηριακά προγράμματα, σε ειδικές παράλληλες τάξεις κι όχι μέσα στην κανονική τάξη. Δεν θα είχε πρόβλημα να καθίσει στο ίδιο θρανίο με κάποιο συμμαθητή που θα ήταν αργός στη μάθηση, και μάλιστα θα προσπαθούσε να τον βοηθήσει. Πιστεύει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθάνε όλους τους μαθητές και αν δεν μπορούν να το κάνουν να υπάρχει κάποιος βοηθητικός δάσκαλος με ειδικές γνώσεις πάνω στα διάφορα προβλήματα. Μέσα στα βιβλία του σχολείου της δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές για τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, αλλά θυμάται σε κάποιο εξωσχολικό βιβλίο που είχε διαβάσει στο σπίτι της πριν δύο χρόνια, μιλούσε για κάποιο τυφλό παιδάκι. Λεει ότι κάποιοι μαθητές με ειδικές ανάγκες, όπως με κινητικές αναπηρίες, δεν μπορούν να κυκλοφορήσουν στο σχολείο όπου φοιτά και είναι καλύτερο να πηγαίνουν σε κάποιο άλλο σχολείο, που τους βοηθάει και ο χώρος, ενώ κάποιοι άλλοι μαθητές, όπως με μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, μπορούν να παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης, αλλά με κάποια ειδική βοήθεια. Επίσης και οι μαθητές που έρχονται από άλλες χώρες, οι μαθητές με προβλήματα στην ακοή και στην όραση ή και στο μυαλό, χρειάζονται ειδική βοήθεια, στην τάξη της ή σε κάποια άλλη τάξη. Η δασκάλα της τάξης θα μπορούσε να βοηθήσει ορισμένους μαθητές. Έχει ακούσει από την τηλεόραση, αλλά και από το σχολείο και την οικογένειά της για ορισμένα παιδάκια που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Πιστεύει ότι κάθε μαθητής έχει τον δικό του τρόπο μάθησης.

19) Η Έλενα Χ. είναι μαθήτρια της Δ΄ Δημοτικού, ηλικίας 10 ετών, και οι βαθμοί της στα διάφορα μαθήματα είναι πολύ καλοί. Ο μπαμπάς της είναι οδηγός ταξί και η μητέρα της είναι νοικοκυρά. Νομίζει ότι οι μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, είναι οι μαθητές με προβλήματα στο σώμα τους, που δεν βλέπουν καλά, που δεν ακούν και δεν μπορούν να μιλήσουν καλά. Είχε παρακολουθήσει στην τηλεόραση τον μαθητή, που ήταν σημαιοφόρος, στις προηγούμενες σχολικές εορτές, σε αναπηρικό καροτσάκι, με την βοήθεια ενός φίλου του κι όλος ο κόσμος τον χειροκροτούσε. Επίσης ενημερώνεται για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες

από τους δασκάλους της, και σχεδόν καθόλου από τα βιβλία του σχολείου της. Δεν θα είχε πρόβλημα να καθότανε στο ίδιο θρανίο με κάποιο παιδί με κινητικές αναπηρίες και μάλιστα θα ήθελε να τον βοηθήσει και να την βοηθήσει σε κάποια μαθήματα, που θα είχε προβλήματα. Επίσης, δεν θα είχε πρόβλημα αν ο δάσκαλός της ή η δασκάλα της είχε κινητικό πρόβλημα, αρκεί, όπως η ίδια δηλώνει να ήξερε να τους διδάξει το μάθημα καλά. Δηλώνει ότι στο σχολείο, που πηγαίνει δεν έχει ειδικούς χώρους για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, αλλά θα μπορούσανε να ήταν μέσα στην ίδια την τάξη και να τα βοηθούσε η δασκάλα τους ή κάποιος άλλος δάσκαλος ειδικής αγωγής. Επίσης, πιστεύει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να βρίσκονται μέσα στο ίδιο σχολείο, για να μπορούνε να κάνουν και παρέα στα διαλείμματα, έτσι ώστε να υπάρχει και κάποια φιλία εκτός σχολείου. Επίσης, δηλώνει ότι στα ειδικά σχολεία μπορεί οι μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες να μαθαίνουν περισσότερα πράγματα, αλλά βρίσκονται περισσότερο απομονωμένοι.

20) Ο Δημήτρης Κ. είναι μαθητής της Στ΄ Δημοτικού, ηλικίας 11 ετών. Ο πατέρας του είναι τραπεζικός και η μητέρα του υπάλληλος του ΙΚΑ. Ένας εξάδελφος του, ηλικίας 4 ετών, γεννήθηκε χωρίς το δεξί του χέρι, άρα όταν θα πάει στο σχολείο θα πρέπει να μάθει να δουλεύει με το αριστερό χέρι, χρειάζεται δηλαδή ειδική εκπαίδευση. Η συμπεριφορά του απέναντι στον εξάδελφό του είναι φυσιολογική και μάλιστα παίζουνε μαζί ευχάριστα. Έχει ακούσει για την ειδική εκπαίδευση, από το σχολείο του, από την τηλεόραση και καμιά φορά από διάφορα βιβλία. Πιστεύει ότι ο δάσκαλος της τάξης του μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και αριθμητική, αλλά τα παιδιά τα τυφλά και τα κωφά, χρειάζονται άλλου είδους εκπαίδευση. Οι μαθητές με προβλήματα στα πόδια τους, χρειάζονται περισσότερο ειδικούς χώρους για να κυκλοφορήσουν, δηλαδή ειδικές ράμπες, για να ανεβαίνουν και να κατεβαίνουν με το καροτσάκι, χωρίς βέβαια να υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα να βρίσκονται μέσα στην τάξη. Πιστεύει, ότι υπάρχουν και πολύ έξυπνοι μαθητές, χαρισματικοί, που δεν μπορεί να τους βοηθήσει ο δάσκαλος της τάξης, γιατί όπως ο ίδιος λέει: «...είναι καλοί από μόνοι τους» και ότι θέλουν πολύ περισσότερη εργασία στο σπίτι. Επίσης, οι μαθητές με προβλήματα όρασης κι ακοής πρέπει να παρακολουθήσουν άλλο σχολείο, δηλαδή ειδικό, για να μπορέσουν με τον δικό τους τρόπο να διαβάσουν και να γράψουν. Μπορούν, όμως να βρίσκονται στην

ίδια σχολική μονάδα, αλλά να παρακολουθούν τα μαθήματα σε άλλη τάξη, με άλλον δάσκαλο που να γνωρίζει αυτά τα παιδιά. Για τους μαθητές με προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα μέσα στην κανονική τάξη και να τους βοηθάει ο ίδιος ο δάσκαλος της τάξης. Οι μαθητές, που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος, θα πρέπει να βρίσκονται σε άλλη τάξη, γιατί ενοχλούν τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Πιστεύει ότι το σχολείο που πηγαίνει, είναι καλό, μεγάλο για να μπορέσει να δεχτεί και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς βέβαια να υπάρχουν ειδικοί-χώροι για κάποιους μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Επιθυμεί από τους δασκάλους να είναι δίκαιοι στην βαθμολογία τους και να βοηθάνε και τους μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Δεν θα είχε πρόβλημα να καθίσει στο ίδιο θρανίο με κάποιο μαθητή, που θα είχε κάποιο σωματικό πρόβλημα, να παίζουν μαζί στο διάλειμμα και να είναι και φίλοι και εκτός σχολείου, το κάνει ήδη με τον ξάδελφό του. Πιστεύει ότι όλα τα παιδιά μπορούν να βρίσκονται στην ίδια τάξη, και να βοηθάει το ένα το άλλο, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

21) Η Νικολέτα Θ. είναι μαθήτρια της Στ΄ Δημοτικού, ηλικίας 11 ετών και ο πατέρας της εργάζεται ως ξυλουργός και η μητέρα της είναι ιδιωτική υπάλληλος. Στα μαθήματα είναι αρκετά καλή και στο οικογενειακό της περιβάλλον, κάποια θεία της ηλικίας τώρα 38 ετών, έχει πρόβλημα στην ομιλία του και πιστεύει ότι όταν ήταν μαθήτρια θα έπρεπε να παρακολουθήσει ειδικό πρόγραμμα σε κάποιο άλλο σχολείο (ειδικό σχολείο), για να μπορέσει να μάθει τα μαθήματα. Η συμπεριφορά η δική της, αλλά και των άλλων συγγενών είναι καλή, θετική και την βοηθάνε να κάνει διάφορες δουλειές. Είναι παντρεμένη κι έχει δύο παιδιά. Ο άνδρας της και τα παιδιά της την βοηθάνε στην ομιλία της, αλλά και σε άλλες εργασίες μέσα στο σπίτι. Πιστεύει ότι όταν κάποιος μαθητής έχει κάποια αναπηρία, όπως να είναι κωφός ή τυφλός, δεν μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα της κανονικής τάξης, αλλά θα πρέπει να παρακολουθεί ειδικά μαθήματα, μαζί με συμμαθητές που έχουν τα ίδια σχεδόν προβλήματα. Νομίζει, ότι αν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκεται απλώς μέσα στην κανονική τάξη (χωρο-χρονική ενσωμάτωση), χωρίς να συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία (διδακτική ενσωμάτωση), τότε θα μείνει πίσω στα μαθήματα και θα αρχίσει σιγά-σιγά να απομονώνεται και να στεναχωριέται. Πιστεύει, ότι στην κανονική τάξη, μπορεί να βρίσκονται και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες, αλλά για ορισμένες ώρες την ημέρα, σε μαθήματα που μπορούν να παρακολουθήσουν, αλλά τις υπόλοιπες ώρες να παρακολουθούν ειδικά μαθήματα, σε κάποιες ειδικές τάξεις στα μαθήματα που αδυνατούν. Δεν έχει πρόβλημα να κάθεται στο ίδιο θρανίο με κάποιον συμμαθητή της, που παρουσιάζει κάποια αναπηρία ή μειονεξία, να κάνει παρέα στο διάλειμμα και να συμμετέχει σε φιλικές εκδηλώσεις, εκτός σχολείου. Πιστεύει ότι μέσα στην τάξη μπορεί να βρίσκονται δύο δάσκαλοι, ο ένας της ειδικής αγωγής και ο άλλος της γενικής εκπαίδευσης και να βοηθάνε μαζί, όλους τους μαθητές. Οι γονείς της δεν την αποτρέπουν να κάνει παρέα με κάποιους μαθητές, με ειδικές ανάγκες, αλλά θεωρεί ότι τα ειδικά σχολεία βοηθάνε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και στα μαθήματα, αλλά και στο ότι και οι συμμαθητές τους έχουν το ίδιο πρόβλημα, όπως για παράδειγμα τα κωφά παιδιά, έτσι λοιπόν μπορεί να συνεννοηθούν καλύτερα. Εξαρτάται, βέβαια, από τις περιπτώσεις, γιατί όπως παιδιά που έχουν κινητικό πρόβλημα, σε αμαξίδιο, και μπορούν να καταλαβαίνουν τα μαθήματα της τάξης, τότε πρέπει να βρίσκονται στην κανονική τάξη, μόνο να λυθεί το πρόβλημα της μετακίνησή τους, μέσα στον σχολικό χώρο. Γενικά, πρέπει οπωσδήποτε , είτε ο μαθητής έχει κάποιο πρόβλημα, είτε όχι, να μπορεί να διαβάζει και να παρακολουθεί τα μαθήματα.

22) Ο Χαρούλα Σ. είναι μαθήτρια της Δ΄ Δημοτικού, ηλικίας 10 ετών και πριν τέσσερα χρόνια ήρθε με τους γονείς της στην Ελλάδα, από την Βόρειο Ήπειρο. Στην αρχή δεν μπορούσε να μιλήσει καλά Ελληνικά και παρακολουθούσε ειδικά-φροντιστηριακά μαθήματα μέσα στο σχολείο, σε ξεχωριστές τάξεις. Ο πατέρας της είναι οικοδόμος και η μητέρα της είναι νοικοκυρά. Τα παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, είναι αυτά που δεν βλέπουν, που δεν ακούν, που δεν περπατάνε, που έχουν δυσκολίες στα μαθήματα και βέβαια μπορούν να μάθουν μα διαφορετικό τρόπο, από τα άλλα παιδιά. Επειδή και η ίδια συνάντησε στην αρχή πολλά προβλήματα προσαρμογής και συγκεκριμένα δεν γνώριζε την ελληνική γλώσσα, πιστεύει ότι σε κάθε σχολείο μπορούν να βρίσκονται όλοι οι μαθητές, είτε έχουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, είτε όχι, και να κάνουν το μάθημα με τρόπο, που το κάθε παιδί μπορεί να καταλάβει. Δεν θα είχε πρόβλημα να καθίσει στο ίδιο θρανίο με κάποιον συμμαθητή της, που θα είχε κάποια αναπηρία, θα το βοηθούσε με ευχαρίστηση και θα έκανε παρέα μαζί του και στα διαλείμματα και εκτός σχολείου. Δεν θα ήθελε τα υπόλοιπα παιδιά να τον

κοροϊδεύουν και θα προσπαθούσε να φτιάξει τις σχέσεις τους, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να είναι αγαπημένοι. Το σχολείο που βρίσκεται και φοιτά, δεν έχει ειδικούς χώρους-τάξεις, στις οποίες θα μπορούν να κάνουν κάποια περισσότερα μαθήματα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και βέβαια παιδιά με κινητικά προβλήματα θα δυσκολεύονταν να κυκλοφορήσουν μέσα στο σχολείο και στην τάξη με το καροτσάκι, γιατί δεν υπάρχουν ειδικοί διάδρομοι. Πιστεύει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι δίκαιοι, να βοηθάνε τους μαθητές που έχουν κάποια προβλήματα και φυσικά να γνωρίζουν τον τρόπο που θα μπορούν να αντιμετωπίσουν την κάθε περίπτωση μαθητών. Πιστεύει ότι όταν σε μια τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής ή περισσότεροι με ειδικές ανάγκες, δεν καθυστερεί μαθησιακά όλη η τάξη, το μάθημα γίνεται κανονικά, με την μόνη διαφορά ο δάσκαλος βάζει πιο εύκολες ασκήσεις σε αυτούς τους μαθητές και τους βοηθάει με ιδιαίτερο τρόπο. Σε μερικές περιπτώσεις μαθητών καλύτερα είναι τα ξεχωριστά-ειδικά σχολεία, γιατί έτσι θα μαθαίνουν καλύτερα και θα βρίσκονται με άλλους μαθητές που παρουσιάζουν τα ίδια προβλήματα. Βέβαια, αν κάποιος μαθητής είναι στην κανονική τάξη, με τα άλλα παιδιά, θα πρέπει όχι μόνο να παρευρίσκεται, αλλά και φυσικά να μαθαίνει κιόλας. Οι γονείς της την προτρέπουν να κάνει παρέα με όλα τα παιδιά.

23) Ο Βασίλης Β. είναι μαθητής της Ε΄ Δημοτικού, ηλικίας 10 ετών και έχει στο οικογενειακό του περιβάλλον, ο ξάδελφός του, ο οποίος έχει προβλήματα στο λόγο αλλά και καθυστερεί να μαθαίνει. Είναι 13 ετών και πηγαίνει στην Στ΄ Δημοτικού, έχει παραμείνει στην ίδια τάξη. Παρακολουθεί τα προγράμματα ενός ειδικού σχολείου. Ο ίδιος είναι ενημερωμένος για την ειδική εκπαίδευση από την περίπτωση αυτή, αλλά και από κάποιο βιβλίο που είχε διαβάσει για ένα ανάπηρο παιδάκι. Η ενημέρωση του σχολείου και των βιβλίων, της τηλεόρασης και της γειτονιάς είναι ελάχιστη. Παίζει με τον ξάδελφό του, χωρίς κανένα πρόβλημα και η στάση του απέναντι σε αυτόν είναι θετική, το ίδιο και των γονέων του. Οι γονείς του παιδιού, κάποιες φορές στεναχωριούνται που το παιδί τους παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα, αλλά κάνουν το πάντα για να το βοηθήσουν. Όλοι τα παιδιά της γειτονιάς συμμετέχουν σε διάφορα παιγνίδια χωρίς κανένα πρόβλημα και πιστεύει ότι θα μπορούσε να βρίσκεται και σε κανονικό σχολείο, αρκεί να μπορέσει να μάθει γράμματα κι όχι μόνο να παρευρίσκεται. Ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να βοηθήσει ορισμένους μαθητές με λίγα προβλήματα, όταν όμως

υπάρχουν σοβαρές αναπηρίες τότε χρειάζεται ειδική βοήθεια από άλλον δάσκαλο. Επίσης γνωρίζει και κάποιο παιδί, ηλικίας 19 ετών με αναπηρία, αλλά σε κάποιες εκδηλώσεις αθλητικές πήρε βραβείο κάτι που σημαίνει ότι όσο άσχημα και αν είναι μπορεί να τα καταφέρει . Επίσης παιδιά με πρόβλημα στο μυαλό, δυσκολεύονται περισσότερο, αλλά παιδιά με κάποια αναπηρία, χωρίς να έχουν πρόβλημα στο μυαλό θα μπορούσαν να βρίσκονται στην κανονική τάξη και να παρακολουθούν τα μαθήματα χωρίς καμία δυσκολία. Τα τυφλά παιδιά μπορούν να βρίσκονται κι αυτά μέσα στην κανονική τάξη, αρκεί ο δάσκαλος της τάξης να μπορεί να τα βοηθήσει. Ο σκοπός είναι όλα τα παιδιά να προχωράνε στα μαθήματα, με τον δικό του τρόπο το κάθε ένα, και με ειδική βοήθεια όπου χρειάζεται. Τα σχολεία βέβαια δεν είναι έτοιμα να δεχτούν όλες τις περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί η υποδομή τους, όπως τα προαύλιο, οι τάξεις, οι τουαλέτες δεν είναι κατάλληλες κυρίως για τους μαθητές με αναπηρία σωματική. Πιστεύει ότι η συμπεριφορά απέναντι σε αυτά τα παιδιά, πρέπει να είναι σεβασμός, αλληλοεκτίμηση, χωρίς οίκτο και λύπη, γιατί και αυτά τα παιδιά έχουν τις δικές τους ιδιαίτερες πλευρές.

24) Η Χρυσάνθη Κ. είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κι εργάζεται σε ένα δημοτικό σχολείο στην Αθήνα. Στη σχολική μονάδα λειτουργεί κι ένα τμήμα ειδικής αγωγής, στο οποίο υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης και οργανώνει ειδικά προγράμματα για τους μαθητές, που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Είναι παντρεμένη κι έχει δύο παιδιά, όπου φοιτούν το ένα στην Δ΄ Δημοτικού και το άλλο στην Α΄ Γυμνασίου. Σύμφωνα με τις προσωπικές της εμπειρίες, συνήθως τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία και ορισμένα παιδιά προβλήματα στον λόγο, όπως τραυλισμό και δυσαρθρία. Παρατηρεί ότι κάποιοι μαθητές μπερδεύουν τα γράμματα, δυσκολεύονται στην ανάγνωση, δεν κατανοούν καλά τα διάφορα κείμενα που διαβάζουν και τα προβλήματα διαχέονται και στα υπόλοιπα μαθήματα. Θεωρεί ότι οι αιτίες αυτών των προβλημάτων μπορεί να είναι οργανικές, αλλά και ψυχολογικές και περιβαλλοντικές, όταν αρχίζει και παρατηρεί και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Υπάρχουν, όπως η ίδια λεει, και μαθητές όπου παρουσιάζουν προβλήματα στην συμπεριφορά τους, ψυχοκινητικές διαταραχές και δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημα, κινούνται

συνεχώς στο θρανίο τους και προσπαθούν να προσελκύσουν την προσοχή των συμμαθητών τους κάνοντας φασαρία μέσα στην τάξη. Πιστεύει ότι πρέπει πάντα να έρχεται σε επαφή με τους γονείς του μαθητή, που παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα, και με τη συζήτηση να γίνεται μια διερεύνηση για το ιστορικό του παιδιού από τη γέννησή του, και αυτά να καταγράφονται σε κάποιο ατομικό βιβλίο για τον συγκεκριμένο μαθητή. Αν τα μαθησιακά προβλήματα είναι αντιμετωπίσιμα από την ίδια, τότε σχεδιάζει ειδικό πρόγραμμα και με τη βοήθεια των γονέων- όπου είναι δυνατή- συνεχίζεται η εκπαίδευση και στο σπίτι. Αν τα προβλήματα είναι πιο δύσκολα, τότε ζητάει τη βοήθεια του δασκάλου ειδικής αγωγής, μέσα στην τάξη της ή πηγαίνοντας τον μαθητή κάποιες ώρες την ημέρα στην ειδική τάξη, όπου τον βοηθάει ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής. Κατά τη γνώμη της, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίσει τον μαθητή και τη συμπεριφορά του, σε όλα τα περιβάλλοντα όπου κινείται, δηλαδή στο σχολικό, οικογενειακό και το περιβάλλον της γειτονιάς. Επίσης, με κάποια ειδικά τεστ κι ασκήσεις οφείλεται η γνώση του μαθητή στο μαθησιακό επίπεδο. Βασικός παράγοντας επικοινωνίας είναι η εμπιστοσύνη, που θα δείξει ο μαθητής προς τον εκπαιδευτικό κι αντίστροφα, για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης. Πιστεύει ότι η αντιμετώπιση των συμμαθητών τους απέναντι στο πρόβλημα, δεν είναι πάντοτε ικανοποιητική, όχι γιατί τα παιδιά θέλουν να απομονώνουν τους αδύνατους μαθητές, αλλά γιατί δεν γνωρίζουν ορισμένα θέματα πάνω σε κάποιες μορφές αναπηρίας ή μειονεξίας και της ειδικής αντιμετώπισης τους. Ο ρόλος της, ως εκπαιδευτικός, είναι πολύ σημαντικός για την αντιμετώπιση της σχολικής ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στο μαθησιακό επίπεδο, όσο και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους μαθητές. Πρώτα- πρώτα προσπαθεί να δίνει το χρόνο που χρειάζεται κάποιος μαθητής για να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις, χωρίς να καλλιεργεί μορφές ετικετοποίησης και αποκλεισμού. Αποφεύγει τις διάφορες συγκρίσεις μέσα κι έξω από την σχολική τάξη, αλλά και προσπαθεί να του δώσει να καταλάβει ότι τον αντιμετωπίζει ως ένα ισότιμο μέλος όπως όλους τους μαθητές κι όχι με περισσότερη συμπάθεια και οίκτο, γιατί τα μηνύματα μεταφέρονται και στους άλλους μαθητές. Πιστεύει στην πολυμεθοδολογική προσέγγιση του προβλήματος, δηλαδή ψυχική υποστήριξη, όπου αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού ψυχολόγου, όπου πρέπει κάθε σχολική μονάδα να έχει. Η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον είναι απαραίτητη και πρέπει, κατά τη γνώμη της κάθε εκπαιδευτικός να είναι ενημερωμένος για τις διάφορες μορφές ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης.

25) Η Αθηνά Β. είναι εργαζόμενη στον ιδιωτικό τομέα, ηλικίας 42 ετών και μητέρα τριών παιδιών, δύο στο δημοτικό κι ένα στο γυμνάσιο. Συγκεκριμένα στην Β΄ και Στ΄ τάξεις δημοτικού σχολείου και στην Β΄ γυμνασίου. Παράλληλα παρακολουθεί κάποια ιδιωτικά προγράμματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καταρχάς, ως μέτρο αντιμετώπισης κάποιων αναπηριών, πιστεύει ότι είναι πολύ χρήσιμος ο προγεννητικός έλεγχος, όπου η ίδια το έκανε στα δύο από τα τρία της παιδιά κι όπως η ίδια λεει, στο ένα δεν χρειάστηκε. Οι εμπειρίες της από την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών της, είναι κάποια προβλήματα που παρουσιάστηκαν στο λόγο, όχι τόσο μεγάλα. Συνεργάστηκε με τους δασκάλους του σχολείου και προσπαθούσε πάντα να συνδυάζει τις εικόνες με τις λέξεις και την σημασία τους. Ένας συμμαθητής του παιδιού της, στην Στ΄τάξη, παρουσιάζει προβλήματα βαρηκοΐας, όπου καθυστερεί στα μαθήματα. Πιστεύει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίζουν ορισμένες μορφές σωματικής αναπηρίας ή εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος στην αντιμετώπιση του προβλήματος, ο μαθητής αρχίζει σιγά-σιγά να αποστρέφεται το ίδιο το σχολείο και να περιθωριοποιείται. Στο σημείο αυτό, παίζει ρόλο και η ευαισθητοποίηση των ίδιων των γονέων, που οφείλουν να ανησυχούν για τα διάφορα προβλήματα, που παρουσιάζονται στα παιδιά τους. Θεωρεί ότι εκτός από τις ειδικές ασκήσεις μάθησης, χρειάζεται και η ψυχολογική υποστήριξη, τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της ίδιας της οικογένειας. Πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να βρίσκονται στο ίδιο σχολείο, αρκεί να υπάρχει ειδική βοήθεια για κάθε πρόβλημα, έτσι ώστε να μαθαίνουν οι μαθητές με τον δικό τους τρόπο, άρα οι διάφορες ειδικότητες θα είναι χρήσιμες. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, τότε η ύπαρξη ειδικών σχολικών μονάδων, με συγκεκριμένα προγράμματα είναι απαραίτητη. Δίνει μεγάλη σημασία στην άμεση, έγκυρη κι έγκαιρη αντιμετώπιση ενός προβλήματος κάποιου μαθητή, γιατί όπως η ίδια λεει, τα προβλήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται με ψυχραιμία, γρήγορα και με προγραμματισμό.

26) Η Χριστίνα Ε. είναι μητέρα ενός παιδιού ηλικίας 7 ετών, στη Β΄τάξη του δημοτικού κι εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος. Στη σχολική μονάδα λειτουργεί παράλληλα κι ένα ειδικό σχολείο, το οποίο είναι ανεξάρτητο με το κανονικό, αλλά

υπάρχει κοινό το διάλειμμα και ο χώρος του προαυλίου. Στο σχολείο αυτό υπάρχουν δύο τμήματα, με περίπου οχτώ μαθητές το κάθε τμήμα. Οι περιπτώσεις των μαθητών είναι με νοητική καθυστέρηση, προβλήματα στην ψυχοκινητική τους κατάσταση, και εγκεφαλική παράλυση με σπαστικές ακούσιες κινήσεις των ποδιών και των χεριών. Όλοι μαζί οι μαθητές συνυπάρχουν κυρίως στα διαλείμματα και κατά την είσοδο κι έξοδο στο σχολείο. Ορισμένοι μαθητές του ειδικού σχολείου έχουν προβλήματα στο λόγο και στην ομιλία τους. Παρατηρεί ότι ορισμένα από τα παιδιά αυτά, που έχουν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά έχουν κάνει κάποιους φίλους από το κανονικό σχολείο και παίζουνε μαζί και στο διάλειμμα, αλλά και εκτός σχολείου. Τα τμήματα της ειδικής εκπαίδευσης είναι κατάλληλα εξοπλισμένα και οι εκπαιδευτικοί έχουν ειδικευτεί σε τέτοιους μαθητές. Οι άλλες τάξεις δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένες για να δεχτούν κάποιες ώρες της ημέρας, ορισμένους από τους μαθητές και βέβαια δυσκολεύεται και η κίνηση των παιδιών μέσα στο χώρο, να ανέβουν και να κατέβουν τις σκάλες. Η στάση των άλλων μαθητών σχολείο είναι γενικά καλή, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις όπου θεωρεί, ότι υπάρχει αρνητική επίδραση από τους ίδιους τους γονείς των άλλων παιδιών, που δεν τα αφήνουν να κάνουν παρέα με τους μαθητές του ειδικού. Σε μερικές περιπτώσεις υπάρχουν και προβλήματα στιγματισμού κι έτσι βλέπουμε ότι τα παιδιά απομονώνονται. Δυστυχώς, παρατηρούνται και φαινόμενα αρνητικά από δασκάλους, κάτι που σημαίνει ότι δεν είναι καλά ενημερωμένοι. Γενικά, πιστεύει, ότι η συνύπαρξη των δύο σχολικών μονάδων, βοηθάει στο να καταλάβουν και τα άλλα παιδιά ότι υπάρχουν και κάποιοι μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, με το δικό τους ειδικό τρόπο.

27) Ο Παναγιώτης Π. είναι πατέρας ενός παιδιού ηλικίας 11 ετών, στην Στ΄ Δημοτικού, στο σχολείο του οποίου λειτουργεί μια ειδική-παράλληλη τάξη. Η μητέρα του παιδιού είναι νοικοκυρά κι ο πατέρας του εργάζεται σε μια ναυτιλιακή εταιρία. Έχει παρατηρήσει ότι, στο σχολείο κάποιοι μαθητές παρουσιάζουν ειδικά μαθησιακά προβλήματα, όπως έχει ακούσει με δυσλεξία και αργοί μαθητές και κάποιες ώρες της ημέρας πηγαίνουν στην ειδική τάξη για περισσότερη βοήθεια. Πιστεύει ότι κάποιες φορές τα παιδιά αυτά αισθάνονται άσχημα, που φεύγουν από την τάξη τους, αλλά από συζητήσεις και με άλλους γονείς την ίδια αρνητική στάση για τον θεσμό της ειδικής εκπαίδευσης με αυτόν τον τρόπο έχουν και οι γονείς

τους. Θεωρεί ότι δημιουργείται κάποια κρυφή περιθωριοποίηση των μαθητών και από τους ίδιους τους συμμαθητές τους. Λεει, ότι ο ρόλος του σχολείου, του διευθυντή αλλά και των δασκάλων είναι πολύ σημαντικός, για να εξηγήσει μέσα από συγκεντρώσεις γονέων και να τους πληροφορήσει ότι όλοι οι μαθητές κάποια στιγμή της σχολικής τους ζωής, ίσως να χρειαστεί να παρακολουθήσουν κάποια ειδικά μαθήματα, από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, για μαθητές με κάποιες αναπηρίες ή μειονεξίες, πιστεύει ότι για να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολείο, πρέπει να είναι και υλικοτεχνικά έτοιμη η σχολική μονάδα, δηλαδή με ειδικούς διαδρόμους, για τη μετακίνηση κάποιων παιδιών με καροτσάκια, τυφλών μαθητών και κωφών παιδιών. Θεωρεί ακόμη, ότι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια πρέπει να είναι συνεχής και εποικοδομητική. Τονίζει ότι το ζεστό οικογενειακό περιβάλλον ενός μαθητή παίζει σπουδαίο ρόλο, στο να ξεπεραστούν ακόμη και κάποια δύσκολα μαθησιακά και προσαρμοστικά προβλήματα. Στην ερώτηση για την ύπαρξη των αυτοτελών ειδικών σχολείων, είναι της γνώμης ότι χρειάζονται όταν τα κανονικά σχολεία δεν είναι έτοιμα να δεχτούν κάποιες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Βέβαια, απομονώνουν τους μαθητές από παιδιά κυρίως της γειτονιάς, όπου κάποιες ώρες της ημέρας συνυπάρχουν όλα μαζί. Στην ερώτηση για την ενημέρωση, πιστεύει ότι αυτή είναι ελλιπής, τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο οικογενειακό. Τα σχολικά βιβλία, από ότι γνωρίζει δεν αναφέρονται σε κάποιους μαθητές με προβλήματα, που να θεωρούνται φυσιολογικές καταστάσεις. Τέλος, νομίζει ότι η ειδική εκπαίδευση είναι απαραίτητη, αλλά θα πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη. Χρειάζεται και η κινητοποίηση ολόκληρης της κοινωνίας.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Η Κοινωνική Ψυχολογία και το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο βασικός στόχος της παρούσας εμπειρικής-ερευνητικής διαδικασίας ήταν η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, είναι η συστηματική παρατήρηση, άμεση κι έμμεση, σε κοινωνιοψυχολογικό, κοινωνικο-γνωστικό, παιδαγωγικό-διδακτικό, ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδα της σχολικής μονάδας. Σκοπός της επιστημονικής έρευνας είναι να δώσει απάντηση σε σημαντικά ερωτήματα με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων. Η επιστημονικκή έρευνα προσανατολίζεται στην αναζήτηση απαντήσεων, όπου μπορεί να τις ανακαλύψει, μπορεί και όχι. Η κοινωνική έρευνα καταλήγει στη δημιουργία νέων ερωτημάτων(προβλημάτων) ή την αναδιατύπωση των παλαιών. Από τη μελέτη της υπάρχουσας ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι ο χώρος της κάθε σχολικής μονάδας, σαν σημαντική κοινωνική λειτουργία, σε ότι έχει σχέση με τον άνθρωπο, στη δομή της προσωπικότητάς του, στη συμπεριφορά του, στην ανάπτυξη και στην εξέλιξή του, διέπεται από παράγοντες εξαιρετικής σπουδαιότητας, όπου με τις διάφορες αλληλεπιδράσεις, άλλοτε διευκολύνουν κι άλλοτε παρεμποδίζουν την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, δηλαδή την εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης για μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τις στατιστικές αναλύσεις των δειγματικών δεδομένων, μπορέσαμε να ελέγξουμε τις περισσότερες υποθέσεις εργασίας, γύρω από το σχολικό φαινόμενο της σχολικής ένταξης. Εκτιμάται ότι, η ιδέα της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευ·ικές ανάγκες, αρχίζει να ωριμάζει στην ελληνική κοινωνία, αλλά παράλληλα τόσο στο διεθνές όσο και στο ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουμε τις εκπαιδευτικές θεσμικές αλλαγές, όπου στο σημείο αυτό έχουμε και τα θεωρητικά μοντέλα της Sherrill (1985), σχετικά με την σχολική και κοινωνική κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια της πραγματικότητας, όπου οι μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας ως ενήλικες θα ζήσουν μέσα σε μια κοινωνία, επομένως ο χώρος της γενικής εκπαίδευσης είναι ο φυσικός χώρος των παιδιών, όπου αρχίζει η κοινωνικοποίηση του κάθε παιδιού, μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις

ανάμεσα στους μαθητές, δηλαδή στην "**παιδοκεντρικότητα**" της κάθε σχολικής μονάδας.

Ένα άλλο επίπεδο είναι η ιδεολογική μεταστροφή(Moscovici,1976) του κοινωνικού συνόλου, όπου κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να αναπτυχθεί ψυχικά, σωματικά και διανοητικά, ανάλογα με τις δυνατότητές τους προς την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Και τέλος, το ρεαλιστικό επίπεδο, όπου κάθε μαθητής έχειτο δικαίωμα να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του (Van Dalen, 1975, Jenkins, Odom, Speltz 1989), και η κάθε σχολική μονάδα είναι υπεύθυνη για την μελλοντική ένταξη των παιδιών μέσα στον επαγγελματικό τους χώρο.(Τάφα, 1997). Η προσπάθεια εφαρμογής μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες γενικής παιδείας, θα πρέπει να στραφεί προς τέσσερις βασικούς παράγοντες εμπλοκής: α) προς τους εκπαιδευτικούς, β) προς τους μαθητές, γ) προς τους γονείς και δ) προς το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας, όπου αυτό συνδέεται θεωρητικά με την τριχοτομική τάση της θεωρίας του πατέρα της Κοινωνιομετρίας Moreno Jacob που σύμφωνα με τον οποίο «... *ο εξωτερικός κόσμος τριχοτομείται: υπάρχει η εξωτερική εικόνα της κοινωνίας, η μήτρα και η κοινωνική πραγματικότητα... Η κοινωνιομετρική μήτρα αποτελεί την πλευρά της κοινωνίας που είναι αθέατη από μια μακροσκοπική παρατήρηση, αλλά γίνεται αντιληπτή μόνο με την κοινωνιομετρική ανάλυση. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι παρά μια σύνθεση που προέρχεται από την σύγκρουση αυτών των δύο...Αν προσέξει κανείς αυτές τις μύχιες ομαδοποιήσεις που αποκαλύπτονται μόνο διαμέσου της κοινωνιομετρικής δοκιμασίας, τα περισσότερα παιδιά μιας δεδομένης τάξης του σχολείου, δεν συντροφεύουν τα παιδιά της επίσημης τάξης στην οποία ανήκουν, ούτε παίζουν, ούτε κάνουν παρέα με αυτά τόσο, όσο με παιδιά άλλης τάξης....η κοινωνιομετρική μήτρα είναι σε θέση να απεικονίσει αυτές τις ομαδοποιήσεις που στηρίζονται στην αγάπη, τη συμπάθεια, τη μύχια αμοιβαία επιθυμία και προτίμηση. Η σύγκρουση της εξωτερικής εικόνας που παρέχει η κοινωνία με την κοινωνιομετρική μήτρα διαμορφώνει την πραγματική πρόσβαση της κοινωνικής ζωής. Και όσο πιο μεγάλη είναι η σύγκρουση ανάμεσα στην εξωτερική εικόνα της κοινωνίας και την κοινωνιομετρική μήτρα, τόσο πιο έντονη είναι η ένταση στην κοινωνική πραγματικότητα.*» (Σαρρής, 1995, σ.58). Ο ενημερωμένος λοιπόν, εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να παρέμβει στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την αλλαγή των στάσεων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό γίγνεσθαι. Η σχολική ενσωμάτωση και κοινωνική ένταξη των

παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις συνήθεις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και η διδακτική τους προώθηση αποτελούν τους βασικούς σκοπούς και στόχους της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η επιθυμία κι η δυνατότητα των εκπαιδευτικών λειτουργών αποτελούν δύο βασικές μεταβλητές, που εξαρτώνται κι από άλλους παράγοντες. Ο S. Hegarty(1997) αναλύει τρείς από τους βασικούς παράγοντες, που συσχετίζονται με τις στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευτικών, που είναι η φύση της κοινωνίας, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η παραδοσιακή παιδαγωγική άποψη ήθελε τους μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές δυνατότητες, να κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το πρόβλημάτους-το εμπόδιό τους- και στη συνέχεια να παρακολουθούν ειδικά προγράμματα διδασκαλίας, σε ξεχωριστούς χώρους μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η άποψη έχει αλλάξει κι έχει αντικατασταθεί με την εναλλακτική ιδέα, που βλέπει οι μαθησιακές δυσκολίες ορισμένων μαθητών, να δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εγγενών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Στη Σουηδία και στη Δανία, ο θεσμός της σχολικής ενσωμάτωσης και της ουσιαστικής συνεκπαίδευσης έχει βοηθήσει στην αλλαγή της δημόσιας γνώμης, καθώς επίσης και το ιταλικό εκπαιδευτικό μοντέλο βρίσκεται σε αυτή την πορεία, όπου η σχολική τάξη δεν υπερβαίνει τον αριθμό των 12 μαθητών, όπου βρίσκεται κι ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες. Αυτές οι χώρες χαρακτηρίζονται από υψηλού επιπέδου συνεκπαίδευσης. Ορισμένες άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ακόμη ακολουθούν τα μοντέλα της κατηγοριοποίησης των ειδικών αναγκών και την ύπαρξη ειδικών σχολικών μονάδων. Οι θετικές στάσεις κι οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετές για να στηρίξουν, από μόνες τους, τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ικανοί να μεταφέρουν μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, διαφοροποιώντας τη στάση τους απέναντι στην εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας. Ο επαγγελατίας εκπαιδευτικός θα μπορέσει να αντιμετωπίσει και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ύστερα από μεθοδική επιμόρφωση κι εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής παιδαγωγικής. Σκοπός, λοιπόν, του αναλυτικού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες *«...να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους.»* (ΠΑΠΕΑ, 1997). Η σχολική μονάδα οφείλει να είναι σε

ετοιμότητα για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν ψυχοκινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες και στο γραπτό και στον προφορικό λόγο, και μέσα από το συναισθηματικό τους κόσμο να οργανώσουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Οι μαθητές θα μπορέσουν να προσεγγίσουν τις βασικές σχολικές δεξιότητες, να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον, σχολικό, φυσικό και κοινωνικο-πολιτιστικό και να αποκτήσουν επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης κι αυτονομίας. Θα μπορέσουν επίσης να καλλιεργήσουν την δημιουργική και κριτική τους σκέψη, έτσι ώστε να είναι σε θέση στη συνέχεια, να παρακολουθήσουν προγράμματα προεπαγγελματικής κι επαγγελματικής ετοιμότητας και να προσανατολιστούν επαγγελματικά. (Προεδρικό διάταγμα 301, 1996).

Το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον θα βοηθήσει στις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τα άλλα παιδιά της ίδιας σχολικής μονάδας, στην οποία εφαρμόζονται μοντέλα ειδικής παιδαγωγικής κι εκπαίδευσης, με την συστημική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, θα είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και να εντοπίσουν τις μαθησιακές αδυναμίες που παρουσιάζονται, αλλά ταυτόχρονα θα εντοπίζονται και οι δυνατότητες αυτών των μαθητών. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στα παιδιά τους με ειδικές ανάγκες, αλλάζουν προς την ρεαλιστική πραγματικότητα και την βοήθεια που θα πρέπει να προσφέρουν και οι ίδιοι, μακριά από τις προκαταλήψεις που αναδύονται από μια κακή στάση, προς μια ορθολογική εκτίμηση, προϊόν μιας καλής στάσης και συμπεριφοράς, όπου η γονεϊκή αγάπη θα αντικαταστήσει την παθολογική προσέγγιση του προβλήματος, όπου *«...οι γονείς και τα παιδιά, ανάλογα με τις αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος και του μορφωτικού τους επιπέδου, σχηματίζουν αντίληψη γι' αυτό που οφείλουν να είναι ο δάσκαλος και η παιδαγωγική σχέση. Ο όρος παράσταση χρησιμοποίηθηκε στην κοινωνική ψυχολογία για να υποδηλώσει την αντίληψη που έχει το υποκείμενο ή μια ομάδα υποκειμένων για κάποιο κοινωνικό αντικείμενο. Ο S. Moscovici C. Herzlich όρισαν την πράσταση ως μία σημαντική οργάνωση των αντικιμενικών στοιχείων μιας πραγματικότητας, η οποία εκπληρώνει μια ειδική λειτουργία. Είμαι μια «πνευματική κατασκευή του αντικειμένου, αδιαχώριστη από τη συμβολική δραστηριότητα του υποκειμένου, συμβολική δραστηριότητα που είνςαι συνυπεύθυνη για την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον» (C. Herzlich, σ. 308). Η ιδιαιτερότητα της παράστασης δεν οφείλεται στα στοιχεία που τη συνθέτουν αλλά*

στην οργάνωσή τους. Η παράσταση προσφέρει μια οργανωτική άποψη που είναι δυνατό να τη προσεγκύσουμε μελετώξντας τιες ειδικές απύψεις κάθε κοινωνικής ομάδας. Η μελέτη των παραστάσεων προσφέρει τη δυνατότητα να δούμε άν υπάρχουν διαφοοποιημένες ομάδες, ανάλογα με την παράστασή τους για το σχολείο» (Postic,1995, σ. 115). Όπως έχει ήδη σημειωθεί, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι περίπου στα 1.300.000, ενώ στον ελλαδικό χώρο βρίσκονται στην σχολική κι εφηβική ηλικία περίπου 12.380 παιδιά, όπου χρειάζονται υποστήριξη από όλα τα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία βρίσκονται και κυρίως από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, όπου την εξατομικευτική προσέγγιση μάθησης, θα αποκτηθεί υψηλό αίσθημα αυτοεπάρκειας, για την εξέλιξη της επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στις σχολικές μονάδες της γενικής παιδείας, όπου εφαρμόζονται και προγράμματα ειδικής παιδαγωγικής, θα μπορέσουν όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζονται. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, με τους συμμαθητές τους, που δεν παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και παράλληλα να εφαρμόσουμε την πολυμεθοδολογική προσέγγιση, άμεση κι έμμεση παρατήρηση με τις τεχνικές των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων και της ανάλυσης περιεχομένου των γραπτών κειμένων, έτσι ώστε να αναδυθούν και να διερευνηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες παράμετροι, οι οποίες αλληλοσυσχετίζονται μέσα στα κοινωνιοψυχολογικά πλαίσια του αλληλεπιδρασιακού μοντέλου. Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν γύρω από την αποδοχή αυτής της ομάδας των μαθητών, τόσο από το έμψυχο υλικό της σχολικής μονάδας, όσο και από την καταλληλότητα της υλικοτεχνικής υποδομής, να καταγραφούν οι γνώσεις γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες και η δομική λειτουργία της κοινωνικής αναπαράστασης των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και της ειδικής εκπαίδευσής τους. Τα περιφερειακά στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης, είναι οι διάφορες λανθασμένες γνώμες για την ειδική αγωγή, προβλήματα ετικεττοποιήσης και σχολικού αποκλεισμού, όπου δομούνται γύρω από τον κεντρικός πυρήνας της αναπαράστασης κι εκτιμάται ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις γνώσεις και στην πραγματικότητα και στις συμπεριφορές, κάτι που θα αποτελέσει και θέματα προβληματισμού για περαιτέρω επιστημονικές μελέτες. Στην περιοχή της μεθοδολογίας έχουμε τον συνδυασμό

της ποσοτικής και ποιοτικής διερεύνησης μέσα από την παρατήρηση. Η ανάλυση του περιεχομένου των γραπτών κειμένων και η δημιουργία των μεταβλητών, μας βοήθησε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε τη δομή της κοινωνικής αναπαράστασης, όπου έγινε ο έλεγχος όλων των υποθέσεων της έρευνας. Επίσης, ετέθει το ζήτημα της διεπιστημονικής προσέγγισης, όπου χρειάστηκε μια εννοιολογική και θεωρητική ανάλυση, για να οριοθετηθεί το πεδίο της έρευνας και στη συνέχεια να ελεχθούν οι υποθέσεις τις έρευνας. Παρατηρήθηκε, ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους για την τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις διάφορες κατηγορίες της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και στην τοποθέτηση των μαθητών μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, κι όχι σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία. Υπάρχουν βέβαια και διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ειδικής και γενικής αγωγής κι αυτό εκτιμάται ότι οφείλεται στην επιμόρφωση που υπάρχει γύρω από τα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις διάφορες μορφές αναπηρίας. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την ουσιαστική παροχή μαθησιακής βοήθειας των αυτοτελών ειδικών σχολείων και των μορφών περιθωριοποίησης που αναδύονται από αυτά. Μέσα από την μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, τόσο στα περιφερειακά στοιχεία, όσο και στην οργάνωση και δομή αυτών των στοιχείων γύρω από τον κεντρικό πυρήνα, αναδύθηκαν οι παράγοντες εκείνοι, που παρεμποδίζουν την εφαρμογή του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης, όπως η λανθάνουσα μάθηση και οι αρνητικές προσδοκίες, δασκάλων και γονέων για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την υλοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές, με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας, έχουντην ανάγκη από ειδικό εποπτικό υλικό και από ειδικά διαμορφωμένους σχολικούς χώρους και σχολικές τάξεις, έτσι ώστε να μπορέσουν να ακολουθήσουν σε όλα τα στάδια τη μαθησιακή διαδικασία ισότιμα με τα άλλα παιδιά. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρείς ηλικιακές ομάδες των μαθητών, της Δ΄, Ε΄κι Στ΄ δημοτικού και μάλιστα παρατηρήθηκε ότι, όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο λιγότερα στερεότυπα και προκαταλήψεις, για το αντικείμενο της ειδικής αγωγής έχουν, δηλαδή στο πλαίσιο των κοινωνικών τους αναπαραστάσεων λείπουν τα στοιχεία εκείνα που δυσκολεύουν την αλληλεπιδρασιακή σχέση με τους συμμαθητές τους.

Η βασική μας υπόθεση ήταν το πλαίσιο και η κατεύθυνση της στάσης που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς απέναντι στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης και η γνώμη τους για τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Επομένως, με τη μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες μέσα στις συνήθεις σχολικές τάξεις, όπου αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, χρειάζεται η ανάδυση κι εντοπισμός του περιεχομένου της κοινωνικής αναπαράστασης, να μελετηθούν οι σχέσεις μεταξύ των περιφερειακών στοιχείων της αναπαράστασης και τέλος να εντοπιστεί , να καθοριστεί και να ελεχθεί ο κεντρικός πυρήνας της κοινωνικής αναπαράστασης.(Abric, 1994). Για τη συλλογή του περιεχομένου μιας αναπαράστασης, χρησιμοποιήθηκαν από τις ανακριτικές μεθόδους, η ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο και η μονογραφική προσέγγιση της άμεσης παρατήρησης του ερευνητή σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο Εξωτερικό και η αντικειμενική καταγραφή σε βάθος των συμπεριφορών και αλληλεπιδρασιακών σχέσεων.

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες και η συν-εκπαίδευσή τους με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους δηλώνει την αλληλοαποδοχή κι αναγνώριση από το σύνολο των εκπαιδευτικών παραγόντων της παιδείας τόσο του αξιώματος των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλα τα άτομα, όσο και της ισότητας όλων των ανθρώπων χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις. Με την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης, τα λεγόμενα «φυσιολογικά» παιδιά και τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους θα βοηθηθούν να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις, να αναθεωρήσουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και να διαμορφώσουν σωστή στάση ζωής κι ανάλογες συμπεριφορές ανάμεσά τους, όπου όπως αναφέρεται «*...τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αναγκασμένα, εξαιτίας της σωματικής ή και διανοητικής ιδιαιτερότητάς τους, να αναπτύξουν έναν ιδιαίτερο τρόπο προσαρμογής με το φυσικό και κοινωνικο-πολιτιστικό περίγυρο.*» (Πουρκός, 1997, σ.285). Η ενιαία σχολική μονάδα, για όλα τα παιδιά ισότιμα και μαζί, είναι η καλύτερη εκπαιδευτική πολιτική σήμερα για την άρση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, στη σταδιακή άμβλυνση κι εξάλειψη των κοινωνικών προκαταλήψεων και στη διαμόρφωση της αλληλοαποδοχής και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων της σχολικής τάξης, στην ανάπτυξη των διομαδικών σχέσεων, γιατί «*..μόνο με τις*

κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται με την μορφωτική πράξη, το υποκείμενο-παιδί, αποκαλύπτει τον εαυτό του, εξελλίσεται, οργανώνεται. Η διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού, δηλαδή το πέρασμα από μια κατάσταση σε μια άλλη περισσότερο επεξεργασμένη, προκαλείται και συντηρείται από τις ανταλλαγές που οργανώνονται από τα συστήματα ελέγχου και ρύθμισης, δηλαδή τα μορφωτικά ιδρύματα. Οι ανταλλαγές αυτές αναπτύσσονται μέσα σε ένα διαφοροποιημένο περιθώριο ελευθερίας, σύμφωνα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγού. οι κοινωνικές δομές της αγωγής και ο τρόπος που υιοθετεί ο παιδαγωγός, προσδιορίζουν την δυναμική των σχέσεων...Ο Durkheim(1966) βλέπει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και η λειτουργία του είναι το μέσο για την πρόοδο της ανθρωπότητας και επικαλείται την αναγκαιότητα της συμφιλίωσης ομοιογένειας και διαφορετικότητας στη συλλογική ζωή και της πραγματοποίησης της ενότητας και της συμπληρωματικότητας των κοινωνικών λειτουργιών που αναλαμβάνουν τα άτομα στο (Emile Durkheim, 'Education et sociologie, 1966, P. Buisson pp. 54-55)» (Postic, 1995, σ.36-39). Οι βασικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής πολιτικής των "ίσων ευκαιριών" για "όλους" τους μαθητές καλύπτουν την αξιολόγηση των παιδιών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την προσέγγιση της αποκαλυπτικής μάθησης, την ενημέρωση των γονέων και την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, καθώς επίσης της αναδιάρθρωσης ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ενσωματώνονται στον κορμό του αναλυτικού προγράμματος του κανονικού σχολείου, με σκοπό την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών. Η ειδική εκπαίδευση εντάσσεται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την ομαλοποίηση των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων όλων των μαθητών (Ysseldyke, 1987). Οι μαθητές θα κατανοήσουν το γεγονός της ωφέλιμης αλληλοεπιδρασιακής σχέσης ανάμεσα σε όλα τα παιδιά και θα καταρριφθεί μέσα τους ο μύθος της ανικανότητας, εξαιτίας μιας αναπηρίας ή μειονεξίας. Οι γονείς, με την κατάλληλη υποστήριξη της σχολικής κοινότητας, θα αφουγκράζονται τον δικό τους σημαντικό ρόλο σε σχέση με την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους, όχι μόνο στο πεδίο των γνώσεων, αλλά και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα, καθώς και στον τομέα των δεξιοτήτων, κοινωνικών και γνωστικών. Η απαραίτητη σύνδεση του εξωτερικού με το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής κάθε σχολικής μονάδας, θα βοηθήσει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον να κατανοήσει την μελλοντική τοποθέτηση μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, της σημερινής μαθητιώσας νεολαίας, ανεξάρτητα από διαφορές και ιδιαιτερότητες. Πρέπει να διαπνέει η

ιδεολογία για την ίση εκπαιδευτική μεταχείριση όλων των μαθητών, σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και σε όλες τους τις βαθμίδες. Η εκπαίδευση, ως σημαντικός παράγοντας οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας, δεν αλλάζει αν δεν αλλάξουν οι κοινωνικές δομές και οποιαδήποτε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα περιορίσει τυχόν περιθωριοποιήσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Επομένως, η πρώτη προσπάθεια για να προσεγγίσουμε το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης, ήταν να το τοποθετήσουμε σε ένα ευρύ ερευνητικό πλαίσιο, δηλαδή ειδική εκπαίδευση κι αγωγή σε όλους τους μαθητές που για κάποιο λόγο, σωματικό, διανοητικό, συναισθηματικό, περιβαλλοντικό, παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Προσδιορίστηκε, ως κεντρικός άξονας της έρευνας η επιρροή και των τριών περιβαλλόντων, δηλαδή του σχολικού, οικογενειακού και ευρύτερα κοινωνικού, προς τη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των ομάδων-εμπλοκής, όπως εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, έτσι ώστε να εφαρμοστούν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη συνήθη σχολική τάξη, οργανόνωντας τους τομείς του σχολικού προγράμματος. Συνεπώς , οι τομείς μέσω των οποίων διαμορφώνεται το σχολικό πρόγραμμα είναι : ο ρυθμός και το κλίμα της ζωής στην τάξη, τα φυσικά χαρακτηριστικά και μεγέθη του σχολικού πλαισίου, όπως η υλικοτεχνική υποδομή και η εποπτική υποστήριξη, η μέθοδος και η τεχνική διδασκαλίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους, οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων. Επίσης ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στις επίσημες προϋποθέσεις και υποχρεώσεις των μαθητών, το κρυφό πρόγραμμα αναφέρεται περισσότερο στις υπονοούμενες απαντήσεις που προβάλλονται από τη θεσμική οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης. Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να υλοποιηθεί το επίσημο πρόγραμμα χωρίς τη δραστηριότητα του κρυφού όπου μάλιστα, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές όπως οι Bloom,B.,Miller,C. και Parlett, M., ότι το κρυφό πρόγραμμα υπερισχύει του επίσημου ή κι ανατρέπει τις προδιαγραφές του και ιδίως μέσα από τις διαδικασίες της σχολικής αξιολόγησης. Για τη σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει η φιλοσοφία να κινείται από το δασκαλοκεντρικό προς το παιδοκεντρικό πλαίσιο, όπου θα συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, δηλαδή ατομικές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, και γενικότερα προς την ολοκλήρωση της

προσωπικότητας των παιδιών, ανάλογα με την ηλικίας τους και τις ιδιαιτερότητές τους. Στη θεωρία της μελέτης του παιδιού, το αναλυτικό πρόγραμμα, φανερό και λανθάνον έχει ένα μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, δηλαδή προσαρμόζει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές δυνατότητες στο παιδί με στόχο να το βοηθήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του χωρίς καταναγκασμό, μέσα σ' ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον που ζει. Η ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας περιλαμβάνει όλο τον έλεγχο του τρισδιάστατου μαθητή. Πρέπει οι μαθητές να διευρύνουν και να καλλιεργήσουν τις σχέσεις, της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν. Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και την ψυχική τους υγεία, και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες. Να κατακτούν την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης. Στο σημείο αυτό, από τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, μπορούμε να ερμηνεύσουμε το γεγονός της πρόσληψης κάποιας μορφής αναπηρίας και από την πλευρά των ενηλίκων, αλλά και από την πλευρά των μαθητών, κυρίως αισθητηριακές διαταραχές, ακοής και όρασης και κινητικές διαταραχές, φαίνεται ότι αποτελούν τα πρώτα στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης της ειδικής εκπαίδευσης και μάλιστα όχι μέσα στην συνήθη σχολική τάξη, αλλά σε κάποια άλλη τάξη(ειδική τάξη), ή σε κάποιο άλλο σχολείο(ειδικό σχολείο). Εδώ, μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχει πληροφόρηση κι ενημέρωση γύρω από τις διάφορες μορφές αναπηρίας ή μειονεξίας, με αποτέλεσμα το άγνωστο να δημιουργεί προκαταλήψεις και στερεότυπα. Βέβαια, επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας, ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε υποκείμενα, όπου στην σχολική μονάδα που βρίσκονται, λειτουργούν κάποια είδη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων(πειραματικές ομάδες), σε αντίθεση με εκείνες τις σχολικές μονάδες, στις οποίες δεν λειτουργούν προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης και διαφοροποιείται η αντιμετώπιση απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί όπως αναφέρεται *«...τείνουμε συνήθως να αντιμετωπίζουμε τα άτομα με ειδικές ανάγκες με αντιδράσεις αμηχανίας, αποστροφής, αποφυγής και φόβου επειδή ακριβώς, ενώ έχουμε τα ίδια ανθρώπινα χαρακτηριστικά στην αλληλεπίδρασή μας μαζί τους, τείνει να ανδύεται η δική μας ξεχωριστή ολότητα και να κινούμαστε με το δικό μας διαφορετικό ρυθμό επειδή αυτό επιβάλλει η δική μας οντογενετική ιστορία των δομικών και λειτουργικών μας συζεύξεων με τον κόσμο.*

Όσο πιο αταίριστος είναι ο ρυθμός αυτός τόσο πιο έντονες είναι και οι αντιδράσεις αμηχανίας, αποστροφής, αποφυγής και φόβου, τόσο πιο δύσκολο είναι να συμμετέχουμε στα συναισθηματικά τους δρώμενα και στον ιδιαίτερο βιωματικό τους κόσμο. Κατά συνέπεια, αν η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των ατόμων αυτών δεν επιθυμεί να λειτουργεί μηχανιστικά, αλλά ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη κι αξιοποίηση της μοναδικότητας τους, δρα με κατηγορίες της δικής τους ζωντανής ρυθμικής εμπειρίας, έκφρασης και δημιουργίας, ενεργεί με κατηγορίες συν-ανάπτυξης και διαπροσωπικής αυτοπραγμάτωσης.» (Πουρκός, 1997, σ.288). Επομένως, αυτές οι θεωρητικές θέσεις επιβεβαιώνονται από την ερευνητική διαδικασία και μάλιστα φαίνονται καθαρά οι διαφορές που υπάρχουν στις διάφορες σχολικές μονάδες. Η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδα θα βοηθήσει στην εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές τάξεις, όπου θα εφαρμόζονται σε παράλληλο επίπεδο προγράμματα που θα συμβαδίζουν με τις νοητικές προσλαμβάνουσες των μαθητών, και θα ξεπερνιούνται τα διάφορα εμπόδια μιας αναπηρίας ή μειονεξίας. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ύστερα από μια επιστημονική εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών, θα δημιουργήσει νέους δρόμους προς την κοινωνική και σχολική αλλαγή της φιλοσοφίας της ειδικής αγωγής, πέρα από τις μορφές της συμμόρφωσης, της υποταγής και της ομαλοποίησης, όπως παρουσιάζονται με το «λειτουργικό» μοντέλο των φαινομένων κοινωνικής επιρροής. Παράλληλα θα αναδύονται και υποστηρικτικά προγράμματα, με στόχο την βοήθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, τόσο εκπαιδευτικά, για να είναι σε θέση να βοηθάνε τα παιδιά τους στο σπίτι, όσο και με την ανάλογη ψυχολογική υποστήριξη της οικογένειας, για να μην μειώνεται το αυτοσυναίσθημα των μαθητών. Από την πλευρά της πολιτείας, χρειάζονται ανάλογες πιστώσεις αλλά και αντίστοιχες νομοθετικές διατάξεις. Η νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση κι αγωγή πρέπει να καλύπτει οτιδήποτε συμπεριλαμβάνεται στο θέμα της νομοθεσίας της γενικής εκπαίδευσης, με κάποιες συγκεκριμένες διατάξεις που αφορούν το συγκεκριμένο τομέα. Η συνεχής αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών θα βοηθήσει προς την κατεύθυνση της εφαρμογής των ειδικών παιδαγωγικών μεθόδων. Η αλλαγή της φιλοσοφίας των αναλυτικών προγραμμάτων, τόσο στο φανερό όσο και στις πτυχές του κρυφού προγράμματος, πρέπει να συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών. Σύμφωνα με το λειτουργικό μοντέλο της συμμόρφωσης, πολλές

φορές δημιουργούνται μέσα στις σχολικές τάξεις, συνθήκες ενδοτικότητας, όπου οι μαθητές προσπαθούν να συνταυτιστούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, με *αποτέλεσμα να βρίσκονται σε μια συνεχή εγρήγορση προσοχής στις διάφορες* περιπτώσεις σχολικής αλλαγής. Με την διαδικασία της ταύτισης(Kelman), πολλές φορές οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιθυμούν να δημιουργήσουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τέλος με την συνθήκη της εσωτερίκευσης έχουμε την αποδοχή της "φυσιολογικότητας" μέσα στην σχολική τάξη. Τα μηνύματα, λοιπόν που διαδίδονται μέσα στον σχολικό χώρο, είναι η εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές, που παρουσιάζουν *μαθησιακά προβλήματα, όπου οι πλειοψηφία των μαθητών του δημοτικού* σχολείου, φαίνεται να έχει δεχτεί αυτά τα μηνύματα της συν-εκπαίδευσης, περισσότερο από τις περιπτώσεις των ενηλίκων, δασκάλων και γονέων,, όπου σιγά-σιγά επέρχονται τα φαινόμενα σχολικής μεταστροφής, σύμφωνα με τις θεωρίες του Moscovici (1980), όπου υπάρχει μια λανθάνουσα και χρονικά βραδυφλεγής κοινωνική επιρροή, επομένως μιλάμε για την αλλαγή των κοινωνικών στάσεων, απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, όπου σύμφωνα με τον (Kelman, 1958) *υπάρχει μια κοινωνική αλλαγή των στάσεων απέναντι στα άτομα* με ειδικές ανάγκες κυρίως με την αδρανούσα επενέργεια, ενώ σε μικρότερο επίπεδο εμβέλειας, με την χρονική διατήρηση της αλλαγής, όπου σε λίγο χρονικό διάστημα χάνεται, με τη μη-χρονική διατήρηση, αλλά και με την μερική διατήρηση και φυσικά όταν ενεργοποιείται η ψυχολογιοποίηση, δημιουργούνται φαινόμενα αντίστασης στη σχολική αλλαγή για τα φαινόμενα της συν-εκπαίδευσης. Αυτά τα μηνύματα που περνάνε μέσα στις σχολικές μονάδες με την εφαρμογή των *προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης, μπορούν με το πέρασμα του χρόνου* να αυξήσουν την επιρροή(Kelman ,Hovland,1953). Εκτιμάται, από τα ευρήματα της έρευνας, ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στην σχολική μονάδα ασκούν μια λανθάνουσα επιρροή (Moscovici, 1971, 1976, 1981) και σιγά-σιγά αρχίζει να φαίνεται μια αλλαγή στις στάσεις και τις συμπεριφορές των υποκειμένων- εμπλοκής και με την βοήθεια των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής. Οι μαθητές λοιπόν αρχίζουν να αποδέχονται τους συμμαθητές τους με *κάποια αναπηρία ή μειονεξία μέσα σε μια λογική συνύπαρξη και συν-εκπαίδευση*, όπως συμβαίνει στα φαινόμενα της μειονοτικής επιρροής (Papastamou,1979-Mugny, 1982,Perez, 1985). Βέβαια, οι κατηγοριοποιήσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες, δημιουργούν αρνητικό κλίμα, η ακαμψία της συμπεριφοράς για τις σχολικές αλληλεπιδράσεις, καθώς επίσης και τα φαινόμενα ψυχολογιοποίησης

μέσα από το κρυφό πρόγραμμα και την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όπου όχι μόνο μειώνεται η επιρροή συνύπαρξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, αλλά δημιουργούνται και στερεοτυπικές τάσεις για τα συγκεκριμένα υποκείμενα στον κοινωνικό-αντιληπτικό κώδικα των μαθητών. (Παπαστάμου, 1989γ). Επομένως, ενεργοποιούνται οι άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας των μαθητών, που έχουν άμεση σχέση με τις εμπειρίες τους γύρω από την συνύπαρξη και την συν-εκπαίδευση με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου στο σημείο αυτό έχουμε ανάδυση στερεοτύπων ρόλων για τις αναπηρίες και τις μαθησιακές δυσκολίες και την ενεργοποίηση του θεμελιώδους σφάλματος, όπου αναφέρεται βιβλιογραφικά ως *«... μια κλίση , πραγματικά ριζωμένη μέσα μας, που μας κάνει να έχουμε την τάση να υπερεκτιμούμε, στις ερμηνείες μας, το μέρος που προέρχεται από το άτομο- τις εσωτερικές αιτίες, την προσωπικότητα-και να υποτιμούμε εκείνο το μέρος που είναι συνέπεια της περίστασης- τις εξωτερικές αιτίες, τις συνθήκες»* (Ieyens, 1996, σ.125). Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι ατομικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές είναι φυσικό φαινόμενο, αλλά κάποιες αποκλίσεις(φυσικές, κοινωνικές, διανοητικές, συναισθηματικές) ορισμένων μαθητών χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαιδευτική προσέγγιση, ανάλογα με το βαθμό και το είδος του προβλήματος. Μέσα στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών για την μάθηση, είναι αναγκαίες νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, αναδόμηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, να αναπτυχθούν οι ψυχομετρικές μέθοδοι διάγνωσης και αξιολόγησης των προβλημάτων, καθώς επίσης και οι κοινωνικές επιρροές που θα πρέπει να ασκούνται από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να διαπνέονται από πλουραλιστικό χαρακτήρα και οι διδακτικές ενότητες να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας επικύρωσαν, ως προς ένα μεγάλο βαθμό, τις υποθέσεις μας, δηλαδή οι ψυχολογιοποιητικοί παράγοντες, του κρυφού προγράμμτος και της αυτοεκλπηρούμενης προφητείας, μειώνουν, σε γενικές γραμμές, την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών μοντέλων της συν-εκπαίδευσης. Με την εφαρμογή των μοντέλων των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, όπου δεν υπάρχει μια κατάλληλη ενημέρωση, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές και στους γονείς τους, αναδύονται φαινόμενα γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger,1957), όπου στη νέα σχολική κατάσταση τα υποκείμενα συμπεριφέρονται αντίθετα από τις πεποθήσεις

τους και τις εμπειρίες τους, ότι τα παιδιά με κάποιες αναπηρίες, πρέπει να παρακολουθούν τα μαθήματα σε ξεχωριστές τάξεις ή αυτοτελή ειδικά σχολεία. Αυτό φαίνεται καθαρά, στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που υπάρχουν στις ομάδες ελέγχου, δηλαδή στις σχολικές μονάδες, όπου δεν εφαρμόζεται κανένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης. Επομένως, μπορεί οι απαντήσεις των υποκειμένων να είναι προς την θετική στάση της εφαρμογής του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης, αλλά με το κοινωνιομετρικό τεστ, όπου αναφέρεται στις προτιμήσεις συνύπαρξης με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται η ενεργοποίηση της ψυχολογικής αναδραστικότητας (Jack Brehm,1966), όπου μπορεί να επιβάλλεται μια αποδεκτή κοινωνική και σχολική συμπεριφορά, αλλά το υποκείμενο εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο, που συμφωνεί με τις στάσεις ορισμένων γονέων και ορισμένων δασκάλων, όπου εμφανίζεται ένας περιορισμός της κοινωνικής αλλαγής προς την κατεύθυνση των προγραμμάτων ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, δηλαδή ένα είδος αντίστασης προς τις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές της αποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να γίνεται με διαφορετικούς τρόπους, και μεταξύ της αξιολόγησης και της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών πρέπει να υπάρχει κάποιος βαθμός συσχέτισης. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ένας βασικός παράγοντας για την εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης κι ενσωμάτωσης κι εξαρτάται από τις βασικές δυνατότητες και γνώσεις των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται με αισιόδοξα βήματα, αλλά χρειάζονται πολλές αλλαγές. Η κατανόηση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων ορισμένων μαθητών συνεχώς αυξάνεται στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι κοινωνικές στάσεις αρχίζουν να αλλάζουν, με προοπτική αναγνώρισης των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων όλων των μαθητών, ως ισότιμα μέλη του κοινωνικού γίγνεσθαι. Ο δάσκαλος της τάξηςσυνεργάζεται με τον ειδικό εκπαιδευτικό, που έχει ειδικευτεί να αντιμετωπίσει μαθησιακά κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, στη συνέχεια με τη βοήθεια της διεπιστημονικής ομάδας, η οποία αποτελείται από τον σχολικό ψυχολόγο, και την ειδική υποστηρικτική ομάδα, γίνεται η διάγνωση των προβλημάτων και συντάσσεται το ανάλογο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία επιβάλλεται από την επαγγελματική αντίληψη για σφαιρική εξάταση κάθε διαταραχής των παιδιών, η συμμετοχή των γονέων, όπου η εγγραφή κάποιου παιδιού στα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης κι αγωγής

γίνεται ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, των οποίων η τακτική κι ομαλή συνεργασία είναι αναγκαία, η παροχή συμβουλών, ο κατάλληλος προσανατολισμός της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και ο χρόνος και ο τόπος εκτίμησης της εφαρμογής των ειδικών προγραμμάτων, θα βοηθήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα της ειδικής αγωγής, γιατί όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά *«...ως άνθρωποι έχουμε όλοι μας την ευθύνη να προωθήσουμε αλλαγές και να εκπαιδεύσουμε τους συνανθρώπους μας που έχουν ανάγκη. Δε χρειάζεται να έχουμε πολιτική δύναμη ή εξουσία για να προκαλέσουμε τις επιθυμητές αλλαγές. Οι αλλαγές σχετίζονται περισσότερο με τη βασική ανάγκη για ισότητα των ανθρώπων και σεβασμό της αξιοπρέπειάς τους...για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε αυτό το πρόβλημα απαιτείται η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων, όπως ιατρικές ειδικότητες-Νευρολογίας, Παιδιατρικής, Ψυχιατρικής και Γενετικής, καθώς επίσης και οι ειδικότητες -Βιοχημείας, Νευροψυχολογίας, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και Παιδαγωγικής. Ο παιδαγωγός που θέλει να ασχοληθεί με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητο να είναι γνώστης των παραπάνω ειδικοτήτων»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994, σ.13). Επίσης παρατηρείται ότι, στα αναλυτικά προγράμματα της ειδικής παιδαγωγικής είναι ελλιπής η προεπαγγελματική εκπαίδευση.(Κασσωτάκης, 1990), όπου πολλές διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι είναι αναγκαία η διασύνδενση της εκπαίδευσης με τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1994). Επίσης, παρατηρούνται φαινόμενα επιρροής των γονέων και των δασκάλων προς τους μαθητές, για τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου το παιδί πολλές φορές ΄δεχεται αρνητικές πληροφορίες για τις μορφές αναπηρίας, όπου σταθεροποιεί μέσα του αυτά τα αρνητικά στοιχεία και να εκτιμά λανθασμένα τις δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Με τις αντιληπτικές και τις γνωστικές διεργασίες δημιουργούνται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις προς τις μειονεκτικές ομάδες, όπως δημιουργούνται και φυλετικές στάσε.ς διαφοροποίησης (Katz, 1976,σ. 150), όπου οποιαδήποτε συνύπαρξη με συμμαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, στο σχολικό χώρο, υπάρχει αντίσταση στην σχολική αλλαγή, για την εφαρμογή των μοντέλων συν-εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύς σημαντικός, γιατί όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, φροντίζει για την συνεργατική μάθηση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης, και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επιδιώκει την μείωση των ανταγωνιστικών στάσεων της τάξης και την άμβλυνση των

περιπτώσεων ετικετοποίησης και περιθωριοποίησης μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Θέτει προγράμματα στόχους, αξιολογεί το διδακτικό του σύστημα και ελέγχει τις επιδόσεις των μαθητών. Αυτό προυποθέτει την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες αντιλήψεις της παιδαγωγικής, αλλά και τις σύγχρονες κατευθύνσεις της Κοινωνικής Ψυχολογίας, γιατί μέσα στο σχολικό χώρο της κάθε σχολικής μονάδας, εκτιμάται ότι αναδύονται φαινόμενα κοινωνικής επιρροής, άλλοτε πλειονοτικής κι άλλοτε μειονοτικής, όπου διαμορφώνους τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ολόκληρης της κοινωνίας και όχι μόνο του σχολείου. Η επιμορφωτική τάση του εκπαιδευτικού συστήματος θα συντελέσει στη βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπου θα προσφέρουν περισσότερα στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι διαδακτικοί στόχοι χρησιμεύουν στην επιλογή και στον προγραμματισμό των μεθόδων διδασκαλίας καθώς επίσης και στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών συστημάτων, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την υποστηριζόμενη διδασκαλία του ειδικού παιδαγωγού θα μπορέσει η μαθησιακή διαδικασία, να γίνει αποτελεσματικότερη, όπου βοηθάει και συλλογική και αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση του αντικειμένου, δηλαδή του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης, ήταν απαραίτητη, όπως άλλωστε τονίζεται και στις σύγχρονες κατευθύνσεις της Κοινωνικής Ψυχολογίας, γιατί είναι επιστήμη της σύγκρουσης και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία κι όπως αναφέρει ο Moscovici(1984) *«...η κοινωνική ψυχολογία είναι η επιστήμη των ιδεολογικών φαινομένων(κοινωνικών γνώσεων κι αναπαραστάσεων) και των φαινομένων επικοινωνίας.(λεκτικών και μη λεκτικών)... διδάσκει την συλλογικότητα και την ατομικότητα αλληλένδετες και αλληλοεξαρτημένες, αντίθετα η παραδοσιακή Κοινωνική ψυχολογία ενασχολείται με την κοινωνική συμμόρφωση και την υποταγή, σύμφωνα με τις οποίες ο ένας υπακούει στους πολλούς, το άτομο ακολουθεί την ομάδα, ο αδύναμος υποτάσσεται στους ισχυρούς. Ο μηχανισμός που έρχεται να εξηγήσει αυτή την πραγματικότητα, είναι η κοινωνική σύγκριση. Το γενετικό μοντέλο της κοινωνικής επιρροής εξηγεί και αναλύει τα φαινόμενα της κοινωνικής καινοτομίας και της μειονοτικής επιρροής. Εδώ έχουμε τον μηχανισμό της κοινωνικής αναγνώρισης του διαφορετικού...η μεθοδολογική ιδιαιτερότητα της Κοινωνικής Ψυχολογίας είναι η διαφορετικότητα της μεθοδολογίας που επικαλείται από την μια μεριά και το «βλέμμα» που ρίχνει από την άλλη, στα φαινόμενα που μελετάει, δηλαδή το κοινωνιοψυχολογικό βλέμμα»* (Παπαστάμου, 1989[α], σ.11-21).

Επομένως, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης, με τις τεχνικές της άμεσης παρατήρησης, δηλαδή της συμμετοχικής παρατήρησης, του ερωτηματολογίου, και της ημι-κατευνυνόμενης συνέντευξης και η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των διαφόρων άρθρων σε εφημερίδες, αλλά και τη τηλεόρασης και των ατομικών περιπτώσεων. Επομένως, η έρευνα βγήκε από τα στενά περιθώρια του εργαστηρίου, με τις προδιαγεγραμμένες πειραματικές συνθήκες και εντόπισε στο ίδιο το πεδίο, τους παράγοντες εκείνους που δημιουργούν φαινόμενα επιρροής, μειονοτικής ή πλειονοτικής, ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες, της συμμόρφωσης και υπαταγής(λειτουργικό μοντέλο επιρροής), ή της κοινωνικής αλλαγής, καινοτομίας και πρωτοτυπίας(γενετικό ή αλληλοσυγκρουσιακό μοντέλο) και φυσικά την αλληλεπιδρασιακή σχέση των παραγόντων. Στο μεθοδολογικό αυτό σημείο αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: «*... τα εργαστηριακά πειράματα δεν είναι η μόνη πειραματική εκδοχή της κοινωνιοψυχολογικής έρευνας. Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται και μια άλλη μορφή πειραματισμού που επιχειρεί να συμπεριλάβει τα θετικά στοιχεία της εργαστηριακής έρευνας και της συστηματικής παρατήρησης, χωρίς όμως να αναπαράγει τα μειονεκτήματά τους. Πρόκειται για πειραματικές έρευνες πεδίου, όπου ο πειραματισμός διεξάγεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων. Είναι περιττό να τονίσουμε της δυσκολίες, επιστημολογικής όσο και μεθοδολογικής υφής, που συναντάει ο ερευνητής που επέλεξε αυτόν τον τρόπο προσέγγισης των φαινομένων που κινούν τον ενδιαφέρον του. Το στήσιμο ενός τέτοιου πειράματος είναι ιδιαίτερα επίπονο, απαιτεί μακροχρόνια προετοιμασία, άριστη γνώση του πεδίου στο οποίο θα γίνει η πειραματική παρέμβαση και φυσικά τη συνείδηση ότι δεν πρόκειται ποτέ ο πειραματισμός αυτός να φτάσει την αντισηπτική τελειότητα των εργαστηριακών συνθηκών. Παρουσιάζει όμως το αδιαφιλονίκητο πλεονέκτημα ότι επανεντάσσει τα υποκείμενα στο κοινωνικό τους πλαίσιο, κρατάει ανόθευτες τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές τους καταβολές, χωρίς όμως να υποπίπτει στο αμάρτημα της αυθαιρεσίας που χαρακτηρίζει τα ευρήματα και τις ερμηνείες της συστηματικής παρατήρησης.* (Παπαστάμου, 1989, σ. 28). Τα πρώτα ευρήματα της έρευνας δείχνουν το σπουδαίο ρόλο που παίζει η οικογένεια, στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Η θέση αυτή αναγνωρίζεται από όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζουν οι εμπειρίες που αποκτά το παιδί στα 5 πρώτα χρόνια της ζωής του και που παραμένουν σημαντικές για την υπόλοιπη ζωή του ατόμου. Εκτός βέβαια, από τις σχέσεις του

παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του, με τα πρόσωπα αναφοράς, της μητέρας και του πατέρα, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και του σχολικού περιβάλλοντος, το ενδιαφέρον που δείχνουν για τη σχολική επίδοση του παιδιού τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού, θα βοηθήσουν στη σωστή αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, όπου κι όπως παρουσιάζονται στην εξελικτική πορεία του ατόμου, με βιο-ανθρωπο-κοινωνικό χαρακτήρα όπου«...*ο όρος βιο-ανθρωπο-κοινωνικού σχηματισμού αποδίδει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της κοινωνίας, διότι περιλαμβάνει το στοιχείο «βιο» που αναπαριστά τη βιολογική διάσταση των κοινωνικών σχέσεων, το στοιχείο «ανθρωπο» που αντιστοιχεί στις εσωτερικές/ψυχολογικές σχέσεις και το στοιχείο «κοινωνικός» που αποδίδει τις εξωτερικές/κοινωνικές σχέσεις, δηλαδή τη διαδικασία παραγωγής των υλικών αγαθών και την οργάνωση της κοινωνίας»*(Μοριν, 1981, Χαραλάμπους, 1991α,γ, στο Μαντόγλου, 1993, σ. 23). Επίσης, οι πρώιμες εμπειρίες των ενηλίκων, γύρω από τα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της δικής τους σχολικής ζωής, το επάγγελμα, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο, οι περιοχές διαμονής και το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον, ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές-παράγοντες, με τους οποίους επαληθεύτηκαν οι υποθέσεις της έρευνας. Οι πειραματικές διαδικασίες των Doise(1982) και των Mugny και Papastamou(1990) έδειξαν ότι τα υποκείμενα που μετέχουν στις πειραματικές συνθήκες, έχουν τις δικές τους κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπου ο κεντρικός πηρύνας έχει τα δικά του χαρακτηριστικά γύρω από το ίδιο το υποκείμενο και το αντικείμενο, που είναι το σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης. Στις διομαδικές σχέσεις του Doise, φαίνεται καθαρά ότι τα υποκείμενα έχουν αρνητική στάση για τους άλλους της εξω-ομάδας, έτσι κι εδώ επαληθεύεται η υπόθεση ότι οι μαθητές που έρχονται σε καθημερινή επαφή με συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες, στην ίδια σχολική τάξη, τους αποδέχονται χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, σε αντίθεση με τους άλλους μαθητές, στο σχολείο των οποίων δεν εφαρμόζεται κανένα είδος ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Στις πειραματικές διαδικασίες των Mugny και Papastamou, απεδείχθει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη οι συνθήκες διεξαγωγής της κοινωνικής επιρροής, το ίδιο συμβαίνει και με την ετοιμότητα της κάθε σχολικής μονάδας, για να δεχτεί τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου μίλησαν για το ύφος συμπεριφοράς της μειονοτικής επιρροής, άκαμπτο ή ευλύγιστο. Είναι γνωστό και δεν αμφισβητείται πλέον από κανέναν ότι με το σχεδιασμό της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως προσαρμοσμένα προγράμματα, χρήση καταλλήλων μεθόδων και υλικών

διδασκαλίας, διευθέτηση του περιβάλλοντος μάθησης, αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών, αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση να επιτύχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό άλλωστε σημαίνει ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα. Η βιβλιογραφία, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «...*οι διάφορες μειονεξίες μπορούν να παρεμποδίσουν τη φυσιολογική διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού υπονομεύοντας τις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον, ώστε μια αρχική μειονεξία ελαφράς μορφής να εξελλίσσεται σε περισσότερο σοβαρή, ή να δημιουργούνται δευτερογενείς μειονεξίες. Τα παιδιά, παραδείγματος χάρη, με σωματικές αναπηρίες ή νοητική υστέρηση δεν είναι ικανα από μόνα τους να ανταποκριθούν στις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται από το περιβάλλον και να τις αξιοποιήσουν για να βελτιώσουν την ανάπτυξή τους, όπως συμβαίνει με τα παιδιά της σχολικής ηλικίας χωρίς νοητική υστέρηση (Peterson, 1987). Όπως υποστήριξε και ο Karnes(1973), «ένα από τα σοβαρότερα επιχειρήματα υπέρ της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών με μειονεξίες είναι ότι με αυτήν αντιμετωπίζονται πολλά προβλήματα, τα οποία μπορεί να εδραιωθούν εάν παραμείνουν-και έτσι περιορίζεται η ανάγκη να τοποθετούνται αυτά τα παιδιά σε ειδικές τάξεις.*»(Τάφα, 1997). Κάθε προσπάθεια σχολικής μεταρρύθμισης και πολιτικής ή ακόμη κι εφαρμογής κάποιας καινοτομίας του σχολικού προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις παρενέργειες ή αντιδράσεις του κρυφού προγράμματος. Σίγουρα, η παρέμβαση του δασκάλου στη βελτίωση κι αλλαγή στοιχείων του σχολικού συστήματος μέσα από τη σωστή εκμετάλλευση της λανθάνουσας μάθησης, μπορεί να είναι και πρέπει να είναι ουσιαστική, όμως μια πραγματική εκπαιδευτική αλλαγή προϋποθέτει τη συλλογική προσπάθεια όλων των κοινωνικο-πολιτικών παραγόντων που εμπλέκονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα σχολεία έχουν χρέος να προσφέρουν ωφέλιμη «κοινωνική» γνώση στους μαθητές, γι' αυτό το λόγο το κρυφό πρόγραμμα πρέπει να διερευνάται, να γίνεται φανερό, να εξετάζεται να αναλύεται και να αναπροσαρμόζεται. Συνεπώς, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η επιτυχία αναμόρφωσης, μεταρρύθμισης ή εφαρμογής καινοτόμων προτάσεων, δεν εξαρτάται από την άριστη επιλογή της διδακτέας ύλης ή του διδακτικού προσωπικού, αλλά από τον περιορισμό των παραγόντων εκείνων που παρεμποδίζουν ή ακυρώνουν την εφαρμογή τους. Η σχολική τάξη θεωρείται ένας κοινωνικός οργανισμός, όπου χρειάζεται διερεύνηση και μάλιστα πολυπαραγοντική ανάλυση για να εντοπιστούν οι παράγοντες της εφαρμογής της

συν-εκπαίδευσης. Μέσα από τις σχολικές αλληλεπιδράσεις, δημιουργούνται τομείς διαπραγματεύσεων για την αποδοχή ή μη των μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες μέσα ή έξω από την σολική τάξη, όπου για να φτάσουμε στην ιδεολογική μεταστροφή τις περισσότερες φορές χρειάζεται η ενδοσχολική συγκρουσιακή σχέση, όπου οι ενδοατομικές μεταβολές των υποκειμένων, συνδέονται άμεσα με τις δι-ατομικές αλληλεπιδράσεις της σχολικής τάξης, και σύμφωνα με τους Sherif και Sherif(1969) δημιουργούνται προβλήματα στις διομαδικές σχέσεις ανάμεσα στους «φυσιολογικούς» και τους «ανάπηρους» μαθητές, όπου μέσα από την διαχρονικότητα και την συγχρονικότητα της σταθερότητας της συμπεριφοράς του Moscovici(1979), για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να επέλθει η σχολική και κοινωνική αλλαγή, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες.

Όποιος πιστεύει ότι η κληρονομικότητα, η «μοίρα» ή οποιαδήποτε άλλη δύναμη προκαθορίζει την εξέλιξη κάθε ανθρώπου ή ολόκληρης της ανθρωπότητας ανεξάρτητα από κάθε προσπάθεια, δεν μπορεί να είναι δάσκαλος συνεπής με τον εαυτό του, γιατί *«...εάν ορισμένα στοιχεία, που συνθέτουν την αναπαράσταση που έχει ο δάσκαλος για το μαθητή του, έχουν ένα μοιραίο χαρακτήρα, ένα χαρακτήρα ακαμψίας, οφειλόμενο σε μια αυστηρή κι αμετάβλητη κατηγοριοποίηση, κάθε ανταλλαγή και κάθε συνεργασία καθίσταται αδύνατη...κατηγοριοποιώ ένα μαθητή σημαίνει ότι του αρνούμαι εκ των προτέρων το πέρασμα σε μια άλλη κατάσταση, διαφορετική από εκείνη στην οποία τον έχω φυλακίσει. Σημαίνει για τον παιδαγωγό ότι αποκόπτεται θελληματικά κι οριστικά από το μαθητή του, ότι τον καταδικάζει στο να υποταχθεί ή να επαναστατήσει. Αντίθετα, το να συλλάβουμε αυτό που δυνάμει έχει ο μαθητής, να ανακαλύψουμε τη δύναμη που θα μπορούσε να αναπτυχθεί μέσα του, είναι οι μόνες συμπεριφορές που αποδείχνουν ότι εμπιστευόμαστε αυτόν και την αγωγή κι ότι σεβόμαστε την ελευθερία του.» (Postic, 1995, σ. 119).* Όποιος πάλι νομίζει ότι ο ίδιος ή η ομάδα του ή η κοινωνία του έχει βρει τις τέλειες και οριστικές συναντήσεις, που δεν έχουμε παρά να ασκήσουμε τα παιδιά να ζουν, χωρίς αποκλίσεις μ' αυτές, αυτός δεν ασκεί αγωγή αλλά προπαγάνδα ή συντήρηση αρχαιοτήτων. Ο δάσκαλος που πιστεύει στο έργο του, βλέπει στο κάθε παιδί χωριστά και σε όλα τα παιδιά μαζί την ανθρωπότητα να ξαναγεννιέται κάθε φορά και να αναζητάει ένα καινούργιο δρόμο οριοθετημένο με σκοπό την αλήθεια, την ομορφιά την αγάπη, τη δικαιοσύνη και την ελευθερία. Η σημαντικότερη, όμως προσφορά του σύγχρονου δασκάλου δεν έγκειται στην παροχή γνώσεων ούτε στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών,

αλλά στην κοινωνικοποίησή τους, όπου το πρόγραμμα της κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να προσαρμοστεί στις νοητικές προσλαμβάνουσες του κάθε μαθητή με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια της παροχής «ίσων ευκαιριών» εκπαίδευσης. Τόσο η πολιτεία, όσο και οι ομάδες εμπλοκής της εφαρμογής της συν-εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές τάξεις, πρέπει να κατανοήσουν την φιλοσοφία της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά ότι *«...ενσωμάτωση είναι μια φιλοσοφία και μια διαδικασία. Είναι η φυσική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ένταξη των ασυνήθιστων παιδιών μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Προυποθέτει εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας, συμμετοχικής συνεργασίας κι ένα εύρος εκπαιδευτικών και βοηθητικών παροχών. Η ενσωμάτωση είναι μια φιλοσοφία, η εκπαιδευτική παράλληλη της κανονικοποίησης. Είναι η ένταξη των μαθητών με μαθησιακά, κινητικά και προβλήματα συμπεριφοράς, και άλλες μορφές μαθησιακών δυσκολιών, για να βρούν εκείνες τις ευκαιρίες, που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μέσα σε τάξεις με μαθητές χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, προϋποθέτει αλλαγή στάσεων και νοοτροπιών. Η συνεργασία των κανονικών και ειδικών εκπαιδευτικών είναι μεγάλης σημασίας, για την επίτευξη του στόχου της συν-εκπαίδευσης. Η βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού πρέπει να παρέχεται τόσο όσο χρειάζεται. Αυτός ο σύνδεσμος, ειδικού και κανονικού δασκάλου θα φέρει τις αλλαγές στις υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών. Η ουσιαστική συνεργασία όλων των μαθητών θα καλλιεργήσει το πνεύμα της ενσωμάτωσης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα χρειαστούν παράλληλη ειδική εκπαίδευση για να μπορέσουν να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατόν τις ατομικές τους δεξιότητες. Η ενθάρρυνση των ειδικών εκπαιδευτικών να βοηθούν και να συμβουλεύουν τους συναδέλφους τους της κανονικής τάξης, με ειδικά προγράμματα έτσι ώστε όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Η εκπαιδευτική ενσωμάτωση χωρίς την κατάλληλη κοινωνική αλληλεπίδραση θα είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Ο Καναδάς ακολουθεί την φιλοσοφία και την παιδαγωγική των αμερικανικών εκπαιδευτικών μοντέλων.»* (Winzer, 1989). Η διοίκηση της σχολικής τάξης αποτελεί μία από τις βασικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικές ταμπέλες σε μαθητές με ειδικές ανάγκες δημιουργούν αρνητικό κλίμα στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, χωρίς να το θέλουν, καλλιεργούν την ετικετοποίηση με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό ορισμένων μαθητών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους πρέπει να είναι ανάλογες με την όλη

προσωπικότητα του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός της τάξης δέχεται 1000 αλληλεπιδράσεις την ημέρα, με τους μαθητές του (Jackson, 1968). Οι μισές από αυτές αναφέρονται στο τρόπο, τις μεθόδους και το στυλ της διδασκαλίας του. Η πλειοψηφία του χρόνου ξοδεύεται για την ομαλοποίηση του κλίματος της σχολικής τάξης, γιατί *«...η ψυχοκοινωνιολογική μελέτη της σχολικής τάξης επικεντρώνεται στην εξέταση του δυναμισμού των διαπροσωπικών ανταλλαγών σχετικά με την μορφωτική πράξη ως μηχανισμού ειδικής επίδρασης, αναλύει πώς τα πρόσωπα της αλληλεπίδρασης αλληλοτοποθετούνται, πώς συμπεριφέρονται σε σχέση με την προσωπική τους θέση, πώς επικοινωνούν, πώς προσαρμόζονται αμοιβαίως, πώς γεννιούνται και πώς επιλύονται οι συγκρούσεις.»* (Postic, 1995, σ. 103). Ο κάθε μαθητής έχει την δική του προσωπικότητα, με τη διαφορετικότητα της πλευράς της. Το δημοκρατικό πνεύμα στη σχολική τάξη και η αποδοχή του πλουραλισμού των ιδεών είναι απαραίτητα συστατικά για την συνέχεια και τη συνέπεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά επίπεδα, με ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Δεν είναι δυνατόν να αφήσουν έξω από την πόρτα του σχολείου της προσωπικές τους εμπειρίες, έτσι το σχολείο οφείλει να τις λαμβάνει υπόψη του. Οι μαθητές χρειάζονται τη στοιχειώδη συναισθηματική ασφάλεια, για να μπορέσουν να συμμετέχουν στην μάθηση. Κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός αντιδρά σε μία δυσλειτουργία της τάξης, ένα κρυμμένο ή κρυφό μήνυμα μεταδίδεται στους μαθητές και εξαρτάται από τη θετική ή αρνητική αντίδρασή του, με αποτέλεσμα σε μαθητές να κρίνουν τη συμπεριφορά του δασκάλου τους (Kohn, 1991, Konning, 1977). Πριν εκδοθεί και αρχίσει να εφαρμόζεται ένα σύστημα της συμπεριφοράς της σχολικής τάξης, ο δάσκαλος οφείλει να κατανοήσει τις δικές του ψυχολογικές ανάγκες, γιατί οι βίαιες αντιδράσεις του σε ατομικά πειθαρχικά προβλήματα θα δημιουργήσουν άγχος ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. Η υπομονή του εκπαιδευτικού αποτελεί το κλειδί του προβλήματος για την εξομάλυνση των σχέσεων (Henley, 1996). Το κλίμα που θα διαμορφώσει, η ποιότητα και το ύφος των ανθρώπινων σχέσεων, οι διαδικασίες του θα καθιερώσει το ήθος και οι αξίες του θα προβάλλει αυτά θα παίξει ρόλο, συχνά καθοριστικό, για την ανάπτυξη των παιδιών. Ίσως είναι εύκολο να συμπεραίνει κανείς πως οι δάσκαλοι είναι μοναδικοί ή κύριοι υπεύθυνοι για το φαινόμενο της λανθάνουσας μάθησης, και για την παρουσία όλων των «φαντασμάτων» της κρυφής πλευράς της εκπαίδευσης στην τάξη. Μία τέτοια προσέγγιση όμως, θα αγνοούσε το γεγονός ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου. Όσο και αν αισθάνονται επαγγελματικά

αυτόνομοι στην τάξη, στην πραγματικότητα είναι αντιμέτωποι με ένα κοινωνικό πλαίσιο περιορισμού, όπως τη φιλοσοφία του σχολείου με τις απαιτήσεις του για συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους. Είναι μάλλον, αυτοί οι περιορισμοί που επηρεάζουν την σχολική εμπειρία και την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε αυτήν που σπάνια αντιλαμβάνονται ή γνωρίζουν την ύπαρξη τους σε όλη τους την έκταση. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να χειριστεί το θέμα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και της λανθάνουσας μάθησης με ιδιαίτερη φροντίδα. Το έργο του εκπαιδευτικού λοιπόν είναι ο αγώνας εναντίον της σχολικής αποτυχίας για κάθε μαθητή, η συστηματική κατάρτιση όλων σε αντιστοιχία με τις εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης και η διασφάλιση του δικαιώματος σε κάθε μαθητή να γίνεται κοινωνικός και δημιουργικός αποδέκτης ουσιαστικού περιεχομένου και νοήματος στο σχολείο (Charlot, B., 1992). Η ερευνητική υπόθεση ήταν για την κατηγοριοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ότι δημιουργεί φαινόμενα περιθωριοποίησης και σχολικού αποκλεισμού, γιατί το σύστημα κατηγοριοποίησης συνίσταται στην ταξινόμηση των μαθητών σε «φυσιολογικούς» και μη «φυσιολογικούς», κάτι το οποίο οργανώνεται γύρω από τον κεντρικό πηρύνα της κοινωνικής αναπαράστασης. Μια έρευνα στο ελλαδικό χώρο σε εκπαιδευτικούς και γονείς, έδειξε ότι το 60% των δασκάλων προτιμάει τον όρο «παιδιά με ειδικές ανάγκες» και το υπόλοιπο 35% θα ήθελε έναν όρο πιο περιγραφικό, έτσι ώστε δεν αναδύονται φαινόμενα ετικετοποίησης και δεν τονίζεται η συγκεκριμένη αναπηρία ή μειονεξία, ενώ ενθαρρύνονται τα παιδιά να συνεχίσουν μαθησιακά και κοινωνικά να εξελίσσονται, καθώς επίσης και οι γονείς προτιμούν να λένε σε μεγάλο ποσοστό, ότι τα παιδιά τους έχουν ιδιαίτερες δυνατότητες και ικανότητες.(Πολυχρονοπούλου, 1995) Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι: «*...η κοινωνική κατηγοριοποίηση βρίσκεται στο κέντρο της κοινής λογικής, της καθημερινής γνώσης και κατανόησης. Ο τρόπος που ένα άτομο ή ένας πολιτισμός αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές των ατόμων και των ομάδων στο περιβάλλον τους είναι το θεμέλιο, στο οποίο βασίζεται η καθημερινή κοινωνική επαφή. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση, συνεπώς, είναι κάτι περισσότερο από ένα καθαρά γνωστικό καθήκον: είναι το κέντρο της κοινωνικής ζωής και εφόσον έχει αυτή τη θέση υπόκειται στις πιέσεις και τις διαστρεβλώσεις του πλούσιου και πολυποίκιλου πολιτισμού, στα πλαίσια του οποίου εμφανίζεται. Εμείς εδώ ασχολούμαστε μ΄ αυτή την περίπλοκη, κανονιστική πλευρά της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, όπως παρουσιάζεται στην καθημερινή κοινωνική ζωή.*"(Παπαστάμου, 1990, σ.272). Οι δεξιότητες διοίκησης της σχολικής

οργάνωσης και του μαθήματος, οι δυνατότητες της εξατομικευμένης συμβουλευτικής και καθοδήγησης, τα προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας, θα βοηθήσουν στην ενθάρρυνση και παρώθηση όλων των μαθητών, όπου οφείλουν να διαπνέουν την πολιτική της σχολικής μονάδας. Το εθνικό συμβούλιο αναλυτικών προγραμμάτων της Αγγλίας (N.C.C. 1989) δίνει μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών λειτουργών θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών. Ορισμένοι μαθητές είναι χαμηλής επίδοσης εξαιτίας της έλλειψης προσωπικών κινήτρων στις σχολικές εργασίες και άλλοι λόγω της έλλειψης δυνατότητας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων αποτελεί τη βάση του κλίματος της σχολικής τάξης. Τα αρνητικά μεταφερόμενα μηνύματα βοηθάνε στη μείωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αν οι δάσκαλοι έχουν χαμηλές προσδοκίες από ορισμένους μαθητές τους, να περιμένουν και χαμηλές επιδόσεις από αυτούς. Οι Charlton και David (1989) σημείωσαν, με επιτυχία τη "μοντελοποίηση" ως ένα από τα σπουδαία χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι φόβοι, οι σαρκαστικές κριτικές και το άγχος βοηθάνε στη μείωση των μαθησιακών επιδόσεων. Ο Lovitt (1977) είπε ότι: "αν οι μαθητές γνωρίζουν το τι θέλουν οι δάσκαλοι από αυτούς, συνήθως αυτό και πράττουν". (Hinson, 1991). Όταν ενθαρρύνουμε τους δασκάλους να εξερευνούν νέους τρόπους ώστε η άσκηση του έργου τους να μπορεί να βελτιωθεί για να κάνει τη μάθηση ευκολότερη για όλους τους μαθητές, σημαίνει ότι τους καλούμε να πειραματιστούν με μεθόδους εργασίας που μοιάζουν ξένες έναντι προηγούμενων διδακτικών εμπειριών τους. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε στρατηγικές που ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη τους και τους στηρίζουν ως ένα βαθμό για να τολμήσουν να διακινδυνεύσουν την εφαρμογή τους. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται να βλέπουν τη ζωή στην τάξη μέσα από τα μάτια των διδασκομένων και, ταυτόχρονα, να συνδέουν τις εμπειρίες αυτές με τη δική τους δουλειά στο σχολείο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι δάσκαλοι να έχουν υπόξη τους ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι κοινωνικές κατασκευές που προκύπτουν και αντανακλούν ιδεολογίες, που ίσως μας εμποδίζουν να κατανοήσουμε τις παιδαγωγικές συνιστώσες στο συσχετισμό δυνάμεων μέσα στην εκπαίδευση. Ως δάσκαλοι πρέπει να θυμόμαστε ότι τα σχολεία, όπως άλλωστε κι άλλοι θεμοί της κοινωνίας, επηρεάζονται από προκαταλήψεις για την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των ατόμων, τη φυλή, τη γλώσσα και το φύλο. Συνεπώς είναι

απαραίτητο να ερευνούμε πώς αυτές οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τη δυναμική της τάξης. Η αποτελεσματική καθοδήγηση όχι μόνο από το διευθυντή αλλά και από όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών και της κοινότητας στη διαμόρφωση των σχολικών αποφάσεων και της εκάστοτε πολιτικής του σχολείου, όπου θα αναπτυχθούν οι θετικές δυνατότητες της διερεύνησης και αντίδρασης. Η πολιτική της κάθε σχολικής μονάδας, πρέπει να έχει υπ' όψην της την επιστημονική κι ερευνητική υποδομή της σε θέματα της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της σχολικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής αγωγής, όσο και της γενικής παιδείας, έτσι ώστε να μπορούν να είναι σε θέση να προβληματίζονται όταν παρατηρούν κάποιο μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα, η συνεχής ενημέρωση των γονέων, αλλά και η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, αποτελούν τους βασικούς άξονες αυτής της προσπάθειας. Σπουδαίο ρόλο παίζει η πρώιμη παρέμβαση σε μικρές σχολικές ηλικίες, των διαφόρων μαθησιακών προβλημάτων, καθώς επίσης και η καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης με την επιστημονική υποστηρικτική ομάδα. Η συστηματική πληροφόρηση και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, θα βοηθήσει στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως γίνεται και σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αγγλία, Δανία, Καναδάς, Ιταλία.), όπου έχουν θεσμοθετηθεί αυτές οι κοινωνικές αλλαγές. Λειτούργησαν δύο προγράμματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο με την ονομασία HELIOS ("Handicapped People in The European Community Living Independently In The Open Society", όπου στόχος ήταν η προώθηση της ισότητας των ίσων ευκαιριών στις μαθησιακές διαδικασίες όλων των παιδιών.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση του σχολικού φαινομένου της συν-εκπαίδευσης μέσα από τα αναπαραστασιακά πεδία.

Συγκρίνοντας τα δικά μας αποτελέσματα, με αυτά σε ευρωπαϊκό επίπεδο, παρατηρείται ότι υπάρχει μια ιδεολογική μεταστροφή μόνο στις περιπτώσεις όπου στα σχολεία, λειτουργεί η συν-εκπαίδευση, ενώ στις άλλες περιπτώσεις, που η ενημέρωση και η πληροφόρηση είναι ελλιπής, εκεί υπάρχει στασιμότητα στις κοινωνικές αντιλήψεις. Ο Haring αναφέρει σχετικά: « *Στα σχολεία επιτυγχάνεται συχνά η λειτουργική ένταξη, αφού τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες μοιράζονται τους ίδιους χώρους και ασχολούνται με τις ίδιες ή παρόμοιες δραστηριότητες- παρα ταυτα, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παραμένουν κοινωνικά*

απομονωμένα. Κοινωνική ένταξη σημαίνει πλήρης συμμετοχή στις κοινωνικές συναναστροφές μέσα σε φυσιολογικούς χώρους και κατα τέτοιο τρόπο ώστε οι άνθρωποι που συμμετέχουν να αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού. Η πλήρης συμμετοχή αποδεικνύεται με τη σύναψη σχέσεων που κυμαίνονται, από σταθερές αλλά περιστασιακές γνωριμίες μέχρι στενές προσωπικές σχέσεις. (Haring, 1991). Αυτό παρατηρήθηκε και με την ανάλυση των περιεχομένων άρθρων και περιοδικών όπου τα τρία συστήματα που καθορίζουν την δομή των μυνημάτων, όπως η διάδοση, η μετάδοση και η προπαγάνδα, προσπαθούν να δημιουργήσουν μια θετική γνώμη γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, για να αλλάξουνε τη στάση τους απέναντι σε αυτά και τέλος να δημιουργηθεί μια θετική εικόνα για τις ικανότητες τους και τις δυνατότητές τους, βέβαια δεν βρέθηκε επιρροές σε επίπεδο προπαγάνδας, αλλά σε επίπεδο πρώτα γνωριμίας με το αντικείμενο. Σύμφωνα με τον Moscovici Η βασική υπόθεση του Moscovici θεωρείται ότι: *«υπάρχει μία σύνδεση μεταξύ του γενικού προσανατολισμού μίας δημοσίευσης, της αναπαράστασης μίας θεωρίας, της στάσης ως προς αυτή και τις πιο άμεσες πλευρές όπως το ύφος, τη στήλη όπου εμφανίζεται το άρθρο και τους σκοπούς που προτείνονται όταν γράφεται ένα ειδικό κείμενο» (Παπαστάμου,* Μαντόγλου, 1995, σελ. 27). Στην περίπτωση λοιπόν, της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες στις συνήθεις σχολικές μονάδες, για την διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των ομάδων εμπλοκής, δασκάλων, γονέων και μαθητών, για να δραστηριοποιηθούν οι δύο βασικές λειτουργίες, της αντικειμενικοποίησης και της επικέντρωσης σε αυτό το σχολικό φαινόμενο, έτσι ώστε να υπάρχει μια αλλαγή των στάσεων, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων, και στα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης και στον κεντρικό πυρήνα αυτής, χρειάζεται να ενεργοποιηθούν η διάδοση των διαφόρων αναπηριών προς το ευρύ κοινό, και στα τρία βασικά περιβάλλοντα, σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό, στη συνέχεια στο στάδιο της μετάδοσης θα πρέπει να γίνει ενημερωτική προσπάθεια για την ειδική εκπαίδευση αυτών των υποκειμένων, τις δυνατότητές τους, τις ικανότητες και τα μαθησιακά εμπόδια που μπορεί να παρουσιάζουν, εξαιτίας της αναπηρίας που έχουν. Τέλος, στο στάδιο της προπαγάνδας, που κυρίως γίνεται μέσω του τύπου, γίνεται προσπάθεια ανάδυσης εκείνων των χαρακτηριστικών στοιχείων της προσωπικότητας που μπορεί να έχει ένα ανάπηρο άτομο, με το οποίο να καταστεί δυνατόν να φτάσει σε κάποια κοινωνικά κατορθώματα και να καταξιωθεί. Παρατηρείται, λοιπόν σε μονάδες, όπου δεν λειτουργούν

προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, μόνο με την ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού της τάξης γίνονται κάποιες προσπάθειες εκπαιδευτικής ένταξης κι ενσωμάτωσης, με κάποιες σκόρπιες πληροφορίες για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ότι υπάρχει η μη- διατήρηση της κοινωνικής αλλαγής δηλαδή «*...η αλλαγή της κοινωνικής στάσης είναι εφήμερη και εξαφανίζεται τελείως με την πάροδο του χρόνου...Η απόλυτη διατήρηση είναι μία πολύ σπάνια περίπτωση και μεταφράζεται με την διατήρηση της αρχικής αλλαγής των κοινωνικών στάσεων, όσο αργά και αν γίνει η δεύτερη (ή τρίτη) καταμέτρησή της.*» και ορισμένες φορές μπορεί να λειτουργήσει η μερική διατήρηση όπου «*...χαρακτηρίζεται από τη μερική φθορά της αρχικής αλλαγής των κοινωνικών στάσεων: στην περίπτωση όμως αυτή, η μείωση της αλλαγής των στάσεων των υποκειμένων δεν φτάνει μέχρι το σημείο της μη διατήρησης, δεν φτάνει δηλαδή μέχρι το σημείο επανάκτησης εκ μέρους των υποκειμένων της αρχικής τους κοινωνικής στάσης.*» (Παπαστάμου, 1989[α], σ.313). Ενώ στις σχολικές μονάδες, όπου λειτουργούν προγράμματα ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, βλέπουμε ότι σιγά-σιγά παρατηρείται μια αργή αλλά σταθερή προσπάθεια αλλαγής και αλληλοαποδοχής μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα μαθησιακά και συμπεριφοράς, όπου αυτό το είδος της χρονικής διατήρησης «*...στην Κοινωνική Ψυχολογία, αποκαλείται "αδρανής επενέργεια" και που συνίσταται στην αύξηση, με την πάροδο του χρόνου, της αλλαγής της κοινωνικής στάσης που προκάλεσε το μήνυμα της πηγής κοινωνικής επιρροής.*»(Παπαστάμου, 1989[α], σ.314). Φαινόμενα μειονοτικής επιρροής, από ενεργές μειονότητες, όπως ορίζεται στην Κοινωνική Ψυχολογία, έχουμε από τα οργανωμένα σωματεία και συλλόγους γονέων και φίλων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αυτά συμμετέχουν και σε κέντρα λήψεως αποφάσεων, όπως είναι το Τμήμα της Ειδικής Εκπαίδευσης κι Αγωγής, που πρόσφατα με νόμο ιδρύθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά και σε άλλους τομείς της δημοτικής και νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, όπου γίνονται προσπάθειες τις αλλαγής των κοινωνικών αναπαραστάσεων της ειδικής εκπαίδευσης, τόσο στο σχολικό, όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον, διατηρώντας μια σταθερή στάση απέναντι στο σχολικό και κοινωνικό φαινόμενο σύμφωνα με την θεωρία της σταθερότητας (Moscovici,1979). Αυτό φαίνεται καθαρά μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, όπου οι απόψεις των γονέων που τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, και των δασκάλων της ειδικής αγωγής που ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ασκούν μειονοτική επιρροή ως προς το σύνολο του μαθητικού και γονεϊκού πληθυσμού, με σταθερότητα στις απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές τους. Στο σημείο αυτό αναδύονται και τα είδη συμπεριφοράς, δηλαδή σταθερότητα και αστάθεια, αλλά και τα είδη της διαπραγμάτευσης, δηλαδή ευλυγισία και ακαμψία, από την πλευρά της μειονοτικής επιρροής των γονέων και των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής. Με το είδος συμπεριφοράς προσδιορίζονται οι σχέσεις ανάμεσα στα οργανωμένα σωματεία και συλλόγους των γονέων και φίλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, των δασκάλων της ειδικής αγωγής με τους άλλους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης, αλλά και τους υπόλοιπους γονείς των μαθητών που δεν παρουσιάζουν κάποιο συγκεκριμένο μαθησιακό πρόβλημα, δηλαδή *«...το είδος συμπεριφοράς (σταθερότητα vs αστάθεια) προσδιορίζει τις σχέσεις της ενεργού μειονότητας με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα καθώς και με τους κανόνες, νόρμες και αξίες των οποίων η ομάδα αυτή είναι ο φορέας...η σταθερότητα αυτή δημιουργεί σύγκρουση όχι μόνο απέναντι στην κυρίαρχη πλειοψηφία ή "εξουσία", αλλά και απέναντι στον πληθυσμό ή "σιωπηρή πλειοψηφία". Πρέπει λοιπόν να υπάρχει κάποιος άλλος κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός που να επιτρέπει την επίλυση της δεύτερης αυτής σύγκρουσης, σε όφελος πάντοτε της μειονότητας, βέβαια. Ο μηχανισμός αυτός συγκροτείται από το είδος διαπραγμάτευσης, το οποίο χαρακτηρίζει τη στάση που κρατάει η μειονότητα στις σχέσεις που επισυνάπτει με τον πληθυσμό. Μέχρι σήμερα, δύο είδη διαπραγμάτευσης μελετήθηκαν πειραματικά: η "ευλυγισία" και η "ακαμψία" διαπραγμάτευσης .»*(Παπαστάμου, 1989[α], σσ.285-286). Χρειάζεται μια προσοχή στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί με τις προσδοκίες τους (Rosenthal & Jacobson,1966), μπορούν να τοποθετηθούν αρνητικά απέναντι σε κάποιο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα όλη η σχολική τάξη να επηρεαστεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, κι έτσι οι γονείς του μαθητή να υποχρεωθούν να χρεισημοποιήσουν μια άκαμπτη διαπραγμάτευση προκειμένου το παιδί τους να ενταχθεί σχολικά. Επίσης, η κατηγοριοποίηση ενός παιδιού μπορεί να έχει ως επακόλουθο το διαχωρισμό τους από τους συμμαθητές του όπως και όλες τις αναμενόμενες επιπτώσεις, όπου έχει αποδειχτεί ότι η φοίτηση παιδιών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση σε ειδικά σχολεία οδήγησε, αφενός, στον κλονισμό της εμπιστοσύνης του παιδιού στον εαυτό του και, αφετέρου, στην περιθωριοποίησή του με το στιγματισμό από το κοινωνικό του περιβάλλον (Dunn,

1968). Το σχολείο οφείλει να διαγνώσει προσεκτικά τις ιδιατερότητες και δυνατότητες των μαθητών και να υπάρχει αγαστή συνεργασία με τα κέντρα διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης(ΚΔΑΥ), όπου γίνεται συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σο σημείο αυτό, μπορούμε να ναφέρουμε τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας στις επιρροές (Mugny, Kaiser και Papastamou, 1983), όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι προτιμότερο να βρίσκονται μέσα στην συνήθη σχολική μονάδα και να αποτελούν ενδο-ομάδα, παρά σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες, ως εξωομάδα, με αποτέλεσμα μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ενδοομάδας να αρχίσει η επεξεργασία της σύγκρουσης προς την σχολική αλλαγή, και να μειωθούν οι ρατσιστικές τάσεις κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού, όπου σύμφωνα με την θεωρία αυτή εννοούμε «... *κάθε γνωστική σύγκρουση είναι καταρχήν μια κοινωνική σύγκρουση. Αυτή η κοινωνική σύγκρουση επιλύεται στο επίπεδο της κοινωνικής σχέσης με την πηγή, ενώ η γνωστική σύγκρουση επιλύεται με την επεξεργασία των απαντήσεων της πηγής...η συλλογιστική που απορρέει απ' εδώ, είναι ότι για να ξεριζώσουμε το λανθάνοντα ρατσισμό πρέπει να οδηγήσουμε τα άτομα να εκφράσουν-ακόμα κι ενάντια στη θέλησή τους- μια έκδηλη στάση , η οποία έχει τουλάχιστον ρατσιστικές τάσεις, κι έτσι η λανθάνουσα αλλαγή θα προέλθει από τη γνωστική και πολιτιστική σύγκρουση-τύψεις διάκρισης- που απορρέει από την έκδηλη έκφραση μιας πολιτιστικά απαγορευμένης στάσης...οι άνθρωποι είναι ρατσιστές κι έχουν συνείδηση γι' αυτό, αλλά δεν θέλουν να το ομολογήσουν, γιατί η πραγματική τους στάση θα βρισκόταν αντιμέτωπη με το πνεύμα της εποχής. Οι προσωπικές απόψεις λοιπόν συνοδεύονται από γενικότερες κοινωνικές φορτίσεις, με τέτοιο τρόπο ώστε η αντιρατσιστική στάση να είναι περισσότερο θετικά φορτισμένη και η ρατσιστική λογοκρισμένη(Zavollini & Cook, 1965, Eiser & Stroebe, 1972). Αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο, αλλάζει επομένως και η στάση... Η ιδέα μας είναι ότι η ίδια η εσωτερίκευση της λογοκρισίας της ρατσιστικής στάσης στο συνειδητό επίπεδο εμποδίζει τη συνειδητοποίηση του λανθάνοντος ρατσισμού»* (Perez, Mugny, 1996, σσ..49-172). Οι στάσεις, μέσα στην σχολική μονάδα, απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, αποτελούν γνωστικές δομές, με βάση τις εμπειρίες των μαθητών και τις γνώσεις τους γύρω από τα θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger,1957, μπορούμε να έχουμε κάποιες ενδοατομικές συγκρούσεις, για τα θέματα της αλληλοαποδοχής και της αλληλεπιδρασιακής σχέσης των μαθητών, κάτι που

φαίνεται από το κοινωνιομετρικό τεστ της έρευνας. Στο σημείο αυτό έχουμε και την λειτουργία των άρρητων θεωριών της προσωπικότητας (Rosenberg et Sedlac,1972), όπου έχουμε τις προκαταλήψεις για τους ανάπηρους ανθρώπους, ότι δεν είναι ικανοί να καταφέρουν κάτι σημαντικό, κάτι που απομυθοποιείται από τα άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά, που έχουν αναλυθεί στην συγκεκριμένη έρευνα, αλλά δυστυχώς αυτές οι προκαταλήψεις ενυναμώνουν τα στερεότυπα(Snyder & Swann, 1978). Επομένως, με τη μελέτη των κοοινωνικών αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης έχουμε τη σκιαγράφηση των σχολικών φαινομένων, των συλλογικών και ατομικών μέσα στην σχολική μονάδα, όπου από το στάδιο της αντικειμενοποίησης, δηλαδή της φυσικοποίησης του σχολικού γίγνεσθαι, περνάμε στο στάδιο της επικέντρωσης, δηλαδή της σύνδεσης της γνωστικής επεξεργασίας τους φαινομένου με τις επιμέρους λειτουργίες, τόσο στο συνειδητό, όσο και στο ασυνείδητο επίπεδο της σχολικής τάξης και ζωής.

3. Τα ευρήματα της έρευνας και η οριοθέτηση της σημασίας τους με την θεωρία και την πράξη. Σύγχρονες τάσεις και θεσμικές αλλαγές.

Τα ευρήματα της έρευνας για τη μειωμένη σχολική επίδοση, κατά τη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αναφέρουν ότι τα «αποτυχημένα» παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποφέρουν από συμπτώματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης των ιδεών τους, φόβο για την επιτυχία, ή χαμηλό προσανατολισμό για την επίτευξη των στόχων. Είναι ασαφές πόσο αυτή η πραγματική γνώση συμβάλλει στην επιτυχία αυτών των παιδιών. Τα ερμηνευτικά πλαίσια, που προσφέρονται από το διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού, τείνουν στο σύνολο να αναζητούν μονοδιάστατες ερμηνείες, και να κατηγοριοποιούν τους μαθητές σύμφωνα με τα σχολικά κριτήρια, προσφέροντάς τους θέσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο, διευκολύνοντας την επίβλεψή τους με μια σειρά συμπληρωματικών συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μπορούν να διαγιγνώσκουν όχι μόνο την εκδήλωση, αλλά και τις αιτίες του προβλήματος. Χρειάζεται να συζητούν αυτά τα θέματα πιο άμεσα με τους μαθητές τους, για να τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους για τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα. Έτσι, οι ιδέες όλων των μαθητών σημαίνουν την εμπλοκή στις σύγχρονες αντιπαραθέσεις σχετικά με τη φύση της κοινωνίας και τις μορφές της εκπαιδευτικής αλλαγής που είναι απαραίτητες. Τέτοια εμπλοκή πρέπει να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με κάτι περισσότερο από την προσωπική τους αντίληψη για τη δική τους συμμετοχή στην τάξη. Σημαίνει την

εξέταση μαζί με τους μαθητές, των περιορισμών και των δυνατοτήτων για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για τέτοιες συζητήσεις οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί μπορεί να επιθυμούν να εξετάσουν αν όλοι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί στόχοι είναι συμβατοί. Οι παρεμβάσεις αυτές θα ξεκινήσουν από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και μεθοδολογία της διδασκαλίας, δηλαδή τα διδακτικά βιβλία, το κάθε λογής παιδαγωγικό υλικό, τις παιδαγωγικές μεθόδους, την κατάλληλη κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στις ιδέες των μαθητών, χωρίς στεγανά και προκαταλήψεις, και θα δημιουργήσουν τις αναγκαίες εκείνες προϋποθέσεις για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κι ισότιμης σχολικής ερευνητικής κοινότητας, μέσα από το πρίσμα παιδαγωγικών αρχών. Από τις αρχές αυτές οι πιο σημαντικές είναι: *«α) Η εξατομίκευση της αγωγής (διδασκαλίας – μάθησης – συμβουλευτικής)...β) Η εποπτικότητα στην διδασκαλία. Η ειδική διδασκαλία (enseignement specialise) περισσότερο από κάθε άλλη μορφή παιδευτικής σχέσης πρέπει να διακρίνεται για την εποπτικότητά της, πρέπει να εδραιώνεται σε έναν κόσμο ποικίλων εποπτειών...γ) Η ατομική δραστηριότητα και αυτενέργεια...δ) Η βιωματικότητα ...ε) Η εγγύτητα στη ζωή...στ) Η οργάνωση της σχολικής και κοινωνικής ζωής...ζ) Η απλοποίηση και η ορθολογιστική οργάνωση της ύλης των σχολικών μαθήσεων...η) Ο σεβασμός του προσωπικού ρυθμού εργασίας του παιδιού και η αποδοχή της ελαχίστης προσπάθειάς του...θ) Η προσωπική ικανοποίηση του παιδιού...ι) Η συνεργασία των ειδικών με τους γονείς του παιδιού»* (Κρουσταλάκης, 1994, σσ.241-244). Διάφορες επιστημονικές πρωτοβουλίες υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένα κίνημα εκπαιδευτικής αλλαγής, που εισάγεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Είναι καιρός να προσδιορισθεί ερευνητικά και θεωρητικά αυτό το κίνημα και να τεθούν τα κατάλληλα ερωτήματα. Ποιές είναι οι αντιλήψεις για το ζήτημα του σιωπηρών μυνημάτων και πώς αυτές οι αντιλήψεις σχετίζονται με τη διδακτική και τη μάθηση; Ποιές πρωτοβουλίες πρέπει να πάρουν οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις από την ανάδυση του κρυφού προγράμματος, μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη και να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να προχωρήσουν προς την κοινωνικοποίησή τους; Τι είναι η επιστημονική προσέγγιση σε θέματα εκπαίδευσης των δασκάλων; Τι είδος γνώσης για το περιεχόμενο του κρυφού προγράμματος οφείλουν να κατέχουν οι δάσκαλοι, έτσι ώστε να βρεθούν κοντά στα επιστημονικά πλαίσια και ταυτόχρονα να βοηθούν όλους τους μαθητές να προχωρήσουν μαθησιακά; Ποιά

χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει το έργο του εκπαιδευτικού έτσι όπως το φανταζόμαστε στο μέλλον, για να είναι γόνιμες οι εναλλακτικές απόψεις των δασκάλων, που με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, θα καταστήσουν τον εαυτό τους κριτικές προσωπικότητες και θα προωθήσουν τους μαθητές στη δημιουργική και κριτική σκέψη, με αξιολογικές κρίσεις χωρίς δογματισμούς και αυθαίρετα συμπεράσματα;

Σε κάθε περίπτωση, η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστική, αν κι η φύση αυτών των μεταρρυθμίσεων είναι ριζικά διαφορετική. Η ενότητα με την οποία θα ασχοληθούμε στη συνέχεια, είναι να προσεγγίσουμε από θεωρητική σκοπιά και να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται, ενεργεί και φέρεται ο δάσκαλος κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, τη μεθοδολογία που ακολουθεί, για να γίνει κατά τη γνώμη του, αποτελεσματικότερη η εργασία του, καθώς επίσης και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μέσα στο εργαστήρι της μάθησης και της διδασκαλίας και οι οποίες είναι απόρροια της προηγούμενης διδακτικής συμπεριφοράς και τα μηνύματα που περνάει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, άλλοτε συνειδητά κι άλλοτε στα πλαίσια της ενεργοποίησης του κρυφού προγράμματος. Θα προσπαθήσουμε να συνθέσουμε το διδακτικό προφίλ του δασκάλου-ερευνητή, με στοιχεία από αντίστοιχες έρευνες και διαπιστώσεις, που έγιναν τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στον ελληνικό χώρο. Στην προσπάθεια αυτή θα δίνονται απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα, γιατί το ζήτημα αυτό θα πρέπει να εξεταστεί και να προσεγγιστεί από πολλές διαφορετικές πτυχές. Υπάρχουν τρία μοντέλα μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που θεωρούνται οι «εκ των έσω μεταρρυθμιστές»(Weiner, G., 1989, pp.41-52). Ο παράγοντας-μεταβλητή (ανεξάρτητη) που διερευνάται, είναι να προσεγγίσουμε από θεωρητική και πρακτική σκοπιά και να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται, ενεργεί και φέρεται ο δάσκαλος κατά τη διδασκαλία, τη μεθοδολογία που ακολουθεί, για να γίνει κατά τη γνώμη του, αποτελεσματικότερη η εργασία του, καθώς επίσης και τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται μέσα στο εργαστήρι της μάθησης και της διδασκαλίας και οι οποίες είναι απόρροια της προηγούμενης διδακτικής συμπεριφοράς. Ο παράγοντας αυτός, δηλαδή το διδακτικό προφίλ του δασκάλου, αποτελεί θεμέλιο λίθο για την εφαρμογή της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης στις κανονικές σχολικές τάξεις, γιατί επηρεάζει άλλοτε θετικά κι άλλοτε αρνητικά το σύνολο των μαθητών για την αποδοχή των συμμαθητών τους με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, γιατί και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν τις

δικές τους δυνατότητες και τις δικές τους ιδέες. Η θετική προσέγγιση της εποικοδόμησης της γνώσης μέσα από τις ιδέες των μαθητών είναι ζωτική για την καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος της σχολικής τάξης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός παρά μόνο όταν γνωρίσει τους τρόπους με τους οποίους η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, θα τον βοηθήσουν να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους του. Τα θέματα της εποικοδόμησης της γνώσης βρίσκονται στο κέντρο της δικής μου αντίληψης για τη διδασκαλία και για το προφίλ του εκπαιδευτικού σε μία δημοκρατική τάξη. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, υποτίθεται ότι διατηρούν μια « αδρανούσα επενέργεια» μέσα στη σχολική μονάδα, όπου κάποιες φορές με τις σιωπηρές συμφωνίες και ιεραρχήσεις, τους άτυπους κανόνες, τα κρυφά όρια και τις ελευθερίες που ισχύουν στη σχολική ζωή (το λεγόμενο «κρυμμένο» πρόγραμμα ή «παραπρόγραμμα» ή «κρυφό» πρόγραμμα), που είναι εξίσου καθοριστικοί παράγοντες με τους επίσημους σχολικούς κανόνες, έρχονται σε σύγκρουση με το εξουσιαστικό προφίλ του δασκάλου, δηλαδή την υποτιθέμενη μορφή «εξουσίας» και επιχειρούν να επηρεάσουν τους συμμαθητές τους, δηλαδή την «σιωπηρή πλειοψηφία», όπου αν και επιθυμούν την ιδέα της ένταξης, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, αδυνατούν να συμμετέχουν στην εφαρμογή του παιδαγωγικού μοντέλου της συν-εκπαίδευσης. (Παπαστάμου, 1989, σ. 27) Η απομόνωση ορισμένων μαθητών με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες μέσα στη σχολική τάξη, ο αποκλεισμός τους από διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, η απουσία των γονιών τους από τις συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, ο τρόπος που ντύνονται, είναι καταστάσεις που έχουν ανεπίσημες, αλλά σίγουρα αρνητικές επιδράσεις στη σχολική τους ζωή. Με πειραματικές διαδικασίες έχει αποδειχτεί ότι: "... *η αδρανούσα επενέργεια αποτελεί μία απλή παραλλαγή των τυπικών τρόπων διάδοσης μίας καινοτομίας από τη μειονότητα· πράγματι, από τις πρόσφατες εργασίες γύρω από τη μειονοτική επιρροή, προκύπτει γενικά ότι οι μειονότητες δύσκολα μόνο κατορθώνουν να πετύχουν μία απροκάλυπτη κοινωνική επιρροή, ενώ διαθέτουν το προνόμιο να μετατρέπουν απαντήσεις που συνδέονται περισσότερο έμμεσα μ΄ εκείνες που εκφράστηκαν κοινωνικά από τη μειονοτική πηγή· ας σημειωθεί εξάλλου (χωρίς όμως και να θεωρηθεί ως ουσιώδες για τα λεγόμενά μας) ότι το αντίστροφο θα συνέβαινε με την πλειοψηφική επιρροή»*(Παπαστάμου, 1989, σ.635). Με το θεωρητικό μοντέλο της κοινωνικής σύγκρισης, η κοινωνική ψυχολογία αντιμετωπίζει το άτομο-υποκείμενο ως μια προσωπικότητα με πολλές πτυχές, όπου επηρεάζει και επηρεάζεται. Σύμφωνα με

τη θεωρία της κοινωνικής απόδοσης (Jones, Davis & Gergen, 1961- Steiner & Field 1960, Kelley 1973, Heider 1958), οι μαθητές μιας σχολικής μονάδας αρχίζουν να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση *«...ενδογενών και εξωγενών αποδόσεων»* (Παπαστάμου, 1989[α], σ.128), με αποτέλεσμα να αναδύονται ψυχολογιοποιητικοί παράγοντες που αντιστέκονται στις εφαρμογές των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αποτελούν και τη βασική προϋπόθεση της συν-εκπαίδευσης, δηλαδή η διδακτική ενσωμάτωση των μαθητών. Ο δάσκαλος με το διδακτικό στυλ που ακολουθεί βοηθάει στην ανάδυση ή μη αυτών των παραγόντων, συνήθως μέσα από τις διαδικασίες ενεργοποίησης του κρυφού προγράμματος, στα πλαίσια μιας ενδοσχολικής επιρροής. Επομένως, με βάση τη θεωρία της μειονοτικής επιρροής, εμποδίζεται η ιδεολογική μεταστροφή (Moscovici, 1980) για την σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών, ενώ αντίθετα όταν ο ίδιος ο δάσκαλος και το σχολικό σύστημα διαδίνουν και μεταδίδουν αυτό το σύγχρονο μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης, έχοντας ηγετικούς ρόλους στην σχολική μονάδα, δεν ενεργοποιείται η ψυχολογιοποίηση, γιατί κυρίως παρατηρείται όταν η σύγκρουση που υπάρχει μέσα στο σχολείο είναι αρκετά έντονη κι έτσι ενεργοποιούνται οι αντιστάσεις στις διάφορες μειονοτικές επιρροές της σχολικής τάξης. Υποθέτουμε, ότι το κλίμα της σχολικής τάξης, όταν διατηρείται σε ήπια κατάσταση αποφεύγονται οι αντιστάσεις. Με τη θεωρία της κοινωνικής υποστήριξης, απενεργοποιείται η ψυχολογιοποίηση στην μειονοτική επιρροή, δηλαδή με την συνύπαρξη όλων των μαθητών στην ίδια σχολική τάξη υπάρχει μια αντικειμενοποίηση της πραγματικότητας, όπου φαίνεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν και πολλές δυνατότητες εξέλιξης. Οι Mugny και Παπαστάμου (1986) ασχολήθηκαν με την σπουδαιότητα της κοινωνικής υποστήριξης. Βέβαια, ο δάσκαλος παρακολουθεί τον κάθε μαθητή εξατομικευμένα, αλλά και ομαδικά όλη την τάξη, κάτη που δεν σημαίνει ότι η εξατομίκευση δημιουργεί ψυχολογιοποιητικές τάσεις. (Παπαστάμου, 1989β, σ.511). Επομένως, η ψυχολογιοποίηση αντιστέκεται στην μειονοτική επιρροή των ενεργών μειονοτήτων εκτός της σχολικής μονάδας, δηλαδή των οργανωμένων συλλόγων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά αντιστέκεται και στην «αδρανούσα επενέργεια» που υπάρχει μέσα στην σχολική μονάδα από τους ίδιους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ αντίθετα όταν ο δάσκαλος λειτουργήσει ως παιδαγωγός-ηγέτης, τότε αυξάνεται η επιρροή για την εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες. Παίζει ρόλο, βέβαια και το είδος συμπεριφοράς της επιρροής, ακαμψία ή ευλυγισία, γιατί τότε

μειώνεται ή αυξάνεται αντίστοιχα η επιρροή(Παπαστάμου,1983,1986, Παπαστάμου-Mugny, 1985), όπου πολλές πειραματικές διαδικασίες(Παπαστάμου, 1979) έδειξαν ότι μια ευλύγιστη μειονότητα μπορεί να προκαλέσει αλλαγή στάσεων και γνωμών. Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν ένα ουδέτερο σύστημα αντιμετώπισης και αξιολόγησης των μαθητών τους, καθώς οι ίδιοι αφενός προέρχονται από ένα ορισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και αφετέρου εκπροσωπούν τις σχολικές αξίες, που κάθε άλλο παρά ουδέτερες είναι. Η αξιολόγηση των μαθητών τους επηρεάζεται από τις προσδοκίες τους από αυτούς, προσδοκίες που έχουν το υποκειμενικό στοιχείο, όπου αναφέρεται βιβλιογραφικά με τον M. Gilly(1968), ο οποίος «...*απέδειξε πώς η σχολική θέση ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοαντίληψή του. Ο μαθητής αποδίδει στον εαυτό του ορισμένες ιδιότητες, ορισμένες αναπάρκειες ή ελλείψεις, ανάλογα με την αντίληψη που σχηματίζει για τις τάσεις και τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν απέναντί του οι ενήλικοι και οι συνομήλικοι του περιβάλλοντός του. Η εικόνα που έχουν οι παραπάνω για τον συγκεκριμένο μαθητή έχει σχηματιστεί από τη γνώση της σχολικής του θέσης. Αυτή η επίδραση μπορεί να οδηγήσει τον «κακό μαθητή» στην υποτίμηση και τον «καλό μαθητή» στην υπερτίμηση του εαυτού του.*» (Postic, 1995, σ.113).

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευτικός, χωρίς πολλές φορές να το αντιλαμβάνεται, βρίσκεται ανάμεσα στους μαθητές χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και στους γονείς τους, όπου αποτελούν την πλειοψηφία και βλέπουν το θέμα της συν-εκπαίδευσης με σκεπτικισμό, επηρεαζόμενοι από διάφορες μυθικές σκέψεις και στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και εκπαιδευτικές δυσκολίες, όπου επιθυμούν να βρίσκονται μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες, δηλαδή στο φυσικό τους περιβάλλον κι αποτελούν την μειοψηφία, με μειονοτική επιρροή τους συλλόγους των γονέων και «αδρανούσα» επενέργεια, τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ασκεί κάποιο είδος «εξουσίας» προς τις μειονεκτούντες σχολικές ομάδες και κυρίως μέσω των κρυφών μυνημάτων, η επιρροή του είναι πλειονοτική. Επίσης, εξουσία ασκούν η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής του σχολείου, τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα. Άρα, λοιπόν, δημιουργείται η ψευδαίσθηση στον «πληθυσμό», δηλαδή τους υπόλοιπους μαθητές και γονείς, ότι δεν είναι δυνατή η εφαρμογή μοντέλων συν-εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το γενετικό ή αλληλεπιδρασιακό θεωρητικό μοντέλο του Moscovici(1976) αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: «...*ανάμεσα στην "εξουσία" και τον πληθυσμό, η βάση της*

σχέσης που δημιουργείται είναι η εξουσία ή κάθε άλλη μορφή επικυριαρχίας... ανάμεσα στην "εξουσία" και τη μειονότητα, οι σχέσεις είναι καθαρά ανταγωνιστικές, και ορίζονται απ΄ τη μειονεκτική σταθερότητα συμπεριφοράς...ανάμεσα στη μειονότητα και τον πληθυσμό οι σχέσεις που εγκαθιδρύονται είναι, κατά κύριο λόγο, σχέσεις κοινωνικής επιρροής οι οποίες, ως προς ένα μεγάλο βαθμό, καθορίζονται απ΄ τα είδη μειονοτικής διαπραγμάτευσης των συγκρούσεων που προκαλεί, μεταξύ των άλλων, η σταθερότητα συμπεριφοράς των ενεργών μειονοτήτων. – Η ευλυγισία διαπραγμάτευσης χαρακτηρίζει μία ευλύγιστη μειονότητα, μία μειονότητα που προσαρμόζεται στον πληθυσμό και στις ιδιαιτερότητές του, που δέχεται να κάνει ορισμένους συμβιβασμούς, με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι συμβιβασμοί αυτοί δεν εξασθενίζουν τη σταθερότητα με την οποία απορρίπτει τις κυρίαρχες νόρμες και αξίες. Όσο για την ακαμψία διαπραγμάτευσης, πρόκειται για μία στρατηγική μειονοτικής επιρροής, η οποία χαρακτηρίζει μία μειονότητα που αρνείται κάθε διάλογο με τον πληθυσμό (ο οποίος, ας μην ξεχνάμε, αποτελεί το στόχο της διαδικασίας μειονοτικής επιρροής), και περιορίζεται στο να υποστηρίζει με ακρότητα τις θέσεις οι οποίες της φέρνουν σε άμεση ρήξη με την "εξουσία".» (Παπαστάμου, 1989, σσ. 38-39). Έτσι, λοιπόν, το παιδαγωγικό και διδακτικό προφίλ είναι δυνατόν, να δημιουργήσει φαινόμενα σχολικής επιρροής μέσα στην τάξη. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της συν-εκπαίδευσης, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αποτελούν την άτυπη μειονοτική ομάδα, η οποία προσπαθεί να ενσωματωθεί και να ενταχθεί στη σχολική τάξη, λαμβάνοντας μια διαφορετική αγωγή την ειδική όπως ονομάζεται. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές χωρίς ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα, αποτελούν τον πληθυσμό των φαινομένων σχολικής επιρροής, όπου έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους και αναδύονται αλληλεπιδρασιακές σχέσεις ανάμεσά τους. Ορισμένες λοιπόν φορές, ο δάσκαλος δημιουργεί ένα πλέγμα εξουσίας γύρω του και με την ύπαρξη του κρυφού προγράμματος ασκεί κοινωνικό έλεγχο στην εκπαιδευτική απόδοση της τάξης, με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυνείδητα ένα είδος διαπραγματευτικής διαδικασίας ανάμεσα στις ομάδες-εμπλοκής της τάξης. Η αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής για όλους τους μαθητές, ανάλογα τις ιδιαιτερότητες της προσωπικότητάς τους, πρέπει να αποτελεί συνεχή επιδίωξη, γιατί μόνο έτσι τελεσφορούν οι προσπάθειες ανασυγκρότησης και βελτίωσης της επιστημονικής γνώσης που έχει σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον. Θα πρέπει να αποκτήσει ευρύτερο πεδίο ελευθερίας, ευθύνης και πρωτοβουλίας, για να ανταποκριθεί στον αυτόνομο παιδαγωγικό του ρόλο. Για να προετοιμαστεί γι' αυτή

την αποστολή, απαραίτητες είναι οι σωστές σπουδές, η επιστημονική παιδαγωγική εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση, θεωρητικά και πρακτικά εκπαιδευμένος. Η μόρφωση ενός παιδιού δεν κρίνεται από τις στιγμιαίες και συνοπτικές εξετάσεις, αλλά από τον τρόπο που σκέφτεται, που ενεργεί και δημιουργεί, κάτι το οποίο θα βοηθήσει το προφίλ του δασκάλου.

Εάν προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τα χαρακτηριστικά των συνηθισμένων μοντέλων στη διδασκαλία, ότι η μάθηση αποδίδεται σε ένα είδος απορρόφησης της γνώσης και, καθώς γίνεται επίκληση στον κυρίαρχο ρόλο των αισθήσεων, η διδακτική διαδικασία οδηγείται σε ένα είδος προφορικής απόπειρας μετάδοσης κι επίδειξης πειραματικών διαδικασιών από τον δάσκαλο. Οι μαθητές εκφράζουν προφορικώς ή γραπτώς βασικές θεωρητικές γνώσεις ή ανταποκρίνονται σε προβλήματα διαφορετικών επιπέδων, δηλαδή συμπεριφορές οι οποίες θεωρείται ότι αποτυπώνουν την πρόσκτηση κι επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού που τους παρέχεται στο σχολείο. Εδώ έχουμε μια ολοκληρωτική απουσία αναφοράς στα λογικά και γνωστικά εμπόδια των μαθητών, τα οποία προκύπτουν από τις ήδη συγκροτημένες νοητικές παραστάσεις τους για την ειδική εκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον τους. Τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας παραχωρούν στον εκπαιδευτικό ένα κεντρικό ρόλο διαχείρισης του σχολικού χώρου και χρόνου και των εσωτερικών σχέσεων της τάξης, γεγονός που επιτρέπει μη διατυπωμένες ρυθμίσεις με βάση τις κοινωνικές του αναπαραστάσεις για τη μάθηση. Οι έρευνες λοιπόν που επιχειρούν να μετρήσουν τις επιδόσεις ή στάσεις, για το φαινόμενο της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν επικαλούνται πάντα την αρμονία μεταξύ των σχημάτων κατανόησης, τα οποία απορρέουν από τη νοητική συγκρότηση των παιδιών και των επιστημονικών μοντέλων προσέγγισης του κοινωνικού κόσμου, αλλά κυρίως ανταποκρίνονται στα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα. Τα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι μέσα στην σχολική τάξη, όταν γίνεται προσπάθεια εφαρμογής της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ακολουθούν τους δύο άξονες μοντέλων της κοινωνικής επιρροής, άλλοτε προς τη συμμόρφωση και την υποταγή, κι άλλοτε προς την κοινωνική αλλαγή της σχολικής τάξης, έτσι ώστε να γίνουν αποδεχτά και τα παιδιά με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Επομένως, γίνεται λόγος για τα δύο μοντέλα, δηλαδή το "λειτουργικό" και το "γενετικό", όπου *«...το πρώτο μοντέλο ασχολείται κατά κύριο λόγο με τα φαινόμενα της κοινωνικής συμμόρφωσης, τις διαδικασίες δηλαδή χάρη στις οποίες ένα άτομο ή μία ομάδα συμμορφώνεται και ευθυγραμμίζεται με τις*

απόψεις ενός άλλου ατόμου ή μίας άλλης ομάδας. Ειδικότερα, το λειτουργικό μοντέλο (Asch, 1951, σ.156), στόχο του έχει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η πλειοψηφία υποτάσσει τις μειονότητες, η ομάδα επικυριαρχεί πάνω στα άτομα, και γενικότερα, οι "ισχυροί" (με την πολυσήμαντη εκδοχή του όρου) επιβάλουν τις θελήσεις και τις απόψεις τους στους λιγότερο ισχυρούς. Το δεύτερο, σε χρονολογική σειρά, μοντέλο κοινωνικής επιρροής, το "γενετικό" μοντέλο (Moscovici, 1976), ενασχολείται με τους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς που διέπουν ένα άλλο είδος φαινομένων, που αφορούν αυτή τη φορά τη διάδοση μίας καινοτομίας. Πώς, δηλαδή, εμφανίζονται νέες ιδέες, και πώς, μ΄ άλλα λόγια, μία μειονότητα επηρεάζει την πλειοψηφία, ένα μεμονωμένο άτομο αντιστέκεται στις επιταγές της ομάδας στην οποία ανήκει, πώς, τέλος, οι "αδύναμοι" επιβάλλουν τις απόψεις τους στους "ισχυρούς". (Παπαστάμου, 1989, σ. 222).

Με την αυταρχικότητα δεν μπορεί να αναπτυχθεί η αυτονομία, αφού ο μαθητής παγιδεύεται και χάνει την ταυτότητά του. Αλλά και η αμοιβαιότητα εκφυλλίζεται στις αυταρχικές εκπαιδευτικές δομές και σε οποιαδήποτε ετερόρμητη και καταναγκαστική ηθική αγωγή. Τα παιδιά χρειάζονται μία φυσική και αβίαστη βίωση της ελευθερίας, ώστε η διερεύνηση και η ανακάλυψη των αξιών να γίνει με προσωπική συμμετοχή και κατάκτηση και όχι με μετάδοση από την ex officio αυθεντία. Η εξωτερική ηθική και ο κονφορμισμός που μπορεί να δημιουργήσει μία προκθορισμένη και αυταρχική ηθική αγωγή αντιστοιχεί σε μία συμβατική κατάσταση, που είναι αφηρημένη, λογικοφανής και καθαρά λεκτική και όχι εννοιολογική, αφού πρόκειται για μία προσαρμογή και όχι κατάκτηση και προσωπική συμμετοχή. Σύμφωνα με την άοψη του J. Piaget παρατηρείται, ότι οι παιδικές κοινωνίες, όταν απαλλαγούν από την τεχνητή παρέμβαση των ενηλίκων, μπορεί μέσα από τη συλλογικότητα να φτάσουν στην υπευθυνότητα μέσω της ελευθερίας και να βοηθήσουν τον άνθρωπο να ανανεωθεί αξιακά. Η ηθική εκπαίδευση τότε λειτουργεί κοινωνικά, όταν κυριαρχείται από την αμοιβαιότητα και την αυτόνομη πειθαρχία. Τα ηθικά συναισθήματα του παιδιού επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον. Η ηθική συνείδηση του παιδιού δεν μπορεί να είναι έμφυτη, αλλά αντίθετα διαμορφωτική. Ο σεβασμός επομένως του παιδιού προς τους μεγαλύτερους είναι μονόπλευρος και δείχνει σε μεγάλο βαθμό την εξάρτιση του παιδιού από το περιβάλλον του. (Παπάς, 1993)

Το πρόβλημα της ηθικής αγωγής στην ειδική εκπαίδευση είναι συνυφασμένο με την σκοποθεσία και τις προσδοκίες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το σχολείο

βρίσκεται στο δίλημμα να αποφασίσει για τους νέους να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες ή να τους οδηγήσει στην υποταγή και τον ενοφθαλμισμό αξιακών συστημάτων, που θα είναι καθαρά αντικείμενα και θα δίνουν το μέτρο της υπεροχής έναντι άλλων ομάδων με διαφορετικό φυλετικό, αξιακό και ηθικό προσανατολισμό. Ο Μαράκ Φίτζλαντ στην ανάλυση των χαρακτηριστικών του ανθρώπου κατά τον Marx, γράφει: *" Η ηθική των ανθρώπινων όντων στην νέα αυτή κοινωνία δεν θα είναι απαλλοτριωμένη ηθική που θεωρεί υποχρέωση την αμοιβαία αγάπη ή θεωρεί την αγάπη σαν αυτοθυσία, σε αντίθεση με τα πραγματικά συμφέροντα του ατόμου."* Σύμφωνα με τη νέα ηθική, η αγάπη είναι φυσικό φαινόμενο της ανθρώπινης ζωής. Είναι η αυτεπικύρωση του ανθρώπου στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους. Η στάση του ιδανικού ανθρώπου του Marx, βρίσκεται πέρα από την εκλογή εγωισμού – αλτρουισμού. Νιώθει την ευημερία των άλλων σαν δική του. Η στάση αυτή εκφράζει την ενότητα του ανθρώπινου γένους και αντιστοιχεί καλύτερα στον ιδανικό άνθρωπο του Marx. Η αντιαυταρχική αγωγή δεν είναι αναρχία και ασυδοσία αλλά λειτουργικό φαινόμενο σε πνεύμα αμοιβαιότητα και ισότητας μεταξύ παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου. Ο παιδαγωγός, που έχει την ευθύνη να βοηθήσει το παιδί στην διαπαιδαγώγηση, γνωστική ή αξιακή, θα πει ένα αποφασιστικό όχι στο παιδί, όταν οι πράξει και οι σκέψεις του παιδιού απειλούν την ίδια την ακεραιότητά του και την ύπαρξή του. Αυτό θα συμβεί και στην περίπτωση που το παιδί κάνει κάτι που θέτει σε κίνδυνο την ζωή των άλλων παιδιών, ο παιδαγωγός επιβάλλεται να πει ένα αποφασιστικό όχι στο παιδί. Το prozess της επικοινωνίας και της άρνησης δεν είναι πειθαναγκασμός. (Ξωχέλλης, 1983)

Σύμφωνα με την καθηγήτρια Mel Ainscow «...οι δάσκαλοι μπορούν να αρχίσουν την αναθεώρηση η οποία θα τους επιτρέψει να αναμορφώσουν και να επανεφεύρουν διδακτικές μεθόδους και υλικά διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη υπαρκτούς παράγοντες, οι οποίοι μπορούν είτε να περιορίσουν είτε να διευρύνουν τις δυνατότητες προόδου στη μάθηση. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι δάσκαλοι να έχουν υπόψη τους ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι κοινωνικές κατασκευές που προκύπτουν και αντανακλούν ιδεολογίες που ίσως μας εμποδίζουν να κατανοήσουμε τις παιδαγωγικές συνιστώσες στο συσχετισμό δυνάμεων μέσα στην εκπαίδευση.» (Τάφα, 1997, σ. 37) . Η εξουσία των ενηλίκων πρέπει να συνειδητοποιήσει και η ίδια τα όριά της από την επιβολή. Αυτό σημαίνει ότι οι παιδαγωγικές στρατηγικές που συνοδεύουν αυτό το όχι δεν είναι στρατηγικές επιβολών, αλλά συναίνεσης στο συμμετοχικό και ομαδικό πνεύμα

όπου κυριαρχεί η υπευθυνότητα μέσω της ελευθερίας. Η αγωγή απορρίπτει τον καταναγκασμό και εκδηλώνεται σαν κατανόηση και βοήθεια, όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο L. Seif. Ο Marcuse όταν αναφέρεται στον Kant γράφει: Η σύνθεση ελευθερίας και καταναγκασμού δεν πρέπει να γίνει έτσι, ώστε η πρωταρχική ελευθερία του ατόμου να θυσιαστεί στην κοινωνική ετερονομία. Ο εξαναγκασμός δεν πρέπει να επιβληθεί στο υποκείμενο από έξω, ο περιορισμός της ελευθερίας πρέπει να είναι ένας αυτοπεριορισμός, η ανελευθερία – οικειοθελής. Για τον Πλάτωνα ο παιδαγωγός πρέπει να είναι ελεύθερος και δημιουργικός, πνευματικός άνθρωπος. Για να σταθεί ικανός να τελέσει την παιδαγωγική πράξη που είναι ολόκληρη δημιουργία, πρέπει πρώτα ο ίδιος να έχει επικοινωνήσει στενά με τον κόσμο του πνεύματος, με τις μεγάλες θεωρητικές, αισθητικές, και ηθικοκοινωνικές αξίες, να έχει πνευματικά γονιμοποιηθεί από την δημιουργική δύναμή τους, και τότε μόνο " κυών " και "σπαργών" να πλησιάσει το νέο άνθρωπο, για να τον διαπλάσει με τη θερμή πνοή του νεύματος, που έχει τον ίδιο ζωογονήσει. Θα μεταγγίσει βέβαια στο νέο τη ζωή του πνεύματος, αλλά αφού πρώτα κάνει ο ίδιος αυτή τη ζωή, ζωή δική του, όχι λοιπόν ως παθητικός δέκτης και ουδέτερος αγωγός. Μόνο έτσι επιδρά επάνω στη νεολαία ο αληθινός παιδαγωγός και τούτο ακριβώς θέλει να δείξει ο Πλάτωνος με την αλληγορία της κυοφορίας. Η πνευματική κυοφορία έρχεται ως αποτέλεσμα της " μυστικής επαφής ", της ψυχής με τις αιώνιες αξίες, που την οργανική τους ενότητα συμβολίζει η μία, αλλά τρισυπόστατη πλατωνική θεότητα, η ιδέα του αγαθού, ως πηγής όχι μόνο του είναι, αλλά και του δειν – είναι, των ηθικών γνωστικών αξιολογικών πλασμάτων που αποτελούν το περιεχόμενο της συνείδησης. (Σκουτερόπουλος, 1980)

Όλες οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας, γύρω από το διδακτικό και παιδαγωγικό προφίλ του δασκάλου, στην σωστή αντιμετώπιση της συν-εκπαίδευσης, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να ερευνήσει και να αναθεωρήσει τις απόψεις του, στάσεις του, την συμπεριφορά του απέναντι στα παιδιά. Ο παιδαγωγός δεν μπορεί να αγνοεί τις διάφορες εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών και να προβαίνει στην εύκολη κατηγοριοποίηση κι ομαδοποίησή τους, σύμφωνα με κοινωνικά στερεότυπα. Οφείλει να έχει απόλυτη γνώση των ιδιαιτεροτήτων και της προσωπικότητα γενικά των μαθητών του και να πιστεύει πως ο κάθε μαθητής μπορεί να μάθει αρκεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να διερευνά το ίδιο σχολικό πρόγραμμα, τις μεθόδους και

πρακτικές διδασκαλίας, τη λεκτική ή μη λεκτική του έκφραση στην επικοινωνία με τους μαθητές του, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του, για να ανακαλύψει τα στοιχεία εκείνα της κρυφής πλευράς της εκπαίδευσης που μπορούν να θέσουν τροχοπέδη στο παιδαγωγικό του έργο και στη ζωή των παιδιών. Επιπλέον θα πρέπει να ελέγχει σε τακτικά χρονικά διαστήματα την απόδοση των μαθητών του και να αναπροσαρμόζει την αξιολόγησή του και την διδακτική του τεχνική, αρχίζοντας πρώτα-πρώτα από την αυτό-αξιολόγηση και στη συνέχεια χωρίς ιδιαίτερες αναφορές συνειδητής ή ασυνείδητης ψυχολογιοποιητικής τάσης και να προσεγγίζει εξατομικευμένα τον κάθε μαθητή και το περιβάλλον, μέσα στο οποίο διαμορφώνει και διαμορφώνεται. Το σχολείο, μέσα από την ίδια την σχολική πράξη κι ακόμη κι όταν δεν γίνεται αντιληπτό, επηρεάζει την σχολική εμπειρία σαν πράξη και σαν αποτέλεσμα. Η σημαντικότερη, όμως προσφορά του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν έγκειται στην παροχή γνώσεων, ούτε στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών, αλλά στην κοινωνικοποίησή τους, στην ένταξή τους δηλαδή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, χωρίς περιθωριοποιήσεις κι αποκλεισμούς. Το κλίμα που θα διαμορφώσει, η ποιότητα και το ύφος των ανθρώπινων σχέσεων, οι διαδικασίες που θα καθιερώσει, το ήθος και οι αξίες που θα προβάλλει αυτά, θα παίξουν ρόλο, συχνά καθοριστικό, για την ανάπτυξη των παιδιών, γιατί όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά *«...οι δυο διαστάσεις, η εκπαιδευτική και η κοινωνική, είναι αλληλένδετες και συνυφασμένες. Ήδη φοιτώντας το παιδί στο σχολείο αποκτά την ιδιότητα του μαθητή, η οποία έχει μια κοινωνική σημασία... Η σχολική ένταξη είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική ενσωμάτωση την οποία προετοιμάζει διευρύνοντας το περιβάλλον και τις δυνατότητες σχέσεων και επικοινωνίας του παιδιού, προσφέροντάς του απαραίτητες γνώσεις, αναπτύσσοντας τις ικανότητές του... η έμφαση δίνεται στις αντιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, ενώ το ίδιο το μειονέκτημα αποκτά μια έννοια σχετική. Δεν είναι τόσο το είδος και η έντασή του που έχει σημασία, αλλά ο τρόπος που το αντιμετωπίζει μια δεδομένη κοινωνία και το κατα πόσο αποδέχεται ή απορρίπτει τα μειονεκτούντα άτομα... Άλλωστε αν ανατρέξουμε στην ιστορία θα παρατηρήσουμε ότι οι κοινωνίες αντιμετώπισαν με τελείως διαφορετικό τρόπο τα άτομα με ειδικές ανάγκες: υπάρχουν παραδείγματα συστηματικής εξόντωσής τους, όπως και εποχές περιθωριοποίησής τους, αδιαφορίας ή ακόμη σχετικής ανοχής. Η απομάκρυνση και ο αποκλεισμός αρχίζουν από την παιδική ηλικία, από τους κανονικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς που δεν έχουν την ευελιψία ή και την θέληση να προσαρμοσθούν στις ανάγκες των ειδικών παιδιών... Όμως ο διαχωρισμός*

μεταξύ φυσιολογικών και μη φυσιολογικών παιδιών που γίνεται στον τομέα της εκπαίδευσης, προαναγγέλει και προετοιμάζει τον γενικότερο κοινωνικό διαχωρισμό σε κανονικά και ειδικά άτομα...Πρέπει να αποφεύγεται ή απομάκρυνση του παιδιού από το συνηθισμένο περιβάλλον του, γιατι δημιουργούνται αρνητικές συνέπειες από αυτόν τον αποχωρισμό. Παρ' όλη την επιτυχία της ένταξης και στην Ιταλία υπάρχουν δυο βασικές κατευθύνσεις. Μερικοί υποστηρίζουν την συναισθηματική ένταξη όλων των παιδιών, ενώ άλλοι προτείνουν μια διαφοροποίηση ανάλογα με τα περιστατικά. Οι δεύτεροι υπογραμίζουν ότι υπάρχουν παιδιά που μπορούν να ενταχθούν και να επωφεληθούν από ένα πλήρες ωράριο στο κανονικό σχολείο, ενώ για άλλα πρέπει να βρεθεί μια λύση προσαρμοσμένη στην περίπτωσή τους. Για καλύτερη ασφάλεια θα πρέπει να ξεκινάμε από τη βαθιά γνώση του παιδιού, των αναγκών και των δυνατοτήτων του, αποφεύγοντας να γενικεύουμε, μιλώντας για αγωγή τυφλών, κωφών νοητικά καθυστερημένων κ.α. Ένα παιδί δεν αντιπροσωπεύει μια κατηγορία, είναι ένα και μοναδικό και χρειάζεται ιδιαίτερη παιδαγωγική αντιμετώπιση. Οποιαδήποτε παιδαγωγική αντιμετώπιση πρέπει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο κάθε παιδί.» (Αναγνωστοπούλου, 1990, σσ.337-339). Σπουδαίο ρόλο θα διαδραματίσουν οι διάφορες αλλαγές τόσο στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, αλλά και στις αναγκαίες τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να προσαρμοστεί το σχολικό πρόγραμμα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, που παρουσιάζουν προσωρινές ή μόνιμες μαθησιακές καθυστερήσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «*...η συμπλήρωση και τροποποίηση του σχολικού προγράμματος επικεντρώνεται συνήθως στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή και στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων καθώς και των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Το "ειδικό" δηλαδή πρόγραμμα περιορίζεται στην προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος, στη σωματική αναπηρία του παιδιού και στην στήριξη της συναισθηματικής του κατάστασης, παρά στην εφαρμογή ειδικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι κτιριακές διευθετήσεις είναι απαραίτητες για την ομαλή φοίτηση των παιδιών σε συνηθισμένα ή ειδικά σχολεία. Ανελκυστήρες που να χωρούν τα αναπηρικά αμαξίδια, επικλινείς επιφάνειες, κιγκλιδώματα, ευρύχωρες τουαλέτες εξοπλισμένες με στηρίγματα χειρών και άλλων βοηθημάτων για την διευκόλυνση της όσο το δυνατόν ελεύθερης και ανεξάρτητης κίνησης και σωματικής δραστηριότητας. Επίσης ειδικά καθίσματα, πάγκοι ή τραπέζια, ειδικά στηρίγματα στο κάθισμα ή το θρανίο αποτελούν μέρος του ειδικού εξοπλισμού της αίθουσας. Ο μαθητής για παράδειγμα που δεν μπορεί να γυρίσει τις σελίδες με το χέρι του*

χρειάζεται αυτόματο στροφέα σελίδων, ενώ άλλος έχει την ανάγκη ηλεκτρικής γραφομηχανής. Ο ειδικός εξοπλισμός επιλέγεται έτσι με βάση τις ατομικές δυσκολίες του κάθε μαθητή.» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 227). Υπάρχουν πολλοί τρόποι ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ένας τρόπος είναι η σύνταξη ειδικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένων και ενσωματωμένων στην γενική εκπαίδευση. Η ουσιαστική συνεργασία μαθητών, γονέων και δασκάλων θα βοηθήσει στην ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων. Η εργασία του Paterson et al (1989) για την δυσλειτουργία ορισμένων οικογενειών δείχνει την αναγκαιότητα ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων στη σχολική τάξη, με σκοπό να καλυφθούν τα κενά. Η ανάπτυξη και η αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελούν τα κλειδιά της σχολικής συν-εκπαίδευσης. Το άγχος των δασκάλων, με την έννοια του συνδρόμου των αρνητικών παρενεργειών (Kyriacov and Sutcliffer 1978 p. 159) θα δυσκολέψει αυτήν την ανάπτυξη των ειδικών προγραμμάτων, και την εφαρμογή τους. Έχουν γίνει διάφορες έρευνες – Αγγλία 1988 από Abbotts et al (1991) σε 41 διευθυντές σχολείων ειδικών κλπ έχουν δείξει ότι το άγχος είναι από τους βασικούς παράγοντες καταστολής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο Adelson(1986) βρήκε σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων με συναισθηματικές διαταραχές (άγχος) και των "ήρεμων" εκπαιδευτικών με ανάλογο παιδαγωγικό ήθος. (Dyson, 1995). Σύμφωνα με τον Reginald Jones (1988) ένας κοινωνιολόγος από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, διαπίστωσε ότι υπάρχει κρίση στην ψυχο-εκπαιδευτική αξιολόγηση της μειονότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην σχολική τάξη, ειδικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα έδειξε ότι το σύστημα δεν ήταν έτοιμο να βοηθήσει μαθησιακά αυτές τις περιπτώσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τοποθετήσει ταμπέλες σε κάθε μαθητή με ειδική ανάγκη, με σκοπό να επισημάνει το πρόβλημα του μαθητή. Επίσης δεν υπήρχαν τα κατάλληλα ψυχολογικά test που να ανταποκρίνονται πλήρως στα παιδιά αυτά. Εάν μπορέσουμε να μάθουμε το νοητικό επίπεδο του κάθε μαθητή, τότε θα έχουμε και τη σωστή αξιολόγηση αυτού. Η υπερ – αναπαράσταση των παιδιών αυτών είναι λαθεμένη αν δεν υπάρχει αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Messick 1984/p.4). Οι ανέσεις, οι διαθέσεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη και συμπεριφορά του παιδιού θα παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική του εξέλιξη. Στην επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το άνοιγμα της ειδικής εκπαίδευσης. (Barbe, 1965)

Η θεωρητική κι εμπειρική έρευνα, που αφορά την παρατήρηση της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς του δασκάλου στην τάξη ή στο ερευνητικό εργαστήρι, στρέφεται κυρίως στο πρωταγωνιστή του φαινομένου, δηλαδή στο δάσκαλο. Ο τρόπος με τον οποίο αυτός φέρεται κι ενεργεί μέσα στη τάξη, η παιδαγωγική τακτική που ακολουθεί για να ανιχνεύσει και να διερευνήσει τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών, η διαδικασία με βάση την οποία προσπαθεί να τους καθοδηγήσει, γενικά η παιδαγωγική και διδακτική του ταυτότητα στο σύνολό της, αποτελεί βασικό παράγοντα παρατήρησης, στην προσπάθεια εξακρίβωσης για τη δυνατότητα εφαρμογής μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην κανονική σχολική μονάδα. Άλλα στοιχεία, που με έμμεσο όμως τρόπο, οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή στο μοντέλο ενός στυλ διδασκαλίας και μάθησης, είναι αυτά που προκύπτουν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών, των ενεργειών τους, τους τρόπους με τους οποίους στέκονται μέσα στη τάξη και πώς εποικοδομούν τη γνώση, σε επιστημονικό επίπεδο, τη θέση των μαθητών μέσα στο χώρο διδασκαλίας, τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους, τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής που ξετυλίγονται άλλοτε άμεσα κι άλλοτε έμμεσα, μέσα σε ένα πλαίσιο αλλαγής των στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στον «άλλο συμμαθητή», στο «διαφορετικό παιδί», τους κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς που ενεργοποιούνται, με το «κρυφό» πρόγραμμα και την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», τη γέννηση ψυχολογιοποιητικών παραγόντων με αποτέλεσμα τη μείωση της αδρανούσας επενέργειας των παιδιών με ειδικές ανάγκες και γενικά το μαθητικό χαρακτήρα που διαμορφώνουν, κατά την αντίστοιχη διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, *«...η ψυχολογιοποίηση αποτελεί έναν τρόπο αντίστασης στις απόπειρες πειθούς, στην αλλαγή της γνώμης, ακόμα και στην κοινωνική αλλαγή»*, γιατί γίνεται λόγος για αλλαγή του διδακτικού προφίλ του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να επηρεάσει προς μια κοινωνική αλλαγή και τις ομάδες εμπλοκής μέσα στο σχολικό φαινόμενο της συν-εκπαίδυεης.(Παπαστάμου, 1989, σ. 20) . Επομένως, έμμεσα μπορεί να διαμορφωθεί άποψη για το διδακτικό προφίλ του δασκάλου, παρατηρώντας τις εκδηλώσεις των μαθητών, γιατί με αυτό τον τρόπο αναλύουμε το σχεδιασμό των παραγόντων επιρροής, είτε θετικής είτε αρνητικής, με τα αντίστοιχα κοινωνιοψυχολογικά αποτελέσματα και ταυτόχρονα αναλύονται τα διάφορα ερεθίσματα, που δέχονται οι μαθητές μέσα στη σχολική τάξη και οι αντίστοιχες

στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται *«...τόσο το ερέθισμα όσο και η απάντηση, που αλληλεξαρτώνται, διαμεσολαβούνται από το άτομο και δεν υπάρχει ρήξη ανάμεσα στον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο αυτού του τελευταίου. Το άτομο δεν περιορίζεται σε έναν ανεξάρτητο βιολογικό οργανισμό, ο οποίος δέχεται ερεθίσματα στα οποία απαντάει. Είναι το οικοδόμημα μίας συνεχούς αλληλεπιδρασιακής σχέσης με το περιβάλλον του.* (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, σ.14). Τα ευρήματα της παρούσας εμπειρικο-αναλυτικής έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονται, τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας κατά διαφορετικό τρόπο, στέλνοντας κρυφά μηνύματα ανάλογα με τις προσδοκίες τους. Στον τομέα της συν-εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μελετήθηκαν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των δασκάλων, γονέων και μαθητών, όπου σύμφωνα με την M.J. Chombart(1989), γίνονται αντιληπτές μέσα από τη λειτουργία τους, δηλαδή το πώς προσλαμβάνουν και εκηγούν οι σχολικές ομάδες-εμπλοκής, την αναπηρία και την ειδική εκπαίδευση. Με τις ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις, την ανάλυση περιεχομένου τους και τα ερωτηματολόγια, εκτιμήθηκε ότι το σχολείο βοηθάει περισσότερο τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και μαθησιακά προβλήματα, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ υπονομεύουν εκείνη των μαθητών με κάποιο είδος σωματικής ή ψυχικής μειονεξίας, όπου η κοινωνική αναπαράσταση της συν-εκπαίδευσης διαφοροποιείται για τις τρείς κοινωνικές ομάδες, τους δασκάλους, γονείς και τους μαθητές, γύρω από τις στάσεις, πληροφορίες και στο βαθμό εμπλοκής των υποκειμένων, όπου οι διαφοροποιήσεις εμφανίζονται κυρίως στα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης και όχι τόσο στον κεντρικό πυρήνα. Η συμμετοχή των αναπαραστάσεων στην εφαρμογή της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παίζει σπουδαίο ρόλο, όπως απέδειξε M.J. Chombart de Lauwe(1986), ότι βοηθάνε την κοινωνικοποίηση του παιδιού στην ενήλικη ζωή του. Επίσης, εκτιμήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις προϋπάρχουν των σχολικών αλληλεπιδράσεων, όπου τα υποκείμενα με τις άρρητες θεωρίες της προσωπικότητάς τους, μπορούν και τις τροποποιούν.(Abric, 1987) Ακόμη, ενθαρρύνονται οι μαθητές να πιστέψουν στις ικανότητες εκείνες, που έχουν οριοθετήσει οι άρρητες θεωρίες της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των γονέων τους, μέσα στα πλαίσια ενός γνωσιακού περιβάλλοντος, ενώ δεν κάνουν το ίδιο με τους μαθητές με ειδικές

ανάγκες, δηλαδή να γίνει προσπάθεια διερεύνησης κι ανάδυσης των προσωπικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων, έτσι ώστε να μην αντιμετωπίζονται ως απλοί ακροατές της σχολικής τάξης. Οι μαθητές λοιπόν, που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, εκλαμβάνονται ως άτομα με δυναμισμό, ενώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως άτομα που μπορεί να επιτυγχάνουν σε κάτι, όχι γιατί έχουν ικανότητες, αλλά γιατί έτυχε να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση με πολύ προσπάθεια. Μια άλλη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της κανονικής ροής του ημερήσιου προγράμματος ενός σχολείου είναι η ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής ενημέρωσης και πληροφόρησης, από τοπικούς και νομαρχιακούς φορείς, από τα σχολικά εγχειρίδια και βέβαια από το ίδιο το σχολείο, προς τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Επειδή όμως τα πληροφοριακά μηνύματα αυτά, στηρίζονται σε σχέσεις και πρακτικές, έννοιες και ιδεολογίες που είναι βαθιά ριζωμένες στην καθημερινότητα, εκείνο που απαιτείται επίσης είναι η κριτική ανάγνωση των μηνυμάτων των σχολικών βιβλίων, καθώς και όλων των μηνυμάτων, να γίνεται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο υποτίθεται ότι αυτά αναπαριστούν και αναπαράγουν. Για μια τέτοια ανάγνωση απαιτείται η καλή λειτουργία των επικοινωνιακών μοντέλων που χρησιμοποιούνται στην κατασκευή ενός μηνύματος, στην προσπάθεια του πομπού να μεταδώσει αποτελεσματικά το επιθυμητό μήνυμα. Η γνώση αυτή θα διευκολύνει τις ομάδες εμπλοκής στα εκπαιδευτικά δρώμενα, να κάνουν τη δική τους ενεργό ανάγνωση και να βγάλουν τα δικά τους νοήματα μέσα από το μήνυμα. Μια βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι η ανάπτυξη του εαυτού (αυτογνωσία), των ικανοτήτων, του δυναμικού του μαθητή και κυρίως της αυτοπεποίθησής του, η οποία το βοηθάει να αντιμετωπίζει με θάρρος και αίσθηση ασφάλειας πολύπλοκες καταστάσεις στο σημερινό κόσμο, ο οποίος, διαφορετικά, δημιουργεί ανασφάλεια στο άτομο καθώς και την αίσθηση ότι εκμηδενίζεται και ότι είναι αδύναμο για πράξη. Κεντρικό ρόλο στην υποβοήθηση των μαθητών να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν τις ικανότητες και την αυτοπεποίθησή τους πρέπει να παίξει, ο εκπαιδευτικός γιατί όπως αναφέρεται *«...δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ένταξη των μειονεκτικών παιδιών στα κανονικά σχολεία, είναι ο καλύτερος τρόπος για την ενσωμάτωσή τους αργότερα στην κοινωνία των ενηλίκων. Ο διαχωρισμός και η απομόνωση σε ειδικά σχολεία, δεν είναι μόνο ασυνεπής προς τα δικαιώματα του μειονεκτικού παιδιού για ίσες ευκαιρίες εκπαιδεύσεως, αλλά και αντίθετος προς το σκοπό της ειδικής εκπαιδεύσεως, που είναι η προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή και η*

ένταξή του στην κοινωνία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η τοποθέτηση του μειονεκτικού παιδιού στο κανονικό σχολείο δεν σημαίνει οπωσδήποτε την ενσωμάτωσή του στα κανονικά παιδιά, με την έννοια ότι μετέχει πλατιά στις δραστηριότητές τους και αισθάνεται τον εαυτό του αποδεκτό μέλος. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος αυτού και στις δύο φάσεις είναι η συνειδητοποίηση του σκοπού της ειδικής αγωγής, όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα και η αναζήτηση των καταλλήλων μεθόδων και μέσω για την επίτευξή του. Η ριζική αναπροσαρμογή των αντιλήψεών μας σύμφωνα με τις νέες τάσεις είναι μία βασική ανάγκη. Πρέπει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό και το λοιπό προσωπικό, που εργάζεται για την εκπαίδευση και γενικά την αποκατάσταση του μειονεκτικού παιδιού θα διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην υπόθεση αυτή. Αν το ίδιο το προσωπικό του ειδικού σχολείου ή της τάξεως απορρίπτει το μειονεκτικό παιδί, αν η προσπάθεια που κάνει χαρακτηρίζεται από γνήσιο επαγγελματισμό ακόμη και το καλύτερο πρόγραμμα δεν είναι δυνατό να έχει αξιόλογα αποτελέσματα. Αντίθετα όπου υπάρχει ευαισθητοποιημένο προσωπικό συνήθως ξεπερνά τις δυσκολίες και τις αδυναμίες του προγράμματος και οι πιθανότητες επιτυχίας αυξάνονται σημαντικά.» (Χρηστάκης, 1990). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι σχετικές έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις δείχνουν ότι ο κάθε μαθητής, μέσα στη σχολική μονάδα, δεν είναι που εκτίθεται, απλώς, σε κάποια μηνύματα των παιδαγωγικών και κοινωνικών μέσων και κειμένων. Είναι μάλλον μέλος ενός ιστού σχέσεων σε συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό και χωροχρονικό περιβάλλον που- με αναφορά βέβαια και στο μορφωτικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο- συνήθως κατηγοριοποιεί ενεργά τον κόσμο και αποδίδει χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε πράγματα ανθρώπους και καταστάσεις. Το γεγονός λοιπόν ότι οι εννοιολογήσεις του ενός παιδιού είναι δυνατόν να διαφέρουν από τις εννοιολογήσεις του άλλου παιδιού, δεν είναι ένδειξη αποτυχίας στον τρόπο ανάγνωσης του μηνύματος, αφού προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι όμως ένδειξη ότι τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες που επηρεάζονται από το μήνυμα άμεσα και άνευ όρων. Ο άνθρωπος δομεί ενεργά την πραγματικότητα και δεν είναι το θύμα ή το άβουλο όν, στο οποίο επιβάλλεται μια και μόνη εκδοχή της πραγματικότητας ή της αναπαράστασής της. Ένα βασικό στοιχείο που παρεμβαίνει κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας είναι η επιλεκτικότητα με την οποία επικεντρώνει κανείς την προσοχή του σε κάτι και με την οποία αντιλαμβάνεται τα πράγματα κάτω από τους περιορισμούς της λειτουργίας της

αντίληψης και υπό το πρίσμα των αξιών, των πεποιθήσεων και των στερεοτύπων του, όπως για παράδειγμα ότι το διαφορετικό είναι κατώτερο ή απειλητικό, όπως οι μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας ή μειονεξίας. Κι ενώ το σχολικό πρόγραμμα, θεωρητικά, προσφέρει το ίδιο περιεχόμενο, για όλα τα παιδιά, ο τρόπος που δίνεται είναι περιοριστικός για τους μαθητές με ειδικικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο σημείο αυτό η θέση του δασκάλου είναι σημαντική, γιατίμια ουδέτερη στάση ή απροθυμία να υποστηρίξει μια μη-παραδοσιακή επιλογή, είναι αρκετή να επηρεάσει το μαθητή προς την κατεύθυνση μιας πιο συντηρητικής λύσης. Ακόμα και οι πιο ασήμαντες και επιφανειακές λεπτομέρειες μέσα στην τάξη, η προσοχή, το ενδιαφέρον ή η αδιαφορία που δείχνει ο δάσκαλος προς τα παιδιά, έχουν σοβαρές συνέπειες στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης τους. Διαπιστώθηκε ότι δίνεται μεγαλύτερη προσοχή και ενθάρρυνση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες θα βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Έργο της ειδικής παιδαγωγικής είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές να χειριστούν τη σύγκρουση και αβεβαιότητα με εμπιστοσύνη, και να βρούνε τρόπους να διευρύνουν τις περιορισμένες φιλοδοξίες τους και επαγγελματικές ευκαιρίες. Μια εκπαίδευση, με γνώμονα την ισότητα των μαθητών, απαιτεί πολλές και ριζικές αλλαγές και πρωταρχικά αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών και ειδικά προγράμματα δράσης και έρευνας. Σύμφωνα με τον R. Boudon(1973) «*...ο ουσιαστικός μηχανισμός που γεννά τις εκπαιδευτικές ανισότητες προκύπτει από την διαλεκτική σχέση του συστήματος κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καθιερώνει μια διαστρωμάτωση, με συγκεκριμένους κανόνες, νόρμες*» (Postic, 1995, *σελ.56).*

4. Αξιολόγηση των ευρημάτων από θεωρητική και μεθοδολογική πλευρά. Πρωτοτυπία της έρευνας.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας ήταν να φωτίσει το πεδίο του σχολικού φαινομένου με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων. Με την επιστημονική έρευνα το πεδίο προσανατολίζεται και στην αναζήτηση παραγόντων μέσα στα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου και στα αναλυτικά προγράμμα, για την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης. Η κοινωνιοψυχολογική μελέτη θα βοηθήσει στη δημιουργία νέων ζητημάτων-προβλημάτων. Το τελικό συμπέρασμα αυτής της ανάλυσης περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου, είναι ότι οι αναφορές σε περιπτώσεις αναπηρίας και μειονεξίας συνανθρώπων μας είναι σχεδόν ανύπαρκτες, κάτι που φαίνεται και

από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος, ως πηγές πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση και σε ποιους μαθητές απευθύνεται. Τα σχολικά βιβλία εξακολουθούν να αναπαράγουν, στο στάδιο της μετάδοσης της πληροφορίας, την ιδεολογία του «φυσιολογικού», όπου είναι εμφανής η έλλειψη της διαφορετικότητας και του «άλλου» παιδιού στα πλαίσια της συγκεκριμένης αυτής πτυχής του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επίσης, παρατηρήθηκε σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, ότι οι ομάδες-εμπλοκής, δάσκαλοι, γονείς και μαθητές δεν είναι καλά προετοιμασμένοι να επεξεργαστούν ικανοποιητικά τα όποια καινούρια μηνύματα της διεθνούς επερχόμενης κοινωνικής αλλαγής, για μια διαφορετική προσέγγιση και αντιμετώπιση του ζητήματος της αναπηρίας, όπου δημιουργεί μαθησιακά προβλήματα, γιατί μόνο μέσα από ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό και μια σωστή ευαισθητοποίηση είναι δυνατόν να προωθηθεί η αντίληψη για την ίση κατανομή σε όλους τους μαθητές, μέσα στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Με τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, όταν αρχίζουν και αναδύονται οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όπου διενεργείται η τυπική μορφή της μάθησης, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου διεξάγεται η άτυπη μορφή της μάθησης, θα βοηθήσει στην έγκαιρη κι έγκυρη αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων, μέσα από την διεπιστημονική προσέγγιση του προβλήματος, με τη διαφορική διάγνωση από ειδικό επιστημινικό προσωπικό, αλλά παράλληλα η οικογένεια θα συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία του μαθητή , όπου σύμφωνα με τις μελέτες των S. Meisels & J. Shonkoff (1990), ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός, γιατί «*...οι ανάγκες των παιδιών που συμμετέχουν σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης μπορεί να εκτιμηθούν και να κατανοηθούν πλήρως, μόνο μέσα στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η οικογένεια λοιπόν πρέπει ν΄ αντιμετωπίζεται σαν μία δυναμική μονάδα ενσωματωμένη μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Αυτού του είδους η επικέντρωση (το παιδί μέσα στην οικογένεια, η οικογένεια μέσα στην ευρύτερη κοινωνία) τείνει να επηρεάσει όλες τις πλευρές των σύγχρονων προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, από την πρόληψη μέχρι την αναγνώριση, την αξιολόγηση και τη θεραπευτική αντιμετώπιση.*» (Πολυχρονοπούλου, 1995, σ. 77).

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον τον σπουδαίο ρόλο παίζει, ο καλά ενημερωμένος και ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός, όπου θα είναι σε θέση να παρέμβει στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την σχολική και κοινωνική αλλαγή των στάσεων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πρέπει να διαπνέει η ιδεολογία για την παροχή των ίσων ευκαιριών μάθησης να διαπνέει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες τους τις βαθμίδες. Η εκπαίδευση, ως προϊόν μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, δεν αλλάζει αν δεν αλλάξουν οι κοινωνικές δομές και οποιαδήποτε προσπάθεια πρός αυτή την κατεύθυνση δεν είναι δυνατόν να πάει χαμένη. Οι σύλλογοι και τα σωματεία των ατόμων με ειδικές ανάγκες υποστηρίζουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται παραδοσιακά μέσα στα πλαίσια της εφαρμογής της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς την ειδική παιδγαωγική προσέγγιση, κάτι που παρατηρήθηκε και από τις απαντήσεις των γονέων, όπου τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς της ειδική αγωγής, που ασχολούνται με τα παιδιά αυτά. Ο στόχος του προγράμματος είναι να διδάξει δεξιότητες, να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων για τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να παροτρύνει τους μαθητές να επανεκτιμήσουν τις απόψεις τους και τις στάσεις τους πάνω σε αυτό το σχολικό φαινόμενο, προς αλλαγή των κοινωνικών τους αναπαραστάσεων της συν-εκπαίδευσης. Εδώ, φαίνεται καθαρά και η ιδεολογική διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις συλλογικές αναπαραστάσεις, όπως τις όρισε στην αρχή(1898) ο Emile Durkheim, γιατί ήθελε να συσχετίσει την ατομική με τη συλλογική σκέψη, αποδεικνύοντας ότι η αναπαράσταση ενός ατόμου για κάποιο κοινωνικό φαινόμενο είναι μια «...πολύπλοκη ψυχική διεργασία», καθώς επίσης και η συλλογική δεν ισούται με το άθροισμα των ατομικών αναπαραστάσεων. Στο αντικείμενο της συν-εκπαίδευσης, που διερευνάται, φαίνεται καθαρά ότι η έννοια κοινωνική αναπαράσταση, όπως ορίστηκε από τον Moscovici(1976), ταιριάζει περισσότερο, γιατί το φαινόμενο είναι πολύπλοκο και φυσικά οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατομικού και συλλογικού είναι συνεχείς, με θετικές και αρνητικές επιρροές, συνειδητές κι ασυνείδητες. Χαρακτηριστικά δηλώνεται από τον ίδιο τον Moscovici(1989, σ.82) ότι: *"... η αναγκαιότητα του να κάνουμε την αναπαράσταση μία γέφυρα μεταξύ του ατομικού και κοινωνικού κόσμου, να τη συνδέσουμε στη συνέχεια στην προοπτική μίας κοινωνίας που αλλάζει αιτιολογεί τη συγκεκριμένη τροποποίηση. Καλούμαστε να καταλάβουμε όχι πια την παράδοση αλλά την καινοτομία, όχι πια μία κοινωνική ζωή ήδη προκατασκευασμένη αλλά μία κοινωνική ζωή στη διαδικασία του γίγνεσθαι".* (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995, 13-14). Επομένως, υπάρχουν ζητήματα στον σχολικό χώρο, όπου προσλαμβάνονται ως δεδομένα και αυτονόητα και δεν υπόκεινται σε προβληματισμούς κι γνωστικές επεξεργασίες,

όπως είναι η παράλληλη μάθηση με την βοήθεια της ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διάφορες ασυνείδητες κι απρόβλεπτες επιρροές της λανθάνουσας μάθησης, μέσα από την «αδρανούσα» επενέργεια παραγόντων της σχολικής ζωής, δημιουργούν σχολικούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς, με την ανάδυση των ετικετοπήσεων και περιθωριοποιήσεων. Οι κοινωνικές νόρμες που διαμορφώνονται στη σχολική ζωή επηρεάζουν τους τρόπους σκέψης, μάθησης, συμπεριφοράς και στάσης των μαθητών, μέσα κι έξω από τη σχολική μονάδα, γιατί σύμφωνα με τη σύγχρονη Γνωστική Ψυχολογία *«...η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μια μηχανιστική συνάρτηση ερεθισμάτων και αντιδράσεων ή μια σύνδεση της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς και των συνεπειών της, αλλά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα δόμησης των προσλαμβανομένων πληροφοριών σε ήδη προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, οι οποίες είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για τη νέα μάθηση. Αναλύει, διερευνά και μελετά τις εσωτερικές ενσυνείδητες γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπου που συμμετέχουν στη λειτουργία της μάθησης. Συγχρόνως μελετά τις λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις των σταδίων από τα οποία διέρχονται και επεξεργάζονται οι πληροφορίες για να μετασχηματιστούν σε γνώσεις.»* (Κολιάδης, 1997, σσ. 24-25). Συνεπώς , οι τομείς μέσω των οποίων διαμορφώνεται το σχολικό πρόγραμμα είναι ο ρυθμός και το κλίμα της σχολικής ζωής στην τάξη, τα φυσικά χαρακτηριστικά και μεγέθη του σχολικού πλαισίου (διάθεση και χρήση χώρου, χρόνου κ.α.), η μέθοδος και η τεχνική διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους, οι εμπειρίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης ενώ το επίσημο πρόγραμμα αναφέρεται στις επίσημες προϋποθέσεις και υποχρεώσεις των μαθητών, το κρυφό πρόγραμμα αναφέρεται περισσότερο στις υπονοούμενες απαντήσεις που προβάλλονται από τη θεσμική οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης. Αυτό σημαίνει πως δεν μπορεί να υλοποιηθεί το επίσημο πρόγραμμα χωρίς την διαστηριότητα του κρυφού όπου μάλιστα, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές όπως οι Bloom,B.,Miller,C. και Parlett, M.. το κρυφό πρόγραμμα υπερισχύει του επισήμου ή και ανατρέπει τις προδιαγραφές του και ιδίως μέσα από τις διαδικασίες της σχολικής αξιολόγησης. Αυτό παρατηρήθηκε και από τις κοινωνιομετρικές μελέτες, που έγιναν στους μαθητές, όπου καλούνται να δεχτούν ή όχι τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα στην τάξη, έξω από την σχολική τάξη κι έξω από τη σχολική μονάδα. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές των προθέσεων, με τις τελικές στάσεις και

συμπεριφορές. Παρατηρείται, κυρίως από τις απαντήσεις των γονέων, ότι η φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων κινείται μάλλον προς την εφαρμογή ειδικής εκπαίδευσης σε ξωχωριστές τάξεις και καμιά φορά και σχολικές μονάδες για κάποιες κατηγορίες των μαθητών. Στη θεωρία της μελέτης του παιδιού το αναλυτικό πρόγραμμα, το φανερό και το λανθάνον έχει ένα μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, δηλαδή προσαρμόζει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές δυνατότητες στο παιδί με στόχο να το βοηθήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του χωρίς καταναγκασμό, μέσα σ' ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον που ζει. Η ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας περιλαμβάνει όλο τον έλεγχο του τρισδιάστατου μαθητή, δηλαδή καλλιέργεια του σώματος, πνεύματος και ψυχής, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«...το άτομο δεν περιορίζεται σε ένα ανεξάρτητο βιολογικό οργανισμό, ο οποίος δέχεται ερεθίσματα στα οποία απαντάει. Είναι το οικοδόμημα μίας συνεχούς αλληλεπιδρασιακής σχέσης με το περιβάλλον του. Από την άλλη, το ερέθισμα είναι κοινωνικά ενσωματωμένα, δεν είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο"* (Παπαστάμου, 1989[β], *σελ.14)*. Πρέπει οι μαθητές να διευρύνουν τη δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν. Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και την ψυχική τους υγεία, και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες. Να κατακτούν την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης. Και εκεί που μπορεί ίσως να επιτευχθεί κάποια αλλαγή, είναι στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα αυτό. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς, έχουν οι ίδιοι κοινωνικοποιηθεί μέσα στο ίδιο σύστημα των στερεότυπων ρόλων και έχουν διαμορφώσει στερεότυπες προσδοκίες για τους ρόλους και τις επαγγελματικές δυνατότητες και κατευθύνσεις των παιδιών (Wolpe, 1977). Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στη δημιουργία κάποιων κοινωνιοψυχολογικών μηχανισμών, κατά τη διάρκεια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως τα κρυμμένα μηνύματα, που μεταφέρονται με την δραστηριοποίηση της λανθάνουσας μάθησης και αντιμετωπίζονται ως δεδομένα κι αυτονόητα, έτσι ώστε δεν αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας, προβληματισμού κι αμφισβήτησης, με αποτέλεσμα να προκύπτουν στάσεις απρόβλεπτες, ανεπιθύμητες κι ασυνείδητες, ως προεκτάσεις της επενέργειας παραγόντων της σχολικής καθημερινότητας, όπου διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές

εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, αρχές και αξίες (Dreeben, R.,1976). Για την αγωγή – θεραπεία των παιδιών με το σύνδρομο του αυτισμού, η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση, με τη συμμετοχή των γονιών, θεωρείται σήμερα ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος (Cordes & Dzikowski, 1991). Επίσης η εφαρμογή σε ερευνητικό επίπεδο του προγράμματος πρώιμης παρέμβασης Portage στη χώρα μας οδήγησε σε πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα όπου *«...το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας από 11 μηνών μέχρι 5 ετών με αναπτυξιακές ανεπάρκειες, εξαιτίας εγκεφαλικής βλάβης, χρωμοσωμικών ανωμαλιών, μικροκεφαλίας και καθυστέρησης λόγου.»* (Τάφα, 1997, σελ. 382-384)

5. Σχολική ένταξη: Ένα πεδίο με συνεχή διερεύνηση.

Ο τελικός στόχος της συν-εκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η κοινωνική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, όπου φυσικά θα ξεκινήσει από την σχολική ενσωμάτωση, δηλαδή αρχίζει να κοινωνικοποιείται ο μαθητής από το σχολείο. Επομένως, γίνεται λόγος για την σχολική κοινωνικοποίηση, όπου σύμφωνα με τον Parsons, το σχολική τάξη είναι κοινωνικό σύστημα όπου, υπάρχουν δύο βασικοί στόχοι, ο ένας της λειτουργικής κοινωνικοποίησης και ο άλλος της επιλεκτικής κοινωνικοποίησης. Στην πρώτη ο μαθητής μαθαίνει κοινωνικές δεξιότητες και αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους και στη δεύτερη αρχίζει η κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνει ο κάθε ένας. Επομένως, σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων, η συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών στην ίδια σχολική τάξη, θα βοηθήσει στην υιοθέτηση κοινωνικών αξιών της ισότητας και της αλληλοαποδοχής της διαφορετικότητας, σε περίπτωση προκαταλήψεων της οικογένειας απέναντι στο διαφορετικό, θα απομυθοποιήσει την αναπηρία, βλέποντας τους συμμαθητές του, να αναδύουν τις δυνατότητές τους σε άλλους τομείς, η συνεργασία ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον θα βοηθήσει στην καλύτερη εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, οι διάφορες μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή θα ξεπεραστούν και με τη βοήθεια του κατάλληλου εποπτικού υλικού, όπου οι διαγνώσεις θα είναι έγκυρες κι αξιόπιστες και φυσικά, μέσα από τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών θα αναδυθούν προσδοκίες ρεαλιστικές, εφαρμόσιμες και δίκαιες για κάθε μαθητή. Βέβαια, οι κοινωνικοποιητικές τάσεις δεν δημιουργούνται από τη μια μέρα στην άλλη, αλλά διαμορφώνονται μέσα από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της

σχολικής μονάδας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περνάνε μέσα από διαδικασίες μάθησης και γίνονται φορείς κοινωνικών συστημάτων και αναπαραγωγής. Σύμφωνα με τον Fend, "*...από τη μία μεριά αναπαράγονται κοινωνικά συστήματα που κατευθύνουν τις τύχες των ανθρώπων, από την άλλη όμως δίνεται η δυνατότητα στα άτομα για μάθηση και κοινωνικό προσανατολισμό με μία κριτική σκέψη. Η λειτουργία αυτή ερμηνεύεται από τον Fend ως μία δυνατότητα που μπορεί και δίνει λύσεις στα προβλήματα που αφορούν τόσο το άτομο, όσο και την κοινωνία.*"(Τσιπλητάρης, 1997, σελ. 4). Βέβαια, με την εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπάιδευσης, αρχίζει να επέρχεται αλλαγή και στα περιφερειακά, αλλά και στα κεντρικά στοιχεία της αναπαράστασης, όπου και αλλάζει ή μένει σταθερή μια κοινωνική αναπαράσταση. Σύμφωνα με τον Abric (1988) μια κοινωνική αναπαράσταση είναι το αποτέλεσμα μιας γνωστικής και διανοητικής δραστηριότητας για τη νέα πραγματικότητα, άρα με την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες γενικής παιδείας, θα πρέπει πρώτα να υπάρχει μια ενημερωτική πληροφόρηση γύρω από την ειδική εκπαίδευση, γιατί όπως γνωρίζουμε "*...η αναπαράσταση είναι ένα οργανωμένο σύνολο απόψεων, στάσεων, πεποιθήσεων και πληροφοριών που αναφέρονται σ΄ ένα αντικείμενο ή σε μία κατάσταση. Καθορίζεται δε τόσο από το ίδιο το υποκείμενο (την ιστορία του, τα βιώματά του), και από το κοινωνικό και ιδεολογικό σύστημα μέσα στο οποίο υπεισέρχεται, όσο και από την φύση των σχέσεων που διατηρεί το υποκείμενο με αυτό το κοινωνικό σύστημα.* (Παπαστάμου, Μαντόγλου, σελ. 224). Επομένως, οι πρώιμες εμπειρίες των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, θα επηρεάσουν τις αλληλεπιδρασιακές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους το πρώτο χρονικό διάστημα της εφαρμογής της συν-εκπαίδευσης. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στα φαινόμενα της ομαδικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ατομικών συμπεριφορών, όπου καθορίζονται από πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που στη βάση τους είναι συναισθηματικές και κοινωνικές προσεγγίσεις, όπου σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget «*...το άτομο στη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον πετυχαίνει την ισορροπία, δηλαδή προσαρμόζεται με άνεση και ευελιξία στις νέες καταστάσεις, όταν επιτύχει κάποια μορφή αρμονίας ή ένα αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας με το περιβάλλον του*» (Κολιάδης, 1997, σ. 111)

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθε να εννοιοποιεί και να αξιολογεί σωστά την σχολική πραγματικότητα και να δρα σε σχέση με τους μαθητές του και τα προβλήματά τους με τρόπο συναισθηματικό κι όχι εμπειρικά, περιστασιακά Για

παράδειγμα στο κοινωνικό επίπεδο η στρατηγική της ταξικής αναπαραγωγής συνδηλώνεται με το ιδεολόγημα της κοινωνικής κινητικότητας, που περνά μέσα από την οικογένεια στον εκπαιδευτικό, είτε απευθείας, μέσα από τη δική του δηλαδή οικογένεια, είτε έμμεσα μέσα από τις οικογένειες των μαθητών του, με μεσολαβητικούς αγωγούς τους ίδιους τους μαθητές ή τους γονείς τους, όταν συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό. Τόσο η αντίληψη όσο και η αντίδραση του διδάσκοντα σε μια κατάσταση, εξαρτώνται από αντίστοιχες στάσεις του, που οφείλονται αφενός στην κοινωνική συγκρότηση του ρόλου του (αξίες και κανόνες συμπεριφοράς) και στη βαθύτερη δομή της προσωπικότητάς του και αφετέρον στη συγκεκριμενοποίηση αυτού του ρόλου μέσα από τη δυναμική της ομάδας - τάξης, την προσαρμογή δηλαδή των περιεχομένων του ρόλου τους στις συγκεκριμένες προσδοκίες των άλλων και τυχαία, είναι κάτι που περιορίζει το επαγγελματικό του άγχος συμβάλλοντας έτσι και στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του. Το ξεπέρασμα του δικού του άγχους και της ανασφάλειας, η γνώση των ορίων της αρμοδιότητάς του και της αντοχής του, η ικανότητά του να κατανοεί τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών του και η ικανότητα να συνδέει σωστά την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δυναμική της βασικής ομάδας, έχει θετικότατα αποτελέσματα τόσο για την ψυχική υγεία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και για την απόδοσή τους στα μαθήματα, γιατί *«...ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες κατέχεται από αβεβαιότητα για το είδος της απάντησης που θα μπορούσε να δώσει...οι W. Doise and C. Mugny(1981), A.-N. Perret-Clermont(1979), Hinde, Stevenson-Hinde(1968) μελέτησαν τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών με αφορμή τους τρόπους εκτέλεσης της εργασίας. Οι κοινωνιο-γνωστικές αυτές συγκρούσεις, που προέρχονται από την αντιπαράθεση διαφόρων απόψεων, προκαλούν τη διασάλευση των δομών κατανόησης του πραγματικού κόσμου και, στη συνέχεια, την εγκατάλειψή τους. Η αποσταθεροποίηση οδηγεί στον πειραματισμό νέων συντονισμών και συνεπώς στην πρόοδο»* (Postic 1995, 170-171). Επόμένως, από τα ευρήματα της έρευνας εκτιμάται ότι οι στόχοι της διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να είναι σαφείς και να προσδιορίζονται τα κριτήρια της επιτυχίας στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπου η καθημερινή σχολική μάθηση θα συνδυάζεται με την προηγούμενη εμπειρία του μαθητή, έτσι ώστε να υπάρχει μια άμεση εκπαιδευτική διάγνωση των δυνατοτήτων και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.

6. Προτάσεις για σχολικές αλλαγές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι δυνατόν μόνο, να τοποθετηθούν σε μια συνήθη σχολική τάξη, χωρίς να δοθούν οι αντίστοιχες ευκαιρίες στα παιδιά να εξελιχθούν μαθησιακά. Για να υπάρξει ουσιαστική ένταξη και σχολική ενσωμάτωση θα πρέπει να γίνουν σημαντικές αλλαγές στην σχολική μονάδα, από τη μεριά του τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και στην υλικοτεχνική της υποδομή. Στον τομέα της μαθησιακής διαδικασίας, θα πρέπει οι μαθητές να φτάνουν στα μορφωτικά αγαθά με διαφορετικό ειδικό τρόπο, μέσα στα πλαίσια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η χρονολογική ηλικία των μαθητών της τάξης να είναι στα ίδια επίπεδα, και το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς επίσης και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί και πληροφορηθεί για τα φαινόμενα της ειδικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Η παράλληλη ειδική αγωγή από άλλον δάσκαλο, ειδικευμένο στο συγκεκριμένο πρόβλημα θα βοηθήσει στην απομυθοποίηση όλων των ανύπαρκτων μαθησιακών δυσκολιών. Η συνεχής ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων, όπου τα παιδιά τους παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, έτσι ώστε να προσέχουν τη στάση και συμπεριφορά απέναντί τους. Η ειδική εκπαίδευση να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής παιδαγωγικής προσέγγισης, γιατί οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών πρέπει να εντοπίζονται, να αξιολογούνται και να προσαρμόζεται το πρόγραμμα της σχολικής μονάδας ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει η σχολική μονάδα να επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις ανικανότητες και δυσκολίες των ατόμων, αλλά και στις ικανότητες και δυνατότητές τους. Όπως είναι γνωστό, εκτός από τις αναπηρίες και τις μειονεξίες, υπάρχουν και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπου ο δάσκαλος της κανονικής τάξης μπορεί να συνεργαστεί με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και να υπάρχει συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη και των γονέων. Όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία με τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εννοούνται «... *εκείνα τα παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις ψυχολογικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση ή τη χρήση του λόγου, γραπτού ή προφορικού. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν μέσα από ανεπαρκή ικανότητα για ακουστική προσοχή, σκέψη, ομιλία, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, ή μαθηματικούς υπολογισμούς. Αυτές οι διαταραχές περιλαμβάνουν καταστάσεις με αντιληπτικές μειονεξίες, εγκεφαλική βλάβη,*

ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, και εξελικτική αφασία. Ο όρος αυτός δεν περιλαμβάνει παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα που είναι κυρίως αποτέλεσμα οπτικών, ακουσιτκών ή κινητικών μειονεξιών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής, ή πολιτισμικά μειονεκτικού περιβάλλοντος (Νόμος 91-230 των Η.Π.Α., βλ. Ν. Μίχου: Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Σεμινάριο: Μαθησιακές Δυσκολίες. Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα 1987, 27-41) Για τις δυσκολίες ορισμού βλ.: Γεωργούση, Μ. : Δυσχέρειες μάθησης, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ τχ. 29 (1986) 25-52). Επομένως η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές κι εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κάθε σχολικής μονάδας, της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης του σχολείου. Η συνεχής κατάρτιση , ενημέρωση και πληροφόρηση γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα βοηθήσει στις αλληλεπιδρασιακές τους θέσεις μέσα κι έξω από το σχολείο. Οι βασικοί τομείς της εκπαιδευτικής ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως διαφαίνεται από τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, είναι: α) η πρώϊμη παρέμβαση, β) η σχολική ένταξη κι ενσωμάτωση και γ) η εκπαιδευτική υποστήριξη. Με την πρώϊμη κι έγκαιρη παρέμβαση θα εντοπίζονται τα διάφορα μαθησιακά προβλήματα στα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράλληλα θα ψυχολογική υποστήριξη και των μαθητών και των γονέων τους για την αναγνώριση και αποδοχή του προβλήματος και για την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης στο παιδί και την ανθρώπινη μεταχείρισή του. Πρόκειται για την πρώτη και βασικότερη επιδίωξη. Στο θέμα αυτό ο ρόλος του ειδικού συμβούλου είναι σημαντικός όπου θα εντοπίζονται διαγνωστικά οι αιτίες των προβλημάτων και θα ερμηνεύονται τα συμπτώματα, γιατί όπως αναφέρει η καθηγήτρια Λαμπροπούλου *«...Η καθυστέρηση της διάγνωσης και, κατά συνέπεια, η καθυστέρηση λήψης μέτρων αντιμετώπισης της βαρηκοΐας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της γλώσσας και στην όλη εξέλιξη του κωφού παιδιού.»* (Λαμπροπούλου, 1994), όπου και η πρώιμη παρέμβαση στις κινητικές διαταραχές, είναι δυνατόν να οδηγήσει σε βελτίωση και πλήρη αποκατάσταση. (Κουτσούκη – Κοσκινά, 1994, Krebs, 1971). Συγκριτικές έρευνες έχουν οδηγηθεί σε συμπεράσματα όπου η γνωστική ικανότητα των βρεφών με το σύνδρομο Down να είναι πολύ υψηλότερη από εκείνη των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας με το ίδιο σύνδρομο (Wishart, 1992). Η ειδική Αγωγή αποτελεί έναν από τους πιο

σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις σχολικές μονάδες. Εδώ είναι αναγκαία η στρατηγική συμπεριφορά της πολιτείας, όπου οφείλει να διερευνά τους παράφοντες εκείνους οι οποίοι θα βοηθήσουν στην ομαλή εφαρμογή των μοντέλων της συν-εκπαίδευσης, σε αντίθεση περίπτωση θα υπάρχει το αποτέλεσμα της μειωμένης ένταξης και των μορφών περιθωριοποίησης κι αποκλεισμού. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με την εκπαιδευτική πράξη, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει καλύτερα και με ουσιαστικό τρόπο τις μαθησιακές αποκλίσεις ορισμένων μαθητών της σχολικής μονάδας. Η συνήθης σχολική μονάδα, είναι ο κατάλληλος χώρος, για να αναπτυχθούν θετικές αλληλεπιδρασιακές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές. Οι κριτικά σκεπτόμενοι δάσκαλοι-ερευνητές μπορούν να κατανοήσουν το ρόλο τους στο σχολείο μόνο εξετάζοντας σε συνεχόμενη βάση τα ευρήματα της εκπαιδευτικής και κοινωνιοψυχολογικής έρευνας. Αν οι εκπαιδευτικοί είχαν συνηθίσει να μελετούν την έρευνα ως μέρος της καθημερινής επαγγελματικής τους ζωής, θα είχαν ήδη συλλάβει τα συνεχώς μεταβαλλόμενα σχήματα της δυναμικής των κοινωνικών φαινομένων, τα φανταστικά και τα πραγματικά στοιχεία που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να δομήσουν σταθερές ιδέες απέναντι σ' αυτά τα φαινόμενα. Θα είχαν δει τη σύνθετη αλληλεπίδραση των ιδεών των μαθητών και της επιστημονικής γνώσης. Η κριτική έρευνα μας έχει δείξει πολλά για το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιβάλλον. Στον κόσμο τους, τα παιδιά τοποθετούν τον εαυτό τους με τρόπο ώστε να γίνονται μάλλον δυνατά, παρά αδύναμα. Μέρος του εκδημοκρατισμού της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η μεταρρύθμιση των τρόπων διδασκαλίας και του διαλόγου, έτσι ώστε οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μάθουν το ήθος ενός επαγγέλματος. Η χρησιμοποίηση δημοκρατικών μεθόδων διδασκαλίας, που επιτρέπουν τη συμμετοχή, την κριτική ανάλυση και το διάλογο, δίνει ένα τόνο στο επάγγελμα, επιτρέποντάς του να γίνει πιο εύκαμπτο, πιο εμπνευσμένο και πιο δεκτικό στον πειραματισμό, με στόχο νέες διδακτικές πρακτικές. Όταν αποκτούν επαγγελματική γνώση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αμφισβητήσουν όχι μόνο τις λύσεις, αλλά και την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Πρέπει να είναι ικανοί να εξετάσουν κριτικά το διαγνωστικό στοιχείο στη διδασκαλία. Τα προβλήματα χειρισμού των ιδεών των μαθητών, απαιτούν τεχνικές λύσεις, για την εποικοδόμηση της γνώσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικής διδασκαλίας, δηλαδή η κατανόηση, η συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο και τους

μαθητές, η κοινή αναζήτηση λύσεων και οι κοινές αποφάσεις για θέση κανόνων και περιορισμών-στοιχεία της επιστημονικής μεθοδολογίας- οδηγούν στην έλλειψη συγκρούσεων και στις καλές επιδόσεις. Όπως γράφει ο Ρούντολφ Ντράϊκωρς: « Κάθε φορά που θα εφαρμόζει ο δάσκαλος με τους μαθητές του το δημοκρατικό τρόπο προσέγγισης αντί για τον ανταγωνισμό, θα λαμβάνει σε αντιστάθμισμα ένα πνεύμα συνεργασίας και βοήθειας που θα του δίνει έκπληξη και χαρά».

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι ο δάσκαλος οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη του, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της αλληλοσυσχετίσεις των μεθόδων διδασκαλίας και των υλικοτεχνικών αντικειμένων που χρησιμοποιεί και της υποδομής της σχολικής μονάδας. Ο παράγοντας αυτός, της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, στην οποία εφαρμόζονται προγράμματα συν-εκπαίδευσης, συμβάλλει στη διαμόρφωση και στο χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς προς τους μαθητές με κάποιο είδος μειονεξίας ή αναπηρίας μέσα στο σχολείο, είναι η οργάνωση της σχολικής τάξης ή του εργαστηρίου, όπου διεξάγονται τα διάφορα μαθήματα και γίνεται προσπάθεια για την εφαρμογή μοντέλων της ενεργητικής μάθησης και την ομαδοκεντρική διδασκαλία. Όλος ο χώρος της αίθουσας είναι δυνατόν να δηλώνει το χαρακτήρα του δασκάλου. Στο σημείο αυτό πρέπει να ενταθεί η προσοχή μας, γιατί αρκετές φορές η όλη οργάνωση της σχολικής τάξης μπορεί να εκφράζει κάποιο σύγχρονο στυλ αγωγής, το οποίο όμως ουσιαστικά και στην πραγματικότητα να μην ενστερνίζεται ο δάσκαλος. Για το λόγο αυτό, ο χώρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να βοηθήσει στο χαρακτηρισμό ενός προφίλ του δασκάλου, μόνο έμμεσα και σε συνδυασμό με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Kohl (1970), οι χώροι αντιπροσωπεύουν την ψυχή και το πνεύμα των ιδρυμάτων. Η σχετική έρευνα που έκανε έδειξε πως : για τον διευθυντή το σχολικό κτίριο είναι ένα κτίριο που περικλείει έναν ορισμένο αριθμό μαθητών, για τους δασκάλους το σύνολο των αιθουσών και για τους μαθητές ένας χώρος όπου, παράλληλα με το δωμάτιο τους περνούν το σημαντικότερο μέρος της ζωής τους. Η σχετική έρευνα που έκανε έδειξε πως, για το διευθυντή το σχολικό κτίριο είναι ένα κτίριο που περικλείει έναν ορισμένο αριθμό μαθητών, για τους δασκάλους το σύνολο των αιθουσών και για τους μαθητές ένας χώρος όπου, παράλληλα με το δωμάτιο τους περνούν το σημαντικότερο μέρος της ζωής τους. Άρα , ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου, εσωτερικό κι εξωτερικό, εφόσον αυτό επηρεάζει σημαντικά ότι μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο. Οι βρώμικες και ακατάλληλες τουαλέτες θα αναστείλουν ή θα ακυρώσουν

αυτά που διδάσκεται ο μαθητής για την προσωπική καθαριότητα και υγιεινή. Διάφορες έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι γενικά τα σχολικά κτίρια επιτελούν τουλάχιστον τους εξής τρεις σκοπούς: α) Υποδηλώνουν τις δυνατότητες και ευκαιρίες για σωστή εκπαίδευση, β) Θέτουν περιορισμούς στο τι μπορεί να επιτευχθεί από τους δασκάλους και μαθητές, και γ) Υποδηλώνουν την ψυχολογική, ψυχαναλυτική, κοινωνική και παιδαγωγική φιλοσοφία του σχολείου. (Henry, 1976). Από τις έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας, διαπιστώθηκε ότι κατά τη διδασκαλία κυριαρχεί ο λόγος του δασκάλου, που καλύπτει το 48% του διδακτικού χρόνου. Αυτός ο διδακτικός ναρκισσισμός είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, γιατί *«...η μορφωτική σχέση δε μεταβάλλεται παρά όταν ο δάσκαλος έχει τα θεσμικά μέσα να οργανώσει νέες παιδαγωγικές δραστηριότητες και καινοτομίες, όταν οδηγούμενος από κάποια φιλοσοφική επιλογή αλλάζει στάσεις απέναντι στο παιδί, ξεκινώντας από την αλλαγή της δικής του συμπεριφοράς, και όταν αισθάνεται ότι στην προσπάθειά του έχει την συμπαράσταση των γονέων και των συναδέλφων του. Στο θεσμικό μετασχηματισμό οφείλει να αντιστοιχεί ο μετασχηματισμός των ανθρώπων, για να μην εκδηλώνονται αντιστάσεις τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από την πλευρά των δασκάλων...η ψυχαναλυτική έρευνα μας βοήθησε να γνωρίσουμε ότι στον ασυνείδητο μηχανισμό, ο μαθητής είναι ο εν δυνάμει ανταγωνιστής, εκείνος που με την εξέλιξή του και την ανάπτυξή του θα σφετεριστεί την εξουσία και θα προκαλέσει το θάνατο στο δάσκαλό του»* (Postic, 1995, σσ.278-280). Γεννιέται έτσι το ερώτημα κατά πόσο μπορεί ένας δάσκαλος να χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο διδακτικό προφίλ, ανεξάρτητα από την προσωπικότητά του.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι οι διαστάσεις της πειθαρχίας μέσα στην σχολική τάξη δεν περιορίζονται μόνο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά έχουν άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στην ψυχολογία, στην αυτοαντίληψη και στον αυτοπροσδιορισμό των δύο βασικών παραγόντων, δασκάλου-μαθητή, μέσα από τη «συναντησιακή σχέση» των οποίων επιτυγχάνεται το φαινόμενο της μάθησης και της αγωγής. Επίσης οι ηθικές διαστάσεις της πειθαρχίας διέπονται από μηνύματα του κρυφού προγράμματος. Ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα και ο σεβασμός των άλλων, αποτελούν συνέπειες της πειθαρχίας και οδηγούν με τη σειρά τους στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού και ηθικού ανθρώπου, ικανού να συμβιώσει ειρηνικά με τους άλλους και να συνάψει υγιείς κοινωνικές σχέσεις. Οι μαθητές, που έχουν επιτύχει την αυτοπειθαρχία, αποκτούν έμμεσα και την αίσθηση των καθηκόντων τους στην εργασία όσο και στα ευρύτερα πλαίσια των

κοινωνικών εκδηλώσεων. Αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους με υπευθυνότητα και έχουν συναίσθηση της σοβαρής θέσης, που καταλαμβάνουν μέσα σε ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων, που ο ένας εξαρτάται από τον άλλον. Επίσης η αυτοπειθαρχία αποτελεί μεγάλο προτέρημα και ασφαλιστική δικλείδα για το σεβασμό της σχολικής τάξης, αλλά και της διαφύλαξης των δημοκρατικών διαδικασιών, όπου *«...τα άτομα δεν μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά, παρά μόνο αν κατευθύνονται από ορισμένους κανόνες και νόμους, που είναι αναγκαίοι για την ευτυχισμένη και χαρούμενη ζωή. Τη λειτουργία αυτή την ονομάζουμε πειθαρχία.»* (Ντραϊκωρς, 1979, σ.18). Είναι φανερό ότι η εκδημοκρατικοποίηση των δομών της σημερινής κοινωνίας, επέβαλλαν τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αυταρχικότητα αποτελεί κατάλοιπο άλλων εποχών, όπου οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες απαιτούσαν ένα σχολείο απόλυτης υπακοής στις εντολές και επιθυμίες του δασκάλου, η οποία στα πλαίσια της οικογένειας προσδιοριζόταν στο πρόσωπο του αυστηρού πατέρα-αρχηγού και ακόμη ευρύτερα στην κοινωνία στο πρόσωπο του ηγέτη. Η σύγχρονη κοινωνία δεν έχει ανάγκη από υπάκουους και πειθήνιους πολίτες, αλλά από άτομα με εσωτερική ελευθερία και αυτοπειθαρχία. Το παιδί στο σχολείο πέρα από την ακαδημαϊκή μάθηση πρέπει να επιτύχει και την κοινωνική μάθηση, μέσω των μηνυμάτων του κρυφού προγράμματος. Η σημασία της αυτοπειθαρχίας είναι προϊόν ηθικής συνείδησης και ηθελημένης προσαρμογής στους σχολικούς κανόνες και όχι της πειθαρχίας που είναι αποτέλεσμα καταναγκασμού και εξωτερικής επιβολής. Έτσι το παιδί θα επιτύχει να επικοινωνήσει, να συνεργαστεί και να συμβιώσει αρμονικά με τους συμμαθητές του, ξεπερνώντας τα στενά όρια του εγωκεντρισμού του, αλλά και να βελτιώσει το χαρακτήρα του κα να αποκτήσει αυτογνωσία, μέσω του ελέγχου των ενστίκτων και των παρορμήσεών του. Ο δάσκαλος οργανώνει τη διδακτική ύλη, τη μεθοδολογία, τις τεχνικές και τη συμπεριφορά του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα μηνύματα που περνάνε στους μαθητές, θα βοηθήσουν στη μείωση περιστατικών απειθαρχίας. Η απειθαρχία μπορεί να πηγάζει από εξωτερικούς παράγοντες όπως, συνεχείς αλλαγές διδακτικού προσωπικού, εξωτερικοί θόρυβοι, αοριστία απειλών τιμωρίας, αδυναμία συνεργασίας μαθητών και δασκάλου, οικογενειακά προβλήματα, έλλειψη δημοκρατικού διαλόγου, κόπωση μαθητών, πολυπληθή τμήματα. Πέρα από τους εξωτερικούς παράγοντες απειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη, υπάρχουν κι άλλες αιτίες που σχετίζονται με την ψυχοσύνθεση του παιδιού(πρώτος τις εντόπισε ο ψυχολόγος της σχολής του Βερολίνου Lewin, με έρευνες

στην Αμερική το 1933) και οι οποίες είναι δυσκολότερες στον εντοπισμό τους όσο και στην θεραπεία τους. Τέτοιες αιτίες αναφέρονται: α) στην επιδίωξη της προσοχής β) στην επιδίωξη δύναμης γ)στην εκδίκηση και δ) στην επίδειξη ανεπάρκειας.

Ένα παιδί που συμπεριφέρεται άσχημα, είναι, πριν από όλα, ένα αποθαρρυμένο παιδί άν δεν έχει την ευκαιρία να υπερέχει κάπου, τότε μπορεί να στραφεί προς μέσα καταστροφικά για να προσελκύσει την προσοχή ιδιαίτερα κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Ένα παιδί με καλή συμπεριφορά και καλά προσαρμοσμένο έεχει βρεεί τον τρόπο να γίνει κοινωνικά αποδεκτό με τη συμμόρφωσή του στις απαιτήσεις της ομάδας και με τις χρήσιμες προσφορές του. Ωστόσο και το παιδί με την αρνητική συμπεριφορά, πιστεύει ότι με αυτόν τον τρόπο θα εξασφαλίσει κάποια κοινωνική θέση. Θα ήταν λάθος να υποθέσουμε πως δεν θα ήθελε να φερθεί καλύτερα. Αλλά και η απόλυτη ελευθερία δεν είναι δυνατόν να καλλιεργήσει την αυτοπειθαρχία του παιδιού, αλλά την ασυδοσία. Η δημοκρατική αγωγή συνίσταται στη συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα με το παιδί, σε ελεύθερο διάλογο, στη παρώθηση της εποικοδομητικής κριτικής και στην αλληλεγγύη των μελών μιας ομάδας. Μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης, αποδοχής, κατανόησης και φιλικότητας, η μάθηση και η επίδοση φτάνουν στο ύψιστο σημείο τους και οι δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή αναπτύσσονται. Μέσα σε μια συνεργατική τάξη, όπου ο δάσκαλος είναι μια ισορροπημένη προσωπικότητα, είναι ελαστικός στην επιλογή των αξιών, απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και ικανός να ελέγχει τον εαυτό του, μπορεί να θέσει ορισμένους κανόνες και όρια στους μαθητές και να περάσει τα μηνύματα εκείνα, αφού πρώτα αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης με τους μαθητές. Η αυτοπειθαρχία και η εσωτερική ελευθερία αναπτύσσονται μόνο μέσα σε δημοκρατικό κλίμα, μέσα στο οποίο η προσωπικότητα του δασκάλου απορρέει από το κύρος και την εμπιστοσύνη στα μάτια των μαθητών του. «Η ιεράρχηση των κανόνων και των αξιών μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα, δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως καταπίεση των νέων και αποστέρηση του δικαιώματος να αναπτύσσονται ελεύθερα από κοινωνικό εξαναγκασμό. Αντίθετα, σημαίνει ελεύθερη αλλά συνειδητοποιημένη και ιεραρχημένη ζωή, που θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό όλες τις κοινωνικές δυνατότητές τους, έτσι ώστε να ανταποκριθούν πληρέστερα στις προσδοκίες του περιβάλλοντος και να εξισορροπήσουν τις δικές τους ανάγκες και

επιθυμίες με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η σύγχρονη παιδαγωγική καλεί τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν τη μέθοδο των ποινών, με αρνητικά αποτελέσματα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, και να ακολουθούν το δρόμο της αγάπης, της καλοσύνης, της κατανόησης και της συνεργασίας. Γνωρίζοντας τις ασυνείδητες αιτίες της απειθαρχίας του παιδιού, μπορούμε να κάνουμε σκόπιμη παράβλεψη της αταξίας, γιατί η αυθόρμητη αντίδρασή μας θα οδηγήσει το μαθητή στον σχολικό του αποκλεισμό. Η αγνόηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και η επιδοκιμασία της επιθυμητής, δημιουργεί στο παιδί θετική συνεξάρτηση με την καλή συμπεριφορά. Το χιούμορ του δασκάλου είναι από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά του. Το αστείο σε συνδιασμό με το διδακτικό μπορεί να εκτονώσει μια απρόσφορη κατάσταση. Η διαμόρφωση μιας συνεργατικής και δημοκρατικής ατμόσφαιρας στην τάξη και η ανάθεση ευθυνών-εργασιών σε όλους τους μαθητές, αποβαίνει συνήθως θετική τεχνική διόρθωσης της απειθαρχίας. Το κρυφό πρόγραμμα λειτουργεί θετικά, γιατί οι δάσκαλοι παρέχουν μια συνεχή πρόκληση σε δραστηριότητες στους μαθητές, με συνεχείς εναλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα και ποικιλίες σε παρεχόμενα κίνητρα. Ο Dr Dobson υποστηρίζει ότι το παιδί επιθυμεί να γνωρίζει τα όρια της επιθυμητής συμπεριφοράς, τα οποία πρέπει να είναι σταθερά και περιμένει από τους εκπαιδευτικούς να τηρούν τις αρχές με συνέπεια και σταθερότητα, αντί να αντιδρούν διαφορετικά κάθε φορά για το ίδιο παράπτωμα, προκαλώντας έτσι σύγχυση σ' αυτό. Ο δάσκαλος πρέπει να βοηθηθεί να αναπτύξει τον εαυτό του, καθώς και τη γνώση και τις κριτικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για μια παιδεία με κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό. Χρειάζεται να μάθει να χρησιμοποιεί ο ίδιος τα κείμενα της γενικότερης εμπειρίας του, κριτικά και να υιοθετεί μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, στα πλαίσια της οποίας ο μαθητής δεν είναι παθητικός δέκτης της γνώσης και των πληροφοριών που του μεταδίδουν από θέση εξουσίας οι δάσκαλοι, αλλά ο συνεργάτης στην παιδαγωγική διαδικασία και στην προσπάθεια προβληματοποίησης των πληροφοριών και της παραγωγής της γνώσης γενικότερα. Χρειάζεται να είναι σε θέση ο δάσκαλος να βοηθήσει τους μαθητές, μέσα από μια κριτική παιδεία, να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν και, για την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού, απαιτείται συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους στην παιδαγωγική συνάντηση, όπως χρειάζεται και η συμμετοχή τους σε ερευνητικές διαδικασίες μέσα από ερευνητικά προγράμματα συνεργατικής δράσης, τα οποία στοχεύουν στην κριτική ανάγνωση, στην ανάλυση σε βάθος και στην προβληματοποίηση των

εκπαιδευτικών και κοινωνικών διαδικασιών, και στην επιδίωξη αλλαγών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας φαίνεται ότι η δημιουργία, ενίσχυση και αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων επηρεάζονται από την οργάνωση και το κλίμα της σχολικής τάξης, που με τη σειρά τους αποτελούν μωσαϊκό πολυποίκιλων στοιχείων, όπως η δομή του χώρου, η χωροταξική τοποθέτηση της υλικοτεχνικής υποδομής, τα λεκτικά και τα μη-λεκτικά μηνύματα στην αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών και στις αλληλεπιδράσεις μαθητών μεταξύ τους, οι κανόνες και τα γενικά χαρακτηριστικά του επίσημου, αλλά και του κρυφού προγράμματος του σχολείου που στέλνουν μηνύματα προς τα παιδιά και τα οδηγούν σε διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των καταστάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, ακόμη κι όταν βρεθούν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο «ίσων ευκαιριών», τουλάχιστον σε ότι αφορά την παιδαγωγική πρακτική και την εφαρμογή της στην πράξη, υιοθετούν και επιδεικνύουν διαφορετική στάση απέναντι στη σχολική γνώση. Οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα , κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους εξέλιξης, επιδίδονται σε μια διαδικασία αναγνώρισης του γνωστικού πλαισίου του σχολείου. Μέσα στη σχολική τάξη αυτό το πλαίσιο αποκτάει συγκεκριμένη μορφή και κυρίαρχα γνωρίσματα από τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά λοιπόν, γνωρίσματα των δασκάλων παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός κλίματος μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, για την εφαρμογή κάποιων μοντέλων συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, τόσο στον γνωστικό τομέα, όσο και στον κοινωνικό και ψυχοκινητικό τομέα της προσωπικότητας των μαθητών. Η γνώση του αντικειμένου που μεταφέρει ο δάσκαλος, με τους διαύλους της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας του, σε συνάρτηση με την γνώση της προσωπικότητας του μαθητή, σε επίπεδο βιο-ψυχο-κοινωνικού πλαισίου, θα του επιτρέψουν να οριοθετήσει το πλαίσιο της εξατομικευμένης κατανόησης από τον κάθε μαθητή. Η διαδικασία της αναγνώρισης προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ήδη διαμορφωμένης σχέσης με την ιδιαιτερότητα της γνώσης. Η αναγνώριση πραγματοποιείται με σημείο αναφοράς και σύγκρισης την ήδη οικεία, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδαγωγική πρακτική του δασκάλου. Η ενθάρρυνση και η ενισχυτικές τάσεις αποτελούν βασικούς παράγοντες για την διδακτική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένα μαθήματα. Το δημοκρατικό προφίλ του εκπαιδευτικού θα διαμορφώσει και το ευχάριστο κλίμα της σχολικής τάξης, στα

πλαίσια των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, με ανατροφοδότηση αλληλοαποδοχής, σε αντίθεση με ένα αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, όπου καλλιεργούνται μορφές ετικετοποίησης ορισμένων μαθητών, γιατί λείπουν οι ρεαλιστικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι αντικειμενικές και αμερόληπτες στάσεις τους. Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας είναι βασικός παράγοντας της ουσιαστικής εφαρμογής του μοντέλου της συν-εκπαίδευσης, σε συνάρτησης και με την εποικοδομητική χρήση των εποπτικών υλικών και των οπτικοακουστικών μέσων, ανάλογα με το μαθησιακό πρόβλημα, από τον δάσκαλο. Η συνεργασία του εξωτερικού περιβάλλοντος με τον εσωτερικό χώρο της σχολικής μονάδας, δηλαδή της οικογένειας και της γειτονιάς με το σχολείο, θα δημιουργήσει παράλληλες τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, χρήσιμες για όλους τους μαθητές και θα διευρυνθούν τα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης. Τα σχολικά εγχειρίδια, τα σχολικά κτίρια και η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία (οι προσδοκίες) των εκπαιδευτικών, πέρα από την τυπική (θεσμική) τους μορφή, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στέλνουν μηνύματα στους μαθητές, με τη μορφή της λανθάνουσας μάθησης. Μια από τις διαστάσεις αυτής της μάθησης, είναι η δημιουργία κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε σχέση με την ίση εκπαιδευτική μεταχείριση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για ίσες ευκαιρίες μάθησης. Αποτέλεσμα αυτής της λανθάνουσας μάθησης είναι ο σχολικός και κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών , από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και πεδία κοινωνικής συμπεριφοράς. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι ελλιπής, με αποτέλεσμα να ενεργοποιείται ο κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, να διαχέεται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας των άλλων μαθητών και των γονέων τους και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώνουν τον σχολικό στιγματισμό. Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών είναι παράγοντας, που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Γονείς, που δεν νιώθουν ευχάριστα για κάποια μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους και αποφεύγουν να συζητήσουν τα θέματα με τους δασκάλους και με τους ειδικούς επιστήμονες, αρνούνται την πραγματική κατάσταση, με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος έγκαιρης κι έγκυρης παρέμβασης. Οι πηγές πληροφόρησης για την ειδική εκπαίδευση και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένες και προέρχονται από τρία περιβάλλοντα, το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό της

γειτονιάς, όπου παίζουν τα παιδιά. Στο σχολικό έχουμε τους δασκάλους, τον διευθυντή, τα σχολικά εγχειρίδια, τα παιδιά που υπάρχουν μέσα στο σχολείο. Η συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, στην ίδια σχολική μονάδα, βοηθάει στη μείωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι στο φαινόμενο της συνεκπαίδευσης.Ο ημερήσιος τύπος βοηθάει, με συγκεκριμένα άρθρα στην αποφυγή των προκαταλήψεων και τη μείωση των στερεοτύπων, κυρίως με τις αναφορές για διάφορες επιτυχείς προσπάθειες προσώπων με κάποια αναπηρία μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο τρόπος, όμως, που προβάλλεται η είδηση είναι σαν κάτι το εξωπραγματικό, το εξωκοινωνικό, το υπεράνθρωπο, με αποτέλεσμα να περνάει στις συνειδήσεις των ανθρώπων σαν κάτι που γίνεται μια φορά μόνο. Η φυσικότητα της είδησης και της πληροφορίας θα βοηθήσει προς την απομυθοποίηση των γεγονότων. Η πρόληψη και η έγκαιρη παρέμβαση, κυρίως από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθητή στο σχολείο, καθώς και η υλοποίηση των εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης είναι περιορισμένες. Στις σχολικές μονάδες λείπει η συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη, από ειδικούς επιστήμονες και σε γονείς, δασκάλους, μαθητές και στα ίδια τα παιδιά που παρουσιάζουν τα προβλήματα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία προκαταλήψεων. Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και την ενεργοποίηση της συνεργατικής μάθησης ανάμεσα στους μαθητές θα βοηθήσει στην ομαλοποίηση των αλληλεπιδρασιακών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και στις καταστάσεις αλληλοαποδοχής, με την ιδεολογική μεταστροφή της φιλοσοφίας της ειδικής εκπαίδευσης. Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι ελάχιστη, γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη ενημέρωση των γονέων για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους, αλλά και τις δυνατότητές τους, με αποτέλεσμα την μείωση ενδιαφέροντος για την μαθησιακή τους εξέλιξη. Η θεσμοθετημένη συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες βοηθάει στη μείωση των προκαταλήψεων. Τα περιβάλλοντα που δίνουν τις πληροφορίες είναι το σχολείο, η οικογένεια και η γειτονιά. Οι συμπεριφορές των άλλων προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι τις περισσότερες φορές οι καλύτερες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διάφορες μορφές γκετοποίησης μέσα κι έξω από τις σχολικές μονάδες. Το οικογενειακό περιβάλλον ασκεί, πολλές φορές αρνητική επιρροή στα παιδιά χωρίς κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, με αποτέλεσμα να μην μπορούν εύκολα να αποδεχτούν τη «διαφορετικότητα». Οι γονείς, όπου τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, επειδή δεν έχουν την κατάλληλη ενημέρωση και την ηθική υποστήριξη του σχολείου, δυσκολεύονται να

αποδεχτούν την ανάγκη εφαρμογής της ειδικής εκπαίδευσης. Η υλικοτεχνική υποδομή της κάθε σχολικής μονάδας είναι ακατάλληλη, για την εφαρμογή τόσο της χωροχρονικής, όσο και της διδακτικής συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών μαζί. Το ανθρώπινο διδακτικό προσωπικό, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, έχουν γενικές γνώσεις στα θέματα της παιδαγωγικής και διδακτικής των παιδιών με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να ενεργοποιείται έμμεσα ο κοινωνιοψυχολογικός μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και ορισμένοι μαθητές να περιθωριοποιούνται στα μάτια των συμμαθητών τους. Πολλές φορές η λανθάνουσα μάθηση δημιουργεί σχολικούς και κατ' επέκταση και κοινωνικούς αποκλεισμούς, ετικετοποιήσεις και περιθωριοποιήσεις, με αρνητικά αποτελέσματα στις μελλοντικές κοινωνικές ομάδες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σε παρακαλούμε να απαντήσεις σ' όλες τις ερωτήσεις, εκφράζοντας την προσωπική σου άποψη, για την εκπαίδευση. Οι απαντήσεις σου θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές κι ανώνυμες και θα μας επιτρέψουν να σχηματίσουμε μια πιστή εικόνα των απόψεων των μαθητών, για τις δυσκολίες που έχουν ορισμένοι μαθητές στα μαθήματα και γενικότερα σε όλη τη σχολική ζωή. Ο τρόπος απάντησης θα σου δίνεται κάθε φορά.

Σε ευχαριστούμε για την συνεργασία σου.

Προσωπικές ερωτήσεις: (βάλε ένα «χ», όπου πρέπει)

Ε1. Είσαι: **Αγόρι** ☐ **Κορίτσι** ☐

Ε2. Ηλικία: .....

Ε3. Τάξη: **Δ΄** ☐ **Ε΄** ☐ **ΣΤ΄** ☐

Ε4. Σχολείο, που πηγαίνεις: .....

Ε5. Περιοχή που μένεις: .....

Ε6. Επάγγελμα πατέρα: .....

Ε7. Επάγγελμα μητέρας: .....

Ε8. Θεωρείς ότι είσαι: (βάλε σε κύκλο μόνο μία απάντηση)

ΠΟΛΥ ΚΑΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ	ΜΕΤΡΙΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ	ΚΑΛΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ ΜΑΘΗΤΗΣ

Ε9. Σε παρακαλώ να γράψεις τις τρεις πρώτες περιπτώσεις μαθητών, που σου έρχονται στο μυαλό, όταν ακούς ότι ορισμένα παιδιά χρειάζονται **ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

1).....

2).....

3).....

Ε12. Κατά τη γνώμη σου, ποιοι από τους παρακάτω μαθητές **μπορούν** να παρακολουθήσουν τα μαθήματα μέσα στην τάξη σου, με βοήθεια από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα σου;
Βάλε μόνο έναν σταυρό (+) για την κάθε μία περίπτωση μαθητών.

ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
• Μαθητές που δεν βλέπουν καλά		
• Μαθητές που δεν βλέπουν καθόλου		
• Μαθητές που δεν ακούνε καλά		
• Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου		
• Μαθητές με προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή		
• Μαθητές με προβλήματα στα μαθηματικά		
• Μαθητές με προβλήματα στην ορθογραφία		
• Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος		
• Μαθητές που δεν μπορούν να μιλήσουν καθαρά		
• Μαθητές που δεν μπορούν να περπατήσουν		
• Μαθητές με προβλήματα υγείας		
• Μαθητές που χτυπάνε τους συμμαθητές τους και βρίζουν		
• Μαθητές που δεν προσέχουν στο μάθημα		
• Μαθητές που δεν μπορούν να καθίσουν στο θρανίο τους και σηκώνονται συνέχεια		
• Μαθητές που έχουν πολλές γνώσεις(πολύ έξυπνοι)		
• Μαθητές που προσπαθούν, αλλά δεν τα καταφέρνουν		
• Μαθητές που είναι μόνοι τους-δεν κάνουν παρέα με κανένα παιδί		

α) Ε13. Σε ποιο βαθμό **είσαι ικανοποιημένος** από τα παρακάτω, που υπάρχουν στο σχολείο σου;
Βάλε μόνο έναν αριθμό, που σου ταιριάζει, στο κάθε κουτάκι: (ΕΙΜΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ).

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	2	3	4	5

Μέγεθος προαυλίου	
Αθλητικοί χώροι / Υλικά και όργανα γυμναστικής	
Αίθουσες διδασκαλίας	
Τουαλέτες	
Διαθέσιμοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές	
Εργαστήρια Φυσικής	
Καθαριότητα- Υγιεινή χώρων	
Παροχή Α' βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος	
Βιβλιοθήκη	
Ασφάλεια κτιρίου (πόρτες, παράθυρα κτλ)	
Περισσότερη βοήθεια για τους αδύνατους μαθητές	
Αίθουσες για σχολικές εκδηλώσεις	
Ειδικές αίθουσες για ξένες γλώσσες /μουσικής/θεάτρου	
Ειδικές αίθουσες για παιδιά με προβλήματα στη μάθηση	
Ασφάλεια από και προς το σπίτι.	

β) **Ε14.** Κατά τη γνώμη σου, ποιά είναι για σένα τα ποιο σημαντικά **χαρακτηριστικά**, που πρέπει να έχουν οι καλοί δάσκαλοι; **ΕΙΝΑΙ:**
(Βάλε μέχρι 5 σταυρούς(+).)

Να γνωρίζουν καλά το μάθημα	
Να ξέρουν να προκαλούν το ενδιαφέρον μας για τα μαθήματα	
Να ασχολούνται με τους αδύνατους μαθητές	
Να εξηγούν καλά το μάθημα	
Να βαθμολογούν δίκαια	
Να είναι ευγενικοί μαζί μας	
Να μην κάνουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών	
Να ενδιαφέρονται για τα προσωπικά μας προβλήματα	
Να είναι ήρεμοι	
Να κάνουν ευχάριστο μάθημα	
Να συνεργάζονται με τους γονείς μας για το καλό μας	
Να κάνουν διάλογο κατά την ώρα του μαθήματος	
Να συνεργάζονται μεταξύ τους για το καλό μας	
Να μας βάζουν λίγη εργασία για το σπίτι	
Να μη βάζουν τιμωρίες	
Να μας πηγαίνουν συχνά εκδρομές	
Να μας αφήνουν περισσότερη ώρα στα διαλείμματα	

Ε16. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά **με μαθητές με προβλήματα στα μαθήματα**:

Κύκλωσε μόνο έναν αριθμό, που σου ταιριάζει περισσότερο:

1. Ο κάθε μαθητής έχει το δικό του προσωπικό τρόπο, που μαθαίνει τα μαθήματα.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

2. Οι μαθητές, που μαθαίνουν τα μαθήματα με αργό ρυθμό, πρέπει να διαβάζουν από ειδικά βιβλία, ανάλογα με το πρόβλημά τους.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

3. Το σχολείο μπορεί να δέχεται όλους τους μαθητές, με οποιοδήποτε πρόβλημα κι αν έχουν.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

4. Οι δάσκαλοι, που έχουν σπουδάσει για τα ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών, πρέπει να βρίσκονται μέσα στην τάξη, μαζί με τον δάσκαλο της τάξης.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

5. Οι δάσκαλοι, που προσφέρουν ειδική βοήθεια σε ορισμένους μαθητές, πρέπει να έχουν δικιά τους τάξη, για να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές αυτούς.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

6. Τα παιδιά, που παρουσιάζουν κάποιο μεγάλο πρόβλημα μέσα στο σχολείο, είναι καλύτερα να φεύγουν και να πηγαίνουν σε κάποιον άλλο σχολικό χώρο, ειδικά οργανωμένο γι' αυτές τις περιπτώσεις.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

7. Οι μαθητές, με προβλήματα στα μαθήματα, καθυστερούν ολόκληρη τη σχολική τάξη.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

8. Οι γονείς μου δεν με αφήνουν να κάνω παρέα με συμμαθητές μου, που παρουσιάζουν μέτρια ή σοβαρά προβλήματα, στα μαθήματα.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

9. Οι μαθητές, με προβλήματα στα μαθήματα, αισθάνονται άσχημα, γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν τους κάνουν παρέα.

ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί θα μας βοηθήσει να μελετήσουμε τις απόψεις και τις στάσεις σχετικά με τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στα πλαίσια μιας πανεπιστημιακής εργασίας, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σ' όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. *Οι απαντήσεις σας θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές κι ανώνυμες.*

Στις περισσότερες ερωτήσεις καλείστε να απαντήσετε χρησιμοποιώντας μια επταβάθμια κλίμακα, κυκλώνοντας κάθε φορά τον αριθμό (και μόνο ένα) που εκφράζει περισσότερο την προσωπική σας άποψη.

Η σημασία των αριθμών στην κλίμακα είναι:

Το 1 αντιστοιχεί στο: *ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ*

Το 2 αντιστοιχεί στο: *ΔΙΑΦΩΝΩ*

Το 3 αντιστοιχεί στο: *ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ*

Το 4 αντιστοιχεί στο: *ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ, ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ, ΔΕΝ ΞΕΡΩ*

Το 5 αντιστοιχεί στο: *ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ*

Το 6 αντιστοιχεί στο: *ΣΥΜΦΩΝΩ*

Το 7 αντιστοιχεί στο: *ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ*

Στις λίγες περιπτώσεις, όπου η επταβάθμια κλίμακα δε σας προτείνεται, θα σας παρουσιάζουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορείτε να απαντήσετε.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας

Ε13.Κατά τη διάρκεια της σχολικής, εφηβικής ή μετεφηβική σας ηλικίας, συνυπήρξατε ποτέ με συμμαθητές ή φίλους, με κάποιο είδος μειονεξίας(σωματικής, πνευματικής, ψυχικής, κοινωνικής);

ΝΑΙ ☐ **ΟΧΙ** ☐

Ε14.Εάν **ΝΑΙ**, ποια θεωρείτε ότι είναι η συμπεριφορά απέναντι σ'αυτά τα πρόσωπα; (**Κυκλώστε <u>μόνο</u> έναν αριθμό**)

1. Η δική σας.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΘΕΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ
1	2	3	4	5

2. Των εκπαιδευτικών.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΘΕΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ
1	2	3	4	5

3. Των συμμαθητών τους.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΘΕΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ
1	2	3	4	5

4. Των γονέων τους.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΘΕΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ
1	2	3	4	5

5. Των γονέων σας.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΘΕΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ
1	2	3	4	5

6. Γενικά της κοινωνίας.

ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΜΑΛΛΟΝ ΑΡΝΗΤΙΚΗ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΘΕΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ
1	2	3	4	5

Ε15. Στο σχολείο που πηγαίνουν τα παιδιά σας, υπάρχει:
(βάλτε ένα «χ»)

1.. Ειδική τάξη: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

2.. Τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

3. Ειδικό σχολείο: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Ε18. Ποιος **τύπος εκπαίδευσης** απ' αυτούς που παραθέτονται στον **Πίνακα Α.**, νομίζετε ότι θα ήταν πιο κατάλληλος για τους **μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;**
Βάλτε μόνο έναν σταυρό (+), στην κάθε μια περίπτωση του Πίνακα Β, από το 1 μέχρι το 10, ανάλογα με τον τύπο εκπαίδευσης, που εσείς πιστεύετε:

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.

1. Συνήθη σχολική τάξη, χωρίς ειδική εκπαίδευση.
2. Συνήθη σχολική τάξη, με παροχή ειδικής βοήθειας.
3. Συνήθη σχολική τάξη, με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής
4. Συνήθη σχολική τάξη ως βάση και ενισχυτική διδασκαλία, με μερική φοίτηση σε ειδικό τμήμα ένταξης.
5. Ειδικό τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη.
6. Ειδικό σχολείο ενταγμένο χωροχρονικά σε συνήθη σχολική μονάδα.
7. Ειδικό σχολείο σε άλλο χώρο από τη συνήθη σχολική μονάδα.
8. Ειδικό σχολείο-οικοτροφείο.
9. Στο σπίτι.
10. ΔΕΝ ΞΕΡΩ -- ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

ΠΙΝΑΚΑΣ Β.

ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
• **Μαθητές με μέτρια νοητική υστέρηση**										
• **Μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση**										
• **Μαθητές με προβλήματα όρασης(τυφλοί, αμβλύωπες)**										
• **Μαθητές με προβλήματα ακοής(κωφοί, βαρήκοοι)**										
• **Μαθητές με κινητικές αναπηρίες**										
• **Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία)**										
• **Μαθητές με διαταραχές λόγου**										
• **Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές**										
• **Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς**										
• **Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας**										
• **Μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (χαρισματικά).**										
• **Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες (κωφό-τυφλό)**										
• **Μαθητές με ελλειματική προσοχή-υπερκινητικότητα.**										
• **Μαθητές με επιληπτικές κρίσεις**										
• **Μαθητές με αυτισμό**										

11) Οι ειδικές τάξεις πρέπει να καταργηθούν, γιατί το οικονομικό τους κόστος είναι πολύ μεγάλο.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

12) Οι γονείς των παιδιών, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, επιθυμούν τη συνύπαρξη όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική τάξη.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

13) Η αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης μπορεί να εφαρμοστεί και στα γυμνάσια και στα λύκεια, με ειδικές τάξεις στα συνήθη σχολεία.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

14) Η συνήθης σχολική τάξη είναι πολύ απαιτητική και ανταγωνιστική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

15)Τα σχολικά βιβλία είναι ελλιπή , για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

16) Η συνήθης σχολική τάξη είναι έτοιμη υλικοτεχνικά, για να δεχτεί όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

17) Οι γονείς των μαθητών, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιθυμούν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στις ειδικές τάξεις.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

18) Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής έχει πάντοτε τη δυνατότητα, να συμβουλευτεί μια διεπιστημονική ομάδα, για μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές του.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

19) Τα σχολικά βιβλία προσαρμόζονται στις εμπειρίες όλων των μαθητών.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

20) Η αναφορά των σχολικών βιβλίων στα πρόσωπα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ανύπαρκτη.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

11. Τα ειδικά σχολεία μπορεί να είναι και ιδιωτικά, έτσι ώστε να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των παιδιών.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

12. Οι μαθητές, με προβλήματα ακοής, πρέπει να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία, γιατί μόνο σε αυτά μπορεί η **νοηματική γλώσσα** να λειτουργήσει ως μέσον επικοινωνίας.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

13. Υπάρχουν ειδικά σχολικά εγχειρίδια, για κάθε περίπτωση μαθητή, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

14. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού, με το ειδικό προσωπικό στα ειδικά σχολεία, ορισμένες φορές δυσλειτουργεί.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

15. Ορισμένοι μαθητές, που παρουσιάζουν προβλήματα σοβαρής επιθετικής συμπεριφοράς, πρέπει να παίρνουν φαρμακευτική αγωγή.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

16. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είναι τις περισσότερες φορές γενικές στα θέματα ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσεγγίσουν εξειδικευμένες περιπτώσεις μαθητών.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

17. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πρέπει να παίρνουν ένα επιπλέον επίδομα, γιατί ασχολούνται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

18. Το επίδομα ειδικής αγωγής πρέπει να καταργηθεί.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

19.Το επιπλέον επίδομα ειδικής αγωγής πρέπει να ανέρχεται σε:
Βάλτε μόνο ένα σταυρό (+) στην απάντηση, που σας ταιριάζει:

1.Από 10.000 μέχρι 20.000 δρχ ☐

2.Από 21.000 μέχρι 40.000 δρχ ☐

3.Από 41.000 μέχρι 60.000 δρχ ☐

4.Από 61.000 μέχρι 80.000 δρχ ☐

5.Από 81.000 μέχρι 100.000 δρχ ☐

6.ΔΕΝ ΞΕΡΩ, ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ ☐

Ε22. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις, σχετικά με τη **συμπεριφορά των γονέων** απέναντι στο παιδί τους, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, **ότι είναι**:

Βάλτε μόνο έναν σταυρό (+), για την κάθε μία περίπτωση.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.	ΔΙΑΦΩΝΩ 1	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ 2	ΔΕΝ ΞΕΡΩ 3	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ 4	ΣΥΜΦΩΝΩ 5
1. Ανοικτή απόρριψη					
2.Υποσυνείδητη απόρριψη.					
3.Υπερπροστατευτική συμπεριφορά.					
4.Ασταθής συμπεριφορά.					
5.Μερική εγκατάλειψη.					
6.Ολική εγκατάλειψη.					
7.Συνεχής παρακολούθηση.					
8.Φυσιολογική προσέγγιση του προβλήματος.					
9.Κοινωνικά ένοχοι.					
10. Αυτοκαθορίζονταιι άτομα δεύτερης κατηγορίας.					
11.Αρνούνται την πραγματική κατάσταση.					
12. Παραμελούν τα άλλα παιδιά της οικογένειας.					
13.Επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλο γονέα.					
14.Δημιουργούν αντικοινωνική συμπεριφορά.					
15. Αποθέτουν το παιδί σε ίδρυμα.					

Ε23. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε από τους παρακάτω τρόπους σχετικά με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από **το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου;**

1. Η φυσική αναπηρία ενός παιδιού, το καθιστά αδύναμο να συμμετέχει στις εξωσχολικές εκδηλώσεις.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

2. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν καθημερινά την κοινωνική απόρριψη.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

4. Οι συμμαθητές των παιδιών, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποφεύγουν να κάνουν παρέα μαζί τους, εκτός σχολείου.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε24. Σε ποιό βαθμό πιστεύετε, ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός **έχει** τα παρακάτω χαρακτηριστικά; **Βάλτε μόνο έναν σταυρό (+), για κάθε ένα χαρακτηριστικό.**

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΚΑΘΟΛΟΥ 1	ΛΙΓΟ 2	ΔΕΝ ΞΕΡΩ 3	ΠΟΛΥ 4	ΠΑ ΠΟ
1.Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο.					
2.Διαθέτει χρόνο για τους μαθητές , με μαθησιακές δυσκολίες.					
3.Προσαρμόζει, κατά το δυνατόν, τη διδασκαλία στα ενδιφέροντα των μαθητών.					
4. Δείχνει προθυμία συμμετοχής, για όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου.					
5.Έχει ηρεμία, ψυχραιμία και υπομονή για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών.					
6.Εκτός από καλός ομιλητής, είναι και καλός ακροατής. Γνωρίζει πότε να σταματά.					
7. Κάνει εύστοχες ερωτήσεις.					
8. Είναι, απέναντι στους μαθητές του, πρότυπο για μίμηση.					
9.Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη.					
10. Χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση.					
11. Είναι αμερόληπτος και αντικειμενικός, στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών.					
12. Συνεργάζεται με τους γονείς, για το καλό των μαθητών.					
13. Έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές.					
14. Έχει θετική εικόνα για το ρόλο του δασκάλου, ακόμη κι αν εργάζεται κάτω από αντίξοες συνθήκες.					
15. Ελαχιστοποιεί τις διαφορές με τους συναδέλφους του.					
16. Συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες, για την καλύτερη προσέγγιση ορισμένων μαθητών, με ειδικές ανάγκες.					
17. Καλλιεργεί την «ετικετοποίηση» ορισμένων μαθητών.					
18. Χρησιμοποιεί τα μοντέλα της συνεργατικής μάθησης.					
19. Καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.					
20.Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας.					
21. Συνδέει το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, για την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών.					
22. Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών.					

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abric, J. (1987): "Cooperation, competition et representations sociales". Cousset, Del Val.
Acker, S.(1988): «Teachers, gender and resistance». British Journal of Sociology of Education, 9,3, pp 308-322.
Acker, S.(1994): "Gendered Education. Sociological Reflections on Women, Teaching and Feminism." Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
Adler , A(1963): "What life should mean to you". N.York: Carpicon Books, (Από την μετάφραση του Κ.Γ.Πασσάκου στο βιβλίο του(1994) "Το προσωπο στην Πορεία του Γίγνεσθαι". Αθήνα σ.251.
Adler A.(1978): «Η αγωγή του παιδιού», Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
Adler, A.(1974): «Τα προβληματικά παιδιά»(μετάφραση Ε. Γραμμένος). Αθήνα:Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
Ainscow, M.(1994b): "Special needs in the classroom: A teacher education guide." London-Washington, D.C.: The Falmer Press.
Ainscow, M.(1997): "Teacher Education as a Strategy for Developing Inclusive Schools". In Slee, R., "Is there a desk with my name on it". The Politics of Integration. Pp.201-218, London-Washington, D.C.: The Falmer Press.
Ainscow, M.(1997): "Towards inclusive schooling". British Journal of Special Education, Vol. 24, No 1.
Allport, G.W. (1942): "The Use of personal Documents in Psychological Science". New York: Social Science Research Council.
Allport, G.W.(1937): «Personality: A psychological interpretation". New York: Holt.
Allport, G.W.(1954): "Attitudes in the history of social psycology". vol. 1, Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
Allport, G.W.(1954): "The nature of prejudice." Cambridge, Mass.:Addison-Wesley.
Allport, G.W.(1956): "Personality: A psycological interpretation". London: Constable &co
Anderson, E. M.(1973):"The disabled schoolchild". London: Methuen & Co. Ltd.
Anstotz, C. (1987):"Grundrib der Geistbehindertenpadagogik", (Marhold Berlin, επιμελ. Αθ Ζώνιου-Σιδέρη (1994), «Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Anyon, J.(1988): "Social Class and the hidden Curriculum of Work." Berkley CA.: McCutchman.
Apple, M.(1979): "Ideology and Curriculum". London: RKP.
Arends, I.R.(1994): "Learning to Teach". McGraw-Hill. University of London.
Argyle, M. (1969): " Social Interaction". New York: Academic Press.
Asch, S.E.(1952): "Social psychology." Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
Ashc S.E.(1956): «Διαπροσωπική επιρροή. Οι επενέργειες από την πίεση της ομάδας στη μετατροπή και τη διαστρέβλωση των εκκτιμήσεων». Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία, Η κοινωνική επιρρροή, σελ. 79-90, εκδ. Οδυσσέας. Αθήνα.
Au, K.H.(1980): "Using the experience text relationship method with minority children." The Reading Teacher, No 32, pp. 677-679.
Baddeley, A.(1986): "Working memory, reading and dyslexia" (in E. Hjelmquist & L. Nilsson, Communication and handicap), Aspects of psycological comprensation and technical aids(p. 141-152), Amsterdam: Elsevier Science.
Bakker D. J.(1972): "Temporal Order in Disturbed Reading: Rotterdam:University Press.
Bales, R.(1950): "Interaction process analysis". Cambridge: Addison Wesley.
Ball, S., Hull R. Shelton, M. And Tudor R. (1984): "The Tyranny of Devil's Mill" London: Methnen.

Bandura, A.(1977): "Social Learning Theory". Englewood Cliffs, New Jersey Prentice Hall.
Bandura, A.(1977): "Self-efficiency: toward a unifying theory of behavioral change Psychological Review, 84, 191-215.
Bandura, A.(1986): "Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticelHall.
Barbe, B.W.(1965): "Psychology and Education of the Gifted: Selected Readings." New Yok: Meredith Publishing Co.
Baron, R. & Byrne, D.(1981): "Social Psychology: Understanding Human Interaction, 3' ed. USA: Allyn and Bacon.
Baron, R.A. & Byrne.(1977): "Social psychology." Boston, Mass.: Allyn and Bacon Inc.
Baron, R.A. & Byrne.(1977): "Social psychology." Boston, Mass.: Allyn and Bacon Inc.
Bauer, A. & Shea, T.(1989): "Teaching exceptional students in your classroom". London Alyn and Bacon.
Bearne, E.(1996): "Differentiation and diversity in the primary school." London: Routledge
Becker, H.S.(1973): " Outsiders Studies in the Sociology of Deviance". New York: Free Press.
Becker, Meighan, R.(1973): "A Sociology of Education" New York.
Bell, J.(1993): "Doing your research progect. A guide for first-time researchers in Education and Social Science." Buckingham: Open University Press.
Bennet, N.(1977): "Teaching Styles and Pupil Progress" London:Open Books.
Bernstein, B. (1991): «Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος» Αθήνα
Bernstein, B.(1973): "Social Class, language and socialisation. In V. Lee (ed.)(1979) "Language development." London: Open University.
Bernstein, B.(1975): "Class, codes and Control". London: Routledge & Kegan Paul.
Bernstein, B(1991): «Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος»(Σολομών Ι.(επιμ.), εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.
Bernstein, B.(1989): *Παιδαγωγικοί κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος. μετάφραση Ιωσήφ Σολομών.* Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. Αθήνα.
Berry, K.E.(1973): "Models for Mainstreaming". San Rafael California: Dimension Publishing Co.
Bickhard, M.H., and Richie, D.M.(1983): "On the nature of representation". New York Praeger.
Binet, A. & Simon, T.(1911): "A Method of measuring the development of the Intelligence of Young Children." Lincoln : Courier.
Blackledge, D.-Hunt, B.(1995): "Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης".(Μετάφραση Παπαγεωργίου,Ν.). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
Blanco, R.F.(1972): "Prescriptions for children with learning and adjustment problems USA: Thomas Publ., Illinois.
Bloom, B.(1976): Human characteristics and school learning. New York: Mc Grawhill.
Bowd, A., McDougall, D., Yewchuk, C.(1994): "Educational Psychology, for canadian teachers." Canada: Harcourt Brace & Co.
Bowles, S., and Gintis, H.(1976): "Schooling in Capitalist America". London: Routledge and Degan.
Bowman,I.(1986): "Teacher Training and the Intergration of Handicapped Pupils: Some Findings from a Fourteen Nation Unesco Study". European Journal of Special Needs Education 1, pp.29-38.
Boyd, J.(1984): "Understandig the Primary Curriculum". London: Hutchinson Group.
Boydell, D.(1978): "*The primary teacher in action*".*London: Open Books, pp.106,107*
Breakwell ,G., (1993): «Social Representations and Social Identity, Papers on Social Representations, Vol., 2(3), pp. 198-217.
Breakwell, G.(1995): "Η συνέντευξη». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Broadfoot, P.(1984): "Selection, Certification and Control:Social Issues in Education Assessment". Lewes:Falmer Press.

Brown, J., Yule, G.(1983): "Discourse Analysis." Cambridge : University Press.
Bruner, J.S.(1973): "Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing." New York: Norton.
Bruner, J.S., Goodnow, J.J., Austin, G.A.,(1956): "A study of thinking". New York: Wiley.
Bryan R. Wilson(1962): «The teachers's Role. A sociological analysis» The British Journal of Sociology, No 13, 1962, pp. 15-32.
Byers, R. & Rose, R.(1996): "Planning the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs". London: David Fulton.
Byrne, E. (1978): "Women and Education". London: Tavistock
Cameron McCarthy-Warren Crichlow(1993): "Race identity and representation in education", by Roytledge, New York 1993.
Carr,L.(1989): "Formal Investigation into Initial Teacher Training". Manchester.
Cassells A-GREENP,(1993): "Αντίληψη" Γνωστική Ψυχολογία 3, μετάφ. Γιώργος Σπανούδης & Κυριακή Σύρμαλη, επιμέλεια Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Cassidy, V. and Stanton, J.(1959): "An investigation of factors Involved in the Educational Placement of Mentally Retarded Children". Columbus: Ohio State University.
Center for Evaluation, Development, Research(1992): "Inclusion: Moving Beyond Our Fears". Phi Delta Kappa. Vol. 8, No 5.
Chall, J.(1983): "Stages of reading Development." New York: McGraw-Hill.
Charlot, B.(1992): "Το σχολείο αλλάζει' (Μετ. Ε. Μποναφάτου, Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Εκδ. Προτάσεις.
Charlot, B.(1992): «Το σχολείο αλλάζει». Αθήνα: Προτάσεις.
Chatelet, F.(1983): «Η Φιλοσοφία». Αθήνα.
Chomsky N.(1991): "Συντακτικές Δομές", (μετάφ. Φ. Καβουκόπουλος), Αθήνα:εκδ. ΝΕΦΕΛΗ.
Clark, C., Dyson, A., Millward, A.(1995): " Towards Inclusive Schools?" London: Columbia University.
Clarkson, C.M.(1982): "Mainstreaming the exceptional child: A bibliografy. " San Antonio: Trinity University Press.
Clements, J.(1987): "Severe learning disability and psychological handicap." New York: John Wiley and Sons.
Cline, T.(1992): "The assessment of Special Educational Needs." London: Routledge.
Codol, J.P. & Leyens, J.P.(1982): «Cognitives approaches to social behavior» La Haye, M. Nijhoff, p.p 115-150.
Cohen, D(1987): "The development of Play". London: Croom Helm.
Cohen, D(1987): "The development of Play". London: Croom Helm.
Cohen, D., Stern, V., Balaban, N.(1991): "Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών.» (μετάφραση Ευαγγέλου, Δ.). Αθήνα: Gutenberg.
Cohen, H. Dorothy, Stern,Virginia, & Balacan, Nancy(1995): «Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά του παιδιού». (εισαγ-επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου, μετάφραση Δήμητρα Ευαγγέλου). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Connely, F.M.- Clandinin, D.J.(1986): "Teachers as Curriculum Planners» (Foreword by Elliot Eisner. Ontario Institute For Studies In Education). Columbia University.
Corder S.(1983): "Απόψεις για την Γλώσσα" περιδ. ΓΛΩΣΣΑ, τεύχ. 1
Coulakoglou, C.(1993): "The develorment of the fair test in Children' s Personality Assessment". England.
Council for Exceptional Children(1974): "What is Mainstreaming?" Exceptional Children Vol. 42, No 3.
Dale, R, (1972): "The use of time in the School" Milton Kegmes:Open University Press.
Dale, R.(1976): "Language Development: Structure and Function, 2nd edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Damon, W.(1995): "Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού". (Ε. Χουρτζαμάνογλου μτφρ, Σ. Βοσνιάδου, επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.

Davies, L. (1984): "Pupil Power Deviance and Gruder in School". New York: Falme Press
Dean, A., Hegarty, S.(1984): "Learning for independence." London: Further Educatio Unit.
Dean, J.(1989): "Special needs in the secondary school: The whole school aproach" London: Routledge.
Deem, R. (1978): "Women and Schooling" .London:Routledge and hegan Paul.
Dembo, M.H. (1991): "Applying Educational Psychology in the classroom", 4th ed., Nev York: Longman.
Dewey, J.(1961): "Democracy and education». New York: Mcmillan Co.
Dewey, J., Giroux, H., Purpel, D.(1983): The Hidden Curriculum and Moral Education Deception or Discovery, California. p.2
Di Giacomo, J.P.(1980): "Intergroup alliances and rejections within a protest movement. European Journal of Social Psychology, No 10, p.p. 329-344.
Dickinson, C. & Wright, J.(1993): "Differentiation: A practical handbook of classroon strategies". Coventry: National Council for Educational Technology.
Doise W., Clemence A., Lorenzi-Goldi F.(1993) : «The Quantitave Analysis of Socia Representations». Harvester Wheatsheaf Hempstead. G. Britain.
Doise W., Mugny G.(1987): "Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης". Αθήνα: εκδ Πατάκη.
Doise, W. and Mugny(1997): «Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης». Αθήνα: Εκδόσει Πατάκης.
Doise, W.(1969): "Intergroup relations and polarization of individual and collective judgment." Journal of Personality and Social Psychology, No 12, pp. 136-143.
Doise, W.(1978): "Groups and Individuals." Cambridge: Cambridge University Press.
Doise, W.(1990): «Ατομικές και κοινωνικές ταυτότητες στις διομαδικές σχέσεις» (στ Παπαστάμου Σ.(επιμέλεια, εισαγωγή) «Οι διομαδικές σχέσεις». σελ. 429-444, Αθήνα:εκδ Οδυσσέας.
Donaldson, M.(1995): "Η σκέψη του παιδιού.» (εισαγ.-επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου μετάφραση Α. Καλογιαννίδου, Α. Αρχοντίδου.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
Dottrens, R.(1963): "Η ατομικευμένη εργασία των μαθητών". (Μεταφρ. Κ.Ι.Κίτσου). Αθήνα Σιδέρης.
Dottrens, R.(1974): «Παιδαγωγώ και διδάσκω». (*μετάφραση Βασδέκη,Α.Γ.* Δίπτυχο Unesco). Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη. σελ. 115-117
Dreeben,R.(1976): "The Unwritten Cyrriculum and its relation to Values" Curriculu Studies. 8,2, p.p. 111-124.
Dunn, L.M.(1973): "Exceptional Children in the school: Special Education in Transitio New York: Holt, Rinehart & Winston.
Dusek B.J.(1986): "Teacher Expectancies".New Jersey , London: Lawrence Erlbau Associates.
Duveen G.(1992): «The development of Social Representations». First Internation Conference on Social Representations. Italy: Ravello.
Duveen G., DeRosa A.(1992): «Social Representations and the Genesis of soci Knowledge. Ongoing Production on Social Representations. Vol.1(2-3). pp 94-108.
Eco U.(1994): "Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία", τομ. 1,2, Αθήνα: εκδ. Νήσος.
Eiser, J.R. & Strobe, W.(1972): «Categorization and social judjment». London: Academi Press.
Eisner, E.W.(1990): "The meaning of Alternative Paradigms for Practice". London" Sage.
Elkind, D. (1984): "Miseducation. Preschoolers at risk". Boston: Author of the Hurrier chil
Elliot, J.(1977): Evaluation In-Service Activites: From Above or Below. Cambridg Institute of Education.
Elliot, J.(1991): Action Research of Educational Change. Milton Keynes, Open Universi Press.
Erikson, E.(1963): «Childhood and society». New York: Norton.

Evans, P.(1989): 'Special Education Needs: Policy and Practice. "Oxford: Basil BlackWell Ltd.
Evans, P., Varma, V.(1990): " Special Education: Past, Present and Future." London: The Falmer Press.
Evertson, M.C., Emmer, T.E., Clements, S.B., Worsham, E.M.(1994): "Classroom Management for Elementary Teachers." Toronto: Allyn and Bacon.
Eysenck, M.W. & Keane, M.T.(1990): "Cognitive Psychology: A student' s handbook." Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
Eysenck, M.W.(1984): "A handbook of Cognitive Psychology" London: Lawrence Erlbaum.
Eysenk, H.J.(1970): 'Readings in Extraversion-Introversion". London: Staples Press.
Eysenk, H.J.(1981): "A model for Personality". New York: Springer.
Eysenk, H.J.(1991): "Personality, stress and disease: An interactionist perspective". Psychological Inquiry, 2, 221-232.
Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών, (1996): « Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα» Αθήνα: Εκδόσεις ΕΚΚΕ.
Farr R., Moscovici S.(1984): «Social Representaions». Cambridge University Press. Cambridge.
Festinger & D. Kanz (1953): «Research Methods in the Behavioral Sciences». N. York. The Dryden Press.
Festinger, L.(1957): " A Theory Of Cognitive Dissonance." Evanston, Ill: Row, Peterson.
Festinger, L.(1957): " A Theory Of Cognitive Dissonance." Evanston, Ill: Row, Peterson.
Fijalkow Jacques(1998): "Κακοί αναγνώστες, Γιατί;" (εισ.επιμ. Σπύρος Τάνταρος, Β' έκδοση) Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
Fine, M., Weis, L.(1993): "Beyond Silenced Voices". New York: State University Press.
Flanders, F., Michael, Connelly, D. Jean Clandinin,(1994): " Teachers as curriculum planners" Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
Flanders, N.(1989): "Αλληλεπίδραση, διάφορα μοντέλα διδασκαλίας". Παιδαγωγική, Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, τομ. 1, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
Flanders, N.A.(1970): "Analyzing teaching behavior". Reading, Mass: Adission-Wesley.
Forgas, J.(1979): "Social episodes: the study of interaction routines. London: Academic Press.
Frangs, Harel(1985): "Learning to teach. Psychology in Teacher Training", New York: Falmer Press
Freud, S.(1994). Ψυχολογία των μαζών και ανάλυση του Εγώ(μτφρ. Κ. Τρικεριώτη, επιμ. Θ. Λίποβατς). Αθήνα: Επίκουρος.
Fullan, M.G.(1991): "The New meaning of Educational Change". London: Cassell.
Furlong, V.J.(1985): "The deviant pupil: Sociological perspectives". Philadelphia, Open Univ. Press, Milton Keynes.
Galloway, D.(1989): "The Special Education Needs of Teachers". In Barton, L.(ed) Intergration: Myth or Reality, London: The Falmer Press.
Gardner, H.(1993): "Multiple Intelligences. The Theory in Practice". Basic Books. New York.
Gardner, I.W.(1977): "Learning and Behavior characteristics of exceptional children and Youth. A humanistic behavioral approach." Boston: Allyn and Bacon.
Garfield, E.(1989): "Creativity and Science, part 2" Current Comments, 45, 3-9.
Ginzberg, I.(1981): "Occupational choice an approch to a general theory", New York, Columbia University Press.
Giroux, A.H.(1980): *Beyond the Limits of Radical Educational Reform: Towards a critical* theory of education. Joyrnal of Curriculum Theorazing. U.S.A.
Giroux, A.H.(1981): "Schooling and the Culture of Positivism". Temple University Press. Philadelphia.
Giroux, A.H.(1983): "The Hidden Curriculum and Moral Education". McCutchan Publising Corporation. U.S.A.

Giroux, A.H.(1984): "Ideology, agency and the process of schooling". In Barton, L. an Walker, S.(eds), Social Crisis and Educational Research. London: Croom Helm.
Goffman, E.(1959): "The Presentation of Self in Everyday Life". New York. Doubleday an Company Anchor Books Garden City.
Goffman, E.(1961): «Encounters. Two studies in the Sociology of Interaction Συναντήσεις. Δυο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης.» (Εισαγωγή μετάφραση: Δήμητρα Μακρυνιώτη.). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. Αθήνα 1996.
Goffman, E.(1969): "The Presentation of Self in Everyday Life." London.
Goffman, E.(1979): "Gender Andvertisements". London. MacMillan.
Goffman, E.(1983): "The Interaction Order". American Sociological Association, 198 Presidential Address. American Sociological Review. No 48. P.p. 1-17.
Goleman, D. (1996): "Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό απ το IQ;" (Α. Παπασταύρου, μτφρ, Ι.Ν. Νέστορος, Χ. Ξενάκη, επιμ.) Αθήνα: Ελληνικ Γράμματα.
Goleman, D.(1996): "Η Συναισθηματική Νοημοσύνη». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Golse, B., Messerschmitt, R.(1987): «Το παιδί σε κατάθλιψη».(μετ. Ι. Ράλλη, Ρ. Ράλλη) Αθήνα: Εκδόσεις Χατζηνικολή.
Good, T.L.(1980): "Classroom Expectations: Teacher-pupil interactions". New York Harper.
Goodman, M.E.(1964): "Race Awareness in Young Children." New York: Collier Books.
Goodman, M.E.(1964): "Race Awareness in Young Children." New York: Collier Books.
Goodman, P.S.(1974): "An examination of referents used in the evaluation of pay" Organizational Behavior and Human Performance, 12, p.p. 185-195.
Gordon de BLAEY(1971): "Public and Parochial Elementary Teachers Examine Rol Conflict Between parents and teachers" Grand Rapids Michigan, Center for Educationa Studies.
Greenberg, J.(1986): "Human motivation in organizations". R.A. Baron, 2nd Editior Boston:Alyn and Bacon.
Grimmett, P.P., Wideen, F.M.(1995): "Changing Times in Teacher Education. " London Falmer Press.
Guerney, G.B.(1996): «Βελτίωση Σχέσεων». (επιμ. Έλενα Χαϊντς). Αθήνα: Ελληνικ Γράμματα.
Guilford, J. P.(1967): "The Nature of Human Intelligence." New York: McGraw-Hill.
Guilford, J. P.(1967): "The Nature of Human Intelligence." New York: McGraw-Hill.
Guralnick, M.J.(1997): "The effectiveness of early intervention". Baltimore: Brookes.
Hallahan, D., Kauffman, J.(1988): "Exceptional Children." N. Jersey: Prentice Hall.
Harari, H. & W. McDavid(1973): "Teachers expectations and Name Stereotypes." Journa of Education Psychology, 1973, 65, pp 222-25.
Hartland J.(1994): "Γλώσσα και Σκέψη" Γνωστική Ψυχολογία 5, μετάφ. Κ. Σύρμαλ επιμέλεια Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Haworth S.(1985): "Περιβαλλοντικές και ψυχολογικές επιπτώσεις", περιο ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ, τεύχ. 4-5
Hayes N.(1993): "Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες" Γνωστική Ψυχολογία 2, μετάφ Κ Σύρμαλη, επιμέλεια Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
Hayes, N.(1998): «Εισαγωγή στην Ψυχολογία.» Α' τόμος.(τίτλος πρωτοτύπου Foundations of Psychology-An Introductory Test.) (μετ. Σπανούδης, Γ.-Σύρμαλη, Κ., επιμ Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αν., επόπτης Παρασκευόπουλος, Ι.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Heather, S.(1990): «Unhappy Children. Reasons and Remedies». London. Fre Association Books
Hegarty, S.(1995): "Present situation and perspectives of special education in Europe Στο Τάφα, Ε.(1997): «Συν-εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης κ συμπεριφοράς». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Hegarty, S., Meijer, W.J., Pijl, J.S.(1994): "New perspectives in special education: A si country of intergration." London: Routledge.

Heider, F.(1958): "The psycology of interpersonal relations". New York:Wiley.
Henley, M., Ramsey, S.R., & Algozzine, F.R.(1996): "Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities." Toronto: Allyn and Bacon.
Henry, J.(1976): "Culture against man". Harmondsworth: Middex Penguin
Herbert, M.(1992): «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας» τομ. Α' . Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
Herbert, Martin(1996): «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Herzberg, F.(1966): Work and the nature of man. Cleveland: World Publising Co.
Herzlich C., Graham D.(1973): «Health and Illness». Academic Press. London.
Hinson, M.(1991): "Teachers and Special Educational Needs: Coping with change." London: NARE.
Holland I.(1985): « A Woman's Place: Strategies for change in the educational context», Working Paper No 4, Institute of Education, University of London.
Holland, I(1985): "A Woman's Place: Strategies for change in the educational context". Working Paper No 4, Institute of Education, University of London.
Holland,I.(1981): "Work and Women". London. Bedford Way Paper No 6.
Holt,J.(1978): «Το σχολείο φυλακή και η ελέυθερη μάθηση». Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
Illich, I.(1971): "Deschooling Society." New York: Harper & Row.
Illich, I., Etienne Verne, (1972): « The breakdown of schools: a problem or a symptom; Journal of Research and Development in Education, vol.5, no 3, Writers and Readers Publishing Cooperative, London.
Jackson, R.(1968): "Life in classrooms". Holt, Rinehart and Winston, New York.
Jaeger,W.: "Παιδεία, Η ιδέα της αγωγής".(Ελληνική μετάφραση). Αθήνα. σελ. 102.
Jodelet D., Flick U.(1992): «Qualitative methods in the study of social Representations-perspectives and limits». First International conference on Social Representations. Ravello. Italy.
Johnson, D. & Johnson, R.(1994): "Learning together and alone". Boston: Allyn and bacon.
Jones, R.L.(1988): "Psychoeducational Assessment of Minority Group Children. A case Book." Berkley, California: Cobb & Henry.
Jordan, J.E.(1970): "Attitude behaviors toward mentally retarded persons: A cross cultural analysis." East Lansing: Michigan State University.
Kaiser, C., Mugny, G., Perez, J.A. & Papastamou, S.(1984): "Intergroup relations, identification and social influence." British Journal of Social Psychology, No 23, pp. 317-322.
Kanz, P.A.(1976): "Towards the Elimination of Racism." New York: Pergamon Press.
Kanz, P.A.(1976): "Towards the Elimination of Racism." New York: Pergamon Press.
Kaplan, S.N.(1974): "Providing for the Gifted and Talented: A Handbook". Ventura, Cal.: Ventura Country Schools.
Kelley, H.H.(1971): "Attribution in social interaction. Morristown", N. J.: General Learning Press.
Kelly A.(1978): «Girls and Science: An International Study of Sex differences in School Science Achievements, Stockholm.
Kelly, G.(1955): "The psychology of personal constructs". New York: Norton.
Kelly, J.L.(1981): "A dictionary of exceptional children". New York: Mss Inf. Corporation.
Kelly,A.(1978): "Girls and Science: An International Study of Sex differences in School Science Achievements". Stockholm.
Kendall, D.(1971): "Towards Intergration" Special Education in Canada.
Kirk, S.(1973): «Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών». (μετάφραση Κ. Τσιμπούκη). Αθήνα.
Kirk, S., Gallagher, J.(1986): "Educating Exceptional Children". Boston: Houghton Mifflin Company.

Kirk, S.A.(1972): "Educating Exceptional Children". Boston: Houghton Mifflin.
Kohl,H.(1970): "The open classroom". Methuen, London.
Kohlberg, L.(1987): "Essays in Moral Development', Vol. iiiQ Education and Mora Development. San Francisco: Harper and Row.
Lagache, D.(1955): «La Psychanalyse et la structure de la personalite". Στο La Psychanalyse, τχ. 6, σσ. 5-54.
Leistyna, P., Woodrune, A., Sherblom, S.(1996): "The transformative Power of Critica Pedagogy". Boston: Breaking Free.
Levy-Strauss(1977): «Άγρια σκέψη», μετ. Ε. Καλπουρτζή, εισ. Α. Κυριακίδου. Νέστορος. εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα.
Lewin, K. & Lippit, R.(1938): " An Experimental Approach to the study of Autocracy an Democracy: a preliminary note". Sociometry, 1, No2.
Lewin, K. (1938): "The conceptual representation and the measurement of psychologica forces", New York: McGraw Hill.
Lewin, K.(1935): "A dynamic theory of Personality". New York: McGraw-Hill.
Lewin, K.(1935): "A dynamic theory of Personality". New York: McGraw-Hill.
Lewin, K., Lippit, R. & White, R.K.(1939): "Patterns of Aggressive Behavior i Experimentally Created – Social Climates." Journal of Social Psychology, No 10, pp. 271 299.
Lewis, A.(1996): "Summative National Curriculum assessments of primary aged childre with special needs". British Journal of Special Education, 25, No 2, pp. 81-87.
Leyens, J.P.(1996): "Είμαστε όλοι ψυχολόγοι; Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση τω άρρητων θεωριών της προσωπικότητας". (επιμ. Γ.Δ. Κατερέλος, μετάφραση Καλαϊτζη, Σ.) Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
Linskie R.(1986): "The Learning Process, Theory and Practice, Van Nostrand Company London 1986, p.47
Linskie, R. (1977):, "The Learning Process", University of Nevada, Litton Educationa Publishing.
Love, L.R., Kaswan, J.W.(1974): "Troubled Children: Their Families, Schools, an Treatments." New York: Wiley-Interscience.
Luria A.(1992): "Γνωστική Ανάπτυξη", μετάφ. Μ. Τερζίδου, εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Αθήνα
MacRae, S.(1996): "Περιγραφή & ερμηνεία δεδομένων: Πειραματικός Σχεδιασμός κ μέθοδοι έρευνας", τευχος 3 (επιμέλεια, Βελλή Θεώνη, μτφρ. Πετρουλάκη Κυριακή Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Maslow, A.(1970): "Motivation and personality". 2nd edition. New York: Harper and Row.
Mayer, F.R. (1985): «Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία.» Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
Mayring, PH.(1993): "Qualitative Inhaltsanalyse-Grundlagen und Techniken." Weinheir Deutscher Studien Verlag.
McCarthy, C-Crichlow(1993): Race Identit and Representation in Education. Routledg New York and London.
McLemore, P.W.(1994): "Teach With Discipline". New York: University Press of America.
McManus, M.(1989): "Troublesome Behaviour in The Classroom." London: Routledge.
Mead, G.H.(1962): "Mind, Self and Society". U.S.A.
Mead, M.(1937): "Cooperation and competition among primitive peoples". New Yor McGraw-Hill.
Meichenbaum, D.(1974): "Cognitive Behavior Modification". Morristown, New Jerse General Learning Press.
Meigham, R.(1979): "A sociology of education". London: Holt Education.
Mentor, I.(1989): Teaching Practice Stasis: racism, sexism and school experience in init teacher education. British Journal of Sociology of Education, 10,4, pp 459-473.
Mercer, J.R.(1973): "Labelling the Mentally Retarded". Berkeley: Uneversity of Califor Rress.

Merton, R.K.(1947): «Selected Problems of Fiel Work in the Planned Community», A.S. Review, 12, pp 304-312.
Merton, R.K.(1948): "The self-fulfilling prophecy". New York: Antioch Review., No8, pp.193-210.
Merton, R.K.(1957). "Social theory and social structure". New York: Free Press.
Merton, R.K.(1967): «On Theoretical Sociology» N. York. Free Press.
Milgram, N.A.(1969): "The rational and irrational in Zigler' s motivational approach to mental retardation". American Journal of Mental Deficiency, 73, pp. 527-532.
Milgram, N.A.(1973): "Cognition and Language in mental retardation. " In Routh , D.K., (ed), The Experimental Psychology of Mental Retardation. London: Crosby Lockwood Staples.
Milgram, S.(1973): "Obedience Of Authority." London: Tavistock.
Milgram, S.(1973): "Obedience Of Authority." London: Tavistock.
Miller, G.A.(1992): «Γλώσσα κι Ομιλία». Αθήνα: Gutenberg.
Millman, H. et al(1985): Therapies for school behavior problems. London, Tosey – Bass Publishers.
Mittler, P.(1995): "Special Needs Education: An international persective." British Journal of Special Education. Vol. 22, No 3.
Molnar, A. and Lindquist, B.(1996): «Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση». (επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Montgomery, D.(1990): "Special Needs in Ordinary Schools." London: Cassel Educational Limited.
Moreno, J.L.(1951): " Sociometry, experimental method and the science of society." New York: Beacon House.
Moreno, J.L.(1964): "Group psychotherapy and psychodrama". Beacon House. New York.
Morse, C.W.(1978): "Humanistic Teaching for the Exceptional Children. An Introduction to Special Education." New York.
Moscovici S.(1961): «La psychanalyse, son image et son public». Presses Universitaires de France. Paris.
Moscovici S.(1976): «Social Influence and Social Change» London:Edition Academic Press.
Moscovici S.(1984): «The phenomenon of Social Representations». in Farr R.M., Moscovici S. (eds). Social Representations. Cambridge University Press. Cambridge.
Moscovici S.(1989α): «Καινοτομία και μειονοτική επιρροή» στο Παπαστάμου Σ. (επιμέλεια εισαγωγή) Η κοινωνική επιρροή. σελ. 255- 315. εκδ. Οδυσσέας Αθήνα.
Moscovici S., Mugny G., Παπαστάμου Σ.(1989): «Αδρανούσα επενέργεια ή μειονοτική επενέργεια; Θεωρητική και πειραματική μελέτη της βραδυφλεγούς κοινωνικής επιρροής.» στο Παπαστάμου Σ(εισαγωγή επιμέλεια) Η κοινωνική επιρροή. εκδ. Οδυσσέας. Αθήνα.
Moscovici, S.(1961): «Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της». (επιμ. Μαντόγλου, Άννα, μεταφρ. Κολώνιας, Μπ. 1999). Αθήνα: εκδόσεις ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
Moscovici, S.(1976): "Social inluence and social change." London: Academic Press.
Moscovici, S.(1976): "Social inluence and social change." London: Academic Press.
Mugny, G. & Papastamou, S.(1982): "Minority influence and psycho-social identity. European Journal of Social Psycology", 12, 379-394.
Mugny, G. & Papastamou, S.(1990),: «Synchronic consistency and psychologization in minority influence". European Journal of Social Psycology, 20, 85-98.
Murray, B.F.(1996): "The Teacher Educator' s Handbook" .San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Neville, J.(1990): "Special Education Needs Review". London: The Falmer Press.
Newman, R.G.(1974): "Groups in Schools. A Book about Teachers, Parents, and Children." New York: Simon and Schuster.
Noblit, W.G., Dempsey, O.V.(1996): " The Social Construction of Virtue. The Moral Life of Schools. " New York: State University of New York Press.
OECD (1997): "Reviews of national policies for education" Athens: OECD.

Ornstein R. – Carstensen L.(1987): "Ψυχολογία" Η Μελέτη της Ανθρώπινη Εμπειρίας, μετάφ. Α. Αγγελή – Μ. Μητροπούλου, τόμος 1, εκδ. ΔΑΝΙΑ, Αθήνα
Paicheler, G.(1976): "Norms and attitude change I: polarization and styles of behavior European Journal of Social Psychology, No 6, pp. 405-427.
Papastamou, S., & Mugny, G.(1980): "When rigidity does not fail: individualization an psychologization as resistances to the diffusion of minority innovations." European Journa of Social Psychology, No 10, pp. 43-61.
Papastomou S. (1979): «Strategies d' influence minoritaires et magoritaires» Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales. Διδακτορική διατριβή.
Pappanikou, A.J. and Paul, L.J.(1974): "Mainstreaming Emotionally Disturbed Children' Mass: University of Connecticut.
Perez, J. A., & Mugny, G.(1996): "Η Θεωρία της επεξεργασίας της σύγκρουσης Διαδικασίες κοινωνικής επιρροής". (προλ. Σ. Παπαστάμου, επιμ. Σ. Παπαστάμου, Α Μαντόγλου). Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.
Pervin, Lawrence, A. (1983): "Current Controversiew and Issues in Personality". 2' Edition. Toronto: John Wiley and Sons.
Peter, J. Kutivick, (1988): Behind the Scenes, Paul Chapman, Publishing limited. U.S.A.
Peynolds, H, and Davies L (1977): Sex Roles and Society, Special edition of socia science
Piaget J.(1979): "Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας", μετάφ. Φ. Ψελλός, εκδ ΥΠΟΔΟΜΗ, Αθήνα
Piaget, J. (1987): "Η ψυχολογία της νοημοσύνης", Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.
Porter, L.G., Richler, D.(1991): " Changing Canadian Schools". Toronto: The Roehe Institute.
Postic, M.(1995): "Η μορφωτική σχέση και ψυχανάλυση". (Μετάφραση Δ. Χ. Τουλούπης Εισαγωγή Δ.Χ. Κοσμόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
Poteet, A.J., Choate, S.J., & Stewart, C.S.(1993): "Performance Assessment an Special Education. Practices and Prospects." New York: Love Publishing Co.
Potts, P., Armstrong, F., masterton, M.(1995): " Equality and Diversity in Education London: Routledge.
Prieto L: (1986): "Μηνύματα και σήματα", εκδ. ΝΕΦΕΛΗ Αθήνα
Raynolds, M.C., Birch, J.W.(1988): "Adaptive mainstreaming". New York: Longman Inc. Rinehart & Winston, pp.240.
Rogers, P.(1990): Thoughts on Power and Pedagogy. Cassell. London.
Rosenberg, M.(1965): "Society and the adolescent self-image." Princeton, N.J. Princeto University Press.
Rosenthal, R. & Jacobson, L.(1968): "Pygmalion in the Classroom: Teache Expectations and Pupil Intellectual Development." New York: Holt, Rinehart & Winston.
Rutter, M.(1990): «Νηπιακός αυτισμός: Σύγχρονες αντιλήψεις και αντιμετώπιση (μετάφραση Γ. Καραντάνος). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
Saussure F.(1979): "Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας", (μετάφ. Φ. Αποστολόπουλος εκδ. Παπαζήση, Αθήνα
Sayer(1984) : «Method in Social Science, a realist approach. Hutchinson. London.
Schneider, B.(1965): Organizational behavior. Annual Review of Psycology, 36, p.p. 57 610.
Schon,D.(1987): "Educating the Reflective Practicioner". S. Francisco: Jossey Bass.
Shapiro, E.S.(1987): "Behavioral assessment in school psychology". New Jerse Lawrence Erlbaum.
Sharpe, S. (1976): "Just Like a Girl", Harmondsworth, Penguin.
Sherif, M.(1936): "The psychology of social norms." New York: Harper.
Sherif, M.(1936): "The psychology of social norms." New York: Harper.
Sherif, M.(1966): "Group Conflict and Cooperation: Their Social Psycology", Londc Routeledge & Kegan Paul.
Sherif, M.(1967): "Social Interaction process and products." Chicago: Aldine.

Sherif, M.(1967): "Social Interaction process and products." Chicago: Aldine.
Sherif, M.-Sherif, C.W.(1969): "Social Psychology". Harper Interniational Edition. Harper and Row, Publishers. New York, Evanston and London.
Skinner, B.F.(1968): "La revolution scientifique de l' enseingnement" Bruxelles, Dessart, p.136.
Skinner, B.F.(1984): "The evolution of Behavior". Journal of the Experimental Analysis of Behavior, No 41, pp. 217-221.
Slee, R.(1991): "Learning Initiatives to include all students in regular schools". In Ainscow, M.(ed), Effective Schools for All, London: Fulton.
Smith, M.R., Neisworth, T.J., & Hunt, M.F.(1983): "The Exceptional Child. A Funtional Approach. " USA: McGraw-Hill.
Snyder, C.(1955): "General and Specific Expectations for Teachers" Doctoral Dissertation, Michigan State Univercity.
Snyder, M., Swann, W.B.(1978a): «Behavioral confirmation in social interaction: From social perception to social reality». Journal of personality and Social Psychology, 14, 148-162.
Snyder, M.L., Swann, W.(1978): "Hypothesis testing process in social interaction." Journal of Personality and Social Psychology. No 36, pp.1202-1212.
Snyder, R.B.(1971): The Hidden Curriculum.. New York:Cambridge Mass. MIT PRESS
Spender, D.(1981): "The Patriarchal Paradigm and The Response to Feminism". Oxford.
Sternberg, R.J.(1985): "Beyond IQ: a Triarchic Theory of Human Intelligence." Cambridge: Cambridge University Press.
Stones, E.(1978); "Εισαγωγή στην παιδαγωγική ψυχολογία", μετάφ. Α. Δανασσής – Αφεντάκης, εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα
Stott, D.(1978): "Helping Children with learning difficulties". London: Ward Lock Education.
Sudman, S.(1976): "Applied Sampling". Academic Press. London.
Swann, W.(1992): " Classroom diversity". Milton Keynes: Open University Press.
Tajfel, H.(1978a): "Differentiation between social groups: studies on the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press.
Tajfel, H.(1981). «Human groups and social categories. Studies in social psychology". Cambridge: Cambridge University Press.
Tajfel,H., Turner, J.C.(1986): "The social identity theory of intergroup behavior"(in S. Worchel, W.G. Austin, Psychology of inergroup relations.). Chicago: Nelson-Hall.
Taylor, C. (1989): "Sources of the self". Cambridge, MAQ Harvard University Press.
Taylor, T.J., Cameron, D.(1987): "Analysing Conversation". Oxford: Pergamon Press.
UNESKO-ΥΠ.Ε.Π.Θ.(1984): "Σχολική Επανένταξη των Παλινοστούντων", Αθήνα.
Vallance, E.(1973): Hiding the Hidden Curriculum. Curriculum Theory Network. pp 5-21.
Varma, P.V.(1997): «Τα δύσκολα παιδιά». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Vigotsky, L.(1988): "Σκέψη και Γλώσσα", μετάφ. Α. Ρόδη, εκδ. ΓΝΩΣΗ, Αθήνα
Viola,F.(1993): "Η κοινωνία της αφαίρεσης, Το σύστημα αδιαφορίας κι αποξένωσης στην καθημερινή ζωή" (Μ. Βασιλείου, Α. Κόκαλη, μτφρ.) Αθήνα: Στάχυ.
Vygotsky, L.S.(1962): "Thought and Language." Cambridge, Mass: MIT Press.
Vygotsky, L.S.(1962): "Thought and Language." Cambridge, Mass: MIT Press.
Watts, J. (1977): "The Countesthorpe Experience". London, George Allen Unwin.
Wedell, K.(1995): "Making inclusive education ordinary: a national perspective." British Journal of Special Education, Vol. 24, No 1.
Weiner, G.(1980): "Human motivation". New YorK: Holt, Rinehart and Wihston.
Weiner, G.(1989): "Professional self-Knowledge versus social justice." British Journal of Sociology of Education, 15, pp.41-52.
West Phalen, K., Meighan, h.(1983): "A Sociology of Education". Holt Education p. 378.
Wickam, A.(1983): "Gender, Schooling and Work". Boston Journal of Education. Vol. 165, No 3.

Wilfred, B.W., Baksh, J.I.(1995): "School Humour: Pedagogical and Sociologica Considerations." Newfoundland: Faculty of Education.
Williams, P.(1990): "The Special Education Handbbok, an Introduction reference. London: P.Williams, P. Young.
Winzer, A.M.(1993): " The History of Special Education. From Isolation to Intergration" Washihgton D.C.: Gallaudet University Press.
Winzer, A.M., Mazurek, K.(1994): "Comparative Studies in Special Education. Washihgton D.C.: Gallaudet University Press.
Wise, S.P., Fagan, K.T.(1994): "School Psychology. Past, Present and Future." London Longman.
Wringe, C.(1993): "Educational rights in multicultural democracies". London: Redwoo books.
Wringe, Colin (1993): Educational rights in multicultural democracies, by Redwood books London.
Yael, Tamir,(1995): Democratic Education in a Multicultural State. by blackwell, Londo 1995.
Young, J.Z. (1991): Ο εγκέφαλος και οι φιλόσοφοι. Από τους νευρώνες στη συνείδηση Ένα γοητευτικό ταξίδι στο σύμπαν των νευροεπιστημών, Αθήνα: Εκδ. Κάτοπτρο.
Ysseldyke, J.E.(1987): " Classification of Handicapped Students". Oxford: Pergamon.
Ysseldyke, J.E., Thurlow, L.M.(1994): "Educational Outcomes For Students wit Disabilites. " New York: The Haworth Press, Inc.
Zavalloni, M. & Louis-Guerin, C.(1996): "Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγ στην Εγω-οικολογία"(Α.Β. Ρήγα, μτφρ. κι επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Zavalloni, M.(1971): "Cognitive processes and social identity through focuse introspection." European Journal of Social Psychology, No. 1.
Zavalloni, M.(1975): "Social Identity and the recording of reality: Its relevance for cros cultural psychology." International Journal of Social Psychology, No. 10, p.p. 197-217.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασόπουλος, Σ.(1989): «Κινησιοθεραπεία» Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Παραμανίδη.
Αλεξάνδρου, Κ.(1987): "Οι διαταραχές της ομιλίας σε παιδιά", Αθήνα: εκδ. ΔΑΝΙΑ.
Ανθογαλίδου,Θ.(1988): "Η γλώσσα του σχολείου στα πλαίσια της κοινωνιολογικής προβληματικής" περιοδ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, τεύχ. 16.
Αντλερ, Αλ.(1978): «Η αγωγή του παιδιού». Αθήνα: Εκδόσεις ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ.
Αποστολάκης, Ι.Α.-Καστανιά, Α.Ν.(1994): «Λήψη αποφάσεων με το SPSS/PC+». Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
Βάμβουκας, Μ.(1988): «Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία». Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
Βάμβουκας,Μ.(1984):«Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων». Αθήνα:εκδόσεις Γρηγόρη
Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1991): «Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης». β΄ έκδοση, Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση
Βασιλειάδου, Μ. Παυλή-Κορρέ,(1996):«Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα». Αθήνα: έκδοση Γ.Γ.Λ.Ε..
Βεργέτη, Μ.(1994): «Από τον Πόντο στην Ελλάδα». Θεσσαλονίκη: εκδόσεις ΑΦΟΙ Κυριακίδη.
Βεργίδης, Δ.(1995): «Υποεκπαίδευση». Αθήνα: Ύψιλον.
Βιγκότσκι, Λ. (1993): Σκέψη και Γλώσσα, Αθήνα: Εκδ. Γνώση.
Βορέας, Θ. (1987): "Ηθική" . Αθήνα
Βοσδιάδου, Σ.(1992): «Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Α΄ τόμος, Γλώσσα.» Αθήνα: Gutenberg.
Βοσδιάδου, Σ.(1992): «Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Β΄ τόμος, Σκέψη.» Αθήνα: Gutenberg.
Βρεττός, Ε.Γ.- Καψάλης, Γ.Αχ.(1994): «Αναλυτικά Προγράμματα».Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ART of TEXT.
Βρεττός, Ι.(1994): «Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη. Άσκηση με μικροδιδασκαλία». Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ART of TEXT.
Γέρου, Θ.(1991): «Σχολική αποτυχία». Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιογονία.
Γεώργας, Δ.(1990): «Κοινωνική Ψυχολογία», τομ. α,΄β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Γεώργας, Δ.(1993): «Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πλάισιο». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Γιαγκουνίδης, Α.(1995): «Διαπολιτισμική εκπαίδευση της Ελλάδας και της Γερμανίας» Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης τ. 34,35, Αθήνα.
Γιαννικοπούλου, Α.Β(1991): «Ψυχολογία Προσαρμογής του Παιδιού και του Ενηλίκου». Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
Γιαννίτσης, Γ.Στ.(1997): «Ψυχοσωματική και Ομαδική Ψυχοθεραπεία.» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Γιαννούλης, Ι.Ν.(1980): «Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική». Δεύτερη έκδοση, Αθήνα.
Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., Ferig M.(1987): «Η σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων». Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 34,35,36, Αθήνα.
Γκότοβος Γ. Μαυρογιώργος Π. Παπακωνσταντίνου, (1986): «Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη». Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
Γκότοβος, Α.Ε.(1994): «Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο». Αθήνα: Gutenberg.
Γκότοβος, Α.Ε.(1994): «Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση». Αθήνα: Gutenberg.
Γκότοβος, Αθ.(1996): «Ρατσισμός, κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας θεολογίας και μιας πρακτικής». Εκδόσεις Γ.Γ.Λ.Ε. Αθήνα.
Γουδέλη, Μ.(1977): «Ψυχική υγιεινή του παιδιού». Τευχ. Α' Πράξη, Αθήνα.
Δαμανάκης, Μ.(1994): «Διαπολιτισμικές διαστάσεις της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Πανεπιστήμιο Κρήτης. Κρήτη.

Δαμιανός, Χ.Χ.(1986): «Εισαγωγή στη θεωρία της δειγματοληψίας». Εκδόσει Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
Δανασσής-Αφεντάκη, Α.(1991): «Μάθηση και ανάπτυξη». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Δασκαλάκη, Δ.(1994): «Κριτική παρουσίαση της αντιαυταρχικής αγωγής». Επιστημονικ σκέψη, τεύχος 26,
Δεληγιάννη, Β.(1986): «Η οργάνωση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας». Διδακτορικ Διατριβή. Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.

Δεληγιάννη, Β.(1987): «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα καινούρι αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου, Η Γλώσσα μου.», Αθήνα. Φιλόλογος 49, σελ. 229 248.

Δεληκωσταντής,Κ.(1995): «Τα δικαιώματα του ανθρώπου-Δυτικό Ιδεολόγημα Οικουμενικό Ηθος».Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.

Δεσποτόπουλος, Κ.(1976): "Μελετήματα Ηθικής". Αθήνα
Δεσποτόπουλος, Κ.(1978): "Μελετήματα Φιλοσοφίας". Αθήνα
Δημητράκος Δ.: (1984): "Παιδεία και Κοινωνική Αναμόρφωση. Μία Γκραμσιαν προσέγγιση», Αθήνα: εκδ. ΝΕΦΕΛΗ
Δημητρόπουλος, Ε.(1989): «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση». Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Δημητρόπουλος,Ε.(1982): «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός»,Β' έκδοσ Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Πουρνάρας.

Δήμου ,Δ.(1982): «Η δυσορθογραφία». Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή: "Παγκόσμι Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή". Σαλαμάνκα, 7-10 1994: εκδόσεις Unesco.
Δράκος Γ. (1990): "Βασικές αρχές της παιδαγωγικής διαδικασίας σε παιδιά μ προβλήματα λόγου και ομιλίας", περιοδ. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, τεύχ. 18-19
Δράκος, Γ.(1996): «Ζητούμενα Ζητήματα». Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδάμης.
Δράκος,Γ. (1993): "Διαταραχές του λόγου και της ομιλία στη γλωσσική εξέλιξη το παιδιού", φάκελος για την διδασκαλία του μαθήματος στο Π.Τ.Δ.Ε.
Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.)(1996): «Διαστάσεις του κοινωνικο αποκλεισμού στην Ελλάδα». Αθήνα: Εκδόσεις ΕΚΚΕ.
ΕΛΕΨΥ, Rutter, M.(1987): «Ο νηπιακός αυτισμός, Σύγχρονες αντιλήψεις αντιμετώπιση».(μετ. Γ.Καραντάνος). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΕΨΥ.
Ελληνική εταιρεία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδού. (1990 «Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαννή-Τελιοπούλου, Κ.(1987): «Οι κυριότερες Θεωρίες και η συμβολή τους στ πρακτική του Επαγγελματικού Προσανατολισμού». ΕΛΕΣΥΠ, τεύχος 2& Καραμπερόπουλος. Αθήνα.

Ζαφειροπούλου, Μ.(1995): «Εφαρμογές μεθόδων Κλινικής ψυχολογίας στην σχολι τάξη: Οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι στην συν-εκπαίδευση.» Στο Τάφα, Ε.(1997): «Συ εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς.» Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
Ζαχαρενάκης, Κ.(1991): «Αντισταθμιστική Αγωγή». Αθήνα.
Ζερβής, Χρ.(1996): "Ψυχοπαθολογία του Ενήλικα". Αθήνα: Εκδόσεις Ηλεκτρονικές τέχνε

Ζερβού, Α.(1993): «Κοριτσίστικες ανθολογίες του 19ου αιώνα». σελ. 97, Αχαϊκ εκδόσεις, Πάτρα.

Ζησιμόπουλος, Α.(1988): «Η ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στην παραγωγι διαδικασία και η πολιτική που ακολουθείται σήμερα σ' αυτόν τον τομέα. Απασχόληση Προοπτικές» Αθήνα: ΟΑΕΔ. σελ. 17-18.
Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(1997): «Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των αναπήρων παιδι στη βασική εκπαίδευση(προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές)». Στο Τάφα ,

(επιμ.) Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, σ. 246-260. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(1998): « Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα.» Περ. Ε21, τευχ. 30, σ.21, Απρίλιος 1998, Αθήνα.

Ηλιού, Μ.(1991): «Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω». Αθήνα: Εκδόσεις Πορεία.

Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη- Εκπαιδευτήρια "Κωστέα-Γείτονα"(1994): «Ο Ελληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του διάσταση». Αθήνα.

Ιμβριώτη, Ρ.(1938): «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά: Πρώτο έτος του πρότυπου σχολείου Αθηνών.» Αθήνα: Εκδοτική ελληνική εταιρεία.

Ιμβριώτη, Ρ.(1939): «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά». Αθήνα: Ελληνική εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.

ΙΝΕ,(ινστιτούτο εργασίας της ΓΣΕΕ(1995): «Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων». Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαίδευση, Κατάρτιση.

Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.(1990): «Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου». Εκδόσεις Ινστιτούτου. Θεσσαλονίκη.

Καΐλα, Μ.(1996): «Η σχολική φοβία» Β΄τόμ., β΄έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε.(1997): «Ο εκπαιδευτικός». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καΐλα,Μ., Πολεμικού,Μ., Ξανθάκου,Γ.(1994): «Η σχολική φοβία (η Αλίκη στο χώρο της οικογένειας και του σχολείου)». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κακαβούλης, Α.(1994): «Ηθική ανάπτυξη κι αγωγή». Αθήνα

Καλαϊτζή, Αν.-Ζώνιου, Αθ.-Βλάχου, Αν.(1996): «Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση». Εκδόσεις Γ.Γ.Λ.Ε. Αθήνα.

Καλαντζή -Αζίζι, Α(1988): «Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου» Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι Α.: (1993): "Ψυχολογία της Επικοινωνίας" σημειώσεις και άρθρα, Αθήνα

Καλαντζής Κ.(1984): «Η ειδική αγωγή χθές και σήμερα». Νέα Παιδεία, έτος 8ο. τ. 32, σσ. 57-72

Καλαντζής Κ.: (1957): "Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία", Αθήνα

Καλατζή- Αζίζη, Α.(1996): «Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλατζή-Αζίζη, Α.(1985): «Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλατζής, Κ.(1977): «Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών κι εφήβων και η αντιμετώπισή του.» Αθήνα.

Κανάκης, Ι.(1987): «Η οργάνωση διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κανάκης, Ν.Ι.(1987): Η οργάνωση της Διδασκαλίας- Μάθησης με ομάδες Εργασίας. Εκδοτική Εστία. Αθήνα.

Κανακίδου- Β. Παπαγιάννη,(1994): «Διαπολιτισμική Αγωγή». Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε.-Παπαγιάννη,Β.(1994): «Διαπολιτισμική Αγωγή». Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καραντάνος, Γ.(1990): «Η παιδοψυχιατρική εκτίμηση στις μαθησιακές δυσκολίες, διαφοροδιαγνωστικά προβλήματα και η σημασία τους, Μαθησιακές Δυσκολίες.» (Σεμινάριο

Καραπέτσα, Α.(1988): «Νευροψυχολογία του αναπτυσσομένου ανθρώπου, πως θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά Παιδιού-εφήβου-ενήλικα». Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη.

Καραπέτσας Α.(1991): «Η δυσλεξία στο παιδί, διάγνωση και θεραπεία:Παιδική-κλινική Νευροψυχολογία» Αθήνα, Ελλ. Γράμματα.

Καρπαθίου Χ: (1991): "Εσωτερικός λόγος και δυσλεξία", περιοδ. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΗΜΑ, τεύχ. 7

Κασσωτάκης, Μ.(1989): «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ., Σιδηροπούλου,Δ.(1992): «
προσανατολισμός των ελληνίδων μαθητριών προς τη μέση τεχνική εκπαίδευσ
Εκπαίδευση και Επάγγελμα», 2,3, σελ. 159-180.
Κασσωτάκης,Μ. (1992): «Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητύ
και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Εκπαίδευση κ
επάγγελμα», 2,3, σελ. 102-127.
Κατερέλος, Γ.(1996): «Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Δυναμική τω
κοινωνικών αναπαραστάσεων»(εισαγωγή, επιμέλεια Γιάννης Κατερέλος, μετάφρασ
Κατερίνα Δημητρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
Κατερέλος, Γ.(1999): «Θέματα Κοινωνικής Ψυχολογίας. Θεωρία και Πράξη στι
Εκπαιδευτική Σχέση. Κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής.» Αθήν
Ελληνικά Γράμματα.

Κατή ,Δ. (1992): "Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί", εκδ. ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Αθήνα

Κατή, Δ.(1989): «Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής: προβλήματα θεωρίας κ
πρακτικής» Αθήνα, Ψυχολογικά θέματα, 2, σσ.69-82.

Κάτσικας-Γ.Κ.Καββαδίας,(1996): «Η Ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 200
Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα», εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
Καψάλης, Α.Γ.(1987): «Παιδαγωγική Ψυχολογία». Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη
Καψάλης, Δ.Γ.(1996): «Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας». Αθήν
Εκδόσεις Gutenbarg.
Κεβόρκ Κ.Η. (1984): «Στατιστική- Ανάλυση διακυμάνσεως και συνδιακυμάνσεω
Ανάλυση Παλινδρομήσεως και Συσχετίσεως», τομ 3, τευχ. Α. Αθήνα.
Κεβόρκ Κ.Η. (1984): «Στατιστική- Επαγωγική Στατιστική», τομ. 2. Αθήνα.
Κίτσου, Ι.Κ.(1975): «Οι έννοιες των φαινομένων της φύσεως και της ζωής». Εκδόσι
Δίπτυχο. Αθήνα.
Κογκίδου,Δ., Τρέσσου-Μυλωνά,Ε., Τσιάκαλος,Γ(1993): «Κοινωνικός αποκλεισμός κ
εκπαίδευση- η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
Κόκκοτας, Π.(1983): «Η ελευθερία στην εκπαίδευση». Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
Κόκκοτας, Π.(1997): «Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης
Εκδόσεις Παπαδάμης. Αθήνα.
Κολιάδης, Ε. (1991): «Θεωρίες μάθησης κι εκπαιδευτική πράξη». Τόμος Α
Συμπεριφοριστικές Θεωρίες, Αθήνα.
Κολιάδης, Ε. (1995): «Θεωρίες μάθησης κι εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β
Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες», Γ΄έκδοση, Αθήνα.
Κολιάδης, Ε. (1997): «Θεωρίες μάθησης κι εκπαιδευτική πράξη». Τόμος Γ΄, Γνωστι
Θεωρίες, Αθήνα.
Κομίλη Α.(1989): «Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογί
α΄έκδοση. εκδ. Οδυσσέας. Αθήνα.
Κόμπος, Χ.(1984): «Η αρχή της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση». Λευκωσία.
Κορωναίου, Α.(1996): "Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου". (μετάφραση, Καψαμπέ
Κ., Σταυρακάκης, Γ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
Κοσμόπουλος, Α.Β.(1990): «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου». Αθή
Γρηγόρης.
Κουλάκογλου, Κ.(1998): "Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση". Αθήνα: Εκδό
Παπαζήση.
Κουτσουβάνου,Ε.(1991): "Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της προσοχλικής ηλι
και η τηλεόραση", εκδ. ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Αθήνα
Κρουσταλάκης, Γ.(1995): «Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Κυπριωτάκης, Α.(1985): «Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους.» Ηράκλειο:Εκδό
Ψυχοτεχνική.
Κύρκος, Β.(1992): «Αρχαίος Ελληνικός Διαφωτισμός και Σοφιστική». Αθήνα

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974): «Προς μια ελληνική Κοινωνιολογία της παιδείας» τομ. Ι, εκδ. Α.Ν. Σάκκουλας. Αθήνα
Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990): «Η κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της» εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
Λίποβατς, Θ.(1991): «Ζητήματα Πολιτικής Ψυχολογίας». Αθήνα: Εξάντας.
Λυμπεράκης Α.Σ.(1997): «Εγκέφαλος και Ψυχολογία». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μαδιανός, Μ.(1994): «Η ψυχοκοινωνική αποκατάσταση από το άσυλο στην κοινότητα». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μακρυνιώτη,Δ. (1980): «Εκπαίδευση και στερεότυπη διάκριση των Φύλων μια ανάλυση των σχολικών βιβλίων. Ο Αγώνας της Γυναίκας» τευχ. 6, Αθήνα, σελ. 14-16.
Μάνος, Γ.(1995): « Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική ΙΙ», μέρος πρακτικό, Αθήνα 1995, εκτύπωση Αθανασόπουλος-Παπαδάμης, σελ.230-234,238,245.
Μάνος, Γ.Κ.(1991): Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική 1.(Θεωρία). Αθήνα.
Μαντόγλου, Α. (1995): «Η εξέγερση του πολυτεχνείου. Η συγκρουσιακή σχέση ατόμου και κοινωνίας.» (προλ. Παπαστάμου, Σ.) Αθήνα: Εκδ. Οδυσσέας.
Μαρμαρινός, Ι.(1977): «Το σχολικό πρόγραμμα, Κοινωνιολογική θεώρηση». Αθήνα.
Ματσαγγούρας, Γ. Ηλ.(1988): «Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής Τάξης». Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
Ματσαγγούρας, Γ.Ηλ.(1991): «Διδακτική Μεθοδολογία. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας». Εκδόσεις Παπαδάμης. Αθήνα.
Ματσαγγούρας, Η. (1994): «Στρατηγικές διδασκαλίας» Αθήνα: Εκδ. Συμμετρία.
Ματσαγγούρας, Η.(1997): «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία». Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
Μαυρογιώργος, Γ.(1992): «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό διάταγμα». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 66, σσ. 13-24.
Μεταξόπουλος, Αιμ.(1988): «Σύμβαση και Αλήθεια». Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
Μεταξόπουλος, Αιμ.(1997): «Περιπλανήσεις κι εμμονές.» Αθήνα: εκδόσεις «ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ»-Α.Α.Λιβάνη ΑΒΕ.
Μότσιου, Β.(1994): «Στοιχεία λεξικολογίας», εκδ. ΝΕΦΕΛΗ, Αθήνα
Μόττη, Στεφανίδη,Φ.(1994): «Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα κακοποιημένου – παραμελημένου παιδιού, στο: "Άτομα με ειδικές ανάγκες" (πρακτικά συνεδρίου), Α΄ τόμος. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994.
Μουσούρου, Λ.Μ.(1989): «Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας». Αθήνα:εκδ. GUTENBERG.
Μπαμπλέκου, Ζ.(1991): «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.56, σσ. 70-76.
Μπεζεβάκης, Η.(1985): «Εξελικτική Ψυχοπαθολογία.» τομ. Α΄, Αθήνα.
Μπέλλας, Θρ.(1993): «Μεθοδολογία της Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας». ΕΝΤΥΠΟ Ε.Π.Ε. Ιωάννινα.
Μπένος, Β.Κ.(1989): «Μέθοδοι και τεχνικές δειγματοληψίας». Εκδόσεις Σταμούλης. Αθήνα.
Μπένος,Β.Κ.(1984): «Ανάλυση και τεχνική δειγματοληψίας». Εκδόσεις Παραμπερόπουλος. Πειραιάς.
Μπεχράκης, Θ.(1999): «Πολυδιάστατη Ανάλυση δεδομένων. Μέθοδοι κι εφαρμογές». Αθήνα: ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ, εκδ. Α.Α.Λιβάνη.
Μπεχράκης,Θ., Νικολαΐδης Ε.(1990): «Στατιστική ανάλυση λεξικών δεδομένων», Εθνικό Κέντρο κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα.
Μπίρτσας,Χ.(1990): "Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες", δ΄ έκδοση, Αθήνα
Μπουζάκης, Σ. και Γεωργογιάννης, Π.(1981): «Σχολική Ένταξη». Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
Μυλωνάκης,Μ.(1991): "Κίνηση – σκέψη και ανθρώπινες σχέσεις", περιοδ. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΗΜΑ, τεύχ. 7, Αθήνα

Νασιάκου, Μ.(1982): «Η ψυχολογία σήμερα.» τ. 1, Γενική Ψυχολογία. Εκδόσε Παπαζήσης. Αθήνα.
Ναυρίδης, Κ.(1994): «Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία». Αθήνα: Παπαζήση.
Ναυρίδης, Κ., Δραγώνα, Θ., Μιλιαρίνι, Μπ., Τσιάντης, Ι.,(1991): «Ψυχοκοινωνικ ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών. Παρουσίαση κι αξιολόγηση του προγράμματος Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 56, Αθήνα, σελ. 43-57
Νήλ, Α.(1975): «Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης». εκδόσε Μπουκουμάνη. Αθήνα.
Νηλ, Α.Σ.(1989): «Το ελεύθερο σχολείο». Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
Νιτσόπουλου,Μ.(1984): «Προβληματικά παιδιά και κοινωνική ευθύνη» (Β΄έκδοση Αθήνα, εκδ. Ειρήνη, 1984.
Νόλναρ,Α.(1993): «Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο – οικοσυστημική προσέγγισ (Επιμέλεια – μετάφραση: Α. Καλαντζή). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
Νούτσος, Μ.(1979): «Η εκπαίδευση των δασκάλων: Ιδεολογικές διαστάσεις κ μεθοδολογικές προϋποθέσεις». Σύγχρονα Θέματα, 4. Αθήνα.
Νούτσος, Χ.(1986): «Ιδεολογία κι Εκπαιδευτική Πολιτική». Αθήνα: Θεμέλιο.
Ντουρκχαϊμ, Αιμ.(1978): «Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου», (μετ. / Μουσούρου). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
Ντραϊκωρς, Ρ.(1979): «Πέτα μακριά το ραβδί σου. Πειθαρχία χωρίς δάκρυα». Μεταφ Μητά Λ., εκδόσεις Θυμάρι. Αθήνα.
Ξηρομερίτη, Α.(1997): «Ειδική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές-Ερευνητικά δεδομένα κ Διδακτική Παρέμβαση. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
Ξωχέλλη, Δ.Π.(1983): «Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης». Αφ Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
ΟΗΕ(1948): «Παγκόσμια διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου» Δεκέμβριος.
Πανταζίδης, Ν.(1960): «Εισαγωγή στη θεωρία της δειγματοληψίας». Αθήνα.
Παντζάρη, Ε. (1977): "Ψυχολογία η επιστήμη της συμπεριφοράς", Αθήνα
Παπαδάτου, Δ.(1993): "Δεξιότητες και τεχνικές επικοινωνίας", εκδ. Πανεπ. Αθηνών
Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκουλής,Δ.(1986): «Οι θετικές και αρνητικές μορφ Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.
Παπαϊωάννου, Τ.(1980): «Θεωρία δειγματοληψίας, ανασκόπιση και σύγχρον κατευθύνσεις». Αθήνα.
Παπακωνσταντίνου Κ.Ν., Χαντζής Γ.(1982): «Η στάση των κανονικών παιδιών απέναν στα αποκλίνοντα», Αθήνα.
Παπακωνσταντίνου, Π.(1989): «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Έρευνας των Επιστημ της Αγωγής». Εκδόσεις Παπαδάμης. Αθήνα.
Παπακωνσταντίνου, Π.(1990): «Θεωρίες Αγωγής» Σημειώσεις. Εκδόσεις Παπαδάμ Αθήνα.
Παπακωσταντίνου, Π.(1993): «Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο». Αθήν Έκφραση.
Παπαμιχαήλ, Γ.(1994): «Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρητικά και Θεσμικά Ζητήματα Στο Φ. Τσαλίκογλου(επιμ.), Ψυχολογία στην ελλάδα Σήμερα(σσ. 153-158), Αθήν Πλέθρον.
Παπαμιχαήλ,Γ.(1988): "Μάθηση και κοινωνία"η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικ ανάπτυξης» εκδ. ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Αθήνα
Παπανούτσος, Ε.(1976): Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος
Παπανούτσος, Ε.Π.(1957): «Φιλοσοφία και παιδεία». Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος
Παπανούτσος, Ε.Π.(1974): «Νόμος και Αρετή». Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος
Παπανούτσος, Ε.Π.(1975): «Γλωσσολογία». 3η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος
Παπανούτσος, Ε.Π.(1984): «Πολιτεία και δικαιοσύνη». Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος
Παπάς, Α.(1983): «Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής». Αθήνα: Εκδόσεις Δελφ
Παπάς, Α.(1993): «Σύγχρονη θεωρία και πράξη της Παιδείας». Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί
Παπάς, Αθ.(1985): Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής. 3η έκδοση, Αθή Εκδόσεις Δελφοί.

Ιαπάς, Αθ.(1995): «Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων». Αθήνα. Εκδόσεις Δελφοί.
Ιαπάς,Αθ.(1990): «Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, Ι,ΙΙ,ΙΙΙ,» Αθήνα:Βιβλία για Όλους.
Ιαπασιλέκα, Α.(1985): «Διαταραχές της ομιλίας μειονεκτικών παιδιών» ,λθήνα.
Ιαπασιλέκας Α.(1993): "Καθυστερημένος λόγος" περιοδ. ΛΟΓΟΠΕΔΙΚΗ, τεύχ. 1
Ιαπασιλέκας, Α.(1979): "Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία", Αθήνα
Ιαπαστάμου, Σ. Μιούνυ, Γκαμπριέλ, (1983): «Μειονότητες και εξουσία. Μια :οινωνιοψυχολογική και πειραματική προσέγγιση της κοινωνικής επιρροής και ;υμπεριφοράς των μειονοτήτων.» (προλ. Σερζ Μοσκοβιτσι), Αθήνα: Εκδ. Αλέτρι.
Ιαπαστάμου, Σ.(1979): «Η κοινωνική επιρροή των μειονοτήτων: για μια διασύνδεση των πιπέδων ανάλυσης στην κοινωνική ψυχολογία». Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών, τευχ. 6-37, 284-299.
Ιαπαστάμου, Σ.(1989α): «Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας». εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
Ιαπαστάμου, Σ.(1989β): «Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνική πιρροή.»(εισαγωγή-επιμέλεια) εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
Ιαπαστάμου, Σ.(1989γ): «Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική ψυχολογία, η 'υχολογιοποίηση.»(εισαγωγή-επιμέλεια) εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
Ιαπαστάμου, Σ.(1990): «Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική ψυχολογία, Διομαδικές χέσεις.»(εισαγωγή-επιμέλεια) εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
Ιαπαστάμου, Στ. Μαντόγλου, Α. (1995): «Κοινωνικές Αναπαραστάσεις», Αθήνα: Εκδ.)δυσσέας.
Ιαπαστάμου,Σ. (1988): «Οι μειονότητες και η στρατηγική τους. Μια κοινωνιοψυχολογική ;ροσέγγιση της κοινωνικής επιρροής». Επιθεώρηση Κοινωνικών ερευνών, τομ 69, σελ. 3-6 εκδ. ΕΚΚΕ.
Ιαρασκευόπουλος, Ι.(1979): «Νοητική καθυστέρηση: Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία, ;ρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση.» Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
Ιαρασκευόπουλος, Ι.(1980): «Νοητική Καθυστέρηση». Αθήνα: ΟΕΔΒ
Ιαρασκευόπουλος, Ι.(1992): «Ψυχολογία ατομικών διαφορών». Αθήνα
Ιαρασκευόπουλος, Ν.Ι.(1994): "Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας" τομ. Α΄, Β΄. θήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ιαρασκευόπουλος, Ν.Ι., (1992): "Στατιστική εφαρμοσμένη στις Επιστήμες της υμπεριφοράς." (Τομ. Α΄ Περιγραφική Στατιστική. Τόμος Β΄ Επαγωγική Στατιστική. Τόμος ΄ Ασκήσεις.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Ιαρασκευόπουλος,Ι. (1983): "Εξελικτική Ψυχολογία", τόμοι Α΄ , Β΄, Γ΄, Δ΄. θήνα:Εκδόσεις Γρηγόρη.
ασσάκος, Γ.Κ.(1980): «Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία». τόμος 1ος 1979, ιμος 2ος Αθήνα: Εκδόσεις Μιχάλας Κώστας.
ασσάκος, Γ.Κ.(1983): «Η αυτοαντίληψη στο Παιδί». Αθήνα: Πανεπιστημιακές ημειώσεις.
ασσάκος,Κ.Γ.(1994): «Το Πρόσωπο στην πορεία του Γίγνεσθαι» Αθήνα.
ετρουλάκη, Ν.(1984): «Ψυχολογία της προσαρμογής». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
ιαζέ, Ζ.(1988): «Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης». Αθήνα: Καστανιώτης.
ιπερόπουλος, Γ.(1990): «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία». University Studio Press. εσσαλονίκη.
ιπερόπουλος, Γ.(1991): «Ανθρώπινες Σχέσεις». University Studio Press. Θεσσαλονίκη.
ολεμίκος, Ν.(1992): «Η συμβολή της παιδαγωγικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση των ;παιδευτικών». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 211-230.
ολίτου, Α.(1994): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι δυνατότητες και τα όριά της. ;τιτετράδια της Εκπαίδευσης». Αθήνα.
ολίτου,Ε.(1994): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Οι δυνατότητες και τα όριά της» ;τιτετράδια της Εκπαίδευσης, Αθήνα.
ολυχρονοπούλου, Σ.(1989): «Ο δυσλεξικός έφηβος». Αθήνα: ΟΕΔΒ
ολυχρονοπούλου, Σ.(1991): «Ο ρόλος της νηπιαγωγού στον τομέα των ειδικών ιθησιακών δυσκολιών». Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ. 3, σελ. 39-53.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ.(1995): «Παιδιά και Έφηβοι με ειδικ
ανάγκες και δυνατότητες». Αθήνα: Εκδόσεις Γραφικές Τέχνες.
Ποντίκης, Γ.(1989): «Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αναπήρων οράσεως και εφήβων
Αθήνα.
Πόρποδα, Κ.(1981): «Δυσλεξία», Αθήνα: Μορφωτική
Πόρποδας Κ.(1984): " Η μάθηση της γλώσσας", Αθήνα
Πόρποδας Κ.(1985): "Η διαδικασία της μάθησης", Αθήνα
Πόρποδας, Κ. (1992): «Γνωστική Ψυχολογία, τομ. 1. Η διαδικασία της μάθησης», Αθήνα
Ποταμιάνος, Α.Γ.(1997): «Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική», Αθήν
Ελληνικά Γράμματα.
Ποταμιάνου, Α.(1991): «Τα παιδιά της τρέλλας. Η βία στις ταυτίσεις». Αθήαν: Εκ
Νεφέλη.
Πουλόπουλος, Σ.(1977): «Οι κοινωνικές προσδιοριστικές» εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
Πουρκός, Α.Μ.(1997): *«Ο ρόλος του πλαίσιου στην ανθρώπινη επικοινωνία τ*
εκπάιδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση. Οικο-σωματικές-βιωματικ
αλληλεπιδρασιακές προσεγγίσεις». Αθήνα: Gutenberg
Πυργιωτάκης,Ι.(1989): "Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες", εκδ. ΓΡΗΓΟΡ
Αθήνα
Ράπτης Ν.: (1974) " Η ανάπτυξις της διανοήσεως", εκδ. ΜΠΟΥΚΟΥΜΑΝΗ, Αθήνα
Ράσσελ, Μπ.(1976): «Εκπαίδευση και Κοινωνική Τάξη». Εκδόσεις Σ.Ι. Ζαχαρόπουλο
Αθήνα.
Σακαλάκη, Μ.(1984): «Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών. Ιδεολογικές δομές σ
νεοελληνικό μυθιστόρημα 1900-1980». Αθήνα: Κέδρος.
Σακαλάκη, Μ.(1996): "Ετερότητες. Αναπαραστάσεις του κοινωνικού δεσμού". Αθήν
Εξάντας. Τρίαψις λόγος.
Σακκαλάκη, Μ.(1984): «Κοινωνικές Ιεραρχίες και Σύστημα Αξιών» εκδόσεις κέρδος
Αθήνα.
Σαλτζμπεργκ, Ι, (1986): «Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας
Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
Σαμαρτζή, Σ.(1995): "Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες". Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσ
Σαρρής, Ν. (1985): «Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία την ομαδική ψυχοθεραπεία και
ψυχόδραμα». Εκδόσεις Γραμμή. Αθήνα.
Σαρρής, Ν.(1995): "Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία, την ομαδική Ψυχοθεραπεία και
ψυχόδραμα". Αθήνα: Εκδόσεις Δανιά(2η έκδοση).
Σιδέρη-Ζώνιου, Α.(1992): «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους.» Αθήνα: Εκδόσ
Βιβλιογονία.
Σιμάτος, Α.(1995): «Τεχνολογία και Εκπαίδευση». Αθήνα: Πατάκης.
Σκουτερόπουλος, Ν.(1976): «Η Αρχαία Σοφιστική». Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
Σμυρνώφ, Β.(1997): «Η ψυχανάλυση του παιδιού». Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη.
Σπανός, Μ.(1983): «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία». Αθήνα
Σπετσιώτης, (1994): "Άτομα με αισθητηριακές μειονεξίες", Αθήνα
Σταύρου, Λ.(1986): "Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων", γ΄ έκδοση, Αθήνα: Εκδόσ
Ανθρωπος.
Σταύρου,Λ.(1990): "Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία", γ΄ έκδοση, Αθήνα: Εκδόσ
Ανθρωπος.
Στυλιάρας, Ε.(1979): "Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου", β΄ έκδοση, Θεσ/νί
Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής (Επιμ. Γ. Τσιάντη, Σ. Μανωλόπουλου, Α΄τόμ
Γ΄μέρος: Ψυχοκοινωνικά θέματα). Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1987.
Συνοδινού, Κ.(1994): "Παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση." Αθήνα: Εκδόσ
Πύλη.
Τάνταρος,Σ.(1997): «Η συνέχεια στη δόμηση οικογενειακού και σχολικού περιβάλλο
ως παράγων σχολικής επιτυχίας» (στο Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα). Αθ
Ελληνικά Γράμματα. Childhood and society. New York.

Γάφα, Ε.(1997): «Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Γζαβάρας,Θ.(1985): "Γλώσσα και εγκέφαλος, λόγος και κοινωνία", περιοδ. ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ, τεύχος 4-5
Γζανή,Μ.(1988): "Σχολική επιτυχία ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας", εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα
Γζάνη,Μ.(1992): «Θέματα της Κοινωνιολογίας της Παιδείας». Αθήνα.
Γζουριάδου, Μ.(1987): «Μαθησιακές δυσκολίες. Σύγχρονες Απόψεις και Τάσεις.» Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Αθήνα.
η διδακτική διαδικασία, Αθήνα.
Γομασίδης, Χ.Χ.(1982): «Εισαγωγή στην Ψυχολογία». Εκδόσεις Γ.Α. Βασδέκης, Αθήνα.
Γριλιανός, Αθ.(1985): «Εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην ένταξη των ειδικών παιδιών στα κανονικά σχολεία». Σχολείο και Ζωή, τευχ. 12. Αθήνα.
Γριλιανός, Αθ.(1993): «Η αντίληψη των δασκάλων για την ενθάρρυνση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία». Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
Γριλιανός, Αθ.(1993): Η Παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
Γριλιανός,Αθ. (1992): «Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι,ΙΙ,» Αθήνα:Αφοι Τολίδη
Γριλιανός,Αθ.(1991): «Παρώθηση» Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
Δαλίκογλου, Φ.(1987): "Ο μύθος του επικίνδυνου ψυχασθενή". Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
Δαλίκογλου, Φ.(1989): "Σχιζοφρένεια και φόνος. Μια ψυχολογική-εγκληματολογική μελετη." Β΄έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
Δαλίκογλου, Φ.(1994): «Ψυχο-λογικά. Οι παγίδες του Αυτονόητου». Αθήνα: Εκδόσεις ΠΛΕΘΡΟΝ.
Διαντής, Ι.(1980): «Σημασία του σχολείου για την πρόληψη των διαταραχών στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη του παιδιού», Ιατρική, Αθήνα.
Διπλητάρης, Αθ.(1987): «Μοντέλα κοινωνικής διαστρωμάτωσης στις κοινωνίες καπιταλιστικού τύπου». Σύγχρονη Εκπαίδευση,τευχ. 34. Αθήνα.
Διπλητάρης, Αθ.(1996): Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης. Αφοι Μυλωνάκη. Εκδόσεις ΠΕΡΙΒΟΛΑΚΙ. Αθήνα.
Διπλιτάρης,Αθ. (1994): "Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης". Αθήνα
Δουκαλάς, Κ.(1985): «Εξάρτηση κι αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα.(1830-1922).» Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
Δουκαλάς, Κ.(1996): «Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία. Κείμενα 1969-1996». Τομ. Β΄ Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.
Δίλιας, Β.(1996): «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών». Έκδοση Β΄. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
Δλωράτου, Μ.(1992): «Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά». Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
Δράγκος, Π. Χρ.(1983): «Ψυχοπαιδαγωγική». Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα.
Δράγκος, Χ.(1986): «Η Σύγχρονη Διδασκαλία. Μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης». Αθήνα: Gutenberg.
Δράγκος, Χ.(1994): «Παιδεία, παραγωγή κι ανάπτυξη». Αθήνα: Εκδόσεις Gutenbarg.
Δραγκουδάκη, (1979): «Τα αναγνωστικά Βιβλία του δημοτικού σχολείου. Δεσποτισμός και Παιδαγωγική βία. γ΄εκδ. Αθήνα: εκδ. θεμέλιο.
Δραγκουδάκη, Α.(1977): «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι». Αθήνα: εκδ. θεμέλιο.
Δραγκουδάκη, Α.(1985): «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης». Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα.
Δρέιρε, Π.(1977): "Η αγωγή του καταπιεζόμενου". Αθήνα: εκδ. Ράππα.
Δραλαμπάκης, Χρ.(1992): «Γλώσσα και Εκπαίδευση». Γεννάδειος Σχολή / Εκπαιδευτικά Θέματα. Αθήνα.
Δραλαμπόπουλος,Ι(1980): «Γενική Παιδαγωγική» Αθήνα.

Χέρμπερτ, Μ.91989): «Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας», τόμ
Α΄και Β΄ (επιμ. Ι.Ν. Παρασκευόπουλος). Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1989
Χουντουμάδη, Α.(1996): «Παιδιά και γονείς, στο ξεκίνημα μιας σχέσης». Εκδόσ
Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
Χρηστάκης, Κ.(1991): "Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκε
Σχολείο και Ζωή, Αθήνα, σ. 321.
Χρυσαφίδης, Κ.(1994): «Η βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία». Αθήνα: Εκ
Gutenbarg.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα υπό του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Θ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Επιβλέπων: Στάμος Παπαστάμου
Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας

ΤΟΜΟΣ Β΄

ΑΘΗΝΑ 2000

ΟΔ: 11986
ΟΕ: 11857

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
2 9 ΝΟΕ. 2000

Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα υπό του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Θ. ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Επιβλέπων: Στάμος Παπαστάμου
Καθηγητής Κοινωνικής Ψυχολογίας

ΤΟΜΟΣ Β΄

ΑΘΗΝΑ 2000

Στατιστικές Αναλύσεις των Δεδομένων

ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Πίνακας 1: Το προφίλ των εκπαιδευτικών. Σπουδές κι Επιμόρφωση των υποκειμένων-δασκάλων του δείγματος

α. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	50	28,9	28,9	28,9
	ΝΑΙ	123	71,1	71,1	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

β. Πτυχίο Πανεπιστημίου Π.Τ.Δ.Ε.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	113	65,3	65,3	65,3
	ΝΑΙ	60	34,7	34,7	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

γ. Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων(ΠΕΚ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	127	73,4	73,4	73,4
	ΝΑΙ	46	26,6	26,6	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

δ. Παρακολούθηση μονοετούς μετεκπαίδευσης(ΣΕΛΔΕ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	164	94,8	94,8	94,8
	ΝΑΙ	9	5,2	5,2	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

ε. Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην γενική αγωγή(Δ.Δ.Ε.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	147	85,0	85,0	85,0
	ΝΑΙ	26	15,0	15,0	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

στ. Πτυχίο διετούς μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή (Δ.Δ.Ε.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	135	78,0	78,0	78,0
	ΝΑΙ	38	22,0	22,0	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

ζ. Δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	166	96,0	96,0	96,0
	ΝΑΙ	7	4,0	4,0	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

η. Διδακτορικό δίπλωμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	171	98,8	98,8	98,8
	ΝΑΙ	2	1,2	1,2	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

θ. Συμμετοχή σε σεμινάρια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	36	20,8	20,8	20,8
	ΝΑΙ	137	79,2	79,2	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

ι. Συμμετοχή σε συνέδρια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	107	61,8	61,8	61,8
	ΝΑΙ	66	38,2	38,2	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Περιοχή σχολικών μονάδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθήνα	72	41,6	41,6	41,6
	Πειραιάς	36	20,8	20,8	62,4
	Δυτική Αττική	16	9,2	9,2	71,7
	Νότια Προάστια	49	28,3	28,3	100,0
	Total	173	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	40	12,3	12,3	12,3
	ΟΧΙ	284	87,7	87,7	100,0
	Total	324	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Συνύπαρξη με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας(4-18 ετών) των ενηλίκων του δείγματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	149	46,0	46,0	46,0
	ΟΧΙ	175	54,0	54,0	100,0
	Total	324	100,0	100,0	

ίνακας 5: Εφαρμογή μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, που φοιτούν τα παιδιά των τα παιδιά των υποκειμένων-γονέων του δείγματος

Α. Μοντέλο Ειδικής Εκπαίδευσης: Ειδική τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	46	30,5	30,5	30,5
	ΟΧΙ	105	69,5	69,5	100,0
	Total	151	100,0	100,0	

Β. Μοντέλο Ειδικής Εκπαίδευσης: Ενισχυτική διδασκαλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	56	37,1	37,1	37,1
	ΟΧΙ	95	62,9	62,9	100,0
	Total	151	100,0	100,0	

Γ. Μοντέλο Ειδικής Εκπαίδευσης: Ειδικό σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	10	6,6	6,6	6,6
	ΟΧΙ	141	93,4	93,4	100,0
	Total	151	100,0	100,0	

Πίνακας 6: Ελεύθερη συσχετιστική μέθοδος από τα υποκείμενα του δείγματος, με τις πρώτες πέντε περιπτώσεις μαθητών που τους έρχονται στο μυαλό και που σύμφωνα με τη γνώμη τους, χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική βοήθεια.

Περίπτωση 4η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νοητική καθυστέρηση	35	10,8	11,6	11,6
	Κωφά-Βαρήκοα	42	13,0	13,9	25,4
	Τυφλά-αμβλύωπα	41	12,7	13,5	38,9
	Κινητικά προβλήματα	53	16,4	17,5	56,4
	Αυτιστικά	24	7,4	7,9	64,4
	Προβλήματα συμπεριφοράς	27	8,3	8,9	73,3
	Διαταραχές του λόγου	15	4,6	5,0	78,2
	Συναισθηματικές διαταραχές	10	3,1	3,3	81,5
	Εγκεφαλική παράλυση	4	1,2	1,3	82,8
	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	25	7,7	8,3	91,1
	Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	1	,3	,3	91,4
	Πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό)	1	,3	,3	91,7
	Σύνδρομο Down-Μογγολισμός	8	2,5	2,6	94,4
	Υπερκινητικότητα-Διάσπαση προσοχής	12	3,7	4,0	98,3
	Επιληπτικές κρίσεις	2	,6	,7	99,0
	Χρόνια προβλήματα υγείας	1	,3	,3	99,3
	Χαρισματικά παιδιά	2	,6	,7	100,0
	Total	303	93,5	100,0	
Missing	System	21	6,5		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 5η

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νοητική καθυστέρηση	48	14,8	16,1	16,1
	Κωφά-Βαρήκοα	42	13,0	14,0	30,1
	Τυφλά-αμβλύωπα	35	10,8	11,7	41,8
	Κινητικά προβλήματα	23	7,1	7,7	49,5
	Αυτιστικά	23	7,1	7,7	57,2
	Προβλήματα συμπεριφοράς	27	8,3	9,0	66,2
	Διαταραχές του λόγου	18	5,6	6,0	72,2
	Συναισθηματικές διαταραχές	24	7,4	8,0	80,3
	Εγκεφαλική παράλυση	4	1,2	1,3	81,6
	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	30	9,3	10,0	91,6
	Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες	2	,6	,7	92,3
	Πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό)	7	2,2	2,3	94,6
	Σύνδρομο Down-Μογγολισμός	6	1,9	2,0	96,7
	Υπερκινητικότητα-Διάσπαση προσοχής	2	,6	,7	97,3
	Επιληπτικές κρίσεις	3	,9	1,0	98,3
	Χρόνια προβλήματα υγείας	4	1,2	1,3	99,7
	Χαρισματικά παιδιά	1	,3	,3	100,0
	Total	299	92,3	100,0	
Missing	System	25	7,7		
Total		324	100,0		

Πίνακας 8: Τοποθέτηση των παρακάτω 15 περιπτώσεων μαθητών που χρειάζονται ειδική βοήθεια, σε 10 τύπους ειδικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την γνώμη των υποκειμένων-ενηλίκων του δείγματος

Περίπτωση 1η: Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	40	12,3	12,4	12,4
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	111	34,3	34,4	46,7
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	46	14,2	14,2	61,0
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	50	15,4	15,5	76,5
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	35	10,8	10,8	87,3
	Ειδικό σχολείο, μέσα	23	7,1	7,1	94,4
	Ειδικό σχολείο, έξω	12	3,7	3,7	98,1
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	3	,9	,9	99,1
	Στο σπίτι	1	,3	,3	99,4
	Δεν Ξέρω	2	,6	,6	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 2η: Μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	4	1,2	1,2	1,2
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	24	7,4	7,4	8,7
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	32	9,9	9,9	18,6
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	23	7,1	7,1	25,7
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	56	17,3	17,3	43,0
	Ειδικό σχολείο, μέσα	81	25,0	25,1	68,1
	Ειδικό σχολείο, έξω	80	24,7	24,8	92,9
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	20	6,2	6,2	99,1
	Δεν Ξέρω	3	,9	,9	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 3η: Μαθητές με προβλήματα όρασης(τυφλοί, αμβλύωπες)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	8	2,5	2,5	2,5
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	38	11,7	11,8	14,2
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	43	13,3	13,3	27,6
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	22	6,8	6,8	34,4
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	45	13,9	13,9	48,3
	Ειδικό σχολείο, μέσα	61	18,8	18,9	67,2
	Ειδικό σχολείο, έξω	81	25,0	25,1	92,3
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	21	6,5	6,5	98,8
	Στο σπίτι	1	,3	,3	99,1
	Δεν Ξέρω	3	,9	,9	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 4η: Μαθητές με προβλήματα ακοής(κωφοί, βαρήκοοι)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	4	1,2	1,2	1,2
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	37	11,4	11,5	12,7
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	44	13,6	13,6	26,3
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	23	7,1	7,1	33,4
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	39	12,0	12,1	45,5
	Ειδικό σχολείο, μέσα	75	23,1	23,2	68,7
	Ειδικό σχολείο, έξω	80	24,7	24,8	93,5
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	16	4,9	5,0	98,5
	Δεν Ξέρω	5	1,5	1,5	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 5η: Μαθητές με κινητικές αναπηρίες/διαταραχές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	38	11,7	11,8	11,8
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	78	24,1	24,1	35,9
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	26	8,0	8,0	44,0
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	18	5,6	5,6	49,5
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	34	10,5	10,5	60,1
	Ειδικό σχολείο, μέσα	50	15,4	15,5	75,5
	Ειδικό σχολείο, έξω	60	18,5	18,6	94,1
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	14	4,3	4,3	98,5
	Στο σπίτι	1	,3	,3	98,8
	Δεν Ξέρω	4	1,2	1,2	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 6η: Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, κ.τ.λ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	13	4,0	4,0	4,0
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	100	30,9	31,0	35,0
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	73	22,5	22,6	57,6
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	49	15,1	15,2	72,8
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	51	15,7	15,8	88,5
	Ειδικό σχολείο, μέσα	21	6,5	6,5	95,0
	Ειδικό σχολείο, έξω	12	3,7	3,7	98,8
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	1	,3	,3	99,1
	Δεν Ξέρω	3	,9	,9	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 7η: Μαθητές με διαταραχές λόγου κι ομιλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	13	4,0	4,0	4,0
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	95	29,3	29,4	33,4
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	85	26,2	26,3	59,8
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	43	13,3	13,3	73,1
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	54	16,7	16,7	89,8
	Ειδικό σχολείο, μέσα	20	6,2	6,2	96,0
	Ειδικό σχολείο, έξω	6	1,9	1,9	97,8
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	1	,3	,3	98,1
	Στο σπίτι	1	,3	,3	98,5
	Δεν Ξέρω	5	1,5	1,5	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 8η: Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	31	9,6	9,6	9,6
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	123	38,0	38,1	47,7
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	51	15,7	15,8	63,5
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	31	9,6	9,6	73,1
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	37	11,4	11,5	84,5
	Ειδικό σχολείο, μέσα	20	6,2	6,2	90,7
	Ειδικό σχολείο, έξω	23	7,1	7,1	97,8
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	4	1,2	1,2	99,1
	Δεν Ξέρω	3	,9	,9	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 9η: Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	30	9,3	9,3	9,3
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	124	38,3	38,4	47,7
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	49	15,1	15,2	62,8
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	28	8,6	8,7	71,5
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	35	10,8	10,8	82,4
	Ειδικό σχολείο, μέσα	19	5,9	5,9	88,2
	Ειδικό σχολείο, έξω	24	7,4	7,4	95,7
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	6	1,9	1,9	97,5
	Στο σπίτι	2	,6	,6	98,1
	Δεν Ξέρω	6	1,9	1,9	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 10η: Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	62	19,1	19,2	19,2
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	84	25,9	26,0	45,2
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	25	7,7	7,7	52,9
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	27	8,3	8,4	61,3
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	29	9,0	9,0	70,3
	Ειδικό σχολείο, μέσα	20	6,2	6,2	76,5
	Ειδικό σχολείο, έξω	34	10,5	10,5	87,0
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	19	5,9	5,9	92,9
	Στο σπίτι	11	3,4	3,4	96,3
	Δεν Ξέρω	12	3,7	3,7	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 11η: Μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης(χαρισματικά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	139	42,9	43,0	43,0
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	41	12,7	12,7	55,7
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	8	2,5	2,5	58,2
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	19	5,9	5,9	64,1
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	26	8,0	8,0	72,1
	Ειδικό σχολείο, μέσα	30	9,3	9,3	81,4
	Ειδικό σχολείο, έξω	34	10,5	10,5	92,0
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	5	1,5	1,5	93,5
	Στο σπίτι	3	,9	,9	94,4
	Δεν Ξέρω	18	5,6	5,6	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 12η: Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	20	6,2	6,2	6,2
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	19	5,9	5,9	12,1
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	18	5,6	5,6	17,6
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	14	4,3	4,3	22,0
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	36	11,1	11,1	33,1
	Ειδικό σχολείο, μέσα	56	17,3	17,3	50,5
	Ειδικό σχολείο, έξω	98	30,2	30,3	80,8
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	54	16,7	16,7	97,5
	Στο σπίτι	3	,9	,9	98,5
	Δεν Ξέρω	5	1,5	1,5	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 13: Μαθητές με διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	31	9,6	9,6	9,6
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	103	31,8	31,9	41,5
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	60	18,5	18,6	60,1
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	30	9,3	9,3	69,3
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	32	9,9	9,9	79,3
	Ειδικό σχολείο, μέσα	23	7,1	7,1	86,4
	Ειδικό σχολείο, έξω	28	8,6	8,7	95,0
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	5	1,5	1,5	96,6
	Στο σπίτι	3	,9	,9	97,5
	Δεν Ξέρω	8	2,5	2,5	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 14η: Μαθητές με επιληπτικές κρίσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	43	13,3	13,3	13,3
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	83	25,6	25,7	39,0
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	34	10,5	10,5	49,5
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	15	4,6	4,6	54,2
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	24	7,4	7,4	61,6
	Ειδικό σχολείο, μέσα	36	11,1	11,1	72,8
	Ειδικό σχολείο, έξω	44	13,6	13,6	86,4
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	24	7,4	7,4	93,8
	Στο σπίτι	7	2,2	2,2	96,0
	Δεν Ξέρω	13	4,0	4,0	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Περίπτωση 15η: Μαθητές με αυτισμό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συνήθης σχ. τάξη, χωρίς βοήθεια	8	2,5	2,5	2,5
	Συνήθης σχ. τάξη, με ειδ. βοήθεια	25	7,7	7,7	10,2
	Συνήθης σχ. τάξη, με δάσκαλο ΕΑ	17	5,2	5,3	15,5
	Συνήθης σχ. τάξη, και ειδική τάξη	17	5,2	5,3	20,7
	Ειδική τάξη, και συν. σχολική τάξη	43	13,3	13,3	34,1
	Ειδικό σχολείο, μέσα	60	18,5	18,6	52,6
	Ειδικό σχολείο, έξω	95	29,3	29,4	82,0
	Ειδικό σχ.-Οικοτροφείο	34	10,5	10,5	92,6
	Στο σπίτι	9	2,8	2,8	95,4
	Δεν Ξέρω	15	4,6	4,6	100,0
	Total	323	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		324	100,0		

Πίνακας 9: Ύπαρξη χαρακτηριστικά στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, όπου μπορεί να εφαρμοστούν μοντέλα ειδική εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη γνώμη των υποκειμένων του δείγματος

α. Πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	58	17,9	18,1	18,1
	ΟΧΙ	263	81,2	81,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

β. Εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	76	23,5	23,7	23,7
	ΟΧΙ	245	75,6	76,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

γ. Υπεύθυνη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	153	47,2	47,7	47,7
	ΟΧΙ	168	51,9	52,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

δ. Υποστηρικτική βοήθεια από ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγων, λογοπεδικών, κ.τ.λ.) μέσα στη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	76	23,5	23,7	23,7
	ΟΧΙ	245	75,6	76,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ε. Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	209	64,5	65,1	65,1
	ΟΧΙ	112	34,6	34,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

στ. Συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	75	23,1	23,4	23,4
	ΟΧΙ	246	75,9	76,6	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ζ. Προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	94	29,0	29,3	29,3
	ΟΧΙ	227	70,1	70,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

η. Εκτίμηση των συνθηκών μάθησης των παιδιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	139	42,9	43,3	43,3
	ΟΧΙ	182	56,2	56,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

θ. Ανάπτυξη προγραμμάτων για ομαδικές εργασίες, σε πλαίσιο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	121	37,3	37,7	37,7
	ΟΧΙ	200	61,7	62,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ι. Πρόνοια για προστατευτικό σχολικό περιβάλλον(μαθησιακά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχοκινητικά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	107	33,0	33,3	33,3
	ΟΧΙ	214	66,0	66,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

κ. Συμβουλευτική εργασία και υποστήριξη σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	137	42,3	42,7	42,7
	ΟΧΙ	184	56,8	57,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

λ. Επάρκεια εποπτικού υλικού και οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	93	28,7	29,0	29,0
	OXI	228	70,4	71,0	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

μ. Σεμιναριακή εκπαίδευση σε γονείς για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	72	22,2	22,5	22,5
	OXI	248	76,5	77,5	100,0
	Total	320	98,8	100,0	
Missing	System	4	1,2		
Total		324	100,0		

ν. Συνεργατικό πνεύμα διδασκαλίας των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	150	46,3	46,7	46,7
	OXI	171	52,8	53,3	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ξ. Ψυχολογική Υποστήριξη των γονέων, που τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	107	33,0	33,3	33,3
	OXI	214	66,0	66,7	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ο. Δυνατότητα επιστημονικής έγκυρης κι αξιόπιστης διάγνωσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	233	71,9	72,6	72,6
	OXI	88	27,2	27,4	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

π. Συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους ειδικούς επιστήμονες, για την επίλυση μαθησιακών προβλημάτων της σχολικής τάξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	135	41,7	42,1	42,1
	ΟΧΙ	186	57,4	57,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ρ. Συνεχής ενημέρωση των γονέων για το σχολικό αναλυτικό κι ωρολόγιο πρόγραμμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	225	69,4	70,1	70,1
	ΟΧΙ	96	29,6	29,9	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

σ. Εφαρμογή ολοήμερου σχολείου για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	70	21,6	21,8	21,8
	ΟΧΙ	251	77,5	78,2	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

τ. Έλεγχος της τήρησης βιβλίων συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	75	23,1	23,4	23,4
	ΟΧΙ	246	75,9	76,6	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

υ. Εφαρμογή διδακτικών προγραμμάτων στο σπίτι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	72	22,2	22,4	22,4
	ΟΧΙ	249	76,9	77,6	100,0
	Total	321	99,1	100,0	
Missing	System	3	,9		
Total		324	100,0		

ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

νακας 10: Πηγές πληροφόρησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την δική εκπαίδευση που χρειάζονται μέσα στις σχολικές μονάδες

. Η τηλεόραση ως μέσο πληροφορίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	226	36,8	36,8	36,8
	ΝΑΙ	388	63,2	63,2	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

β. Οι γονείς των μαθητών του δείγματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	213	34,7	34,7	34,7
	ΝΑΙ	401	65,3	65,3	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Οι δάσκαλοι των μαθητών του δείγματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	200	32,6	32,6	32,6
	ΝΑΙ	414	67,4	67,4	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

γ. Οι αναφορές από τα σχολικά βιβλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	408	66,4	66,4	66,4
	ΝΑΙ	206	33,6	33,6	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

δ. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	462	75,2	75,2	75,2
	ΝΑΙ	152	24,8	24,8	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

ε. Τα διάφορα φροντιστήρια, εκτός σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	497	80,9	80,9	80,9
	ΝΑΙ	117	19,1	19,1	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

στ. Οι αναφορές στα περιοδικά, παιδικά κόμικς και εφημερίδες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	406	66,1	66,1	66,1
	ΝΑΙ	208	33,9	33,9	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

ζ. Οι αναφορές στα διάφορα εξωσχολικά βιβλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	359	58,5	58,5	58,5
	ΝΑΙ	255	41,5	41,5	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

η. Οι αναφορές στις κινηματογραφικές ταινίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	514	83,7	83,7	83,7
	ΝΑΙ	100	16,3	16,3	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

θ. Οι διάφορες θεατρικές παραστάσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	513	83,6	83,6	83,6
	ΝΑΙ	101	16,4	16,4	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

ι. Οι φίλοι εντός κι εκτός σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	376	61,2	61,2	61,2
	ΝΑΙ	238	38,8	38,8	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

κ. Οι συμμαθητές στη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	351	57,2	57,2	57,2
	ΝΑΙ	263	42,8	42,8	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

λ. Τα παιδιά που βρίσκονται στη γειτονιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	398	64,8	64,8	64,8
	ΝΑΙ	216	35,2	35,2	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

μ. Δεν υπάρχει γνώση πάνω στο θέμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ	569	92,7	92,7	92,7
	ΝΑΙ	45	7,3	7,3	100,0
	Total	614	100,0	100,0	

Πίνακας 11: Περιπτώσεις μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική βοήθεια, μέσα στη σχολική τάξη από τον δάσκαλο της τάξης

1. Μαθητές με μερικά προβλήματα στην όραση(αμβλύωπες)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	169	27,5	27,7	27,7
	ΝΑΙ	442	72,0	72,3	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

2. Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	380	61,9	62,2	62,2
	ΝΑΙ	231	37,6	37,8	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

3. Μαθητές που δεν ακούνε καθαρά(βαρήκοοι)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	236	38,4	38,6	38,6
	ΝΑΙ	375	61,1	61,4	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

4. Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	427	69,5	69,9	69,9
	ΝΑΙ	184	30,0	30,1	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

5. Μαθητές με προβλήματα στη γραφή κι ανάγνωση στον προφορικό και γραπτό λόγο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	149	24,3	24,4	24,4
	NAI	462	75,2	75,6	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

6. Μαθητές με προβλήματα στα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	120	19,5	19,6	19,6
	NAI	491	80,0	80,4	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

7. Μαθητές με προβλήματα στην ορθογραφία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	145	23,6	23,7	23,7
	NAI	466	75,9	76,3	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

8. Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	307	50,0	50,2	50,2
	NAI	304	49,5	49,8	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

9. Μαθητές με προβλήματα στο λόγο και την ομιλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	180	29,3	29,5	29,5
	NAI	431	70,2	70,5	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

11. Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης κτλ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	307	50,0	50,2	50,2
	NAI	304	49,5	49,8	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

12. Μαθητές με προβληματική, επιθετική συμπεριφορά, χτυπάνε και βρίζουν τους συμμαθητές τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	396	64,5	64,8	64,8
	NAI	215	35,0	35,2	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

13. Μαθητές που διασπάται εύκολα η προσοχή τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	335	54,6	54,8	54,8
	NAI	276	45,0	45,2	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

14. Μαθητές που σηκώνονται συνέχεια από το θρανίο τους-υπερκινητικά παιδιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	385	62,7	63,0	63,0
	NAI	226	36,8	37,0	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

15. Μαθητές καλοί στα μαθήματα κι έξυπνοι(χαρισματικοί)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	174	28,3	28,5	28,5
	NAI	437	71,2	71,5	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

16. Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	143	23,3	23,4	23,4
	NAI	468	76,2	76,6	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

17. Μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	254	41,4	41,6	41,6
	NAI	357	58,1	58,4	100,0
	Total	611	99,5	100,0	
Missing	System	3	,5		
Total		614	100,0		

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΚΑ

Ε19: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Συνήθη Σχολική Μονάδα;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1) Η συνύπαρξη όλων των μαθητών μαζί, θα βοηθήσει να περιοριστούν οι προκαταλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	5,1402	1,7613
2) Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει τις απαραίτητες γνώσεις, για να ασχοληθεί και με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	2,5950	1,7224
3) Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων, επιθυμούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να βρίσκονται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη.	321	1,00	7,00	2,9159	1,6132
4) Η παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη, μειώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.	321	1,00	7,00	4,4237	1,9688
5) Στα διαλείμματα παρατηρείται η κοινωνική απομόνωση των μαθητών, με ειδικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	4,8037	1,6795
6) Η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής δημιουργεί λειτουργικά προβλήματα.	321	1,00	7,00	3,7321	1,8949
7) Οι μαθητές, με τις μαθησιακές δυσκολίες, μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, αισθάνονται περιθωριοποιημένοι.	321	1,00	7,00	4,6916	1,7415
8) Οι μαθητές, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές.	321	1,00	7,00	4,4829	1,7104
9) Οι ειδικές τάξεις απομονώνουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, με άμεσο αποτέλεσμα τη σχολική ετικετοποίηση.	321	1,00	7,00	4,3645	1,8594
10) Οι ειδικές τάξεις είναι κατάλληλα οργανωμένες, για να δεχτούν όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	2,9938	1,8062
11) Οι ειδικές τάξεις πρέπει να καταργηθούν, γιατί το οικονομικό τους κόστος είναι πολύ μεγάλο.	321	1,00	7,00	1,9502	1,4803

E19: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Συνήθη Σχολική Μονάδα;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
12) Οι γονείς των παιδιών, χωρίς μαθησιακά προβλήματα, επιθυμούν τη συνύπαρξη όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική μονάδα.	321	1,00	7,00	3,2617	1,7836
13) Η αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης μπορεί να εφαρμοστεί και στα γυμνάσια και στα λύκεια, με ειδικές τάξεις στα συνήθη σχολεία.	321	1,00	7,00	5,0966	1,6240
14) Η συνήθης σχολική τάξη είναι πολύ απαιτητική κι ανταγωνιστική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	5,3988	1,6114
15) Τα σχολικά βιβλία είναι ελλιπή, για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	5,8380	1,6178
16) Η συνήθης σχολική τάξη είναι έτοιμη υλικοτεχνικά, για να δεχτεί όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	2,0654	1,6121
17) Οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιθυμούν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στις ειδικές τάξεις.	321	1,00	7,00	3,9470	1,6771
18) Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής έχει πάντοτε τη δυνατότητα, να συμβουλευτεί μια διεπιστημονική ομάδα, για τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές του.	321	1,00	7,00	3,4891	1,6679
19) Τα σχολικά βιβλία προσαρμόζονται στις εμπειρίες όλων των μαθητών.	321	1,00	7,00	2,6511	1,5196
20) Η αναφορά των σχολικών βιβλίων στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες είναι ανύπαρκτη.	321	1,00	7,00	5,5234	1,6975
Valid N (listwise)	321				

E20: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Αυτοτελή Σχολεία Ειδικής Αγωγής;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1) Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία, δημιουργεί κοινωνική απομόνωση των μαθητών.	321	1,00	7,00	4,7850	1,8339
2) Τα ειδικά σχολεία βοηθάνε τους μαθητές να εξελιχθούν μαθησιακά.	321	1,00	7,00	5,4019	1,4718
3) Το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό πρέπει να βρίσκεται μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας, για να προσφέρει τις υπηρεσίες του από κοντά.	321	1,00	7,00	5,9813	1,2598
4) Το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό πρέπει να βρίσκεται σε ειδικά κέντρα διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης(ΚΔΑΥ), για να προσφέρει τις υπηρεσίες του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχολικών μονάδων.	321	1,00	7,00	4,3614	1,9749
6) Οι γονείς είναι απληροφόρητοι για την προσφορά της ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα να υπάρχει προκατάληψη για τα ειδικά σχολεία.	321	1,00	7,00	5,7819	1,2903
7) Οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους, με ειδικές ανάγκες, πολλές φορές ξεπερνούν τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών.	321	1,00	7,00	5,5358	1,3274
8) Οι γονείς δέχονται τις αποφάσεις των ειδικών, για τη μετάβαση του παιδιού τους από τη συνήθη σχολική μονάδα, στα ειδικά σχολεία, όταν κι όπου χρειάζεται.	321	1,00	7,00	3,5732	1,5416
9) Τα ειδικά σχολεία για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, πρέπει να καταργηθούν.	321	1,00	7,00	2,9813	1,8573
10) Τα ειδικά σχολεία πρέπει να είναι μόνο δημόσια, για να μπορούν να παρέχουν τη σωστή εκπαίδευση.	321	1,00	7,00	4,8847	2,0393

E20: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητώ με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Αυτοτελή Σχολεία Ειδικής Αγωγής;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
11) Τα ειδικά σχολεία μπορεί να είναι και ιδιωτικά, έτσι ώστε να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των παιδιών.	321	1,00	7,00	3,7445	2,0593
12) Οι μαθητές με προβλήματα ακοής, πρέπει να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία, γιατί μόνο σε αυτά μπορεί η νοηματική γλώσσα να λειτουργήσει ως μέσον επικοινωνίας.	321	1,00	7,00	4,9221	1,8244
13) Υπάρχουν ειδικά σχολικά εγχειρίδια, για κάθε περίπτωση μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	3,2212	1,7224
14) Η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού, με το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό στα ειδικά σχολεία, ορισμένες φορές δυσλειτουργεί.	321	1,00	7,00	4,4517	1,4529
15) Ορισμένοι μαθητές, που παρουσιάζουν προβλήματα σοβαρής επιθετικής συμπεριφοράς, πρέπει να παίρνουν φαρμακευτική αγωγή.	321	1,00	7,00	3,6573	1,6301
16) Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είναι τις περισσότερες φορές γενικές στα θέματα ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσεγγίσουν εξειδικευμένες περιπτώσεις μαθητών.	321	1,00	7,00	4,7757	1,4725
17) Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πρέπει να παίρνουν ένα επιπλέον επίδομα, γιατί ασχολούνται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	321	1,00	7,00	3,6854	2,3246
18) Το επίδομα ειδικής αγωγής πρέπει να καταργηθεί.	321	1,00	7,00	4,0498	2,3246
Valid N (listwise)	321				

E22: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις, σχετικά με τη συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί τους, με ειδικές εκπαιδευτικέςανάγκες, ότι είναι;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Ανοικτή απόρριψη	318	1,00	5,00	1,9245	1,0420
2. Υποσυνείδητη απόρριψη	318	1,00	5,00	2,8774	1,2786
3. Υπερπροστατευτική συμπεριφορά	317	1,00	5,00	3,7224	1,2823
4. Ασταθής συμπεριφορά	318	1,00	5,00	3,1761	1,3053
5. Μερική εγκατάλειψη	318	1,00	5,00	2,4748	1,2799
6. Ολική εγκατάλειψη	317	1,00	5,00	1,9590	1,1699
7. Συνεχής παρακολούθηση	318	1,00	5,00	3,5597	1,1972
8. Φυσιολογική προσέγγιση του προβλήματος	318	1,00	5,00	3,2610	1,3188
9. Νιώθουν κοινωνικά ένοχοι	318	1,00	5,00	3,0346	1,3902
10. Αυτοκαθορίζονται άτομα δεύτερης κατηγορίας	318	1,00	5,00	2,9874	1,2683
11. Αρνούνται την πραγματική κατάσταση	318	1,00	5,00	3,2327	1,3582
12. Παραμελούν τα άλλα παιδιά της οικογένειας	318	1,00	5,00	2,6384	1,2501
13. Επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλον	318	1,00	5,00	3,0818	1,3170
14. Δημιουργούν αντικοινωνική συμπεριφορά	318	1,00	5,00	3,0472	1,2787
15. Αποθέτουν το παιδί σε ίδρυμα	319	1,00	5,00	2,5047	1,2180
Valid N (listwise)	316				

E23: Σε ποιο βαθμό συμφωνείται ή διαφωνείτε από τους παρακάτω τρόπους σχετικά με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το εσωτερικό κι εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1) Η φυσική αναπηρία ενός παιδιού, το καθιστά αδύναμο να συμμετάχει στις εξωσχολικές εκδηλώσεις.	321	1,00	7,00	3,8692	1,9641
2) Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν καθημερινά την κοινωνική απόρριψη	321	1,00	7,00	4,9502	1,5383
4) Οι συμμαθητές των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποφεύγουν να κάνουν παρέα μαζί τους εκτός σχολείου	321	1,00	7,00	4,5016	1,6940
5) Ο κάθε Δήμος διοργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης στο ευρύ κοινό, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες	321	1,00	7,00	3,2118	1,7745
9) Η τοπική κοινωνία είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες	321	1,00	7,00	3,3022	1,6953
10) Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης(ΜΜΕ) βοηθάνε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα, για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες	321	1,00	7,00	4,2336	1,7919
12) Τα παιδιά με προβλήματα όρασης ή ακοής ή με κινητικές αναπηρίες πηγαίνουν μόνα τους στο σχολείο, γιατί οι δρόμοι είναι κατάλληλοι για άτομα με ειδικές ανάγκες	321	1,00	7,00	1,8100	1,5283
13) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της ειδικής αγωγής	321	1,00	7,00	2,5109	1,6357
14) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της Ειδικής Αγωγής	321	1,00	7,00	2,4517	1,6178
15) Η ειδίκευση σε συγκεκριμένα θέματα ειδικής αγωγής βοηθάει τον εκπαιδευτικό, να αντιμετωπίζει καλύτερα τα προβλήματα στη σχολική τάξη.	321	1,00	7,00	5,8816	1,3387
Valid N (listwise)	321				

E24: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός- δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή του δημοτικού σχολείου, έχει τα παρακάτω παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, σχετικά με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης μέσα στην κανονική σχολική μονάδα;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής	321	1,00	5,00	3,3364	1,0483
Διαθέτει χρόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	321	1,00	5,00	2,4330	,9165
Προσαρμόζει, κατά το δυνατόν, τη διδασκαλία του στα ενδιαφέροντα των μαθητών	321	1,00	5,00	2,9097	1,0874
Δείχνει προθυμία συμμετοχής για όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου	321	1,00	5,00	3,0841	1,0617
Έχει ηρεμία, ψυχραιμία και υπομονή για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών	321	1,00	5,00	3,1433	1,1088
Εκτός από καλός ομιλητής είναι και καλός ακροατής. Γνωρίζει πότε να σταματά	321	1,00	5,00	3,0498	1,0235
Κάνει εύστοχες ερωτήσεις	321	1,00	5,00	3,3583	,9216
Είναι απέναντι στους μαθητές του, πρότυπο για μίμηση	321	1,00	5,00	3,1371	1,1208
Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη	321	1,00	5,00	3,4237	1,0344
Χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα	321	1,00	5,00	3,4891	1,0814
Είναι αμερόληπτος κι αντικειμενικός στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών	321	1,00	5,00	3,3956	1,1135
Συνεργάζεται με τους γονείς, για το καλό των μαθητών	321	1,00	5,00	3,5171	1,0871
Έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές του	321	1,00	5,00	3,4361	1,0231
Έχει θετική εικόνα για το ρόλο του δασκάλου, ακόμη κι αν εργάζεται κάτω από αντίξοες συνθήκες	321	1,00	5,00	3,4268	1,1892
Ελαχιστοποιεί τις διαφορές με τους συναδέλφους του	321	1,00	5,00	3,2586	1,0055
Συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες, για την καλύτερη προσέγγιση ορισμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	321	1,00	5,00	2,6324	1,0992

E24: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός- δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή του δημοτικού σχολείου, έχει τα παρακάτω παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, σχετικά με την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης μέσα στην κανονική σχολική μονάδα;

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Καλλιεργεί την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών	321	1,00	5,00	1,9439	1,0473
Χρησιμοποιεί τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης	321	1,00	5,00	2,8785	1,0312
Καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών	321	1,00	5,00	3,1620	1,1230
Χρησιμοποιεί εποπτικά υλικά και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας	321	1,00	5,00	3,0280	1,1191
Συνδέει το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, για την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών	321	1,00	5,00	3,0405	1,1075
Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών.	321	1,00	5,00	3,2555	1,1820
Valid N (listwise)	321				

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΗΤΩΝ

Πίνακας 12: Σε ποιό βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην κανονική σχολική μονάδα, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;(1=διαφωνώ, 5=συμφωνώ)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
19. Οι γονείς μας έχουν πάντα τη δυνατότητα να συνεργάζονται με τους δασκάλους για την καλύτερη μαθησιακή επίδοση όλων των μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	598	1,00	5,00	4,2726	1,0294
11. Τα βιβλία βοηθάνε και τους μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα, να καταλάβουνε καλύτερα τα μαθήματα.	598	1,00	5,00	4,2592	1,1079
1. Ο κάθε μαθητής έχει το δικό του προσωπικό τρόπο, που μαθαίνει τα μαθήματα.	598	1,00	5,00	4,2358	1,1846
5. Οι δάσκαλοι, που προσφέρουν ειδική μαθησιακή βοήθεια σε ορισμένους μαθητές, πρέπει να έχουν δικιά τους ειδική-παράλληλη τάξη, μέσα στο κανονικό σχολείο, για να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές αυτούς.	598	1,00	5,00	4,2140	1,1317
14. Οι καλοί μαθητές στα μαθήματα, βοηθάνε τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες.	598	1,00	5,00	4,1304	1,1517
18. Μέσα στη σχολική τάξη, όλοι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους με πνεύμα ομαδικό και συνεργατικό.	598	1,00	5,00	4,0435	1,1712
6. Τα παιδιά, που παρουσιάζουν κάποιο μεγάλο μαθησιακό πρόβλημα μέσα στη κανονική σχολική μονάδα, είναι καλύτερα να φεύγουν και να πηγαίνουν σε κάποιο άλλο σχολικό χώρο(ειδικό σχολείο), ειδικά οργανωμένο γι' αυτές τις περιπτώσεις.	598	1,00	5,00	3,9866	1,2277
15. Το σχολείο έχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, για να βοηθήσει όλους τους μαθητές, με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.	597	1,00	5,00	3,9280	1,2464

Πίνακας 12: Σε ποιό βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικ με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην κανονική σχολική μονάδ για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;(1=διαφωνώ, 5=συμφωνώ)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
2. Οι μαθητές, που μαθαίνουν με αργό ρυθμό, πρέπει να διαβάζουν από ειδικά βιβλία-εγχειρίδια, ανάλογα με το πρόβλημά τους.	598	1,00	5,00	3,8227	1,2136
17. Οι γονείς, πολλές φορές δεν έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες για την σχολική επίδοση των παιδιών τους, περιμένουν καλύτερους βαθμούς από αυτά και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, χωρίς τα ίδια να έχουν πάντα τη δυνατότητα.	598	1,00	5,00	3,5769	1,2968
3. Το σχολείο μπορεί να δέχεται όλους τους μαθητές, με οποιοδήποτε μαθησιακό πρόβλημα κι αν έχουν.	598	1,00	5,00	3,5418	1,4473
9. Οι μαθητές, με μαθησιακές δυσκολίες ή με κάποιο είδος αναπηρίας, αισθάνονται άσχημα γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν κάνουν παρέα μαζί τους.	598	1,00	5,00	3,1689	1,5819
4. Οι δάσκαλοι, που έχουν σπουδάσει για τα ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών, πρέπει να βρίσκονται μέσα στην κανονική τάξη, μαζί με τον δάσκαλο της τάξης, για να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.	598	1,00	5,00	3,1388	1,4490
13. Οι μαθητές, με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, έχουν λίγους συμμαθητές ως φίλους, που τους κάνουν παρέα στα διαλείμματα.	598	1,00	5,00	3,0886	1,1807
10. Οι πολύ καλοί μαθητές πρέπει να παρακολουθούν ένα ειδικό πρόγραμμα με περισσότερα και πιο δύσκολα μαθήματα, σε κάποιο ειδικό σχολείο.	598	1,00	5,00	2,9231	1,5651
7. Οι μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα, καθυστερούν ολόκληρη τη σχολική τάξη, μέχρι να κατανοήσουν τα μαθήματα.	598	1,00	5,00	2,9013	1,3307

Πίνακας 12: Σε ποιό βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις, σχετικά με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην κανονική σχολική μονάδα, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;(1=διαφωνώ, 5=συμφωνώ)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
12. Οι μαθητές, με χαμηλή επίδοση στο σχολείο, δημιουργούν πολύ φασαρία μέσα στην τάξη.	598	1,00	5,00	2,8244	1,3664
16. Τα ξεχωριστά-ειδικά σχολεία, για ορισμένους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, πρέπει να σταματήσουν να λειτουργούν, γιατί απομονώνουν τα παιδιά και δημιουργούν περιθωριοποιήσεις κι αποκλεισμούς.	598	1,00	5,00	2,8060	1,3743
8. Οι γονείς μου δεν με αφήνουν να κάνω παρέα με συμμαθητές μου, που παρουσιάζουν μέτρια ή σοβαρά προβλήματα στα μαθήματα.	598	1,00	5,00	2,0753	1,3658
Valid N (listwise)	597				

Πίνακας 13: Σε ποιό βαθμό είσαι ικανοποιημένος/η από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σου και τις παροχές που υπάρχουν για όλους τους μαθητές;(1=καθόλου, 5=πάρα πολύ)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Περισσότερη βοήθεια για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα	613	1,00	5,00	3,8760	1,2515
Μέγεθος προαυλίου	613	1,00	5,00	3,8450	1,3298
Αίθουσες διδασκαλίας	613	1,00	5,00	3,7863	1,2360
Αίθουσες για σχολικές εκδηλώσεις	613	1,00	5,00	3,6346	1,4212
Βιβλιοθήκη	613	1,00	5,00	3,5498	1,3778
Παροχή Α΄βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος	613	1,00	5,00	3,5465	1,3443
Ασφάλεια κτιρίου(πόρτες, παράθυρα κτλ)	613	1,00	5,00	3,5008	1,3810
Ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες για μαθητές με ειδικές ανάγκες	613	1,00	5,00	3,2023	1,4535
Αθλητικοί χώροι/υλικά κι όργανα γυμναστικής	613	1,00	5,00	3,0946	1,5257
Εργαστήρια Φυσικής	613	1,00	5,00	3,0065	1,5211
Ειδικές αίθουσες για καλλιτεχνικά μαθήματα	613	1,00	5,00	2,9869	1,5561
Καθαριότητα-Υγιεινή χώρων	613	1,00	5,00	2,9396	1,4042
Ασφάλεια από και προς το σπίτι	613	1,00	5,00	2,6786	1,5391
Τουαλέτες	613	1,00	5,00	2,2512	1,4161
Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών	613	1,00	5,00	2,0636	1,4064
Valid N (listwise)	613				

-Test

Πίνακας 1

	Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχωρισμός	Γονείς	148	4,4968	,4481	3,683E-02
	Εκπαιδευτικοί	173	4,4257	,4204	3,197E-02
Τοποθέτηση	Γονείς	150	4,0724	,5854	4,780E-02
	Εκπαιδευτικοί	173	4,1229	,6217	4,727E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Γονείς	148	2,9165	,6634	5,453E-02
	Εκπαιδευτικοί	173	3,2688	,6033	4,586E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	Γονείς	148	3,7939	,7467	6,138E-02
	Εκπαιδευτικοί	173	3,5682	,6334	4,816E-02
Γονείς με Αμεα	Γονείς	146	2,7680	,6638	5,494E-02
	Εκπαιδευτικοί	170	3,0114	,6607	5,067E-02
Συμπεριφορές	Γονείς	151	3,2594	,5849	4,760E-02
	Εκπαιδευτικοί	173	3,3304	,5702	4,335E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Γονείς	148	4,0706	,5194	4,270E-02
	Εκπαιδευτικοί	173	3,8806	,4143	3,150E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	,249	,618
	Equal variances not assumed		
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	,223	,637
	Equal variances not assumed		
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	1,468	,227
	Equal variances not assumed		
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	4,950	,027
	Equal variances not assumed		
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	,322	,571
	Equal variances not assumed		
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	,189	,664
	Equal variances not assumed		
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	11,551	,001
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	1,465	319	,144	7,111E-02
	Equal variances not assumed	1,458	304,292	,146	7,111E-02
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	-,748	321	,455	-5,0484E-02
	Equal variances not assumed	-,751	318,802	,453	-5,0484E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	-4,981	319	,000	-,3523
	Equal variances not assumed	-4,944	300,155	,000	-,3523
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	2,930	319	,004	,2257
	Equal variances not assumed	2,893	289,829	,004	,2257
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	-3,257	314	,001	-,2433
	Equal variances not assumed	-3,256	306,395	,001	-,2433
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	-1,106	322	,270	-7,1061E-02
	Equal variances not assumed	-1,104	313,773	,271	-7,1061E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	3,643	319	,000	,1900
	Equal variances not assumed	3,580	279,727	,000	,1900

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	4,853E-02	-2,44E-02	,1666
	Equal variances not assumed	4,877E-02	-2,49E-02	,1671
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	6,751E-02	-,1833	8,233E-02
	Equal variances not assumed	6,722E-02	-,1827	8,177E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	7,073E-02	-,4915	-,2132
	Equal variances not assumed	7,126E-02	-,4926	-,2121
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	7,703E-02	7,416E-02	,3773
	Equal variances not assumed	7,802E-02	7,216E-02	,3793
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	7,471E-02	-,3903	-9,63E-02
	Equal variances not assumed	7,474E-02	-,3904	-9,63E-02
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	6,427E-02	-,1975	5,537E-02
	Equal variances not assumed	6,438E-02	-,1977	5,561E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	5,215E-02	8,738E-02	,2926
	Equal variances not assumed	5,306E-02	8,553E-02	,2944

Πίνακας 2

	Το φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχωρισμός	Άνδρας	119	4,4286	,4101	3,759E-02
	Γυναίκα	202	4,4761	,4479	3,151E-02
Τοποθέτηση	Άνδρας	120	3,9883	,6693	6,110E-02
	Γυναίκα	203	4,1652	,5543	3,891E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Άνδρας	119	3,0993	,6655	6,101E-02
	Γυναίκα	202	3,1105	,6500	4,573E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	Άνδρας	119	3,6773	,7078	6,488E-02
	Γυναίκα	202	3,6693	,6908	4,861E-02
Γονείς με Αμεα	Άνδρας	117	2,8775	,6234	5,763E-02
	Γυναίκα	199	2,9116	,7005	4,966E-02
Συμπεριφορές	Άνδρας	120	3,3625	,6049	5,522E-02
	Γυναίκα	204	3,2590	,5584	3,909E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Άνδρας	119	3,9508	,4742	4,347E-02
	Γυναίκα	202	3,9785	,4756	3,347E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	1,941	,165
	Equal variances not assumed		
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	5,202	,023
	Equal variances not assumed		
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	,144	,705
	Equal variances not assumed		
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,945	,332
	Equal variances not assumed		
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	2,421	,121
	Equal variances not assumed		
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	2,591	,108
	Equal variances not assumed		
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	,035	,851
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	-,948	319	,344	-4,7550E-02
	Equal variances not assumed	-,969	265,221	,333	-4,7550E-02
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	-2,562	321	,011	-,1769
	Equal variances not assumed	-2,442	214,324	,015	-,1769
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	-,147	319	,883	-1,1174E-02
	Equal variances not assumed	-,147	242,863	,884	-1,1174E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,099	319	,921	8,004E-03
	Equal variances not assumed	,099	242,743	,921	8,004E-03
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	-,434	314	,664	-3,4065E-02
	Equal variances not assumed	-,448	266,214	,655	-3,4065E-02
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	1,562	322	,119	,1035
	Equal variances not assumed	1,530	233,770	,127	,1035
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	-,503	319	,615	-2,7625E-02
	Equal variances not assumed	-,504	248,151	,615	-2,7625E-02

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	5,018E-02	-,1463	5,118E-02
	Equal variances not assumed	4,905E-02	-,1441	4,903E-02
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	6,904E-02	-,3127	-4,10E-02
	Equal variances not assumed	7,243E-02	-,3196	-3,41E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	7,578E-02	-,1603	,1379
	Equal variances not assumed	7,625E-02	-,1614	,1390
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	8,056E-02	-,1505	,1665
	Equal variances not assumed	8,107E-02	-,1517	,1677
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	7,841E-02	-,1883	,1202
	Equal variances not assumed	7,607E-02	-,1838	,1157
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	6,626E-02	-2,69E-02	,2339
	Equal variances not assumed	6,765E-02	-2,98E-02	,2368
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	5,490E-02	-,1356	8,039E-02
	Equal variances not assumed	5,486E-02	-,1357	8,043E-02

Πίνακας 3

	ΑΜΕΑ-οικογένεια	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχωρισμός	ΝΑΙ	39	4,4238	,3888	6,226E-02
	ΟΧΙ	282	4,4633	,4405	2,623E-02
Τοποθέτηση	ΝΑΙ	40	4,2600	,5671	8,966E-02
	ΟΧΙ	283	4,0768	,6073	3,610E-02
Το προφίλ του δασκάλου	ΝΑΙ	39	3,0385	,6063	9,709E-02
	ΟΧΙ	282	3,1157	,6617	3,940E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	ΝΑΙ	39	3,5615	,7336	,1175
	ΟΧΙ	282	3,6876	,6907	4,113E-02
Γονείς με Αμεα	ΝΑΙ	39	3,0957	,6803	,1089
	ΟΧΙ	277	2,8712	,6676	4,011E-02
Συμπεριφορές	ΝΑΙ	40	3,2542	,5611	8,871E-02
	ΟΧΙ	284	3,3034	,5802	3,443E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	ΝΑΙ	39	3,8769	,3634	5,820E-02
	ΟΧΙ	282	3,9809	,4871	2,901E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	,627	,429
	Equal variances not assumed		
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	,607	,437
	Equal variances not assumed		
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	,053	,819
	Equal variances not assumed		
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,147	,702
	Equal variances not assumed		
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	,001	,973
	Equal variances not assumed		
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	1,475	,225
	Equal variances not assumed		
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	2,486	,116
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	-,531	319	,596	-3,9456E-02
	Equal variances not assumed	-,584	52,464	,562	-3,9456E-02
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	1,800	321	,073	,1832
	Equal variances not assumed	1,895	52,481	,064	,1832
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	-,690	319	,491	-7,7270E-02
	Equal variances not assumed	-,737	51,360	,464	-7,7270E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	-1,060	319	,290	-,1261
	Equal variances not assumed	-1,013	47,790	,316	-,1261
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	1,962	314	,051	,2245
	Equal variances not assumed	1,934	48,877	,059	,2245
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	-,504	322	,614	-4,9237E-02
	Equal variances not assumed	-,517	51,473	,607	-4,9237E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	-1,283	319	,200	-,1039
	Equal variances not assumed	-1,598	58,737	,115	-,1039

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	7,426E-02	-,1856	,1066
	Equal variances not assumed	6,756E-02	-,1750	9,609E-02
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	,1018	-1,71E-02	,3835
	Equal variances not assumed	9,665E-02	-1,07E-02	,3771
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	,1120	-,2975	,1430
	Equal variances not assumed	,1048	-,2876	,1330
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,1189	-,3600	,1079
	Equal variances not assumed	,1245	-,3763	,1242
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	,1144	-6,84E-04	,4497
	Equal variances not assumed	,1161	-8,82E-03	,4578
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	9,760E-02	-,2413	,1428
	Equal variances not assumed	9,516E-02	-,2402	,1418
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	8,099E-02	-,2633	5,542E-02
	Equal variances not assumed	6,502E-02	-,2341	2,620E-02

Πίνακας 4

	ΑΜΕΑ-συνύπαρξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχωρισμός	ΝΑΙ	148	4,5072	,4407	3,623E-02
	ΟΧΙ	173	4,4169	,4254	3,234E-02
Τοποθέτηση	ΝΑΙ	148	4,0527	,5869	4,825E-02
	ΟΧΙ	175	4,1390	,6182	4,673E-02
Το προφίλ του δασκάλου	ΝΑΙ	148	3,0147	,6716	5,520E-02
	ΟΧΙ	173	3,1847	,6315	4,801E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	ΝΑΙ	148	3,5932	,6448	5,300E-02
	ΟΧΙ	173	3,7399	,7322	5,567E-02
Γονείς με Αμεα	ΝΑΙ	146	2,9571	,7103	5,878E-02
	ΟΧΙ	170	2,8490	,6355	4,874E-02
Συμπεριφορές	ΝΑΙ	149	3,5235	,6866	5,625E-02
	ΟΧΙ	175	3,1048	,3694	2,793E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	ΝΑΙ	148	3,9568	,4452	3,660E-02
	ΟΧΙ	173	3,9780	,4994	3,797E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	,245	,621
	Equal variances not assumed		
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	1,132	,288
	Equal variances not assumed		
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	,839	,360
	Equal variances not assumed		
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,433	,511
	Equal variances not assumed		
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	1,059	,304
	Equal variances not assumed		
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	67,053	,000
	Equal variances not assumed		
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	3,359	,068
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	1,864	319	,063	9,029E-02
	Equal variances not assumed	1,859	307,678	,064	9,029E-02
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	-1,280	321	,201	-8,6345E-02
	Equal variances not assumed	-1,286	316,707	,200	-8,6345E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	-2,334	319	,020	-,1700
	Equal variances not assumed	-2,323	304,561	,021	-,1700
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	-1,889	319	,060	-,1466
	Equal variances not assumed	-1,908	318,725	,057	-,1466
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	1,427	314	,155	,1081
	Equal variances not assumed	1,415	293,766	,158	,1081
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	6,970	322	,000	,4187
	Equal variances not assumed	6,667	218,643	,000	,4187
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	-,400	319	,689	-2,1278E-02
	Equal variances not assumed	-,404	318,444	,687	-2,1278E-02

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	4,843E-02	-4,99E-03	,1856
	Equal variances not assumed	4,856E-02	-5,27E-03	,1858
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	6,746E-02	-,2191	4,638E-02
	Equal variances not assumed	6,717E-02	-,2185	4,581E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	7,281E-02	-,3132	-2,67E-02
	Equal variances not assumed	7,316E-02	-,3139	-2,60E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	7,763E-02	-,2994	6,085E-03
	Equal variances not assumed	7,686E-02	-,2979	4,584E-03
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	7,572E-02	-4,09E-02	,2570
	Equal variances not assumed	7,636E-02	-4,22E-02	,2583
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	6,008E-02	,3005	,5369
	Equal variances not assumed	6,280E-02	,2950	,5425
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	5,321E-02	-,1260	8,340E-02
	Equal variances not assumed	5,273E-02	-,1250	8,247E-02

Πίνακας 5

	Ειδική τάξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχωρισμός	ΝΑΙ	45	4,5438	,4979	7,422E-02
	ΟΧΙ	103	4,4763	,4255	4,193E-02
Τοποθέτηση	ΝΑΙ	46	4,0449	,6854	,1011
	ΟΧΙ	104	4,0846	,5385	5,280E-02
Το προφίλ του δασκάλου	ΝΑΙ	45	3,0283	,7721	,1151
	ΟΧΙ	103	2,8676	,6076	5,987E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	ΝΑΙ	45	3,8867	,7641	,1139
	ΟΧΙ	103	3,7534	,7391	7,282E-02
Γονείς με Αμεα	ΝΑΙ	44	3,0485	,5743	8,658E-02
	ΟΧΙ	102	2,6471	,6657	6,592E-02
Συμπεριφορές	ΝΑΙ	46	3,2572	,6390	9,421E-02
	ΟΧΙ	105	3,2603	,5628	5,492E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	ΝΑΙ	45	3,9544	,5511	8,216E-02
	ΟΧΙ	103	4,1214	,4993	4,920E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	1,944	,165
	Equal variances not assumed		
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	2,354	,127
	Equal variances not assumed		
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	5,125	,025
	Equal variances not assumed		
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,021	,885
	Equal variances not assumed		
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	3,589	,060
	Equal variances not assumed		
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	,021	,885
	Equal variances not assumed		
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	,458	,499
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	,842	146	,401	6,749E-02
	Equal variances not assumed	,792	73,338	,431	6,749E-02
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	-,382	148	,703	-3,9688E-02
	Equal variances not assumed	-,348	70,629	,729	-3,9688E-02
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	1,359	146	,176	,1607
	Equal variances not assumed	1,238	68,857	,220	,1607
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,999	146	,320	,1333
	Equal variances not assumed	,986	81,447	,327	,1333
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	3,479	144	,001	,4014
	Equal variances not assumed	3,689	93,872	,000	,4014
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	-,030	149	,976	-3,0711E-03
	Equal variances not assumed	-,028	76,940	,978	-3,0711E-03
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	-1,812	146	,072	-,1669
	Equal variances not assumed	-1,743	76,946	,085	-,1669

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	8,015E-02	-9,09E-02	,2259
	Equal variances not assumed	8,524E-02	-,1024	,2374
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	,1040	-,2451	,1657
	Equal variances not assumed	,1140	-,2671	,1877
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	,1182	-7,30E-02	,3943
	Equal variances not assumed	,1297	-9,82E-02	,4195
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	,1334	-,1304	,3970
	Equal variances not assumed	,1352	-,1357	,4023
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	,1154	,1733	,6295
	Equal variances not assumed	,1088	,1854	,6175
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	,1038	-,2081	,2020
	Equal variances not assumed	,1091	-,2202	,2141
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	9,211E-02	-,3490	1,512E-02
	Equal variances not assumed	9,576E-02	-,3576	2,377E-02

Πίνακας 6

	Ενισχυτική διδασκαλία	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Διαχωρισμός	ΝΑΙ	55	4,6064	,4559	6,147E-02
	ΟΧΙ	93	4,4320	,4329	4,489E-02
Τοποθέτηση	ΝΑΙ	55	4,1115	,5102	6,879E-02
	ΟΧΙ	95	4,0498	,6263	6,426E-02
Το προφίλ του δασκάλου	ΝΑΙ	55	3,1207	,6070	8,185E-02
	ΟΧΙ	93	2,7957	,6688	6,936E-02
Εξωτερικό Περιβάλλον	ΝΑΙ	55	3,7800	,6606	8,908E-02
	ΟΧΙ	93	3,8022	,7966	8,260E-02
Γονείς με Αμεα	ΝΑΙ	54	2,7667	,6754	9,191E-02
	ΟΧΙ	92	2,7688	,6607	6,888E-02
Συμπεριφορές	ΝΑΙ	56	3,2887	,5830	7,791E-02
	ΟΧΙ	95	3,2421	,5884	6,037E-02
Ένταξη-Ενσωμάτωση	ΝΑΙ	55	4,0482	,4847	6,535E-02
	ΟΧΙ	93	4,0839	,5411	5,611E-02

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Διαχωρισμός	Equal variances assumed	,137	,712
	Equal variances not assumed		
Τοποθέτηση	Equal variances assumed	1,158	,284
	Equal variances not assumed		
Το προφίλ του δασκάλου	Equal variances assumed	,251	,617
	Equal variances not assumed		
Εξωτερικό Περιβάλλον	Equal variances assumed	1,900	,170
	Equal variances not assumed		
Γονείς με Αμεα	Equal variances assumed	,061	,806
	Equal variances not assumed		
Συμπεριφορές	Equal variances assumed	,060	,807
	Equal variances not assumed		
Ένταξη-Ενσωμάτωση	Equal variances assumed	1,490	,224
	Equal variances not assumed		

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
staseis	Δ΄Δημοτικού	117	3,5690	,6951	6,426E-02
	Ε΄Δημοτικού	236	3,8959	,6532	4,252E-02
	ΣΤ΄Δημοτικού	261	3,8659	,6807	4,213E-02
	Total	614	3,8208	,6831	2,757E-02
Σχολική μονάδα	Δ΄Δημοτικού	116	3,2207	,7033	6,530E-02
	Ε΄Δημοτικού	236	3,3028	,8515	5,543E-02
	ΣΤ΄Δημοτικού	261	3,0920	,8338	5,161E-02
	Total	613	3,1975	,8221	3,320E-02
INTER	Δ΄Δημοτικού	111	3,6463	,3498	3,320E-02
	Ε΄Δημοτικού	233	3,5189	,3715	2,434E-02
	ΣΤ΄Δημοτικού	253	3,4710	,4097	2,576E-02
	Total	597	3,5223	,3889	1,592E-02
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Δ΄Δημοτικού	117	3,8889	,7631	7,055E-02
	Ε΄Δημοτικού	236	3,9873	,7234	4,709E-02
	ΣΤ΄Δημοτικού	261	3,8927	,7259	4,493E-02
	Total	614	3,9283	,7324	2,956E-02

Descriptives

		95% Confidence Interval for Mean			
		Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
staseis	Δ΄Δημοτικού	3,4417	3,6963	2,00	5,00
	Ε΄Δημοτικού	3,8121	3,9796	1,57	5,00
	ΣΤ΄Δημοτικού	3,7829	3,9489	1,29	5,00
	Total	3,7667	3,8750	1,29	5,00
Σχολική μονάδα	Δ΄Δημοτικού	3,0914	3,3500	1,80	5,00
	Ε΄Δημοτικού	3,1936	3,4120	1,20	5,00
	ΣΤ΄Δημοτικού	2,9903	3,1936	1,13	5,00
	Total	3,1323	3,2627	1,13	5,00
INTER	Δ΄Δημοτικού	3,5805	3,7121	2,63	4,74
	Ε΄Δημοτικού	3,4709	3,5668	2,53	4,37
	ΣΤ΄Δημοτικού	3,4202	3,5217	2,42	4,58
	Total	3,4910	3,5535	2,42	4,74
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Δ΄Δημοτικού	3,7492	4,0286	3,00	5,00
	Ε΄Δημοτικού	3,8945	4,0801	3,00	5,00
	ΣΤ΄Δημοτικού	3,8042	3,9812	2,00	5,00
	Total	3,8703	3,9864	2,00	5,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
staseis	,459	2	611	,632
Σχολική μονάδα	3,010	2	610	,050
INTER	2,624	2	594	,073
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	1,645	2	611	,194

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
staseis	Between Groups	9,280	2	4,640	10,244	,000
	Within Groups	276,768	611	,453		
	Total	286,048	613			
Σχολική μονάδα	Between Groups	5,588	2	2,794	4,177	,016
	Within Groups	408,022	610	,669		
	Total	413,609	612			
INTER	Between Groups	2,375	2	1,188	8,037	,000
	Within Groups	87,776	594	,148		
	Total	90,151	596			
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Between Groups	1,333	2	,667	1,244	,289
	Within Groups	327,514	611	,536		
	Total	328,847	613			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Σχολική τάξη	(J) Σχολική τάξη	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
staseis	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	-,3269*	,076	,000
		ΣΤ΄Δημοτικού	-,2969*	,075	,000
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	,3269*	,076	,000
		ΣΤ΄Δημοτικού	2,998E-02	,060	1,000
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	,2969*	,075	,000
		Ε΄Δημοτικού	-2,9983E-02	,060	1,000
Σχολική μονάδα	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	-8,2135E-02	,093	1,000
		ΣΤ΄Δημοτικού	,1287	,091	,477
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	8,214E-02	,093	1,000
		ΣΤ΄Δημοτικού	,2109*	,073	,013
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,1287	,091	,477
		Ε΄Δημοτικού	-,2109*	,073	,013
INTER	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	,1274*	,044	,013
		ΣΤ΄Δημοτικού	,1753*	,044	,000
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,1274*	,044	,013
		ΣΤ΄Δημοτικού	4,788E-02	,035	,512
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,1753*	,044	,000
		Ε΄Δημοτικού	-4,7882E-02	,035	,512
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	-9,8399E-02	,083	,705
		ΣΤ΄Δημοτικού	-3,8314E-03	,081	1,000
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	9,840E-02	,083	,705
		ΣΤ΄Δημοτικού	9,457E-02	,066	,453
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	3,831E-03	,081	1,000
		Ε΄Δημοτικού	-9,4568E-02	,066	,453

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Σχολική τάξη	(J) Σχολική τάξη	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
staseis	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	-,5096	-,1442
		ΣΤ΄Δημοτικού	-,4767	-,1172
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	,1442	,5096
		ΣΤ΄Δημοτικού	-,1151	,1751
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	,1172	,4767
		Ε΄Δημοτικού	-,1751	,1151
Σχολική μονάδα	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	-,3048	,1405
		ΣΤ΄Δημοτικού	-9,0352E-02	,3478
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,1405	,3048
		ΣΤ΄Δημοτικού	3,451E-02	,3872
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,3478	9,035E-02
		Ε΄Δημοτικού	-,3872	-3,4511E-02
INTER	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	2,098E-02	,2339
		ΣΤ΄Δημοτικού	7,023E-02	,2804
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,2339	-2,0981E-02
		ΣΤ΄Δημοτικού	-3,5915E-02	,1317
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,2804	-7,0229E-02
		Ε΄Δημοτικού	-,1317	3,591E-02
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Δ΄Δημοτικού	Ε΄Δημοτικού	-,2971	,1003
		ΣΤ΄Δημοτικού	-,1994	,1917
	Ε΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,1003	,2971
		ΣΤ΄Δημοτικού	-6,3307E-02	,2524
	ΣΤ΄Δημοτικού	Δ΄Δημοτικού	-,1917	,1994
		Ε΄Δημοτικού	-,2524	6,331E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
staseis	Περιοχή Αθήνας	146	3,8121	,7024	5,813E-02
	Περιοχή Πειραιά	145	4,0118	,6443	5,351E-02
	Δυτική Αττική	103	3,8516	,6964	6,862E-02
	Νότια Προάστια	220	3,6864	,6617	4,461E-02
	Total	614	3,8208	,6831	2,757E-02
Σχολική μονάδα	Περιοχή Αθήνας	146	3,2164	,7199	5,958E-02
	Περιοχή Πειραιά	145	3,3752	,7027	5,835E-02
	Δυτική Αττική	102	3,6007	,6481	6,417E-02
	Νότια Προάστια	220	2,8809	,9108	6,141E-02
	Total	613	3,1975	,8221	3,320E-02
INTER	Περιοχή Αθήνας	146	3,5350	,3891	3,220E-02
	Περιοχή Πειραιά	141	3,5144	,3978	3,350E-02
	Δυτική Αττική	96	3,5954	,3887	3,967E-02
	Νότια Προάστια	214	3,4860	,3807	2,602E-02
	Total	597	3,5223	,3889	1,592E-02
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Περιοχή Αθήνας	146	4,0548	,7591	6,283E-02
	Περιοχή Πειραιά	145	3,9241	,6980	5,797E-02
	Δυτική Αττική	103	3,6602	,7216	7,110E-02
	Νότια Προάστια	220	3,9727	,7146	4,818E-02
	Total	614	3,9283	,7324	2,956E-02

Descriptives

		95% Confidence Interval for Mean			
		Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
staseis	Περιοχή Αθήνας	3,6972	3,9270	1,29	5,00
	Περιοχή Πειραιά	3,9061	4,1176	1,29	5,00
	Δυτική Αττική	3,7155	3,9877	2,14	5,00
	Νότια Προάστια	3,5984	3,7743	2,14	5,00
	Total	3,7667	3,8750	1,29	5,00
Σχολική μονάδα	Περιοχή Αθήνας	3,0987	3,3342	1,53	5,00
	Περιοχή Πειραιά	3,2598	3,4905	1,53	5,00
	Δυτική Αττική	3,4734	3,7280	1,33	5,00
	Νότια Προάστια	2,7599	3,0019	1,13	5,00
	Total	3,1323	3,2627	1,13	5,00
INTER	Περιοχή Αθήνας	3,4713	3,5986	2,42	4,74
	Περιοχή Πειραιά	3,4481	3,5806	2,53	4,37
	Δυτική Αττική	3,5166	3,6741	2,53	4,58
	Νότια Προάστια	3,4347	3,5373	2,42	4,53
	Total	3,4910	3,5535	2,42	4,74
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Περιοχή Αθήνας	3,9306	4,1790	2,00	5,00
	Περιοχή Πειραιά	3,8096	4,0387	2,00	5,00
	Δυτική Αττική	3,5192	3,8012	3,00	5,00
	Νότια Προάστια	3,8778	4,0677	3,00	5,00
	Total	3,8703	3,9864	2,00	5,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
staseis	1,021	3	610	,383
Σχολική μονάδα	8,331	3	609	,000
INTER	,600	3	593	,615
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	2,201	3	610	,087

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
staseis	Between Groups	9,376	3	3,125	6,890	,000
	Within Groups	276,673	610	,454		
	Total	286,048	613			
Σχολική μονάδα	Between Groups	43,259	3	14,420	23,711	,000
	Within Groups	370,351	609	,608		
	Total	413,609	612			
INTER	Between Groups	,827	3	,276	1,831	,140
	Within Groups	89,323	593	,151		
	Total	90,151	596			
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Between Groups	10,177	3	3,392	6,493	,000
	Within Groups	318,670	610	,522		
	Total	328,847	613			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Σχολικό δείγμα	(J) Σχολικό δείγμα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
staseis	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	-,1997	,079	,070
		Δυτική Αττική	-3,9462E-02	,087	1,000
		Νότια Προάστια	,1258	,072	,484
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	,1997	,079	,070
		Δυτική Αττική	,1602	,087	,392
		Νότια Προάστια	,3255*	,072	,000
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	3,946E-02	,087	1,000
		Περιοχή Πειραιά	-,1602	,087	,392
		Νότια Προάστια	,1652	,080	,242
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-,1258	,072	,484
		Περιοχή Πειραιά	-,3255*	,072	,000
		Δυτική Αττική	-,1652	,080	,242
Σχολική μονάδα	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	-,1587	,091	,498
		Δυτική Αττική	-,3842*	,101	,001
		Νότια Προάστια	,3355*	,083	,000
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	,1587	,091	,498
		Δυτική Αττική	-,2255	,101	,154
		Νότια Προάστια	,4943*	,083	,000
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	,3842*	,101	,001
		Περιοχή Πειραιά	,2255	,101	,154
		Νότια Προάστια	,7197*	,093	,000
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-,3355*	,083	,000
		Περιοχή Πειραιά	-,4943*	,083	,000
		Δυτική Αττική	-,7197*	,093	,000
INTER	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	2,060E-02	,046	1,000
		Δυτική Αττική	-6,0427E-02	,051	1,000
		Νότια Προάστια	4,899E-02	,042	1,000
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	-2,0597E-02	,046	1,000
		Δυτική Αττική	-8,1024E-02	,051	,691
		Νότια Προάστια	2,839E-02	,042	1,000
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	6,043E-02	,051	1,000
		Περιοχή Πειραιά	8,102E-02	,051	,691
		Νότια Προάστια	,1094	,048	,132
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-4,8986E-02	,042	1,000
		Περιοχή Πειραιά	-2,8390E-02	,042	1,000
		Δυτική Αττική	-,1094	,048	,132
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	,1307	,085	,742
		Δυτική Αττική	,3946*	,093	,000
		Νότια Προάστια	8,207E-02	,077	1,000
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	-,1307	,085	,742
		Δυτική Αττική	,2639*	,093	,029
		Νότια Προάστια	-4,8589E-02	,077	1,000
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	-,3946*	,093	,000
		Περιοχή Πειραιά	-,2639*	,093	,029
		Νότια Προάστια	-,3125*	,086	,002
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-8,2067E-02	,077	1,000
		Περιοχή Πειραιά	4,859E-02	,077	1,000
		Δυτική Αττική	,3125*	,086	,002

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Σχολικό δείγμα	(J) Σχολικό δείγμα	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
staseis	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	-,4087	9,307E-03
		Δυτική Αττική	-,2688	,1899
		Νότια Προάστια	-6,4517E-02	,3161
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	-9,3075E-03	,4087
		Δυτική Αττική	-6,9481E-02	,3899
		Νότια Προάστια	,1348	,5161
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	-,1899	,2688
		Περιοχή Πειραιά	-,3899	6,948E-02
		Νότια Προάστια	-4,7595E-02	,3781
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-,3161	6,452E-02
		Περιοχή Πειραιά	-,5161	-,1348
		Δυτική Αττική	-,3781	4,760E-02
Σχολική μονάδα	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	-,4007	8,327E-02
		Δυτική Αττική	-,6506	-,1178
		Νότια Προάστια	,1152	,5559
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	-8,3270E-02	,4007
		Δυτική Αττική	-,4922	4,127E-02
		Νότια Προάστια	,2735	,7151
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	,1178	,6506
		Περιοχή Πειραιά	-4,1267E-02	,4922
		Νότια Προάστια	,4725	,9670
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-,5559	-,1152
		Περιοχή Πειραιά	-,7151	-,2735
		Δυτική Αττική	-,9670	-,4725
INTER	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	-,1007	,1419
		Δυτική Αττική	-,1954	7,457E-02
		Νότια Προάστια	-6,1295E-02	,1593
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	-,1419	,1007
		Δυτική Αττική	-,2170	5,492E-02
		Νότια Προάστια	-8,3047E-02	,1398
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	-7,4571E-02	,1954
		Περιοχή Πειραιά	-5,4921E-02	,2170
		Νότια Προάστια	-1,6790E-02	,2356
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-,1593	6,129E-02
		Περιοχή Πειραιά	-,1398	8,305E-02
		Δυτική Αττική	-,2356	1,679E-02
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Περιοχή Αθήνας	Περιοχή Πειραιά	-9,3643E-02	,3550
		Δυτική Αττική	,1484	,6408
		Νότια Προάστια	-,1222	,2863
	Περιοχή Πειραιά	Περιοχή Αθήνας	-,3550	9,364E-02
		Δυτική Αττική	1,742E-02	,5105
		Νότια Προάστια	-,2532	,1561
	Δυτική Αττική	Περιοχή Αθήνας	-,6408	-,1484
		Περιοχή Πειραιά	-,5105	-1,7416E-02
		Νότια Προάστια	-,5409	-8,4124E-02
	Νότια Προάστια	Περιοχή Αθήνας	-,2863	,1222
		Περιοχή Πειραιά	-,1561	,2532
		Δυτική Αττική	8,412E-02	,5409

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Descriptives

staseis

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	355	3,8728	,6564	3,484E-02	3,8043	3,9413
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	152	3,6833	,7111	5,768E-02	3,5693	3,7972
Σε ειδικό σχολείο	101	3,8699	,7135	7,099E-02	3,7290	4,0107
Total	608	3,8250	,6838	2,773E-02	3,7705	3,8794

Descriptives

staseis

	Minimum	Maximum
Στην τάξη μου	2,00	5,00
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	1,29	5,00
Σε ειδικό σχολείο	1,57	5,00
Total	1,29	5,00

Test of Homogeneity of Variances

staseis

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,194	2	605	,304

ANOVA

staseis

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,069	2	2,034	4,400	,013
Within Groups	279,770	605	,462		
Total	283,839	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: staseis
Bonferroni

(I) Μαθητές με μερικά προβλήματα στην όραση(αμβλύωπες)	(J) Μαθητές με μερικά προβλήματα στην όραση(αμβλύωπες)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,1896*	,066	,013
	Σε ειδικό σχολείο	2,964E-03	,077	1,000
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,1896*	,066	,013
	Σε ειδικό σχολείο	-,1866	,087	,099
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-2,9643E-03	,077	1,000
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,1866	,087	,099

Multiple Comparisons

Dependent Variable: staseis
Bonferroni

(I) Μαθητές με μερικά προβλήματα στην όραση(αμβλύωπες)	(J) Μαθητές με μερικά προβλήματα στην όραση(αμβλύωπες)	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	3,132E-02	,3478
	Σε ειδικό σχολείο	-,1811	,1871
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,3478	-3,1325E-02
	Σε ειδικό σχολείο	-,3962	2,297E-02
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,1871	,1811
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-2,2969E-02	,3962

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
staseis	Στην τάξη μου	82	4,0348	,7047	7,782E-02
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	171	3,8003	,7073	5,409E-02
	Σε ειδικό σχολείο	355	3,7883	,6604	3,505E-02
	Total	608	3,8250	,6838	2,773E-02
Σχολική μονάδα	Στην τάξη μου	82	3,3276	,7367	8,135E-02
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	171	3,3006	,8417	6,437E-02
	Σε ειδικό σχολείο	355	3,1234	,8259	4,384E-02
	Total	608	3,2008	,8229	3,337E-02

Descriptives

		95% Confidence Interval for Mean			
		Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
staseis	Στην τάξη μου	3,8800	4,1897	2,71	5,00
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	3,6936	3,9071	1,29	5,00
	Σε ειδικό σχολείο	3,7194	3,8573	1,57	5,00
	Total	3,7705	3,8794	1,29	5,00
Σχολική μονάδα	Στην τάξη μου	3,1658	3,4895	1,67	4,73
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	3,1735	3,4276	1,20	5,00
	Σε ειδικό σχολείο	3,0372	3,2096	1,13	5,00
	Total	3,1352	3,2663	1,13	5,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
staseis	1,356	2	605	,258
Σχολική μονάδα	1,297	2	605	,274

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
staseis	Between Groups	4,192	2	2,096	4,535	,011
	Within Groups	279,647	605	,462		
	Total	283,839	607			
Σχολική μονάδα	Between Groups	5,150	2	2,575	3,838	,022
	Within Groups	405,877	605	,671		
	Total	411,026	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)	(J) Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)	Mean Difference (I-J)	Std. Error
staseis	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,2345*	,091
		Σε ειδικό σχολείο	,2465*	,083
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,2345*	,091
		Σε ειδικό σχολείο	1,200E-02	,063
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,2465*	,083
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-1,2004E-02	,063
Σχολική μονάδα	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	2,706E-02	,110
		Σε ειδικό σχολείο	,2043	,100
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-2,7057E-02	,110
		Σε ειδικό σχολείο	,1772	,076
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,2043	,100
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,1772	,076

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)	(J) Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound
staseis	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,031	1,527E-02
		Σε ειδικό σχολείο	,010	4,654E-02
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	,031	-,4537
		Σε ειδικό σχολείο	1,000	-,1399
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	,010	-,4465
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	1,000	-,1639
Σχολική μονάδα	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	1,000	-,2371
		Σε ειδικό σχολείο	,127	-3,6656E-02
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	1,000	-,2912
		Σε ειδικό σχολείο	,061	-5,8287E-03
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	,127	-,4452
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,061	-,3602

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)	(J) Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)	95% Confidence Interval Upper Bound
staseis	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,4537
		Σε ειδικό σχολείο	,4465
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-1,5273E-02
		Σε ειδικό σχολείο	,1639
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-4,6538E-02
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,1399
Σχολική μονάδα	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,2912
		Σε ειδικό σχολείο	,4452
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	,2371
		Σε ειδικό σχολείο	,3602
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	3,666E-02
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	5,829E-03

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

Σχολική μονάδα

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	49	3,4395	,8292	,1185	3,2013	3,6776
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	173	3,2570	,8001	6,083E-02	3,1370	3,3771
Σε ειδικό σχολείο	386	3,1453	,8271	4,210E-02	3,0625	3,2280
Total	608	3,2008	,8229	3,337E-02	3,1352	3,2663

Descriptives

Σχολική μονάδα

	Minimum	Maximum
Στην τάξη μου	1,73	5,00
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	1,53	5,00
Σε ειδικό σχολείο	1,13	5,00
Total	1,13	5,00

Test of Homogeneity of Variances

Σχολική μονάδα

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,454	2	605	,635

ANOVA

Σχολική μονάδα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,529	2	2,265	3,370	,035
Within Groups	406,497	605	,672		
Total	411,026	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Σχολική μονάδα
Bonferroni

(I) Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί)	(J) Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,1824	,133	,509
	Σε ειδικό σχολείο	,2942	,124	,055
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,1824	,133	,509
	Σε ειδικό σχολείο	,1118	,075	,410
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,2942	,124	,055
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,1118	,075	,410

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Σχολική μονάδα
Bonferroni

(I) Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί)	(J) Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί)	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,1360	,5009
	Σε ειδικό σχολείο	-4,2189E-03	,5926
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,5009	,1360
	Σε ειδικό σχολείο	-6,8258E-02	,2918
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,5926	4,219E-03
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,2918	6,826E-02

Oneway

Descriptives

staseis

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	282	3,8551	,7073	4,212E-02	3,7722	3,9380
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	220	3,7338	,6588	4,442E-02	3,6462	3,8213
Σε ειδικό σχολείο	106	3,9340	,6537	6,349E-02	3,8081	4,0599
Total	608	3,8250	,6838	2,773E-02	3,7705	3,8794

Descriptives

staseis

	Minimum	Maximum
Στην τάξη μου	1,57	5,00
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	1,29	5,00
Σε ειδικό σχολείο	2,14	5,00
Total	1,29	5,00

Test of Homogeneity of Variances

staseis

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,501	2	605	,606

ANOVA

staseis

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,345	2	1,673	3,608	,028
Within Groups	280,494	605	,464		
Total	283,839	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: staseis
Bonferroni

(I) Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος	(J) Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,1214	,061	,144
	Σε ειδικό σχολείο	7,8846E-02	,078	,930
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,1214	,061	,144
	Σε ειδικό σχολείο	-,2002*	,081	,039
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	7,885E-02	,078	,930
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,2002*	,081	,039

Multiple Comparisons

Dependent Variable: staseis
Bonferroni

(I) Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος	(J) Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-2,5688E-02	,2684
	Σε ειδικό σχολείο	-,2651	,1074
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,2684	2,569E-02
	Σε ειδικό σχολείο	-,3935	-6,9287E-03
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,1074	,2651
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	6,929E-03	,3935

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
staseis	Στην τάξη μου	156	3,9982	,6623	5,303E-02
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	120	3,6857	,7100	6,481E-02
	Σε ειδικό σχολείο	332	3,7939	,6699	3,676E-02
	Total	608	3,8250	,6838	2,773E-02
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Στην τάξη μου	156	3,9423	,7295	5,840E-02
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	120	3,7833	,7003	6,393E-02
	Σε ειδικό σχολείο	332	3,9849	,7352	4,035E-02
	Total	608	3,9342	,7299	2,960E-02

Descriptives

		95% Confidence Interval for Mean			
		Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
staseis	Στην τάξη μου	3,8934	4,1029	2,57	5,00
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	3,5574	3,8140	1,29	5,00
	Σε ειδικό σχολείο	3,7216	3,8662	1,29	5,00
	Total	3,7705	3,8794	1,29	5,00
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Στην τάξη μου	3,8269	4,0577	3,00	5,00
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	3,6567	3,9099	3,00	5,00
	Σε ειδικό σχολείο	3,9056	4,0643	2,00	5,00
	Total	3,8761	3,9923	2,00	5,00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
staseis	,444	2	605	,642
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	,574	2	605	,564

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
staseis	Between Groups	7,327	2	3,664	8,016	,000
	Within Groups	276,512	605	,457		
	Total	283,839	607			
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Between Groups	3,596	2	1,798	3,402	,034
	Within Groups	319,772	605	,529		
	Total	323,368	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μαθητές με κινητικές αναπηρίες, σε καροτσάκι	(J) Μαθητές με κινητικές αναπηρίες, σε καροτσάκι	Mean Difference (I-J)	Std. Error
staseis	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,3125*	,082
		Σε ειδικό σχολείο	,2043*	,066
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,3125*	,082
		Σε ειδικό σχολείο	-,1082	,072
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,2043*	,066
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,1082	,072
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,1590	,088
		Σε ειδικό σχολείο	4,2632E-02	,071
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,1590	,088
		Σε ειδικό σχολείο	-,2016*	,077
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	4,263E-02	,071
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,2016*	,077

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μαθητές με κινητικές αναπηρίες, σε καροτσάκι	(J) Μαθητές με κινητικές αναπηρίες, σε καροτσάκι	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound
staseis	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,000	,1154
		Σε ειδικό σχολείο	,006	4,674E-02
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	,000	-,5095
		Σε ειδικό σχολείο	,401	-,2810
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	,006	-,3618
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,401	-6,4694E-02
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,217	-5,2947E-02
		Σε ειδικό σχολείο	1,000	-,2120
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	,217	-,3709
		Σε ειδικό σχολείο	,028	-,3875
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	1,000	-,1268
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,028	1,571E-02

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μαθητές με κινητικές αναπηρίες, σε καροτσάκι	(J) Μαθητές με κινητικές αναπηρίες, σε καροτσάκι	95% Confidence Interval Upper Bound
staseis	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,5095
		Σε ειδικό σχολείο	,3618
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,1154
		Σε ειδικό σχολείο	6,469E-02
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-4,6740E-02
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,2810
Αυτοαξιολόγηση των μαθητών	Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,3709
		Σε ειδικό σχολείο	,1268
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	5,295E-02
		Σε ειδικό σχολείο	-1,5705E-02
	Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	,2120
		Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,3875

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

Σχολική μονάδα

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	281	3,1203	,8025	4,787E-02	3,0260	3,2145
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	248	3,2167	,8271	5,252E-02	3,1132	3,3201
Σε ειδικό σχολείο	79	3,4371	,8429	9,484E-02	3,2483	3,6259
Total	608	3,2008	,8229	3,337E-02	3,1352	3,2663

Descriptives

Σχολική μονάδα

	Minimum	Maximum
Στην τάξη μου	1,20	5,00
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	1,13	5,00
Σε ειδικό σχολείο	1,27	5,00
Total	1,13	5,00

Test of Homogeneity of Variances

Σχολική μονάδα

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,104	2	605	,901

ANOVA

Σχολική μονάδα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,296	2	3,148	4,706	,009
Within Groups	404,730	605	,669		
Total	411,026	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Σχολική μονάδα
Bonferroni

(I) Μαθητές που διασπάται εύκολα η προσοχή τους	(J) Μαθητές που διασπάται εύκολα η προσοχή τους	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-9,6382E-02	,071	,530
	Σε ειδικό σχολείο	-,3168*	,104	,007
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	9,638E-02	,071	,530
	Σε ειδικό σχολείο	-,2205	,106	,112
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	,3168*	,104	,007
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,2205	,106	,112

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Σχολική μονάδα
Bonferroni

(I) Μαθητές που διασπάται εύκολα η προσοχή τους	(J) Μαθητές που διασπάται εύκολα η προσοχή τους	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,2675	7,469E-02
	Σε ειδικό σχολείο	-,5669	-6,6800E-02
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-7,4692E-02	,2675
	Σε ειδικό σχολείο	-,4741	3,321E-02
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	6,680E-02	,5669
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-3,3206E-02	,4741

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

Σχολική μονάδα

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	95% Confidence Interval for Mean Upper Bound
Στην τάξη μου	535	3,1873	,8126	3,513E-02	3,1183	3,2563
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	53	3,1623	,9333	,1282	2,9050	3,4195
Σε ειδικό σχολείο	20	3,6633	,6762	,1512	3,3468	3,9798
Total	608	3,2008	,8229	3,337E-02	3,1352	3,2663

Descriptives

Σχολική μονάδα

	Minimum	Maximum
Στην τάξη μου	1,13	5,00
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	1,53	5,00
Σε ειδικό σχολείο	2,53	5,00
Total	1,13	5,00

Test of Homogeneity of Variances

Σχολική μονάδα

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,778	2	605	,460

ANOVA

Σχολική μονάδα

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,455	2	2,228	3,315	,037
Within Groups	406,571	605	,672		
Total	411,026	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Σχολική μονάδα
Bonferroni

(I) Μαθητές καλοί στα μαθήματα κι έξυπνοι(χαρισματικοί)	(J) Μαθητές καλοί στα μαθήματα κι έξυπνοι(χαρισματικοί)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	2,503E-02	,118	1,000
	Σε ειδικό σχολείο	-,4760*	,187	,033
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-2,5026E-02	,118	1,000
	Σε ειδικό σχολείο	-,5011	,215	,061
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	,4760*	,187	,033
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	,5011	,215	,061

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Σχολική μονάδα
Bonferroni

(I) Μαθητές καλοί στα μαθήματα κι έξυπνοι(χαρισματικοί)	(J) Μαθητές καλοί στα μαθήματα κι έξυπνοι(χαρισματικοί)	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,2584	,3084
	Σε ειδικό σχολείο	-,9242	-2,7840E-02
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,3084	,2584
	Σε ειδικό σχολείο	-1,0175	1,538E-02
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	2,784E-02	,9242
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-1,5382E-02	1,0175

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

Αυτοαξιολόγηση των μαθητών

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Στην τάξη μου	363	3,9669	,7237	3,799E-02	3,8922	4,0416
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	216	3,9213	,7271	4,947E-02	3,8238	4,0188
Σε ειδικό σχολείο	29	3,6207	,7752	,1440	3,3258	3,9156
Total	608	3,9342	,7299	2,960E-02	3,8761	3,9923

Descriptives

Αυτοαξιολόγηση των μαθητών

	Minimum	Maximum
Στην τάξη μου	2,00	5,00
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	2,00	5,00
Σε ειδικό σχολείο	3,00	5,00
Total	2,00	5,00

Test of Homogeneity of Variances

Αυτοαξιολόγηση των μαθητών

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,409	2	605	,245

ANOVA

Αυτοαξιολόγηση των μαθητών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,275	2	1,638	3,095	,046
Within Groups	320,093	605	,529		
Total	323,368	607			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αυτοαξιολόγηση των μαθητών
Bonferroni

(I) Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση	(J) Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	4,565E-02	,063	1,000
	Σε ειδικό σχολείο	,3463*	,140	,042
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-4,5646E-02	,063	1,000
	Σε ειδικό σχολείο	,3006	,144	,111
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,3463*	,140	,042
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,3006	,144	,111

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Αυτοαξιολόγηση των μαθητών
Bonferroni

(I) Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση	(J) Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
Στην τάξη μου	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,1044	,1957
	Σε ειδικό σχολείο	9,290E-03	,6832
Σε ειδική-παράλληλη τάξη	Στην τάξη μου	-,1957	,1044
	Σε ειδικό σχολείο	-4,4734E-02	,6459
Σε ειδικό σχολείο	Στην τάξη μου	-,6832	-9,2904E-03
	Σε ειδική-παράλληλη τάξη	-,6459	4,473E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	95% Confidence Interval for Mean Upper Bound
E190	Υψηλό	71	2,9430	,3912	4,642E-02	2,8504	3,0355
	Μεσαίο	55	3,1418	,4262	5,747E-02	3,0266	3,2570
	Χαμηλό	22	3,2864	,3790	8,080E-02	3,1183	3,4544
	Total	148	3,0679	,4205	3,457E-02	2,9996	3,1362
E230	Υψηλό	71	2,7211	,5593	6,638E-02	2,5887	2,8535
	Μεσαίο	55	2,9145	,5723	7,717E-02	2,7598	3,0693
	Χαμηλό	22	3,1455	,7269	,1550	2,8232	3,4677
	Total	148	2,8561	,6061	4,982E-02	2,7576	2,9545

Descriptives

		Minimum	Maximum
E190	Υψηλό	2,15	3,95
	Μεσαίο	2,20	3,85
	Χαμηλό	2,25	4,05
	Total	2,15	4,05
E230	Υψηλό	1,70	4,60
	Μεσαίο	1,90	4,30
	Χαμηλό	2,00	4,20
	Total	1,70	4,60

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
E190	1,221	2	145	,298
E230	2,761	2	145	,067

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E190	Between Groups	2,459	2	1,229	7,574	,001
	Within Groups	23,536	145	,162		
	Total	25,995	147			
E230	Between Groups	3,323	2	1,662	4,754	,010
	Within Groups	50,681	145	,350		
	Total	54,005	147			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μορφωτικό επίπεδο των γονέων	(J) Μορφωτικό επίπεδο των γονέων	Mean Difference (I-J)	Std. Error
E190	Υψηλό	Μεσαίο	-,1989*	,072
		Χσμηλό	-,3434*	,098
	Μεσαίο	Υψηλό	,1989*	,072
		Χαμηλό	-,1445	,102
	Χαμηλό	Υψηλό	,3434*	,098
		Μεσαίο	,1445	,102
E230	Υψηλό	Μεσαίο	-,1934	,106
		Χαμηλό	-,4243*	,144
	Μεσαίο	Υψηλό	,1934	,106
		Χαμηλό	-,2309	,149
	Χαμηλό	Υψηλό	,4243*	,144
		Μεσαίο	,2309	,149

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μορφωτικό επίπεδο των γονέων	(J) Μορφωτικό επίπεδο των γονέων	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound
E190	Υψηλό	Μεσαίο	,020	-,3741
		Χαμηλό	,002	-,5815
	Μεσαίο	Υψηλό	,020	2,357E-02
		Χαμηλό	,471	-,3907
	Χαμηλό	Υψηλό	,002	,1053
		Μεσαίο	,471	-,1016
E230	Υψηλό	Μεσαίο	,212	-,4506
		Χαμηλό	,011	-,7737
	Μεσαίο	Υψηλό	,212	-6,3799E-02
		Χαμηλό	,371	-,5921
	Χαμηλό	Υψηλό	,011	7,492E-02
		Μεσαίο	,371	-,1303

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Μορφωτικό επίπεδο των γονέων	(J) Μορφωτικό επίπεδο των γονέων	95% Confidence Interval Upper Bound
E190	Υψηλό	Μεσαίο	-2,3575E-02
		Χαμηλό	-,1053
	Μεσαίο	Υψηλό	,3741
		Χαμηλό	,1016
	Χαμηλό	Υψηλό	,5815
		Μεσαίο	,3907
E230	Υψηλό	Μεσαίο	6,380E-02
		Χαμηλό	-7,4924E-02
	Μεσαίο	Υψηλό	,4506
		Χαμηλό	,1303
	Χαμηλό	Υψηλό	,7737
		Μεσαίο	,5921

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

E230

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
1,00	7	3,0000	,6557	,2478	2,3935	3,6065	2,20	4,20
2,00	5	3,6200	,6496	,2905	2,8134	4,4266	2,60	4,20
3,00	309	2,7502	,5454	3,103E-02	2,6891	2,8112	1,40	4,60
Total	321	2,7692	,5590	3,120E-02	2,7078	2,8305	1,40	4,60

Test of Homogeneity of Variances

E230

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,104	2	318	,901

ANOVA

E230

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,104	2	2,052	6,805	,001
Within Groups	95,900	318	,302		
Total	100,005	320			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: E230
Bonferroni

(I) G1	(J) G1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
1,00	2,00	-,6200	,322	,164	-1,3939	,1539
	3,00	,2498	,210	,704	-,2553	,7550
2,00	1,00	,6200	,322	,164	-,1539	1,3939
	3,00	,8698*	,248	,002	,2740	1,4657
3,00	1,00	-,2498	,210	,704	-,7550	,2553
	2,00	-,8698*	,248	,002	-1,4657	-,2740

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Oneway

Descriptives

E190

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	95% Confidence Interval for Mean Upper Bound	Minimum	Maximum
1,00	31	2,9694	,4638	8,330E-02	2,7992	3,1395	1,65	3,85
2,00	6	3,4000	,5950	,2429	2,7756	4,0244	2,45	4,05
3,00	284	2,9775	,3736	2,217E-02	2,9338	3,0211	2,15	3,95
Total	321	2,9846	,3905	2,179E-02	2,9417	3,0275	1,65	4,05

Test of Homogeneity of Variances

E190

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,831	2	318	,162

ANOVA

E190

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,057	2	,529	3,521	,031
Within Groups	47,734	318	,150		
Total	48,791	320			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: E190
Bonferroni

(I) I1	(J) I1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,4306*	,173	,040	-,8465	-1,4764E-02
	3,00	-8,1100E-03	,073	1,000	-,1845	,1683
2,00	1,00	,4306*	,173	,040	1,476E-02	,8465
	3,00	,4225*	,160	,026	3,786E-02	,8072
3,00	1,00	8,110E-03	,073	1,000	-,1683	,1845
	2,00	-,4225*	,160	,026	-,8072	-3,7864E-02

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: staseis

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	13,198[a]	14	,943	2,070	,012
Intercept	2521,068	1	2521,068	5534,607	,000
E10_3	,614	1	,614	1,348	,246
E10_4	,961	1	,961	2,109	,147
E10_5	,166	1	,166	,365	,546
E10_12	2,902	1	2,902	6,371	,012
E10_3 * E10_4	,418	1	,418	,918	,338
E10_3 * E10_5	5,697E-02	1	5,697E-02	,125	,724
E10_4 * E10_5	,589	1	,589	1,294	,256
E10_3 * E10_4 * E10_5	,182	1	,182	,400	,527
E10_3 * E10_12	1,537	1	1,537	3,373	,067
E10_4 * E10_12	,296	1	,296	,650	,420
E10_3 * E10_4 * E10_12	,102	1	,102	,223	,637
E10_5 * E10_12	,235	1	,235	,516	,473
E10_3 * E10_5 * E10_12	,202	1	,202	,443	,506
E10_4 * E10_5 * E10_12	2,743E-02	1	2,743E-02	,060	,806
E10_3 * E10_4 * E10_5 * E10_12	,000	0	.	.	.
Error	272,850	599	,456		
Total	9249,755	614			
Corrected Total	286,048	613			

a. R Squared = ,046 (Adjusted R Squared = ,024)

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: staseis

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	24,770[a]	30	,826	1,842	,005
Intercept	1937,354	1	1937,354	4322,897	,000
E10_6	,286	1	,286	,638	,425
E10_9	1,252	1	1,252	2,794	,095
E10_10	,760	1	,760	1,697	,193
E10_11	,133	1	,133	,298	,585
E10_13	4,418E-02	1	4,418E-02	,099	,754
E10_6 * E10_9	,284	1	,284	,634	,426
E10_6 * E10_10	,284	1	,284	,634	,426
E10_9 * E10_10	7,348E-02	1	7,348E-02	,164	,686
E10_6 * E10_9 * E10_10	1,881E-05	1	1,881E-05	,000	,995
E10_6 * E10_11	1,362	1	1,362	3,039	,082
E10_9 * E10_11	5,534E-02	1	5,534E-02	,123	,725
E10_6 * E10_9 * E10_11	,380	1	,380	,848	,358
E10_10 * E10_11	,295	1	,295	,659	,417
E10_6 * E10_10 * E10_11	2,406	1	2,406	5,368	,021
E10_9 * E10_10 * E10_11	,451	1	,451	1,006	,316
E10_6 * E10_9 * E10_10 * E10_11	3,889E-04	1	3,889E-04	,001	,977
E10_6 * E10_13	2,403	1	2,403	5,361	,021
E10_9 * E10_13	1,030	1	1,030	2,298	,130
E10_6 * E10_9 * E10_13	,553	1	,553	1,233	,267
E10_10 * E10_13	,586	1	,586	1,308	,253
E10_6 * E10_10 * E10_13	3,785	1	3,785	8,445	,004
E10_9 * E10_10 * E10_13	,343	1	,343	,766	,382
E10_6 * E10_9 * E10_10 * E10_13	1,354	1	1,354	3,021	,083
E10_11 * E10_13	,882	1	,882	1,969	,161
E10_6 * E10_11 * E10_13	7,118E-03	1	7,118E-03	,016	,900
E10_9 * E10_11 * E10_13	,150	1	,150	,334	,564
E10_6 * E10_9 * E10_11 * E10_13	,223	1	,223	,498	,481
E10_10 * E10_11 * E10_13	,137	1	,137	,305	,581
E10_6 * E10_10 * E10_11 * E10_13	1,426E-02	1	1,426E-02	,032	,858
E10_9 * E10_10 * E10_11 * E10_13	,207	1	,207	,462	,497
E10_6 * E10_9 * E10_10 * E10_11 * E10_13	,000	0	,	,	,
Error	261,278	583	,448		
Total	9249,755	614			
Corrected Total	286,048	613			

a. R Squared = ,087 (Adjusted R Squared = ,040)

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: staseis

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	39,669[a]	43	,923	2,134	,000
Intercept	6224,026	1	6224,026	14399,341	,000
SCHOOLED	8,774	3	2,925	6,766	,000
E3_LEVEL	7,293	2	3,646	8,436	,000
E1_SEX	,117	1	,117	,272	,602
MAMA	,123	1	,123	,285	,594
SCHOOLED * E3_LEVEL	5,063	5	1,013	2,343	,040
SCHOOLED * E1_SEX	,462	3	,154	,356	,785
E3_LEVEL * E1_SEX	1,299	2	,649	1,502	,223
SCHOOLED * E3_LEVEL * E1_SEX	1,275	5	,255	,590	,708
SCHOOLED * MAMA	1,389	3	,463	1,071	,361
E3_LEVEL * MAMA	,867	2	,434	1,003	,367
SCHOOLED * E3_LEVEL * MAMA	4,750	5	,950	2,198	,053
E1_SEX * MAMA	,853	1	,853	1,973	,161
SCHOOLED * E1_SEX * MAMA	1,465	3	,488	1,130	,336
E3_LEVEL * E1_SEX * MAMA	,357	2	,178	,413	,662
SCHOOLED * E3_LEVEL * E1_SEX * MAMA	1,799	5	,360	,832	,527
Error	246,379	570	,432		
Total	9249,755	614			
Corrected Total	286,048	613			

a. R Squared = ,139 (Adjusted R Squared = ,074)

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: INTER16

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,851[a]	43	,229	1,578	,013
Intercept	5278,765	1	5278,765	36353,135	,000
SCHOOLED	,463	3	,154	1,063	,364
E3_LEVEL	2,447	2	1,224	8,428	,000
E1_SEX	7,914E-03	1	7,914E-03	,054	,815
MAMA	8,777E-04	1	8,777E-04	,006	,938
SCHOOLED * E3_LEVEL	1,065	5	,213	1,468	,199
SCHOOLED * E1_SEX	,478	3	,159	1,097	,350
E3_LEVEL * E1_SEX	,682	2	,341	2,348	,096
SCHOOLED * E3_LEVEL * E1_SEX	1,834	5	,367	2,527	,028
SCHOOLED * MAMA	,498	3	,166	1,142	,331
E3_LEVEL * MAMA	,218	2	,109	,751	,473
SCHOOLED * E3_LEVEL * MAMA	,614	5	,123	,846	,517
E1_SEX * MAMA	,352	1	,352	2,421	,120
SCHOOLED * E1_SEX * MAMA	,618	3	,206	1,419	,236
E3_LEVEL * E1_SEX * MAMA	,119	2	5,952E-02	,410	,664
SCHOOLED * E3_LEVEL * E1_SEX * MAMA	,617	5	,123	,850	,515
Error	80,300	553	,145		
Total	7496,723	597			
Corrected Total	90,151	596			

a. R Squared = ,109 (Adjusted R Squared = ,040)

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: INTER16

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	2,476[a]	14	,177	1,174	,291
Intercept	1936,522	1	1936,522	12854,884	,000
E10_3	6,900E-03	1	6,900E-03	,046	,831
E10_4	,359	1	,359	2,383	,123
E10_5	,201	1	,201	1,332	,249
E10_12	,596	1	,596	3,955	,047
E10_3 * E10_4	4,984E-02	1	4,984E-02	,331	,565
E10_3 * E10_5	,120	1	,120	,799	,372
E10_4 * E10_5	,124	1	,124	,825	,364
E10_3 * E10_4 * E10_5	,800	1	,800	5,311	,022
E10_3 * E10_12	,610	1	,610	4,051	,045
E10_4 * E10_12	9,799E-02	1	9,799E-02	,650	,420
E10_3 * E10_4 * E10_12	,104	1	,104	,692	,406
E10_5 * E10_12	,145	1	,145	,961	,327
E10_3 * E10_5 * E10_12	,253	1	,253	1,678	,196
E10_4 * E10_5 * E10_12	9,463E-03	1	9,463E-03	,063	,802
E10_3 * E10_4 * E10_5 * E10_12	,000	0	.	.	.
Error	87,675	582	,151		
Total	7496,723	597			
Corrected Total	90,151	596			

a. R Squared = ,027 (Adjusted R Squared = ,004)

General Linear Model

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	staseis	60,948[a]	86	,709	1,662	,000
	INTER16	17,652[b]	86	,205	1,444	,009
	Σχολική μονάδα	117,026[c]	86	1,361	2,377	,000
Intercept	staseis	2470,866	1	2470,866	5793,311	,000
	INTER16	2228,378	1	2228,378	15675,639	,000
	Σχολική μονάδα	1908,898	1	1908,898	3334,438	,000
E1_SEX	staseis	3,907E-02	1	3,907E-02	,092	,762
	INTER16	4,622E-03	1	4,622E-03	,033	,857
	Σχολική μονάδα	,286	1	,286	,499	,480
SCHOOLED	staseis	2,346	3	,782	1,833	,140
	INTER16	,983	3	,328	2,306	,076
	Σχολική μονάδα	21,030	3	7,010	12,245	,000
AGED	staseis	3,771	2	1,886	4,421	,012
	INTER16	,185	2	9,250E-02	,651	,522
	Σχολική μονάδα	,806	2	,403	,704	,495
E3_LEVEL	staseis	3,084	2	1,542	3,616	,028
	INTER16	1,067	2	,533	3,752	,024
	Σχολική μονάδα	3,513	2	1,757	3,068	,047
MAMA	staseis	,297	1	,297	,697	,404
	INTER16	,563	1	,563	3,957	,047
	Σχολική μονάδα	,201	1	,201	,351	,554

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E1_SEX * SCHOOLED	staseis	1,549	3	,516	1,211	,305
	INTER16	1,872	3	,624	4,389	,005
	Σχολική μονάδα	1,191	3	,397	,693	,556
E1_SEX * AGED	staseis	1,006	2	,503	1,179	,308
	INTER16	,351	2	,175	1,233	,292
	Σχολική μονάδα	1,095	2	,548	,956	,385
SCHOOLED * AGED	staseis	6,496	6	1,083	2,538	,020
	INTER16	,457	6	7,612E-02	,535	,781
	Σχολική μονάδα	2,395	6	,399	,697	,652
E1_SEX * SCHOOLED * AGED	staseis	2,131	5	,426	,999	,418
	INTER16	1,880	5	,376	2,645	,023
	Σχολική μονάδα	4,894	5	,979	1,710	,131
E1_SEX * E3_LEVEL	staseis	,209	2	,105	,245	,783
	INTER16	,311	2	,155	1,094	,336
	Σχολική μονάδα	1,046	2	,523	,914	,402
SCHOOLED * E3_LEVEL	staseis	1,286	5	,257	,603	,697
	INTER16	,384	5	7,685E-02	,541	,746
	Σχολική μονάδα	3,343	5	,669	1,168	,324
E1_SEX * SCHOOLED * E3_LEVEL	staseis	2,992	4	,748	1,754	,137
	INTER16	2,575	4	,644	4,529	,001
	Σχολική μονάδα	1,483	4	,371	,648	,629
AGED * E3_LEVEL	staseis	,600	2	,300	,703	,496
	INTER16	5,908E-02	2	2,954E-02	,208	,812
	Σχολική μονάδα	,653	2	,326	,570	,566
E1_SEX * AGED * E3_LEVEL	staseis	,642	2	,321	,752	,472
	INTER16	,403	2	,202	1,418	,243
	Σχολική μονάδα	,545	2	,273	,476	,621
SCHOOLED * AGED * E3_LEVEL	staseis	,368	2	,184	,432	,650
	INTER16	,246	2	,123	,867	,421
	Σχολική μονάδα	,340	2	,170	,297	,743
E1_SEX * SCHOOLED * AGED * E3_LEVEL	staseis	2,054	2	1,027	2,407	,091
	INTER16	1,512	2	,756	5,318	,005
	Σχολική μονάδα	,218	2	,109	,190	,827
E1_SEX * MAMA	staseis	1,348	1	1,348	3,160	,076
	INTER16	1,069E-03	1	1,069E-03	,008	,931
	Σχολική μονάδα	1,530E-02	1	1,530E-02	,027	,870
SCHOOLED * MAMA	staseis	2,614	3	,871	2,043	,107
	INTER16	1,710	3	,570	4,009	,008
	Σχολική μονάδα	6,041	3	2,014	3,517	,015
E1_SEX * SCHOOLED * MAMA	staseis	,931	3	,310	,728	,536
	INTER16	1,191	3	,397	2,792	,040
	Σχολική μονάδα	,409	3	,136	,238	,870
AGED * MAMA	staseis	,919	2	,459	1,077	,341
	INTER16	,114	2	5,701E-02	,401	,670
	Σχολική μονάδα	1,969	2	,984	1,719	,180
E1_SEX * AGED * MAMA	staseis	1,050	2	,525	1,231	,293
	INTER16	,956	2	,478	3,363	,035
	Σχολική μονάδα	,964	2	,482	,842	,431
SCHOOLED * AGED * MAMA	staseis	2,227	5	,445	1,044	,391
	INTER16	,279	5	5,572E-02	,392	,854
	Σχολική μονάδα	7,125	5	1,425	2,489	,031

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E1_SEX * SCHOOLED * AGED * MAMA	staseis	2,310	4	,577	1,354	,249
	INTER16	,293	4	7,318E-02	,515	,725
	Σχολική μονάδα	1,804	4	,451	,788	,533
E3_LEVEL * MAMA	staseis	,237	2	,119	,278	,757
	INTER16	,203	2	,101	,713	,491
	Σχολική μονάδα	,788	2	,394	,688	,503
E1_SEX * E3_LEVEL * MAMA	staseis	1,600	2	,800	1,876	,154
	INTER16	,354	2	,177	1,244	,289
	Σχολική μονάδα	2,119	2	1,060	1,851	,158
SCHOOLED * E3_LEVEL * MAMA	staseis	3,437	4	,859	2,015	,091
	INTER16	,321	4	8,021E-02	,564	,689
	Σχολική μονάδα	5,187	4	1,297	2,265	,061
E1_SEX * SCHOOLED * E3_LEVEL * MAMA	staseis	2,493	3	,831	1,948	,121
	INTER16	,390	3	,130	,914	,434
	Σχολική μονάδα	1,106	3	,369	,644	,587
AGED * E3_LEVEL * MAMA	staseis	,290	2	,145	,340	,712
	INTER16	,520	2	,260	1,829	,162
	Σχολική μονάδα	2,016	2	1,008	1,761	,173
E1_SEX * AGED * E3_LEVEL * MAMA	staseis	2,622	2	1,311	3,074	,047
	INTER16	1,191	2	,595	4,189	,016
	Σχολική μονάδα	,787	2	,394	,687	,503
SCHOOLED * AGED * E3_LEVEL * MAMA	staseis	2,857	2	1,429	3,349	,036
	INTER16	1,340	2	,670	4,714	,009
	Σχολική μονάδα	5,587	2	2,794	4,880	,008
E1_SEX * SCHOOLED * AGED * E3_LEVEL * MAMA	staseis	,000	0	,	,	
	INTER16	,000	0	,	,	
	Σχολική μονάδα	,000	0	,	,	
Error	staseis	217,517	510	,427		
	INTER16	72,499	510	,142		
	Σχολική μονάδα	291,965	510	,572		
Total	staseis	8990,367	597			
	INTER16	7496,723	597			
	Σχολική μονάδα	6522,698	597			
Corrected Total	staseis	278,464	596			
	INTER16	90,151	596			
	Σχολική μονάδα	408,991	596			

a. R Squared = ,219 (Adjusted R Squared = ,087)

b. R Squared = ,196 (Adjusted R Squared = ,060)

c. R Squared = ,286 (Adjusted R Squared = ,166)

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: E190

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,542[a]	25	,262	1,641	,041
Intercept	387,912	1	387,912	2432,765	,000
E21_1	5,442E-02	1	5,442E-02	,341	,560
E21_2	7,601E-04	1	7,601E-04	,005	,945
E21_3	8,109E-03	1	8,109E-03	,051	,822
E21_4	,945	1	,945	5,925	,016
E21_5	,786	1	,786	4,928	,028
E21_1 * E21_2	4,314E-02	1	4,314E-02	,271	,604
E21_1 * E21_3	7,535E-02	1	7,535E-02	,473	,493
E21_2 * E21_3	7,348E-02	1	7,348E-02	,461	,499
E21_1 * E21_2 * E21_3	9,542E-02	1	9,542E-02	,598	,441
E21_1 * E21_4	,120	1	,120	,754	,387
E21_2 * E21_4	,734	1	,734	4,601	,034
E21_1 * E21_2 * E21_4	2,648	1	2,648	16,608	,000
E21_3 * E21_4	,174	1	,174	1,091	,298
E21_1 * E21_3 * E21_4	4,873E-02	1	4,873E-02	,306	,581
E21_2 * E21_3 * E21_4	,162	1	,162	1,013	,316
E21_1 * E21_2 * E21_3 * E21_4	,000	0	.	.	.
E21_1 * E21_5	5,641E-04	1	5,641E-04	,004	,953
E21_2 * E21_5	,320	1	,320	2,007	,159
E21_1 * E21_2 * E21_5	,191	1	,191	1,196	,276
E21_3 * E21_5	,155	1	,155	,974	,326
E21_1 * E21_3 * E21_5	,000	0	.	.	.
E21_2 * E21_3 * E21_5	,588	1	,588	3,686	,057
E21_1 * E21_2 * E21_3 * E21_5	,000	0	.	.	.
E21_4 * E21_5	1,298	1	1,298	8,143	,005
E21_1 * E21_4 * E21_5	,000	0	.	.	.
E21_2 * E21_4 * E21_5	,182	1	,182	1,142	,287
E21_1 * E21_2 * E21_4 * E21_5	,000	0	.	.	.
E21_3 * E21_4 * E21_5	,504	1	,504	3,160	,078
E21_1 * E21_3 * E21_4 * E21_5	,000	0	.	.	.
E21_2 * E21_3 * E21_4 * E21_5	,000	0	.	.	.
E21_1 * E21_2 * E21_3 * E21_4 * E21_5	,000	0	.	.	.
Error	19,453	122	,159		
Total	1418,978	148			
Corrected Total	25,995	147			

a. R Squared = ,252 (Adjusted R Squared = ,098)

Univariate Analysis of Variance

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: E190

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,046[a]	26	,233	1,410	,110
Intercept	523,586	1	523,586	3175,797	,000
E21_6	,365	1	,365	2,211	,140
E21_7	4,544E-02	1	4,544E-02	,276	,601
E21_8	6,445E-02	1	6,445E-02	,391	,533
E21_9	8,814E-03	1	8,814E-03	,053	,818
E21_10	,189	1	,189	1,148	,286
E21_6 * E21_7	1,817	1	1,817	11,023	,001
E21_6 * E21_8	,662	1	,662	4,015	,047
E21_7 * E21_8	2,320E-03	1	2,320E-03	,014	,906
E21_6 * E21_7 * E21_8	,745	1	,745	4,518	,036
E21_6 * E21_9	,169	1	,169	1,028	,313
E21_7 * E21_9	,336	1	,336	2,040	,156
E21_6 * E21_7 * E21_9	,000	0	.	.	.
E21_8 * E21_9	1,231	1	1,231	7,469	,007
E21_6 * E21_8 * E21_9	,233	1	,233	1,411	,237
E21_7 * E21_8 * E21_9	1,545	1	1,545	9,372	,003
E21_6 * E21_7 * E21_8 * E21_9	,000	0	.	.	.
E21_6 * E21_10	,388	1	,388	2,354	,128
E21_7 * E21_10	2,823E-02	1	2,823E-02	,171	,680
E21_6 * E21_7 * E21_10	,115	1	,115	,696	,406
E21_8 * E21_10	,120	1	,120	,727	,396
E21_6 * E21_8 * E21_10	6,019E-03	1	6,019E-03	,037	,849
E21_7 * E21_8 * E21_10	,389	1	,389	2,357	,127
E21_6 * E21_7 * E21_8 * E21_10	,000	0	.	.	.
E21_9 * E21_10	,124	1	,124	,750	,388
E21_6 * E21_9 * E21_10	4,144E-02	1	4,144E-02	,251	,617
E21_7 * E21_9 * E21_10	,000	0	.	.	.
E21_6 * E21_7 * E21_9 * E21_10	,000	0	.	.	.
E21_8 * E21_9 * E21_10	9,389E-02	1	9,389E-02	,570	,452
E21_6 * E21_8 * E21_9 * E21_10	,000	0	.	.	.
E21_7 * E21_8 * E21_9 * E21_10	,000	0	.	.	.
E21_6 * E21_7 * E21_8 * E21_9 * E21_10	,000	0	.	.	.
Error	19,949	121	,165		
Total	1418,978	148			
Corrected Total	25,995	147			

a. R Squared = ,233 (Adjusted R Squared = ,068)

General Linear Model

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	E190	6,671[a]	45	,148	1,324	,114

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sun of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	E200	6,219[b]	45	,138	1,385	,082
	E230	9,236[c]	45	,205	,751	,863
Intercept	E190	423,240	1	423,240	3780,286	,000
	E200	601,295	1	601,295	6023,680	,000
	E230	397,415	1	397,415	1454,971	,000
E1_SEX	E190	,185	1	,185	1,649	,201
	E200	,117	1	,117	1,175	,280
	E230	4,112E-02	1	4,112E-02	,151	,699
PLACED	E190	,535	3	,178	1,592	,194
	E200	3,368E-02	3	1,123E-02	,112	,953
	E230	,159	3	5,312E-02	,194	,900
TEACHERS	E190	9,259E-02	1	9,259E-02	,827	,365
	E200	2,155E-03	1	2,155E-03	,022	,883
	E230	9,651E-02	1	9,651E-02	,353	,553
E12	E190	,672	1	,672	6,005	,016
	E200	,145	1	,145	1,456	,230
	E230	3,479E-02	1	3,479E-02	,127	,722
E13	E190	6,579E-02	1	6,579E-02	,588	,445
	E200	4,630E-03	1	4,630E-03	,046	,830
	E230	,524	1	,524	1,917	,169
E1_SEX * PLACED	E190	,278	3	9,258E-02	,827	,481
	E200	,115	3	3,829E-02	,384	,765
	E230	,105	3	3,508E-02	,128	,943
E1_SEX * TEACHERS	E190	4,550E-03	1	4,550E-03	,041	,841
	E200	,188	1	,188	1,887	,172
	E230	3,677E-03	1	3,677E-03	,013	,908
PLACED * TEACHERS	E190	,696	3	,232	2,071	,107
	E200	,955	3	,318	3,188	,026
	E230	5,018E-02	3	1,673E-02	,061	,980
E1_SEX * PLACED * TEACHERS	E190	,447	2	,224	1,997	,140
	E200	,375	2	,188	1,880	,157
	E230	6,313E-02	2	3,157E-02	,116	,891
E1_SEX * E12	E190	,102	1	,102	,913	,341
	E200	2,109E-02	1	2,109E-02	,211	,647
	E230	,103	1	,103	,379	,539
PLACED * E12	E190	7,673E-02	3	2,558E-02	,228	,876
	E200	,277	3	9,218E-02	,923	,432
	E230	,246	3	8,208E-02	,301	,825
E1_SEX * PLACED * E12	E190	6,982E-03	1	6,982E-03	,062	,803
	E200	3,097E-02	1	3,097E-02	,310	,578
	E230	7,124E-05	1	7,124E-05	,000	,987
TEACHERS * E12	E190	,154	1	,154	1,372	,244
	E200	3,186E-02	1	3,186E-02	,319	,573
	E230	5,969E-02	1	5,969E-02	,219	,641
E1_SEX * TEACHERS * E12	E190	,127	1	,127	1,136	,289
	E200	,210	1	,210	2,100	,150
	E230	2,340E-02	1	2,340E-02	,086	,770
PLACED * TEACHERS * E12	E190	5,276E-02	1	5,276E-02	,471	,494
	E200	9,096E-02	1	9,096E-02	,911	,342
	E230	1,944E-03	1	1,944E-03	,007	,933

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E1_SEX * PLACED * TEACHERS * E12	E190	,000	0	.	.	.
	E200	,000	0	.	.	.
	E230	,000	0	.	.	.
E1_SEX * E13	E190	2,465E-04	1	2,465E-04	,002	,963
	E200	6,454E-02	1	6,454E-02	,647	,423
	E230	,105	1	,105	,386	,536
PLACED * E13	E190	,158	3	5,255E-02	,469	,704
	E200	,382	3	,127	1,275	,286
	E230	,407	3	,136	,496	,686
E1_SEX * PLACED * E13	E190	,932	2	,466	4,162	,018
	E200	,403	2	,202	2,020	,137
	E230	1,046E-02	2	5,230E-03	,019	,981
TEACHERS * E13	E190	7,981E-05	1	7,981E-05	,001	,979
	E200	,372	1	,372	3,724	,056
	E230	,218	1	,218	,798	,374
E1_SEX * TEACHERS * E13	E190	,420	1	,420	3,751	,055
	E200	5,859E-02	1	5,859E-02	,587	,445
	E230	9,166E-02	1	9,166E-02	,336	,563
PLACED * TEACHERS * E13	E190	1,881	2	,940	8,400	,000
	E200	,975	2	,488	4,886	,009
	E230	6,550E-02	2	3,275E-02	,120	,887
E1_SEX * PLACED * TEACHERS * E13	E190	,165	1	,165	1,473	,227
	E200	,945	1	,945	9,466	,003
	E230	,111	1	,111	,407	,525
E12 * E13	E190	2,025E-02	1	2,025E-02	,181	,671
	E200	7,462E-04	1	7,462E-04	,007	,931
	E230	,275	1	,275	1,006	,318
E1_SEX * E12 * E13	E190	,212	1	,212	1,893	,171
	E200	,154	1	,154	1,538	,217
	E230	9,417E-02	1	9,417E-02	,345	,558
PLACED * E12 * E13	E190	,000	0	.	.	.
	E200	,000	0	.	.	.
	E230	,000	0	.	.	.
E1_SEX * PLACED * E12 * E13	E190	,000	0	.	.	.
	E200	,000	0	.	.	.
	E230	,000	0	.	.	.
TEACHERS * E12 * E13	E190	,000	0	.	.	.
	E200	,000	0	.	.	.
	E230	,000	0	.	.	.
E1_SEX * TEACHERS * E12 * E13	E190	,000	0	.	.	.
	E200	,000	0	.	.	.
	E230	,000	0	.	.	.
PLACED * TEACHERS * E12 * E13	E190	,000	0	.	.	.
	E200	,000	0	.	.	.
	E230	,000	0	.	.	.
E1_SEX * PLACED * TEACHERS * E12 * E13	E190	,000	0	.	.	.
	E200	,000	0	.	.	.
	E230	,000	0	.	.	.
Error	E190	14,219	127	,112		
	E200	12,677	127	9,982E-02		
	E230	34,689	127	,273		

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Total	E190	1489,190	173			
	E200	1983,948	173			
	E230	1300,240	173			
Corrected Total	E190	20,889	172			
	E200	18,897	172			
	E230	43,925	172			

a. R Squared = ,319 (Adjusted R Squared = ,078)

b. R Squared = ,329 (Adjusted R Squared = ,091)

c. R Squared = ,210 (Adjusted R Squared = -,070)

General Linear Model

Multivariate Tests[c]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,990	3496,795[a]	3,000	106,000	,000
	Wilks' Lambda	,010	3496,795[a]	3,000	106,000	,000
	Hotelling's Trace	98,966	3496,795[a]	3,000	106,000	,000
	Roy's Largest Root	98,966	3496,795[a]	3,000	106,000	,000
PLACED	Pillai's Trace	,104	1,291	9,000	324,000	,240
	Wilks' Lambda	,896	1,318	9,000	258,127	,228
	Hotelling's Trace	,115	1,340	9,000	314,000	,215
	Roy's Largest Root	,112	4,040[b]	3,000	108,000	,009
TEACHERS	Pillai's Trace	,038	1,412[a]	3,000	106,000	,243
	Wilks' Lambda	,962	1,412[a]	3,000	106,000	,243
	Hotelling's Trace	,040	1,412[a]	3,000	106,000	,243
	Roy's Largest Root	,040	1,412[a]	3,000	106,000	,243
YEARS	Pillai's Trace	,009	,164	6,000	214,000	,986
	Wilks' Lambda	,991	,163[a]	6,000	212,000	,986
	Hotelling's Trace	,009	,161	6,000	210,000	,987
	Roy's Largest Root	,008	,273[b]	3,000	107,000	,845
E1_SEX	Pillai's Trace	,001	,040[a]	3,000	106,000	,989
	Wilks' Lambda	,999	,040[a]	3,000	106,000	,989
	Hotelling's Trace	,001	,040[a]	3,000	106,000	,989
	Roy's Largest Root	,001	,040[a]	3,000	106,000	,989
PLACED * TEACHERS	Pillai's Trace	,151	1,903	9,000	324,000	,051
	Wilks' Lambda	,856	1,887	9,000	258,127	,054
	Hotelling's Trace	,160	1,856	9,000	314,000	,058
	Roy's Largest Root	,080	2,865[b]	3,000	108,000	,040
PLACED * YEARS	Pillai's Trace	,149	,942	18,000	324,000	,528
	Wilks' Lambda	,855	,953	18,000	300,299	,514
	Hotelling's Trace	,166	,964	18,000	314,000	,501
	Roy's Largest Root	,135	2,438[b]	6,000	108,000	,030
TEACHERS * YEARS	Pillai's Trace	,088	1,649	6,000	214,000	,135
	Wilks' Lambda	,912	1,672[a]	6,000	212,000	,129
	Hotelling's Trace	,097	1,695	6,000	210,000	,124
	Roy's Largest Root	,096	3,440[b]	3,000	107,000	,019
PLACED * TEACHERS * YEARS	Pillai's Trace	,139	1,048	15,000	324,000	,405
	Wilks' Lambda	,866	1,047	15,000	293,021	,407
	Hotelling's Trace	,150	1,044	15,000	314,000	,409
	Roy's Largest Root	,103	2,224[b]	5,000	108,000	,057
PLACED * E1_SEX	Pillai's Trace	,118	1,470	9,000	324,000	,158
	Wilks' Lambda	,884	1,490	9,000	258,127	,152
	Hotelling's Trace	,129	1,502	9,000	314,000	,146
	Roy's Largest Root	,111	4,009[b]	3,000	108,000	,010
TEACHERS * E1_SEX	Pillai's Trace	,004	,144[a]	3,000	106,000	,933
	Wilks' Lambda	,996	,144[a]	3,000	106,000	,933
	Hotelling's Trace	,004	,144[a]	3,000	106,000	,933
	Roy's Largest Root	,004	,144[a]	3,000	106,000	,933
PLACED * TEACHERS * E1_SEX	Pillai's Trace	,040	,485	9,000	324,000	,885
	Wilks' Lambda	,961	,478	9,000	258,127	,889
	Hotelling's Trace	,041	,473	9,000	314,000	,892
	Roy's Largest Root	,028	,998[b]	3,000	108,000	,397
YEARS * E1_SEX	Pillai's Trace	,045	,830	6,000	214,000	,548
	Wilks' Lambda	,955	,832[a]	6,000	212,000	,547
	Hotelling's Trace	,048	,833	6,000	210,000	,546
	Roy's Largest Root	,047	1,670[b]	3,000	107,000	,178

Multivariate Tests[c]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
PLACED * YEARS * E1_SEX	Pillai's Trace	,099	,736	15,000	324,000	,748
	Wilks' Lambda	,903	,733	15,000	293,021	,751
	Hotelling's Trace	,105	,730	15,000	314,000	,754
	Roy's Largest Root	,072	1,565[b]	5,000	108,000	,176
TEACHERS * YEARS * E1_SEX	Pillai's Trace	,129	2,456	6,000	214,000	,026
	Wilks' Lambda	,874	2,467[a]	6,000	212,000	,025
	Hotelling's Trace	,142	2,478	6,000	210,000	,025
	Roy's Largest Root	,116	4,144[b]	3,000	107,000	,008
PLACED * TEACHERS * YEARS * E1_SEX	Pillai's Trace	,058	,705	9,000	324,000	,704
	Wilks' Lambda	,943	,705	9,000	258,127	,704
	Hotelling's Trace	,061	,705	9,000	314,000	,704
	Roy's Largest Root	,056	2,012[b]	3,000	108,000	,117

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+PLACED+TEACHERS+YEARS+E1_SEX+PLACED * TEACHERS+PLACED * YEARS+TEACHERS * YEARS+PLACED * TEACHERS * YEARS+PLACED * E1_SEX+TEACHERS * E1_SEX+PLACED * TEACHERS * E1_SEX+YEARS * E1_SEX+PLACED * YEARS * E1_SEX+TEACHERS * YEARS * E1_SEX+PLACED * TEACHERS * YEARS * E1_SEX

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	E190	5,003[a]	42	,119	1,164	,264
	E200	2,994[b]	42	7,128E-02	,568	,980
	E230	11,669[c]	42	,278	1,125	,310
Intercept	E190	596,834	1	596,834	5829,771	,000
	E200	807,943	1	807,943	6433,625	,000
	E230	529,049	1	529,049	2141,752	,000
PLACED	E190	,439	3	,146	1,430	,238
	E200	,124	3	4,144E-02	,330	,804
	E230	,991	3	,330	1,338	,266
TEACHERS	E190	,369	1	,369	3,600	,060
	E200	3,733E-02	1	3,733E-02	,297	,587
	E230	1,849E-02	1	1,849E-02	,075	,785
YEARS	E190	3,618E-04	2	1,809E-04	,002	,998
	E200	2,224E-02	2	1,112E-02	,089	,915
	E230	,172	2	8,601E-02	,348	,707
E1_SEX	E190	1,051E-03	1	1,051E-03	,010	,919
	E200	6,094E-03	1	6,094E-03	,049	,826
	E230	8,305E-03	1	8,305E-03	,034	,855
PLACED * TEACHERS	E190	,490	3	,163	1,594	,195
	E200	,563	3	,188	1,493	,221
	E230	1,532	3	,511	2,067	,109
PLACED * YEARS	E190	,208	6	3,464E-02	,338	,915
	E200	,212	6	3,540E-02	,282	,944
	E230	3,401	6	,567	2,295	,040
TEACHERS * YEARS	E190	,411	2	,205	2,006	,139
	E200	8,760E-02	2	4,380E-02	,349	,706
	E230	,742	2	,371	1,501	,227

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PLACED * TEACHERS * YEARS	E190	,220	5	4,408E-02	,431	,826
	E200	,401	5	8,027E-02	,639	,670
	E230	2,273	5	,455	1,840	,111
PLACED * E1_SEX	E190	,881	3	,294	2,868	,040
	E200	,484	3	,161	1,285	,283
	E230	,475	3	,158	,641	,590
TEACHERS * E1_SEX	E190	2,881E-02	1	2,881E-02	,281	,597
	E200	6,324E-03	1	6,324E-03	,050	,823
	E230	2,541E-02	1	2,541E-02	,103	,749
PLACED * TEACHERS * E1_SEX	E190	,232	3	7,726E-02	,755	,522
	E200	8,467E-02	3	2,822E-02	,225	,879
	E230	,192	3	6,407E-02	,259	,855
YEARS * E1_SEX	E190	,283	2	,142	1,383	,255
	E200	8,182E-02	2	4,091E-02	,326	,723
	E230	,101	2	5,071E-02	,205	,815
PLACED * YEARS * E1_SEX	E190	,179	5	3,578E-02	,350	,882
	E200	,281	5	5,615E-02	,447	,815
	E230	1,841	5	,368	1,491	,199
TEACHERS * YEARS * E1_SEX	E190	1,004	2	,502	4,904	,009
	E200	,341	2	,170	1,357	,262
	E230	,267	2	,133	,540	,585
PLACED * TEACHERS * YEARS * E1_SEX	E190	,472	3	,157	1,537	,209
	E200	,126	3	4,212E-02	,335	,800
	E230	8,390E-02	3	2,797E-02	,113	,952
Error	E190	11,057	108	,102		
	E200	13,563	108	,126		
	E230	26,678	108	,247		
Total	E190	1285,970	151			
	E200	1737,948	151			
	E230	1142,920	151			
Corrected Total	E190	16,060	150			
	E200	16,557	150			
	E230	38,347	150			

a. R Squared = ,312 (Adjusted R Squared = ,044)

b. R Squared = ,181 (Adjusted R Squared = -,138)

c. R Squared = ,304 (Adjusted R Squared = ,034)

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,758
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	497,363
	df	15
	Sig.	,000

Total Variance Explained

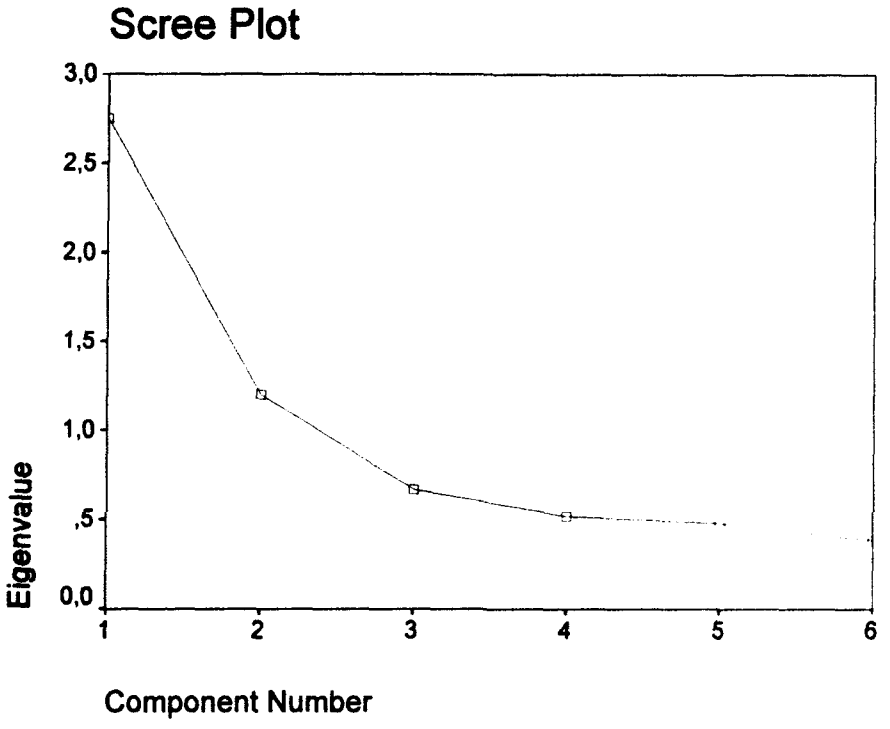
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,747	45,789	45,789	2,747	45,789	45,789
2	1,201	20,019	65,808	1,201	20,019	65,808
3	,665	11,083	76,891			
4	,520	8,672	85,562			
5	,481	8,024	93,587			
6	,385	6,413	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,492	41,536	41,536
2	1,456	24,272	65,808
3			
4			
5			
6			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component	
	1	2
Η δική σας	,813	
Των γονέων σας	,800	
Των γονέων τους	,770	,220
Των εκπαιδευτικών	,732	,208
Γενικά της κοινωνίας		,870
Των συμμαθητών	,249	,775

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,914	,406
2	-,406	,914

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,826
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1868,902
	df	105
	Sig.	,000

Total Variance Explained

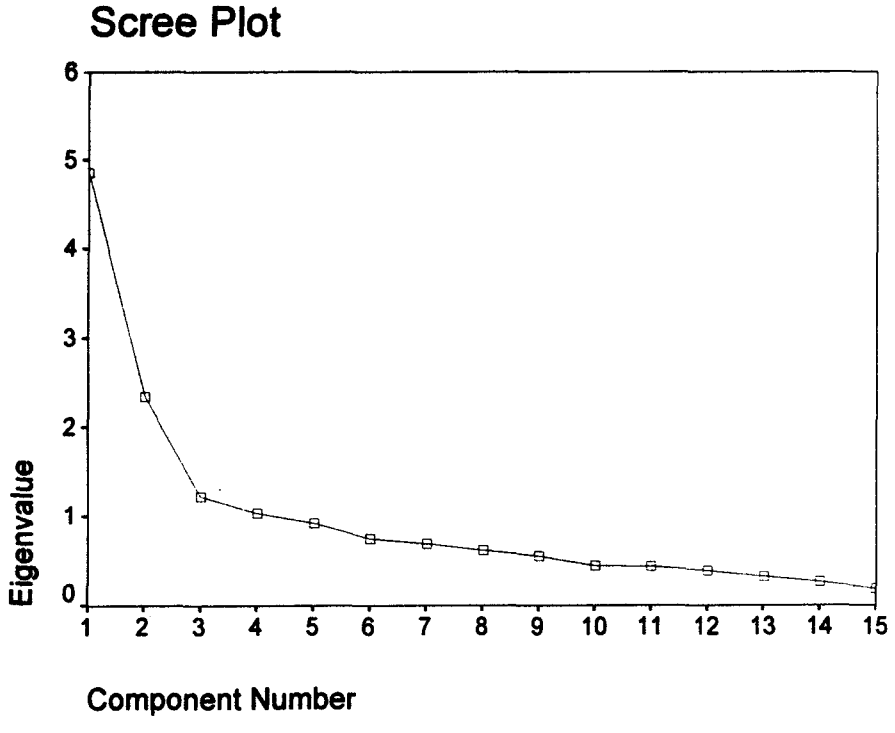
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,853	32,354	32,354	4,853	32,354	32,354
2	2,340	15,597	47,951	2,340	15,597	47,951
3	1,218	8,123	56,074	1,218	8,123	56,074
4	1,033	6,890	62,964	1,033	6,890	62,964
5	,916	6,104	69,068			
6	,748	4,985	74,053			
7	,685	4,569	78,621			
8	,615	4,103	82,725			
9	,551	3,676	86,400			
10	,447	2,981	89,381			
11	,435	2,897	92,278			
12	,388	2,584	94,862			
13	,320	2,132	96,995			
14	,263	1,752	98,747			
15	,188	1,253	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,399	22,658	22,658
2	2,488	16,584	39,243
3	2,198	14,650	53,893
4	1,361	9,071	62,964
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
7. Μαθητές με διαταραχές στο λόγο και στην ομιλία.	,779	,201		,129
9. Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.	,764		,261	,158
8. Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές.	,755		,143	,136
6. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία κ.λ π).	,722	,297		,227
13. Μαθητές με διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα.	,667		,239	-,154
3. Μαθητές με προβλήματα όρασης(τυφλοί, αμβλύωπες).		,869	,225	,123
4. Μαθητές με προβλήματα ακοής(κωφοί, βαρήκοοι		,819	,293	,143
5. Μαθητές με κινητικές διαταραχές	,286	,552	,403	
11. Μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης(χαρισματικά).	,420	,487		-,270
15. Μαθητές με αυτιστικές τάσεις.		,238	,721	,171
14. Μαθητές με επιληπτικές κρίσεις.	,342	,144	,665	-,157
12. Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό).		,296	,631	,387
10. Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης)	,410	,145	,558	-,138
1. Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση.	,349			,748
2. Μαθητές με σοβαρή-βαριά νοητική καθυστέρηση.		,451	,259	,578

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 15 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,652	,532	,494	,220
2	-,754	,530	,366	,129
3	-,002	,186	-,558	,809
4	-,084	-,634	,558	,529

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,688
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	970,751
	df	190
	Sig.	,000

Total Variance Explained

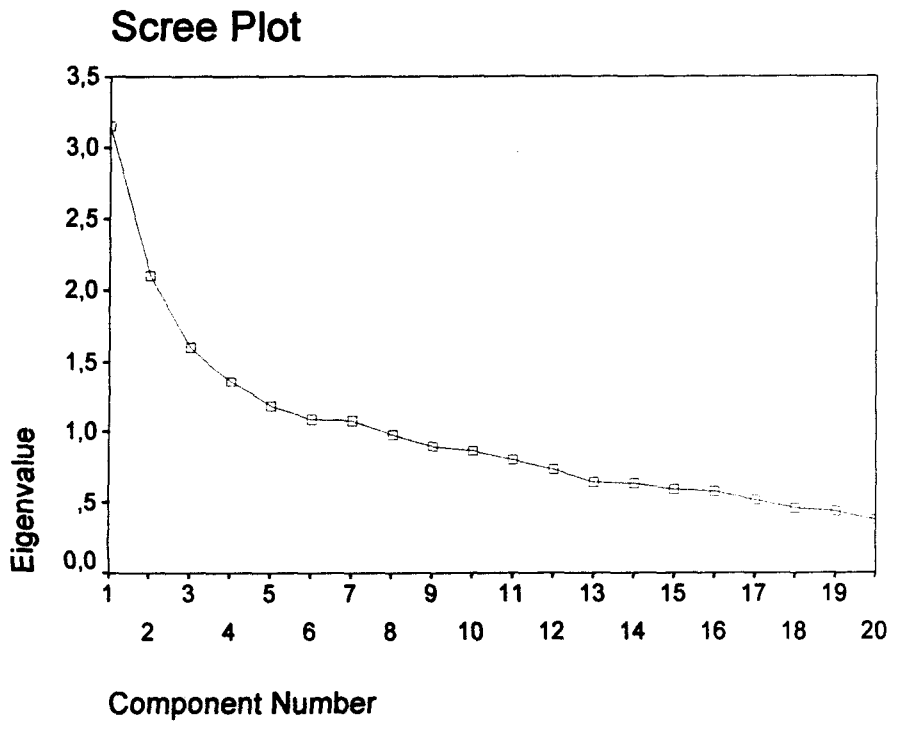
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,151	15,753	15,753	3,151	15,753	15,753
2	2,101	10,505	26,258	2,101	10,505	26,258
3	1,603	8,016	34,274	1,603	8,016	34,274
4	1,347	6,737	41,011	1,347	6,737	41,011
5	1,169	5,845	46,856	1,169	5,845	46,856
6	1,080	5,401	52,257	1,080	5,401	52,257
7	1,071	5,353	57,610	1,071	5,353	57,610
8	,977	4,884	62,494			
9	,889	4,444	66,937			
10	,861	4,306	71,244			
11	,798	3,989	75,233			
12	,731	3,655	78,888			
13	,641	3,204	82,092			
14	,628	3,139	85,231			
15	,590	2,952	88,183			
16	,578	2,890	91,073			
17	,516	2,579	93,653			
18	,458	2,290	95,943			
19	,436	2,181	98,123			
20	,375	1,877	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,294	11,471	11,471
2	2,186	10,929	22,400
3	1,740	8,700	31,100
4	1,610	8,049	39,149
5	1,246	6,232	45,381
6	1,234	6,172	51,554
7	1,211	6,057	57,610
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component				
	1	2	3	4	5
7) Οι μαθητές, με τις μαθησιακές δυσκολίες, μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, αισθάνονται περιθωριοποιημένοι.	,732				
5) Στα διαλείμματα παρατηρείται η κοινωνική απομόνωση των μαθητών, με ειδικές ανάγκες.	,665	-,105			
14) Η συνήθης σχολική τάξη είναι πολύ απαιτητική κι ανταγωνιστική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	,611	-,318		-,137	-,109
4) Η παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη, μειώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.	,507	,125	-,298	-,340	
6) Η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής δημιουργεί λειτουργικά προβλήματα.	,482	,196	-,222		,332
15) Τα σχολικά βιβλία είναι ελλιπή, για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.	,278	-,691			
19) Τα σχολικά βιβλία προσαρμόζονται στις εμπειρίες όλων των μαθητών.		,608	,115		
10) Οι ειδικές τάξεις είναι κατάλληλα οργανωμένες, για να δεχτούν όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.		,579		,178	-,195
16) Η συνήθης σχολική τάξη είναι έτοιμη υλικοτεχνικά, για να δεχτεί όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.		,540	,375	-,138	-,150
11) Οι ειδικές τάξεις πρέπει να καταργηθούν, γιατί το οικονομικό τους κόστος είναι πολύ μεγάλο.		,497			,323
2) Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει τις απαραίτητες γνώσεις, για να ασχοληθεί και με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		,119	,806		
3) Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων, επιθυμούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να βρίσκονται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη.		,250	,697	,176	,176

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component				
	1	2	3	4	5
13) Η αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης μπορεί να εφαρμοστεί και στα γυμνάσια και στα λύκεια, με ειδικές τάξεις στα συνήθη σχολεία.			-,112	,787	
12) Οι γονείς των παιδιών, χωρίς μαθησιακά προβλήματα, επιθυμούν τη συνύπαρξη όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική μονάδα.	-,171	,346	,137	,581	
1) Η συνύπαρξη όλων των μαθητών μαζί, θα βοηθήσει να περιοριστούν οι προκαταλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	-,120	-,120	,380	,574	,155
9) Οι ειδικές τάξεις απομονώνουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, με άμεσο αποτέλεσμα τη σχολική επικετοποίηση.	,157		,266		,674
17) Οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιθυμούν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στις ειδικές τάξεις.	,466		,129	,114	-,516
18) Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής έχει πάντοτε τη δυνατότητα, να συμβουλευτεί μια διεπιστημονική ομάδα, για τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές του.				-,137	-,178
20) Η αναφορά των σχολικών βιβλίων στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες είναι ανύπαρκτη.		-,251		,186	,371
8) Οι μαθητές, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές.	-,247			,138	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component	
	6	7
7) Οι μαθητές, με τις μαθησιακές δυσκολίες, μέσα στη συνήθη σχολική τάξη, αισθάνονται περιθωριοποιημένοι.		-,237
5) Στα διαλείμματα παρατηρείται η κοινωνική απομόνωση των μαθητών, με ειδικές ανάγκες.		-,117
14) Η συνήθης σχολική τάξη είναι πολύ απαιτητική κι ανταγωνιστική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.		,171
4) Η παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη, μειώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.		,422
6) Η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής δημιουργεί λειτουργικά προβλήματα.	,217	
15) Τα σχολικά βιβλία είναι ελλιπή, για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.	,154	
19) Τα σχολικά βιβλία προσαρμόζονται στις εμπειρίες όλων των μαθητών.		,293
10) Οι ειδικές τάξεις είναι κατάλληλα οργανωμένες, για να δεχτούν όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.	,338	
16) Η συνήθης σχολική τάξη είναι έτοιμη υλικοτεχνικά, για να δεχτεί όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.		-,239
11) Οι ειδικές τάξεις πρέπει να καταργηθούν, γιατί το οικονομικό τους κόστος είναι πολύ μεγάλο.	-,245	-,225
2) Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει τις απαραίτητες γνώσεις, για να ασχοληθεί και με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		
3) Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων, επιθυμούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να βρίσκονται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη.		,177

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component	
	6	7
13) Η αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης μπορεί να εφαρμοστεί και στα γυμνάσια και στα λύκεια, με ειδικές τάξεις στα συνήθη σχολεία.		,117
12) Οι γονείς των παιδιών, χωρίς μαθησιακά προβλήματα, επιθυμούν τη συνύπαρξη όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική μονάδα.		-,155
1) Η συνύπαρξη όλων των μαθητών μαζί, θα βοηθήσει να περιοριστούν οι προκαταλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.		,173
9) Οι ειδικές τάξεις απομονώνουν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, με άμεσο αποτέλεσμα τη σχολική επικετοποίηση.		
17) Οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιθυμούν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στις ειδικές τάξεις.		-,146
18) Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής έχει πάντοτε τη δυνατότητα, να συμβουλευτεί μια διεπιστημονική ομάδα, για τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές του.	,777	
20) Η αναφορά των σχολικών βιβλίων στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες είναι ανύπαρκτη.	,596	
8) Οι μαθητές, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές.		,771

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	-,618	,515	,487	,337	-,002	-,023	,030
2	,536	,720	,176	-,352	-,096	,110	-,131
3	,495	-,218	,489	,550	,251	,309	,085
4	-,041	,086	-,241	,132	-,555	,579	,521
5	-,084	,122	-,061	-,296	,690	,110	,632
6	,253	,048	,084	,170	-,270	-,734	,535
7	,109	,379	-,651	,571	,267	-,074	-,133

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,567
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	730,986
	df	136
	Sig.	,000

Total Variance Explained

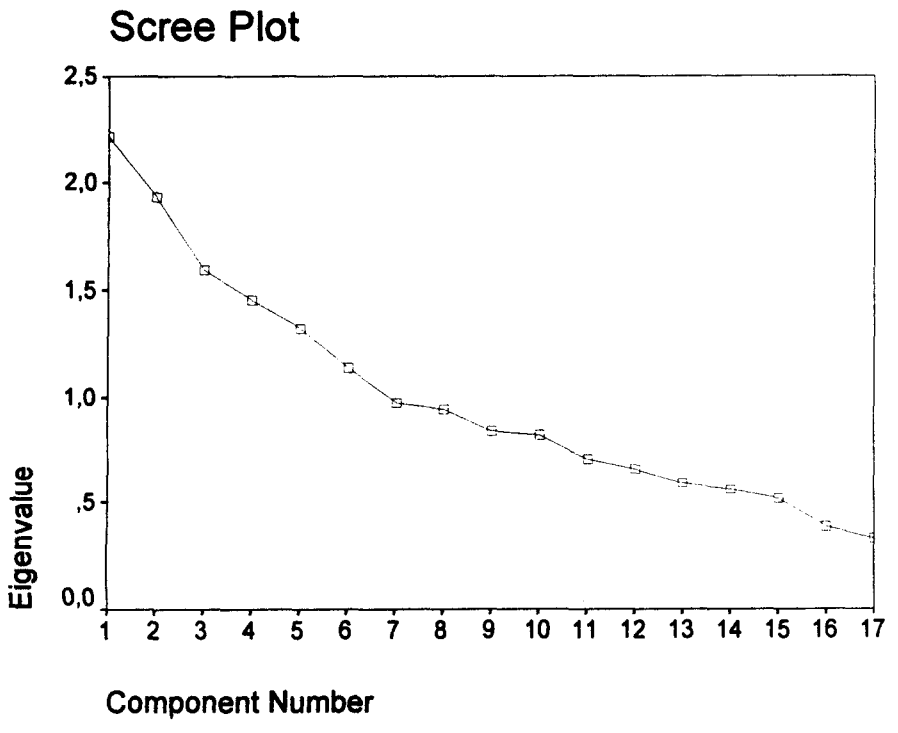
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,215	13,028	13,028	2,215	13,028	13,028
2	1,933	11,370	24,398	1,933	11,370	24,398
3	1,595	9,382	33,781	1,595	9,382	33,781
4	1,454	8,553	42,333	1,454	8,553	42,333
5	1,323	7,780	50,114	1,323	7,780	50,114
6	1,138	6,693	56,806	1,138	6,693	56,806
7	,973	5,723	62,530			
8	,945	5,559	68,089			
9	,841	4,949	73,038			
10	,825	4,852	77,890			
11	,714	4,198	82,089			
12	,665	3,913	86,002			
13	,593	3,489	89,491			
14	,562	3,306	92,797			
15	,516	3,038	95,835			
16	,381	2,240	98,075			
17	,327	1,925	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,853	10,900	10,900
2	1,747	10,275	21,175
3	1,596	9,390	30,565
4	1,596	9,387	39,952
5	1,482	8,719	48,671
6	1,383	8,135	56,806
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component					
	1	2	3	4	5	6
9) Τα ειδικά σχολεία για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, πρέπει να καταργηθούν.	-,687			,107		
12) Οι μαθητές με προβλήματα ακοής, πρέπει να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία, γιατί μόνο σε αυτά μπορεί η νοηματική γλώσσα να λειτουργήσει ως μέσον επικοινωνίας.	,673	-,151			,103	-,203
2) Τα ειδικά σχολεία βοηθάνε τους μαθητές να εξελιχθούν μαθησιακά.	,605	,125			,108	-,133
18) Το επίδομα ειδικής αγωγής πρέπει να καταργηθεί.		,876		-,104		
17) Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πρέπει να παίρνουν ένα επιπλέον επίδομα, γιατί ασχολούνται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		-,866			,126	
11) Τα ειδικά σχολεία μπορεί να είναι και ιδιωτικά, έτσι ώστε να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες των παιδιών.			,891			
10) Τα ειδικά σχολεία πρέπει να είναι μόνο δημόσια, για να μπορούν να παρέχουν τη σωστή εκπαίδευση.			-,850		,138	,167
8) Οι γονείς δέχονται τις αποφάσεις των ειδικών, για τη μετάβαση του παιδιού τους από τη συνήθη σχολική μονάδα, στα ειδικά σχολεία, όταν κι όπου χρειάζεται.		,122		,646	,424	,151
6) Οι γονείς είναι απληροφόρητοι για την προσφορά της ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα να υπάρχει προκατάληψη για τα ειδικά σχολεία.	,191			-,613		,267
13) Υπάρχουν ειδικά σχολικά εγχειρίδια, για κάθε περίπτωση μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	,178	-,251	,167	,490	-,148	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component					
	1	2	3	4	5	6
7) Οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους, με ειδικές ανάγκες, πολλές φορές ξεπερνούν τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών.	,347	,100	,113	-,488		,155
4) Το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό πρέπει να βρίσκεται σε ειδικά κέντρα διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης(ΚΔΑΥ), για να προσφέρει τις υπηρεσίες του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σχολικών μονάδων.	,416			,440	-,228	
14) Η συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού, με το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό στα ειδικά σχολεία, ορισμένες φορές δυσλειτουργεί.				-,153	,735	-,230
16) Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είναι τις περισσότερες φορές γενικές στα θέματα ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσεγγίσουν εξειδικευμένες περιπτώσεις μαθητών.					,638	,144
1) Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία, δημιουργεί κοινωνική απομόνωση των μαθητών.	-,268				,109	,712
15) Ορισμένοι μαθητές, που παρουσιάζουν προβλήματα σοβαρής επιθετικής συμπεριφοράς, πρέπει να παίρνουν φαρμακευτική αγωγή.	,105	,220		,201	,198	-,620
3) Το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό πρέπει να βρίσκεται μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας, για να προσφέρει τις υπηρεσίες του από κοντά.	,324	,125		-,143	,389	,444

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. *Rotation converged in 9 iterations.*

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6
1	,301	-,585	,524	,453	-,068	-,288
2	,874	,213	,000	-,318	,286	-,090
3	-,049	-,584	-,124	-,154	,581	,529
4	,008	,201	-,431	,678	,507	-,238
5	-,228	,439	,724	,039	,458	,140
6	,303	,196	,016	,457	-,330	,743

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,894
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1963,999
	df	105
	Sig.	,000

Total Variance Explained

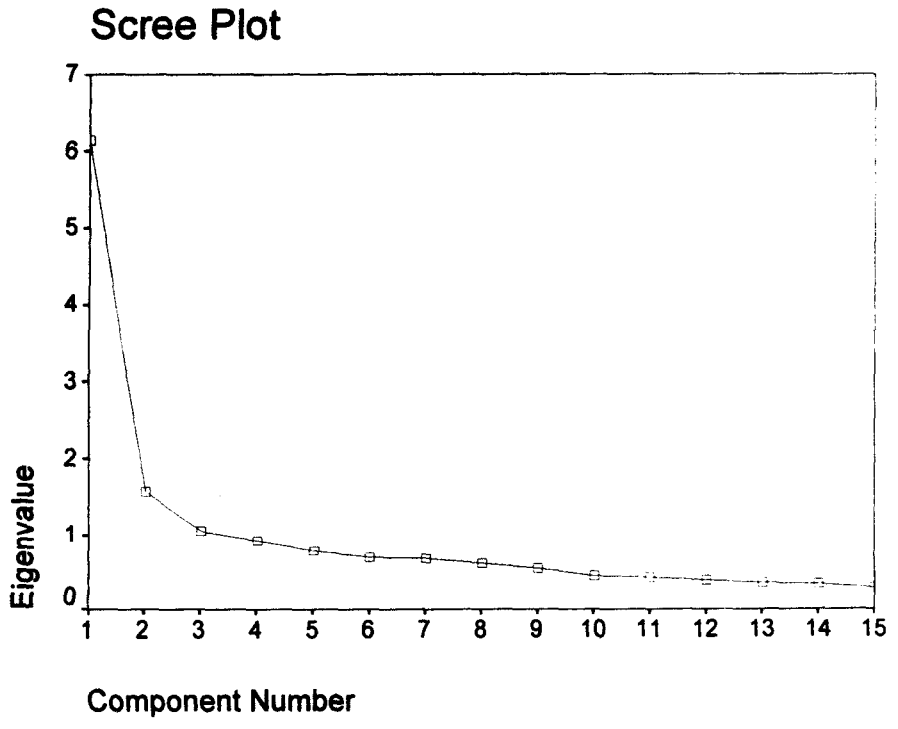
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,136	40,903	40,903	6,136	40,903	40,903
2	1,558	10,390	51,293	1,558	10,390	51,293
3	1,057	7,044	58,337	1,057	7,044	58,337
4	,922	6,148	64,485			
5	,765	5,102	69,586			
6	,677	4,512	74,098			
7	,659	4,393	78,491			
8	,590	3,934	82,425			
9	,522	3,481	85,906			
10	,429	2,861	88,766			
11	,398	2,651	91,417			
12	,367	2,445	93,862			
13	,338	2,252	96,115			
14	,319	2,129	98,244			
15	,263	1,756	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,407	29,378	29,378
2	2,386	15,905	45,284
3	1,958	13,053	58,337
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
13. Επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλον	,770	,209	
4. Ασταθής συμπεριφορά	,734	,142	-,270
2. Υποσυνείδητη απόρριψη	,734		
14. Δημιουργούν αντικοινωνική συμπεριφορά	,715	,157	,305
10. Αυτοκαθορίζονται άτομα δεύτερης κατηγορίας	,708	,149	
9. Νιώθουν κοινωνικά ένοχοι	,701	,118	-,226
5. Μερική εγκατάλειψη	,682	-,463	
11. Αρνούνται την πραγματική κατάσταση	,673	,333	,145
1. Ανοικτή απόρριψη	,606	-,293	
12. Παραμελούν τα άλλα παιδιά της οικογένειας	,603	,233	,171
3. Υπερπροστατευτική συμπεριφορά	,581	,403	
8. Φυσιολογική προσέγγιση του προβλήματος	-,566		,409
15. Αποθέτουν το παιδί σε ίδρυμα	,548	-,356	,476
6. Ολική εγκατάλειψη	,475	-,652	,249
7. Συνεχής παρακολούθηση	-,359	,504	,556

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
11. Αρνούνται την πραγματική κατάσταση	,750	,144	
13. Επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλον	,741	,232	,193
14. Δημιουργούν αντικοινωνική συμπεριφορά	,699	,374	
3. Υπερπροστατευτική συμπεριφορά	,694		,132
10. Αυτοκαθορίζονται άτομα δεύτερης κατηγορίας	,655	,243	,194
12. Παραμελούν τα άλλα παιδιά της οικογένειας	,639	,198	
4. Ασταθής συμπεριφορά	,629		,477
9. Νιώθουν κοινωνικά ένοχοι	,594	,119	,434
2. Υποσυνείδητη απόρριψη	,565	,300	,368
6. Ολική εγκατάλειψη		,817	,211
15. Αποθέτουν το παιδί σε ίδρυμα	,283	,755	
5. Μερική εγκατάλειψη	,271	,680	,385
1. Ανοικτή απόρριψη	,293	,448	,415
7. Συνεχής παρακολούθηση		-,239	-,792
8. Φυσιολογική προσέγγιση του προβλήματος	-,414		-,563

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,790	,459	,407
2	,599	-,721	-,350
3	,132	,520	-,844

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
1) Η φυσική αναπηρία ενός παιδιού, το καθιστά αδύναμο να συμμετάχει στις εξωσχολικές εκδηλώσεις.	3,8692	1,9641	321
2) Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν καθημερινά την κοινωνική απόρριψη	4,9502	1,5383	321
4) Οι συμμαθητές των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποφεύγουν να κάνουν παρέα μαζί τους εκτός σχολείου	4,5016	1,6940	321
5) Ο κάθε Δήμος διοργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης στο ευρύ κοινό, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες	3,2118	1,7745	321
9) Η τοπική κοινωνία είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες	3,3022	1,6953	321
10) Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης(ΜΜΕ) βοηθάνε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα, για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες	4,2336	1,7919	321
12) Τα παιδιά με προβλήματα όρασης ή ακοής ή με κινητικές αναπηρίες πηγαίνουν μόνα τους στο σχολείο, γιατί οι δρόμοι είναι κατάλληλοι για άτομα με ειδικές ανάγκες	1,8100	1,5283	321
13) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της ειδικής αγωγής	2,5109	1,6357	321
14) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της Ειδικής Αγωγής	2,4517	1,6178	321
15) Η ειδίκευση σε συγκεκριμένα θέματα ειδικής αγωγής βοηθάει τον εκπαιδευτικό, να αντιμετωπίζει καλύτερα τα προβλήματα στη σχολική τάξη.	5,8816	1,3387	321

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,655
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	645,474
	df	45
	Sig.	,000

Total Variance Explained

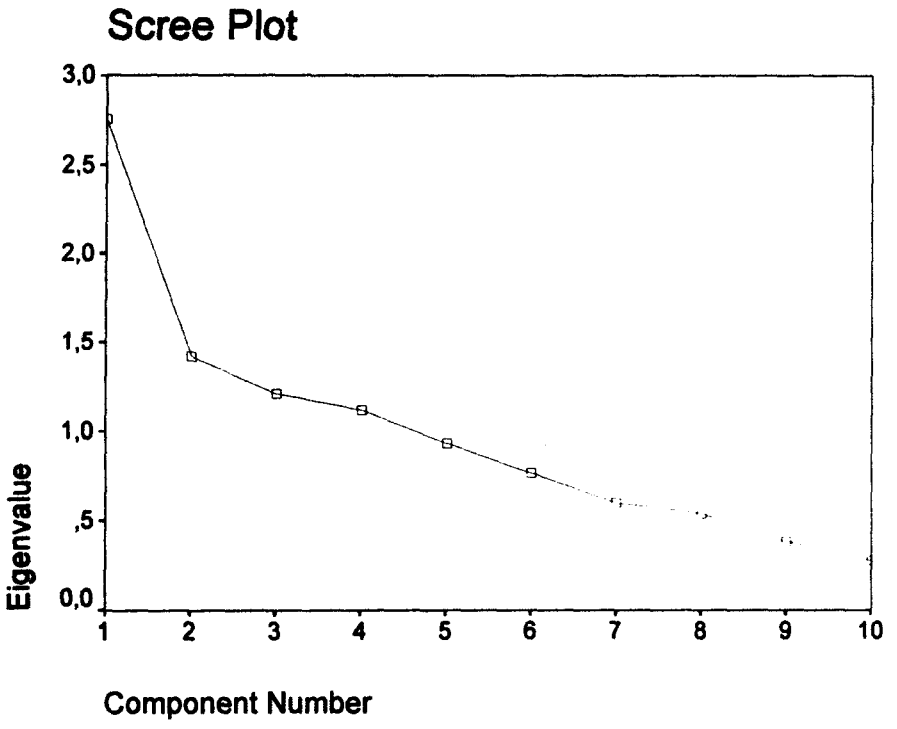
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,754	27,544	27,544	2,754	27,544	27,544
2	1,419	14,191	41,735	1,419	14,191	41,735
3	1,212	12,117	53,852	1,212	12,117	53,852
4	1,119	11,188	65,040	1,119	11,188	65,040
5	,932	9,324	74,364			
6	,766	7,658	82,022			
7	,600	6,003	88,025			
8	,537	5,375	93,400			
9	,383	3,828	97,228			
10	,277	2,772	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,930	19,297	19,297
2	1,885	18,848	38,145
3	1,530	15,302	53,447
4	1,159	11,593	65,040
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Extraction Method: Principal Component Analysis.


Scree Plot
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
,5
0,0
Eigenvalue
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
Component Number

Rotated Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
13) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της ειδικής αγωγής	,859	,141		
14) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τα γενικά θέματα της Ειδικής Αγωγής	,831	,256		
12) Τα παιδιά με προβλήματα όρασης ή ακοής ή με κινητικές αναπηρίες πηγαίνουν μόνα τους στο σχολείο, γιατί οι δρόμοι είναι κατάλληλοι για άτομα με ειδικές ανάγκες	,578		-,125	-,200
9) Η τοπική κοινωνία είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες	,188	,811	-,153	-,106
10) Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης(ΜΜΕ) βοηθάνε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα, για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες		,737		,329
5) Ο κάθε Δήμος διοργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης στο ευρύ κοινό, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες	,273	,640		-,304
2) Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν καθημερινά την κοινωνική απόρριψη	-,123	-,159	,792	
4) Οι συμμαθητές των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποφεύγουν να κάνουν παρέα μαζί τους εκτός σχολείου		-,157	,778	
1) Η φυσική αναπηρία ενός παιδιού, το καθιστά αδύναμο να συμμετάχει στις εξωσχολικές εκδηλώσεις.	-,152	,371	,484	-,294
15) Η ειδίκευση σε συγκεκριμένα θέματα ειδικής αγωγής βοηθάει τον εκπαιδευτικό, να αντιμετωπίζει καλύτερα τα προβλήματα στη σχολική τάξη.				,899

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,666	,663	-,306	-,150
2	,398	-,011	,916	-,052
3	-,630	,711	,255	-,178
4	,009	,233	,048	,971

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

actor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,939
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3349,013
	df	231
	Sig.	,000

Total Variance Explained

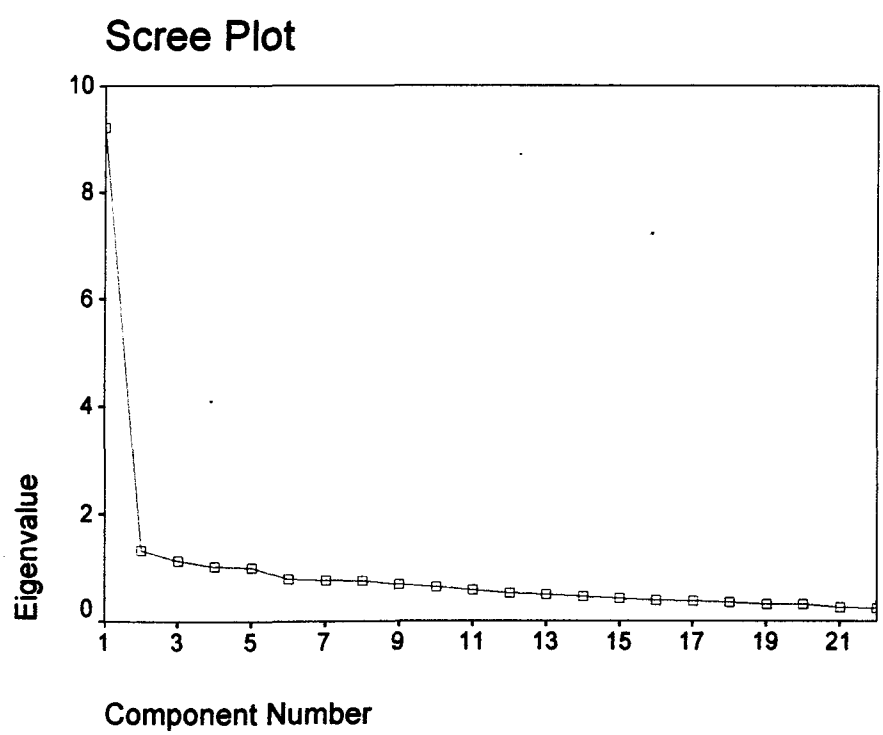
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,229	41,950	41,950	9,229	41,950	41,950
2	1,330	6,044	47,993	1,330	6,044	47,993
3	1,135	5,161	53,154	1,135	5,161	53,154
4	1,026	4,662	57,816	1,026	4,662	57,816
5	,998	4,536	62,352			
6	,793	3,607	65,959			
7	,766	3,484	69,443			
8	,756	3,436	72,879			
9	,675	3,069	75,947			
10	,630	2,862	78,810			
11	,573	2,607	81,416			
12	,515	2,342	83,758			
13	,493	2,239	85,997			
14	,450	2,043	88,041			
15	,420	1,907	89,948			
16	,378	1,720	91,667			
17	,376	1,710	93,377			
18	,346	1,575	94,952			
19	,315	1,432	96,385			
20	,311	1,414	97,799			
21	,249	1,131	98,930			
22	,235	1,070	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,093	18,606	18,606
2	3,934	17,882	36,489
3	2,492	11,326	47,815
4	2,200	10,001	57,816
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
Είναι αμερόληπτος κι αντικειμενικός στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών	,722	,311		,184
Χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα	,704	,292	,304	
Συνεργάζεται με τους γονείς, για το καλό των μαθητών	,638	,386		,341
Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη	,627	,368	,245	,152
Έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές του	,565	,164	,155	,402
Καλλιεργεί την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών	-,556			
Είναι απέναντι στους μαθητές του, πρότυπο για μίμηση	,528	,220	,401	,144
Κάνει εύστοχες ερωτήσεις	,472	,241	,417	,190
Έχει ηρεμία, ψυχραιμία και υπομονή για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών	,464	,381	,350	,171
Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών.	,413	,695	,160	,125
Χρησιμοποιεί τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης		,694		,100
Καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών	,446	,690		,101
Χρησιμοποιεί εποπτικά υλικά και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας	,135	,646	,191	,249
Συνδέει το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, για την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών	,139	,634	,111	,399
Δείχνει προθυμία συμμετοχής για όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου	,227	,555	,365	,185
Εκτός από καλός ομιλητής είναι και καλός ακροατής. Γνωρίζει πότε να σταματά	,350	,469	,389	
Διαθέτει χρόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες		,215	,787	,143
Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής	,306		,604	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
Προσαρμόζει, κατά το δυνατόν, τη διδασκαλία του στα ενδιαφέροντα των μαθητών	,233	,378	,574	,252
Ελαχιστοποιεί τις διαφορές με τους συναδέλφους του	,288	,121	,110	,751
Έχει θετική εικόνα για το ρόλο του δασκάλου, ακόμη κι αν εργάζεται κάτω από αντίξοες συνθήκες	,335	,252	,116	,700
Συμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες, για την καλύτερη προσέγγιση ορισμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες		,362	,353	,574

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,595	,581	,409	,376
2	-,711	,676	-,085	,173
3	-,333	-,195	,908	-,162
4	-,172	-,410	,008	,896

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,736
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	859,178
	df	21
	Sig.	,000

Total Variance Explained

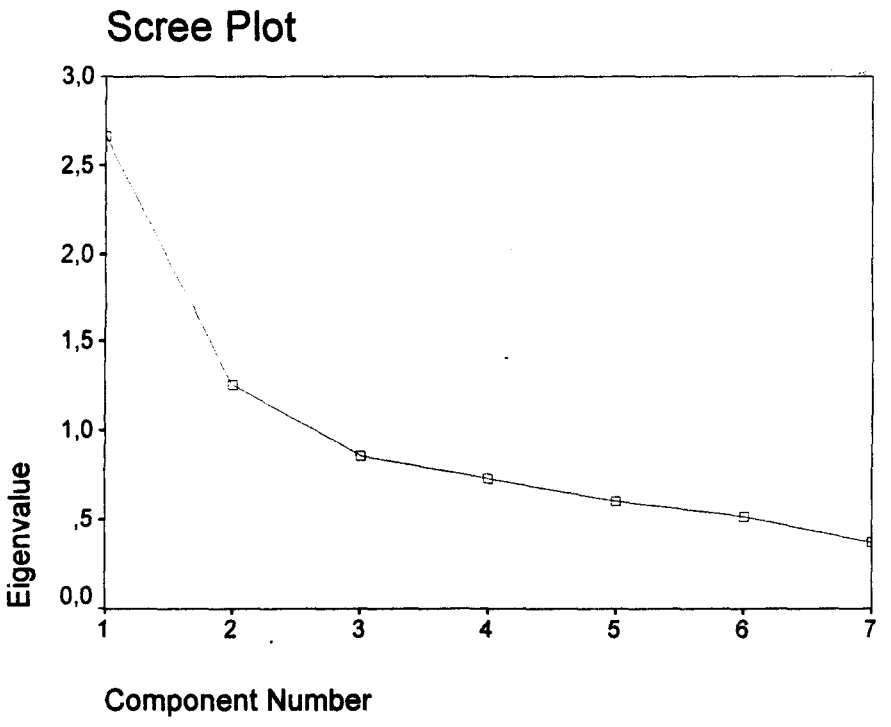
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,662	38,022	38,022	2,662	38,022	38,022
2	1,254	17,919	55,941	1,254	17,919	55,941
3	,857	12,243	68,185			
4	,732	10,463	78,648			
5	,604	8,624	87,272			
6	,518	7,399	94,671			
7	,373	5,329	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,063	29,475	29,475
2	1,853	26,466	55,941
3			
4			
5			
6			
7			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component	
	1	2
Των συμμαθητών τους	,806	,191
Των φίλων τους	,805	,129
Γενικά της γειτονιάς	,724	2,272E-02
Των δασκάλων σου	2,143E-02	,779
Η δική σου	,273	,682
Των γονέων τους	-1,574E-03	,659
Των γονέων σου	,406	,541

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,758	,652
2	-,652	,758

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,694
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2119,915
	df	136
	Sig.	,000

Total Variance Explained

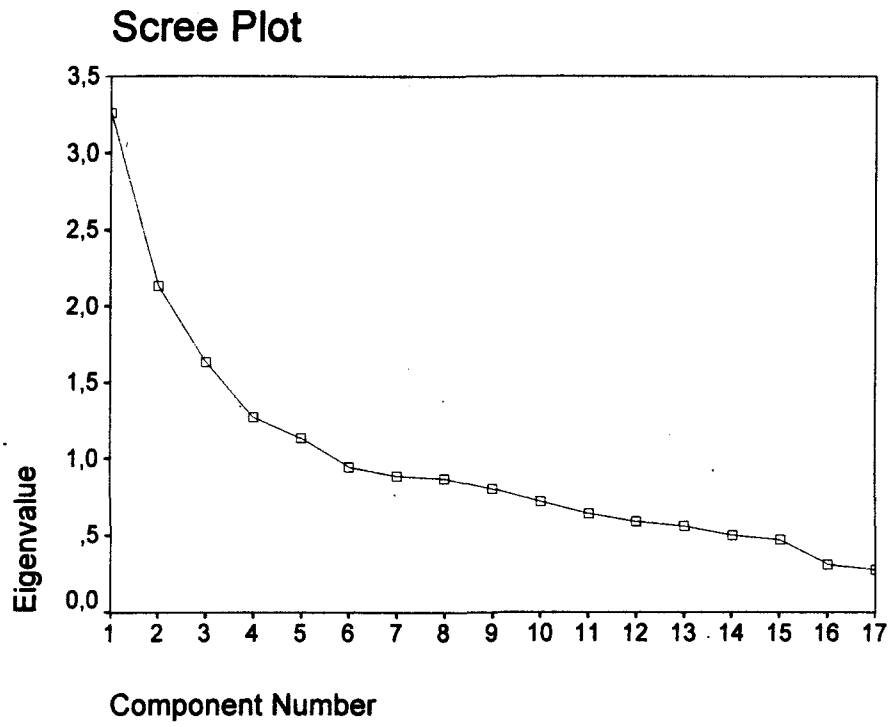
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,265	19,205	19,205	3,265	19,205	19,205
2	2,132	12,539	31,744	2,132	12,539	31,744
3	1,629	9,581	41,325	1,629	9,581	41,325
4	1,271	7,475	48,800	1,271	7,475	48,800
5	1,133	6,665	55,464	1,133	6,665	55,464
6	,946	5,567	61,032			
7	,887	5,219	66,250			
8	,869	5,111	71,361			
9	,801	4,713	76,075			
10	,719	4,227	80,301			
11	,639	3,756	84,058			
12	,592	3,480	87,538			
13	,559	3,290	90,828			
14	,502	2,955	93,783			
15	,471	2,772	96,554			
16	,311	1,829	98,383			
17.	,275	1,617	100,000			

xtraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,110	12,414	12,414
2	1,984	11,670	24,084
3	1,958	11,515	35,599
4	1,692	9,952	45,550
5	1,685	9,914	55,464
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			

xtraction Method: Principal Component Analysis.


Scree Plot
Eigenvalue
3,5
3,0
2,5
2,0
1,5
1,0
,5
0,0
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
Component Number

Rotated Component Matrix[a]

	Component				
	1	2	3	4	5
Μαθητές με προβλήματα στην ορθογραφία	,841	,135	7,973E-02	2,627E-02	-4,834E-02
Μαθητές με προβλήματα στα μαθηματικά	,824	,131	6,304E-02	3,805E-02	-1,987E-02
5. Μαθητές με εκπαιδευτικά προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή, στο γραπτό και προφορικό λόγο.(ειδικές μαθησιακές δυσκολίες)	,650	2,096E-02	,127	7,589E-02	,105
Μαθητές με μερικά προβλήματα στην όραση(αμβλύωπες)	6,697E-02	,809	9,720E-02	-7,642E-03	,222
Μαθητές που δεν ακούνε καθαρά(βαρήκοοι)	6,509E-02	,807	3,752E-02	4,235E-02	,154
Μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση	,221	,401	-,119	,210	-,237
Μαθητές με προβλήματα στο λόγο και την ομιλία	,169	,372	,105	,321	9,981E-02
Μαθητές που κάνουν φασαρία την ώρα του μαθήματος	,108	8,411E-02	,795	2,394E-03	-1,357E-02
Μαθητές με προβληματική, επιθετική συμπεριφορά, χτυπάνε και βρίζουν τους συμμαθητές τους	-8,439E-03	-4,882E-02	,765	7,863E-02	-2,063E-03
Μαθητές που διασπάται εύκολα η προσοχή τους	,182	,108	,730	6,144E-02	-8,006E-02
Μαθητές με κινητικές αναπηρίες, σε καροτσάκι	,119	,150	-,193	,641	,268
Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία, παιδικός διαβήτης κτλ)	,120	8,099E-02	4,344E-02	,623	,201
Μαθητές που σηκώνονται συνέχεια από το θρανίο τους-υπερκινητικά παιδιά	5,373E-03	-,126	,304	,555	4,055E-02
Μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση	-,201	,281	7,780E-02	,544	-,354
Μαθητές που δεν ακούνε καθόλου(κωφοί)	3,517E-02	,204	-8,235E-02	,197	,766
Μαθητές με ολικά προβλήματα στην όραση(τυφλοί)	4,895E-02	,221	-9,843E-03	,262	,744
Μαθητές καλοί στα μαθήματα κι έξυπνοι(χαρισματικοί)	,312	,327	1,462E-02	,116	-,382

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5
1	,547	,591	,293	,449	,255
2	,355	-,222	,663	-,248	-,569
3	-,622	-,121	,639	,361	,245
4	-,403	,606	-,100	,136	-,664
5	,159	-,469	-,240	,767	-,331

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,896
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2459,620
	df	105
	Sig.	,000

Total Variance Explained

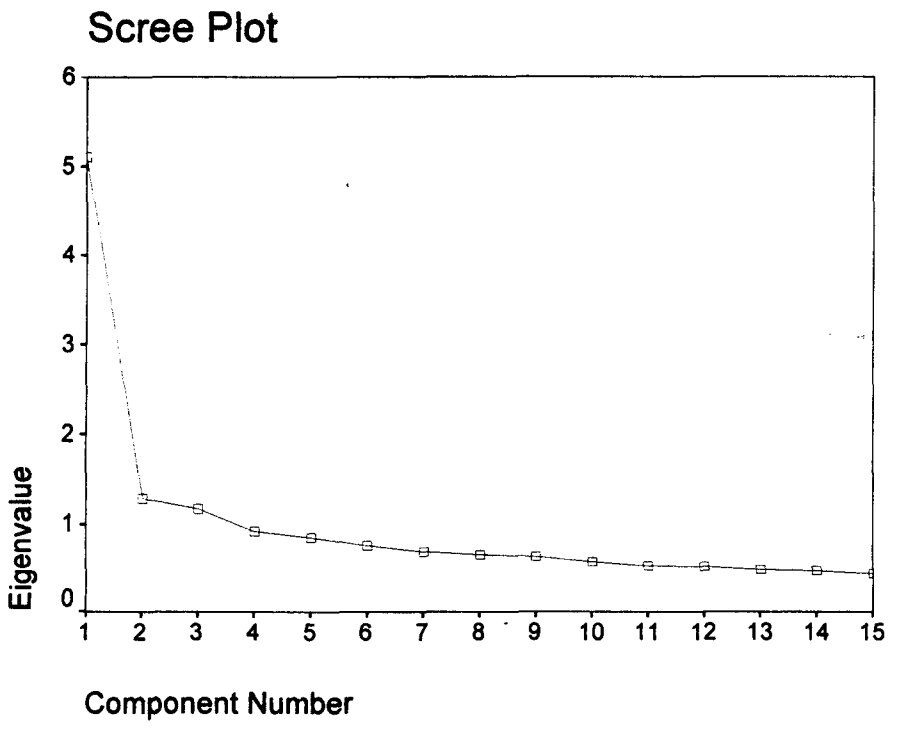
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,108	34,050	34,050	5,108	34,050	34,050
2	1,284	8,562	42,612	1,284	8,562	42,612
3	1,166	7,771	50,383	1,166	7,771	50,383
4	,924	6,160	56,543			
5	,852	5,677	62,220			
6	,760	5,069	67,289			
7	,689	4,596	71,884			
8	,654	4,358	76,242			
9	,630	4,197	80,439			
10	,563	3,752	84,191			
11	,517	3,447	87,638			
12	,506	3,372	91,010			
13	,470	3,133	94,143			
14	,457	3,048	97,190			
15	,421	2,810	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,935	19,570	19,570
2	2,447	16,312	35,882
3	2,175	14,502	50,383
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
Μέγεθος προαυλίου	,680	,276	-,140
Αίθουσες διδασκαλίας	,657	,232	,115
Αθλητικοί χώροι/υλικά κι όργανα γυμναστικής	,632	,192	,260
Τουαλέτες	,615	-,111	,409
Καθαριότητα-Υγιεινή χώρων	,584	6,446E-02	,444
Ασφάλεια κτιρίου(πόρτες, παράθυρα κτλ)	,574	,274	,132
Βιβλιοθήκη	,410	,401	,211
Αίθουσες για σχολικές εκδηλώσεις	,233	,752	2,263E-02
Περισσότερη βοήθεια για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα	,143	,681	3,737E-02
Ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες για μαθητές με ειδικές ανάγκες	-2,246E-02	,591	,423
Ειδικές αίθουσες για καλλιτεχνικά μαθήματα	,208	,506	,388
Παροχή Α΄βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος	,351	,503	,137
Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών	6,912E-02	3,649E-02	,816
Ασφάλεια από και προς το σπίτι	,200	,276	,591
Εργαστήρια Φυσικής	,372	,251	,533

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,669	,554	,495
2	-,188	,771	-,608
3	-,719	,314	,620

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

actor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,640
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	706,239
	df	171
	Sig.	,000

Total Variance Explained

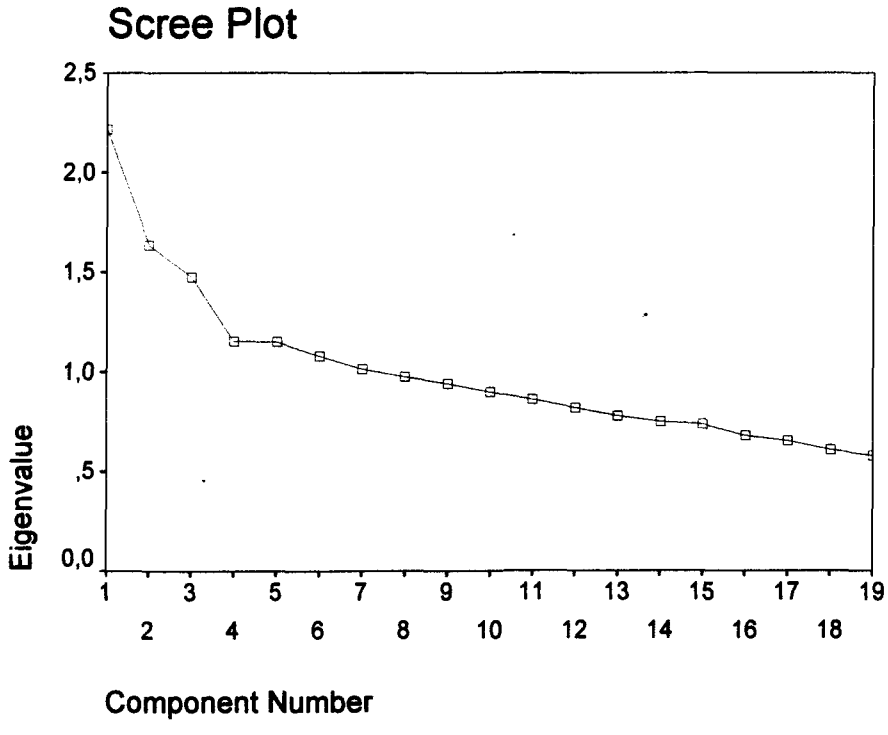
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,213	11,649	11,649	2,213	11,649	11,649
2	1,637	8,616	20,266	1,637	8,616	20,266
3	1,477	7,771	28,037	1,477	7,771	28,037
4	1,155	6,079	34,116	1,155	6,079	34,116
5	1,150	6,050	40,166	1,150	6,050	40,166
6	1,079	5,681	45,847	1,079	5,681	45,847
7	1,015	5,342	51,189	1,015	5,342	51,189
8	,976	5,135	56,325			
9	,940	4,948	61,272			
10	,900	4,738	66,011			
11	,860	4,527	70,538			
12	,820	4,316	74,853			
13	,778	4,094	78,947			
14	,749	3,942	82,889			
15	,737	3,879	86,767			
16	,678	3,571	90,338			
17	,651	3,425	93,763			
18	,608	3,201	96,964			
19	,577	3,036	100,000			

:xtraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,723	9,067	9,067
2	1,543	8,123	17,190
3	1,493	7,858	25,048
4	1,353	7,120	32,167
5	1,283	6,754	38,921
6	1,232	6,482	45,403
7	1,100	5,787	51,189
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix[a]

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
15. Το σχολείο έχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, για να βοηθήσει όλους τους μαθητές, με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες.	,716	6,660E-04	-4,714E-02	-9,662E-02	,288	-6,472E-02	1,701E-02
14. Οι καλοί μαθητές στα μαθήματα, βοηθάνε τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες.	,652	-8,027E-02	2,706E-02	-4,147E-02	-,154	,200	-6,845E-03
11. Τα βιβλία βοηθάνε και τους μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα, να καταλάβουνε καλύτερα τα μαθήματα.	,592	-3,226E-02	,237	,178	-,149	2,596E-02	-9,307E-02
12. Οι μαθητές, με χαμηλή επίδοση στο σχολείο, δημιουργούν πολύ φασαρία μέσα στην τάξη.	-6,696E-02	,629	8,024E-02	6,761E-02	-5,576E-03	9,100E-02	4,525E-02
8. Οι γονείς μου δεν με αφήνουν να κάνω παρέα με συμμαθητές μου, που παρουσιάζουν μέτρια ή σοβαρά προβλήματα στα μαθήματα.	-,111	,590	-,209	3,371E-02	-2,552E-02	-,148	-,145
7. Οι μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα, καθυστερούν ολόκληρη τη σχολική τάξη, μέχρι να κατανοήσουν τα μαθήματα.	9,835E-02	,557	,116	-,126	3,527E-02	-,142	9,330E-02
6. Τα παιδιά, που παρουσιάζουν κάποιο μεγάλο μαθησιακό πρόβλημα μέσα στη κανονική σχολική μονάδα, είναι καλύτερα να φεύγουν και να πηγαίνουν σε κάποιο άλλο σχολικό χώρο(ειδικό σχολείο), ειδικά οργανωμένο γι' αυτές τις περιπτώσεις.	6,061E-03	1,144E-02	,693	-9,855E-02	-,186	-4,719E-02	,108
5. Οι δάσκαλοι, που προσφέρουν ειδική μαθησιακή βοήθεια σε ορισμένους μαθητές, πρέπει να έχουν δικιά τους ειδική-παράλληλη τάξη, μέσα στο κανονικό σχολείο, για να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές αυτούς.	,123	-,153	,654	-,144	,103	2,617E-02	-2,062E-02
2. Οι μαθητές, που μαθαίνουν με αργό ρυθμό, πρέπει να διαβάζουν από ειδικά βιβλία-εγχειρίδια, ανάλογα με το πρόβλημά τους.	4,382E-02	,245	,541	,161	,144	,123	-9,411E-02

xtraction Method: Principal Component Analysis.
otation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
4. Οι δάσκαλοι, που έχουν σπουδάσει για τα ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών, πρέπει να βρίσκονται μέσα στην κανονική τάξη, μαζί με τον δάσκαλο της τάξης, για να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.	-,109	,192	-2,909E-02	,693	-9,115E-02	5,382E-03	-7,287E-03
3. Το σχολείο μπορεί να δέχεται όλους τους μαθητές, με οποιοδήποτε μαθησιακό πρόβλημα κι αν έχουν.	8,545E-02	-,183	-,161	,668	,165	2,397E-02	-5,242E-03
1. Ο κάθε μαθητής έχει το δικό του προσωπικό τρόπο, που μαθαίνει τα μαθήματα.	,195	-,337	,205	,388	-1,931E-02	-4,435E-02	,175
16. Τα ξεχωριστά-ειδικά σχολεία, για ορισμένους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, πρέπει να σταματήσουν να λειτουργούν, γιατί απομονώνουν τα παιδιά και δημιουργούν περιθωριοποιήσεις κι αποκλεισμούς.	4,949E-02	,181	-6,014E-02	-2,594E-02	,745	-,164	,169
13. Οι μαθητές, με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, έχουν λίγους συμμαθητές ως φίλους, που τους κάνουν παρέα στα διαλείμματα.	-,121	-,192	,100	7,740E-02	,629	,185	-,160
9. Οι μαθητές, με μαθησιακές δυσκολίες ή με κάποιο είδος αναπηρίας, αισθάνονται άσχημα γιατί τα υπόλοιπα παιδιά δεν κάνουν παρέα μαζί τους.	,268	,178	,163	,142	9,621E-03	-,646	6,174E-02
19. Οι γονείς μας έχουν πάντα τη δυνατότητα να συνεργάζονται με τους δασκάλους για την καλύτερη μαθησιακή επίδοση όλων των μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	,405	-2,593E-03	5,384E-02	4,989E-02	1,532E-02	,596	9,740E-02
18. Μέσα στη σχολική τάξη, όλοι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους με πνεύμα ομαδικό και συνεργατικό.	,266	1,514E-02	,239	,121	3,606E-03	,506	4,683E-02

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotated Component Matrix[a]

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
17. Οι γονείς, πολλές φορές δεν έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες για την σχολική επίδοση των παιδιών τους, περιμένουν καλύτερους βαθμούς από αυτά και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, χωρίς τα ίδια να έχουν πάντα τη δυνατότητα.	7,323E-03	,182	1,696E-02	,218	,188	,135	,758
10. Οι πολύ καλοί μαθητές πρέπει να παρακολουθούν ένα ειδικό πρόγραμμα με περισσότερα και πιο δύσκολα μαθήματα, σε κάποιο ειδικό σχολείο.	9,992E-02	,283	1,260E-03	,252	,252	9,135E-02	-,603

xtraction Method: Principal Component Analysis.
otation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 10 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	,731	-,247	,497	,147	,033	,359	,082
2	,171	,784	,089	,384	,431	-,125	-,013
3	-,026	-,377	-,544	,603	,349	,273	-,032
4	-,148	-,213	,164	-,450	,816	-,008	,190
5	-,525	-,069	,479	,422	-,103	,073	,544
6	-,372	,077	,317	,010	,062	,520	-,694
7	,005	-,356	,305	,294	,101	-,711	-,423

xtraction Method: Principal Component Analysis.
otation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Crosstabs

Των εκπαιδευτικών * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,287[a]	4	,054
Likelihood Ratio	9,493	4	,050
Linear-by-Linear Association	2,374	1	,123
N of Valid Cases	324		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,33.

Των εκπαιδευτικών * Το φύλο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,426[a]	4	,034
Likelihood Ratio	11,876	4	,018
Linear-by-Linear Association	,178	1	,673
N of Valid Cases	324		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

Η δική σας * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	232,530[a]	4	,000
Likelihood Ratio	283,787	4	,000
Linear-by-Linear Association	109,768	1	,000
N of Valid Cases	324		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,92.

Των εκπαιδευτικών * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	190,560[a]	4	,000
Likelihood Ratio	216,260	4	,000
Linear-by-Linear Association	52,564	1	,000
N of Valid Cases	324		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,30.

Των συμμαθητών * ΑΜΕΑ-οικογένεια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,175[a]	4	,057
Likelihood Ratio	8,274	4	,082
Linear-by-Linear Association	3,926	1	,048
N of Valid Cases	324		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

΄ων συμμαθητών * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	170,442[a]	4	,000
Likelihood Ratio	190,710	4	,000
Linear-by-Linear Association	2,172	1	,141
N of Valid Cases	324		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,90.

΄ων γονέων τους * ΑΜΕΑ-οικογένεια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,656[a]	4	,000
Likelihood Ratio	23,807	4	,000
Linear-by-Linear Association	,792	1	,373
N of Valid Cases	324		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,37.

΄ων γονέων τους * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	129,701[a]	4	,000
Likelihood Ratio	141,721	4	,000
Linear-by-Linear Association	43,480	1	,000
N of Valid Cases	324		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

΄ων γονέων σας * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	141,162[a]	4	,000
Likelihood Ratio	154,585	4	,000
Linear-by-Linear Association	49,613	1	,000
N of Valid Cases	324		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,30.

Γενικά της κοινωνίας * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	169,092[a]	4	,000
Likelihood Ratio	188,922	4	,000
Linear-by-Linear Association	18,467	1	,000
N of Valid Cases	324		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,60.

Μαθητές με σοβαρή νοητική καθυστέρηση * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,593[a]	8	,006
Likelihood Ratio	24,430	8	,002
Linear-by-Linear Association	,613	1	,434
N of Valid Cases	323		

a. 4 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

Μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,519[a]	8	,009
Likelihood Ratio	21,905	8	,005
Linear-by-Linear Association	5,571	1	,018
N of Valid Cases	323		

a. 4 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

Μαθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία) * Το φύλο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,996[a]	9	,006
Likelihood Ratio	22,855	9	,007
Linear-by-Linear Association	6,743	1	,009
N of Valid Cases	323		

a. 2 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,09.

αθητές με χρόνια προβλήματα υγείας(μεσογειακή αναιμία) * ΑΜΕΑ-υνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,845[a]	9	,003
Likelihood Ratio	25,680	9	,002
Linear-by-Linear Association	9,708	1	,002
N of Valid Cases	323		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,04.

αθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό) * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-κπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,363[a]	9	,001
Likelihood Ratio	29,439	9	,001
Linear-by-Linear Association	5,928	1	,015
N of Valid Cases	323		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

αθητές με πολλαπλές αναπηρίες(κωφό-τυφλό) * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,789[a]	9	,007
Likelihood Ratio	24,422	9	,004
Linear-by-Linear Association	1,714	1	,190
N of Valid Cases	323		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,37.

αθητές με αυτισμό * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,159[a]	9	,017
Likelihood Ratio	20,860	9	,013
Linear-by-Linear Association	3,598	1	,058
N of Valid Cases	323		

a. 4 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,72.

rosstabs

) Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει τις απαραίτητες γνώσεις, για να σχοληθεί και με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. * Ομάδες ιπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,678[a]	6	,007
Likelihood Ratio	18,233	6	,006
Linear-by-Linear Association	5,458	1	,019
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,53.

) Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων, επιθυμούν οι μαθητές με ειδικές νάγκες να βρίσκονται μέσα στη συνήθη σχολική τάξη. * Ομάδες ιπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,888[a]	6	,000
Likelihood Ratio	25,706	6	,000
Linear-by-Linear Association	10,847	1	,001
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,99.

) Η παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη, ειώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. * ΑΜΕΑ-συνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,513[a]	6	,002
Likelihood Ratio	20,944	6	,002
Linear-by-Linear Association	10,036	1	,002
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,14.

) Η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού της δικής αγωγής δημιουργεί λειτουργικά προβλήματα. * Το φύλο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,650[a]	6	,049
Likelihood Ratio	12,730	6	,048
Linear-by-Linear Association	1,189	1	,275
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,38.

6) Η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού τη ειδικής αγωγής δημιουργεί λειτουργικά προβλήματα. * ΑΜΕΑ-οικογένεια

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,501[a]	6	,036
Likelihood Ratio	13,999	6	,030
Linear-by-Linear Association	10,274	1	,001
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,40.

8) Οι μαθητές, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,603[a]	6	,050
Likelihood Ratio	12,730	6	,048
Linear-by-Linear Association	6,015	1	,014
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,22.

8) Οι μαθητές, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βοηθάνε τους αδύνατους μαθητές. * Το φύλο

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,929[a]	6	,431
Likelihood Ratio	6,155	6	,406
Linear-by-Linear Association	,001	1	,971
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,41.

10) Οι ειδικές τάξεις είναι κατάλληλα οργανωμένες, για να δεχτούν όλες τις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-

κπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,839[a]	6	,000
Likelihood Ratio	25,223	6	,000
Linear-by-Linear Association	20,999	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,92.

2) Οι γονείς των παιδιών, χωρίς μαθησιακά προβλήματα, επιθυμούν τη υνύπαρξη όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική μονάδα. * Ομάδες μπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,829[a]	6	,000
Likelihood Ratio	42,838	6	,000
Linear-by-Linear Association	22,328	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,92.

2) Οι γονείς των παιδιών, χωρίς μαθησιακά προβλήματα, επιθυμούν τη υνύπαρξη όλων των μαθητών στη συνήθη σχολική μονάδα. * Περιοχή είγματος Ενηλίκων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,598[a]	18	,019
Likelihood Ratio	36,975	18	,005
Linear-by-Linear Association	2,952	1	,086
N of Valid Cases	321		

a. 5 cells (17,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,96.

3) Η αρχή της σχολικής ενσωμάτωσης μπορεί να εφαρμοστεί και στα υμνάσια και στα λύκεια, με ειδικές τάξεις στα συνήθη σχολεία. * ΑΜΕΑ-υνύπαρξη

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,663[a]	6	,049
Likelihood Ratio	13,102	6	,041
Linear-by-Linear Association	,002	1	,961
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,53.

14) Η συνήθης σχολική τάξη είναι πολύ απαιτητική κι ανταγωνιστική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,266[a]	6	,004
Likelihood Ratio	19,930	6	,003
Linear-by-Linear Association	3,268	1	,071
N of Valid Cases	321		

a. 1 cells (7,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,61.

15) Τα σχολικά βιβλία είναι ελλιπή, για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,295[a]	6	,027
Likelihood Ratio	14,692	6	,023
Linear-by-Linear Association	9,284	1	,002
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,77.

16) Η συνήθης σχολική τάξη είναι έτοιμη υλικοτεχνικά, για να δεχτεί όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,883[a]	6	,000
Likelihood Ratio	27,957	6	,000
Linear-by-Linear Association	12,704	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,23.

17) Οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιθυμούν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στις ειδικές τάξεις. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,094[a]	6	,042
Likelihood Ratio	13,302	6	,038
Linear-by-Linear Association	1,418	1	,234
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,22.

7) Οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες, επιθυμούν να πηγαίνουν τα ·αιδιά τους στις ειδικές τάξεις. * Περιοχή Δείγματος Ενηλίκων

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,527[a]	18	,002
Likelihood Ratio	37,941	18	,004
Linear-by-Linear Association	,385	1	,535
N of Valid Cases	321		

a. 5 cells (17,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,62.

0) Η αναφορά των σχολικών βιβλίων στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες ·ναι ανύπαρκτη. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,108[a]	6	,041
Likelihood Ratio	13,493	6	,036
Linear-by-Linear Association	,010	1	,919
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,99.

3) Υπάρχουν ειδικά σχολικά εγχειρίδια, για κάθε περίπτωση μαθητή με δικές εκπαιδευτικές ανάγκες. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,567[a]	6	,000
Likelihood Ratio	32,819	6	,000
Linear-by-Linear Association	25,887	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,92.

5) Ορισμένοι μαθητές, που παρουσιάζουν προβλήματα σοβαρής πιθετικής συμπεριφοράς, πρέπει να παίρνουν φαρμακευτική αγωγή. *

Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,141[a]	6	,028
Likelihood Ratio	14,669	6	,023
Linear-by-Linear Association	2,137	1	,144
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,30.

16) Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, είναι τις περισσότερες φορές γενικές στα θέματα ειδικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να προσεγγίσουν εξειδικευμένες περιπτώσεις μαθητών. * Ομάδι εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,323[a]	6	,018
Likelihood Ratio	16,241	6	,013
Linear-by-Linear Association	5,994	1	,014
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,23.

17) Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής πρέπει να παίρνουν ένα επιπλέον επίδομα, γιατί ασχολούνται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	150,269[a]	6	,000
Likelihood Ratio	172,944	6	,000
Linear-by-Linear Association	134,267	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,30.

18) Το επίδομα ειδικής αγωγής πρέπει να καταργηθεί. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	143,449[a]	6	,000
Likelihood Ratio	159,669	6	,000
Linear-by-Linear Association	137,423	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,14.

πεύθυνη θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές ιαιτερότητες των μαθητών * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,695[b]	1	,010		
Continuity Correction[a]	6,128	1	,013		
Likelihood Ratio	6,724	1	,010		
Fisher's Exact Test				,010	,007
Linear-by-Linear Association	6,674	1	,010		
N of Valid Cases	321				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 70,54.

υνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού * Ομάδες ιπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,132[b]	1	,003		
Continuity Correction[a]	8,350	1	,004		
Likelihood Ratio	9,144	1	,002		
Fisher's Exact Test				,003	,002
Linear-by-Linear Association	9,104	1	,003		
N of Valid Cases	321				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,58.

ρόνοια για προστατευτικό σχολικό περιβάλλον(μαθησιακά, υναισθηματικά, κοινωνικά, ψυχοκινητικά) * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-κπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,238[b]	1	,040		
Continuity Correction[a]	3,763	1	,052		
Likelihood Ratio	4,234	1	,040		
Fisher's Exact Test				,044	,026
Linear-by-Linear Association	4,224	1	,040		
N of Valid Cases	321				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 49,33.

Σεμιναριακή εκπαίδευση σε γονείς για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,613[b]	1	,003		
Continuity Correction[a]	7,842	1	,005		
Likelihood Ratio	8,618	1	,003		
Fisher's Exact Test				,005	,003
Linear-by-Linear Association	8,586	1	,003		
N of Valid Cases	320				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,08.

Ψυχολογική Υποστήριξη των γονέων, που τα παιδιά τους παρουσιάζουν κάποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,679[b]	1	,006		
Continuity Correction[a]	7,035	1	,008		
Likelihood Ratio	7,682	1	,006		
Fisher's Exact Test				,006	,004
Linear-by-Linear Association	7,655	1	,006		
N of Valid Cases	321				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 49,33.

Συνεχής ενημέρωση των γονέων για το σχολικό αναλυτικό κι ωρολόγιο πρόγραμμα * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,130[b]	1	,024		
Continuity Correction[a]	4,591	1	,032		
Likelihood Ratio	5,186	1	,023		
Fisher's Exact Test				,028	,016
Linear-by-Linear Association	5,114	1	,024		
N of Valid Cases	321				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 44,26.

φαρμογή ολοήμερου σχολείου για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές νάγκες * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,109[b]	1	,001		
Continuity Correction[a]	9,266	1	,002		
Likelihood Ratio	10,135	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,078	1	,002		
N of Valid Cases	321				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,27.

Έλεγχος της τήρησης βιβλίων συνεργασίας σχολείου και οικγένειας * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,965[b]	1	,026		
Continuity Correction[a]	4,393	1	,036		
Likelihood Ratio	4,957	1	,026		
Fisher's Exact Test				,034	,018
Linear-by-Linear Association	4,949	1	,026		
N of Valid Cases	321				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,58.

. Ανοικτή απόρριψη * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,865[a]	4	,008
Likelihood Ratio	14,053	4	,007
Linear-by-Linear Association	2,917	1	,088
N of Valid Cases	318		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,19.

2. Υποσυνείδητη απόρριψη * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,241[a]	4	,002
Likelihood Ratio	17,490	4	,002
Linear-by-Linear Association	16,253	1	,000
N of Valid Cases	318		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,03.

4. Ασταθής συμπεριφορά * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,980[a]	4	,011
Likelihood Ratio	13,079	4	,011
Linear-by-Linear Association	7,626	1	,006
N of Valid Cases	318		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,48.

8. Φυσιολογική προσέγγιση του προβλήματος * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,682[a]	4	,002
Likelihood Ratio	16,909	4	,002
Linear-by-Linear Association	10,700	1	,001
N of Valid Cases	318		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,10.

11. Αρνούνται την πραγματική κατάσταση * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,277[a]	4	,003
Likelihood Ratio	16,443	4	,002
Linear-by-Linear Association	14,777	1	,000
N of Valid Cases	318		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,62.

2. Παραμελούν τα άλλα παιδιά της οικογένειας * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-κπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,445[a]	4	,034
Likelihood Ratio	10,608	4	,031
Linear-by-Linear Association	9,064	1	,003
N of Valid Cases	318		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,24.

3. Επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλον * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-κπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,807[a]	4	,044
Likelihood Ratio	9,875	4	,043
Linear-by-Linear Association	8,473	1	,004
N of Valid Cases	318		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,55.

4. Δημιουργούν αντικοινωνική συμπεριφορά * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-κπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,713[a]	4	,046
Likelihood Ratio	9,780	4	,044
Linear-by-Linear Association	7,907	1	,005
N of Valid Cases	318		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,29.

) Η φυσική αναπηρία ενός παιδιού, το καθιστά αδύναμο να συμμετάχει τις εξωσχολικές εκδηλώσεις. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,635[a]	6	,007
Likelihood Ratio	18,064	6	,006
Linear-by-Linear Association	,143	1	,705
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,07.

2) Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν καθημερινά την κοινωνική απόρριψη * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

4) Οι συμμαθητές των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποφεύγουν να κάνουν παρέα μαζί τους εκτός σχολείου * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,669[a]	6	,016
Likelihood Ratio	15,975	6	,014
Linear-by-Linear Association	,605	1	,437
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,38.

5) Ο κάθε Δήμος διοργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης στο ευρύ κοινό, γι τα άτομα με ειδικές ανάγκες * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,051[a]	6	,003
Likelihood Ratio	20,375	6	,002
Linear-by-Linear Association	15,132	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,76.

9) Η τοπική κοινωνία είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι στα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,417[a]	6	,025
Likelihood Ratio	14,590	6	,024
Linear-by-Linear Association	11,027	1	,001
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,84.

0) Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης(ΜΜΕ) βοηθάνε να δημιουργηθεί ένα ετικό κλίμα, για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες * μάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,503[a]	6	,011
Likelihood Ratio	16,706	6	,010
Linear-by-Linear Association	2,329	1	,127
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,99.

2) Τα παιδιά με προβλήματα όρασης ή ακοής ή με κινητικές αναπηρίες ηγαίνουν μόνα τους στο σχολείο, γιατί οι δρόμοι είναι κατάλληλοι για τομα με ειδικές ανάγκες * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,631[a]	6	,100
Likelihood Ratio	11,281	6	,080
Linear-by-Linear Association	1,396	1	,237
N of Valid Cases	321		

a. 5 cells (35,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,69.

3) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για ι γενικά θέματα της ειδικής αγωγής * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-κπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,218[a]	6	,027
Likelihood Ratio	14,721	6	,023
Linear-by-Linear Association	2,786	1	,095
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,15.

4) Όλοι οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για ι γενικά θέματα της Ειδικής Αγωγής * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-κπαιδευτικοί)

5) Η ειδίκευση σε συγκεκριμένα θέματα ειδικής αγωγής βοηθάει τον κπαιδευτικό, να αντιμετωπίζει καλύτερα τα προβλήματα στη σχολική τάξη. Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,143[a]	6	,000
Likelihood Ratio	33,672	6	,000
Linear-by-Linear Association	17,826	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,440[a]	4	,000
Likelihood Ratio	24,842	4	,000
Linear-by-Linear Association	18,985	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,77.

Διαθέτει χρόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,676[a]	4	,000
Likelihood Ratio	41,424	4	,000
Linear-by-Linear Association	7,955	1	,005
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,84.

Προσαρμόζει, κατά το δυνατόν, τη διδασκαλία του στα ενδιαφέροντα των μαθητών * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,453[a]	4	,014
Likelihood Ratio	12,641	4	,013
Linear-by-Linear Association	7,519	1	,006
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,92.

Δείχνει προθυμία συμμετοχής για όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,008[a]	4	,005
Likelihood Ratio	17,723	4	,001
Linear-by-Linear Association	5,605	1	,018
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,23.

Εχει ηρεμία, ψυχραιμία και υπομονή για τα προβλήματα συμπεριφοράς ων παιδιών * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,812[a]	4	,001
Likelihood Ratio	18,493	4	,001
Linear-by-Linear Association	14,888	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,99.

Εκτός από καλός ομιλητής είναι και καλός ακροατής. Γνωρίζει πότε να σταματά * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,936[a]	4	,018
Likelihood Ratio	12,546	4	,014
Linear-by-Linear Association	2,474	1	,116
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,99.

Είναι απέναντι στους μαθητές του, πρότυπο για μίμηση * Ομάδες μπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,779[a]	4	,000
Likelihood Ratio	30,322	4	,000
Linear-by-Linear Association	22,317	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,60.

Δημιουργεί δημοκρατικό κλίμα στη σχολική τάξη * Ομάδες μπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,969[a]	4	,000
Likelihood Ratio	28,885	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,786	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,61.

Χρησιμοποιεί συχνά την ενθάρρυνση και την ενίσχυση για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,723[a]	4	,000
Likelihood Ratio	37,587	4	,000
Linear-by-Linear Association	31,711	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,15.

Είναι αμερόληπτος κι αντικειμενικός στην αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,406[a]	4	,000
Likelihood Ratio	34,496	4	,000
Linear-by-Linear Association	22,867	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,38.

Συνεργάζεται με τους γονείς, για το καλό των μαθητών * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,911[a]	4	,000
Likelihood Ratio	27,061	4	,000
Linear-by-Linear Association	14,947	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,69.

Έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από τους μαθητές του * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,718[a]	4	,005
Likelihood Ratio	15,226	4	,004
Linear-by-Linear Association	13,481	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,53.

Ξχει θετική εικόνα για το ρόλο του δασκάλου, ακόμη κι αν εργάζεται κάτω ιπό αντίξοες συνθήκες * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,599[a]	4	,001
Likelihood Ratio	20,702	4	,000
Linear-by-Linear Association	14,302	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,22.

Ελαχιστοποιεί τις διαφορές με τους συναδέλφους του * Ομάδες μπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,804[a]	4	,000
Likelihood Ratio	21,087	4	,000
Linear-by-Linear Association	9,909	1	,002
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,53.

υμβουλεύεται ειδικούς επιστήμονες, για την καλύτερη προσέγγιση ρισμένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες * Ομάδες μπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,130[a]	4	,000
Likelihood Ratio	27,580	4	,000
Linear-by-Linear Association	3,212	1	,073
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,38.

Καλλιεργεί την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών * Ομάδες

εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,506[a]	4	,001
Likelihood Ratio	19,071	4	,001
Linear-by-Linear Association	16,766	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,23.

Χρησιμοποιεί τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,396[a]	4	,009
Likelihood Ratio	13,968	4	,007
Linear-by-Linear Association	1,183	1	,277
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,45.

Καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών * Ομάδες εμπλοκής(γον εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,197[a]	4	,003
Likelihood Ratio	17,190	4	,002
Linear-by-Linear Association	12,160	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,92.

Χρησιμοποιεί εποπτικά υλικά και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,248[a]	4	,001
Likelihood Ratio	19,582	4	,001
Linear-by-Linear Association	6,332	1	,012
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,92.

Συνδέει το εσωτερικό με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, για την

κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,544[a]	4	,004
Likelihood Ratio	16,986	4	,002
Linear-by-Linear Association	6,907	1	,009
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,53.

Καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών. * Ομάδες εμπλοκής(γονείς-εκπαιδευτικοί)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,582[a]	4	,004
Likelihood Ratio	16,302	4	,003
Linear-by-Linear Association	10,256	1	,001
N of Valid Cases	321		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,30.

Correlations

Correlations

		E191	E1910	E1911	E1912	E1913	E1914
E191	Pearson Correlation	1,000	,050	,070	,204**	,218**	-,081
	Sig. (2-tailed)	,	,368	,213	,000	,000	,148
	N	321	321	321	321	321	321
E1910	Pearson Correlation	,050	1,000	,168**	,133*	,031	-,088
	Sig. (2-tailed)	,368	,	,003	,017	,584	,114
	N	321	321	321	321	321	321
E1911	Pearson Correlation	,070	,168**	1,000	,096	-,091	-,158**
	Sig. (2-tailed)	,213	,003	,	,085	,103	,005
	N	321	321	321	321	321	321
E1912	Pearson Correlation	,204**	,133*	,096	1,000	,246**	-,199**
	Sig. (2-tailed)	,000	,017	,085	,	,000	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1913	Pearson Correlation	,218**	,031	-,091	,246**	1,000	-,062
	Sig. (2-tailed)	,000	,584	,103	,000	,	,266
	N	321	321	321	321	321	321
E1914	Pearson Correlation	-,081	-,088	-,158**	-,199**	-,062	1,000
	Sig. (2-tailed)	,148	,114	,005	,000	,266	,
	N	321	321	321	321	321	321
E1915	Pearson Correlation	,067	-,203**	-,192**	-,184**	,052	,287**
	Sig. (2-tailed)	,234	,000	,001	,001	,351	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1916	Pearson Correlation	-,014	,232**	,216**	,173**	-,127*	-,168**
	Sig. (2-tailed)	,803	,000	,000	,002	,023	,003
	N	321	321	321	321	321	321
E1917	Pearson Correlation	-,051	,126*	-,031	,023	-,011	,192**
	Sig. (2-tailed)	,364	,024	,582	,685	,838	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E1918	Pearson Correlation	-,081	,236**	-,098	,063	-,044	,000
	Sig. (2-tailed)	,148	,000	,080	,257	,432	,995
	N	321	321	321	321	321	321
E1919	Pearson Correlation	,061	,290**	,081	,162**	,009	-,039
	Sig. (2-tailed)	,276	,000	,150	,004	,877	,489
	N	321	321	321	321	321	321
E192	Pearson Correlation	,171**	,101	,117*	,139*	,045	-,100
	Sig. (2-tailed)	,002	,069	,036	,013	,419	,073
	N	321	321	321	321	321	321
E1920	Pearson Correlation	,060	-,046	-,054	-,036	,164**	,073
	Sig. (2-tailed)	,287	,412	,335	,519	,003	,193
	N	321	321	321	321	321	321
E193	Pearson Correlation	,203**	,247**	,063	,277**	,106	-,099
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,260	,000	,058	,077
	N	321	321	321	321	321	321
E194	Pearson Correlation	-,277**	,040	-,014	-,220**	-,118*	,236**
	Sig. (2-tailed)	,000	,480	,807	,000	,035	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E195	Pearson Correlation	-,095	-,025	-,031	-,157**	-,033	,173**
	Sig. (2-tailed)	,089	,652	,581	,005	,558	,002
	N	321	321	321	321	321	321
E196	Pearson Correlation	-,175**	,056	-,006	-,038	-,082	,189**
	Sig. (2-tailed)	,002	,319	,910	,495	,145	,001
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E191	E1910	E1911	E1912	E1913	E1914
E197	Pearson Correlation	-,189**	,014	-,037	-,200**	-,081	,276**
	Sig. (2-tailed)	,001	,809	,507	,000	,150	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E198	Pearson Correlation	,200**	,022	-,057	,058	,141*	-,058
	Sig. (2-tailed)	,000	,697	,312	,302	,011	,301
	N	321	321	321	321	321	321
E199	Pearson Correlation	,144*	-,061	,117*	,065	-,013	,011
	Sig. (2-tailed)	,010	,277	,037	,247	,815	,844
	N	321	321	321	321	321	321
E201	Pearson Correlation	,329**	-,066	,033	,048	,113*	-,008
	Sig. (2-tailed)	,000	,238	,561	,388	,043	,881
	N	321	321	321	321	321	321
E2010	Pearson Correlation	,177**	-,101	,014	,012	,022	-,022
	Sig. (2-tailed)	,001	,072	,804	,828	,688	,697
	N	321	321	321	321	321	321
E2011	Pearson Correlation	-,099	,094	-,026	,027	-,039	,101
	Sig. (2-tailed)	,076	,094	,644	,635	,488	,072
	N	321	321	321	321	321	321
E2012	Pearson Correlation	-,206**	,071	-,055	-,063	-,035	,183**
	Sig. (2-tailed)	,000	,203	,329	,262	,536	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E2013	Pearson Correlation	,036	,258**	,024	,240**	,112*	-,048
	Sig. (2-tailed)	,515	,000	,663	,000	,045	,396
	N	321	321	321	321	321	321
E2014	Pearson Correlation	,044	-,035	-,131*	,036	,058	,016
	Sig. (2-tailed)	,437	,528	,019	,516	,302	,782
	N	321	321	321	321	321	321
E2015	Pearson Correlation	-,142*	,104	,056	,041	-,036	-,014
	Sig. (2-tailed)	,011	,064	,317	,468	,517	,808
	N	321	321	321	321	321	321
E2016	Pearson Correlation	,123*	-,105	,044	,011	,076	-,049
	Sig. (2-tailed)	,027	,060	,436	,850	,176	,381
	N	321	321	321	321	321	321
E2017	Pearson Correlation	-,023	,144**	,168**	,166**	,029	-,061
	Sig. (2-tailed)	,688	,010	,003	,003	,604	,272
	N	321	321	321	321	321	321
E2018	Pearson Correlation	,028	-,203**	-,074	-,149**	,007	-,014
	Sig. (2-tailed)	,612	,000	,184	,008	,901	,809
	N	321	321	321	321	321	321
E2019	Pearson Correlation	-,020	-,115*	,000	-,166**	-,126*	,117*
	Sig. (2-tailed)	,727	,039	1,000	,003	,024	,036
	N	321	321	321	321	321	321
E202	Pearson Correlation	-,140*	,087	-,126*	-,082	,035	,170**
	Sig. (2-tailed)	,012	,119	,024	,142	,535	,002
	N	321	321	321	321	321	321
E203	Pearson Correlation	,179**	-,113*	-,162**	-,103	,060	,005
	Sig. (2-tailed)	,001	,042	,004	,065	,287	,933
	N	321	321	321	321	321	321
E204	Pearson Correlation	-,061	,030	,079	,155**	,070	,018
	Sig. (2-tailed)	,272	,588	,160	,005	,210	,752
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E191	E1910	E1911	E1912	E1913	E1914
E206	Pearson Correlation	,035	-,136*	-,168**	-,072	,015	,135*
	Sig. (2-tailed)	,527	,015	,003	,195	,790	,016
	N	321	321	321	321	321	321
E207	Pearson Correlation	-,058	-,074	-,197**	-,259**	-,099	,192**
	Sig. (2-tailed)	,299	,186	,000	,000	,077	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E208	Pearson Correlation	,087	,142*	,048	,089	,021	-,091
	Sig. (2-tailed)	,121	,011	,389	,112	,709	,104
	N	321	321	321	321	321	321
E209	Pearson Correlation	,110*	,013	,213**	,101	,061	-,117*
	Sig. (2-tailed)	,050	,819	,000	,070	,273	,036
	N	321	321	321	321	321	321
E231	Pearson Correlation	-,097	-,045	-,018	,114*	-,089	-,018
	Sig. (2-tailed)	,082	,421	,744	,041	,110	,745
	N	321	321	321	321	321	321
E2310	Pearson Correlation	-,036	,126*	,022	,044	,034	-,034
	Sig. (2-tailed)	,518	,024	,701	,434	,538	,544
	N	321	321	321	321	321	321
E2312	Pearson Correlation	,043	,123*	,263**	,091	-,011	-,080
	Sig. (2-tailed)	,439	,028	,000	,103	,841	,155
	N	321	321	321	321	321	321
E2313	Pearson Correlation	,002	,195**	,062	,105	,091	-,068
	Sig. (2-tailed)	,970	,000	,264	,059	,103	,225
	N	321	321	321	321	321	321
E2314	Pearson Correlation	,015	,237**	,133*	,120*	,002	-,086
	Sig. (2-tailed)	,782	,000	,017	,032	,967	,124
	N	321	321	321	321	321	321
E2315	Pearson Correlation	,047	-,037	-,171**	-,137*	,054	,125*
	Sig. (2-tailed)	,402	,513	,002	,014	,336	,025
	N	321	321	321	321	321	321
E232	Pearson Correlation	,057	-,061	-,028	-,054	,010	,124*
	Sig. (2-tailed)	,307	,272	,616	,333	,863	,026
	N	321	321	321	321	321	321
E234	Pearson Correlation	-,107	,020	-,050	-,136*	-,066	,091
	Sig. (2-tailed)	,056	,726	,372	,014	,238	,102
	N	321	321	321	321	321	321
E235	Pearson Correlation	,051	,149**	,127*	,168**	,000	-,138*
	Sig. (2-tailed)	,364	,008	,023	,003	,995	,013
	N	321	321	321	321	321	321
E239	Pearson Correlation	-,009	,180**	,124*	,255**	,057	-,140*
	Sig. (2-tailed)	,866	,001	,027	,000	,306	,012
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E1915	E1916	E1917	E1918	E1919	E192
E191	Pearson Correlation	,067	-,014	-,051	-,081	,061	,171**
	Sig. (2-tailed)	,234	,803	,364	,148	,276	,002
	N	321	321	321	321	321	321
E1910	Pearson Correlation	-,203**	,232**	,126*	,236**	,290**	,101
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,024	,000	,000	,069
	N	321	321	321	321	321	321
E1911	Pearson Correlation	-,192**	,216**	-,031	-,098	,081	,117*
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,582	,080	,150	,036
	N	321	321	321	321	321	321
E1912	Pearson Correlation	-,184**	,173**	,023	,063	,162**	,139*
	Sig. (2-tailed)	,001	,002	,685	,257	,004	,013
	N	321	321	321	321	321	321
E1913	Pearson Correlation	,052	-,127*	-,011	-,044	,009	,045
	Sig. (2-tailed)	,351	,023	,838	,432	,877	,419
	N	321	321	321	321	321	321
E1914	Pearson Correlation	,287**	-,168**	,192**	,000	-,039	-,100
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,001	,995	,489	,073
	N	321	321	321	321	321	321
E1915	Pearson Correlation	1,000	-,261**	,048	-,015	-,302**	-,147**
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,396	,782	,000	,008
	N	321	321	321	321	321	321
E1916	Pearson Correlation	-,261**	1,000	,096	,113*	,151**	,284**
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,086	,043	,007	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1917	Pearson Correlation	,048	,096	1,000	,101	,018	-,009
	Sig. (2-tailed)	,396	,086	,	,071	,743	,867
	N	321	321	321	321	321	321
E1918	Pearson Correlation	-,015	,113*	,101	1,000	,107	,020
	Sig. (2-tailed)	,782	,043	,071	,	,055	,724
	N	321	321	321	321	321	321
E1919	Pearson Correlation	-,302**	,151**	,018	,107	1,000	,109
	Sig. (2-tailed)	,000	,007	,743	,055	,	,052
	N	321	321	321	321	321	321
E192	Pearson Correlation	-,147**	,284**	-,009	,020	,109	1,000
	Sig. (2-tailed)	,008	,000	,867	,724	,052	,
	N	321	321	321	321	321	321
E1920	Pearson Correlation	,172**	-,131*	-,067	,058	-,081	-,030
	Sig. (2-tailed)	,002	,019	,232	,304	,148	,588
	N	321	321	321	321	321	321
E193	Pearson Correlation	-,195**	,221**	-,037	,114*	,193**	,487**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,506	,041	,001	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E194	Pearson Correlation	,047	-,050	,053	,060	,076	-,165**
	Sig. (2-tailed)	,405	,371	,346	,284	,172	,003
	N	321	321	321	321	321	321
E195	Pearson Correlation	,148**	-,095	,166**	,038	-,037	-,056
	Sig. (2-tailed)	,008	,089	,003	,501	,504	,319
	N	321	321	321	321	321	321
E196	Pearson Correlation	,080	-,012	,106	,039	,075	-,096
	Sig. (2-tailed)	,154	,836	,058	,485	,178	,087
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E1915	E1916	E1917	E1918	E1919	E192
E197	Pearson Correlation	,093	-,009	,198**	-,023	-,040	-,093
	Sig. (2-tailed)	,096	,873	,000	,685	,474	,097
	N	321	321	321	321	321	321
E198	Pearson Correlation	-,030	-,038	-,064	,054	,074	,000
	Sig. (2-tailed)	,598	,493	,250	,332	,184	,998
	N	321	321	321	321	321	321
E199	Pearson Correlation	,084	-,009	-,041	-,008	,031	,004
	Sig. (2-tailed)	,131	,867	,468	,892	,584	,937
	N	321	321	321	321	321	321
E201	Pearson Correlation	,105	-,098	-,042	-,073	,046	,049
	Sig. (2-tailed)	,061	,080	,458	,190	,413	,378
	N	321	321	321	321	321	321
E2010	Pearson Correlation	,077	-,023	-,059	,006	-,104	,080
	Sig. (2-tailed)	,167	,678	,292	,912	,063	,151
	N	321	321	321	321	321	321
E2011	Pearson Correlation	-,019	-,034	,082	,017	,139*	-,071
	Sig. (2-tailed)	,741	,550	,144	,757	,013	,207
	N	321	321	321	321	321	321
E2012	Pearson Correlation	,027	-,028	,180**	,113*	,015	-,125*
	Sig. (2-tailed)	,629	,613	,001	,044	,787	,026
	N	321	321	321	321	321	321
E2013	Pearson Correlation	-,238**	,271**	,071	,196**	,293**	,161**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,202	,000	,000	,004
	N	321	321	321	321	321	321
E2014	Pearson Correlation	,093	-,011	,024	-,032	-,113*	-,093
	Sig. (2-tailed)	,097	,840	,672	,567	,044	,098
	N	321	321	321	321	321	321
E2015	Pearson Correlation	-,046	,068	,079	,046	,032	-,025
	Sig. (2-tailed)	,413	,223	,159	,413	,569	,652
	N	321	321	321	321	321	321
E2016	Pearson Correlation	,060	,026	-,017	-,138*	-,075	,062
	Sig. (2-tailed)	,280	,641	,761	,013	,179	,271
	N	321	321	321	321	321	321
E2017	Pearson Correlation	-,210**	,094	-,028	,038	,186**	,078
	Sig. (2-tailed)	,000	,091	,614	,496	,001	,161
	N	321	321	321	321	321	321
E2018	Pearson Correlation	,113*	-,142*	-,054	-,122*	-,204**	-,089
	Sig. (2-tailed)	,043	,011	,337	,029	,000	,111
	N	321	321	321	321	321	321
E2019	Pearson Correlation	,029	,035	-,036	-,035	-,188**	-,032
	Sig. (2-tailed)	,610	,528	,526	,534	,001	,565
	N	321	321	321	321	321	321
E202	Pearson Correlation	,069	-,075	,130*	,051	,100	-,186**
	Sig. (2-tailed)	,215	,178	,020	,366	,073	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E203	Pearson Correlation	,213**	-,154**	,045	,101	-,087	-,014
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,422	,072	,118	,809
	N	321	321	321	321	321	321
E204	Pearson Correlation	-,137*	,114*	,078	,133*	,158**	,066
	Sig. (2-tailed)	,014	,042	,161	,017	,005	,237
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E1915	E1916	E1917	E1918	E1919	E192
E206	Pearson Correlation	,203**	-,117*	-,062	-,027	-,167**	-,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,036	,266	,632	,003	,279
	N	321	321	321	321	321	321
E207	Pearson Correlation	,235**	-,112*	-,042	,053	-,167**	-,053
	Sig. (2-tailed)	,000	,046	,454	,339	,003	,344
	N	321	321	321	321	321	321
E208	Pearson Correlation	,056	,176**	,239**	,150**	,071	,086
	Sig. (2-tailed)	,314	,002	,000	,007	,202	,126
	N	321	321	321	321	321	321
E209	Pearson Correlation	-,154**	-,071	-,142*	-,104	,001	,014
	Sig. (2-tailed)	,006	,202	,011	,062	,991	,797
	N	321	321	321	321	321	321
E231	Pearson Correlation	-,012	,097	,061	,002	,095	,083
	Sig. (2-tailed)	,824	,083	,276	,970	,090	,137
	N	321	321	321	321	321	321
E2310	Pearson Correlation	-,021	,001	,113*	,158**	,071	,078
	Sig. (2-tailed)	,711	,990	,042	,004	,204	,162
	N	321	321	321	321	321	321
E2312	Pearson Correlation	-,168**	,209**	-,058	,036	,072	,168**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,297	,515	,197	,002
	N	321	321	321	321	321	321
E2313	Pearson Correlation	-,185**	,016	,002	,119*	,153**	,196**
	Sig. (2-tailed)	,001	,773	,970	,033	,006	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E2314	Pearson Correlation	-,239**	,113*	-,047	,185**	,197**	,264**
	Sig. (2-tailed)	,000	,044	,405	,001	,000	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E2315	Pearson Correlation	,135*	-,131*	,094	,008	-,121*	-,051
	Sig. (2-tailed)	,016	,019	,091	,893	,030	,365
	N	321	321	321	321	321	321
E232	Pearson Correlation	,120*	-,060	,074	-,129*	,008	-,068
	Sig. (2-tailed)	,032	,282	,186	,021	,891	,222
	N	321	321	321	321	321	321
E234	Pearson Correlation	,085	-,028	,007	-,034	-,059	-,099
	Sig. (2-tailed)	,131	,611	,905	,546	,295	,076
	N	321	321	321	321	321	321
E235	Pearson Correlation	-,080	,231**	,066	,126*	,147**	,193**
	Sig. (2-tailed)	,153	,000	,235	,024	,008	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E239	Pearson Correlation	-,066	,162**	,082	,210**	,163**	,146**
	Sig. (2-tailed)	,238	,004	,142	,000	,003	,009
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E1920	E193	E194	E195	E196	E197
E191	Pearson Correlation	,060	,203**	-,277**	-,095	-,175**	-,189**
	Sig. (2-tailed)	,287	,000	,000	,089	,002	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E1910	Pearson Correlation	-,046	,247**	,040	-,025	,056	,014
	Sig. (2-tailed)	,412	,000	,480	,652	,319	,809
	N	321	321	321	321	321	321
E1911	Pearson Correlation	-,054	,063	-,014	-,031	-,006	-,037
	Sig. (2-tailed)	,335	,260	,807	,581	,910	,507
	N	321	321	321	321	321	321
E1912	Pearson Correlation	-,036	,277**	-,220**	-,157**	-,038	-,200**
	Sig. (2-tailed)	,519	,000	,000	,005	,495	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1913	Pearson Correlation	,164**	,106	-,118*	-,033	-,082	-,081
	Sig. (2-tailed)	,003	,058	,035	,558	,145	,150
	N	321	321	321	321	321	321
E1914	Pearson Correlation	,073	-,099	,236**	,173**	,189**	,276**
	Sig. (2-tailed)	,193	,077	,000	,002	,001	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1915	Pearson Correlation	,172**	-,195**	,047	,148**	,080	,093
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,405	,008	,154	,096
	N	321	321	321	321	321	321
E1916	Pearson Correlation	-,131*	,221**	-,050	-,095	-,012	-,009
	Sig. (2-tailed)	,019	,000	,371	,089	,836	,873
	N	321	321	321	321	321	321
E1917	Pearson Correlation	-,067	-,037	,053	,166**	,106	,198**
	Sig. (2-tailed)	,232	,506	,346	,003	,058	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1918	Pearson Correlation	,058	,114*	,060	,038	,039	-,023
	Sig. (2-tailed)	,304	,041	,284	,501	,485	,685
	N	321	321	321	321	321	321
E1919	Pearson Correlation	-,081	,193**	,076	-,037	,075	-,040
	Sig. (2-tailed)	,148	,001	,172	,504	,178	,474
	N	321	321	321	321	321	321
E192	Pearson Correlation	-,030	,487**	-,165**	-,056	-,096	-,093
	Sig. (2-tailed)	,588	,000	,003	,319	,087	,097
	N	321	321	321	321	321	321
E1920	Pearson Correlation	1,000	,000	-,050	,013	,124*	-,007
	Sig. (2-tailed)	,	,998	,370	,817	,027	,895
	N	321	321	321	321	321	321
E193	Pearson Correlation	,000	1,000	-,101	-,136*	,020	-,096
	Sig. (2-tailed)	,998	,	,071	,015	,724	,085
	N	321	321	321	321	321	321
E194	Pearson Correlation	-,050	-,101	1,000	,270**	,314**	,278**
	Sig. (2-tailed)	,370	,071	,	,000	,000	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E195	Pearson Correlation	,013	-,136*	,270**	1,000	,167**	,400**
	Sig. (2-tailed)	,817	,015	,000	,	,003	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E196	Pearson Correlation	,124*	,020	,314**	,167**	1,000	,239**
	Sig. (2-tailed)	,027	,724	,000	,003	,	,000
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E1920	E193	E194	E195	E196	E197
E197	Pearson Correlation	-,007	-,096	,278**	,400**	,239**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,895	,085	,000	,000	,000	,
	N	321	321	321	321	321	321
E198	Pearson Correlation	,011	,207**	,010	-,155**	-,094	-,246**
	Sig. (2-tailed)	,848	,000	,854	,005	,092	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E199	Pearson Correlation	,052	,148**	-,092	,095	,078	,109
	Sig. (2-tailed)	,355	,008	,101	,089	,163	,052
	N	321	321	321	321	321	321
E201	Pearson Correlation	,132*	,128*	-,163**	,020	-,080	-,050
	Sig. (2-tailed)	,018	,022	,003	,726	,151	,373
	N	321	321	321	321	321	321
E2010	Pearson Correlation	-,027	-,010	-,102	-,012	-,020	-,039
	Sig. (2-tailed)	,634	,855	,068	,834	,715	,491
	N	321	321	321	321	321	321
E2011	Pearson Correlation	,012	-,030	,107	,019	,098	,099
	Sig. (2-tailed)	,829	,591	,056	,734	,079	,075
	N	321	321	321	321	321	321
E2012	Pearson Correlation	,102	-,071	,252**	,106	,178**	,041
	Sig. (2-tailed)	,069	,203	,000	,058	,001	,466
	N	321	321	321	321	321	321
E2013	Pearson Correlation	-,018	,254**	-,002	-,027	,084	,047
	Sig. (2-tailed)	,749	,000	,978	,627	,135	,400
	N	321	321	321	321	321	321
E2014	Pearson Correlation	-,044	-,109	-,032	,071	,015	,065
	Sig. (2-tailed)	,427	,052	,571	,202	,794	,248
	N	321	321	321	321	321	321
E2015	Pearson Correlation	-,043	-,085	,074	-,012	,082	-,071
	Sig. (2-tailed)	,447	,129	,187	,829	,143	,202
	N	321	321	321	321	321	321
E2016	Pearson Correlation	-,001	,006	,026	,061	-,018	,063
	Sig. (2-tailed)	,991	,909	,641	,274	,746	,258
	N	321	321	321	321	321	321
E2017	Pearson Correlation	-,025	,154**	-,098	-,062	-,034	-,032
	Sig. (2-tailed)	,651	,006	,078	,270	,549	,569
	N	321	321	321	321	321	321
E2018	Pearson Correlation	,002	-,135*	,073	-,002	,023	-,020
	Sig. (2-tailed)	,974	,015	,194	,973	,682	,720
	N	321	321	321	321	321	321
E2019	Pearson Correlation	-,005	-,043	,084	,045	-,015	,011
	Sig. (2-tailed)	,935	,446	,132	,419	,783	,851
	N	321	321	321	321	321	321
E202	Pearson Correlation	,088	-,109	,196**	,154**	,106	,062
	Sig. (2-tailed)	,114	,051	,000	,006	,057	,268
	N	321	321	321	321	321	321
E203	Pearson Correlation	,163**	-,061	-,073	,053	-,020	-,129*
	Sig. (2-tailed)	,003	,274	,190	,344	,717	,021
	N	321	321	321	321	321	321
E204	Pearson Correlation	-,110*	,158**	,010	-,032	,020	,054
	Sig. (2-tailed)	,049	,005	,861	,571	,726	,337
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E1920	E193	E194	E195	E196	E197
E206	Pearson Correlation	,205**	-,101	,062	,017	,070	,057
	Sig. (2-tailed)	,000	,072	,271	,759	,210	,308
	N	321	321	321	321	321	321
E207	Pearson Correlation	,030	-,052	,097	,142*	,091	,078
	Sig. (2-tailed)	,597	,357	,081	,011	,103	,166
	N	321	321	321	321	321	321
E208	Pearson Correlation	-,046	,131*	-,029	-,030	,009	,005
	Sig. (2-tailed)	,411	,019	,609	,591	,876	,931
	N	321	321	321	321	321	321
E209	Pearson Correlation	-,029	,013	-,109	-,129*	-,113*	-,079
	Sig. (2-tailed)	,607	,822	,051	,021	,043	,157
	N	321	321	321	321	321	321
E231	Pearson Correlation	-,082	-,023	,051	,069	,118*	,044
	Sig. (2-tailed)	,144	,677	,366	,218	,034	,434
	N	321	321	321	321	321	321
E2310	Pearson Correlation	-,018	,082	,096	,053	,045	,031
	Sig. (2-tailed)	,747	,144	,085	,346	,425	,576
	N	321	321	321	321	321	321
E2312	Pearson Correlation	,024	,182**	,023	-,032	-,020	-,031
	Sig. (2-tailed)	,662	,001	,675	,573	,724	,585
	N	321	321	321	321	321	321
E2313	Pearson Correlation	-,064	,249**	,037	,068	,095	-,008
	Sig. (2-tailed)	,250	,000	,506	,222	,091	,889
	N	321	321	321	321	321	321
E2314	Pearson Correlation	-,033	,332**	,002	-,021	,012	-,008
	Sig. (2-tailed)	,552	,000	,971	,712	,825	,883
	N	321	321	321	321	321	321
E2315	Pearson Correlation	,062	-,156**	,127*	,085	-,034	,025
	Sig. (2-tailed)	,265	,005	,023	,127	,544	,660
	N	321	321	321	321	321	321
E232	Pearson Correlation	-,023	-,148**	-,001	,295**	,068	,194**
	Sig. (2-tailed)	,685	,008	,984	,000	,226	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E234	Pearson Correlation	,010	-,155**	,130*	,237**	,109	,296**
	Sig. (2-tailed)	,854	,005	,020	,000	,051	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E235	Pearson Correlation	-,054	,258**	-,029	-,099	,073	,018
	Sig. (2-tailed)	,334	,000	,602	,076	,190	,747
	N	321	321	321	321	321	321
E239	Pearson Correlation	-,012	,217**	,006	-,079	,067	-,051
	Sig. (2-tailed)	,829	,000	,919	,159	,234	,363
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E198	E199	E201	E2010	E2011	E2012
E191	Pearson Correlation	,200**	,144*	,329**	,177**	-,099	-,206**
	Sig. (2-tailed)	,000	,010	,000	,001	,076	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1910	Pearson Correlation	,022	-,061	-,066	-,101	,094	,071
	Sig. (2-tailed)	,697	,277	,238	,072	,094	,203
	N	321	321	321	321	321	321
E1911	Pearson Correlation	-,057	,117*	,033	,014	-,026	-,055
	Sig. (2-tailed)	,312	,037	,561	,804	,644	,329
	N	321	321	321	321	321	321
E1912	Pearson Correlation	,058	,065	,048	,012	,027	-,063
	Sig. (2-tailed)	,302	,247	,388	,828	,635	,262
	N	321	321	321	321	321	321
E1913	Pearson Correlation	,141*	-,013	,113*	,022	-,039	-,035
	Sig. (2-tailed)	,011	,815	,043	,688	,488	,536
	N	321	321	321	321	321	321
E1914	Pearson Correlation	-,058	,011	-,008	-,022	,101	,183**
	Sig. (2-tailed)	,301	,844	,881	,697	,072	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E1915	Pearson Correlation	-,030	,084	,105	,077	-,019	,027
	Sig. (2-tailed)	,598	,131	,061	,167	,741	,629
	N	321	321	321	321	321	321
E1916	Pearson Correlation	-,038	-,009	-,098	-,023	-,034	-,028
	Sig. (2-tailed)	,493	,867	,080	,678	,550	,613
	N	321	321	321	321	321	321
E1917	Pearson Correlation	-,064	-,041	-,042	-,059	,082	,180**
	Sig. (2-tailed)	,250	,468	,458	,292	,144	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E1918	Pearson Correlation	,054	-,008	-,073	,006	,017	,113*
	Sig. (2-tailed)	,332	,892	,190	,912	,757	,044
	N	321	321	321	321	321	321
E1919	Pearson Correlation	,074	,031	,046	-,104	,139*	,015
	Sig. (2-tailed)	,184	,584	,413	,063	,013	,787
	N	321	321	321	321	321	321
E192	Pearson Correlation	,000	,004	,049	,080	-,071	-,125*
	Sig. (2-tailed)	,998	,937	,378	,151	,207	,026
	N	321	321	321	321	321	321
E1920	Pearson Correlation	,011	,052	,132*	-,027	,012	,102
	Sig. (2-tailed)	,848	,355	,018	,634	,829	,069
	N	321	321	321	321	321	321
E193	Pearson Correlation	,207**	,148**	,128*	-,010	-,030	-,071
	Sig. (2-tailed)	,000	,008	,022	,8[illegible]5	,591	,203
	N	321	321	321	321	321	321
E194	Pearson Correlation	,010	-,092	-,163**	-,102	,107	,252**
	Sig. (2-tailed)	,854	,101	,003	,068	,056	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E195	Pearson Correlation	-,155**	,095	,020	-,012	,019	,106
	Sig. (2-tailed)	,005	,089	,726	,834	,734	,058
	N	321	321	321	321	321	321
E196	Pearson Correlation	-,094	,078	-,080	-,020	,098	,178**
	Sig. (2-tailed)	,092	,163	,151	,715	,079	,001
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E198	E199	E201	E2010	E2011	E2012
E197	Pearson Correlation	-,246**	,109	-,050	-,039	,099	,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,052	,373	,491	,075	,466
	N	321	321	321	321	321	321
E198	Pearson Correlation	1,000	,003	,037	,032	,001	-,017
	Sig. (2-tailed)	,	,951	,505	,567	,985	,759
	N	321	321	321	321	321	321
E199	Pearson Correlation	,003	1,000	,220**	,064	-,008	-,130*
	Sig. (2-tailed)	,951	,	,000	,252	,885	,019
	N	321	321	321	321	321	321
E201	Pearson Correlation	,037	,220**	1,000	,155**	,023	-,142*
	Sig. (2-tailed)	,505	,000	,	,005	,687	,011
	N	321	321	321	321	321	321
E2010	Pearson Correlation	,032	,064	,155**	1,000	-,574**	-,103
	Sig. (2-tailed)	,567	,252	,005	,	,000	,066
	N	321	321	321	321	321	321
E2011	Pearson Correlation	,001	-,008	,023	-,574**	1,000	,113*
	Sig. (2-tailed)	,985	,885	,687	,000	,	,043
	N	321	321	321	321	321	321
E2012	Pearson Correlation	-,017	-,130*	-,142*	-,103	,113*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,759	,019	,011	,066	,043	,
	N	321	321	321	321	321	321
E2013	Pearson Correlation	,060	,019	-,034	-,074	,146**	,095
	Sig. (2-tailed)	,284	,728	,540	,185	,009	,091
	N	321	321	321	321	321	321
E2014	Pearson Correlation	-,075	,174**	-,028	,021	,009	,135*
	Sig. (2-tailed)	,180	,002	,617	,704	,879	,015
	N	321	321	321	321	321	321
E2015	Pearson Correlation	-,092	-,062	-,202**	-,019	,042	,080
	Sig. (2-tailed)	,100	,265	,000	,733	,450	,151
	N	321	321	321	321	321	321
E2016	Pearson Correlation	-,059	,082	,080	,091	,007	,004
	Sig. (2-tailed)	,295	,142	,152	,106	,899	,944
	N	321	321	321	321	321	321
E2017	Pearson Correlation	-,143*	,061	-,040	-,118*	,114*	,089
	Sig. (2-tailed)	,010	,277	,471	,035	,042	,111
	N	321	321	321	321	321	321
E2018	Pearson Correlation	,086	-,006	,072	,088	-,112*	-,093
	Sig. (2-tailed)	,123	,914	,196	,114	,046	,097
	N	321	321	321	321	321	321
E2019	Pearson Correlation	,163**	,038	-,022	,012	-,025	,055
	Sig. (2-tailed)	,003	,500	,690	,825	,662	,325
	N	321	321	321	321	321	321
E202	Pearson Correlation	-,050	-,052	-,114*	-,033	,083	,303**
	Sig. (2-tailed)	,369	,352	,041	,552	,136	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E203	Pearson Correlation	-,033	,055	,097	,083	-,001	,086
	Sig. (2-tailed)	,561	,324	,082	,139	,991	,125
	N	321	321	321	321	321	321
E204	Pearson Correlation	,103	-,028	-,023	-,048	-,001	,129*
	Sig. (2-tailed)	,064	,618	,682	,395	,987	,021
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E198	E199	E201	E2010	E2011	E2012
E206	Pearson Correlation	-,041	,076	,088	,081	-,025	,064
	Sig. (2-tailed)	,470	,173	,114	,149	,650	,251
	N	321	321	321	321	321	321
E207	Pearson Correlation	,038	-,043	-,042	,006	,068	,078
	Sig. (2-tailed)	,500	,442	,456	,920	,224	,165
	N	321	321	321	321	321	321
E208	Pearson Correlation	,076	,079	,016	,018	,066	,033
	Sig. (2-tailed)	,174	,160	,772	,753	,238	,551
	N	321	321	321	321	321	321
E209	Pearson Correlation	,075	-,004	,147**	,066	-,047	-,314**
	Sig. (2-tailed)	,178	,939	,009	,237	,400	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E231	Pearson Correlation	-,100	-,007	-,028	,005	,017	,131*
	Sig. (2-tailed)	,072	,908	,617	,934	,757	,019
	N	321	321	321	321	321	321
E2310	Pearson Correlation	,038	,007	-,011	-,016	,143*	,180**
	Sig. (2-tailed)	,498	,895	,846	,776	,010	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E2312	Pearson Correlation	,040	-,059	-,005	,006	-,055	-,045
	Sig. (2-tailed)	,472	,293	,931	,912	,323	,420
	N	321	321	321	321	321	321
E2313	Pearson Correlation	,070	,051	,096	,050	,019	,045
	Sig. (2-tailed)	,212	,365	,085	,369	,733	,421
	N	321	321	321	321	321	321
E2314	Pearson Correlation	,086	,035	,084	,068	-,009	,011
	Sig. (2-tailed)	,125	,536	,133	,227	,869	,840
	N	321	321	321	321	321	321
E2315	Pearson Correlation	,087	-,084	-,032	-,014	-,018	,061
	Sig. (2-tailed)	,122	,133	,566	,797	,752	,272
	N	321	321	321	321	321	321
E232	Pearson Correlation	-,096	,126*	,088	,095	,006	,048
	Sig. (2-tailed)	,087	,024	,115	,088	,921	,387
	N	321	321	321	321	321	321
E234	Pearson Correlation	-,212**	-,026	,123*	,031	,125*	-,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,641	,028	,581	,025	,279
	N	321	321	321	321	321	321
E235	Pearson Correlation	-,079	-,084	,062	,119*	-,028	-,013
	Sig. (2-tailed)	,157	,132	,271	,033	,619	,811
	N	321	321	321	321	321	321
E239	Pearson Correlation	,024	-,042	,016	-,006	,059	,092
	Sig. (2-tailed)	,662	,458	,780	,918	,289	,099
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E2013	E2014	E2015	E2016	E2017	E2018
E191	Pearson Correlation	,036	,044	-,142*	,123*	-,023	,028
	Sig. (2-tailed)	,515	,437	,011	,027	,688	,612
	N	321	321	321	321	321	321
E1910	Pearson Correlation	,258**	-,035	,104	-,105	,144**	-,203**
	Sig. (2-tailed)	,000	,528	,064	,060	,010	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1911	Pearson Correlation	,024	-,131*	,056	,044	,168**	-,074
	Sig. (2-tailed)	,663	,019	,317	,436	,003	,184
	N	321	321	321	321	321	321
E1912	Pearson Correlation	,240**	,036	,041	,011	,166**	-,149**
	Sig. (2-tailed)	,000	,516	,468	,850	,003	,008
	N	321	321	321	321	321	321
E1913	Pearson Correlation	,112*	,058	-,036	,076	,029	,007
	Sig. (2-tailed)	,045	,302	,517	,176	,604	,901
	N	321	321	321	321	321	321
E1914	Pearson Correlation	-,048	,016	-,014	-,049	-,061	-,014
	Sig. (2-tailed)	,396	,782	,808	,381	,272	,809
	N	321	321	321	321	321	321
E1915	Pearson Correlation	-,238**	,093	-,046	,060	-,210**	,113*
	Sig. (2-tailed)	,000	,097	,413	,280	,000	,043
	N	321	321	321	321	321	321
E1916	Pearson Correlation	,271**	-,011	,068	,026	,094	-,142*
	Sig. (2-tailed)	,000	,840	,223	,641	,091	,011
	N	321	321	321	321	321	321
E1917	Pearson Correlation	,071	,024	,079	-,017	-,028	-,054
	Sig. (2-tailed)	,202	,672	,159	,761	,614	,337
	N	321	321	321	321	321	321
E1918	Pearson Correlation	,196**	-,032	,046	-,138*	,038	-,122*
	Sig. (2-tailed)	,000	,567	,413	,013	,496	,029
	N	321	321	321	321	321	321
E1919	Pearson Correlation	,293**	-,113*	,032	-,075	,186**	-,204**
	Sig. (2-tailed)	,000	,044	,569	,179	,001	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E192	Pearson Correlation	,161**	-,093	-,025	,062	,078	-,089
	Sig. (2-tailed)	,004	,098	,652	,271	,161	,111
	N	321	321	321	321	321	321
E1920	Pearson Correlation	-,018	-,044	-,043	-,001	-,025	,002
	Sig. (2-tailed)	,749	,427	,447	,991	,651	,974
	N	321	321	321	321	321	321
E193	Pearson Correlation	,254**	-,109	-,085	,006	,154**	-,135*
	Sig. (2-tailed)	,000	,052	,129	,909	,006	,015
	N	321	321	321	321	321	321
E194	Pearson Correlation	-,002	-,032	,074	,026	-,098	,073
	Sig. (2-tailed)	,978	,571	,187	,641	,078	,194
	N	321	321	321	321	321	321
E195	Pearson Correlation	-,027	,071	-,012	,061	-,062	-,002
	Sig. (2-tailed)	,627	,202	,829	,274	,270	,973
	N	321	321	321	321	321	321
E196	Pearson Correlation	,084	,015	,082	-,018	-,034	,023
	Sig. (2-tailed)	,135	,794	,143	,746	,549	,682
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E2013	E2014	E2015	E2016	E2017	E2018
E197	Pearson Correlation	,047	,065	-,071	,063	-,032	-,020
	Sig. (2-tailed)	,400	,248	,202	,258	,569	,720
	N	321	321	321	321	321	321
E198	Pearson Correlation	,060	-,075	-,092	-,059	-,143*	,086
	Sig. (2-tailed)	,284	,180	,100	,295	,010	,123
	N	321	321	321	321	321	321
E199	Pearson Correlation	,019	,174**	-,062	,082	,061	-,006
	Sig. (2-tailed)	,728	,002	,265	,142	,277	,914
	N	321	321	321	321	321	321
E201	Pearson Correlation	-,034	-,028	-,202**	,080	-,040	,072
	Sig. (2-tailed)	,540	,617	,000	,152	,471	,196
	N	321	321	321	321	321	321
E2010	Pearson Correlation	-,074	,021	-,019	,091	-,118*	,088
	Sig. (2-tailed)	,185	,704	,733	,106	,035	,114
	N	321	321	321	321	321	321
E2011	Pearson Correlation	,146**	,009	,042	,007	,114*	-,112*
	Sig. (2-tailed)	,009	,879	,450	,899	,042	,046
	N	321	321	321	321	321	321
E2012	Pearson Correlation	,095	,135*	,080	,004	,089	-,093
	Sig. (2-tailed)	,091	,015	,151	,944	,111	,097
	N	321	321	321	321	321	321
E2013	Pearson Correlation	1,000	-,004	,041	-,053	,157**	-,179**
	Sig. (2-tailed)	,	,945	,466	,341	,005	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E2014	Pearson Correlation	-,004	1,000	,099	,189**	,071	-,009
	Sig. (2-tailed)	,945	,	,076	,001	,204	,868
	N	321	321	321	321	321	321
E2015	Pearson Correlation	,041	,099	1,000	-,012	-,022	,098
	Sig. (2-tailed)	,466	,076	,	,831	,692	,079
	N	321	321	321	321	321	321
E2016	Pearson Correlation	-,053	,189**	-,012	1,000	,092	-,020
	Sig. (2-tailed)	,341	,001	,831	,	,099	,721
	N	321	321	321	321	321	321
E2017	Pearson Correlation	,157**	,071	-,022	,092	1,000	-,637**
	Sig. (2-tailed)	,005	,204	,692	,099	,	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E2018	Pearson Correlation	-,179**	-,009	,098	-,020	-,637**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,868	,079	,721	,000	,
	N	321	321	321	321	321	321
E2019	Pearson Correlation	-,020	,110*	,011	,035	-,138*	,160**
	Sig. (2-tailed)	,715	,050	,846	,535	,013	,00[illegible]
	N	321	321	321	321	321	321
E202	Pearson Correlation	,057	,079	,141*	-,051	-,008	,011
	Sig. (2-tailed)	,305	,156	,012	,362	,893	,844
	N	321	321	321	321	321	321
E203	Pearson Correlation	-,086	,107	-,047	,118*	,001	-,015
	Sig. (2-tailed)	,122	,056	,402	,034	,982	,788
	N	321	321	321	321	321	321
E204	Pearson Correlation	,164**	-,148**	,089	-,025	,075	-,104
	Sig. (2-tailed)	,003	,008	,110	,656	,178	,062
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E2013	E2014	E2015	E2016	E2017	E2018
E206	Pearson Correlation	-,120*	,121*	-,055	,011	-,056	,067
	Sig. (2-tailed)	,032	,030	,322	,843	,314	,228
	N	321	321	321	321	321	321
E207	Pearson Correlation	-,085	-,008	-,037	,010	-,076	,060
	Sig. (2-tailed)	,128	,890	,507	,855	,175	,285
	N	321	321	321	321	321	321
E208	Pearson Correlation	,125*	,141*	,051	,168**	,043	-,016
	Sig. (2-tailed)	,026	,012	,364	,003	,438	,771
	N	321	321	321	321	321	321
E209	Pearson Correlation	-,051	,002	,032	-,059	,042	,016
	Sig. (2-tailed)	,361	,971	,567	,288	,457	,778
	N	321	321	321	321	321	321
E231	Pearson Correlation	,061	,047	,215**	,049	-,078	,009
	Sig. (2-tailed)	,275	,397	,000	,386	,161	,874
	N	321	321	321	321	321	321
E2310	Pearson Correlation	,114*	,042	,044	,006	,120*	-,092
	Sig. (2-tailed)	,041	,454	,432	,908	,032	,098
	N	321	321	321	321	321	321
E2312	Pearson Correlation	,077	-,121*	,045	,116*	,075	-,006
	Sig. (2-tailed)	,170	,030	,419	,038	,181	,918
	N	321	321	321	321	321	321
E2313	Pearson Correlation	,088	-,028	,036	,092	,107	-,061
	Sig. (2-tailed)	,117	,617	,517	,100	,054	,277
	N	321	321	321	321	321	321
E2314	Pearson Correlation	,172**	-,062	,000	,040	,130*	-,099
	Sig. (2-tailed)	,002	,272	,999	,476	,020	,077
	N	321	321	321	321	321	321
E2315	Pearson Correlation	-,033	,047	-,026	-,081	-,231**	,127*
	Sig. (2-tailed)	,560	,406	,638	,148	,000	,023
	N	321	321	321	321	321	321
E232	Pearson Correlation	-,035	,162**	,068	,036	,016	-,006
	Sig. (2-tailed)	,529	,004	,227	,524	,772	,916
	N	321	321	321	321	321	321
E234	Pearson Correlation	-,083	,030	,073	,072	-,011	-,002
	Sig. (2-tailed)	,136	,588	,190	,199	,847	,976
	N	321	321	321	321	321	321
E235	Pearson Correlation	,200**	-,029	-,002	,181**	,230**	-,168**
	Sig. (2-tailed)	,000	,605	,966	,001	,000	,002
	N	321	321	321	321	321	321
E239	Pearson Correlation	,185**	-,061	-,040	,068	,235**	-,177**
	Sig. (2-tailed)	,001	,278	,479	,227	,000	,001
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E2019	E202	E203	E204	E206	E207
E191	Pearson Correlation	-,020	-,140*	,179**	-,061	,035	-,058
	Sig. (2-tailed)	,727	,012	,001	,272	,527	,299
	N	321	321	321	321	321	321
E1910	Pearson Correlation	-,115*	,087	-,113*	,030	-,136*	-,074
	Sig. (2-tailed)	,039	,119	,042	,588	,015	,186
	N	321	321	321	321	321	321
E1911	Pearson Correlation	,000	-,126*	-,162**	,079	-,168**	-,197**
	Sig. (2-tailed)	1,000	,024	,004	,160	,003	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1912	Pearson Correlation	-,166**	-,082	-,103	,155**	-,072	-,259**
	Sig. (2-tailed)	,003	,142	,065	,005	,195	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1913	Pearson Correlation	-,126*	,035	,060	,070	,015	-,099
	Sig. (2-tailed)	,024	,535	,287	,210	,790	,077
	N	321	321	321	321	321	321
E1914	Pearson Correlation	,117*	,170**	,005	,018	,135*	,192**
	Sig. (2-tailed)	,036	,002	,933	,752	,016	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E1915	Pearson Correlation	,029	,069	,213**	-,137*	,203**	,235**
	Sig. (2-tailed)	,610	,215	,000	,014	,000	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1916	Pearson Correlation	,035	-,075	-,154**	,114*	-,117*	-,112*
	Sig. (2-tailed)	,528	,178	,006	,042	,036	,046
	N	321	321	321	321	321	321
E1917	Pearson Correlation	-,036	,130*	,045	,078	-,062	-,042
	Sig. (2-tailed)	,526	,020	,422	,161	,266	,454
	N	321	321	321	321	321	321
E1918	Pearson Correlation	-,035	,051	,101	,133*	-,027	,053
	Sig. (2-tailed)	,534	,366	,072	,017	,632	,339
	N	321	321	321	321	321	321
E1919	Pearson Correlation	-,188**	,100	-,087	,158**	-,167**	-,167**
	Sig. (2-tailed)	,001	,073	,118	,005	,003	,003
	N	321	321	321	321	321	321
E192	Pearson Correlation	-,032	-,186**	-,014	,066	-,061	-,053
	Sig. (2-tailed)	,565	,001	,809	,237	,279	,344
	N	321	321	321	321	321	321
E1920	Pearson Correlation	-,005	,088	,163**	-,110*	,205**	,030
	Sig. (2-tailed)	,935	,114	,003	,049	,000	,597
	N	321	321	321	321	321	321
E193	Pearson Correlation	-,043	-,109	-,061	,158**	-,101	-,052
	Sig. (2-tailed)	,446	,051	,274	,005	,072	,357
	N	321	321	321	321	321	321
E194	Pearson Correlation	,084	,196**	-,073	,010	,062	,097
	Sig. (2-tailed)	,132	,000	,190	,861	,271	,081
	N	321	321	321	321	321	321
E195	Pearson Correlation	,045	,154**	,053	-,032	,017	,142*
	Sig. (2-tailed)	,419	,006	,344	,571	,759	,011
	N	321	321	321	321	321	321
E196	Pearson Correlation	-,015	,106	-,020	,020	,070	,091
	Sig. (2-tailed)	,783	,057	,717	,726	,210	,103
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E2019	E202	E203	E204	E206	E207
E197	Pearson Correlation	,011	,062	-,129*	,054	,057	,078
	Sig. (2-tailed)	,851	,268	,021	,337	,308	,166
	N	321	321	321	321	321	321
E198	Pearson Correlation	,163**	-,050	-,033	,103	-,041	,038
	Sig. (2-tailed)	,003	,369	,561	,064	,470	,500
	N	321	321	321	321	321	321
E199	Pearson Correlation	,038	-,052	,055	-,028	,076	-,043
	Sig. (2-tailed)	,500	,352	,324	,618	,173	,442
	N	321	321	321	321	321	321
E201	Pearson Correlation	-,022	-,114*	,097	-,023	,088	-,042
	Sig. (2-tailed)	,690	,041	,082	,682	,114	,456
	N	321	321	321	321	321	321
E2010	Pearson Correlation	,012	-,033	,083	-,048	,081	,006
	Sig. (2-tailed)	,825	,552	,139	,395	,149	,920
	N	321	321	321	321	321	321
E2011	Pearson Correlation	-,025	,083	-,001	-,001	-,025	,068
	Sig. (2-tailed)	,662	,136	,991	,987	,650	,224
	N	321	321	321	321	321	321
E2012	Pearson Correlation	,055	,303**	,086	,129*	,064	,078
	Sig. (2-tailed)	,325	,000	,125	,021	,251	,165
	N	321	321	321	321	321	321
E2013	Pearson Correlation	-,020	,057	-,086	,164**	-,120*	-,085
	Sig. (2-tailed)	,715	,305	,122	,003	,032	,128
	N	321	321	321	321	321	321
E2014	Pearson Correlation	,110*	,079	,107	-,148**	,121*	-,008
	Sig. (2-tailed)	,050	,156	,056	,008	,030	,890
	N	321	321	321	321	321	321
E2015	Pearson Correlation	,011	,141*	-,047	,089	-,055	-,037
	Sig. (2-tailed)	,846	,012	,402	,110	,322	,507
	N	321	321	321	321	321	321
E2016	Pearson Correlation	,035	-,051	,118*	-,025	,011	,010
	Sig. (2-tailed)	,535	,362	,034	,656	,843	,855
	N	321	321	321	321	321	321
E2017	Pearson Correlation	-,138*	-,008	,001	,075	-,056	-,076
	Sig. (2-tailed)	,013	,893	,982	,178	,314	,175
	N	321	321	321	321	321	321
E2018	Pearson Correlation	,160**	,011	-,015	-,104	,067	,060
	Sig. (2-tailed)	,004	,844	,788	,062	,228	,285
	N	321	321	321	321	321	321
E2019	Pearson Correlation	1,000	-,039	-,027	-,058	,068	,115*
	Sig. (2-tailed)	,	,488	,625	,298	,225	,040
	N	321	321	321	321	321	321
E202	Pearson Correlation	-,039	1,000	,164**	,100	-,035	,055
	Sig. (2-tailed)	,488	,	,003	,074	,536	,328
	N	321	321	321	321	321	321
E203	Pearson Correlation	-,027	,164**	1,000	-,100	,135*	,091
	Sig. (2-tailed)	,625	,003	,	,074	,015	,105
	N	321	321	321	321	321	321
E204	Pearson Correlation	-,058	,100	-,100	1,000	-,110*	-,043
	Sig. (2-tailed)	,298	,074	,074	,	,050	,438
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E2019	E202	E203	E204	E206	E207
E206	Pearson Correlation	,068	-,035	,135*	-,110*	1,000	,216**
	Sig. (2-tailed)	,225	,536	,015	,050	,	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E207	Pearson Correlation	,115*	,055	,091	-,043	,216**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,040	,328	,105	,438	,000	,
	N	321	321	321	321	321	321
E208	Pearson Correlation	-,066	,046	,148**	,109	-,172**	-,117*
	Sig. (2-tailed)	,239	,416	,008	,052	,002	,035
	N	321	321	321	321	321	321
E209	Pearson Correlation	,080	-,161**	-,134*	-,122*	-,038	-,166**
	Sig. (2-tailed)	,152	,004	,016	,028	,493	,003
	N	321	321	321	321	321	321
E231	Pearson Correlation	-,096	,071	-,124*	,010	-,020	-,040
	Sig. (2-tailed)	,086	,203	,027	,865	,716	,475
	N	321	321	321	321	321	321
E2310	Pearson Correlation	-,061	,042	,073	,122*	,011	,033
	Sig. (2-tailed)	,278	,455	,193	,029	,848	,554
	N	321	321	321	321	321	321
E2312	Pearson Correlation	,063	-,126*	-,081	,105	-,029	,028
	Sig. (2-tailed)	,260	,024	,150	,060	,605	,616
	N	321	321	321	321	321	321
E2313	Pearson Correlation	,026	,090	-,026	,035	-,033	,047
	Sig. (2-tailed)	,641	,108	,641	,534	,556	,400
	N	321	321	321	321	321	321
E2314	Pearson Correlation	,036	-,019	-,054	,104	-,106	-,027
	Sig. (2-tailed)	,517	,729	,333	,062	,058	,625
	N	321	321	321	321	321	321
E2315	Pearson Correlation	,145**	-,081	,001	-,117*	,166**	,108
	Sig. (2-tailed)	,009	,145	,983	,036	,003	,053
	N	321	321	321	321	321	321
E232	Pearson Correlation	,073	-,018	,064	-,061	,172**	,004
	Sig. (2-tailed)	,194	,746	,252	,279	,002	,944
	N	321	321	321	321	321	321
E234	Pearson Correlation	,038	-,021	,023	-,120*	,103	,091
	Sig. (2-tailed)	,494	,705	,683	,032	,066	,105
	N	321	321	321	321	321	321
E235	Pearson Correlation	-,030	-,063	-,049	,073	-,029	-,044
	Sig. (2-tailed)	,596	,264	,383	,192	,604	,431
	N	321	321	321	321	321	321
E239	Pearson Correlation	-,083	-,020	-,059	,065	-,099	-,043
	Sig. (2-tailed)	,138	,727	,289	,243	,076	,446
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E208	E209	E231	E2310	E2312	E2313
E191	Pearson Correlation	,087	,110*	-,097	-,036	,043	,002
	Sig. (2-tailed)	,121	,050	,082	,518	,439	,970
	N	321	321	321	321	321	321
E1910	Pearson Correlation	,142*	,013	-,045	,126*	,123*	,195**
	Sig. (2-tailed)	,011	,819	,421	,024	,028	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1911	Pearson Correlation	,048	,213**	-,018	,022	,263**	,062
	Sig. (2-tailed)	,389	,000	,744	,701	,000	,264
	N	321	321	321	321	321	321
E1912	Pearson Correlation	,089	,101	,114*	,044	,091	,105
	Sig. (2-tailed)	,112	,070	,041	,434	,103	,059
	N	321	321	321	321	321	321
E1913	Pearson Correlation	,021	,061	-,089	,034	-,011	,091
	Sig. (2-tailed)	,709	,273	,110	,538	,841	,103
	N	321	321	321	321	321	321
E1914	Pearson Correlation	-,091	-,117*	-,018	-,034	-,080	-,068
	Sig. (2-tailed)	,104	,036	,745	,544	,155	,225
	N	321	321	321	321	321	321
E1915	Pearson Correlation	,056	-,154**	-,012	-,021	-,168**	-,185**
	Sig. (2-tailed)	,314	,006	,824	,711	,002	,001
	N	321	321	321	321	321	321
E1916	Pearson Correlation	,176**	-,071	,097	,001	,209**	,016
	Sig. (2-tailed)	,002	,202	,083	,990	,000	,773
	N	321	321	321	321	321	321
E1917	Pearson Correlation	,239**	-,142*	,061	,113*	-,058	,002
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,276	,042	,297	,970
	N	321	321	321	321	321	321
E1918	Pearson Correlation	,150**	-,104	,002	,158**	,036	,119*
	Sig. (2-tailed)	,007	,062	,970	,004	,515	,033
	N	321	321	321	321	321	321
E1919	Pearson Correlation	,071	,001	,095	,071	,072	,153**
	Sig. (2-tailed)	,202	,991	,090	,204	,197	,006
	N	321	321	321	321	321	321
E192	Pearson Correlation	,086	,014	,083	,078	,168**	,196**
	Sig. (2-tailed)	,126	,797	,137	,162	,002	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E1920	Pearson Correlation	-,046	-,029	-,082	-,018	,024	-,064
	Sig. (2-tailed)	,411	,607	,144	,747	,662	,250
	N	321	321	321	321	321	321
E193	Pearson Correlation	,131*	,013	-,023	,082	,182**	,249**
	Sig. (2-tailed)	,019	,822	,677	,144	,001	,000
	N	321	321	321	321	321	321
E194	Pearson Correlation	-,029	-,109	,051	,096	,023	,037
	Sig. (2-tailed)	,609	,051	,366	,085	,675	,506
	N	321	321	321	321	321	321
E195	Pearson Correlation	-,030	-,129*	,069	,053	-,032	,068
	Sig. (2-tailed)	,591	,021	,218	,346	,573	,222
	N	321	321	321	321	321	321
E196	Pearson Correlation	,009	-,113*	,118*	,045	-,020	,095
	Sig. (2-tailed)	,876	,043	,034	,425	,724	,091
	N	321	321	321	321	321	321

Correlations

		E208	E209	E231	E2310	E2312	E2313
E197	Pearson Correlation	,005	-,079	,044	,031	-,031	-,008
	Sig. (2-tailed)	,931	,157	,434	,576	,585	,889
	N	321	321	321	321	321	321
E198	Pearson Correlation	,076	,075	-,100	,038	,040	,070
	Sig. (2-tailed)	,174	,178	,072	,498	,472	,212
	N	321	321	321	321	321	321
E199	Pearson Correlation	,079	-,004	-,007	,007	-,059	,051
	Sig. (2-tailed)	,160	,939	,908	,895	,293	,365
	N	321	321	321	321	321	321
E201	Pearson Correlation	,016	,147**	-,028	-,011	-,005	,096
	Sig. (2-tailed)	,772	,009	,617	,846	,931	,085
	N	321	321	321	321	321	321
E2010	Pearson Correlation	,018	,066	,005	-,016	,006	,050
	Sig. (2-tailed)	,753	,237	,934	,776	,912	,369
	N	321	321	321	321	321	321
E2011	Pearson Correlation	,066	-,047	,017	,143*	-,055	,019
	Sig. (2-tailed)	,238	,400	,757	,010	,323	,733
	N	321	321	321	321	321	321
E2012	Pearson Correlation	,033	-,314**	,131*	,180**	-,045	,045
	Sig. (2-tailed)	,551	,000	,019	,001	,420	,421
	N	321	321	321	321	321	321
E2013	Pearson Correlation	,125*	-,051	,061	,114*	,077	,088
	Sig. (2-tailed)	,026	,361	,275	,041	,170	,117
	N	321	321	321	321	321	321
E2014	Pearson Correlation	,141*	,002	,047	,042	-,121*	-,028
	Sig. (2-tailed)	,012	,971	,397	,454	,030	,617
	N	321	321	321	321	321	321
E2015	Pearson Correlation	,051	,032	,215**	,044	,045	,036
	Sig. (2-tailed)	,364	,567	,000	,432	,419	,517
	N	321	321	321	321	321	321
E2016	Pearson Correlation	,168**	-,059	,049	,006	,116*	,092
	Sig. (2-tailed)	,003	,288	,386	,908	,038	,100
	N	321	321	321	321	321	321
E2017	Pearson Correlation	,043	,042	-,078	,120*	,075	,107
	Sig. (2-tailed)	,438	,457	,161	,032	,181	,054
	N	321	321	321	321	321	321
E2018	Pearson Correlation	-,016	,016	,009	-,092	-,006	-,061
	Sig. (2-tailed)	,771	,778	,874	,098	,918	,277
	N	321	321	321	321	321	321
E2019	Pearson Correlation	-,066	,080	-,096	-,061	,063	,026
	Sig. (2-tailed)	,239	,152	,086	,278	,260	,641
	N	321	321	321	321	321	321
E202	Pearson Correlation	,046	-,161**	,071	,042	-,126*	,090
	Sig. (2-tailed)	,416	,004	,203	,455	,024	,108
	N	321	321	321	321	321	321
E203	Pearson Correlation	,148**	-,134*	-,124*	,073	-,081	-,026
	Sig. (2-tailed)	,008	,016	,027	,193	,150	,641
	N	321	321	321	321	321	321
E204	Pearson Correlation	,109	-,122*	,010	,122*	,105	,035
	Sig. (2-tailed)	,052	,028	,865	,029	,060	,534
	N	321	321	321	321	321	321

Logistic Regression

Estimation terminated at iteration number 2 because
Log Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	815,091
Goodness of Fit	604,839
Cox & Snell - R^2	,010
Nagelkerke - R^2	,013

	Chi-Square	df	Significance
Model	5,996	9	,7404
Block	5,996	9	,7404
Step	5,996	9	,7404

Classification Table for E15 13
The Cut Value is ,50

		Predicted OXI O	Predicted NAI N	Percent Correct
Observed				
OXI	O	348	6	98,31%
NAI	N	244	7	2,79%
			Overall	58,68%

---------- Variables in the Equation ----------

riable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
SEX(1)	,1401	,1677	,6985	1	,4033	,0000	1,1504
LEVEL			,5291	2	,7676	,0000	
3 LEVEL(1)	,2978	,4471	,4435	1	,5054	,0000	1,3469
3 LEVEL(2)	,1945	,3009	,4180	1	,5180	,0000	1,2147
ED			1,0422	2	,5939	,0000	
GED(1)	-,2955	,4229	,4880	1	,4848	,0000	,7442
GED(2)	,0304	,2979	,0104	1	,9187	,0000	1,0309
HOOLED			2,5883	3	,4595	,0000	
CHOOLED(1)	-,2378	,2208	1,1599	1	,2815	,0000	,7883
CHOOLED(2)	-,2323	,2246	1,0700	1	,3009	,0000	,7927
CHOOLED(3)	-,3556	,2534	1,9695	1	,1605	,0000	,7008
0 12(1)	-,1318	,1707	,5958	1	,4402	,0000	,8765
nstant	-,2387	,2201	1,1755	1	,2783		

ogistic Regression

Log Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	799,040
Goodness of Fit	604,188
Cox & Snell - R^2	,029
Nagelkerke - R^2	,039

	Chi-Square	df	Significance
Model	17,675	9	,0391
Block	17,675	9	,0391
Step	17,675	9	,0391

Classification Table for E15 19
The Cut Value is ,50

		Predicted OXI O	Predicted NAI N	Percent Correct
Observed OXI	O	322	38	89,44%
NAI	N	203	42	17,14%
			Overall	60,17%

---------- Variables in the Equation ----------

ıriable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
. SEX(1)	-,2107	,1697	1,5411	1	,2145	,0000	,8100
} LEVEL			,7569	2	,6849	,0000	
:3 LEVEL(1)	,2527	,4655	,2948	1	,5872	,0000	1,2875
:3 LEVEL(2)	-,0656	,3005	,0476	1	,8273	,0000	,9365
;ED			5,9163	2	,0519	,0484	
ıGED(1)	-,7417	,4438	2,7927	1	,0947	-,0312	,4763
ıGED(2)	,0973	,2967	,1075	1	,7430	,0000	1,1022
:HOOLED			4,6497	3	,1993	,0000	
;CHOOLED(1)	-,2334	,2231	1,0944	1	,2955	,0000	,7918
;CHOOLED(2)	-,4725	,2289	4,2613	1	,0390	-,0526	,6234
;CHOOLED(3)	-,3036	,2545	1,4232	1	,2329	,0000	,7382
.0 12(1)	-,1942	,1727	1,2642	1	,2609	,0000	,8235
›nstant	,1626	,2215	,5388	1	,4629		

ogistic Regression

Log Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	474,515
Goodness of Fit	615,655
Cox & Snell - R^2	,039
Nagelkerke - R^2	,069

	Chi-Square	df	Significance
Model	23,769	9	,0047
Block	23,769	9	,0047
Step	23,769	9	,0047

Classification Table for E15 115
The Cut Value is ,50

		Predicted OXI O	Predicted NAI N	Percent Correct
Observed OXI	O	518	0	100,00%
NAI	N	87	0	,00%
			Overall	85,62%

---------- Variables in the Equation ----------

ıriable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
. SEX(1)	,5366	,2420	4,9139	1	,0266	,0765	1,7101
; LEVEL			2,9748	2	,2260	,0000	
:3 LEVEL(1)	,6788	,6918	,9629	1	,3265	,0000	1,9716
:3 LEVEL(2)	-,2921	,4065	,5164	1	,4724	,0000	,7467
;ED			4,6329	2	,0986	,0356	
ıGED(1)	-,9614	,6922	1,9293	1	,1648	,0000	,3824
ıGED(2)	,2414	,3989	,3661	1	,5451	,0000	1,2730
:HOOLED			6,9452	3	,0737	,0436	
;CHOOLED(1)	-,6110	,3314	3,3987	1	,0652	-,0530	,5428
;CHOOLED(2)	-,7019	,3369	4,3415	1	,0372	-,0685	,4956
;CHOOLED(3)	-,0179	,3277	,0030	1	,9564	,0000	,9823
.0 12(1)	-,6779	,2424	7,8206	1	,0052	-,1081	,5077
›nstant	-1,3357	,2956	20,4116	1	,0000		

ogistic Regression

ıtimation terminated at iteration number 3 because
›g Likelihood decreased by less than ,01 percent.

·2 Log Likelihood	785,866
;oodness of Fit	604,741
:ox & Snell - R^2	,041
lagelkerke - R^2	,055

	Chi-Square	df	Significance
lodel	25,124	9	,0028
;lock	25,124	9	,0028
;tep	25,124	9	,0028

ıassification Table for E15 310
ıe Cut Value is ,50

		Predicted OXI O	Predicted NAI N	Percent Correct
›served OXI	O	52	186	21,85%
NAI	N	45	322	87,74%
			Overall	61,82%

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
E1 SEX(1)	-,3725	,1718	4,7025	1	,0301	-,0577	,6890
E3 LEVEL			10,4128	2	,0055	,0889	
E3 LEVEL(1)	-,2327	,4663	,2490	1	,6178	,0000	,7924
E3 LEVEL(2)	-,8834	,3230	7,4828	1	,0062	-,0822	,4134
AGED			3,0175	2	,2212	,0000	
AGED(1)	,0995	,4374	,0518	1	,8200	,0000	1,1046
AGED(2)	,4531	,3201	2,0033	1	,1570	,0020	1,5731
SCHOOLED			8,1632	3	,0428	,0516	
SCHOOLED(1)	,2863	,2321	1,5206	1	,2175	,0000	1,3314
SCHOOLED(2)	-,2131	,2288	,8674	1	,3517	,0000	,8081
SCHOOLED(3)	-,4440	,2533	3,0734	1	,0796	-,0364	,6415
E10 12(1)	-,0637	,1757	,1314	1	,7170	,0000	,9383
Constant	,9216	,2307	15,9560	1	,0001		

Total number of cases: 614 (Unweighted)
Number of selected cases: 614
Number of unselected cases: 0

Number of selected cases: 614
Number rejected because of missing data: 3
Number of cases included in the analysis: 611

ependent Variable Encoding:

iginal lue	Internal Value
,00	0
1,00	1

	Value	Freq	Parameter Coding (1)
E10 13			
OXI	,00	395	1,000
NAI	1,00	216	,000
E10 2			
OXI	,00	211	1,000
NAI	1,00	400	,000
E10 3			
OXI	,00	197	1,000
NAI	1,00	414	,000
E10 4			
OXI	,00	405	1,000
NAI	1,00	206	,000
E10 5			
OXI	,00	459	1,000
NAI	1,00	152	,000
E10 6			
OXI	,00	495	1,000
NAI	1,00	116	,000
E10 7			
OXI	,00	403	1,000
NAI	1,00	208	,000
E10 8			
OXI	,00	356	1,000
NAI	1,00	255	,000
E10 12			
OXI	,00	348	1,000
NAI	1,00	263	,000
E10 11			
OXI	,00	373	1,000
NAI	1,00	238	,000
E10 10			
OXI	,00	510	1,000
NAI	1,00	101	,000
E10 9			
OXI	,00	511	1,000
NAI	1,00	100	,000
E10 1			
OXI	,00	223	1,000
NAI	1,00	388	,000

ependent Variable.. E12 1 Μαθητές με μερικά προβλήματα στην όραση(αμβλύω
ες)

eginning Block Number 0. Initial Log Likelihood Function

2 Log Likelihood 720,62478

Constant is included in the model.

eginning Block Number 1. Method: Enter

ariable(s) Entered on Step Number
.. E10 1 Η τηλεόραση ως μέσο πληροφορίας για τα άτομα με ειδικές ανάγ
ες
E10 2 Οι γονείς των μαθητών του δείγματος
E10 3 Οι δάσκαλοι των μαθητών του δείγματος
E10 4 Οι αναφορές από τα σχολικά βιβλία
E10 5 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας
E10 6 Τα διάφορα φροντιστήρια, εκτός σχολείου
E10 7 Οι αναφορές στα περιοδικά, παιδικά κόμικς και εφημερίδες
E10 8 Οι αναφορές στα διάφορα εξωσχολικά βιβλία
E10 9 Οι αναφορές στις κινηματογραφικές ταινίες
E10 10 Οι διάφορες θεατρικές παραστάσεις
E10 11 Οι φίλοι εντός κι εκτός σχολείου
E10 12 Οι συμμαθητές στη σχολική μονάδα
E10 13 Τα παιδιά που βρίσκονται στη γειτονιά

stimation terminated at iteration number 3 because
og Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	702,911
Goodness of Fit	609,629
Cox & Snell - R^2	,029
Nagelkerke - R^2	,041

	Chi-Square	df	Significance
Model	17,714	13	,1687
Block	17,714	13	,1687
Step	17,714	13	,1687

Classification Table for E12 1

The Cut Value is ,50

		Predicted ,00 0	NAI 1	Percent Correct
Observed				
,00	0	2	167	1,18%
NAI	1	4	438	99,10%
			Overall	72,01%

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
E10 1(1)	-,1398	,2029	,4751	1	,4907	,0000	,8695
E10 2(1)	,3284	,2125	2,3883	1	,1222	,0232	1,3887
E10 3(1)	,0874	,2196	,1585	1	,6905	,0000	1,0914
E10 4(1)	-,0349	,2163	,0260	1	,8719	,0000	,9657
E10 5(1)	-,4071	,2337	3,0346	1	,0815	-,0379	,6656
E10 6(1)	,4960	,2396	4,2872	1	,0384	,0563	1,6422
E10 7(1)	,1330	,2122	,3930	1	,5307	,0000	1,1423
E10 8(1)	-,2210	,2014	1,2043	1	,2725	,0000	,8017
E10 9(1)	,5577	,2641	4,4590	1	,0347	,0584	1,7466
E10 10(1)	-,3162	,2828	1,2498	1	,2636	,0000	,7289
E10 11(1)	-,3645	,2043	3,1814	1	,0745	-,0405	,6946
E10 12(1)	-,0137	,1939	,0050	1	,9435	,0000	,9863
E10 13(1)	,0388	,2101	,0340	1	,8536	,0000	1,0395
Constant	,8736	,3656	5,7088	1	,0169		

Logistic Regression

```
Total number of cases:       614 (Unweighted)
Number of selected cases:    614
Number of unselected cases:  0

Number of selected cases:                    614
Number rejected because of missing data:     9
Number of cases included in the analysis:    605


ependent Variable Encoding:

riginal        Internal
alue           Value
      ,00      0
     1,00      1
```

	Value	Freq	Parameter Coding (1)
E10 13			
OXI	,00	392	1,000
NAI	1,00	213	,000
E10 2			
OXI	,00	206	1,000
NAI	1,00	399	,000
E10 3			
OXI	,00	194	1,000
NAI	1,00	411	,000
E10 4			
OXI	,00	401	1,000
NAI	1,00	204	,000
E10 5			
OXI	,00	457	1,000
NAI	1,00	148	,000
E10 6			
OXI	,00	489	1,000
NAI	1,00	116	,000
E10 7			
OXI	,00	400	1,000
NAI	1,00	205	,000
E10 8			
OXI	,00	350	1,000
NAI	1,00	255	,000
E10 12			
OXI	,00	346	1,000
NAI	1,00	259	,000
E10 11			
OXI	,00	369	1,000
NAI	1,00	236	,000
E10 10			
OXI	,00	505	1,000
NAI	1,00	100	,000
E10 9			
OXI	,00	505	1,000
NAI	1,00	100	,000
E10 1			
OXI	,00	219	1,000
NAI	1,00	386	,000

ependent Variable.. E15 11

eginning Block Number 0. Initial Log Likelihood Function

2 Log Likelihood 591,363

Constant is included in the model.

eginning Block Number 1. Method: Enter

ariable(s) Entered on Step Number
.. E10 1 Η τηλεόραση ως μέσο πληροφορίας για τα άτομα με ειδικές ανάγ
ες
E10 2 Οι γονείς των μαθητών του δείγματος
E10 3 Οι δάσκαλοι των μαθητών του δείγματος
E10 4 Οι αναφορές από τα σχολικά βιβλία
E10 5 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας
E10 6 Τα διάφορα φροντιστήρια, εκτός σχολείου
E10 7 Οι αναφορές στα περιοδικά, παιδικά κόμικς και εφημερίδες
E10 8 Οι αναφορές στα διάφορα εξωσχολικά βιβλία
E10 9 Οι αναφορές στις κινηματογραφικές ταινίες
E10 10 Οι διάφορες θεατρικές παραστάσεις
E10 11 Οι φίλοι εντός κι εκτός σχολείου
E10 12 Οι συμμαθητές στη σχολική μονάδα
E10 13 Τα παιδιά που βρίσκονται στη γειτονιά

stimation terminated at iteration number 4 because
og Likelihood decreased by less than ,01 percent.

-2 Log Likelihood	579,770
Goodness of Fit	606,218
Cox & Snell - R^2	,019
Nagelkerke - R^2	,030

	Chi-Square	df	Significance
Model	11,593	13	,5613
Block	11,593	13	,5613
Step	11,593	13	,5613

lassification Table for E15 11
he Cut Value is ,50

		Predicted OXI O	Predicted NAI N	Percent Correct
bserved				
OXI	O	0	116	,00%
NAI	N	0	489	100,00%
			Overall	80,83%

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
E10 1(1)	-,2647	,2249	1,3846	1	,2393	,0000	,7675
E10 2(1)	-,1761	,2325	,5737	1	,4488	,0000	,8385
E10 3(1)	,1307	,2500	,2732	1	,6012	,0000	1,1396
E10 4(1)	-,1709	,2521	,4593	1	,4979	,0000	,8429
E10 5(1)	,0149	,2579	,0033	1	,9540	,0000	1,0150
E10 6(1)	,1882	,2798	,4524	1	,5012	,0000	1,2071
E10 7(1)	-,1135	,2501	,2057	1	,6501	,0000	,8927
E10 8(1)	-,1331	,2299	,3354	1	,5625	,0000	,8753
E10 9(1)	-,2402	,3406	,4976	1	,4806	,0000	,7864
E10 10(1)	-,2279	,3359	,4602	1	,4975	,0000	,7962
E10 11(1)	-,0852	,2312	,1358	1	,7125	,0000	,9183
E10 12(1)	-,3707	,2255	2,7016	1	,1002	-,0344	,6903
E10 13(1)	-,0614	,2443	,0632	1	,8015	,0000	,9404
Constant	2,3894	,4627	26,6687	1	,0000		

Logistic Regression

```
Total number of cases:       614 (Unweighted)
Number of selected cases:    614
Number of unselected cases:  0

Number of selected cases:                    614
Number rejected because of missing data:     1
Number of cases included in the analysis:    613
```

pendent Variable Encoding:

iginal lue	Internal Value
,00	0
1,00	1

	Value	Freq	Parameter Coding (1)
E10 13			
OXI	,00	397	1,000
NAI	1,00	216	,000
E10 2			
OXI	,00	213	1,000
NAI	1,00	400	,000
E10 3			
OXI	,00	199	1,000
NAI	1,00	414	,000
E10 4			
OXI	,00	407	1,000
NAI	1,00	206	,000
E10 5			
OXI	,00	461	1,000
NAI	1,00	152	,000
E10 6			
OXI	,00	497	1,000
NAI	1,00	116	,000
E10 7			
OXI	,00	405	1,000
NAI	1,00	208	,000
E10 8			
OXI	,00	358	1,000
NAI	1,00	255	,000
E10 12			
OXI	,00	350	1,000
NAI	1,00	263	,000
E10 11			
OXI	,00	375	1,000
NAI	1,00	238	,000
E10 10			
OXI	,00	512	1,000
NAI	1,00	101	,000
E10 9			
OXI	,00	513	1,000
NAI	1,00	100	,000
E10 1			
OXI	,00	225	1,000
NAI	1,00	388	,000

ependent Variable.. E14 3 Να ασχολούνται με τους μαθητές που παρουσιάζου
μαθησιακά προβλήματα

eginning Block Number 0. Initial Log Likelihood Function

? Log Likelihood 810,17725

Constant is included in the model.

eginning Block Number 1. Method: Enter

ariable(s) Entered on Step Number
. E10 1 Η τηλεόραση ως μέσο πληροφορίας για τα άτομα με ειδικές ανάγ
ες
E10 2 Οι γονείς των μαθητών του δείγματος
E10 3 Οι δάσκαλοι των μαθητών του δείγματος
E10 4 Οι αναφορές από τα σχολικά βιβλία
E10 5 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας
E10 6 Τα διάφορα φροντιστήρια, εκτός σχολείου
E10 7 Οι αναφορές στα περιοδικά, παιδικά κόμικς και εφημερίδες
E10 8 Οι αναφορές στα διάφορα εξωσχολικά βιβλία
E10 9 Οι αναφορές στις κινηματογραφικές ταινίες
E10 10 Οι διάφορες θεατρικές παραστάσεις
E10 11 Οι φίλοι εντός κι εκτός σχολείου
E10 12 Οι συμμαθητές στη σχολική μονάδα
E10 13 Τα παιδιά που βρίσκονται στη γειτονιά

stimation terminated at iteration number 3 because
arameter estimates changed by less than ,001

-2 Log Likelihood	793,444
Goodness of Fit	613,704
Cox & Snell - R^2	,027
Nagelkerke - R^2	,037

	Chi-Square	df	Significance
Model	16,733	13	,2118
Block	16,733	13	,2118
Step	16,733	13	,2118

Classification Table for E14 3
The Cut Value is ,50

Observed		Predicted OXI (O)	Predicted NAI (N)	Percent Correct
OXI	O	17	212	7,42%
NAI	N	16	368	95,83%
			Overall	62,81%

---------- Variables in the Equation ----------

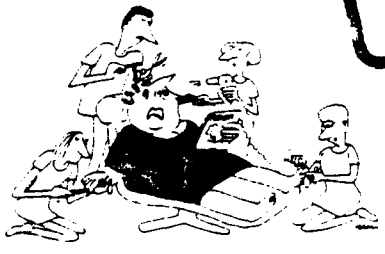
Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
E10 1(1)	-,1420	,1868	,5779	1	,4471	,0000	,8676
E10 2(1)	-,2208	,1907	1,3397	1	,2471	,0000	,8019
E10 3(1)	-,2769	,2011	1,8957	1	,1686	,0000	,7581
E10 4(1)	,1143	,1998	,3270	1	,5674	,0000	1,1210
E10 5(1)	,1563	,2082	,5638	1	,4527	,0000	1,1692
E10 6(1)	,2578	,2277	1,2816	1	,2576	,0000	1,2940
E10 7(1)	,2684	,1962	1,8709	1	,1714	,0000	1,3079
E10 8(1)	-,1574	,1851	,7229	1	,3952	,0000	,8543
E10 9(1)	-,1048	,2556	,1680	1	,6819	,0000	,9005
E10 10(1)	-,1512	,2598	,3385	1	,5607	,0000	,8597
E10 11(1)	-,0493	,1859	,0704	1	,7907	,0000	,9519
E10 12(1)	-,4432	,1806	6,0212	1	,0141	-,0705	,6420
E10 13(1)	,0798	,1938	,1697	1	,6804	,0000	1,0831
Constant	,7088	,3410	4,3211	1	,0376		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΙΔΙΑ με ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΦΡΟΝΤΙΣΟΥΝ ΤΟΥΣ ΕΑΥΤΟΥΣ ΤΟΥΣ

ΛΑΘΟΣ



ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΤΟΥΝ ΑΠΟ ΜΟΝΟΙ ΤΟΥΣ

ΛΑΘΟΣ

ΕΙΝΑΙ ΨΥΧΙΚΑ ΑΡΡΩΣΤΟΙ

ΛΑΘΟΣ

Η ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΕΙΝΑΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΗ

ΛΑΘΟΣ

ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΒΙΑΙΟΙ, ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΙ ΚΑΙ ΜΕ ΑΠΡΟΒΛΕΠΤΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ

ΛΑΘΟΣ

ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΣΕ ΘΕΣΗ ΝΑ ΕΝΤΑΧΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ.

ΛΑΘΟΣ

ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΔΕΝ ΤΟΥΣ ΘΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΓΕΙΤΟΝΙΑ ΤΟΥΣ.

ΛΑΘΟΣ

ΚΟΙΝΟΙ ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΠΑΡΕΞΗΓΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΛΗΘΕΙΑ!!!

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ **Αρ. Φύλλου 78**

14 Μαρτίου 2000

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2817

Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Άρθρο 1
Έννοια, σκοπός και καθεστώς

1. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.

2. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.

β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).

γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.

δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.

ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.

στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

3. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4. α) Γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική.

β) Κατά τη διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιούνται κατ' εξαίρεση και άλλα επιβοηθητικά μέσα που είναι εφικτά και επιστημονικά αποδεκτά, όπως αυτά καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρηκόων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας.

5. Οι ειδικές περιπτώσεις των προηγούμενων παραγράφων διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

6. Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα:

α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,

β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,

γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,

δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

7. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού και η χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις. Στις υπηρεσίες περιλαμβάνονται ιδίως η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η αξιολόγηση, η παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, η φυσικοθεραπεία, η εργοθερα-

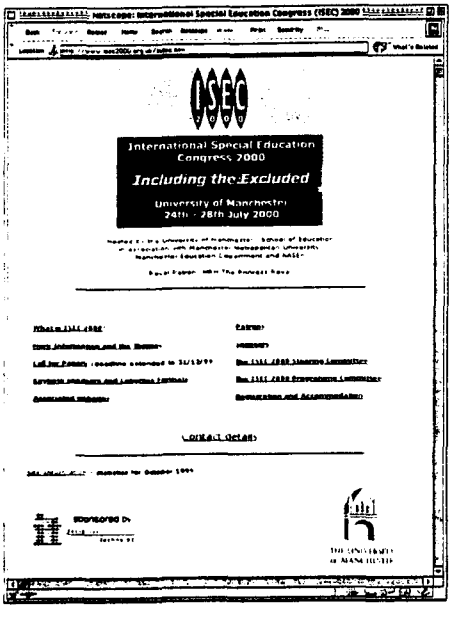
ISEC 2000: Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΩΝ ΑΤΟΜΩΝ

ISEC 2000

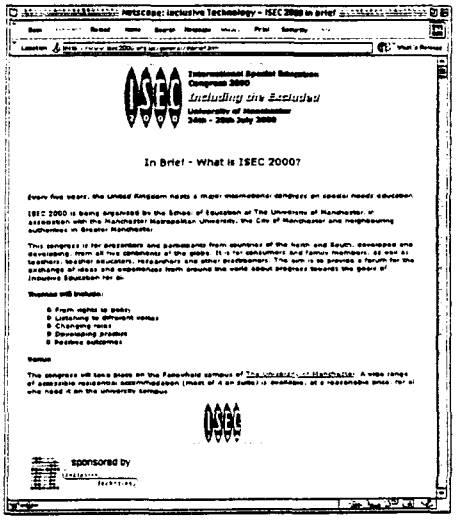
ήρξε μεγάλη ανταπόκριση και ό τις πέντε ηπείρους για το θνές Συνέδριο της Ειδικής ωγής το οποίο θα γίνει στο νεπιστήμιο του Manchester, ν Αγγλία από τις 24-28 Ιουλίου)0.

κύριο θέμα του Συνεδρίου είναι ένταξη των αποκλεισμένων μων". Το Συνέδριο θα εξετάσει πρόοδο στην πορεία προς το χο «Εκπαίδευση για 'Ολους», ος τέθηκε από τα Ηνωμένα ση στο Jomtien, στην Ταϋλάνδη επεκτάθηκε στα παιδιά με κανότητες και ειδικές ανάγκες ν παγκόσμια συνεδρίαση της ESCO που έγινε στη amanca της Ισπανίας το 1994.

ος κύριους ομιλητές λαμβάνονται ο Alfredo Artiles I.A.), Anupam Ahuja (Ινδία), Niuthi Mutukrishna (Νότιος Αφρική), Mike Oliver (Η.Β.) και Roger Slee (Αυστραλία). Επίσης θα εκπροσωπηθούν τα Ηνωμένα Εθνη και η UNESCO. Το Συνέδριο σχεδιάζει μία ειδική έκθεση για την εφαρμογή του Κανόνα 6 (Εκπαίδευση),έναν από τους 22 βασικούς Κανόνες των Ηνωμένων Εθνών για *Ίσες Ευκαιρίες* των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Περιλήψεις θα γίνονται δεκτές μέχρι τις 31 Δεκεμβρίου 1999.



Το κόστος είναι 230 λίρες Αγγλίας για εγγραφή πριν από την 1η Μαΐου 2000.
Η διαμονή μέσα στο χώρο κοστίζει 30 λίρες Αγγλίας την ημέρα για



σουΐτα και 20 λίρες Αγγλίας για φοιτητικό δωμάτιο. Δωμάτια ξενοδοχείου έχουν κρατηθεί για εκπροσώπους που επιθυμούν να μοιραστούν το δωμάτιο.

Για περισσότερες πληροφορίες:

Περισσότερες πληροφορίες στην ηλεκτρονική σελίδα του Συνεδρίου:
http://www.isec2000.org.uk ή ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
isec@man.ac.uk
fax: + 44 161 275 35 48

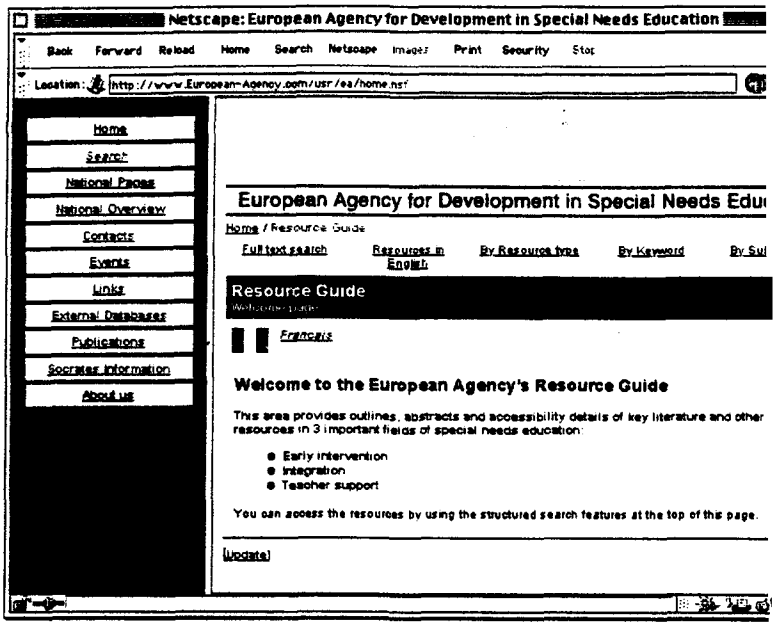
Στις 26 Νοεμβρίου, ο Ευρωπαϊκός Φορέας άνοιξε ένα Γραφείο σε αυτό το όμορφο κτίριο στη Λεωφόρο Palmerston στις Βρυξέλλες. Στις εγκαταστάσεις του Γραφείου λειτουργεί και μία μικρή Βιβλιοθήκη με έκθεση των δημοσιεύσεων του Ευρωπαϊκού Φορέα. Ο Ευρωπαϊκός Φορέας έχει πρόσβαση σε εγκαταστάσεις συναντήσεων και συνεδριάσεων.

Νέος Οδηγός Πηγών

Ένας Νέος Οδηγός Πηγών στην ηλεκτρονική σελίδα του Ευρωπαϊκού Φορέα παρέχει κατευθυντήριες γραμμές, αποσπάσματα και λεπτομέρειες πρόσβασης στην κύρια βιβλιογραφία και σε άλλες πηγές για τρεις σημαντικούς τομείς της Ειδικής Αγωγής.

Οι βασικοί τομείς είναι: *«πρώϊμη παρέμβαση», «ένταξη»* και *«εκπαιδευτική υποστήριξη»*.

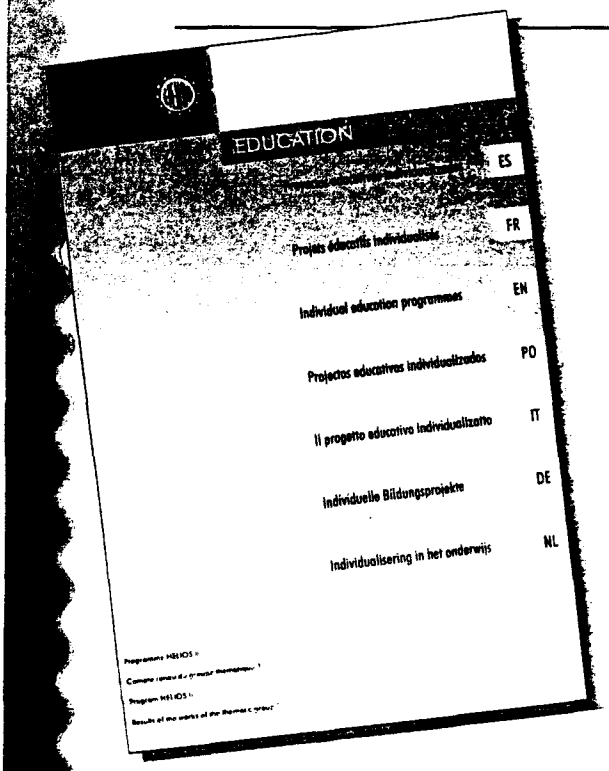
Οι κύριοι τύποι πηγών είναι ειδικά βιβλία, περιοδικά, λογισμικό, πολυμέσα, οπτικοακουστικό υλικό και βίντεο. Όταν οι χρήστες επισκεφθούν τον οδηγό πηγών, εμφανίζεται μία επιλογή αναζήτησης η οποία τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν μία απλά δομημένη αναζήτηση χρησιμοποιώντας τη γλώσσα (Αγγλική και Γαλλική), την πηγή, τις λέξεις κλειδιά ή τους θεματικούς τομείς.
Ο οδηγός περιέχει έναν κατάλογο με περισσότερους από 70 όρους κλειδιά, οι οποίοι μπορούν να συνδυαστούν όπως για παράδειγμα "integration" AND "behavioural difficulties" ("ενσωμάτωση" ΚΑΙ "δυσκολίες συμπεριφοράς").



Η δημιουργία του οδηγού πηγών υποστηρίχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
Ο οδηγός σήμερα περιέχει πηγές από τη Γαλλία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ωστόσο, ο οδηγός θα επεκταθεί σταδιακά ώστε να συμπεριλάβει πηγές και 17 χώρες μέλη του Ευρω Φορέα. Επιπλέον, θα πρ αναζήτηση στις εθνικές τ γλώσσες.

Για περισσότερες πληροφορίες:

http://www.european-agency.org



Εκδόσεις ΗΛΙΟΣ

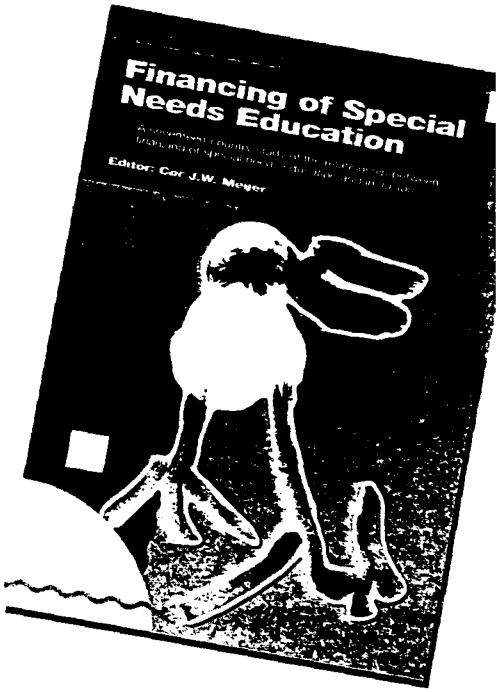
Ο Ευρωπαϊκός Φορέας ενεργεί τώρα ως διανομέας όλων των εκδόσεων που έχουν προέλθει από το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής HELIOS II. Υπάρχουν πρακτικά 6 σεμιναρίων, 13 πλήρεις εκθέσεις από την κάθε θεματική ομάδα εργασίας και 3 εκθέσεις για το τέλος του έτους. Τα κείμενα διατίθενται, χωρίς χρέωση, σε ορισμένες γλώσσες και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούν να διατεθούν σε ηλεκτρονική μορφή όπως και σε εκτύπωση. Ολα αυτά τα κείμενα μπορούν να παραγγελθούν μέσω ταχυδρομείου, τηλεφώνου μέσω απευθείας σύνδεσης ηλεκτρονική σελίδα του Ευρωπαϊκού Φορέα. Λεπ για όλες τις εκδόσεις βρίσ στην ηλεκτρονική σελίδα. Συμβουλευθείτε το Διάγρ Σημείων Επαφής.

Για περισσότερες πληροφορίες:

http://www.european-ag

Η επίδραση της ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ" στη συνεκπαίδευση

α νέα Ευρωπαϊκή μελέτη αναλύει τα συστήματα χρηματοδότησης 17 χώρες καθώς και την επίδρασή τους στην ένταξη. Αυτός ο μαντικός τομέας -χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής- προσεγγίζεται ι πρώτη φορά σε τόσο ευρεία κλίμακα.



ιμφωνα με τη μελέτη, η ηματοδότηση της Ειδικής Αγωγής ιοτελεί έναν από τους πιο μαντικούς παράγοντες που θορίζουν την ένταξη.
τα κονδύλια δε διατίθενται μφωνα με μια σαφή πολιτική, η ταξη δεν είναι δυνατό να ιτευχθεί στην πράξη. Οι χανισμοί χρηματοδότησης ηγούν τις διαφορές μεταξύ της νικής πολιτικής και της πρακτικής γάνωσης και εφαρμογής.
ράγματι, η χρηματοδότηση μπορεί θεωρηθεί ένας από τους πιο μαντικούς παράγοντες που μπορεί συμβάλει σε περαιτέρω ανάπτυξη ν πρακτικών ένταξης.

ρια πορίσματα

Μεγαλύτερη κριτική προκαλείται στις χώρες όπου το σύστημα χρηματοδότησης χαρακτηρίζεται από ένα μοντέλο άμεσης χρηματοδότησης των ειδικών σχολείων (περισσότεροι μαθητές στα ειδικά σχολεία-περισσότερα κονδύλια). Οι χώρες αυτές στρέφονται σε διαφορετικές μορφές στρατηγικής συμπεριφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης (γονείς, εκπαιδευτικοί ή άλλοι παράγοντες).
Αυτές οι μορφές στρατηγικής συμπεριφοράς μπορεί να έχουν ω αποτέλεσμα μειωμένη ένταξη, περιθωριοποίηση και αυξημένα έξοδα. Ένα σημαντικό χρηματικό ποσό δαπανάται για μη εκπαιδευτικούς σκοπούς όπως δικαστικούς αγώνες, διαγνωστικές διαδικασίες κ.λ.π.

Οι χώρες με ισχυρό αποκεντρωμένο σύστημα, όπου η περιφέρεια ή ο δήμος έχουν την κύρια υπευθυνότητα για τηνοργάνωση της Ειδικής Αγωγής, γενικά παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα. Τα συστήματα όπου οι δήμοι αποφασίζουν βάσει των πληροφοριών από τις υπηρεσίες σχολικής υποστήριξης ή τα συμβουλευτικά κέντρα και όπου η διάθεση περισσότερων κονδυλίων στην Ειδική Αγωγή επηρεάζει άμεσα το ποσό των κονδυλίων που προορίζεται για τη γενική εκπαίδευση, θεωρούνται πολύ αποτελεσματικά για την επίτευξη της ένταξης.

- Ο μαθητικός προϋπολογισμός έχει ορισμένα εμφανή μειονεκτήματα. Αρκετές φορές τα γενικά σχολεία είναι πρόθυμα να δεχτούν μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (και την προβλεπόμενη χρηματοδότησή τους). Ωστόσο, προτιμούν μαθητές (και την προβλεπόμενη χρηματοδότησή τους) οι οποίοι δεν τους επιφορτίζουν με πρόσθετο έργο. Επιπλέον, οι γονείς προσπαθούν πάντα να επιτύχουν το καλύτερο για τα παιδιά τους, και συνεπώς, θα επιδιώκουν τα υψηλότερα ποσά χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής.

Αυτό το σύστημα του μαθητικού προϋπολογισμού δεν ενδείκνυται για μαθητές με ήπιες ειδικές ανάγκες. Τα κριτήρια για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ασαφή, διφορούμενα και αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει πηγή δημόσιων συζητήσεων αν ο προϋπολογισμός εξαρτάται από τους μαθητές. Στην πράξη, τα καθορισμένα με σαφήνεια κριτήρια είναι απαραίτητα
αν τα κονδύλια εξαρτώνται από τους μαθητές.
Αν είναι αδύνατο να καθορισθούν τα κριτήρια, τα μαθητικά κονδύλια δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Προτάσεις

Βελτίωση της χρηματοδότησης της Ειδικής Αγωγής μπορεί να επιτευχθεί σε διάφορους τομείς. Σύμφωνα με τη μελέτη, επισημαίνονται διάφορες προτάσεις.

Παρουσιάζοντας στοιχεία από 15 Κράτη Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Ισλανδία και τη Νορβηγία, η μελέτη θα αποτελέσει το έναυσμα δημόσιας συζήτησης σε διάφορα επίπεδα λήψης αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο που η χρηματοδότηση μπορεί να αυξήσει τις πρακτικές ένταξης.

Για περισσότερες πληροφορίες:

Η μελέτη διατίθεται τώρα.
Συμβουλευθείτε τη σελίδα: «Χρήσιμες εκδόσεις».

ΣΩΚΡΑΤΗΣ 2000

Το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Εκπαίδευση, ΣΩΚΡΑΤΗΣ, μπαίνει τώρα στη δεύτερη φάση. Το Μάϊο του 1998 η Επιτροπή υιοθέτησε προτάσεις για την ανανέωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση (ΣΩΚΡΑΤΗΣ) καθώς επίσης και την επαγγελματική κατάρτιση (Leonardo da Vinci) και ένα νέο πρόγραμμα Νεότητας.

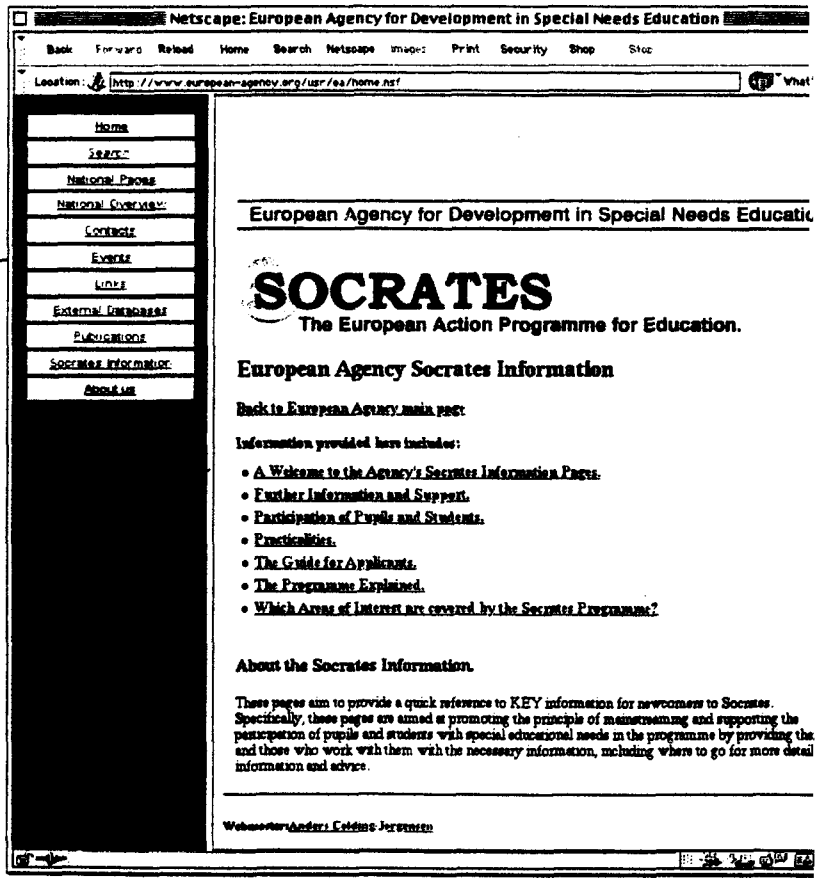
Η Φάση ΙΙ του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ αποσκοπεί σε 4 κύριους στόχους:

- Την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα
- Τη βελτίωση της γνώσης των ευρωπαϊκών γλωσσών
- Τη βελτίωση της συνεργασίας και της κινητικότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης
- Την ενθάρρυνση της καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Στα πλαίσια του νέου προγράμματος θα υπάρξουν 8 δράσεις: Σχολική Εκπαίδευση (Comenius), Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Erasmus): Εκπαίδευση Ενηλίκων και άλλες εκπαιδευτικές επιλογές (Grundtvig), η Διδασκαλία και η Εκμάθηση των Γλωσσών (Lingua), Εκπαίδευση και Πολυμέσα (Minerva), Παρατήρηση και Καινοτομία, Κοινές Δράσεις με άλλα Προγράμματα, Συνοδευτικά Μέτρα.

Οι ήδη υπάρχουσες υπηρεσίες υποστήριξης και πληροφόρησης – Εθνικοί Φορείς ΣΩΚΡΑΤΗΣ, PartBase (η υπηρεσία εύρεσης των συνεργατών ΣΩΚΡΑΤΗΣ) - και η ηλεκτρονική σελίδα της Γενικής Διεύθυνσης XXII (DG XXII) (http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates.html) παρέχουν πληροφορίες για τις εξελίξεις πρόγραμμα για το 2000.

Όπως και στην πρώτη φάση τ προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ, ι τις δράσεις και δραστηριότητι ενισχύεται η συμμετοχή των και των ενηλίκων με ειδικές και έτσι, σε σύντομο χρονικό διάστημα θα είναι δυνατή η πρόσβαση σε πληροφορίες π αφορούν στον τρόπο που συμπεριλαμβάνονται οι ειδικ εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα μέσω της ηλεκτρ σελίδας του Ευρωπαϊκού Φο Ειδικής Αγωγής.



Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής κέρδισε την οικονομική επιχορήγηση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για μία δράση στην τελική εξωτερική αξιολόγηση του ΣΩΚΡΑΤΗΣ, το κοινοτικό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η επιχορήγηση αποτελείται από τέσσερα μέρη, κάθε ένα από τα οποία σχετίζεται και με ορισμένες ειδικές απόψεις του προγράμματος. Ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής κέρδισε την επιχορήγηση για την αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών, φοιτητών και ενηλίκων με ειδικές ανάγκες, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Στόχος είναι να γίνει αξιολόγηση της ανώτατης δυνατής συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ σύμφωνα με την αρχή των γενικών σχολείων καθώς επίσης και υποδείξεις για την επόμενη φάση του προγράμματος. Η αξιολόγηση πρόκειται να καλύψει όλες τις δράσεις και δραστηριότητες του προγράμματος καθώς επίσης και όλα τα επίπεδα των συμμετεχόντων – τους διευθυντές του προγράμματος, τους συντονι της μελέτης και τους συμμετέχοντες – στις διάφορ χώρες.

Για περισσότερες πληροφορίες:

Μπορείτε να επικοινωνήσετε με τ Γραμματεία του Ευρωπαϊκού Φο Ειδικής Αγωγής.

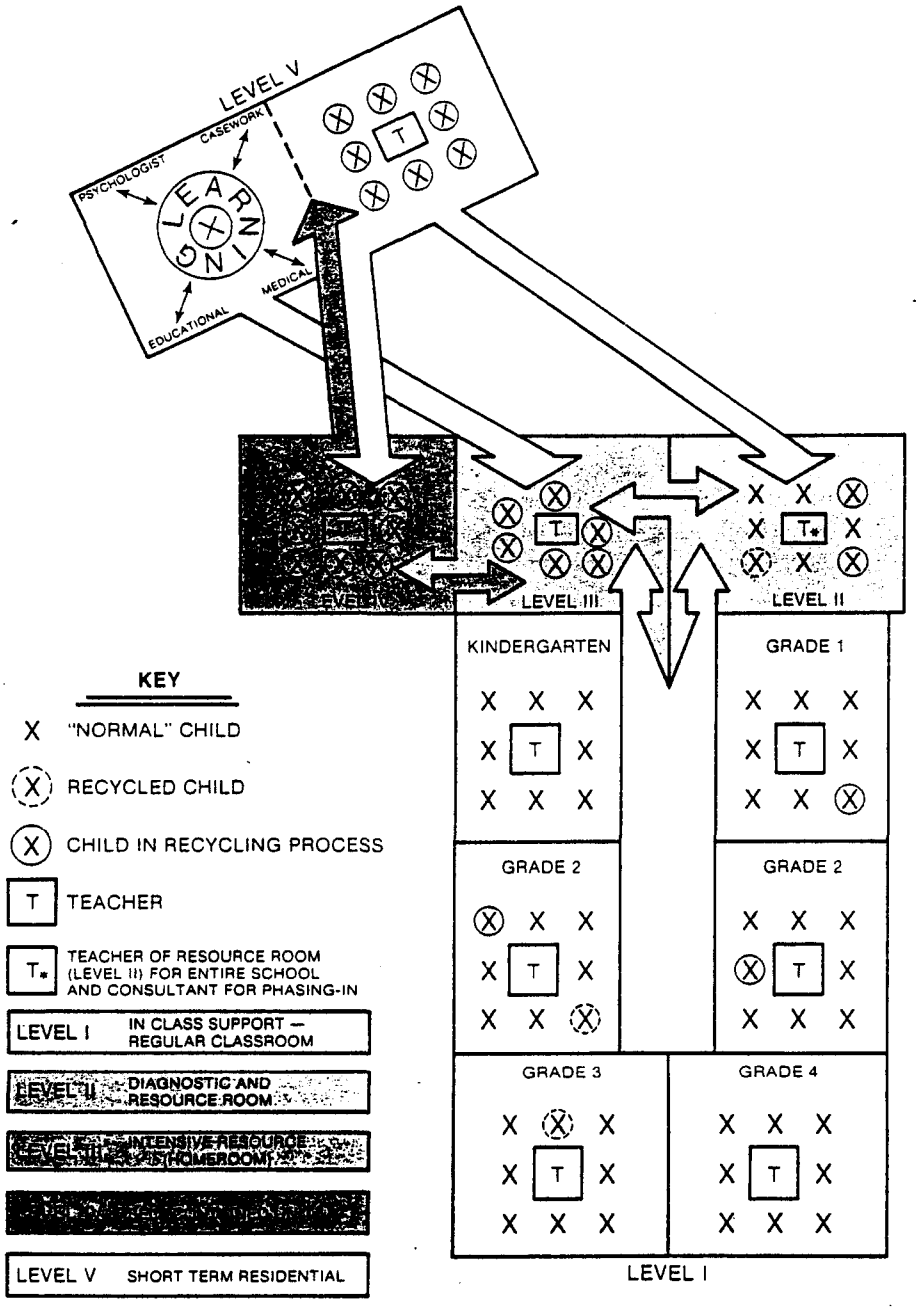


FIGURE 9.3. Continuity mainstreaming model.

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΜΕΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ
. Σωματικά ανάπηρα	5	60	8
. Κωφά - Βαρήκοα	6	24	9
. Τυφλά	2	4	3
5. Νοητική Υστέρηση	24	128	30
ΣΥΝΟΛΟ	37	216	50

ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

α. Κωφά - Βαρήκοα	1	2	1
β. Νοητική Υστέρηση	9	39	9
ΣΥΝΟΛΟ	10	41	10

ΕΙΔΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ

ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΜΕΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ
. Σωματικά ανάπηρα	7	180	33
. Κωφά - Βαρήκοα	11	254	58
. Τυφλά	4	54	18
. Νοητική Υστέρηση	104	2326	408
. Παραμητικά (Ν/Κ)	11	204	40
ζ. Αυτιστικά	1	7	2
ΣΥΝΟΛΟ	138	3025	559

. ΕΙΔΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Τυφλών	2	8	2
ΣΥΝΟΛΟ	2	8	2

3.

ΕΙΔΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΜΕΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠΙΚΟΙ
α. Μαθησιακές Δυσκολίες	651	8940	651
β. Κωφά - Βαρήκοα	8	59	8
γ. Σωματικά ανάπηρα	1	4	1
ΣΥΝΟΛΟ	660	9003	660

4.

ΕΙΔΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ

ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΜΕΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠΙΚΟΙ
α. Σωματικά ανάπηρα	3	87	32
β. Κωφά - Βαρήκοα	3	101	32
γ. Τμήμα κωφών	2	4	—
ΣΥΝΟΛΟ	8	192	64

5.

ΕΙΔΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ

ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΜΕΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠΙΚΟΙ
α. Σωματικά ανάπηρα	2	60	25
β. Κωφά - Βαρήκοα	3	98	34
γ. Τμήματα κωφών	2	4	—
ΣΥΝΟΛΟ	7	162	59

6.

Τ. Ε. Σ. Ε. Α.

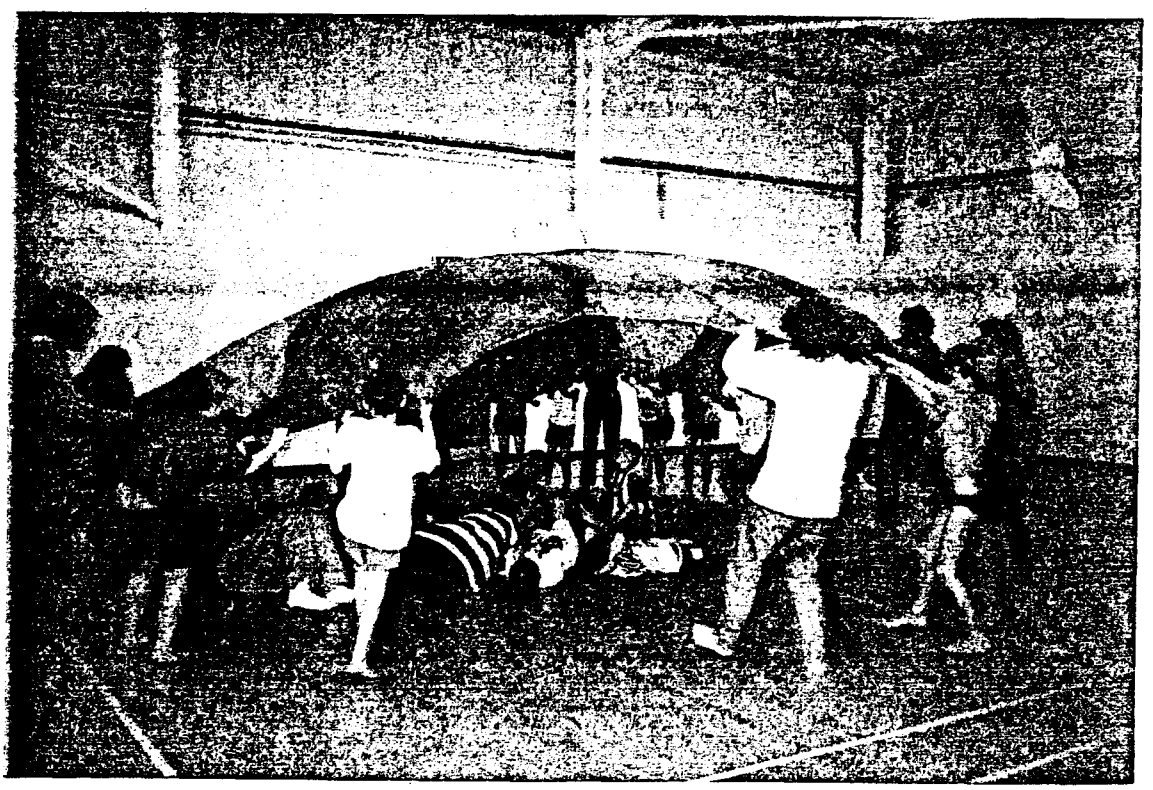
ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΜΕΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΚΠΙΚΟΙ
α. Σωματικά ανάπηρα	1	22	11
β. Κωφά - Βαρήκοα	2	35	16
γ. Νοητική υστέρηση	1	210	40
>	4	267	67

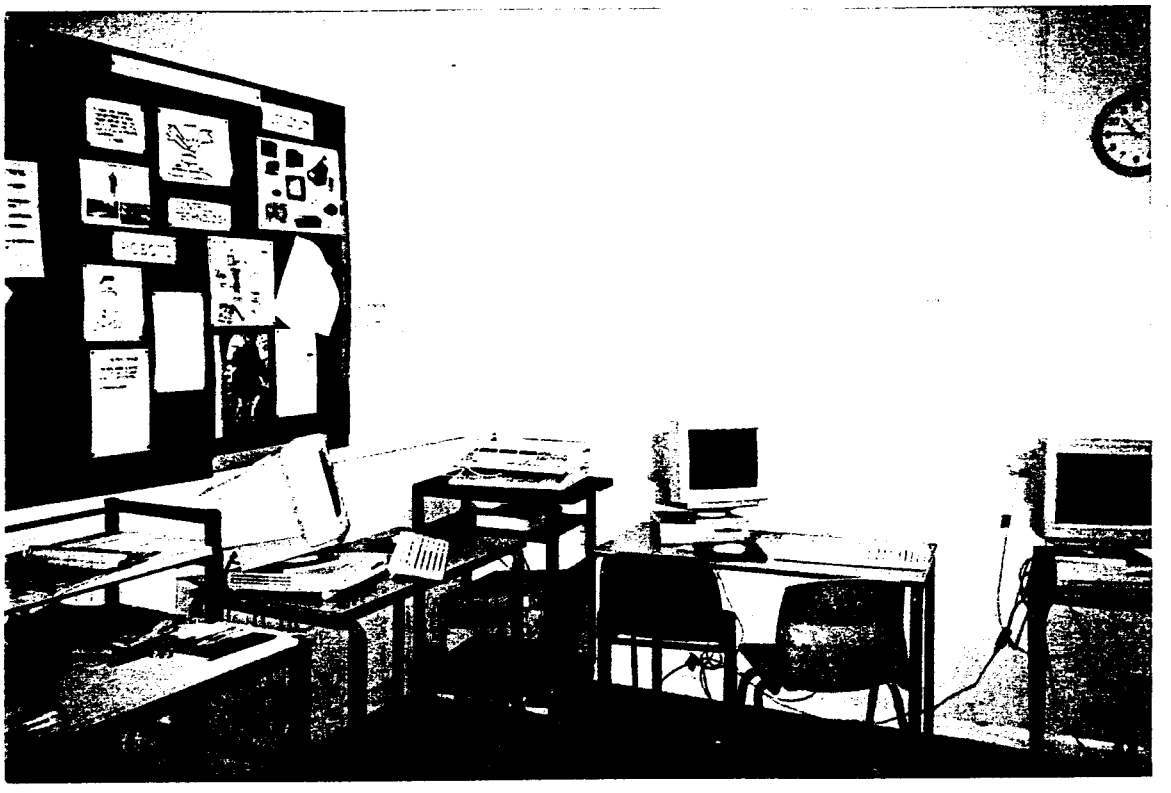
Μαθησιακές Δυσκολίες!

Μαρκάρισμα

Αδειάζει!

Παιχνίδι Επικοινωνίας!





Η/Υ στην Εκπαίδευση!

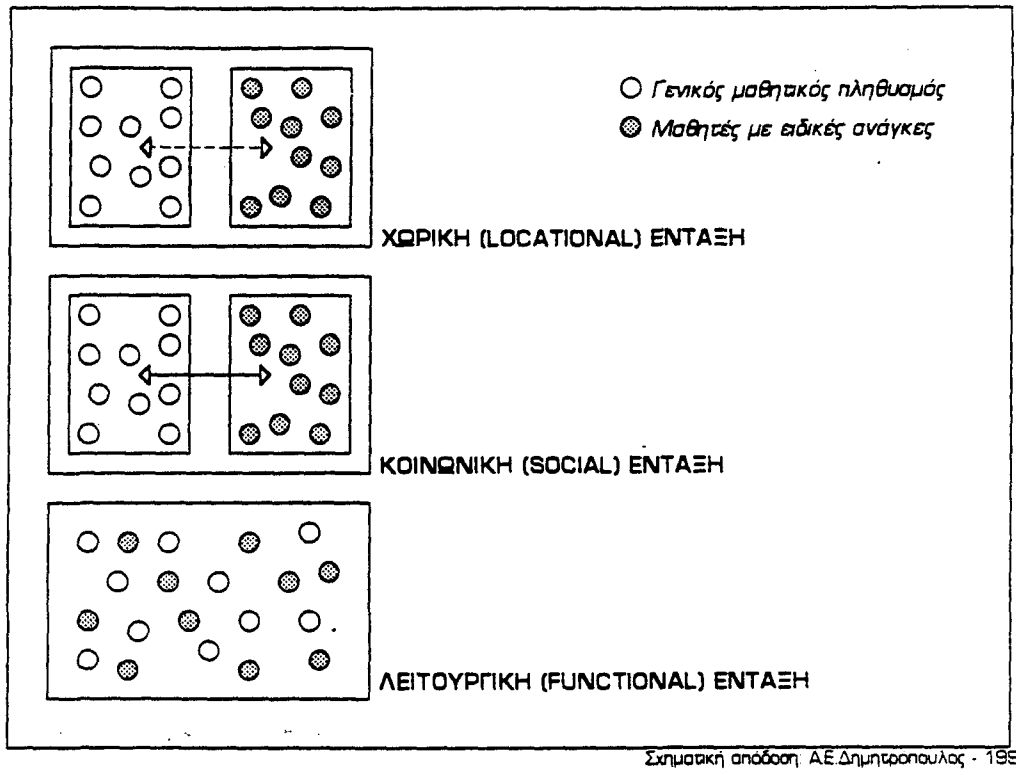
Ομαδοκεντρική Διδασκαλία!

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	ΕΤΟΣ ΕΝΑΡΞΗΣ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΓΙΑ Α.Μ.Ε.Α.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
ARION	1976	Ενίσχυση δραστηριοτήτων και ανταλλαγών μεταξύ ειδικών της εκπαίδευσης για την καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης και των πολιτικών των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών.	Η σχολική ένταξη αποτελεί ένα από τα θέματα του προγράμματος.	
COMETT	1986	Πρόγραμμα για τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων στο πεδίο της τεχνολογίας.	Δεν υπάρχει ειδική αναφορά για α.μ.ε.α., αλλά μερικές σχετικές δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα (π.χ. εκπαιδευτική τεχνολογία για ά.μ.ε.α.)	Το πρόγραμμα αντικατασταθηκε από το πρόγραμμα *LEONARDO*.
ERASMUS	1987	Σχέδιο δράσης για την κινητικότητα πανεπιστημιακών δασκάλων και φοιτητών.	Υπάρχουν ειδικές αναφορές για την ενθάρρυνση συμμετοχής στο πρόγραμμα α.μ.ε.α. .	Το πρόγραμμα αντικατασταθηκε από το πρόγραμμα *SOCRATES*.
EUROTECNET	1987	Πρόγραμμα για την προαγωγή καινοτομιών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης	Δεν υπάρχει ειδική αναφορά για α.μ.ε.α., αλλά μερικές σχετικές δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα (π.χ. εκπαιδευτική τεχνολογία για ά.μ.ε.α.)	Το πρόγραμμα αντικατασταθηκε από το πρόγραμμα *LEONARDO*.
PETRA	1988	Πρόγραμμα δράσης για την αρχική επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για την εργασία.	Υπάρχουν ειδικές αναφορές για την ενθάρρυνση συμμετοχής στο πρόγραμμα α.μ.ε.α. .	Το πρόγραμμα αντικατασταθηκε από το πρόγραμμα *LEONARDO*.
Youth for Europe	1988	Πρόγραμμα δράσης για την ενίσχυση ανταλλαγών μεταξύ νέων εκτός συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.	Τα α.μ.ε.α. αποτελούν ομάδα προτεραιότητας για συμμετοχή στο πρόγραμμα.	
IRIS	1988	Ευρωπαϊκό δίκτυο προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης για γυναίκες.	Δεν υπάρχει ειδική αναφορά για α.μ.ε.α., αλλά μερικές σχετικές δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα.	
LINGUA	1990	Πρόγραμμα δράσης για την ανάπτυξη της γνώσης ξένων γλωσσών.	Υπάρχουν ειδικές αναφορές για την ενθάρρυνση συμμετοχής στο πρόγραμμα α.μ.ε.α. .	Το πρόγραμμα αντικατασταθηκε από το πρόγραμμα *SOCRATES*.
TEMPUS	1990	Πανευρωπαϊκό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της κινητικότητας στο χώρο της ανώτερης (higher) εκπαίδευσης.	Δεν υπάρχει ειδική αναφορά για α.μ.ε.α., αλλά μερικές σχετικές δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα.	
EURYDICE	1990	Δίκτυο για την ανταλλαγή πληροφοριών για εθνικά και κοινοτικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτικές.	Το δίκτυο συνεργάζεται με το δίκτυο *HANDYNET*.	
FORCE	1991	Πρόγραμμα δράσης για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση.	Υπάρχουν ειδικές αναφορές για την ενθάρρυνση συμμετοχής στο πρόγραμμα α.μ.ε.α. .	Το πρόγραμμα αντικαταστάθηκε από το πρόγραμμα *LEONARDO*.

Πίνακας 1

Ευρωπαϊκά προγράμματα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

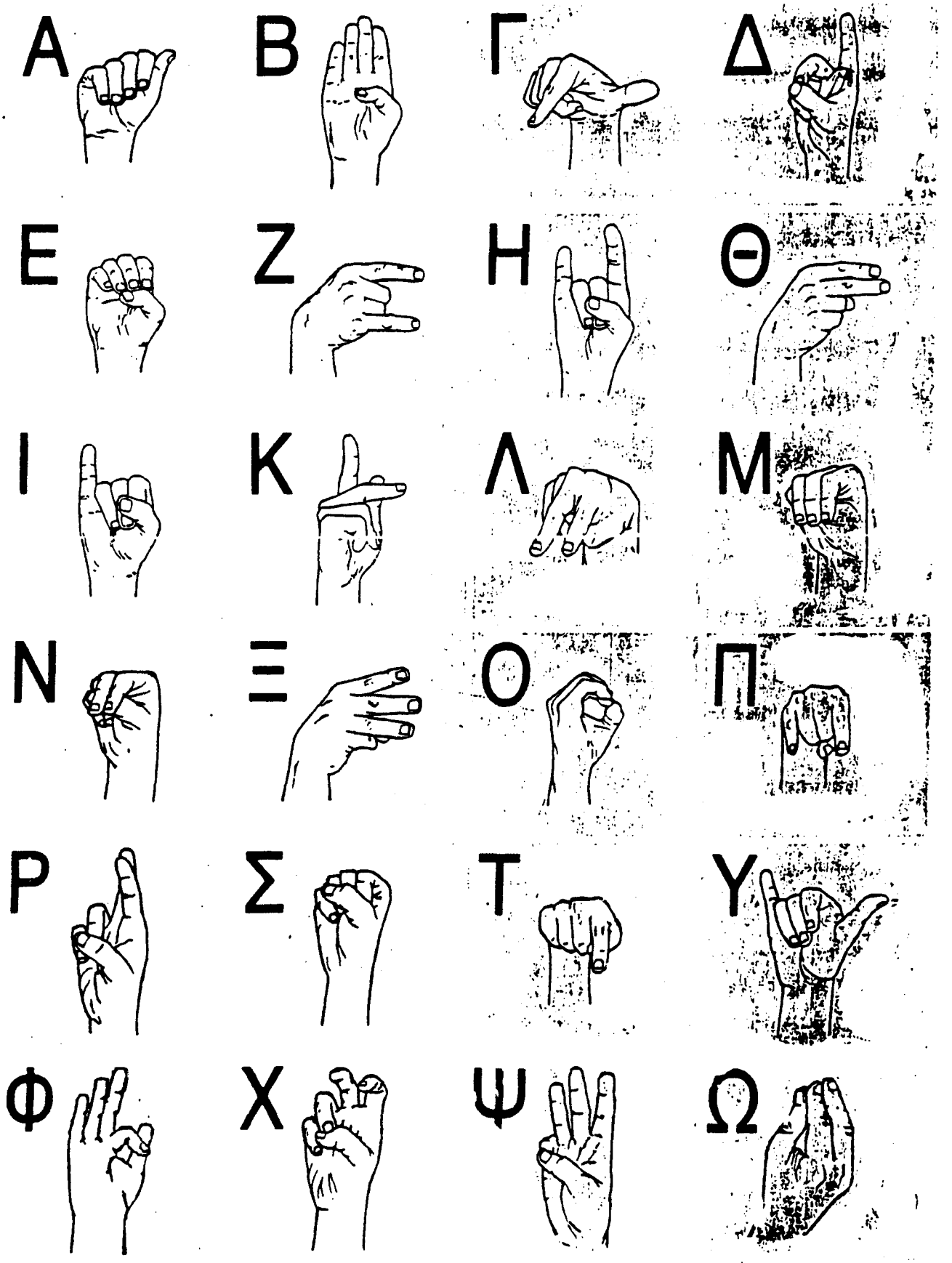
Πηγή: *Helios flash*, No 7, Oct. 94. Brussel: HELIOS Team of Experts.



Σχήμα 1
(Τύποι σχολικής ένταξης - Έκθεση Warnock - 1978)

ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΚΩΦΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΑΚΤΥΛΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ



ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΟΜ.Κ.Ε.
ΣΟΛΩΜΟΥ 57 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.-FAX: 5233968

HELLENIC SIGN LANGUAGE COMMITTEE
57 SOLOMOU STR. - ATHENS, TEL.-FAX: 5233968

Συμβουλές προς τους γονείς των δυσλεκτικών παιδιών

Να μη το χαρακτηρίζουν τεμπέλη ή απρόσεκτο.

Να μη το συγκρίνουν με άλλα άτομα της οικογένειας ή του σχολείου.

Να μη το πιέζουν με τρόπο που να φοβάται μην αποτύχει και τελικά τους απογοητεύσει.

Να μην περιμένουν να μάθει την ορθογραφία του, αφού τη γράψει μερικές φορές. Είναι πολύ πιθανό, αν όχι σίγουρο, ότι δε θα τη θυμηθεί.

Να μην εκπλήσσονται αν κουράζεται εύκολα ή αποθαρρύνεται.

Να μην εκνευρίζονται αν δείχνει ασυνέπεια - δηλαδή τη μια φορά τα καταφέρνει μια χαρά και την άλλη όχι.

Να μην το πιέζουν συνέχεια να καταβάλλει περισσότερες προσπάθειες.

Να του δίνουν θάρρος, όταν καταφέρνει κάτι.

Να του εκφράζουν την ικανοποίησή τους, όταν έχει γράψει πολλές λέξεις σωστά, στην ορθογραφία.

Να το βοηθήσουν να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχουν και πράγματα που τα καταφέρνει μια χαρά.

Να το ενθαρρύνουν να ενεργεί αργά και χωρίς άγχος.

Να το βοηθήσουν με διορθωτικά μαθήματα, που θα του κάνει κάποιος ειδικός.

~..~

A self-fulfilling prophecy.

Ο δάσκαλος
έχει συγκεκριμένες προσδοκίες
για συγκεκριμένους μαθητές
π.χ. "δεν πρόκειται να καταφέρει
πολλά στη Γεωγραφία."

Ο δάσκαλος ενισχύει
ις αντιλήψεις του, όταν
ις συζητά με τους συναδέλφους
ου, για το χαμηλό επίπεδο
άθησης "δύσκολων" μαθητών.

ι προσδοκίες του δασκάλου
ειώνονται καθώς οι
υγκεκριμένοι μαθητές
άνονται ακόμη πιο
διάφοροι. Είτε παραμελεί
ους μαθητές, είτε βρίσκεται
σε συνεχή σύγκρουση μαζί
τους.

Ο δάσκαλος κάνει
λιγότερες ερωτήσεις
και οι μαθητές αρχί-
ζουν να πιστεύουν
ότι οι δυνατότητές
τους στη Γεωγραφία
είναι πολύ περιορισμένες
κι, αντιλαμβάνονται ότι έχει
σχέση κι αυτό.

Ο δάσκαλος
επιδεικνύει μια
ανάλογη συμπε-
ριφορά σε
τέτοιους μαθητές
π.χ. σπάνια τους
κάνει ερωτήσεις
και γρήγορα
απορρίπτει τις
απαντήσεις τους.

Οι μαθητές το
αντιλαμβάνονται
και δε χρειάζεται
να καταβάλουν
προσπάθεια για να
συμμετέχουν στο
μάθημα.

ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΥΦΛΩΝ

Οταν με συναντήσεις...
Μπορείς να με βοηθήσεις, αν θυμηθείς...

✓ Μόνο εμείς οι τυφλοί κρατάμε λευκό μπαστούνι

✓ Είμαι ένας συνηθισμένος άνθρωπος, αλλά τυφλός. Μη με μεταχειρίζεσαι σαν να είμαι μωρό.

✓ Πιο εύκολα θα περπατήσω μαζί σου παρά με το μπαστούνι. Ομως μη με πιάνεις από το μπράτσο. Αφησέ με να πιαστώ εγώ από το δικό σου, ετσι καταλαβαίνω καλύτερα τον τρόπο που κινείσαι.

✓ Μη ρωτάς τον συνοδό μου... Ρώτησε εμένα, χρησιμοποίησε τον κανονικό τόνο της φωνής σου.

✓ Μην αποφεύγεις τις λέξεις "βλέπω", "κοιτάζω", "τυφλός", τις μεταχειρίζομαι και εγώ.

✓ Συστησέ με στους άλλους, θέλω να γνωρίζω ποιός είναι στο δωμάτιο μαζί μου. Μιλησέ μου όταν μπαίνεις, πες μου πως φεύγεις, με φέρνει σε μεγάλη αμηχανία να μιλάω σε κάποιον που δεν είναι κοντά μου.

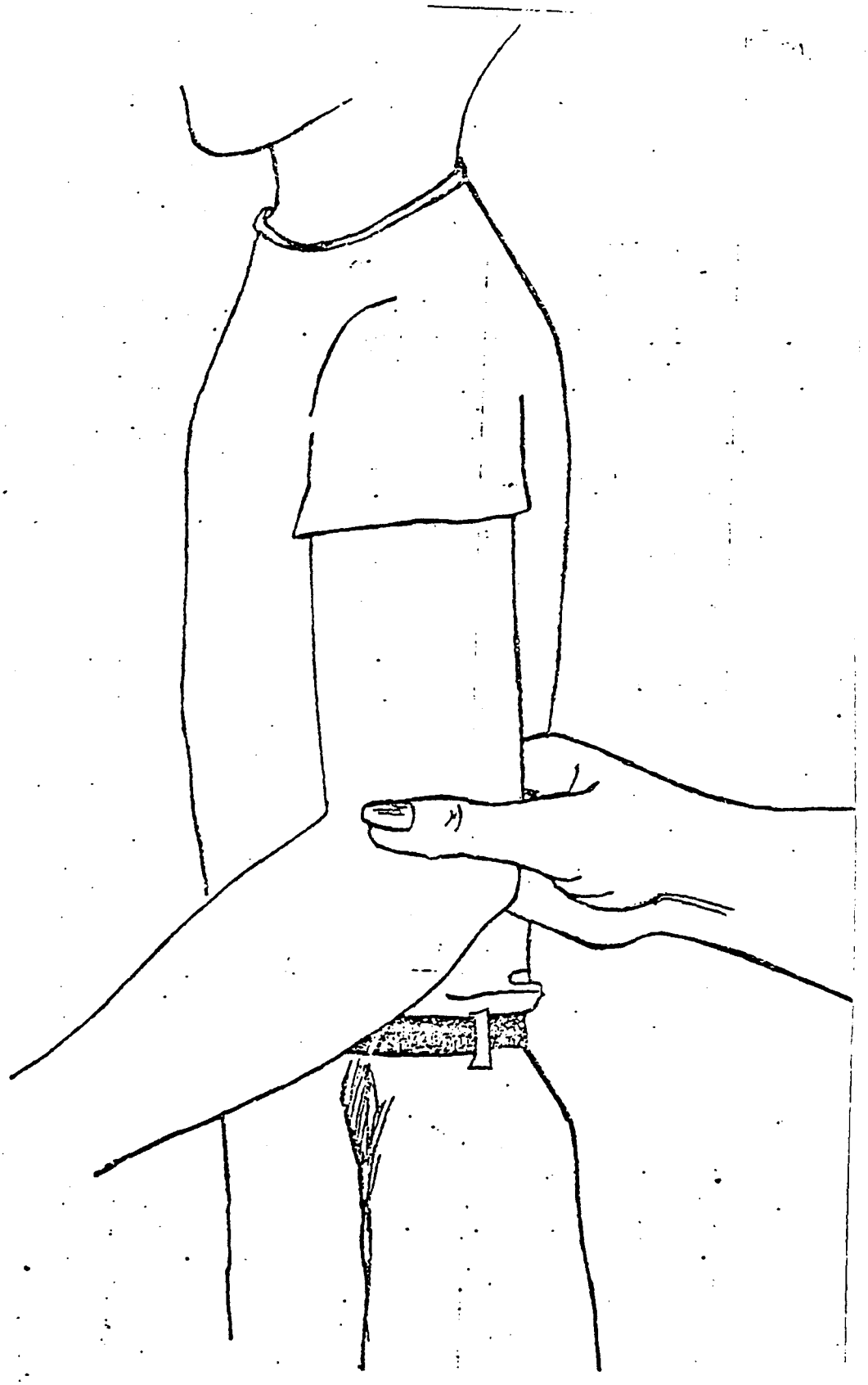
✓ Οδήγησε το χέρι μου σε μια καρέκλα. Πες μου που είναι η πόρτα στο δωμάτιο, το παράθυρο...κλπ. Προειδοποίησε με για εμπόδια στον χώρο, δεν θέλω να κάνω ζημιές.

✓ Βοηθησέ με διακριτικά στο τραπέζι και πες μου για το φαγητό στο πιάτο μου. Χρησιμοποιώντας το πιάτο μου σαν ρολόϊ, πες μου σε ποιά "ώρα" είναι το κάθε είδος φαγητού.

✓ Μου αρέσει το θέατρο και ο κινηματογράφος φτάνει να με βοηθάς να καταλαβαίνω το έργο, διαβαζοντάς μου όσα δεν μπορώ να δώ.

✓ Δεν θέλω τον οίκτο σου αλλά την φιλία σου. Μη μιλάς για την "Θαυματουργό αντίληψη των τυφλών", όσα έμαθα είναι αποτέλεσμα σκληρής εργασίας.

✓ Αν είσαι περίεργος θα μιλήσω μαζί σου για την τυφλωσή μου, αλλά είναι μια παλιά ιστορία, έχω τόσα άλλα ενδιαφέροντα και απορίες όπως και εσύ.



Αλφάβητο και νούμερα σε γραφή τυφλών BRAILLE

1 - ● ● - 4
2 - ● ● - 5
3 - ● ● - 6

Οι 6 κουκίδες της γραφής BRAILLE είναι τοποθετημένες και αριθμούνται κατά τον παραπλεύρως τρόπο :

Το αλφάβητο είναι :

Σημείο Κεφαλαίων	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ
⠠	⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠵	⠱	⠹	⠊	⠅	⠇	⠍

Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ	Υ	Φ	Χ	Ψ	Ω
⠝	⠭	⠕	⠏	⠗	⠎	⠞	⠽	⠋	⠓	⠽	⠺

Οι αριθμοί είναι :

Σημείο Αριθμών	1	2	3	4	5	6	7	8	9
⠼	⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠋	⠛	⠓	⠊

Οι δίφθογγοι είναι :

αι	ει	οι	αυ	ευ	ηυ	υι	ου
⠁⠊	⠑⠊	⠕⠊	⠁⠥	⠑⠥	⠱⠥	⠥⠊	⠳

Αλφάβητο και νούμερα σε γραφή τυφλών BRAILLE

1 - ● ● - 4
2 - ● ● - 5
3 - ● ● - 6

Οι 6 κουκίδες της γραφής BRAILLE είναι τοποθετημένες και αριθμούνται κατά τον παραπλεύρως τρόπο :

Το αλφάβητο είναι :

Σημείο Κεφαλαίων	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ
⠠	⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠵	⠱	⠹	⠊	⠅	⠇	⠍

Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ	Υ	Φ	Χ	Ψ	Ω
⠝	⠭	⠕	⠏	⠗	⠎	⠞	⠥	⠋	⠓	⠽	⠺

Οι αριθμοί είναι :

Σημείο Αριθμών	1	2	3	4	5	6	7	8	9
⠼	⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠋	⠛	⠓	⠊

Οι δίφθογγοι είναι :

αι	ει	οι	αυ	ευ	ηυ	υι	ου
⠁⠊	⠑⠊	⠕⠊	⠁⠥	⠑⠥	⠱⠥	⠥⠊	⠳

Αλφάβητο και νούμερα σε γραφή τυφλών BRAILLE

1 - ● ● - 4
2 - ● ● - 5
3 - ● ● - 6

Οι 6 κουκίδες της γραφής BRAILLE είναι τοποθετημένες και αριθμούνται κατά τον παραπλεύρως τρόπο :

Το αλφάβητο είναι :

Σημείο Κεφαλαίων	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ
⠠	⠁	⠃	⠛	⠙	⠑	⠵	⠓	⠹	⠊	⠅	⠇	⠍

Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ	Υ	Φ	Χ	Ψ	Ω
⠝	⠭	⠕	⠏	⠗	⠎	⠞	⠽	⠋	⠯	⠽	⠺

Οι αριθμοί είναι :

Σημείο Αριθμών	1	2	3	4	5	6	7	8	9
⠼	⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠋	⠛	⠓	⠊

Οι δίφθογγοι είναι :

αι	ει	οι	αυ	ευ	ηυ	υι	ου
⠁⠊	⠑⠊	⠕⠊	⠁⠥	⠑⠥	⠱⠥	⠥⠊	⠳

ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ιατροπαιδαγωγικοί Σταθμοί - Υπηρεσίες Υγείας

ΝΟΜΟΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

1. Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής

α. Δημόσιο Παιδιατρικό Νευροψυχιατρικό Νοσοκομείο Νταού Πεντέλης
Ραφήνα 190 09
Τηλ. 0294 23 540, 22 222 (έως 18 ετών)

β. Δημόσιο Παιδιατρικό Νευροψυχιατρικό Νοσοκομείο
Πεντέλης Ιατρικό Κέντρο (Β' Κλινικής)
Σωκράτους 32, Ν. Ηράκλειο, 147 22
Τηλ. 28 16 598
Fax 28 30 312

γ. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής
Σισίνη 15 & Δημητρέσσα 1, Ιλίσια
Τηλ. 72 20 133, 72 45 048

δ. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Δυσλεξίας
Ηχούς 3, Γαλάτσι 111 46
Τηλ. 29 28 333 (Για παιδιά σχολικής ηλικίας)

ε. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Δυσλεξίας
2ας Μαΐου 5, Πλατεία Ν. Σμύρνης, 171 21
Τηλ. 93 23 493, 93 21 255
Fax 93 47 335

στ. Ιατροπαιδαγωγικό Ελληνορρώσων
Γαρέφη 4, Ν. Ψυχικό
Τηλ. 67 73 442-3

2. Νοσοκομείο Παίδων "Αγία Σοφία"

α. Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής
Γαρέφη 4, Ν. Ψυχικό
Τηλ. 77 57 496
Fax 77 98 748 (Εξωτερικά Ιατρεία - έως 14 ετών)

β. Μονάδα για παιδιά πάσχοντα από αιματολογικά νοσήματα, κακοήθεις όγκους και γενικά καρκίνο
Τηλ. 77 71 811-16, εσωτ. 7601

γ. Κέντρο εκπαίδευσης & ψυχοκινητικής υποστήριξης εφήβων
Βασ. Γεωργίου 43, Χαλάνδρι
Τηλ. 68 55 289-90
(Για νέους που πάσχουν από χρόνια αιματολογικά νοσήματα - ηλικίες: 14-25 ετών)

δ. Ακουολογικό τμήμα Νοσοκομείου Παίδων
Θηβών & Μικράς Ασίας, Γουδί , 115 27
Τηλ. 77 57 218

ε. Νοσοκομείο Παίδων, Ινστιτούτο Υγείας του παιδιού - μονάδα κακοποίησης - παραμέλησης παιδιού
Φωκίδος 7
Τηλ. 77 93 648, 77 15 791

στ. Τμήμα Ενδονοσοκομειακής Νοσηλείας (Τ.Ε.Ν.)
Θηβών & Μ. Ασίας, Γουδί, 115 27
Τηλ. 77 71 811, 77 58 306, εσωτ. 7345 (Ηλικίες: 6-15 ετών)

3. Γενικό Νοσοκονείο Αθηνών "Γ. ΓΕΝΝΗΜΑΤΑΣ"

α. Μονάδα Ψυχικής Υγείας Χαλανδρίου
Ζαλόγγου 6, Αγία Παρασκευή, 152 33
Τηλ. 63 99 195
(Παιδοψυχιατρική Υπηρεσία - Ηλικίες: έως 15,5 ετών)

β. Μονάδα Ψυχικής Υγείας Εφήβων και Νέων
Ι. Κέντρο Υποδοχής & Ψυχολογικής Βοήθειας
ΙΙ. Νοσοκομείο Ημέρας
Μεσογείων 154, Χολαργός 115 27

Τηλ. 7480901
(Ηλικίες υποδοχής νέων περιπτώσεων: 13-19 ετών)

4. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής

α. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Αθηνών
Ι. Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία Αθηνών
Ζαΐμη 2, Εξάρχεια, 106 83
Τηλ. 36 44 733, 36 15 711
(Ηλικίες: 3-16 ετών)

ΙΙ. Γραμμή Ζωής (175)
Ιουλιανού 18Α & Μαυρομματαίων, Αθήνα, 106 82
Τηλ. 82 10 222, 88 40 712, 88 40 713
Συμβουλευτική ενηλίκων

ΙΙΙ. Υπηρεσία Κοινωνικής Ψυχιατρικής Αθήνας - Συμβουλευτικό Ψυχιατρικό Τμήμα Ενηλίκων
Βασ. Ηρακλείου 8, Αθήνα, 10682
Τηλ. 82 10 222, 82 11 220
Fax 82 53 085

β. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Πειραιά
Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία Πειραιά
Νοταρά & Μπουμπουλίνας 15, Πειραιάς, 18 535
Τηλ. 41 18 733, 41 70 546, 41 18 748
(Ηλικίες: 3 ετών - αποφοίτηση από το Λύκειο)

γ. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Αιγάλεω
Ι. Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία Αιγάλεω
Σούτσου 4, Πλατεία Δαβάκη, Αιγάλεω, 122 43
Τηλ. 54 49 898
Τομεοποιημένη Υπηρεσία για τους κατοίκους του Αιγάλεω
(Ηλικίες: 3-16 ετών)

ΙΙ. Τμήμα Αποϊδρυματοποίησης
Ιερά Οδός 269, Αιγάλεω, 122 44
Τηλ. 59 88 942

ΙΙΙ. Υπηρεσία Κοινωνικής Ψυχιατρικής - Συμβουλευτικό Ψυχιατρικό Τμήμα Ενηλίκων
Σούτσου 4, Πλατεία Δαβάκη, Αιγάλεω 122 43

Τηλ. 59 10 065-66
Fax 59 10 067

δ. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής - Παράρτημα Πατησίων
Τμήμα Πρόληψης & Αντιμετώπισης Εξαρτητικών καταστάσεων
Αγρινίου 33, Πατήσια 104 46
Τηλ. 86 59 800

ε. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Χαλανδρίου
Υπηρεσία Ειδικής Παιδαγωγικής
Λεωφ. Πεντέλης 135, Χαλάνδρι, 152 34
Τηλ. 68 15 256, 68 20 386

στ. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Αγίας Παρασκευής
Θεραπευτική Μονάδα για αυτιστικά παιδιά και εφήβους
Σπετσών 4, Αγία Παρασκευή
Τηλ. 63 96 444, 63 96 333

5. Κέντρο Παιδαγωγικής Υγιεινής (Ι.Κ.Α.)
Ιπποκράτους & Αραχώβης 17, Εξάρχεια, 106 82
Τηλ. 36 04 929, 36 04 972, 36 04 919, 36 04 850
Fax 36 01 903
(Ηλικίες: έως 18 ετών)

6. Κέντρο Θεραπείας Διαταραχών Ανάγνωσης και Γραφής (Λόγος και Γραφή) - Κερδοσκοπικός Οργανισμός
Βασ. Σοφίας 124Α, Αθήνα, 115 26
Τηλ. 77 55 660

7. Ίδρυμα Ερευνών για το παιδί "Σπύρος Δοξιάδης"
Μη κερδοσκοπική εταιρία
α. Ειδική Διαγνωστική Μονάδα
Καρέα 11 (Αρχή Λεωφ. Βουλιαγμένης), Αθήνα, 116 36
Τηλ. 92 32 347, 92 22 666
β. Αμαλίας 42, Αθήνα, 105 58
Τηλ. 32 38 807

8. Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής

α. Κέντρο Ψυχικής Υγείας Περιστερίου
Πλούτωνος 2 & Ηφαίστου, Περιστέρι, 121 32
Τηλ. 57 56 226, 57 56 530

(Ηλικίες: έως 20 ετών)

β. Κρατικό Θεραπευτήριο Ψυχικών Παθήσεων Αθηνών (Κ.Θ.Ψ.Π.Α.)
Κέντρο Θεραπείας Οικογένειας
Ελανίκου 3
Τηλ. 72 32 213

γ. Εξωτερικά Ιατρεία Ψυχιατρικού Νοσοκομείου
Ψαρών 17, Πλατεία Καραϊσκάκη, Αθήνα, 104 38
Τηλ. 52 32 359
(Έφηβοι και νέοι έως 20 ετών)

δ. Συμβουλευτικός Σταθμός της Μονάδας Απεξάρτησης "18 ΑΝΩ"
Ασκληπιού 19, Αθήνα, 106 80
Τηλ. 36 11 803, 36 14 242
Ηλικίες: έφηβοι και νέοι έως 22 ετών)

9. Κέντρο Προστασίας Παίδων "Μιχαλήνειο"
Ακτή Κουντουριώτου 3, Πειραιάς, 185 34
Τηλ. 41 72 400

10. Ίδρυμα προστασίας απροσάρμοστων παιδιών "Η Θεοτόκος"
Άγιοι Ανάργυροι, 135 01
Τηλ. 26 11 910, 23 11 078

11. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Ε.Ι.Π. Κωφών
Ζαχάρωφ 1, Αθήνα, 114 21
Τηλ. 64 60 379, 64 31 818

12. Γενικό Νοσοκομείο "Ευαγγελισμός" - Ψυχιατρικός Τομέας

α. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παγκρατίου Παίδων και Εφήβων
Φερεκύδου 5 & Φερεκύδου 1, Παγκράτι, 116 35
Τηλ. 75 19 550
Fax 75 25 800
*Για τους κατοίκους του 2ου Διαμερίσματος
(Παγκράτι - Άγιος Αρτέμιος - Γούβα).
Παρέχει συμβουλευτική βοήθεια, ψυχολογική υποστήριξη και ειδικές θεραπείες σε παιδιά, εφήβους και οικογένειες.

β. Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παγκρατίου Ενηλίκων
Φερεκύδου 5 & Φερεκύδου 1, Παγκράτι, 116 35

Τηλ. 70 16 611, 70 16 590
Fax 75 25 800
*Για τους κατοίκους και τους φορείς του 2ου Διαμερίσματος.
Παρέχει συμβουλευτική βοήθεια, ψυχολογική υποστήριξη, ψυχιατρική αντιμετώπιση, κοινωνική εργασία και ειδικές θεραπείες σε ενήλικες, ζευγάρια και οικογένειες. Αντιμετωπίζει καταστάσεις ψυχοκοινωνικής κρίσης και επείγοντα περιστατικά.

13. Αιγινήτειο Νοσοκομείο
Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών - Κέντρο Κοινοτικής
Ψυχικής Υγείας Καισαριανής - Βύρωνα. Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες
Δήλου 14, Καισαριανή, 161 21
Τηλ. 76 40 111
(Ηλικίες: έως 18 ετών)

14. Τζάνειο Νοσοκομείο Πειραιά - Παιδοψυχιατρικός Τομέας
Εξωτερικά Ιατρεία & Διασυνδετική Παιδοψυχιατρική
Γρηγορίου Λαμπράκη 83-85, Πειραιάς, 185 36
Τηλ. 41 23 552, 41 15 881
(Ηλικίες: έως 14 ετών)

15. Γενικό Νοσοκομείο Νίκαιας - Ψυχιατρικός Τομέας
Εξωτερικά Ιατρεία & Τμήμα Νοσηλείας
Π. Ράλλη & Φαναριωτών 6, Νίκαια, 184 54
Τηλ. 49 33 402
(Ηλικίες: έως 18 ετών)

16. Αναρρωτήριο Πεντέλης Πατριωτικού Ιδρύματος
Κοινωνικής Πρόνοιας & Αντίληψης (Π.Ι.Κ.Π.Α.)
Παλαιά Πεντέλη, 152 36
Τηλ. 80 41 435, 80 43 230
Fax 80 33 173
(Ηλικίες: από 0-3 ετών)

Δήμος Αθηναίων

1. Δ/νση Κοινωνικής Μέριμνας & Υγείας Δήμου Αθηναίων
Γραφείο στόμων με ειδικές ανάγκες
Σοφοκλέους 70 & Πειραιώς, Αθήνα, 105 53
Τηλ. 52 42 733
Fax 52 42 733
Στήριξη οικογένειας, συμβουλευτικός τομέας,

ευαισθητοποίηση κοινού, πληροφόρηση - ενημέρωση.

2. Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών (Δ.Β.Α.)
Δομοκού 2 & Παιωνίου, Αθήνα 104 40
Τηλ. 88 37 580
Fax 88 20 961
Λειτουργεί Γραφείο Παιδικών Σταθμών, το οποίο εποπτεύει τους 37 παιδικούς σταθμούς του Δ.Β.Α., οι οποίοι βρίσκονται στα όρια του Δήμου Αθηναίων.

Δήμος Κορυδαλλού

Συμβουλευτικός Σταθμός
Πλατεία Παγκοσμίου Ειρήνης (Μέμου) 1ο Δ.
Τηλ. 49 63 917
Fax 49 70 518

Δήμος Κερατσινίου

Συμβουλευτικός Σταθμός
Βυζαντίου & Δεληγιάννη, Κερατσίνι, 187 56
Τηλ. 43 25 512, 40 02 518

Δήμος Βύρωνα - Καισαριανής

1. Δήλου 14, Καισαριανή
Τηλ. 76 40 111

2. Κοινοτικό Κέντρο "Νέοι Ορίζοντες" συμβουλευτικής και
επιμόρφωσης Α.Μ.Ε.Α. Δήμου Βύρωνα και Καισαριανής
Χρυσοστόμου Σμύρνης 35, 161 21
Τηλ. 72 32 767
Fax 72 58 250
Παρέχει υπηρεσίες για Α.Μ.Ε.Α. στους
κατοίκους και των δύο Δήμων

Δήμος Ζωγράφου

1. Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Οικογενειών Δήμου Ζωγράφου

2. Συμβουλευτικό Κέντρο Οικογενειών Δήμου Ζωγράφου
Ιάσονος Μαράτου & Ευρυνόμης, Ζωγράφου, 157 71
Τηλ. 77 93 622

3. Πλατεία Κύπρου, Άνω Ιλίσια (για Α.Μ.Ε.Α.)
Τηλ. 77 08 518

Δήμος Χαϊδαρίου

Διογένους 1
Τηλ. 53 21 294
Συμβουλευτικός Σταθμός για πρωτογενή πρόληψη
* Στις παρακάτω περιοχές αναφέρονται, εκτός από τους Ιατροπαιδαγωγικούς Σταθμούς και τις Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας, Ιδρύματα ή άλλες σχετικές με Α.Μ.Ε.Α. Υπηρεσίες.

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

1. Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Θεσ/νίκης
Ιατροπαιδαγωγικό
Καυτατζόγλου & Παπάφη, Θεσ/νίκη, 546 39
Τηλ. 031 84 81 41, 84 81 08
(Ηλικίες: 3-16 ετών)

2. Κέντρο Ψυχικής Υγείας Β' Πανεπιστημιακής
Ψυχιατρικής Κλινικής Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσ/νίκης
Μακένζι Κινγκ 14, Θεσ/νίκη, 546 22
Τηλ. 031 27 00 36

3. Ιατροπαιδαγωγικός Σταθμός Α' Πανεπιστημιακής
Νευρολογικής Κλινικής Νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ
Εξωτερικά Ιατρεία και Μονάδα Ενδονοσοκομειακής Νοσηλείας Εφήβων
Χορατζήδων 1, Θεσ/νίκη, 540 06
Τηλ. 031 20 50 82, 99 42 86

4. Γενικό Νοσοκομείο "Παπανικολάου"
Εξωτερικά Ιατρεία

Ασβεστοχώρι - Εξοχή Θεσ/νίκης
Τηλ. 031 95 76 02
(Ηλικίες: από 15 ετών)

5. Εργαστήριο Δυσλεξίας & Οφθαλμοκίνησης στην Α'
Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική του Παν/μίου Θεσ/κης
στο Νοσοκομείο ΑΧΕΠΑ
Τηλ. 031 20 04 62, 99 44 17

6. Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής - Παράρτημα Ι.Κ.Α.
Πύλης Αξιού Θεσ/κης
Πολυτεχνείου 1, Θεσσαλονίκη, 546 26
Τηλ. 031 52 18 00

7. Ιπποκράτειο Περιφερειακό Γενικό Νοσοκομείο - Ψυχιατρικός Τομέας
α. Εξωτερικά Ιατρεία - Διασυνδετική

β. Τμήμα ενδονοσοκομειακής νοσηλείας
Κωνσταντινουπόλεως 46, Θεσ/νίκη
Τηλ. 031 81 47 80, 89 24 20-1
(Ηλικίες: έως 15 ετών)

γ. Κινητή Μονάδα Υπαίθρου Νοσοκομείου Θεσ/νίκης
Κατούνη 4, Θεσ/νίκη
Τηλ. 031 54 61 01

8. Εταιρία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος
Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για νέους
με πολλαπλές ειδικές ανάγκες και τμήμα ένταξης.
Θεαγένους Χαρίση 112, Θεσ/νίκη, 544 33
Τηλ. 031 90 13 69, 84 78 45
Fax 031 90 28 88

9. Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας "Άγιος Παντελεήμων"
7ο χιλ. οδού Θεσ/νίκης-Λαγκαδά, Θεσ/νίκη, 54 500
Τηλ. 031 68 12 23-24
Fax 031 68 18 11
(Ηλικίες: άνω των 18 ετών)

10. Κέντρο Περίθαλψης Παίδων "Άγιος Δημήτριος"
Τζων Κένεντυ 62, Θεσ/νίκη, 555 35
Τηλ. 031 30 11 02, 31 09 10

Γιατί ο Αϊνστάιν άργησε να μιλήσει

Οι γονείς του Άλμπερτ Αϊνστάιν αντιδρούσαν επειδή το παιδί τους δεν μιλούσε. Για την ακρίβεια, δεν έλεγε λέξη. Ώσπου, ένα βράδυ, στη διάρκεια του δείπνου, διέκοψε τη σιωπή του και είπε: «Η σούπα είναι καυτή». Ανακουφισμένοι οι γονείς του τον ρώτησαν γιατί αρνιόταν μέχρι τότε να μιλήσει. «Επειδή μέχρι τώρα όλα βρίσκονταν σε τάξη», απάντησε εκείνος.

Ο Αϊνστάιν επαναπροσδιόρισε τους νόμους του σύμπαντος. Ο χώρος και ο χρόνος, είπε, είναι έννοιες σχετικές. Μια μέρα που μιλούσε στο Πανεπιστήμιο του Πρίνστον είπε ότι οι νόμοι της Φυσικής είναι εύκολοι. «Και τι θα γινόταν αν δεν ήταν εύκολοι;», τον ρώτησε κάποιος από το βάθος της αίθουσας. «Θα έπαυαν να με ενδιαφέρουν», απάντησε ο Γερμανοεβραίος φυσικός.

Η έννοια της σχετικότητας του χρόνου δίδαξε τον Αϊνστάιν να είναι σεμνός – κι αυτός τιμήθηκε το 1921 με το βραβείο Νόμπελ Φυσικής. Στο τέλος της ζωής του εξομολογήθηκε ότι θα ήθελε να έχει γίνει ρολογάς. Η θεωρία της σχετικότητας που ανέπτυξε, με την οποία κατέστρεψε τη Φυσική του Νεύτωνα, οδήγησε, στις 6 Αυγούστου του 1945, στη ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα. Έξι χρόνια νωρίτερα, ο Αϊνστάιν είχε στείλει επιστολή στον πρόεδρο Ρούζβελτ με την οποία ζητούσε να αρχίσει ένα ερευνητικό πρόγραμμα για τις αλυσιδωτές αντιδράσεις. Όταν όμως άκουσε την είδηση για την ατομική βόμβα από το ραδιόφωνο, επέστρεψε στη βουβαμάρα των παιδικών του χρόνων. Στη συνέχεια ασπάστηκε το κίνημα για την ειρήνη και τον αφοπλισμό και υπέγραψε μαζί με τον Μπέρτραντ Ράσελ ένα μανιφέστο κατά του ανταγωνισμού των εξοπλισμών. «Ο επόμενος πόλεμος», έλεγε, «θα γίνει με πέτρες». Αλλά έκανε λάθος. Το 1955 πέθανε σε ηλικία 76 ετών, χωρίς να μάθει πώς ο Θεός δημιούργησε τον κόσμο.

ΣΥΝΕΔΡΙΟ
«ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

15 - 16 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2000 ΔΙΒΑΝΗ CARAVEL
ΟΜΙΛΙΑ ΚΥΝΘΙΑΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ.

Γεια σας

Ένα απόγευμα - λίγες μέρες πριν - παρακολουθούσα μαζί με τους γονείς μου μετά από πολύ καιρό τη βιντεοκασέτα με την πρώτη μου παρουσίαση το Δεκέμβρη του 1994.
Ένα κορίτσι 16 ετών της Α΄ Λυκείου να κοπάζει τον εαυτό του 6 χρόνια πριν.
Και να το απασχολούν τα ίδια προβλήματα , να έχει τις ίδιες ανησυχίες με τότε...
Μα θα ήταν καλύτερα αν επαιρνα την σχολική μου πορεία από την αρχή. Από τότε...

ΔΗΜΟΤΙΚΟ.
Στο δημοτικό ήμουν μόνη. Απομονωμένη από τους συμμαθητές μου.
Δεν μπορούσα να συμμετέχω στα παιχνίδια τους και η δυσνόητη ομιλία μου έβαζε επιπλέον φραγμούς.
Μία κοπέλα με πρόσεχε στα διαλείμματα να μην πέσω και με φρόντιζε.
Δεν είχα γίνει αποδεκτή. Ήμουν διαφορετική. Με προκαλούσαν σε αγώνες τρεξίματος.
Αντιδρούσαν σε ενέργειες δασκάλων μέσα στη τάξη όταν αυτοί έπαιρναν υπ' όψιν τους τους περιορισμούς και τις δυσκολίες μου.

Αντίθετα, με τους δασκάλους μου δεν είχα ιδιαίτερα προβλήματα εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων. Δεν αισθανόμουν ότι με ευνοούσαν σε αντίθεση με την εύνοια και την επιείκεια που έδειχναν στο γιο μίας δασκάλας μας.

Αυτές οι εμπειρίες γέννησαν μέσα μου μία δυνατή άρνηση και απαισιοδοξία για τα τρία χρόνια του Γυμνασίου που με περίμεναν .

Εκτός από μαθήτρια με ειδικές ανάγκες είχα, βλέπετε, να αντιμετωπίσω και τον τίτλο «κόρη καθηγήτριας» αφού η μητέρα μου δίδασκε εκεί. Επί ένα καλοκαίρι προσπαθούσα να πείσω τους γονείς μου ότι εκείνο το σχολείο δεν ήταν κατάλληλο για μένα. Εις μάτην. Η ανάγκη της μητέρας μου να με έχει κοντά της ελπίζοντας σε μεγαλύτερη επίβλεψη (πάντα φοβόταν μήπως πέσω και κτυπήσω) επικράτησε των κλαυθμών και οδυρμών τριών ολόκληρων καλοκαιρινών μηνών.

Ακούγοντας τις προάλλες το Διονύση Σαββόπουλο στο «Τσάμικο» μου ήλθε στο νου μου ο εαυτός μου δώδεκα ετών σε μια αυλή ενός αγνώστου κόσμου - του Γυμνασίου - να μη διαφέρει πολύ από τον «επαρχιώτη στην Ομόνοια μεσ' το ψιλόβροχο αρχές του Μάη» .
Ένιωθα μόνη. Είχα περάσει ένα δημοτικό χωρίς φίλους. Οι αναμνήσεις των μονοχικών διαλειμμάτων του Δημοτικού ήταν ακόμα νωπές και δεν έβλεπα γιατί αυτό θα άλλαζε στο γυμνάσιο. Ήταν πολύ για μένα να ξεκινάω σε ένα σχολείο που δεν ήθελα.
Είχα όμως αποφασίσει ότι θα έδειχνα σε όλους πως όχι μόνο δεν επεδίωκα αλλά και δεν θα δεχόμουν καντενός είδους ευνοϊκές διακρίσεις. Θα αγωνιζόμουν για την αγάπη και την αποδοχή των συμμαθητών μου και για την ισότιμη μεταχείρισή μου από τους καθηγητές.

Οι μέρες περνούσαν . Είχα μπει σε μία πραγματικότητα που μου φαινόταν πολύ σκληρή.

Οι μέρες περνούσαν . Είχα μπει σε μία πραγματικότητα που μου φαινόταν πολύ σκληρ
Κάθε βλέμμα ή χαμόγελο καθηγητή ήταν για μένα μία διάκριση.
Ήλθαν και κάποια γεγονότα που έπαιξαν καταλυτικό ρόλο σε όσα σκεφτόμουν και
αισθανόμουν. Το κυνηγητό της Θεολόγου στο διάλειμμα να φορέσω το μπουφάν μου (
μόνο μέσα σ' όλα τα παιδιά) ήταν πολύ ενοχλητικό καθώς ποτέ δεν είχα φανταστεί
παιδί με ειδικές κινητικές ανάγκες μπορεί να σημαίνει για κάποιον τρίτο ότι δεν ξέρ
κρυώνει και πότε όχι.
Άλλοτε πάλι ετοιμαζόμουν για προφορική εξέταση στην έκθεση τον Ιούνιο στο γραφεί
των καθηγητών. Ενώ κρατούσα σημειώσεις ήλθε μία καθηγήτρια , κοίταξε το θέμα και
να μου το αναπτύσσει σκυμμένη δίπλα μου.
Θύμωσα πολύ και πόνεσα. Αρνήθηκα να εξεταστώ και πήρα χαμηλό βαθμό. Κάτι
στιγμές ένοιωθα πολύ μόνη, ένοιωθα ότι προκαλούσα οίκτο.

Οι φίλοι μου και οι γονείς μου με μόνο στόχο να με παρηγορήσουν μου έλεγαν πως
γεγονός και άλλα παρόμοια δεν ήταν διακρίσεις και ότι εγώ ήμουν που τα μεγαλοπ
Εγώ όμως είχα κάτι άλλο ανάγκη. Είχα ανάγκη να ακούσω κάτι σκληρό με αληθιν
αυτό είναι ειδική μεταχείριση και καταλαβαίνω τη στενοχώρια σου».

Μέσα όμως από τις αντιδράσεις μου στις συμπεριφορές αυτές των καθηγητών μου κέρ
κάτι πολύ σημαντικό: Την αγάπη και την αναγνώριση των συμμαθητών μου.
Τα προβλήματα που είχα μαζί τους ήταν πα ελάχιστα π.χ. κάποια συμμαθήτριά μ
ήθελε να παίζει το ρόλο της μαμάς μου, κάποιοι άλλοι που αναρωτιόντουσαν δυνατ
έπρεπε να τρέχω στα διαλείμματα αφού δεν τα κατάφερνα καλά σ' αυτό.
Όμως τα προβλήματα με τους συμμαθητές ήταν πα πολύ μικρά για να με αναστατώνου

Τα ρόνα σοβαρά αφορούσαν ορισμένους καθηγητές που ήθελαν να μου προσφέρο
λάθος τρόπο φροντίδα και υποστήριξη. Ήθελα να μη μου χαμογελούν ή να μη χαί
εμένα μόνο από όλη την τάξη. Είχα συνέχεια το μυαλό μου μήπως οι καθηγητές με συν
φανερά ή κρυφά . Ένοιωθα σα χρέος μου να αντιδρώ. Αυτό με κούραζε πολύ ψυχολο

Σήμερα, τρία χρόνια μετά , βλέποντας με ένα εντελώς διαφορετικό μάτι αυτή τη περιοδ
συνειδητοποιώ ότι σήμερα πα δεν θα ήθελα την αγάπη των συμμαθητών μου με τον
που την κέρδισα τότε. Γιατί στην προσπάθεια να δείξω ότι επιζητώ την ισοτιμία μείωνα
και αδικούσα τον εαυτό μου. Αν στον έλεγχο είχα 17 έλεγα πως έξιξα 15 ακόμα και α
μου δεν το πίστευα. Έτρεμα να δω την αντίδρασή τους. Ήθελα να με παραδεχθούν
μα άφηνα απ' έξω το σημαντικότερο: Να παραδεχτώ και να αγαπήσω τον εαυτό μου.
Τότε δεν αγαπούσα την Κόνθια.

<u>ΑΓΓΛΙΑ</u> Το καλοκαίρι της 2ας προς 3η Γυμνασίου αποφασίσαμε με τους γονείς μου νι
στείλουν μόνη μου σε καλοκαιρινό σχολείο στην Αγγλία για 3 βδομάδες.
Μέχρι τότε ήμουν πολύ προσκολλημένη κυρίως πρακτικά αλλά και ψυχολογικά στην
οικογένειά μου. Θα ήταν η πρώτη φορά που θα βρισκόμουν <u>εντελώς μόνη</u> σε ένα εντ
άγνωστο περιβάλλον . Επίσης θα ταξίδευα μόνη μου.
Αυτό το σχέδιο μου προκαλούσε χαρά και ενθουσιασμό .

Βρέθηκα λοιπόν εσωτερική σε ένα σχολείο μόνο για κορίτσια από όλο τον κόσμο. Εκεί οι ελπίδες μου για δημιουργία νέων φίλων γρήγορα διαψεύσθηκαν. Παρά τις προσπάθειές μου για επικοινωνία δεν έβλεπα καμία ανταπόκριση από μέρους τους. Σε μία περίοδο που ακόμα ήμουν ανασφαλής και χωρίς αυτοπεποίθηση ένοιωσα απόρριψη που την απέδωσα στο ότι δεν ήμουν συμπαθής, ενδιαφέρουσα, η ελκυστική.
Ξαναζούσα την απομόνωση του δημοτικού.

Τηλεφωνούσα σπίτι με κλάματα ζητώντας να διακόψω και να γυρίσω πίσω. Μα όταν οι γονείς μου δέχτηκαν με έπιασε πείσμα . Ήθελα να τα καταφέρω. Παρέμεινα μέχρι το τέλος.
Έφυγα από το σχολείο αυτό με πολλές εμπειρίες και μία πολύ καλή φίλη, Ελληνίδα, που την κρατώ μέχρι σήμερα, αλλά και με την απόφαση να μην ξαναπάω στο ίδιο σχολείο.
Σήμερα κοιτώντας πίσω βλέπω αυτές τις εμπειρίες διαφορετικά, πιο ρεαλιστικά.
Είχα παραγνωρίσει το γεγονός πως βρισκόμουν ανάμεσα σε ξένους που δεν είχαν για μητρική τους γλώσσα τα Αγγλικά .
Επίσης πιθανότατα δεν είχαν έλθει ποτέ σε επαφή με ένα ΑΜΕΑ.
Πέρα όμως από αυτό είναι σήμερα για μένα σημαντικό ότι κατάφερα να φροντίσω μόνη μου τον εαυτό μου και να ρυθμίσω μόνη μου τις λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής μου. Προφανώς δεν είχα κανένα να φροντίσει για το μπουφάν μου.

Η ιδέα να μην έχω φίλους τότε με φόβιζε. Σήμερα όχι πια. Σήμερα θα ξαναπήγαινα στην Αγγλία επιζητώντας όμως διαφορετικά πράγματα: Να ξαναβρεθώ μόνη μου απέναντι στις δυσκολίες μου, να προχωρήσω στα Αγγλικά μου και να περάσω αρκετό χρόνο μόνη με τον εαυτό μου. Εχω πια αρκετούς φίλους που με γεμίζουν και δεν φοβάμαι τη μοναξιά.

ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΩΝ

Το καλοκαίρι της Α΄ γυμνασίου ζήτησα από τους γονείς μου για πρώτη φορά να συναναστραφώ άτομα με ειδικές ανάγκες. Επειδή από πολύ μικρή ασχολιόμουν με το κολύμπι για θεραπευτικούς λόγους, σκέφτηκα να συνδυάσω και τα δύο.
Ήλθα σε επαφή λοιπόν με ένα αθλητικό σύλλογο ΑΜΕΑ, όπου μετά από προπόνηση κατάφερα να μπω στην ομάδα κολύμβησης. Γνώρισα άτομα με κάθε είδους κινητική δυσκολία που όμως είχαν μία δυναμική στάση ζωής. Άτομα που μετά από σκληρή δουλειά χρόνων έχουν διακριθεί σε πολλούς αγώνες, Πανευρωπαϊκούς και Ολυμπιακούς. Και είχαν κατορθώσει πολλά όπως να κολυμπήσουν 26 χιλ. με το μοναδικό τους χέρι. Άρχισα και εγώ να προσπαθώ.
Η ιδέα των αγώνων και του χρονομέτρου με γέμιζαν. Ο χρόνος είναι κάτι αντικειμενικό που αποκλείει κάθε δυνατότητα εύνοιας. Ένα χρόνο μετά κολύμπησα για πρώτη φορά σε Πανελλήνιο πρωτάθλημα και έπιασα το όριο πρόκρισης για συμμετοχή στους Πανευρωπαϊκούς αγώνες.
Πέρα όμως από τον αθλητισμό εκείνο που κερδίζω είναι η επαφή με ΑΜΕΑ, που όχι μόνο επιτυγχάνουν αξιόλογες επιδόσεις, που όχι μόνο έχουν συμφιλιωθεί με τις ιδιαιτερότητες τους, αλλά έχουν φθάσει σε σημείο να κάνουν χιούμορ με τις αναπηρίες τους, να πειράζουν ό ένας τον άλλον και να βγάζουν φωτογραφίες όπως αυτή με το τέρας με τα τρία κεφάλια τα τέσσερα χέρια και τα πέντε πόδια.
Η ενασχόλησή μου με το κολύμπι και η γνωριμία μου με αυτά τα άτομα με βοήθησαν να αποκτήσω αυτογνωσία, δύναμη και να βάλω στόχους που άλλοτε θα μου φαίνονταν αδύνατοι. Τα όρια μου είχαν πάει μακρύτερα.

ΛΥΚΕΙΟ

Το Λύκειο σήμανε την αρχή της ανεξαρτησίας μου από την μητέρα μου. Ήμουν πι σχολείο. Ένοιωθα ότι εκεί θα δοκιμάζονταν πραγματικά οι ικανότητες και η αξία μου έβλεπα τι μετρούσα. Ό,τι θα κατάφερνα θα το κατάφερνα μόνη μου.

Από την αρχή οι ελπίδες μου επαληθεύτηκαν. Με τους συμμαθητές μου έχω πι σχέσεις και με τους καθηγητές μου όλα κυλάνε ομαλά . Απολαμβάνω ακόμα και τι μου.υ

Το κλίμα στο Λύκειο είναι εντελώς διαφορετικό. Αλλά και εγώ ωριμότερη. Συμφιλι τον εαυτό μου, έχω πια κατακτήσει την αυτοεκτίμηση μου.

Σε όλα τα προηγούμενα δεν αναφέρθηκα καθόλου στην ανεπαρκέστατη υποδ σχολείων ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες ατόμων σαν και μένα.

Οι τουαλέτες των υπογείων με τα ακατάλληλα είδη υγιεινής ,η έλλειψη ασανσ αφθονία των σκαλοπατιών με κάνουν να σκέπτομαι με απορία τι θα έκανα α υποχρεωμένη να κινούμαι σε αναπηρικό καροτσάκι. Σε ποιο σχολείο θα πήγαινα; κάλυπτα τις σωματικές μου ανάγκες;

Για μένα αυτά τα ερωτήματα δεν είναι θεωρητικά. Εγώ κάθε μέρα περνώ από δίπλα τα αγγίζω.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Από την πρώτη μέρα που πήγα σχολείο η βασική μου ανάγκη ήταν να μπορέσω να στη μαθητική κοινότητα , να γίνω αποδεκτή πρώτα από τους συμμαθητές μου και ύστ τους δασκάλους μου.

Ένα παιδί με ειδικές ανάγκες φοβάται τους συμμαθητές του αλλά και τους φοβίζει.

Φοβάται την απομόνωση, την κοροϊδία , την επιθετικότητα.

Τα άλλα παιδιά φοβούνται και ενοχλούνται από μία μαθήτρια που κινείται και μιλά διαφορετικά από αυτούς. Διστάζουν να την πλησιάσουν. Δεν ξέρουν πώς να της φερθ Την απομονώνουν. Μερικές φορές γίνονται επιθετικά. Συχνά συνδυάζουν τα π προβλήματα και τις δυσκολίες άρθρωσης με νοητική καθυστέρηση.

Και οι δύο : Τα ΑΜΕΑ και οι υπόλοιποι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Το ρόλο αυτό πα παίζουν οι δάσκαλοι:

Στην τάξη θα ήθελα να μιλήσουν ανοικτά για τις ειδικές μου ανάγκες, να εξηγήσ δικαιούμαι ειδικής μεταχείρισης στα θέματα που έχουν σχέση με τις δυσκολίες μου αυτό δεν σημαίνει εύνοια.

Σε ότι αφορά εμένα σε σχέση με τους δασκάλους μου θα ήθελα να μην έχω διαφ μεταχείριση σε σύγκριση με τους συμμαθητές μου σε θέματα που δεν έχουν σχέσ δυσκολίες μου. Παραδείγματος χάριν: Να μην τιμωρηθώ εάν αργήσω κάποια φορά το εν συμπεριφερθώ άσχημα στην τάξη. Νομίζω ότι σε τέτοια θέματα πρέπει να υφίστ ίδιες συνέπειες με κάθε άλλο συμμαθητή μου.

Αλλά αντίθετα σε ότι αφορά την ιδιαιτερότητά μου θα ήθελα να μου παρέχον ευκαιρίες: π.χ. αυξημένος χρόνος για μια γραπτή εξέταση ή να μου δίνεται η δυνατό εκφράσω την σκέψη μου χωρίς μεγάλη χρονική πίεση μέσα στην τάξη.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει καθόλου επιεικέστερη βαθμολόγηση. Γιατί μπορεί εγώ ν υποχρεωμένη να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια για τα μαθητικά μου καθήκοντα

ίδιο μπορεί να ισχύει και για πολλά άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν οικογενειακά, οικονομικα ή και προβλήματα υγείας.

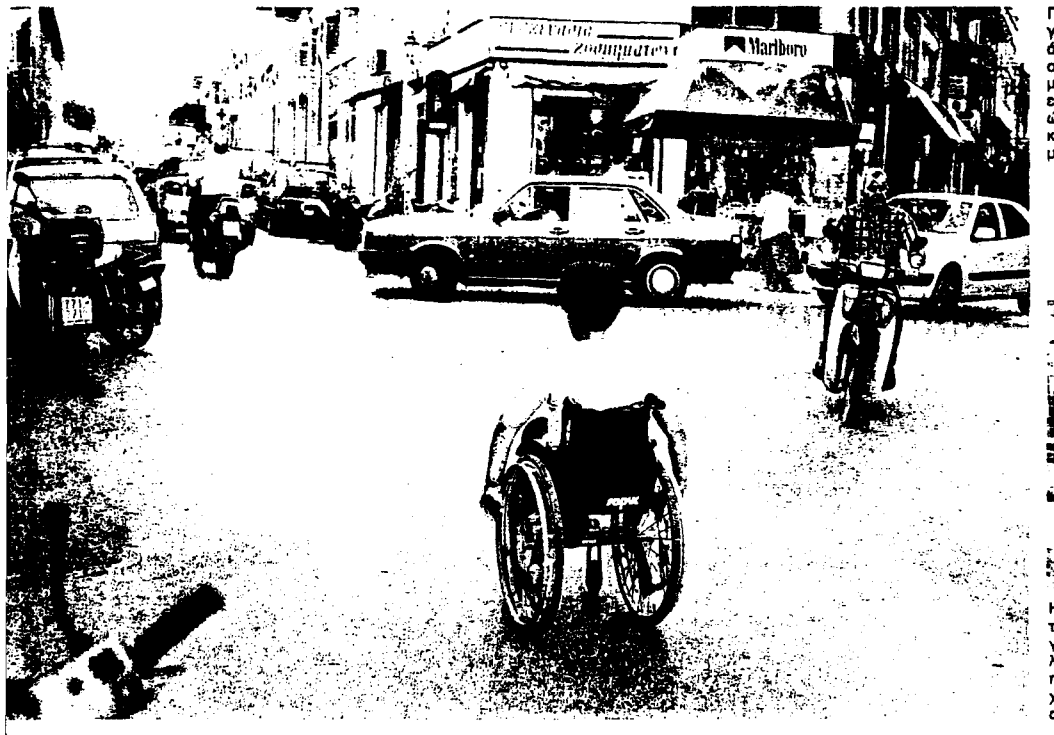
Εύχομαι οι εμπειρίες και τα βιώματα που κατέθεσα εδώ να σας φανούν χρήσιμά στην κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένα άτομο σαν και μένα ώστε με τη σειρά να βοηθήσετε στην ευκολότερη ένταξη στο σχολείο των παιδιών που έχουν ειδικές ανάγκες.

Θα ήθελα να τελειώσω με λίγα λόγια του Παράκελσου που νομίζω ότι ταιριάζουν εδώ

«Εκείνος που δεν ξέρει τίποτε, δεν αγαπά τίποτε.
Εκείνος που δεν μπορεί να κάνει τίποτε, δεν καταλαβαίνει τίποτε.
Εκείνος που δεν καταλαβαίνει τίποτε , είναι άχρηστος.
Εκείνος όμως που καταλαβαίνει, μπορεί και αγαπά και προσέχει και βλέπει...
Όσο πιο πολλή γνώση σε ένα πράγμα , τόσο μεγαλύτερη η αγάπη...
Όσοι φαντάζονται ότι όλα τα φρούτα ωριμάζουν την ίδια εποχή με τις φράουλες,
δεν ξέρουν τίποτε για τα σταφύλια.»

Σας ευχαριστώ.

εικόνες
από μια παράλογη πόλη



Παρά τις εξαγγελίες του ΥΠΕΧΩΔΕ για έργα τα οποία θα βοηθούσαν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τίποτε σχεδόν δεν έχει γίνει. Οι μετακινήσεις τους μέσα στην πόλη είναι τόσο δύσκολες και επικίνδυνες ώστε τα περισσότερα άτομα με κινητικά προβλήματα προτιμούν να μη μετακινούνται καθόλου

Η φωτογραφία που μας έστειλε η Χ. Ζώτου από το Κέντρο Κινητικότητας και Προσανατολισμού για Άτομα με Προβλήματα Οράσης (ΚΕΚΙΠΡΟ) λέει πολλά. Τα μικρά καθημερινά προβλήματα που για όλους τους υπολοίπους είναι απλώς ενοχλητικά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες γίνονται *αξεπέραστα εμπόδια*

Οι ειδικές ανάγκες της Αθήνας

ΗΝ ΑΠΑΝΘΡΩΠΗ, σχεδόν εχθρική, όψη αυτής της πα-ογης πόλης βιώνουν με τον σκληρό τρόπο κάποιοι από ς συμπολίτες μας, στερούν-ι το δικαίωμα ελεύθερης ασφαλούς κυκλοφορίας διακίνησης, αποκλεισμένοι ός των τειχών», αγνοούμε-από τους συνανθρώπους ς αλλά και τους αρμόδιους ιείς. Πρόκειται για τα άτο-ε ειδικές ανάγκες, τα άτο-ηλαδή που έχουν μόνιμες ροσωρινές βλάβες, ανικα-τες, αδυναμίες, αναπηρίες, ερχόμενες από φυσική, ψυ-χική ή νοητική ανεπάρκεια, εξαιτίας των οποίων αντιμετω-πίζουν δυσκολίες στην κίνηση, στην προσέγγιση, στην αντίλη-ψη και στην επικοινωνία.

Το ασφαλές, προσβάσιμο και φιλικό περιβάλλον δια-βίωσης που θα τους επιτρέπει να ζουν, να κινούνται και να χρησιμοποιούν τα σπίτια τους, τους χώρους εργασίας, τους τό-πους αναψυχής, τα καταστή-ματα και όλους τους υπαίθρι-ους χώρους φαίνεται ωστόσο ότι παραμένει ακόμη επί χάρ-του... Παρ' όλο που έχει πα-ρέλθει διάστημα πλέον του ενός έτους από την τροποποίηση του Γενικού Οικοδομικού Κανονι-σμού που προέβλεπε την *«αυ-τόνομη και ασφαλή οριζόντια και κατακόρυφη προσπέλαση του δομημένου περιβάλλοντος από άτομα με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των κτιρίων του Δημοσίου και του ευρύτερου δημοσίου τομέα και των κοινωφελών οργανισμών, όπως και των κτιρίων κατοι-κίας»*, η πραγματικότητα ακο-λουθεί τους δικούς της αργούς γραφειοκρατικούς ρυθμούς.

Με εξαίρεση τις ράμπες που έχουν κατασκευαστεί σε κά-ποιους κεντρικούς δρόμους της Αθήνας ή σε ορισμένα δημόσια κτίρια, το περιβάλλον παραμέ-νει απροσπέλαστο και αφιλό-ξενο για τα άτομα με ειδικές κινητικές ανάγκες. Οι ειδικές προβλέψεις για κωφά και τυ-φλά άτομα, όπως διαγραμμί-σεις στα σκαλοπάτια και οπτι-κοακουστικά σήματα, δεν έχουν εφαρμοστεί ως τώρα – αναμέ-νεται να εγκαινιαστούν με τη λειτουργία του νέου μετρό της Αθήνας. Αλλά και η κυκλοφορία των νέων οχημάτων του Οργανισμού Αστικών Συγκοι-νωνιών Αθήνας, τα οποία δια-θέτουν τις κατάλληλες ράμπες, περισσότερα προβλήματα δη-μιουργεί παρά εξυπηρετεί. Οπως καταγγέλλουν άτομα με ειδικές ανάγκες, οι οδηγοί επι-καλούνται τις περισσότερες φορές τεχνικές βλάβες στο σύ-στημα της ράμπας των λεωφο-ρείων ενώ οι επιβάτες δυσα-νασχετούν με την «ολιγόλεπτη» καθυστέρηση που συνεπάγεται η λειτουργία του εν λόγω συ-στήματος. Εκκλησίες, μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, πάρκα, παιδικές χαρές, καταστήματα, θέατρα, κινηματογράφοι, πε-ζοδρόμια, τα μέσα μαζικής με-ταφοράς αποτελούν τους συ-νηθισμένους σκοπέλους στην καθημερινότητα αυτών των αν-θρώπων. Η έξοδος από το σπί-τι από διαδικασία ροπτίνας – όπως την αντιμετωπίζουν όλοι όσοι δεν ανήκουν στην κατη-γορία των εμποδιζομένων ατό-μων, όπου εκτός από τα άτομα με ειδικές ανάγκες περιλαμβά-νονται άτομα τρίτης ηλικίας, έγκυοι και άτομα με μειωμένες εν γένει ικανότητες – μετατρέ-πεται σε ανυπέρβλητο εμπόδιο που αντιμετωπίζεται μόνο με τη χρήση συνοδού (επιπλέον της χρήσης αμαξιδίου).

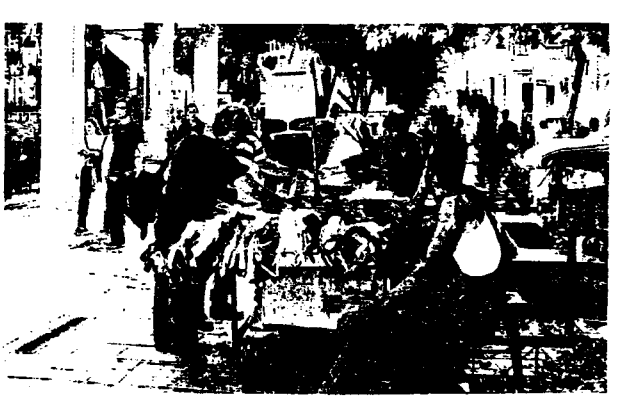
ΠΡΟ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

κλεισμένα πεζοδρόμια, αυτοκί-ι που φράζουν τις διαβάσεις και δια κάθε λογής μετατρέπουν πόλη σε μια τεράστια φυλακή δους πολίτες έχουν κινητικά βλήματα

ΔΗΜΟΣ ΕΝΑΝΤΙΟΝ ΤΥΦΛΩΝ

ΟΠΩΣ καταγγέλλουν αντιπρόσωποι του Πανελληνίου Συνδέσμου Τυφλών, παρά τις εκκλήσεις τους για να σταματήσει ο διωγμός τους από τα όργανα του δήμου και τους καταστηματάρχες της περιοχής, ο Δήμος Αθηναίων τούς ειδοποίησε ότι θα προχωρήσει άμεσα στο κλείσιμο των πάγκων τους αν δεν μεταφερθούν στην οδό Αθηνάς. Παράλληλα τα όργανα του δήμου τούς γνωστοποίησαν ότι, επειδή πωλούν διαφορετικά είδη από αυτά για τα οποία έχουν εκδοθεί οι άδειές τους, θα τους επι-βάλουν πρόστιμα και θα προχωρήσουν *στην αφαίρεση των αδειών. Από την πλευ-ρά τους*, οι τυφλοί μικροπωλητές κατα-γγέλλουν ότι τα μέτρα που παίρνει εναντίον τους ο δήμος είναι άδικα και ότι με αυτό τον τρόπο τους καταδικάζει σε επαγγέλ-ματικό και οικονομικό αποκλεισμό.

Οπως είπαν χαρακτηριστικά αντιπρό-σωποί τους στο «Βήμα», *«οι άδειες που έχουμε είναι για να πουλάμε τσολιαδάκια, μανσέτες και ανάλογα είδη ψιλικών. Σή-μερα όμως δυστυχώς κανένας δεν αγο-ράζει τέτοια είδη. Αν δεν εμπορευτούμε και είδη ρουχισμού, τότε θα κατασταφούμε. Τα πρόστιμα που μας δίνουν είναι τεράστια και με τους τόκους γίνεται αδύνατον να τα πληρώσουμε. Δεν μπορούμε να επι-βιώσουμε κάτω από αυτές τις συνθήκες. Κανένας μας δεν θέλει να κατανταήσει ζη-τιάνος. Θέλουμε να εργαστούμε όπως όλοι οι υπόλοιποι πολίτες και να έχουμε ίσες ευκαιρίες με εκείνους. Επιπλέον στην οδό Αθηνάς, όπου θέλει να μας μεταφέρει ο δή-μος για να πουλάμε τσολιαδάκια, κινδυ-νεύει η σωματική μας ακεραιότητα αφού εκεί συγκάζουν ταραχοποιά στοιχεία. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν άλλοι μικρο-πωλητές, όπως στην πλατεία Ομονοίας, που δεν είναι καν τυφλοί και που πηγαίνει-μιας άνευ προηγουμένου ανοχής από τα όργανα του δήμου. Γιατί γίνεται αυτό; Γιατί τα έχουν βάλει μαζί μας; Αν δεν δουλέ-ψουμε τώρα που έρχονται γιορτές, τι θα κά-νουμε; Καλούμε την πολιτεία να μας ακού-σει, να δείξει την ευαισθησία της και να μας δώσει τις ευκαιρίες που δίνει σε όλους τους άλλους».



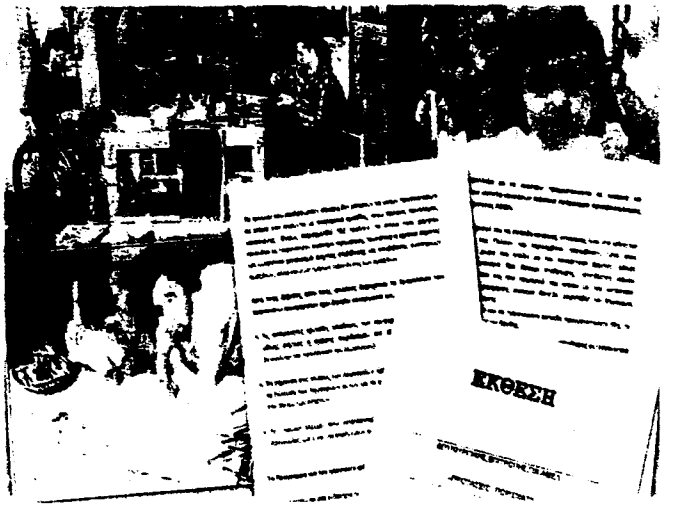
Παράθυρο στο γκέτο

Της ΠΟΥΛΑΣ ΖΑΧΙΩΤΗ

Τη λήψη μιας σειράς μέτρων για την εκπαίδευση, την εργασία, την υγεία και τη μετακίνηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες προβλέπει το πόρισμα διυπουργικής επιτροπής που ήδη επιδόθηκε στον Κ. Σημίτη.

• Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων αναφέρει τη δυνατότητα φοίτησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε όλα τα σχολεία, την ενημέρωση δασκάλων και μαθητών για τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατομων αυτών, τη χορήγηση κεφαλαίων για την ίδρυση εταιρειών.

• Την πρόσβασή τους σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, τον ηλεκτρικό και τον ΟΣΕ, ο οποίος πρέπει να διαθέτει ειδικά εξοπλισμένο βαγόνι για άτομα με ειδικές ανάγκες σε κάθε αμαξοστοιχία, καθώς και τη μετάδοση περισσότερων δελτίων ειδήσεων στη νοηματική γλώσσα.



Διυπουργική επιτροπή κατέθεσε έκθεση στον πρωθυπουργό για τη λήψη μέτρων στην εργασία, την εκπαίδευση και στην υγεία

Για εργασία

1 Σε ό,τι αφορά την εργασία, ο ΟΑΕΔ προωθεί 24μηνο πρόγραμμα που θα επιχορηγεί άτομα με ειδικές ανάγκες ηλικίας 18-60 ετών που θέλουν να δημιουργήσουν νέες επιχειρήσεις.

★ Παράλληλα, ετοιμαζει 4 προγράμματα, συνολικού προυπολογισμού 2.43 δισ., απ' οπου θα επιχορηγουνται εργοδότες των οποίων οι επιχειρήσεις είναι ανω των 500 θέσεων εργασίας και θα απασχολούν τα άτομα αυτά.

★ Στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ΟΡΙΖΩΝ «απασχόληση» υποστηρίζονται αλλα 50 πιλοτικα προγράμματα, με 5,98 δισ., με σκοπό τη βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάρτισης.

★ Από την πλευρα του το υπουργείο Υγείας έχει θεσμοθετησει τα «προστατευομενα παραγωγικά εργαστηρια» και τους «κοινωνικούς συνεταιρισμους περιορισμένης ευθύνης», μέσα από τα οποία δίνεται η δυνατότητα σε άτομα με ειδικες αναγκες να φτιάξουν τη δική τους επιχείρηση με την βοηθεια ειδικων.

Στόχος των μέτρων αυτών είναι η δυνατότητα αυτοαπασχόλησης και ανάπτυξης επιχειρηματικής δραστηριότητας, ώστε να ξεφύγουν απο τις δουλειες του «ποδαριου» λόγω της έλλειψης ειδικευσης ή κατάρτισης.

Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες προηγμένες χώρες, στην Ελλάδα σπάνια ατομα με ειδικες ανάγκες φθανουν σε υψηλόβαθμες θέσεις.

Στην παιδεία

Η θέση που τους έχει παραχωρήσει η «σύγχρονη» ελληνική κοινωνία είναι έως τα τηλεφωνικά κέντρα των υπηρεσιών. Προσλήψεις που γίνονται κάθε φορα που η κυβέρνηση θέλει να δείξει «κοινωνικό» πρόσωπο.

2 Στον τομέα της παιδείας ήδη ψηφίστηκε την περασμένη εβδομαδα από τη Βουλή το νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή, σύμφωνα με το οποίο τα ατομα με ειδικές ανάγκες μπορουν να φοιτουν στο ίδιο σχολείο με τα υπολοιπα παιδια της ηλικίας τους, ξεφευγοντας από την «γκετοποίηση» των ειδικών σχολείων, που οδηγεί αναπόφευκτα στην απομονωση τους και την ανάπτυξη ρατσιστικών αισθημάτων από τα *άλλα παιδιά της ηλικίας τους*.

• Το μεγαλο πρόβλημα είναι ωστόσο η έλλειψη ενημερωσης των δασκάλων, αλλα και των μαθητών, καθώς επικρατούν οι παλαιές αντιλήψεις ότι αυτά τα ατομα δεν μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικο σύνολο.

• Προς την κατευθυνση αυτή έχουν δημιουργηθεί ηδη 21 προγραμματα, προϋπολογισμού 5.5 δισ., τα οποία προβλέπουν την επιμόρφωση και την εξειδίκευση εκπαιδευτικών σε θέματα κώφωσης, αυτισμού και μαθησιακών δυσκολιών.

Πρόσβαση παντού

• Ενα δεύτερο πρόγραμμα αφορά την ενημέρωση των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, ώστε να δημιουργηθούν δίοδοι επικοινωνίας, ενώ συντομα θα εισαχθουν στα σχολεία ειδικά μαθήματα που θα ενημερώνουν τους μαθητές για τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών, ωστε να γεφυρωθεί τα χάσμα που υπαρχει μεταξυ τους.

• Ακομη, προβλέπεται η τοποθέτηση δασκάλων εξειδικευμένων σε παιδια με προβλήματα ακοής, στα ειδικα σχολεία που φοιτουν σημερα.

• Το προγραμμα προκειται να επεκταθεί σε ολους τους δημους της χωρας, τον ηλεκτρικο σιδηροδρομο και τον ΟΣΕ, ο οποιος υποχρεουται να διαθετει ένα τουλαχιστον βαγόνι ανα αμαξοστοιχια για *ατομα με κινησιακες δυσκολιες*, με ειδικη σημανση, χωρο για τη θεση αναπηρικου αμαξιδιου και τουαλετα ειδικα εξοπλισμενη.

3 Ενα απο τα μεγαλυτερα προβλήματα των ατομων με ειδικες ανάγκες ειναι η αδυναμία πρόσβασης στα πεζοδρόμια, τους δημοσιους χωρους και τα κτιρια, τα μεσα συγκοινωνιας, τα νοσοκομεία, γεγονος που τους αποτρεπει να βγουν ακομη και εξω απο τα σπιτια τους.

• Η προσβασιμοτητα σε αυτους τους χωρους ξεκινησε απο 16 υπουργεια, το μετρο και τα καινουρια λεωφορεια και τρολεϊ, τα οποια διαθετουν πλεον ραμπες, χειρολαβες και ανελκυστηρες.

• Στο σημερο μελλον προβλεπεται η εφαρμογη απο το ΥΠΕΧΩΔΕ μελετης για τα διαμορφωση εσωτερικων χωρων κινησης πεζων, με ραμπες ατομων και αμαξιδιων, φωτεινη σημανσοδοτηση και ηχητικα σήματα στις διαβασεις και κυριως προσβαση στην κατοικια τους.

• Το προγραμμα προκειται να επεκταθεί σε ολους τους δημους της χωρας, τον ηλεκτρικο σιδηροδρομο και τον ΟΣΕ, ο οποιος υποχρεουται να διαθετει ένα τουλαχιστον βαγόνι ανα αμαξοστοιχια για *ατομα με κινησιακες δυσκολιες*, με ειδικη σημανση, χωρο για τη θεση αναπηρικου αμαξιδιου και τουαλετα ειδικα εξοπλισμενη.

Ειδική κάρτα

• Για τη μεταφορα ατομων με ιδιαιτερα βαριες αναπηριες, το υπουργείο Μεταφορών εχει δωσει στο συλλογο παραπληγικων δυο κατάλληλα διασκευασμενα ταξί, ενώ εχουν χορηγηθεί αλλες δεκα ακομη αδειες.

4 Οσο για την Προνοια, στα αμεσα σχεδια του υπουργείου ειναι η χορηγηση καρτας αναπηριας, που θα εξαφανίσει τους αναπηρους «μαϊμούδες», *η δημιουργία* κέντρων στηριξης αυτιστικών παιδιων και η κατ' οικον βοηθεια των ατομων αυτών.

■ Στο πορισμα αναφερεται ακομη η διευκολυνση προσβασης των ατομων με κινητικες αναγκες σε χωρους άθλησης, ενώ προκειται, στο πλαισιο ειδικης εγκυκλιου, η κρατικη τηλεόραση να επεκτεινει τους ειδικους υποτιτλισμους στις ενημερωτικες της εκπομπες που αφορουν κοινωνικα θεματα και τη μεταδοση περισσοτερων δελτιων ειδησεων για κωφους.

ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ - ΕΚΠΛΗΞΗ ΑΠΟ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΠΘ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Νικούν με τα... μάτια της ψυχής

Ο Παναγιώτης έχει «ζωγραφίσει» μέσα στο μυαλό του όλη την υπαίθρια σκακιέρα με τους αξιωματικούς και τους στρατιώτες, τόσο τους δικούς του όσο και του αντιπάλου...

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
ΓΡΑΦΕΙΟ ΒΟΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΡΕΠΟΡΤΑΖ
Χρήστος Νικολσίδης

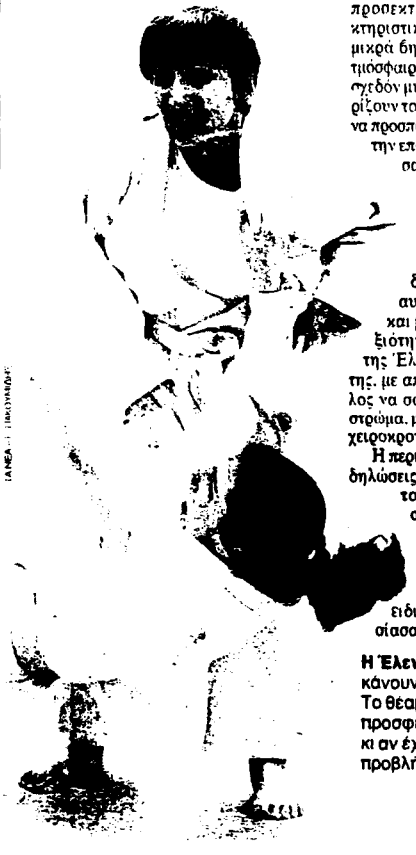
Τα προβλήματα όρασης που αντιμετωπίζει εκ γενετής δεν τον εμποδίζουν να παίζει το αγαπημένο του άθλημα.

«Ο αξιωματικός στο Α5», λέει με στεντόρεια φωνή και ο βοηθός του παιχνιδιού μετακινεί τον παίχτη στη θέση και τον λόγο έχει ο αντίπαλος. Το παιχνίδι για τον Παναγιώτη Καρακώστα, τον 23χρονο φοιτητή της Παιδαγωγικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, είναι πολύ πιο δύσκολο αφού θα πρέπει συνεχώς να αλλάζει μέσα στο μυαλό του την αποτύπωση του παιχνιδιού χωρίς να το βλέπει...

Σε απόσταση λίγων μέτρων η Έλενα με τη Χριστίνα κάνουν επίδειξη τζούντο. Το θέαμα που προσφέρουν υπέροχο, τι κι αν έχουν κι αυτές προβλήματα όρασης;

Απλώνουν τα χέρια τους στο κορμί της άλλης και πιάνουν προσεκτικά τη λευκή χαρακτηριστική στολή. Με μικρά - μικρά βηματάκια, μέσα σε ατμόσφαιρα αυτοσυγκέντρωσης, σχεδόν μυσταγωγίας, αναγνωρίζουν τον αντίπαλο, μοιάζουν να προσπαθούν να προβλέψουν την επόμενη κίνησή του, μέσα από τις εικόνες που σχηματίζουν στο μυαλό τους αλλά την αφή. Η Χριστίνα έχει πλεονέκτημα. Προτάσσει το δεξί της πόδι πλάι σ' αυτό της αντιπάλου της και με δύναμη και επιδεξιότητα γυρνάει το κορμί της Έλενας πάνω στο πόδι της, με αποτέλεσμα ή αντίπαλος να σωριαστεί στο ειδικό στρώμα, μέσα σε χαμόγελα και χειροκροτήματα...

Η περιγραφή αφορά τις εκδηλώσεις που στήθηκαν χθες το μεσημέρι στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο της Φοιτητικής Εβδομάδας. Φοιτητές, άτομα με ειδικές ανάγκες, παρουσίασαν τις εκδηλώσεις αυτές ώστε να δείξουν τις ξεχωριστές τους ικανότητες, αλλά και να δείξουν στα υπόλοιπα παιδιά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.



ΤΑ ΝΕΑ / Γ. ΠΙΚΟΥΛΑΣ

Η Έλενα με τη Χριστίνα κάνουν επίδειξη τζούντο. Το θέαμα που προσφέρουν υπέροχο, τι κι αν έχουν κι αυτές προβλήματα όρασης;

ΤΑ ΝΕΑ / Γ. ΠΙΚΟΥΛΑΣ

Ο 23χρονος Παναγιώτης έχει «ζωγραφίσει» μέσα στο μυαλό του όλη την υπαίθρια σκακιέρα με τους αξιωματικούς και τους στρατιώτες, τόσο τους δικούς του όσο και του αντιπάλου...

«Κάνω κάτι για τον εαυτό μου και μου αρέσει», θα μας εξηγήσει η... νικήτρια του τζούντο Χριστίνα Μπλαδάκη, φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. «Και κυρίως αποδεικνύω στον εαυτό μου αλλά και στους άλλους ότι είμαι ικανή. Ότι μπορώ να κάνω πράγματα τα οποία λίγο πριν δεν θα μπορούσα ούτε καν να διανοηθώ».

Παίζει σκάκι παρ' ότι αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης εκ γενετής!

Μαζί της συμφωνεί και ο (σκακιστής επί δεκαετία) Παναγιώτης Καρακώστας. «Το σκάκι είναι δύσκολο αλλά μου αρέσει, γιατί χρησιμοποιώ όλο μου το μυαλό, το διασκεδάζω», λέει. Εκτός από τις επιδείξεις σκακιού και τζούντο οι φοιτητές (κάποιοι από τους περίπου 250 με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στο Αριστοτέλειο), κάλεσαν αρκετούς φίλους τους να κινηθούν με τα αναπηρικά καροτσάκια στους «αφιλόξενους» χώρους της Πανεπιστημιούπολης. Στις σχολές και τα γραφεία όπου οι ράμπες, τα βοηθητικά κάγκελα και τα ασανσέρ με ειδική ρύθμιση είναι δυστυχώς άγνωστα...

Όσοι το προσπάθησαν αλλά και όλοι όσοι παρακολούθησαν τις εκδηλώσεις φάνηκαν να συμφωνούν σε κάτι: δεν πρόκειται για άτομα με ειδικές ανάγκες, πρόκειται μάλλον για παιδιά με αφάνταστες ειδικές ικανότητες...

Και το τραγούδι που έπαιξε η ορχήστρα της Σχολής Τυφλών (με άψογο τρόπο είναι η αλήθεια πλαισίωσε μουσικά την εκδήλωση), το «για μας τα ντόρτια και οι διπλές και γι' άλλους οι εξάρες», σίγουρα δεν τους αφορούσε...

ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ, ΣΤΟΝ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η τέχνη της προκατάληψης

Από την εμφάνιση της κίνησης για τα δικαιώματα των αναπήρων, ευφημιστικές αναφορές για τα ανάπηρα άτομα έχουν αντικαταστήσει την πιο απεχθή ορολογία.

ΔΙΑΛΟΓΟΣ

Του Παναγιώτη Κουρουμπλή

Η ΕΜΠΟΡΙΚΗ διαφήμιση και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης εδραιώνουν και ενισχύουν τις αναφορές αυτές, που παρουσιάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σαν αντικείμενα οίκτου, αστείων και γελοιοποίησης.

Μια από τις πιο προσφιλείς εικόνες είναι αυτή του ανάπηρου ατόμου ως επικίνδυνου.

Συνήθως η κάλυψη των εφημερίδων συνδέει την αναπηρία της διανοητικής καθυστέρησης με κάθε ειδεχθές έγκλημα. Παρ' όλα αυτά όμως, δεν έχουμε καμία επιστημονική απόδειξη που να υποστηρίζει αυτή την υπόθεση.

Στη λογοτεχνία οι ανάπηροι απεικονίζονται συνήθως αρνητικά. Η φυσική αναπηρία, η χρόνια αρρώστια ή οποιοδήποτε άλλο εξωτερικό ελάττωμα έχουν καταντήσει σύμβολα εσωτερικού μειονεκτήματος.

Η χρήση του εξωτερικού παρουσιαστικού ως καθρέπτη του εσωτερικού κόσμου είναι ένα παμπάλαιο κσι καθιερωμένο λογοτεχνικό τέχνασμα.

Μερικοί συγγραφείς, τονίζοντας τη σχέση μεταξύ ασχήμιας, αναπηρίας και βίας, θεωρούν ότι μια τέτοια απεικόνιση είναι αποτέλεσμα βαθιά ριζωμένων ψυχολογικών φόβων.

Συχνά υποστηρίζουν ότι τα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες υπενθυμίζουν το ψυχές του θανάτου, τη ζωώδη καταγωγή των ανθρώπων ή τις δικές τους ατέλειες.

Η σωματική ευρωστία και η τέλεια υγεία αποτελούν, σχεδόν αποκλειστικά, χαρακτηριστικά των καλών και ευγενικών, ενώ οι σωματικές αναπηρίες ανήκουν στους κακούς και κακεντρεχείς.

Δεν είναι ποτέ ο παραπληγικός ή ο τυφλός αυτός που είναι προικισμένος με χαρίσματά και ευχάριστη προσωπικότητα, αλλά η αρχετυπική Σταχτοπούτα, η ομορφότερη από όλες, που είναι ευλογημένη. Δηλαδή εγγύηση της ηθικής υπόστασης του ατόμου είναι το αποτέλεσμα της ιατρικής του εξέτασης.

Επίσης υπάρχουν καλλιτέχνες σε άλλους τομείς, όπως ο PASCIN και ο GROSZ στη ζωγραφική, ο FELLINI στον κινηματογράφο, ο ARBUS στη φωτογραφία, οι οποίοι χρησιμοποιούν καθυστερημένους και παραμορφωμένους για να προκαλέσουν την αποστροφή και την αηδία στο κοινό τους.

Οι ανάπηροι κατάντησαν να χρησιμοποιούνται σαν σκηνικό κατάλληλα κατασκευασμένο για να προκαλεί την αποστροφή.

Μια παραλλαγή αυτού του θέματος είναι η τάση που υπάρχει πολλές φορές να παρουσιάζονται οι ανάπηροι ως καλύτεροι από το κανονικό, ως «υπερ-καλοί», ίσως επειδή τους έχει κάνει έτσι η δυστυχία τους.

Τυπικά δείγματα αποτελούν οι ανιδιοτελείς νάνοι, ο τυφλός μάντης με την πνευματικότητά του και την ικανότητα να προβλέπει το μέλλον, καθώς και οι διάφορες ρομαντικές παραλλαγές της ιστορίας της HELEN KELLER, που εμφανίζεται περιοδικά με διάφορες μορφές.

Οι μεγαλοεπιχειρηματίες του Χόλιγουντ έχουν προσεταιριστεί αυτή τη φόρμουλα και μεθοδικά παράγουν μία σειρά από ασήμαντες και πανομοιότυπες κόπιες με τη μορφή κινηματογραφικών έργων κάθε χρόνο.

Δεν είναι γνωστός ο λόγος για τον οποίο τέτοιου είδους διαστρεβλώσεις συναντιούνται τόσο συστηματικά στη λογοτεχνία και στην τέχνη.

Σίγουρα αντικαθρεφτίζουν τη διακριτική προκατάληψη ενός πολιτισμού που έχει συνηθίσει να αποδίδει το αίτιο της δυστυχίας σε κάποιο αμάρτημα.

Τέτοιου είδους στερεότυπα αναπήρων είναι ιδιαίτερα άστοχα γιατί βάζουν, στην κυριολεξία, αλάτι πάνω στην πληγή. Γιατί κανένας δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστος από μια σειρεία προκαταλήψεων, ειδικά όταν τις βρίσκουμε μέσα σε «σεβαστά» λογοτεχνικά κείμενα ή προβάλλονται μέσα από την τέχνη και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Παρ' όλο που δεν μπορούμε να κατηγορήσουμε την «τέχνη» για το είδος ζωής που περιγράφει, μπορούμε όμως να αποδοκιμάσουμε τον ρόλο της στην εδραίωση λανθασμένων και επιβλαβών ιδεών.

Οι συγγραφείς πρέπει να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις τους και να απεικονίσουν τα «σημάδια» της αναπηρίας όπως πραγματικά είναι και όχι σαν κόκκινες κονκάρδες ή ερυθρά γράμματα.

Έφτασε η ώρα για τους συγγραφείς να πάψουν πια να προτιμούν την εύκολη και αβασάνιστη λύση και τα τεχνάσματα, όταν χτίζουν τους χαρακτήρες των ηρώων τους.

Λυτές οι μέθοδοι δεν είναι αντάξιες της τέχνης, πόσο μάλλον της ίδιας της ανθρωπότητας.

Ο έντυπος λόγος, η διαφήμιση, αλλά κυρίως τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, αποτελούν στην εποχή μας τα κυριότερα μέσα διαμόρφωσης της κοινωνικής συνείδησης.

Η δύναμη των μέσων μαζικής ενημέρωσης είναι καταλυτική.

Επιβάλλει ρόλους και κατανέμει εξουσίες.

Τα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες σ' ένα μεγάλο βαθμό υπήρξαν θύματα αυτής της επιβολής.

Όταν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και ιδιαίτερα η τηλεόραση, τεθούν στην υπηρεσία μιας κοινωνίας που σέβεται την ανθρώπινη αξία με βάση τις ιδιαιτερότητές της, μια κοινωνία που δεν θέλει να ζει με ψευδαισθήσεις και υποκριτικές «νόρμες», η λειτουργία τους μπορεί να συμβάλει στην αποσαφήνιση των κοινωνικών συσκοτίσεων, στην ανατροπή ψευδεπίγραφων ρόλων και στην καλλιέργεια νέων κοινωνικών σχέσεων, όπου η ιδιαιτερότητα, είτε αυτή είναι σωματική είτε κοινωνική είτε θρησκευτική, δεν θα αποτελεί στίγμα και κοινωνικό άλλοθι για τη διατήρηση δομών άνισης μεταχείρισης.

«Η φυσική αναπηρία, η χρόνια αρρώστια ή οποιοδήποτε άλλο εξωτερικό ελάττωμα έχουν καταντήσει σύμβολα εσωτερικού μειονεκτήματος»

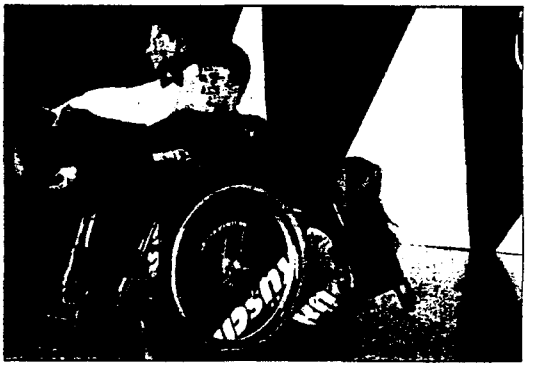
Η ακαταμάχητη δύναμη της τηλεόρασης μπορεί να συγκρουστεί και να επιβληθεί και στις πιο αναχρονιστικές κοινωνικές δομές καθιερώνοντας τα νέα πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία η οργανική αδυναμία εκτέλεσης ορισμένων λειτουργιών, λόγω κάποιου κενού στη σφαίρα των δυνατοτήτων ενός ανθρώπου, δεν μπορεί να είναι συνώνυμο της ανικανότητας και της αντιπαραγωγικότητας.

Οι φορείς των προσώπων με ειδικές ανάγκες πρέπει να επικεντρώσουν το βάρος των προσπαθειών τους στην αξιοποίηση αυτού του κοινωνικού μηχανισμού, η λειτουργία του οποίου μπορεί να σκοπεύσει με βεβαιότητα στην ανατροπή της ανάπηρης στάσης ζωής και τη μεταλλαγή της κοινωνικής συνείδησης.

Ο Παναγιώτης Ε. Κουρουμπλής είναι δικηγόρος - διδάκτωρ Νομικής Σχολής Αθηνών - βουλευτής Αιτωλοακαρνανίας (ΠΑΣΟΚ).

ΚΥΠΕΛΛΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΚΑ ΑΜΑΞΙΔΙΑ

Λητές ζωής



Ο Στάθης και η Τζένη. Εξευμένισαν την τύχη και τις συγκυρίες δίνοντας μια άλλη, εκφραστική και χορευτική, κινητικότητα στη ζωή τους

Είμαι ευτυχής, γιατί «γέμισα» μέσα μου

ΣΤΑΘΗΣ ΤΣΕΜΤΣΙΔΗΣ

Η ΖΩΗ τού είχε δείξει το «στρωτό» της πρόσωπο έως τον Ιούνιο του '90. Γεννήθηκε στην Ελασσόνα Λαρίσης, πριν από 34 χρόνια. Τίποτα δεν ήταν εύκολο, αλλά και τίποτα ακατόρθωτο. Μία διαρκής πάλη...

Δούλεψε για χρόνια μηχανικός στα καράβια, παντρεύτηκε νέος και στα 21 του χρόνια έγινε για πρώτη φορά πατέρας. Η κόρη του, η Μάρθα, είναι σήμερα 13 χρόνων. Και ο γιος του, ο Γιώργος, στα εννέα..

Εγκατέλειψε τη θάλασσα, λόγω των μέγιστων κινδύνων της. Αλλά ο κίνδυνος, παντού παραφυλά. Κι ήρθε και τον συνάντησε, στην Κεντρική Λαχαναγορά, όπου εργαζόταν. Τροχαίο ήταν. Κι εκείνος, πάνω σε μηχανή...

Χτυπήθηκε χαμηλά και ο νωτιαίος μυελός «αποκόπηκε». Τα πόδια του παρέλυσαν. Η ζωή τού 'δειχνε για τα καλά τα δόντια της... Κι εκείνος ήταν 27 χρόνων.

Ήταν γολγοθάς τα δύο πρώτα χρόνια. Έτσι επιγραμματικά το αναφέρει – δίχως να επιτρέπει στον εαυτό του λεπτομέρειες. Ακολούθησε μια δεύτερη φουρτούνα.

Ο χωρισμός κι ύστερα το διαζύγιο: «Το χτύπημα, και αργότερα η απώλεια της οικογένειάς μου, ήταν μια κόλαση. Την έζησα. Επιβίωσα. Και είπα στον εαυτό μου: Στάθη, δεν θα το ξαναβάλεις κάτω...».

Τρεισήμισι χρόνια, τώρα, ζει μόνος. Πάλεψε για να 'ναι αυτόνομος, αυτάρκης. Πάνω στην αναπηρική καρέκλα «ωρίμασα πραγματικά και έμαθα τόσα πράγματα, που ποτέ δεν θα μάθαινα. Τώρα, έχω ένα διαφορετικό οπτικό πρίσμα και μια άλλη αντίληψη για τη ζωή.

Είμαι περισσότερο αντικειμενικός και ειλικρινά δεν ντρέπομαι πια που κάθομαι εδώ πάνω! Είμαι ευτυχής και ξέρετε γιατί; Γιατί "γέμισα" μέσα μου!

Γιατί μπορώ να βλέπω την πίσω όψη των ανθρώπων και των πραγμάτων. Γιατί η ζωή στάθηκε ισχυρότερη από το ατύχημα. Και γιατί ο αθλητισμός και ο αγωνιστικός χορός μού δίνουν διαρκώς μια ώθηση προς τα πάνω...».

Ο Στάθης Τσεμτσίδης, που μόλις προχθές γύρισε από τους Παγκύπριους Αγώνες Ατόμων με Κινητικά Προβλήματα, με χρυσό μετάλλειο στο ακόντιο, είναι δεύτερος στο πανελλήνιο πρωτάθλημα στον δίσκο, στη σφαίρα και στο ακόντιο!

Δεν υπάρχει τίποτα που δεν μπορείς να κατορθώσεις

ΤΖΕΝΗ ΡΑΠΤΗ

Η ΠΡΩΤΗ ενότητα ζωής της κράτησε έως τα 12 της χρόνια. Γεννήθηκε πριν από 30 χρόνια στο Σαραντάπορο της Ελασσόνας. Εκεί μεγάλωνε. Φτωχός αγρότης ο πατέρας της – «ένας απλός, αμόφωτος και τόσο σοφός άνθρωπος».

Στις σπάνιες, κατατάσσεται η περίπτωσή της. Μία κύστις που δημιουργήθηκε στη σπονδυλική στήλη, επηρέασε τα νεύρα, που νέκρωσαν, και παρά τις χειρουργικές προσπάθειες, ποτέ δεν επανήλθαν.

Η αρχική ατονία και αδυναμία, έγινε μόνιμη κατάσταση και εκεί που ήταν ένα ζωηρό κοριτσάκι που έτρεχε και έπαιζε στα δρομάκια του χωριού, βρέθηκε αρχικά με «ορθοπεδικούς κηδεμόνες» και αργότερα με αναπηρικό αμαξίδιο.

«Νόμιζα ότι ένας άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει χωρίς κίνηση. Ντρεπόμουν, είχα κόμπλεξ, ήθελα να κρύβομαι. Ο πατέρας μου έψαξε και βρήκε το Εθνικό Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων στην Αθήνα...».

Ο αθλητισμός ήταν η αδυναμία της, αλλά ο χορός το πάθος της. Ξεκινά στην αρχή με εντατική γυμναστική, ύστερα ρίψεις τοξοβολίας, σκοποβολή και καταλήγει, πριν από τέσσερα χρόνια, στον αγωνιστικό χορό. Όπου και ριζώνει...

Μόνο ο χορός την «μπολιάζει» με τόση αισιοδοξία και ελπίδα.

Ένα χειροκρότημα επιβράβευσης είναι κάτι πολύτιμο για την Τζένη. Χόρεψαν, λέει, με τον Στάθη στην ολλανδική πίστα, βαλς, τανγκό, ρέντζερς-βαλς. Και με τον όρθιο παρτενέρ της, τον γυμναστή Βασίλη Καλύβα, χόρεψαν αργό βαλς, γρήγορο διεννέζικο βαλς και τσα-τσα. Απογειώθηκε.

Και τίποτα δεν μπορεί να αντισταθμίσει το συναίσθημα μιας μοναδικής στιγμής: «Και μόνο που το βίωσα, μου αρκεί. Τέτοιες στιγμές, αισθάνεσαι ότι δεν υπάρχει τίποτα στον κόσμο, που να μην μπορείς να κατορθώσεις!».

Επέμβαση Κλίντον δίνει αίσιο τέλος σε μια πολύχρονη διαμάχη μεταξύ του Κογκρέσου και οργανώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες

Η μάχη για την (αναπηρική) καρέκλα

Το άγαλμα του Ρούζβελτ και η παρακαταθήκη του προέδρου

Η ΕΠΕΜΒΑΣΗ του αμερικανού προέδρου **Μπιλ Κλίντον** έδωσε, την τελευταία στιγμή, αίσιο τέλος σε μια πολύχρονη διαμάχη που ενέπλεκε τον **Φραγκλίνο Ντελάνο Ρούζβελτ**, οργανώσεις αναπήρων και μια ανεμοδαρμένη τοποθεσία στις όχθες του ποταμού Ποτόμακ στην Ουάσιγκτον. Μία εβδομάδα πριν από τα επίσημα εγκαίνια του πρώτου μνημείου που χτίστηκε προς τιμήν του Ρούζβελτ, του αμερικανού προέδρου με τη μακρύτερη θητεία, ο Κλίντον δήλωσε ότι θα εισηγηθεί ακόμη και ειδικό νόμο, αν χρειαστεί, ώστε να στηθεί ένα άγαλμα το οποίο θα αναπαριστά τον πρώην πρόεδρο καθισμένο σε αναπηρική καρέκλα.

Παρεμπιπτόντως, ο Ρούζβελτ πέρασε μεγάλο μέρος της ζωής του προσπαθώντας να αποφύγει να εμφανιστεί δημοσίως σε αναπηρικό καροτσάκι, φοβούμενος μήπως κάτι τέτοιο του κόστιζε την επανεκλογή του. Ο πρόεδρος που αποφάσισε την εμπλοκή της Αμερικής στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο προσβλήθηκε από πολιομυελίτιδα το 1921, όταν ήταν 39 ετών, και από τότε και στο εξής ποτέ δεν ξαναπερπάτησε αβοήθητος.

Το επίσημο μνημείο του Ρούζβελτ – εμπνευστή της Νέας Ρύθμισης (New Deal) με την οποία αντιμετωπίστηκαν οι συνέπειες του οικονομικού κραχ του 1929 και ενός εκ των αρχιτεκτόνων της συμμαχικής νίκης στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο – συνάντησε δυσκολίες από την αρχή. Ακόμη και ο ίδιος ο Ρούζβελτ είχε δηλώσει κατηγορηματικά ότι δεν επιθυμούσε να χτιστεί κανένα μνημείο προς τιμήν του. Η μόνη παραχώρηση που έκανε ήταν να δεχθεί την τοποθέτηση μιας διακριτικής πλακέτας μπροστά από το Εθνικό Αρχειοφυλακείο.

Οι αντιρρήσεις του αείμνηστου προέδρου, όμως, δεν ήταν το μόνο εμπόδιο στην κατασκευή του μνημείου – όπως είναι εμφανές από τα 50 χρόνια που μεσολάβησαν από τον θάνατό του ως τα εγκαίνια του πρώτου μνημείου. Δεν πρέπει να υποπμούμε τον ρόλο που έπαιξαν τα προβλήματα χρηματοδότησης του έργου, η δυσκολία εύρεσης της κατάλληλης τοποθεσίας και

Το άγαλμα του Φραγκλίνου Ρούζβελτ προσπαθεί να κρύψει αυτό που έβλεπαν εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον κόσμο

οι μεικτές κριτικές που έλαβαν οι πολιτικές επιλογές του Ρούζβελτ κατά τις πρώτες δεκαετίες μετά τον θάνατό του.

Τα χρόνια του ψυχρού πολέμου και του «ριγκανισμού» αναίρεσαν ακριβώς ό,τι συμβόλιζε ο Ρούζβελτ. Το τότε πολιτικό κλίμα κάθε άλλο παρά ευνοούσε την τιμή και δόξα στη μνήμη του. Με την εκλογή του Κλίντον και την αναζωπύρωση του «νεο-ρυθμισμού», έφθασε η ώρα να ολοκληρωθεί το μνημείο, σχεδόν 40 χρόνια αφότου επελέγη η τοποθεσία.

Καθώς όμως τα εγκαίνια πλησίαζαν, έγινε αντιληπτό ότι όλες οι απεικονίσεις του Ρούζβελτ έκρυβαν επιμελώς την αναπηρία του. Το γεγονός, βέβαια, ότι ο πρώην πρόεδρος δεν φαινόταν πουθενά να στέκεται όρθιος στα δυο του πόδια ήταν ένας σαφής υπαινιγμός. Αλλωστε, αν εξέταζε κανείς προσεκτικά το κεντρικό άγαλμα, που δείχνει τον Ρούζβελτ να κάθεται στην αγαπημένη του καρέκλα, θα παρατηρούσε ότι πίσω και στα δεξιά είναι ορατοί οι τροχίσκοι που κάνουν όλη τη διαφορά.

Ωστόσο, σε μια εποχή όπου οι οργανώσεις υπέρ των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες ασκούν τρομερή επιρροή, τα παραπάνω δεν θεωρήθηκαν αρκετά και η παράλειψη καταγγέλθηκε ως άπρεπη και προσβλητική. Οι φωνές τους ενώθηκαν με εκείνες των υπερμάχων της ιστορικής αλήθειας, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η παράλειψη διαιωνίζει απλώς ένα ψέμα. Τα εγκαίνια κινδύνευσαν να αμαυρωθούν από την προγραμματιζόμενη μαζική διαμαρτυρία ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι σχεδίαζαν να σκορπίσουν παλιές αναπηρικές καρέκλες, δεκανίκια και μπαστούνια εντός του μνημείου ώστε οι επισκέπτες να σκοντάφτουν πάνω τους και να θυμούνται την αλήθεια – εκτός και αν ο Κλίντον δεσμευόταν ότι θα προσαρτούσε ένα άγαλμα του Ρούζβελτ σε αναπηρική καρέκλα. *«Αν ο Ρούζβελτ ήταν ζωντανός, θα επέμενε να απεικονιστεί σε αναπηρικό καροτσάκι»*, δήλωσε ο Κλίντον, μάλλον υπολογίζοντας τις πιθανώς χαμένες ψήφους των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Τα μέλη της επιτροπής του μνημείου υπερασπίστηκαν τις αρχικές επιλογές τους, ισχυριζόμενοι ότι τα αγάλματα του Ρούζβελτ έπρεπε να μοιάζουν στο πρωτότυπο, δηλαδή να αποφεύγουν τους συνειρμούς με την αναπηρία, για λόγους ιστορικής ακρίβειας εφόσον έτσι έπραττε και ο ίδιος ο πρόεδρος όταν ήταν εν ζωή. Εν τούτοις, πριν από λίγους μήνες τα μέλη της επιτροπής είχαν συμφωνήσει να τοποθετήσουν ένα πιστό αντίγραφο της αναπηρικής καρέκλας του Ρούζβελτ στην αίθουσα υποδοχής.

Τώρα, λόγω της υπόσχεσης του Κλίντον, το Κογκρέσο ενδέχεται να χρειαστεί να εγκρίνει ένα επιπρόσθετο ποσό για το άγαλμα που θα επανορθώσει την επίμαχη παράλειψη. Σημειωτέον ότι το Κογκρέσο είχε ψηφίσει το 90% του συνολικού ποσού των 48 εκατομμυρίων δολαρίων που δαπανήθηκαν για το μνημείο να καλυφθεί από δημόσιους πόρους.

Χάρη στην προεδρική επέμβαση, λοιπόν, οι τέσσερις αχανείς αίθουσες, καθεμία από τις οποίες συμβολίζει μία θητεία του Ρούζβελτ, του μοναδικού αμερικανού προέδρου που επανεξελέγη τέσσερις φορές, άνοιξαν τις πόρτες τους στο κοινό. Τα γιγαντιαία σιντριβάνια άρχισαν τελικά να λειτουργούν ενώ τα γλυπτά που αναπαριστούν τον Ρούζβελτ, τη σύζυγό του Ελινορ και σκηνές από τη ζωή τους συνάντησαν επιτέλους τους πολυπόθητους θεσπές τους.

Ο ΜΑΝΩΛΗΣ ΜΠΑΣΙΑΣ, ΤΥΦΛΟΣ ΑΠΟ ΤΑ 9 ΧΡΟΝΙΑ ΤΟΥ, ΑΡΙΣΤΟΥΧΟΣ ΤΗΣ ΝΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΡΧΗΣ

Βλέπει με τα μάτια της ψυχής

ΡΕΠΟΡΤΑΖ:
Αρετή Αθανασίου

Άκουσε το πρώτο κλάμα των παιδιών του, αλλά γνώρισε το περίγραμμα του προσώπου τους μέσα από την αίσθηση της αφής. Έτσι τα «γνωρίζει» και τώρα που μεγαλώνουν. Και έτσι ξέρει πάντα κάθε τους μικρή λεπτομέρεια, κάθε τους αδιόρατη αλλαγή.

Οικογένεια Μπασιά. Η Ειρήνη, ο Κώστας, ο Ζαχαρίας, η Γιάννα και η συντροφος του Μανώλη, Ελένη

ΑΠΟ τον ήχο των δημάτων αναγνωρίζει αν μπήκε στο δωμάτιο η Ειρήνη ή ο Ζαχαρίας. Ο Κώστας ή η Γιάννα. Αν είναι η σύντροφός του, η Ελένη. Και από τον τόνο της φωνής τους ξεχωρίζει αστραπιαία την καλή ή την κακή τους διάθεση. Όταν ζεις στο σκοτάδι έχεις πολύ χρόνο στη διάθεσή σου να αναζητάς μια άλλη οπτική, εκείνη την αχτίδα φωτός που διαλύει τα σκότη... Η εσωτερική σκέψη καλλιεργείται τόσο ώστε να «φωτίζει» την πολυπλοκότητα της καθημερινότητας. Βραδιάζει κάθε μέρα. Αλλά και κάθε μέρα ξημερώνει στη ζωή του Μανώλη Μπασιά.

Ζωή είναι να διώνεις την κάθε στιγμή και να εκπορεύεται από μέσα σου η ελπίδα για κάτι καλύτερο

Δεν γεννήθηκε τυφλό το ένατο κατά σειρά – από τα δέκα – παιδί του Κωνσταντίνου και της Ειρήνης Μπασιά από την επαρχία Σελίνου Χανίων. Είδε το φως του κόσμου το 1951, σε μια εποχή που τα χωριά της Κρήτης ψυχορραγούσαν ακόμη από τα δεινά του πολέμου. Βίωσε φωτεινά αλλά και τόσο δύσκολα χρόνια, έως εκείνη την ημέρα που βρέθηκε στο δάσος. Ένας κυνηγός είδε μια σκιά να κινείται, τον πέρασε για θήραμα και έριξε όλα του τα σκάγια στον εννιάχρονο τότε Μανώλη. Κινδύνεψε η ζωή του. Δύο μήνες αργότερα τα τραύματα στο σώμα επουλώθηκαν. Αλλά τα μάτια του δεν ξαναείδαν. Και έτσι βρέθηκε εσωτερικός στον Οίκο Τυφλών, στην Καλλιθέα.

ΑΡΙΣΤΟΥΧΟΣ

Τελείωσε το Δημοτικό στον Οίκο Τυφλών. Αλλά στο Γυμνάσιο αναγκάσθηκε να αναμετρηθεί με τα παιδιά της περιοχής, που έβλεπαν. Εκείνα είχαν βιβλία, βοηθήματα, έξτρα δασκάλους. Εκείνος, ελάχιστα βιβλία στη γραφή Μπράιγ. Άνιση η μάχη, αλλά αποδείχθηκε καλός πολεμιστής. Και στις εισαγωγικές εξετάσεις για τη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, το 1971, ο Μανώλης Μπασιάς ισοδάθμησε με τον... πρώτο!

Το τυφλό αγόρι από τα Χανιά, που πρώτευσε στη Νομική, γίνεται πρωτοσέλιδο «θέμα» στα ΜΜΕ της εποχής. Ο τότε διοικητής του ΟΤΕ αναλαμβάνει τη δέσμευση να τον πάρει στις νομικές υπηρεσίες του ΟΤΕ και τα σωματεία του οργανισμού του χορηγούν υποτροφία. Τελειώνει με άριστα τη Νομική και από το καλοκαίρι του '77 εργάζεται στον ΟΤΕ. Από τη γνώση ποτέ δεν παραιτήθηκε ο Μανώλης Μπασιάς. Γνώστης και δάσκαλος σήμερα της βυζαντινής μουσικής μυήθηκε σ' αυτήν από τα παιδικά του χρόνια και αντλούσε, επιμένει, «από την βυζαντινή υμνογραφία κάθε φορά τη δύναμη που χρειαζόταν».

Έχει μαθητές που βλέπουν και άλλους που δεν βλέπουν και ψέλνει πάντα στην εκκλησία των Αγίων Αναργύρων στην Ηλιούπολη. Η βαθιά του πίστη σ' αυτό που λέγεται ανώτερη δύναμη αλλά και η βαθιά του αγωνία να αναζητήσει τον ανθρώπινο προορισμό τον οδήγησαν και στις πύλες της Θεολογικής Σχολής, απ' όπου αποφοίτησε το 1989.

Ομιλητής σε κάποια συγκέντρωση ήταν τον Μάρτιο του '81 και εκεί γνωρίσθηκε με την Ελένη Πετροπούλου. Ήταν μια συνάντηση ζωής. Εκείνη προσφέρθηκε να τον συνοδεύσει έως τη στάση... Έκτοτε συνοδοιπορούν. Και απέκτησαν και τέσσερις μικρούς συνοδοιπόρους. Η Ειρήνη, που τόσο του μοιάζει, είναι πια στα 15. Ο Κώστας στα 12. Ο Ζαχαρίας στα 10. Και η μικρή Γιάννα στα 6.

Στη μέση τα αγόρια, στις δύο άκρες τα κορίτσια – να τα .. προστατεύουν. Η ζωή πήρε μια άλλη γεύση. Αλλά και οι δυσκολίες «Όλα όμως ξεπερνιούνται. Προσπάθησα να βοηθήσω την Ελένη στο μεγάλωμα των παιδιών και νομίζω ότι συνέβαλα σημαντικά. Τώρα που τα παιδιά μεγαλώνουν βοηθάει και εκείνα...».

Όταν κυκλοφορώ μόνος στην πόλη έχω μια τρομερή αγωνία

ΑΥΤΗ η πόλη που είναι γεμάτη παγίδες ακόμη και για τους βλέποντες, είναι άκρως επικίνδυνη για εκείνους που δεν βλέπουν! Χειρότερη δεκαετία από την τελευταία, δεν θυμάται ο Μανώλης Μπασιάς. Ζει στο σκοτάδι 38 ολόκληρα χρόνια, αλλά κάποτε μπορούσε να ανεβοκατέβει την Ακαδημίας, να πάει στο Πανεπιστήμιο, να περπατήσει στα πεζοδρόμια, δίχως πρόβλημα. Άνετα ή περίπου άνετα.

Σήμερα, μοιάζει με ακροβασία στο κενό η κυκλοφορία ενός τυφλού. Τα αυτοκίνητα παρκάρουν πάνω στα πεζοδρόμια και ο τυφλός πρέπει να κατέβει στην άσφαλτο για να... περάσει. Αλλά και όταν δεν έχουν αυτοκίνητα τα πεζοδρόμια, έχουν κολόνες εκεί που δεν το περιμένεις και, ακόμα χειρότερα, «είναι σπαρμένα με κοντά κολονάκια για να εμποδίζεται η στάθμευση των αυτοκινήτων. Τα αντιλαμβάνεται ένας τυφλός όταν πέφτει πάνω τους. Όπως και πάνω σε δέντρα που είναι φυτεμένα στη μέση του... πουθενά. Αλλά το χειρότερό μας πρόβλημα είναι οι τηλεφωνικοί θάλαμοι. Που έχουν ένα μεγάλο κενό στο κάτω μέρος τους και δεν τους πιάνει το μπαστούνι. Και ξαφνικά σπάμε τα κεφάλια μας πάνω τους...».

Είναι άγνωστο ποιος μεγαλοφυής νους εφηύρε αυτούς τους τηλεφωνικούς θαλάμους. Κι ακόμη πιο άγνωστο, γιατί δεν τοποθετείται έστω ένα δίχτυ στα κάτω μέρος τους, όπως επιστημονικά έχουν ζητηθεί οι εκπρόσωποι των τυφλών: «Κάποτε πρέπει να καταλάβει η πολιτεία ότι είμαστε πολίτες ίσοι που δικαιούνται μια ειδική φροντίδα. Κι αυτό είναι κάτι που επιβάλλεται και από τη συνταγματική τάξη. Αλλά δεν εφαρμόζεται...». Στέκεται συχνά στη στάση του λεωφορείου, αλλά εκείνο σταματά εκατό μέτρα πριν ή μετά τη στάση. Ευτυχώς πσε υπάρχουν ακόμα άνθρωποι. Που περιμένουν κι εκείνοι στη στάση και θα βοηθήσουν στην επιβίβαση ή στην αποβίβαση ενός τυφλού. Θα του παραχωρήσουν και θέση...

Πόλη-παγίδα: Πώς να περπατήσει ένας τυφλός στο κατειλημμένο από αυτοκίνητα πεζοδρόμιο

Όπως και να έχει, και όσο αυτάρκης κι αν είναι ένας τυφλός, το να κυκλοφορήσει μόνος σ' αυτήν την πόλη μοιάζει κάποιες στιγμές με απρισκεψία: «Όταν κυκλοφορώ μόνος, έχω μια τρομερή αγωνία. Αλλά, αλίμονο να περιμένεις πάντα από τη γυναίκα, τα παιδιά ή τον άγνωστο συνάνθρωπο να σε βοηθήσει να περάσεις ένα δρόμο. Η εξάρτηση οδηγεί στην πλήρη απομόνωση. Και αυτό είναι κάτι που δεν θέλω...».

Ο Μανώλης Μπασιάς – όπως και πολλοί άλλοι τυφλοί – είχε το κουράγιο και το σθένος να αποδείξει ότι ένας τυφλός δεν κάνει μόνο για τη θέση του τηλεφωνητή στον ΟΤΕ. Μπορεί πολλά περισσότερα. Αλλά χρειάζεται και πολλά περισσότερα. Χρειάζεται γνώση – μέσα από τη γραφή Μπράιγ. Αλλά είναι ελάχιστα τα βιβλία που προορίζονται για τυφλούς: «Επι τέλους, ας δημιουργηθεί ένα ειδικό τυπογραφείο για την καταγραφή βιβλίων στη γραφή Μπράιγ. Δεν δικαιολογείται να μεταφράζονται από τους Άγγλους ή τους Γερμανούς αρχαίες ελληνικές τραγωδίες ή η Αγία Γραφή στο ελληνικό πρωτότυπο της γραφής Μπράιγ!».

«Εύκολη ζωή» δεν υπάρχει για τον Μανώλη Μπασιά.

Μονάχα αγώνας: «Όταν σπέρνεις, θερίζεις». Ζωή, είναι για εκείνον «να έχεις σκοπό, προορισμό. Είναι να διώνεις την κάθε στιγμή και να εκπορεύεται από μέσα σου η ελπίδα για το καλύτερο». Υπάρχει πάντα μέσα του η ανθρώπινη αγωνία του θανάτου. «κι ας έχω αποδεχθεί ότι με το θάνατο μεταβαίνουμε σε μια άλλη ζωή.

Αγωνία είχε για το θάνατο ακόμη και ο Χριστός!». Χαρά και ελπίδα του δίνουν «το γέλιο και οι φωνές των παιδιών μου». Αλλά και οι επιτυχίες των βλεπόντων και μη βλεπόντων αγαπημένων του...

Ζει στο σκοτάδι, αλλά η ζωή του είναι πλήρης φωτός, βυζαντινών ύμνων και ελπίδας.

ΑΠΛΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΤΑ ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΠΛΗΓΙΚΩΝ, ΠΟΥ ΔΙΑΔΗΛΩΣΑΝ ΧΘΕΣ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΥΓΕΙΑΣ

Ζητούν δικαίωμα στη ζωή

Το δικαίωμα πρόσβασης στους δημόσιους χώρους, με τις ειδικές «ράμπες», την ευχέρεια να μπορούν να παρκάρουν έξω από τις δημόσιες υπηρεσίες, τη δυνατότητα να βρίσκουν Μονάδες Αποκατάστασης σε όλα τα αστικά κέντρα είναι μερικά από τα, πολύ ανθρώπινα, αιτήματα των παραπληγικών, που χθες το πρωί τα διεκδίκησαν δυναμικά μπροστά από το υπουργείο Υγείας.

ΑΤΥΧΩΣ, η συγκέντρωση διαμαρτυρίας εξελίχθηκε δυσάρεστα καθώς τα μέλη του Πανελλήνιου Συλλόγου Παραπληγικών που εκπροσωπούν 3.500 παραπληγικούς και τετραπληγικούς απαίτησε να δει τον υπουργό Υγείας που εκείνη την ώρα βρισκόταν στη Βουλή. Τους διαδηλωτές είδε ο γενικός γραμματέας Πρόνοιας κ. Πέτρος Αποσκίτης, ο οποίος ζήτησε πίστωση χρόνου δύο ημερών για να μελετήσει τα αιτήματά τους.

Παρ' όλα αυτά, οι παραπληγικοί δεν ικανοποιήθηκαν και επέμεναν να δουν τον υπουργό, μερικοί δε από αυτούς κατέβηκαν από τα καροτσάκια προσπαθώντας να μπουν στο υπουργείο με τις δικές τους δυνάμεις και αποθήθηκαν από τους αστυνομικούς που βρίσκονταν μπροστά από την είσοδο. Η δραματική κατάσταση επιδεινώθηκε ακόμη περισσότερο καθώς από την είσοδο του υπουργείου Υγείας άρχισαν να βγαίνουν οι υπάλληλοι έπειτα από τηλεφώνημα που προειδοποιούσε για βόμβα και στη συνέχεια αποδείχθηκε φάρσα.

Οι αγανακτισμένοι παραπληγικοί παρέμειναν στην οδό Αριστοτέλους ως το απόγευμα ζητώντας επίσης:

1. Επίδομα καυσίμων.
2. Επέκταση του εξωνοσοκομειακού επιδόματος σε όσους έχουν αναπηρία άνω του 80%.
3. Καταβολή δώρων και επιδόματος αδείας σε όσους εργάζονται στο Δημόσιο και είναι ανασφάλιστοι.
4. Κάλυψη της δαπάνης αγοράς ιατρικών βοηθημάτων.

Είναι δίκαιο. Τα αιτήματά τους έχουν σχέση με την καλύτερη ποιότητα στη ζωή τους

ΣΤΙΒΕΝ ΧΟΚΙΝ: ΜΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕΣΩ ΚΟΜΠΙΟΥΤΕΡ ΠΟΥ ΜΙΛΑΕΙ

Η αναπηρία μου; Μια λεπτομέρεια!

ΑΠΟΣΤΟΛΗ:
Εύη Ελευθεριάδου

Όταν ονειρεύεται τον εαυτό του, ο Στίβεν Χόκιν δεν πάσχει από καμία ανίατη ασθένεια. Άλλωστε, «η αναπηρία μου είναι μία λεπτομέρεια που δεν έχει καταφέρει να εισχωρήσει στη συνείδησή μου».

ΣΑΜΟΣ. Της απεσταλμένης μας

Κ ΟΤΑΝ ακούει για τον Θεό χαμογελά πλατιά. Χωρίς όμως να θέλει να αποκαλύψει τις εσώτερες σκέψεις του. Και απαντά με ξεχωριστή διπλωματία: «Αν πω ότι πιστεύω στον Θεό οι άνθρωποι θα υποθέσουν πως πιστεύω στην ιδέα τους περί Θεού. Αν πω όχι, θα με κατηγορήσουν ως υλιστή, χωρίς καμία πνευματική διάσταση».

Ο διάσημος Άγγλος φυσικός μίλησε για τα όνειρά του χθες το μεσημέρι σε συνέντευξη Τύπου στη Σάμο, όπου συμμετέχει στο Διεθνές Συνέδριο Κοσμολογίας, προσκεκλημένος από το Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Πράος και χαμογελαστός στάθηκε μπροστά στο ακροατήριό του, ακούγοντας προσεκτικά τις ερωτήσεις τους. Στην οθόνη μπροστά του σημάτισε τις σκέψεις του.

ΜΕ ΗΧΟ

Για να γράψει κάθε απάντηση χρειάστηκε περίπου εννιά λεπτά. Κουνώντας μόλις τα δύο δάχτυλα του δεξιού του χεριού, χειρίζεται τον ειδικό υπολογιστή που είναι προσαρμοσμένος στην καρέκλα του, επιλέγοντας τις λέξεις από την οθόνη. Το κείμενο μετατρέπει αμέσως σε ήχο ο υπολογιστής. Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνεί με το περιβάλλον του από το 1985, όταν έχασε τη φωνή του.

«Μπορεί να είμαι αρκετά καλός, δεν είμαι όμως Αϊνσταιν»

Ο Χόκιν είναι διάσημος, όχι μόνο για τις επιστημονικές του θεωρίες αλλά και για την αξιοζήλευτη μαχη του ενάντια σε μία ανίατη ασθένεια που τον έχει καθηλώσει σε μία αναπηρική καρέκλα εδώ και 35 χρόνια.

Αν και οι γιατροί δεν του είχαν δώσει πολλά χρόνια ζωής, όταν στα 21 του έγινε η διάγνωση της αρρώστιας ALS, που τον έχει παραλύσει σχεδόν ολοκληρωτικά, ο Χόκινγκ βρίσκεται στην κορυφή της παγκόσμιας επιστήμης.

Παρ' όλα τα θαυμαστά του επιτεύγματα και τη σιδερένια του θέληση, δεν θεωρεί τον εαυτό του κάτι το ξεχωριστό. Και πιστεύει πως η φήμη του είναι υπερβολική. «Ο κόσμος θέλει έναν Αϊνστάιν για να τον θαυμάζει. Μπορεί να είμαι αρκετά καλός, όμως δεν είμαι Αϊνστάιν. Αυτός ήταν εξαιρετικός».

ΤΟ ΟΝΕΙΡΟ ΤΟΥ

Ο 56χρονος φυσικός έχει ένα ανεκπλήρωτο όνειρο. Να κατανοήσει τους νόμους που κυβερνούν το σύμπαν και να μάθει πώς δημιουργήθηκε. Κι όταν τα καταφέρει θέλει να μάθει γιατί οι νόμοι του σύμπαντος είναι αυτοί που είναι. «Θα μπορούσαν άραγε να είναι διαφορετικοί; Και θα μπορούσε το σύμπαν να γεννηθεί με κάποιον άλλο τρόπο; Αυτή είναι η ταπεινή μου φιλοδοξία».

Περιμένει με ανυπομονησία τα επόμενα χρόνια, όταν νέοι δορυφόροι και τηλεσκόπια θα μεταδώσουν καινούργιες εικόνες από τα βάθη του σύμπαντος, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας ορισμένες από τις απόψεις του και δίνοντας τροφή για νέες θεωρίες. «Το μέλλον της κοσμολογίας διαγράφεται συναρπαστικό», λέει συμπληρώνοντας, πάντα με χαμόγελο, πως σε 20 χρόνια θα πάρει σύνταξη.

Αφού ευχαρίστησε το ακροατήριό του, ο Άγγλος επιστήμονας δέχθηκε ένα δώρο από τον πρύτανη του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Θεμιστοκλή Λέκκα, υποσχόμενος πως θα ξανάρθει στη Σάμο.

Η συνέντευξη Τύπου του Στίβεν Χόκιν μεταδόθηκε «ζωντανή» στο Ίντερνετ, όπως γίνεται και με τις εργασίες του συνεδρίου, το οποίο θα διαρκέσει μέχρι την Παρασκευή. Το Σάββατο ο Χόκιν θα μεταβεί στην Κρήτη, καλεσμένος του Τμήματος Φυσικής του Πανεπιστημίου Κρήτης, όπου θα μιλήσει για τη «Θεωρία του Παντός» στο Ηράκλειο και τα Χανιά.

Στη Σάμο. Με τα δύο δάχτυλα χειρίζεται ο Στίβεν Χόκιν το κομπιούτερ που δίνει φωνή σ' έναν από τους πιο ευφυείς ανθρώπους του πλανήτη μας

Μία νόσος με άγνωστη αιτία και θεραπεία

ΡΕΠΟΡΤΑΖ:
Ρούλα Τσουλέα

ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ από 400 Έλληνες πάσχουν από πλαγία μυατροφική σκλήρυνση, τη νόσο που έχει προσβάλει και τον διάσημο φυσικό Στίβεν Χόκιν. Η ασθένεια, της οποίας οι αιτίες και η θεραπεία είναι άγνωστες, χαρακτηρίζεται από προοδευτική παράλυση των μυών του σώματος, αλλά δεν επηρεάζει τον εγκέφαλο, με επακόλουθο οι ασθενείς να έχουν πλήρη επίγνωση της κατάστασής τους.

Οι γιατροί δίνουν 24 μήνες ζωής – ο διάσημος φυσικός αντέχει 36 χρόνια!

Η ασθένεια αυτή δεν είναι η μόνη που προκαλεί ανήκεστες βλάβες στο σώμα, αφήνοντας ανέπαφο τον εγκέφαλο. Η σκλήρυνση κατά πλάκας επίσης προκαλεί σταδιακή παράλυση του σώματος – αν και με πολύ βραδύτερο ρυθμό από όσο η πλαγία μυατροφική σκλήρυνση. Παρόμοια είναι και η εξέλιξη διαφόρων άλλων ασθενειών του νωτιαίου μυελού, όπως της αυχενικής μυελοπάθειας, της συριγγομυελίας, της μυελίτιδας και της πολυριζονευρίτιδας. Η συχνότερη, πάντως, αιτία παράλυσης του σώματος με διατήρηση της πνευματικής διαύγειας, είναι τα κατάγματα των σπονδύλων, που τόσο συχνά συμβαίνουν στα τροχαία ή σε άλλα ατυχήματα.

Όπως είπε στα «ΝΕΑ» η κ. Κλημεντίνη Καραγεωργίου, διευθύντρια του Νευρολογικού Τμήματος του Περιφερειακού Γενικού Νοσοκομείου Αθηνών «Γεώργιος Γεννηματάς», «η πλαγία μυατροφική σκλήρυνση είναι μία δυσίατη νευρολογική ασθένεια και πραγματικά προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως ο Χόκιν πάσχει από αυτήν τόσα χρόνια. Υποθέτω ότι έχει αναπτύξει μία σπάνια παραλλαγή της νόσου με πάρα πολύ αργή εξέλιξη». Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, το μέσο προσδόκιμο επιβίωσης των πασχόντων είναι 2 χρόνια μετά τη διάγνωση, αν και αρκετοί ζουν ακόμα και για μια δεκαετία. Πολύ σπάνια, όμως, καταγράφονται περιπτώσεις όπως αυτή του Χόκιν, στον οποίο έγινε διάγνωση της νόσου πριν από 36 ολόκληρα χρόνια, όταν ήταν ακόμα 21 ετών. Από την ίδια ασθένεια, εξάλλου, πάσχει και ο πρώην δικτάτορας Γιώργος Παπαδόπουλος, ο οποίος νοσηλεύεται εδώ και 1 ½ χρόνο στο Λαϊκό Νοσοκομείο.

Η πλαγία μυατροφική σκλήρυνση, ή νόσος του Σαρκώ όπως είναι ευρύτερα γνωστή, εκδηλώνεται αρχικά με δυσκινησία στο ένα χέρι: ο ασθενής μπορεί να δυσκολεύεται να πιάσει ή να συγκρατήσει αντικείμενα, καθώς και να λυγίσει τα δάκτυλά του. Καθώς περνούν οι εβδομάδες και οι μήνες, χάνει σταδιακά την κινητικότητα και στο άλλο χέρι, καθώς και στα πόδια του, με τελικό επακόλουθο την τετραπληγία. Πέρα από τους μυς που ελέγχουν την κίνηση, από την ασθένεια προσβάλλονται επίσης οι μύες που ελέγχουν την ομιλία, την κατάποση και την αναπνοή. Αντιθέτως, η νόσος δεν επηρεάζει τους μυς των ματιών και της ουροδόχου κύστεως, ενώ ανέπαφες παραμένουν και οι πέντε αισθήσεις – της αφής, της γεύσης, της όρασης, της ακοής και της όσφρησης. Οι περισσότεροι ασθενείς καταλήγουν τελικά από λοιμώξεις, όπως η πνευμονία, ενώ μερικοί καταλήγουν όταν σταματήσουν να λειτουργούν οι αναπνευστικοί μύες τους.

Η διάγνωση της κατάστασης γίνεται με βάση τα συμπτώματα που έχει αναπτύξει ο ασθενής, καθώς και με μία ειδική εξέταση που λέγεται ηλεκτρομυογράφημα.

Η ασθένεια εμφανίζεται συνήθως σε ενήλικες ηλικίας 40 έως 75 ετών, αλλά έχουν καταγραφεί ορισμένα κρούσματα και μεταξύ νεαρότερων ατόμων – ακόμα και 20άρηδων.

Για την αντιμετώπιση της ασθένειας υπάρχει ένα μόνο φάρμακο, η ριλουζόλη. Το φάρμακο αυτό καθυστερεί λίγο τη φθορά των μυών και αυξάνει το προσδόκιμο επιβίωσης μετά τη διάγνωση κατά 3 έως 6 μήνες κατά μέσο όρο.

Η πλαγία μυατροφική σκλήρυνση είναι γνωστή από το 1869, όταν την πρωτοπεριέγραψε ο Γάλλος νευρολόγος Ζαν-Μαρτέν Σαρκό. Ωστόσο, ακόμα δεν έχει βρεθεί ο λόγος που εντελώς ξαφνικά ο οργανισμός αρχίζει να αυτοκαταστρέφεται, για αυτό και δεν έχει βρεθεί κάποια θεραπεία.

4ου ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΡΕΘΥΜΝΟΥ

μαθηματικός

Ο Στίβεν Χόκιν προσέρχεται στον χώρο του συνεδρίου

Καθήλωσε τους επιστήμονες ο Στίβεν Χόκιν με τη δημιουργία του «άπειρου σύμπαντος»

Ο ΣΤΙΒΕΝ ΧΟΚΙΝ μίλησε χθες το μεσημέρι στους 100 συνεδέλφους του επιστήμονες που συγκεντρώθηκαν στη Σάμο για το Διεθνές Συνέδριο Κοσμολογίας. Ξεκινώντας στις 12 το μεσημέρι, καθήλωσε το ακροατήριό του, επί μισή ώρα, εξηγώντας τα μυστικά του σύμπαντος.

Με τη βοήθεια του ειδικού υπολογιστή του, που μετατρέπει τις γραπτές του φράσεις σε ήχο, παρουσίασε τη δημιουργία ενός «άπειρου σύμπαντος», χρησιμοποιώντας καθαρά επιστημονικούς όρους, μια που η ομιλία του δεν απευθυνόταν στο ευρύ κοινό. Άλλωστε, η είσοδος δεν επιτράπηκε σε κανέναν άλλο εκτός των συνέδρων.

«Αυτά που είπε ο Στίβεν, ήταν εντυπωσιακά και καινούργια, ακόμα και για εμάς τους επιστήμονες», σύμφωνα με τον κ. Σπύρο Κωτσάκη, επίκουρο καθηγητή στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μέλος της οργανωτικής επιτροπής, που παρακολούθησε τη διάλεξη.

Μετά το τέλος της ομιλίας, που είχε τίτλο «Το πληθωριστικό σύμπαν», ο Χόκιν απάντησε σε ερωτήσεις των συνέδρων. Για την κάθε του απάντηση, χρειάζεται περίπου 10 λεπτά, γράφοντας περίπου 15 λέξεις το λεπτό. Χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή που έχει προσαρμοσμένο στην αναπηρική του καρέκλα, ο Άγγλος φυσικός παρακολουθεί στην οθόνη του έναν δρομέα που κινείται ανάμεσα σε λέξεις. Πατώντας ένα κουμπί, επιλέγει τη λέξη που θέλει να συμπεριλάβει στην πρόταση. Όταν ολοκληρώσει τη φράση του, ο υπολογιστής τη συνθέτει ηχητικά και τη μεταδίδει μέσα από τα ηχεία που βρίσκονται στο καροτσάκι του.

Για την κάθε του απάντηση, χρειάζεται περίπου 10 λεπτά, γράφοντας 15 λέξεις το λεπτό

Πριν από τον Χόκιν, μίλησαν στο συνέδριο άλλοι δύο ειδικοί για τις «μελανές οπές» – ή μαύρες τρύπες – και τις «σκωληκότρυπες». Ο Άγγλος φυσικός πρόκειται να συμμετάσχει σε όλες τις εκδηλώσεις του συνεδρίου, το οποίο ξεκίνησε χθες και θα ολοκληρωθεί την Παρασκευή. Έπειτα, θα ταξιδέψει στην Κρήτη, όπου θα αναλύσει τη «Θεωρία του Παντός» στο Ηράκλειο και τα Χανιά.

Ο 57χρονος φυσικός κατέχει την Έδρα του Νεύτωνα στο Πανεπιστήμιο του Κέμπριτζ. Ζει με τη δεύτερη σύζυγο του, η οποία ήταν προσωπική του νοσοκόμα, και έχει τρία παιδιά από τον πρώτο του γάμο. Εδώ και 36 χρόνια, υποφέρει από μία ανίατη ασθένεια των κινητικών νευρικών κυττάρων, που ονομάζεται μυοατροφική πλευρική σκλήρυνση (ALS).

Παρ' όλο που οι γιατροί δεν του είχαν δώσει πολλά περιθώρια ζωής όταν έγινε η διάγνωση, σε ηλικία 21 ετών, ο Χόκιν τους διέψευσε πανηγυρικά. Από το 1985 και μετά, δεν μπορεί ούτε να μιλήσει – έχασε τη φωνή του λόγω τραχειοστομίας.

Ένας Αμερικανός ειδικός της πληροφορικής από την Καλιφόρνια κατασκεύασε το πρόγραμμα που τον βοηθά να επικοινωνήσει με τον υπόλοιπο κόσμο. Λόγω της κατάστασής του, χρειάζεται 24ωρη ιατρική παρακολούθηση και τον συνοδεύουν τρεις νοσοκόμες και ένας προσωπικός βοηθός.

Με αυτόν τον τρόπο, έγραψε το περίφημο βιβλίο του «Χρονικό του χρόνου», το οποίο κυκλοφόρησε το 1988 και μέχρι σήμερα έχει πουλήσει περισσότερα από εννιά εκατομμύρια αντίτυπα.

ΑΡΧΙΣΑΝ ΝΑ ΤΟΠΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ ΣΕ 22 ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΕΙΣ

Σηματοδότες για τους τυφλούς

Ειδικοί φωτεινοί σηματοδότες, που θα διαθέτουν και ηχητικό σήμα, ώστε να διευκολύνονται και οι τυφλοί, άρχισαν να τοποθετούνται σε 22 κεντρικές διασταυρώσεις στην περιοχή της πρωτεύουσας.

Η ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ των νέων σηματοδοτών εντάσσεται στο πρόγραμμα «Πόλεις ανθρώπινες χωρίς αποκλεισμένους», του υπουργείου Περιβάλλοντος - Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων και τα σχετικά έργα έχουν προϋπολογισμό 50.000.000 δραχμών.

Οι νέες αυτές ηχητικές συσκευές που είναι πολύ εξελιγμένες τεχνολογικά, θα αποτελούν για τους τυφλούς ό,τι οι ράμπες για τα άτομα με κινητικά προβλήματα. Θα παράγουν ήχο διαφορετικής συχνότητας στη διάρκεια του κόκκινου και του πράσινου.

Σε γειτονικές διαβάσεις η συχνότητα του ήχου διαφοροποιείται για να μπορεί να γίνεται αντιληπτή από τον τυφλό η διαφορετική θέση της διάβασης και των φαναριών. Επίσης, η ένταση του ήχου αυξομειώνεται αυτόματα και προσαρμόζεται στην ένταση του θορύβου της κυκλοφορίας.

Οι θέσεις όπου τοποθετούνται οι νέοι σηματοδότες για τυφλούς (σε μερικές περιπτώσεις υπάρχουν παλαιοί, που αντικαθίστανται με άλλους νέας τεχνολογίας) επελέγησαν σε συνεργασία με τον Πανελλήνιο Σύλλογο Τυφλών και άλλες οργανώσεις ατόμων με προβλήματα οράσεως. Οι θέσεις αυτές είναι:

ΑΘΗΝΑ: Βερανζέρου - Σωκράτους, Βερανζέρου - 3ης Σεπτεμβρίου, Πατησίων - Πανεπιστημίου, Σταδίου - Αιόλου, Πανεπιστημίου - Χ. Τρικούπη, Ακαδημίας - Σίνα - Ιπποκράτους, Πλατεία Κάνιγγος, Αμαλίας - Όθωνος, Φιλελλήνων (Σύνταγμα).

ΠΕΙΡΑΙΑΣ: Πλατεία Δημοτικού Θεάτρου, Ηλ. Σταθμός Πειραιά.

ΚΑΛΛΙΘΕΑ: Σταθμός Καλλιθέας (Σιβιτανίδου), Πλατεία Λαβάκη, Θησέως - Σπάρτης (Σχολή Τυφλών), Δημοσθένους - Αθηνάς, Λοϊράνης - Αθηνάς (Φάρος Τυφλών). Επίσης σύντομα θα μπουν παρόμοια φανάρια και σε όλο το μήκος των εξής δρόμων: Ακαδημίας, Πανεπιστημίου, Σταδίου, Πατησίων, Αθηνάς, Πειραιώς.

ΠΕΙΡΑΙΑΣ: Ακτή Καλλιμασιώτη και Ηρώων Πολυτεχνείου.

Καρέ - καρέ οι δυσκολίες που συναντά ένα άτομο με κινητικά προβλήματα όταν αποφασίζει να κινηθεί στο κέντρο της προβληματικής Αθήνας

Μια πόλη με... ειδικές ανάγκες

ΕΙΝΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ, φοιτητές, εργαζόμενοι, ίσως οδηγούν αυτοκίνητο. Όμως σπανίως τους συναντάμε στον δρόμο και σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Πόκεται για τους ανθρώπους που βρίσκονται καθισμένοι σε αναπηρικά αμαξίδια αλλά η κινητική αναπηρία τους περιώνει τη διάθεσή τους για μια κανονική, φυσιολογική ζωή. Τα άτομα με κινητικά προβλήματα αποτελούν το 10% (κατά προσέγγιση, σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας) του πληθυσμού της χώρας μας. Ένα τροχαίο ατύχημα ή μια ασθένεια μπορεί να καθηλώσει κάθε άνθρωπο σε ένα αναπηρικό αμαξίδιο σε κάποιο χρονικό διάστημα. Η κακή οικοδομή των κτιρίων, οι ελλείψεις στις κοινωνίες και στους δρόμους γίνονται εμπόδια σε ανθρώπους που επιδιώκουν και έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν, να μοιράζονται και να προσφέρουν. Τα προβλήματα είναι πρακτικά, οι λύσεις υπάρχουν και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες θεωρούνται αυτονόητες.

Ένα οδοιπορικό στην Αθήνα αποκαλύπτει μια πόλη που αδυνατεί να εξυπηρετήσει τους κατοίκους της, ίσως γιατί η ίδια είναι μια πόλη με ειδικές ανάγκες. Παρακολουθήσαμε έναν άνθρωπο καθισμένο σε αναπηρικό καρότσι στη διαδρομή του στους δρόμους της Αθήνας και επισημάναμε κάποιες από τις δυσκολίες που συναντά σε απλές δραστηριότητες. Ο κ. **Γεράσιμος Πόλης**, αρχιτέκτων, εργάζεται στο υπουργείο Υγείας ως υπεύθυνος για το θέμα της πρόσβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και γνωρίζει καλά το πρόβλημα, που θα μπορούσε να επιλυθεί με απλές ρυθμίσεις, όπως τονίζει.

Απροσπέλαστοι δρόμοι, πεζοδρόμια με παγίδες και κάθια απαγορευμένα

Ο Γεράσιμος Πόλης σπούδασε στη Σχολή Αρχιτεκτονικής του Πολυτεχνείου. Η είσοδος, όπως φαίνεται στη φωτογραφία, δεν είναι προσβάσιμη. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής του είχε τοποθετηθεί ειδική ράμπα για τη διευκόλυνσή του, η οποία μετά την αποφοίτησή του απομακρύνθηκε.

Τα πεζοδρόμια κρύβουν παγίδες για έναν άνθρωπο που κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο. Λακκούβες, πινακίδες, δέντρα, κολόνες, πάγκοι μικροπωλητών, ακόμη και σταθμευμένα αυτοκίνητα καταλαμβάνουν τους χώρους που ανήκουν αποκλειστικά στους πεζούς. *«Οι μητέρες με τα καρότσια είναι οι μεγαλύτεροι σύμμαχοί μας, γιατί συχνά τους είναι αδύνατον να περάσουν με τα παιδιά τους»*, λέει ο κ. Πόλης. Σε κεντρικούς δρόμους της Αθήνας, έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες ώστε να γίνουν προσβάσιμα τα πεζοδρόμια Στα περισσότερα όμως η κατάσταση παραμένει προβληματική.

Αν χρειαστεί να κάνει ένα τηλεφώνημα, το πρόβλημα είναι μεγάλο, καθώς τα καρτοτηλέφωνα είναι τοποθετημένα σε τέτοιο ύψος που κάνει τη χρήση αδύνατη για έναν άνθρωπο ο οποίος μετακινείται με αναπηρικό καρότσι.

ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ

Αν ένας ανάπηρος σε καρότσι αποφασίσει να μετακινηθεί με τα μέσα μαζικής μεταφοράς, θα πρέπει να επιλέξει κάποια γραμμή που διαθέτει λεωφορεία με χαμηλό δάπεδο και ειδική ράμπα στην είσοδο, η οποία ενεργοποιείται προκειμένου να ανεβεί το αμαξίδιο στο όχημα. Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΧΩΔΕ, 614 από τα 1.800 οχήματα που κυκλοφορούν είναι προσβάσιμα. *«Ένας κάτοικος Χαλανδρίου είχε χρόνια να επισκεφτεί την Αθήνα, γιατί δεν μπορούσε να χρησιμοποιήσει το λεωφορείο»*, διηγείται ένας οδηγός ασταικού λεωφορείου. Το μετρό αναμένεται να δώσει τη λύση σε ένα μεγάλο μέρος του προβλήματος της μετακίνησης, καθώς υπάρχει ειδική πρόβλεψη για τα άτομα με κινητικές δυσκολίες. Στον υπάρχοντα ηλεκτρικό σιδηρόδρομο, πάντως, μόλις 6 από τους 23 σταθμούς είναι προσβάσιμοι.

Θεωρητικά, κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα στη διασκέδαση, στην ψυχαγωγία και στη γνώση. Ή μήπως όχι; Η αρχιτεκτονική του Μουσείου είναι αξιοθαύμαστη, αλλά η είσοδος δεν έχει γίνει προσβάσιμη για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα περισσότερα θέατρα, οι κινηματογράφοι, οι αρχαιολογικοί χώροι και τα πανεπιστήμια δεν έχουν την κατάλληλη υποδομή για να υποδεχθούν άτομα με κινητικές δυσκολίες. Δεν υπάρχουν ράμπες ούτε κατάλληλες είσοδοι, ενώ οι ανελκυστήρες είναι συχνά μια πολυτέλεια! Αν κάποιος αποφασίσει να δειπνήσει, θα πρέπει να επιλέξει μεταξύ των λίγων εστιατορίων που είναι προσβάσιμα. *«Όσον αφορά τα WC έχουμε... ισότητα, καθώς οι δημόσιες τουαλέτες είναι τόσο λίγες και σε τέτοια κατάσταση που ούτε ένας αρτιμελής άνθρωπος μπορεί να τις χρησιμοποιήσει!»*, σχολιάζει ο κ. Πόλης.

Φωτογραφίες: Δημήτρης Παπαδόπουλος

Ελληνικός Οικοδομικός Κανονισμός υπαγορεύει την πρόσβαση σε όλα τα κτίρια. Τα παλαιά, όμως, συνήθως έχουν σκαλιά και δεν επιτρέπουν την είσοδο σε άτομα με κινητικά προβλήματα. Οι περισσότερες τράπεζες δεν έχουν κατάλληλα διαμορφωμένη είσοδο, ενώ τα μηχανήματα που λειτουργούν με τις ειδικές κάρτες βρίσκονται σε θέσεις μη προσβάσιμες για κάποιον που κάθεται σε καρότσι. Παρ' όλα αυτά, οι τράπεζες διαφημίζουν την εικοσιτετράωρη εξυπηρέτηση των πελατών τους!

Δεν έχουν ούτε την... πολυτέλεια να ψηφίσουν!

Πριν από δύο εβδομάδες οι έλληνες πολίτες εξάσκησαν το εκλογικό τους δικαίωμα. Όσοι μετακινούνται με αναπηρικό αμαξίδιο, όμως, δεν είχαν την... πολυτέλεια να μπουν στο παραβάν και να ρίξουν τον φάκελο στην κάλπη. Τα κτίρια που χρησιμοποιούνται ως εκλογικά καταστήματα μοιάζουν με απροσπέλαστα κάστρα για τα άτομα με κινητική αναπηρία. Έτσι και φέτος, παρ' όλο που υπήρχε εγκύκλιος του υπουργείου Εσωτερικών που προέβλεπε τη διαδικασία της ψηφοφορίας από τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε χώρους των κτιρίων που να είναι προσιτοί και να εξασφαλίζουν τη μυστικότητα της ψήφου, τα προβλήματα ήταν αρκετά. Ο Γιάννης Κουφάλης, 43 ετών, αγιογράφος, αντιμετώπισε την άρνηση της δικαστικής αντιπροσώπου να κατεβεί στο ισόγειο για να διευκολύνει τη διαδικασία, γιατί – προφανώς – αγνοούσε την εγκύκλιο. Τελικά, ο κ. Κουφάλης εξάσκησε το εκλογικό του δικαίωμα μετά από έντονη διαμαρτυρία, καθώς δεν δέχτηκε να τον μεταφέρουν «σαν σακί» από τα σκαλιά. *«Είναι υποκριτικό να θεωρείσαι πολίτης με όσα δικαιώματα και να μην μπορείς να συμμετέχεις με αξιοπρέπεια»*, σχολιάζει ο Γεράσιμος Πόλης που ψήφισε σε έναν διάδρομο παρουσία του δικαστικού αντιπροσώπου.

Τα ιδιωτικά αυτοκίνητα με το αναπηρικό σήμα διευκολύνουν τους αναπήρους στις μετακινήσεις τους, αλλά οι ειδικές θέσεις στάθμευσης είναι περιορισμένες και συνήθως κατειλημμένες.

ΟΙ ΓΕΙΤΟΝΕΣ ΓΝΩΡΙΖΑΝ ΑΛΛΑ ΣΙΩΠΟΥΣΑΝ ΕΠΙ ΤΡΙΑ ΧΡΟΝΙΑ!

Κρατούσε αλυσοδεμένο το ανάπηρο παιδί της

Μάνα κρατούσε αλυσοδεμένο επί τρία χρόνια το 24χρονο ανάπηρο παιδί της, σε λυόμενο σεισμόπληκτης περιοχής του Πύργου!

ΠΑΤΡΑ

ΕΠΕΙΤΑ ΑΠΟ καταγγελίες κατοίκων στην Αστυνομία έγινε έρευνα στο λυόμενο, στον οικισμό Γκαβερού, όπου βρέθηκε δεμένο με αλυσίδα το διανοητικά ανάπηρο παιδί.

Το θέμα έφεραν χθες στη δημοσιότητα οι εφημερίδες «Ελεύθερος Τύπος» και «Αδέσμευτος Τύπος».

Η μάνα, Βασιλική Μαυροειδή, είχε άλλα τρία παιδιά, που διαμένουν σε άλλες περιοχές, ο σύζυγός της έχει πεθάνει πριν από χρόνια και ζούσε με τη σύνταξη του ΤΕΒΕ και της πολύτεκνης οικογένειας.

Ο 24χρονος Ανδρέας ήταν δεμένος με αλυσίδα από το κρεβάτι, σε έναν χώρο με έντονη δυσοσμία.

Μόλις αντίκρισε τους αστυνομικούς με την πταισματοδίκη ξαφνιάστηκε, βγάζοντας άναρθρες κραυγές.

Οι αστυνομικοί προσπάθησαν να τον μεταφέρουν με περιπολικό σε ίδρυμα του Πύργου, αλλά ο Ανδρέας αρνήθηκε και τελικά κλήθηκε ασθενοφόρο.

Αδιαφόρησαν ακόμα και υπηρεσίες της Νομαρχίας

Ύστερα από μεσολάβηση του Μητροπολίτη Ηλείας, Γερμανού, μεταφέρθηκε προσωρινά σε ίδρυμα της Εκκλησίας, στη Γαστούνη, όπου τον εξέτασαν γιατροί και κοινωνικός λειτουργός.

Όπως ανέφεραν γείτονες, «οι περισσότεροι γνωρίζαμε το δράμα, αλλά ποτέ δεν το καταγγείλαμε».

Άλλος γείτονας δήλωσε ότι «η μάνα γύριζε στο λυόμενο μεθυσμένη, χτυπούσε τον ανάπηρο Ανδρέα κι όταν το παιδί είχε κρίση το έδενε με αλυσίδα». Ο ίδιος συμπλήρωσε: «Δεν τολμούσαμε να αφήσουμε τα παιδιά να παίζουν στην ίδια γειτονιά, όταν ο 24χρόνος ήταν ελεύθερος. Από τότε που έγινε ο σεισμός ζούμε αυτή την κατάσταση».

Οι εκμυστηρεύσεις των γειτόνων προκάλεσαν την αντίδραση του εισαγγελέα κ. Ιωαννίδη, που ανέφερε ότι «ευθύνη δεν έχει μόνο η μάνα του παιδιού, αλλά και οι γείτονες που γνώριζαν και σιωπούσαν επί τρία χρόνια».

Όπως αποκαλύφθηκε, την τραγωδία του 24χρόνου δεν τη γνώριζαν μόνο οι γείτονες, αλλά και αρμόδιες υπηρεσίες της Νομαρχίας Ηλείας!

Πριν από ένα μήνα, σε αυτοψία της Υγειονομικής Υπηρεσίας στα λυόμενα, εντοπίστηκε ο ανάπηρος Ανδρέας σε δωμάτιο με σκουπίδια.

Τότε, η μητέρα του καταδικάστηκε για υγειονομική παράβαση σε τέσσερις μήνες φυλάκιση, αλλά κανένας δεν ενδιαφέρθηκε για την τύχη του παιδιού!

Εναντίον της μητέρας, Βασιλικής Μαυροειδή, που συνελήφθη, απαγγέλθηκε δίωξη και σήμερα παραπέμπεται να δικαστεί στο Αυτόφωρο Πλημμελειοδικείο Πύργου.

Η μάνα: Για χρόνια κρατούσε αλυσοδεμένο το διανοητικά ανάπηρο παιδί της

Ο Ανδρέας: Οι γείτονες γνώριζαν το δράμα του, αλλά σιωπούσαν...

Υγεία και ζωή

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΑΥΡΑ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ - ΜΑΡΘΑ ΒΡΕΤΤΑΚΟΥ

*Η **ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ** μπορεί να αναλάβει την οργάνωση **ΕΙΔΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ**...*

Ας αγκαλιάσουμε τώρα το αλλιώτικο παιδί

Της ΕΥΦΗΜΙΑΣ ΤΑΦΑ*

Όλοι οι γονείς, όταν μαθαίνουν ότι το παιδί τους παρουσιάζει κάποια μειονεξία, είτε πρόκειται για νοητική καθυστέρηση, είτε για σωματική ανωμαλία, είτε για αισθητηριακή ανικανότα, υφίστανται δυνατό κλονισμό που τους συνταράσσει τη ζωή.

Χαρακτηριστικές είναι οι μαρτυρίες γονέων, που λένε: «Οταν μου είπαν πρώτη φορά ότι το παιδί μου έχει νοητική υστέρηση, εβίωσα έναν τέτοιο δυνατό κλονισμό που κατέρρευσα», ή «Μπήκα στον κόσμο των ατόμων με ειδικές ανάγκες όταν μου είπαν ότι το δεύτερό μου παιδί, ηλικίας τότε επτά μηνών, παρουσιάζει προβλήματα στην ανάπτυξή του. Αντέδρασα παντοιοτρόπως. Ημουν δυστυχής και απελπισμένη αρκετό καιρό».

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο πως η φροντίδα και η εκπαίδευση των ατόμων με μικρές ή μεγάλες ειδικές ανάγκες απαιτούν από τους γονείς περισσότερο χρόνο και περισσότερη απασχόληση από ό,τι χρειάζονται άλλα παιδιά. Τα δε προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυτής της εκπαίδευσης και φροντίδας επιδρούν σοβαρά στη ζωή των γονιών. Τους οδηγούν σε καταπιέσεις που ποτέ δεν φαντάζονταν ότι θα ζήσουν και που ίσως όταν τις σκέφτονταν να νόμιζαν ότι, και αν ποτέ τους συνέβαιναν, δεν θα μπορούσαν να τις αντέξουν. Τους βασανίζουν ενοχές και διακατέχονται από συνεχές άγχος. Αναζητούν με αγωνία κάποιο στήριγμα, μια λύση. Ανησυχούν για την εξέλιξη των παιδιών τους και τους φοβίζει το αβέβαιο μέλλον τους, όταν αυτοί δεν θα βρίσκονται πια στη ζωή.

Ολες αυτές βέβαια οι καταστάσεις επιδρούν και στα άλλα μέλη της οικογένειας. Η φροντίδα ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες επιβαρύνει ολόκληρη την οικογένεια, κοινωνικά, οικονομικά και ψυχολογικά.

Κοινωνικά της στερεί πολλές από τις ελευθερίες που για τις άλλες οικογένειες είναι δεδομένες, όπως να δειπνήσει σε ένα εστιατόριο ή να επισκεφθεί φίλους. Ακόμη αποστερεί τους γονείς από το δικαίωμα να χαλαρώσουν και να ξεκουραστούν για μερικές ίσως ημέρες. Και αυτό, διότι το δικό τους παιδί, λόγω του προβλήματός του χρειάζεται συνεχώς φροντίδα.

Η φροντίδα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες επιβαρύνει ολόκληρη την οικογένεια, κοινωνικά, οικονομικά και ψυχολογικά.

Οικονομικά επιβαρύνει την οικογένεια με περισσότερα έξοδα, είτε λόγω κάποιας φαρμακευτικής αγωγής που θα πρέπει να παρέχεται στο άτομο, είτε λόγω ειδικής αγωγής που θα πρέπει να ακολουθεί και η οποία ίσως απαιτεί ειδικά μέσα, είτε ακόμη λόγω της φροντίδας του η οποία απαιτεί πολύ χρόνο και αποδιναμώνει το γονιό, και ελαττώνοντας τις δυνάμεις του, που του χρειάζονται στην προσπάθειά του να κερδίσει περισσότερα χρήματα.

Απομόνωση

Ψυχολογικά απομονώνει την οικογένεια από το κοινωνικό σύνολο. Η οικογένεια αισθάνεται ότι δεν έχει κανένα στήριγμα για να ακουμπήσει. Διαπιστώνει ότι η κοινωνική ομάδα δεν αποδέχεται σε ικανοποιητικό βαθμό τα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει αυτή την κατάσταση απομονώνεται. Η απομόνωση είναι η άμυνα αυτής της οικογένειας. Δυστυχώς όμως η άμυνα αυτή για πολλούς γίνεται τρόπος ζωής, με πολλές αρνητικές επιπτώσεις και σε άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά και σε άλλα μέλη της οικογένειας.

Ο άνθρωπος με ειδικές ανάγκες που ζει απομονωμένος στο περιβάλλον του σπιτιού του δεν έχει ευκαιρίες για κοινωνική ζωή. Δεν έχει φίλους, δεν έχει γνωστούς, δεν έχει συνεργάτες στην καθημερινή του ζωή. Ζει στο περιθώριο της ζωής και η περιθωριοποίηση αυτή τον βλάπτει ανεπανόρθωτα. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι άνθρωποι αυτοί είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας μας και ως ισότιμα μέλη είναι αποδεκτά και ευπρόσδεκτα. Είναι αποδεκτά όχι από οίκτο και συμπόνια, αλλά σαν άτομα με ξεχωριστή προσωπικότητα, η οποία πρέπει να είναι σεβαστή από όλους.

Αυτό είναι το μήνυμα που πρέπει να καταλάβει η κοινωνία μας και γι' αυτό το σκοπό πρέπει να δουλέψουν γονείς και εκπαιδευτικοί. Ποιοι άλλοι εκτός από τους ίδιους τους γονείς θα μπορούσαν να είναι οι θερμοί υποστηρικτές αυτού του μηνύματος και ποιοι άλλοι εκτός από τους ίδιους τους γονείς θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν την κοινωνία καλύτερα: Αυτό βέβαια μπορούν να το επιτύχουν όχι κρατώντας τα παιδιά τους, είτε αυτά έχουν βαριά νοητική καθυστέρηση είτε κάποια διαταραχή του λόγου, κλεισμένα στο σπίτι, αλλά ανοίγοντας εκείνοι τις πόρτες, πραγματικά και μεταφορικά, που τα ίδια δεν είναι ικανά να ανοίξουν.

Οι γονείς είναι εκείνοι οι οποίοι πρέπει να πιστέψουν πρώτοι το μήνυμα αυτό, για να μπορέσουν καλύτερα να ευαισθητοποιήσουν το γείτονα, το συγκάτοικο και γενικά το συνάνθρωπο. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η ύπαρξη στην οικογένεια ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες δεν τους μειώνει και δεν τους διαφοροποιεί από τις άλλες οικογένειες. Δεν τους στερεί το δικαίωμα να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή, συμμετέχοντας σε όλες τις δραστηριότητες του κοινωνικού συνόλου. Αυτή η συμμετοχή και η άμεση επαφή θα γκρεμίσουν τις προκαταλήψεις, θα αλλάξουν τη στάση της κοινωνίας και θα εξασφαλίσει και καλλιεργηθεί η αλληλοαποδοχή και ο αλληλοσεβασμός που θα σφραγίσουν μια αρμονική και ευτυχισμένη κοινωνική συνύπαρξη.

Η εκπλήρωση βέβαια αυτών των στόχων προϋποθέτει τη βοήθεια και συμπαράσταση της πολιτείας. Η πολιτεία πρέπει να σταματήσει τα λόγια και να περάσει στα έργα. Να δουλέψει με συγκεκριμένους στόχους και να υποστηρίξει αποδοτικά την οικογένεια.

Τι μπορούν

Η Τοπική Αυτοδιοίκηση μπορεί να αναλάβει να οργανώσει ειδικά κέντρα τα οποία να είναι πλαισιωμένα από ειδικούς, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς και τα οποία να μπορούν να παρέχουν βοήθεια αποτελεσματικά στους ζητηθεί και για οποιοδήποτε πρόβλημα, είτε της οικογένειας είτε του ίδιου του ατόμου με ειδικές ανάγκες. Αυτά τα κέντρα θα μπορούσαν:

- **Να λειτουργούν** ως υποστηρικτικοί - συμβουλευτικοί σταθμοί όπου θα μπορούν να απευθύνονται οι ενδιαφερόμενοι. Είναι γνωστό ότι πολύ συχνά οι γονείς των ατόμων με ειδικές ανάγκες αισθάνονται παντελή μοναξιά. Εχουν την εντύπωση ότι είναι μόνοι στον κόσμο. Τους δίνει πολύ κουράγιο η επαφή τους με άλλους γονείς που αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα. Καταλαβαίνουν ότι δεν είναι μόνοι και αβοήθητοι, αλλά ότι υπάρχουν και άλλοι που αντιμετωπίζουν το ίδιο ή ακόμη και μεγαλύτερο πρόβλημα.
- **Να παρεμβαίνουν** στην περίοδο που η οικογένεια βρίσκεται σε κρίση. Οταν δηλαδή αντιμετωπίζει πρώτη φορά το γεγονός ότι ένα μέλος της χρειάζεται ειδική βοήθεια ή όταν, λόγω των διαφόρων καταστάσεων που αντιμετωπίζει, βρίσκεται σε κατάσταση διάλυσης. Με άλλα λόγια παροχή υπηρεσιών για στήριξη της οικογένειας.
- **Να παρέχουν** βοήθεια στο σπίτι, στέλνοντας τον ειδικό που θα διαθέτουν να εκπαιδεύσει κατάλληλα, μέσα στο σπίτι, και το άτομο με ειδικές ανάγκες, που δεν είναι ικανό να μετακινηθεί, αλλά και τα μέλη της οικογένειας, ούτως ώστε αυτά να είναι ικανά να αντιμετωπίσουν τις οποιεσδήποτε απαιτήσεις.
- **Να προσφέρουν** βοήθεια για την της ζωής της οικογένειας, αλλά και του ίδιου του ατόμου με ειδικές ανάγκες. Να βοηθούν δηλαδή την οι-

Ο Νίκος Πατρελάκης συνεργάστηκε πριν από λίγο καιρό με τον Πολ ΜακΚάρτνεϊ σε μια μουσική παραγωγή φιλανθρωπικού χαρακτήρα. Όπως αποκαλύπτει στον «Τ», ήταν η ίδια εποχή που για τον πρώην Beatle γεννιόταν μια κρυφή συναρπαστική σχέση με τη Χέδερ Μιλς. Ένας πρωτοσέλιδος σήμερα έρωτας γεμάτος άφθονες ασυνήθιστες λεπτομέρειες.

Από τον Παντελή Αντωνιάδη Photos: Rex/Apeiron, Hellas Press

Η Χέδερ φωτογραφημένη με συνεργάτες της στο φιλανθρωπικό ίδρυμα Heather Mills Health Trust, το οποίο έχει ως στόχο τη στήριξη ανθρώπων με αναπηρίες.
Το ζευγάρι σε μια από τις πρώτες δημόσιες εμφανίσεις του, μετά την αποκάλυψη της σχέσης του.

θα πήγαιναν για ενίσχυση του φιλανθρωπικού οργανισμού του οποίου ηγείται και έχει σαν σκοπό τη χρηματοδότηση-στήριξη ανθρώπων με αναπηρίες, κυρίως όσων έχουν υποστεί ακρωτηριασμό κάποιου από τα μέλη τους. Αυτή θα ετοίμαζε και θα απάγγελνε τους στίχους, ο Νίκος θ' αναλάμβανε το μουσικό μέρος. Εκείνη τη στιγμή ο ΜακΚάρτνεϊ δεν γνώριζε τίποτα για το κομμάτι, γνώριζε όμως πάρα πολύ καλά ότι δεν μπορούσε να προσπεράσει την έλξη που ένιωθε για τη Χέδερ. Η τελευταία, από την πλευρά της, κάθε άλλο παρά αδιάφορη έδειχνε απέναντι στο απροσδόκητο ενδιαφέρον τού πρώην Beatle.

Γιατί απροσδόκητο; Μετά το θάνατο της γυναίκας του Λίντα από καρκίνο του μαστού τον Απρίλιο του '98, ο ΜακΚάρτνεϊ ήταν επόμενο ότι είχε ν' αναμετρηθεί με τις συνέπειες ενός ισχυρότατου ψυχολογικού σοκ. Η Λίντα ήταν η σύντροφός του για 29 χρόνια. Όσο κι αν προσπαθούσε να κρύψει το βαθύ πένθος του, η μελαγχολική του διάθεση ήταν κάτι παραπάνω από φανερή. Το επόμενο στάδιο της ερωτικής του ζωής φαινόταν να είναι το τελευταίο πράγμα που τον απασχολούσε. Γι' αυτό και ο στενός φιλικός κύκλος του έμεινε έκπληκτος με την εξέλιξη της σχέσης του με τη Χέδερ.

Ο ΠΟΛ ΚΑΙ Η ΧΕΔΕΡ ΣΥΝΑΝΤΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΠΡΩΤΗ φορά το Μάιο του '99 σε μια φιλανθρωπική εκδήλωση στο ξενοδοχείο «Dorchester» του Λονδίνου. Και οι δύο είχαν προσκληθεί για ν' απονείμουν βραβεία. Ο Πολ σ' έναν ακτιβιστή που μάχεται για τα δικαιώματα των ζώων, η Χέδερ σε μια γυναίκα που έχασε τα χέρια και τα πόδια της από μηνιγγίτιδα. Και οι δύο, άλλωστε, έχουν να παρουσιάσουν ένα αξιοπρόσεκτο ιστορικό φιλανθρωπικών δραστηριοτήτων, ο Πολ συνεχίζοντας κυρίως το έργο που ξεκίνησε η Λίντα, η Χέδερ ιδρύοντας και διευθύνοντας το Heather Mills Health Trust. Όταν η Χέδερ ανέβηκε στη σκηνή, ο Πολ έδειχνε φανερά γοητευμένος, σχεδόν εκστασιασμένος. Δεν είχε αντιληφθεί ακόμη την αναπηρία τής Χέδερ (έχασε το ένα πόδι της από το γόνατο και κάτω, όταν ένας αστυνομικός έπεσε με τη μηχανή πάνω της, τον Αύγουστο του '93), αλλά, όπως αποδείχθηκε, αυτό δεν έμελλε να τον επηρεάσει αρνητικά. Τη βραδιά εκείνη δεν μίλησαν. Η Χέδερ έπρεπε να φύγει γρήγορα για να προλάβει την πτήση για Καμπότζη, όπου θα συμμετείχε σ' ένα ντοκιμαντέρ για τα θύματα από νάρκες. Λίγες εβδομάδες μετά την επιστροφή της, όμως, βρήκε ένα αναπάντεχο μήνυμα στον τηλεφωνητή της.

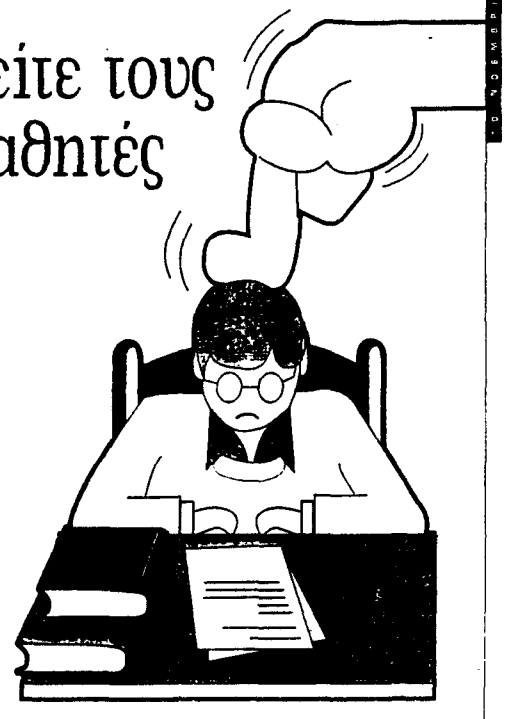
Ήταν ο Πολ ΜακΚάρτνεϊ. Της έδινε συγχαρητήρια για τους φιλανθρωπικούς αγώνες της και προσφερόταν να ενισχύσει οικονομικά το ίδρυμά της. Τήρησε την υπόσχεσή του κάνοντας μια δωρεά 240.000 λιρών. Ήταν μόνο η αρχή.

Οι δυο τους ξεκίνησαν να βλέπονται με αφορμή το διακανονισμό τής δωρεάς και σε μια συνάντησή τους η Χέδερ τού έβαλε το κομμάτι που είχε ετοιμάσει ο Πατρελάκης στην πρωτόλεια μορφή του. Ο ΜακΚάρτνεϊ έμεινε κατενθουσιασμένος μ' αυτό που άκουσε. Το γεγονός ότι στηριζόταν σε μια ευγενική χορευτική φόρμα, μια κομψή εκδοχή τής deep house με pop feeling, τον έκανε να ενδιαφερθεί. Η διάθεση των κερδών για τους σκοπούς του Heather Mills Health Trust ήταν ένα επιπλέον σοβαρό κίνητρο. Όταν λοιπόν η Χέδερ τού επισήμανε ότι το κομμάτι είχε ανάγκη από κάποιον που θα πρόσθετε δεύτερα φωνητικά, προσφέρθηκε να τα κάνει ο ίδιος.

Στις αρχές του περασμένου Νοεμβρίου, ο Πολ ΜακΚάρτνεϊ φώναξε τον Πατρελάκη στο Λονδίνο για να δουλέψουν μαζί πάνω στη σύνθεση. Πρόσθεσε δεύτερα φωνητικά και κάποιες κιθάρες, ενώ ηχογράφησαν και μίξαραν την κύρια εκδοχή τού κομματιού. Όσο κι αν ακούγεται παράξενο, ο ΜακΚάρτνεϊ δεν μένει αδιάφορος στα νέα ακούσματα, και στην κουλτούρα των clubs απλά είναι επιφυλακτικός γιατί έχει μια μεγάλη ιστορία και ένα συγκεκριμένο μουσικό προφίλ που θεωρεί ότι δεν του επιτρέπουν να είναι τόσο ευέλικτος. Παρ' όλα αυτά, όπως υποστηρίζει ο Νίκος, έχει ήδη κάνει κάποιες παραγωγές με techno ονόματα, οι οποίες έχουν μάλιστα κυκλοφορήσει, αλλά με ψευδώνυμο.

Ο Νίκος ζούσε ένα πραγματικό όνειρο. Ο Πολ ΜακΚάρτνεϊ βρισκόταν δίπλα του στο στούντιο από τις 10 το πρωί μέχρι τις 10 το βράδυ, απλός, καθημερινός, απίστευτα φιλικός. Είχα την απορία αν οι δεκαετίες που ασχολείται με τη μουσική τού έχουν φέρει κάποιον κορεσμό, αλλά ο Νίκος ήταν κατηγορηματικός. «Κορεσμένος ο Πολ ΜακΚάρτνεϊ;» ανέβασε απότομα τον τόνο της φωνής του, λες και τον είχαν προσβάλει ανεπανόρθωτα. «Από τις 10 το πρωί μέ-

Μην πυροβολείτε τους «αδύνατους» μαθητές



Της ΑΥΡΑΣ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ

Ο τίτλος του κακού μαθητή απονέμεται με μεγάλη ευκολία για να χαρακτηρίσει συλλήβδην διαφορετικές προσωπικότητες και συμπεριφορές, αλλά αποσύρεται δύσκολα.

Πέντε στα 100 παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία ή τη χρήση των αριθμών. Ενώ είναι παιδιά έξυπνα, χωρίς σωματικές αναπηρίες, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή, κινδυνεύουν να εξουθενωθούν, αν αυτές οι δυσκολίες δεν εντοπιστούν και δεν αντιμετωπιστούν.

Στην Ελλάδα το πρόβλημα παρουσιάζεται στο 5 έως 10% του πληθυσμού. Στην Αμερική υπάρχουν 2.000.000 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες εμφανίζονται συχνότερα στα αγορία. Η αναλογία είναι 3 προς 1.

Ομως δεν είναι τα μόνα παιδιά που έχουν προβλήματα στο σχολείο, χωρίς εμφανή αιτία.

Τα προβλήματα στην οικογένεια επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιών, που γίνονται επιθετικά, υπερκινητικά, απομονώνονται.

Συχνά οι γονείς βάζουν οι ίδιοι «το δάκτυλο στη σκανδάλη», με την πίεση που ασκούν, γιατί φθάνουν στην κακομεταχείριση.

Σοβαρές συνέπειες

«Το παιδί δημιουργεί κακή εικόνα για τον εαυτό του, με συνέπειες στην ψυχική υγεία του και την κοινωνική του ζωή» λέει η Μάγδα Διακοπούλου, παιδοψυχίατρος στο Νοσοκομείο Παίδων «Αγία Σοφία». Η σχολική αποτυχία είναι ένα συνθετο πρόβλημα. Οταν κάποιος λέει για ένα παιδί ότι «δεν θέλει τα γράμματα», εκφράζει μια κατάσταση, αλλά δεν απαντά στο γιατί αυτό το παιδί δεν θέλει τα γράμματα.

Ενα παιδί μπορεί να μη θέλει γιατί δεν μπορεί να αποδώσει, εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών. Οταν ένα παιδί έχει μια τέτοια δυσκολία δεν σημαίνει ότι είναι καθυστερημένο. Κάθε άλλο. Ομως αυτή η δυσκολία πρέπει να εκτιμηθεί από ειδικούς, και να αντιμετωπιστεί με ειδικά παιδαγωγικά μαθήματα.

Επίσης παιδιά που υποφέρουν από κάποιο ψυχικό *πρόβλημα, π.χ. κατάθλιψη, μπορεί να μην αποδίδουν* στο σχολείο. Ακόμη, τα παιδιά που προέρχονται από αποδιοργανωμένο οικογενειακό περιβάλλον και δεν τροφοδοτούνται με τα κατάλληλα συναισθηματικά εφόδια, δεν ενδιαφέρονται για την απόδοση τους στο σχολείο και είναι κακοί μαθητές».

Διάφορα οικογενειακά προβλήματα, όπως ένα πένθος, μια ασθενεια, ένα διαζύγιο, οικονομικές δυσκολίες, έχουν άμεσο αντίκτυπο στον ψυχικό κόσμο του παιδιού.

«Γι' αυτό γονείς και σχολείο θα πρέπει να βρίσκονται σε τακτική επαφή και να υπάρχει αλληλοενημέρωση, έτσι ώστε ο δάσκαλος να είναι υποχωρητικός και υπομονετικός στο σχολείο και ο γονιός στο σπίτι να είναι ενήμερος των σχολικών δυσκολιών και να υποστηρίζει συναισθηματικά το παιδί. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ειδικού τύπου έχει μακρόχρονο χαρακτήρα, αλλά μπορούμε να δούμε και σ' αυτές τις περιπτώσεις ένα παιδί να βελτιώνεται βαθμιαία, αρκεί να το βοηθήσει υπομονετικά το σχολείο και η οικογένεια».

Οι γονείς και το σχολείο έχουν ένα σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην αποτυχία του παιδιού.

«Οι γονείς μπορεί να μη θέλουν ή να μην μπορούν να δούν τις αδυναμίες του παιδιού τους, ώστε τελικά να το βοηθήσουν κατάλληλα. Μερικοί γονείς γίνονται πολύ πιεστικοί με τα μαθήματα και το παιδί αντίδρα έντονα σε ό,τι έχει σχέση με το σχολείο. Οι γονείς *πρέπει να ξέρουν* - αλλά και οι εκπαιδευτικοί - ότι δεν υπάρχουν τεμπέλικα παιδιά, παρά μόνο παιδιά με κάποιο πρόβλημα, το οποίο πρέπει να εξετασιεί. Είναι λυπηρό να βλέπουμε παιδιά που δεν μπορούν να αποδώσουν στο σχολείο εξαιτίας μιας πολύ έντονης μαθησιακής δυσκολίας ή εξαιτίας μιας οριακής νοητικής ανεπάρκειας, να συνεχίζουν στο γυμνάσιο, γιατί οι γονείς τους επιμένουν σ' αυτό», συνεχίζει η κ. Διακοπούλου. «Ομως και οι γονείς βρίσκονται σε αδιέξοδο, γιατί το σχολείο είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο. Στη χώρα μας λίγες δομές υπάρχουν για παιδιά 12 έως 15 ετών που δεν μπορούν να αποδώσουν στο κανονικό σχολείο».

Η αδιαφορία των παιδιών πηγάζει συνήθως από κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν

ΔΙΑΚΟΣΙΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΚΙΑΓΡΑΦΟΥΝ ΤΟ ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ ΤΟΥ ΙΔΑΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Έτσι θέλουμε τον δάσκαλό μας

ΡΕΠΟΡΤΑΖ:
Λαμπρινή Σταμάτη

Ο ιδανικός δάσκαλος είναι νέος, είναι ήρεμος και υπομονετικός, αυστηρός μόνο όταν πρέπει, και στις εκδρομές, ανεκτικός. Θα ήταν καλό να μην καπνίζει – στο σχολείο τουλάχιστον – να μη φορά σκουλαρίκι αλλά να συναντά συχνά τους γονείς και να τους ενημερώνει.

Αν είναι άντρας ή γυναίκα, αν έχει λεφτά και κυκλοφορεί με πολυτελές αυτοκίνητο, αν έρχεται στην ώρα του στο σχολείο ή αν αργεί, είναι θέματα που αφήνουν αδιάφορους τους μαθητές. Το προφίλ του τέλειου δασκάλου σκιαγραφούν διακόσια παιδιά που φοιτούν στην έκτη τάξη του Δημοτικού, από ιδιωτικά και δημόσια σχολεία κάθε περιοχής στην πρωτεύουσα – την Αθήνα, τα Νέα Λιόσια, τους Αγίους Αναργύρους, το Καλαμάκι, την Καλλιθέα, το Παλαιό Φάληρο, την Αργυρούπολη, τον Νέο Κόσμο, την Ηλιούπολη, την Αργυρούπολη, τη Δάφνη, τη Γλυφάδα, κ.ά..

Ανατρέπεται η παραδοσιακή αντίληψη για πανσόφους και παντογνώστες

Χάρη στην έρευνα με το θέμα αυτό, που οργάνωσαν τέσσερις δάσκαλοι στη διάρκεια της μετεκπαίδευσής τους στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, έμαθαν τι ζητούν οι μαθητές, τι περιμένουν από τους δασκάλους τους, τι θέλουν να αλλάξει...

Έτσι έμαθαν πως οι μαθητές θέλουν να προετοιμάζουν μαζί το παρακάτω μάθημα (73%), δεν τους αρκεί να αρχίζει ο δάσκαλος την παράδοση και να μιλά μόνον αυτός. Προτιμούν να τους φωνάζει με το μικρό τους όνομα και όχι με το επώνυμο (75,5%).

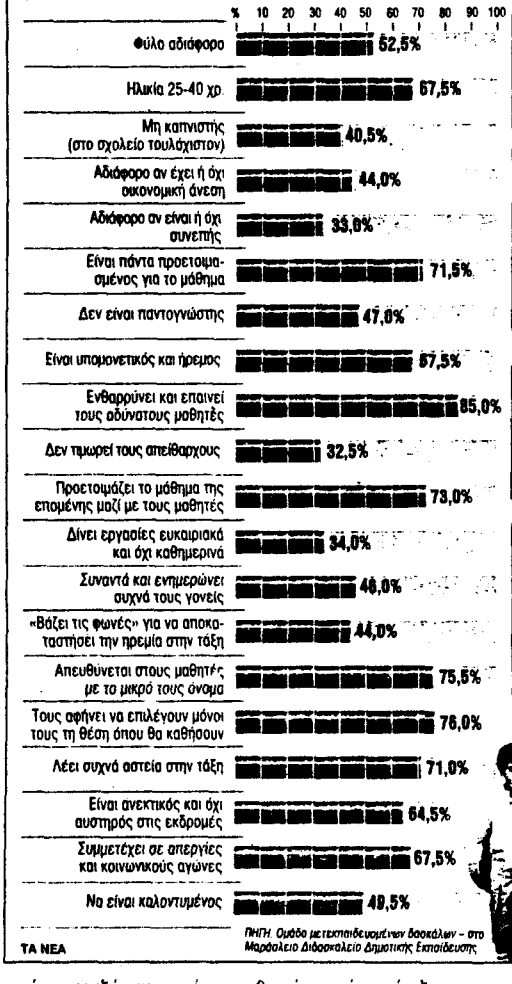
Πως καλές είναι οι εργασίες για το σπίτι, αλλά καλύτερα είναι να δίνονται περιστασιακά (34%). Θέλουν ο δάσκαλος να είναι πάντα προετοιμασμένος για το μάθημα (71,5%), και όταν φτάνει η ώρα να ανακοινώσει τους βαθμούς σε ένα διαγώνισμα να τους λέει σε κάθε έναν ξεχωριστά (66%) και όχι δυνατά στην τάξη. Τους αρέσει ο δάσκαλός τους να είναι καλοντυμένος (49,5%), όμως δεν είναι μόνον αυτό. Χαίρονται όταν συμμετέχει σε απεργίες και κοινωνικούς αγώνες, ανεξάρτητα από το αν θα χάσουν μάθημα ή όχι (67%).

Τα αποτελέσματα ήταν αποκαλυπτικά κατ' αρχήν για τους ίδιους τους δασκάλους - ερευνητές. Οι κ.κ. Μιχάλης Βάσος, Βασιλική Γεωργίου, Νίκος Τομαράς και Ευθυμία Τζίγκου – που υπό την επίβλεψη του καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Αθανασίου Παπά, συνέταξαν το ερωτηματολόγιο και επεξεργάστηκαν τα αποτελέσματα – έχουν κάθε λόγο να είναι ενθουσιασμένοι.

«Οι απαντήσεις των παιδιών ανατρέπουν την παραδοσιακή αντίληψη πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι πάνσοφος και παντογνώστης, να επιβάλλεται με την παρουσία και την αυστηρότητά του», τονίζει ο κ. Τομαράς.

Η συνάδελφός του κ. Ευθυμία Τζίγκου διαπιστώνει με χαρά πως «στο μέλλον το σχολείο θα πρέπει να έχει στο κέντρο τον μαθητή και όχι τον δάσκαλο. Η σχέση μεταξύ τους να είναι ζεστή, φιλική, δημοκρατική, ελεύθερη. Να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά».

Ο ιδανικός δάσκαλος



Η ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΙΝΑΠ ΜΙΛΑΕΙ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΣΘΕΝΩΝ

Οι άνθρωποι μεταβάλ

ΜΑΡΤΥΡΙΑ

Άγνοια και ελλείψεις στα νοσοκομεία

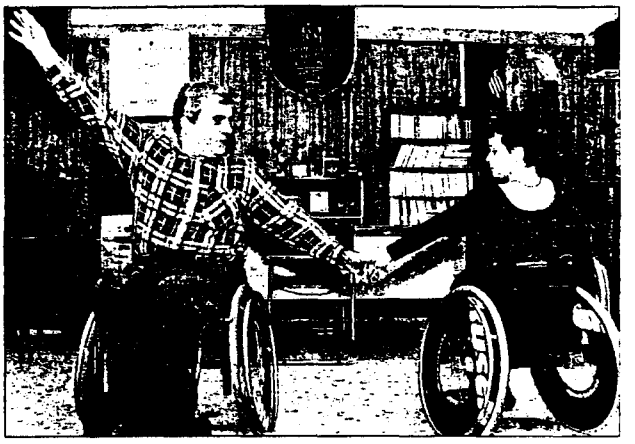
ΡΕΠΟΡΤΑΖ:
Ρούλα Τσουλέα

ΕΙΝΑΙ ΔΙΣΚΟΒΟΛΟΣ και ακοντιστής, ασχολείται με τον χορό, με το θέατρο και με το τραγούδι. Το επάγγελμά του ήταν μηχανικός αυτοκινήτων, αλλά τα τελευταία 20 χρόνια δεν το ασκεί. Διότι του στέρησε τη βάδιση. Ο κ. Γρηγόρης Μούσιος, 48 χρόνων σήμερα, είναι ο αντιπρόεδρος του Πανελλαδικού Συνδέσμου Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων. Και έχει πολλά να πει για την άγνοια και τις ελλείψεις που κυριαρχούν στο Εθνικό Σύστημα Υγείας της χώρας μας.

Η ζωή του κ. Μούσιου άλλαξε στις 2 Ιανουαρίου του 1977, όταν πήγε να επισκευάσει ένα κλαρκ. Την ώρα που μπήκε κάτω από τα «πιροΰνια», έσπασε ένας σωλήνας και έπεσαν τα «πιροΰνια» στη μέση του, σπάζοντας έναν σπόνδυλο. Έξι μήνες πέρασε στο ΚΑΤ. Και η ζωή του άλλαξε για πάντα. «Είναι σαν να ξαναγεννιέσαι», τονίζει. «Και πρέπει να βρεις έναν τρόπο για να ζήσεις με το πρόβλημά σου».

Ο ίδιος τον βρήκε αυτό τον τρόπο. Μεταξύ άλλων, ασχολήθηκε ζεστά με τις κινητικές αναπηρίες. Και διαπίστωσε ότι υπάρχουν τεράστια προβλήματα.

«Ας αρχίσουμε από το πιο απλό», λέει. «Τις τουαλέτες. Στο ΚΑΤ λ.χ., το κατ' εξοχήν νοσοκομείο ατυχημάτων, υπάρχει μόνο μία τουαλέτα ειδικά διαμορφωμένη για όσους κινούνται με αναπηρικό αμαξίδιο. Και αυτή στο ισόγειο. Όσο για τα περισσότερα άλλα νοσοκομεία δεν έχουν ούτε μία».



Άγνοια νοσηλευτικού προσωπικού: ο κ. Γρηγόρης Μούσιος, παραπληγικός από 20ετίας, αναγκάστηκε να εξηγήσει σε μια νοσοκόμα τι σημαίνει η λέξη «παραπληγία»

Εκείνο, πάντως, που έχει προκαλέσει μεγάλη έκπληξη στον κ. Μούσιο είναι η άγνοια του νοσηλευτικού προσωπικού. «Πριν από 5 χρόνια έσπασα το πόδι μου την ώρα που έπαιζα μπάσκετ – καθισμένος στο αναπηρικό μου αμαξίδιο, βεβαίως», αφηγείται. «Ε, λοιπόν, στο ΚΑΤ νόμιζαν ότι έπαιζα όρθιος! Τέλος πάντων, με χειρουργούν και μου δάζουν λάμα στον μηρό του δεξιού ποδιού. Ήταν θυμάμαι αρχές καλοκαιριού και εγώ θα έμενα 20 περίπου ημέρες στο νοσοκομείο. Μια ημέρα έκανε φοβερή ζέστη. Φωνάζω, λοιπόν, έναν νοσοκόμο, του δείχνω μια λεκανίτσα με νερό που είχα στο κομοδίνο και τον παρακαλώ να με σηκώσει λίγο και να μου ρίψει με νερό την πλάτη για να δροσισθώ και να αποφύγω τις πληγές κατακλίσεως. Εκείνος, όμως, αντί να μου ρίξει νερό, γέμισε τη χούφτα του με ο νόπνευμα και μου έκανε εντριβή. Οινόπνευμα, όμως, έπεσε και στο κατωσέντονο του κρεβατιού μου. Μέσα σε λίγες ώρες έπαθα έγκαυμα και αναπτύχθηκε πληγή. Δύο μήνες έκανε να επουλωθεί!». Παρόμοια άγνοια επέδειξε εξάλλου και μια νοσοκόμα, από την οποία «ζήτησα ένα δράδυ να με δοηθήσει να γυρίσω διότι "είμαι παραπληγικός και δεν μπορώ μόνος μου". Λοιπόν, δεν ήξερε ούτε τι θα πει παραπληγικός, ούτε πώς πρέπει να με γυρίσει».

Το φλέγον ζήτημα όμως, κατά τον κ. Μούσιο, είναι η Μονάδα Παραπληγικών. Η οποία «ατλούστατα δεν υπάρχει σε κανένα ελληνικό νοσοκομείο».

Ο κ. Μούσιος έχει επισκεφθεί αρκετές Μονάδες Παραπληγικών σε ευρωπαϊκά κράτη. «Στις Μονάδες Παραπληγικών το νοσηλευτικό και ιατρικό προσωπικό είναι ειδικευμένο και ξέρει πώς να σου φερθεί, πώς να σε γυρίσει, πως να σε δοηθήσει να σηκωθείς», λέει. «Επιπλέον υπάρχουν ειδικές εγκαταστάσεις για άσκηση, καθώς και κέντρα αποκαταστάσεως, στα οποία το προσωπικό διδάσκει στους ασθενείς να αυτοεξυπηρετούνται και στους συγγενείς τους πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σε έναν ανάπηρο. Διότι κακά τα ψέματα. Από άγνοια οι συγγενείς μας είναι υπερπροστατευτικοί και τελικά μας δλάπτουν».

12 ΕΙΔΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΙΚΗΣΑΝ ΜΕ ΤΟ ΧΟΡΟ ΤΑ ΣΩΜΑΤΙΚΑ ΤΟΥΣ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

Γίνανε όλα δυνατά τα αδύνατα...

Έπρεπε να έβλεπε κανείς τα πρόσωπα αυτών των πονεμένων παιδιών να κοιτούν γεμάτα αγωνία τις αντιδράσεις των παρευρισκομένων, μετά το τέλος της πρόβας, για να καταλάβει τι σημαίνει η λέξη συμπαράσταση. Η πρόβα για την εκδήλωση της Δευτέρας, ήταν απλώς η αφορμή.

Η πρόβα. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μεσαίας και ελαφράς διανοητικής καθυστέρησης έδειξαν μέσα από τις χορογραφίες που παρουσίασαν ότι όλα μπορούν να γίνουν αρκεί να υπάρχει θέληση

ΡΕΠΟΡΤΑΖ:
Στέφανος Διανέλλος

ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ της Ελευθερίας Αρβανιτάκη, που συνόδευσε τα παιδιά στην πρώτη χορογραφία τους, ίσως συμπύκνωσε με τον καλύτερο τρόπο το νόημα αυτής της προσπάθειας: «Δυνατά δυνατά, γίνανε όλα δυνατά τα αδύνατα».

Και πραγματικά. Τα 12 παιδιά του Σικιαρίδειου Ιδρύματος Απροσαρμοστων Παιδιών έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους. Για να δείξουν – για μια ακόμη φορά – ότι τα αδύνατα μπορούν να γίνουν δυνατά. Αρκεί να υπάρχει θέληση. Και δίνοντας το καλύτερο μάθημα σε όλους μας...

Η αφορμή ήταν μια πρόβα για την εκδήλωση της προσεχούς Δευτέρας που διοργανώνεται από την Επιτροπή Εκδηλώσεων Σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας στο μεγάλο αμφιθέατρο του ΤΕΙ Αθηνών.

Τα παιδιά παρουσίασαν τις χορογραφίες που ετοιμάζουν Γιάννη Πιλτικάκη, εκτός από τα παιδιά που συμμετέχουν.

«Μου αρέσει πολύ ο χορός. Το χορό της ερήμου τον σκέφτηκα μόνος μου. Επόμενος στόχος μου ο χορός των Αράβων», λέει ο Γιάννης, που πάσχει από το σύνδρομο Down, αλλά παρ' όλα αυτά είναι κοινωνικός και ξέρει να χαίρεται την κάθε στιγμή της ζωής.

Όπως και τα άλλα παιδιά άλλωστε. Μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα μεσαίας και ελαφράς διανοητικής καθυστέρησης, όμως όταν παρουσιάζουν τις χορογραφίες γίνονται άλλοι άνθρωποι. Τα πρόσωπά τους δεν σταματούν να χαμογελούν και αυτό είναι ίσως το πιο σημαντικό.

Ή μάλλον το δεύτερο πιο σημαντικό... «Μέσα από αυτή τη δουλειά ενθαρρύνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών. Δυστυχώς κανένας δεν τους είχε δείξει μέχρι σήμερα εμπιστοσύνη», λέει η χοροθεραπεύτρια κ. Αμάντα Κουγιούφα, που κάνει πρόβες εδώ και 9 μήνες στα παιδιά.

Αξιέπαινοι όμως είναι και οι σπουδαστές του Γ' εξαμήπου πήραν την πρωτοβουλία να οργανώσουν την εκδήλωση.

Οι διοργανωτές. Σπουδαστές στο ΤΕΙ Αθηνών, ο Χρήστος Νάκος, ο Παναγιώτης Τσιγκρής, η Μαρία Κιζιρίδου και η Κυριακή

Ο Χρήστος Νάκος, υπεύθυνος και εμπνευστής της προσπάθειας, η Μαρία Κιζιρίδου, η Κυριακή Κουτμερίδου, ο Παναγιώτης Τσιγκρής και οι άλλοι σπουδαστές τρέχουν σαν.... τρελοί αυτές τις ημέρες για να προλάβουν να τα έχουν όλα έτοιμα τη Δευτέρα.

«Σκοπός της εκδήλωσης είναι να γευτούν τα ειδικά παιδιά τη χαρά της συμμετοχής σε μια παράσταση, με το δικό τους πρόγραμμα, να κοινωνι-

νωτές και δεν φαίνεται να έχουν άδικο.

Το πρόγραμμα της εκδήλωσης, τα έσοδα της οποίας θα δοθούν στον Ξενώνα για φορείς του AIDS στα Καμίνια, θα περιλαμβάνει επίσης θεατρική παράσταση και ορχήστρα από το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (προσκλήσεις στο τηλέφωνο 5613118).

Η αρχή, λοιπόν, έγινε. Τα παιδιά φιλοδοξούν η εκδήλωση αυτή να επαναληφθεί και τα επόμενα χρόνια. Για να αποδειχθεί ότι η φοιτητική ζωή δεν είναι μόνο παρουσία

12 ΕΙΔΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΙΚΗΣΑΝ ΜΕ ΤΟ ΧΟΡΟ ΤΑ ΣΩΜΑΤΙΚΑ ΤΟΥΣ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

Γίνανε όλα δυνατά τα αδύνατα...

Έπρεπε να έβλεπε κανείς τα πρόσωπα αυτών των πονεμένων παιδιών να κοιτούν γεμάτα αγωνία τις αντιδράσεις των παρευρισκομένων, μετά το τέλος της πρόβας, για να καταλάβει τι σημαίνει η λέξη συμπαράσταση. Η πρόβα για την εκδήλωση της Δευτέρας, ήταν απλώς η αφορμή.

Η πρόβα. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μεσαίας και ελαφράς διανοητικής καθυστέρησης έδειξαν μέσα από τις χορογραφίες που παρουσίασαν ότι όλα μπορούν να γίνουν αρκεί να υπάρχει θέληση

ΡΕΠΟΡΤΑΖ:
Στέφανος Διανέλλος

ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ της Ελευθερίας Αρβανιτάκη, που συνόδευσε τα παιδιά στην πρώτη χορογραφία τους, ίσως συμπύκνωσε με τον καλύτερο τρόπο το νόημα αυτής της προσπάθειας: «Δυνατά δυνατά, γίνανε όλα δυνατά τα αδύνατα».

Και πραγματικά. Τα 12 παιδιά του Σικιαρίδειου Ιδρύματος Απροσαρμόστων Παιδιών έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους. Για να δείξουν – για μια ακόμη φορά – ότι τα αδύνατα μπορούν να γίνουν δυνατά. Αρκεί να υπάρχει θέληση. Και δίνοντας το καλύτερο μάθημα σε όλους μας...

Η αφορμή ήταν μια πρόβα για την εκδήλωση της προσεχούς Δευτέρας που διοργανώνεται από την Επιτροπή Εκδηλώσεων Σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας στο μεγάλο αμφιθέατρο του ΤΕΙ Αθηνών.

Τα παιδιά παρουσίασαν τις χορογραφίες που ετοιμάζουν για την εκδήλωση: το «δυνατά - δυνατά» και τον «χορό της ερήμου» - μια έμπνευση του Γιάννη Πιλτικάκη, εκτός από τα παιδιά που συμμετέχουν.

«Μου αρέσει πολύ ο χορός. Το χορό της ερήμου τον σκέφτηκα μόνος μου. Επόμενος στόχος μου ο χορός των Αράβων», λέει ο Γιάννης, που πάσχει από το σύνδρομο Down, αλλά παρ' όλα αυτά είναι κοινωνικός και ξέρει να χαίρεται την κάθε στιγμή της ζωής.

Όπως και τα άλλα παιδιά άλλωστε. Μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα μεσαίας και ελαφράς διανοητικής καθυστέρησης, όμως όταν παρουσιάζουν τις χορογραφίες γίνονται άλλοι άνθρωποι. Τα πρόσωπά τους δεν σταματούν να χαμογελούν και αυτό είναι ίσως το πιο σημαντικό.

Ή μάλλον το δεύτερο πιο σημαντικό... «Μέσα από αυτή τη δουλειά ενθαρρύνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών. Δυστυχώς κανένας δεν τους είχε δείξει μέχρι σήμερα εμπιστοσύνη», λέει η χοροθεραπεύτρια κ. Αμάντα Κουγιούφα, που κάνει πρόβες εδώ και 9 μήνες στα παιδιά.

Αξιέπαινοι όμως είναι και οι σπουδαστές του Γ' εξαμήνου του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας (Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας), που πήραν την πρωτοβουλία να οργανώσουν την εκδήλωση.

Οι διοργανωτές. Σπουδαστές στο ΤΕΙ Αθηνών, ο Χρήστος Νάκος, ο Παναγιώτης Τσιγκρής, η Μαρία Κιζιρίδου και η Κυριακή Κουτμερίδου θέλουν μέσα από την εκδήλωση που διοργανώνουν τη Δευτέρα να δώσουν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες τη χαρά της συμμετοχής σε μια παράσταση

Ο Χρήστος Νάκος, υπεύθυνος και εμπνευστής της προσπάθειας, η Μαρία Κιζιρίδου, η Κυριακή Κουτμερίδου, ο Παναγιώτης Τσιγκρής και οι άλλοι σπουδαστές τρέχουν σαν.... τρελοί αυτές τις ημέρες για να προλάβουν να τα έχουν όλα έτοιμα τη Δευτέρα.

«Σκοπός της εκδήλωσης είναι να γευτούν τα ειδικά παιδιά τη χαρά της συμμετοχής σε μια παράσταση, με το δικό τους πρόγραμμα, να κοινωνικοποιηθούν, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε επίπεδο συνεργασίας», λένε οι διοργανωτές και δεν φαίνεται να έχουν άδικο.

Το πρόγραμμα της εκδήλωσης, τα έσοδα της οποίας θα δοθούν στον Ξενώνα για φορείς του AIDS στα Καμίνια, θα περιλαμβάνει επίσης θεατρική παράσταση και ορχήστρα από το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (προσκλήσεις στο τηλέφωνο 5613118).

Η αρχή, λοιπόν, έγινε. Τα παιδιά φιλοδοξούν η εκδήλωση αυτή να επαναληφθεί και τα επόμενα χρόνια. Για να αποδειχθεί ότι η φοιτητική ζωή δεν είναι μόνο παρουσία στο αμφιθέατρο ή συμμετοχή στις εκλογές...

Επαναπροσλαμβάνεται ο ανάπηρος καθηγητής

ΕΣΤΩ ΚΑΙ με αρκετή καθυστέρηση ο ανάπηρος καθηγητής κ. Αναστάσιος Μερκούρης επαναπροσλαμβάνεται στο τμήμα Φυσικοθεραπείας της Σχολής Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας του ΤΕΙ Αθήνας για διδακτική απασχόληση αντίστοιχη της ειδικότητάς του ως βιολόγου.

Με την απόφαση, που υπέγραψε στις 21 Απριλίου ο υπουργός Παιδείας κ. Δημήτρης Φατούρος, μετατρέπεται η σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου μεταξύ του ΤΕΙ Αθήνας και του Αναστάσιου Μερκούρη σε σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου.

Αναστάσιος Μερκούρης: Ήταν δικαίωση για μένα

Το πρόβλημα του κ. Μερκούρη έφεραν στη δημοσιότητα «ΤΑ ΝΕΑ» τον περασμένο Δεκέμβριο. Από τότε η υπόθεση πέρασε από πολλά στάδια. «ΤΑ ΝΕΑ», μέσω των δημοσιευμάτων τους, στάθηκαν όλο αυτό το διάστημα στο πλευρό του ανάπηρου καθηγητή, που παρά τις δικαστικές αποφάσεις, δεν επαναπροσλαμβανόταν στο ΤΕΙ Αθήνας.

Τελικά χρειάστηκε να συνταχθεί υπουργική απόφαση, σύμφωνα με την οποία συνιστάται στο τμήμα Φυσικοθεραπείας του ΤΕΙ Αθήνας προσωποπαγής θέση καθηγητή εφαρμογών, που θα καταργηθεί αυτοδίκαια με την αποχώρηση του κ. Μερκούρη από την υπηρεσία.

«Η απόφαση αυτή είναι μια δικαίωση για μένα», είπε ο κ. Μερκούρης που δεν μπορούσε να κρύψει τη χαρά του για τη θετική έκβαση που είχε η υπόθεσή του μετά από τόσες περιπέτειες. «Φάνηκε ότι αν οι ταγοί της Πολιτείας έχουν την διάθεση, υπάρχει τρόπος να βρει κανείς το δίκιο του. Ευχαριστώ την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας και «ΤΑ ΝΕΑ» για την πολύτιμη συμπαράσταση. Μόλις δημοσιευτεί η απόφαση στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης θα παρουσιαστώ στο ΤΕΙ Αθήνας. Είναι ώρα για δουλειά...».

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μέριμνα για παιδιά μεταναστών και ατόμων με ειδικές ανάγκες

ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, καθώς και στα άτομα με ειδικές ανάγκες, θα δώσει το υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο της προεδρίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ανέλαβε η χώρα μας.

Ο υπουργός Παιδείας Δημήτρης Φατούρος συναντήθηκε την Τετάρτη στο Ζάππειο Μέγαρο με τον υπεύθυνο σε θέματα Παιδείας στην Κοινότητα Αντόνιο Ρουμπέρτι, στον οποίο ανέπτυξε τις πρωτοβουλίες τις οποίες θα αναλάβει το υπουργείο.

Ο κ. Φατούρος σε μίνι συνέντευξή του προς τους δημοσιογράφους, αμέσως μετά τη συνάντηση, έθεσε τα ζητήματα στα οποία το υπουργείο θα δώσει προτεραιότητα για συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.

Η πρώτη προτεραιότητα θα είναι τα ζητήματα της καλλιτεχνικής παιδείας. Ο υπουργός Παιδείας ήδη έχει εξαγγείλει την πειραματική εφαρμογή στις πρώτες τάξεις των δημοτικών σχολείων από τον Σεπτέμβριο του 1994 της διδασκαλίας της τέχνης και του πολιτισμού. Ένα μέτρο, το οποίο χρόνο με το χρόνο επεκτείνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

«Η εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης – είπε ο υπουργός – θα κινηθεί αργά ή γρήγορα σε μια ευρύτερη διασύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό».

Το υπουργείο Παιδείας θα αναλάβει ακόμη πρωτοβουλίες σε ζητήματα επαγγελματικής κατάρτισης νέων και αισθητικής αγωγής, σε ζητήματα νέων τεχνολογιών, αξιολόγησης πανεπιστημίων, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κ.ά.

Ο κ. Φατούρος υπογράμμισε ότι η Κοινότητα βρίσκεται μπροστά σε μια πολύ σημαντική απόφαση για ένα νέο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, το οποίο θα εξειδικεύεται κατά χώρα.

Τέλος, εξέφρασε την αισιοδοξία του ότι η χώρα μας θα έχε μια ενεργητική συμμετοχή.

Όσοι πτυχιούχοι ενδιαφέρονται να συμπληρώσουν την πανεπιστημιακή γνώση τους με πρακτική εξάσκηση και είναι κάτω των τριάντα ετών, μπορούν να υποβάλουν αίτηση στην επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, στις Βρυξέλλες. Η επιτροπή οργανώνει εκπαιδευτικές περιόδους που διαρκούν από τρεις έως πέντε μήνες και ξεκινούν την 1η Μαρτίου και 1η Οκτωβρίου κάθε έτους. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά τα αντικείμενα και τα προβλήματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και αποκτούν πρακτική εμπειρία μέσα από την καθημερινή δουλειά. Εξάμηνης διάρκειας μαθήματα διδάσκονται και σε όσους θέλουν να γίνουν διερμηνείς. Και στις δύο περιπτώσεις, ένα μέρος από τα έξοδα των εκπαιδευόμενων καλύπτεται από την κοινότητα, όμως το ποσό της οικονομικής παροχής εξαρτάται κάθε φορά από τα υπάρχοντα κεφάλαια στον προϋπολογισμό και από την οικονομική κατά-

στ[illegible] του ενδιαφερόμενου.

Μεταπτυχιακοί σπουδαστές, καθώς και όσοι κάνουν το διδακτορικό τους, μπορούν να ενταχθούν σε κάποια ερευνητική ομάδα μέσω του προγράμματος «Ανθρώπινο Δυναμικό και Κινητικότητα» (Human Capital and Mobility). «Το πρόγραμμα αυτό αφορά κυρίως πτυχιούχους θετικών επιστημών, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται απόφοιτοι οικονομικών σχολών και κοινωνικών επιστημών», λέει ο υπεύθυνος από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας κ. Νίκος Κουμούτσος. Η διάρκειά του είναι από έξι μήνες μέχρι δύο χρόνια και δεν υπάρχει όριο ηλικίας για τους ενδιαφερόμενους. Οι αιτήσεις υποβάλλονται στην 12η Διεύθυνση της Κοινότητας, στις Βρυξέλλες και όσοι επιλεγούν έχουν σημαντική οικονομική ενίσχυση, η οποία ποικίλλει από χώρα σε χώρα. «Η επιτυχία του προγράμματος είναι μεγάλη, γι' αυτό, μετά το 1994, πρόκειται να αναβαθμιστεί», λέει ο κ. Κουμούτσος.

Το ίδιο ισχύει και για το πρόγραμμα «Γεωργία και Γεωργική Βιομηχανία, συμπεριλαμβανομένης και της Αλιείας», το οποίο επίσης αφορά μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς και μεταδιδακτορικούς σπουδαστές. «Υπάρχουν ερευνητικά προγράμματα διάρκειας ενός μηνός και ενός έτους, ώστε οι ενδιαφερόμενοι να έχουν δυνατότητα επιλογής», λέει στα «ΝΕΑ» η υπεύθυνη από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας κ. Λεμίνα Δασκαλούδη[illegible]

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΜΕΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΚΗΠΕΥΤΙΚΩΝ ΕΓΙΝΑΝ 15 ΑΤΟΜΑ

Ο δήμος εμπιστεύτηκε άτομα με ειδικές ανάγκες

ΑΠΟΣΤΟΛΗ:
Κάτια Πετροπούλου

Ο Κωνσταντίνος και η Ελένη ανήκαν μέχρι πριν από λίγο καιρό στην πολύ γνωστή, στην επαρχία, κατηγορία εκείνη των ανθρώπων που αποτελούν τον... «περίγελως των καφενείων».

ΨΥΧΩΣΙΚΟΙ – η διάγνωση της ψυχιατρικής κλινικής του Πανεπιστημίου της Αλεξανδρούπολης – ή οι «τρελοί του χωριού» κατά τη λαϊκή διάγνωση των Φερών, της μικρής πόλης του Έβρου, όπου είχαν την τύχη να γεννηθούν.

Τύχη, γιατί σ' αυτόν το δήμο που προέρχεται από συνένωση κοινοτήτων, η αυτοδιοίκηση βλέπει κάπως διαφορετικά το ρόλο της, αρνούμενη να περιοριστεί στη διαχείριση της καθημερινότητας που έχει το όνομα των σκουπιδιών ή της αποχέτευσης αποκλειστικά. Σ' αυτόν λοιπόν εδώ τον τόπο, εδώ και ένα περίπου χρόνο, 15 άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μέτοχοι δημοσυνεταιριστικής επιχείρησης κηπευτικών.

«Τώρα κάτι έχουμε να κάνουμε και κερδίζουμε και 50.000 δρχ. ο καθένας»

Με άλλα λόγια, ο δήμος τους έχει παραχωρήσει έκταση τριών στρεμμάτων όπου ανάλογα με την εποχή καλλιεργούν μαρούλια, αγγουράκια και άλλα λαχανικά συμμετέχοντας στο κοινοτικό πρόγραμμα «Ορίζων».

Το αποτέλεσμα: Δια στόματος Κωνσταντίνου... «δεν είχαμε τι να κάνουμε, γυρνούσαμε από 'δω κι από 'κει, όλοι μας κορόιδευαν. Τώρα έχουμε κάτι να απασχολούμαστε και κερδίζουμε και πενήντα χιλιάδες το μήνα ο καθένας. Ο δήμος μάς πηγαινοφέρνει με δικό του λεωφορείο στα σπίτια μας και τώρα λέει ότι θα μας αγοράσει και ένα Ντάτσουν για να μπορούμε να πουλάμε λαχανικά στις λαϊκές αγορές των γύρω χωριών».

Πρώτος σταθμός μιας μικρής περιοδείας στο ανατολικό τμήμα του Έβρου, που έγινε με πρόσκληση της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης, οι Φέρες έδωσαν το πρώτο δείγμα ότι εκεί επάνω κάτι τρέχει... Είναι η απόσταση από την Αθήνα, η εγκατάλειψη για δεκαετίες, όπως λένε οι κάτοικοι, μιας ακριτικής και ιδιαίτερα ευαίσθητης περιοχής, το αίσθημα της αυτοσυντήρησης που έσπρωξε την Αυτοδιοίκηση να αναλάβει ενεργό ρόλο: Ποιος ξέρει.

ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ

Για τον λόγον το αληθές, λίγα χιλιόμετρα μακρύτερα από τις Φέρες, στο Τυχερό και στη Δαδιά, αυτά τα δείγματα πολλαπλασιάζονται.

Ένα υπέροχο κτίριο γεμάτο αργαλειούς περιμένει τις γυναίκες που θέλουν να ξεφύγουν από το μαγείρεμα και το πλύσιμο των πιάτων. Όποτε θέλει η καθεμία, για όση ώρα θέλει, φτιάχνει υφαντά, κιλίμια, τσεβρέδες και πληρώνεται με το κομμάτι, εξασφαλίζοντας ένα εισόδημα που της επιτρέπει να μην απλώνει διαρκώς το χέρι στον άντρα της.

Έναν άντρα που δε φάνηκε και τόσο φιλικός όταν κάποιες άλλες συγχωριανές τους αποφάσισαν να συστήσουν το Συνεταιρισμό Γυναικών Δαδιάς, λειτουργώντας το ξύλινο εστιατόριο μέσα στο πανέμορφο δάσος που τους παραχώρησε η κοινότητα και πουλώντας χυλοπίτες, τραχανά και άλλα προϊόντα φτιαγμένα από τα χέρια τους.

«Σε σαράντα μέρες θα έχετε κλείσει», τους είπαν στην αρχή, περίπου χλευάζοντας τις συνελεύσεις τους που έκαναν σ' ένα γραφείο της εκκλησίας... ελλείψει άλλου χώρου. Μετά τους έδωσαν διορία ενός χρόνου. Τώρα, στα τρία χρόνια ζωής του συνεταιρισμού, το έχουν πια πάρει απόφαση. Μερικοί καμαρώνουν κιόλας.

Καινούργια αρχή. Ο δήμος τους εμπιστεύτηκε και εκείνοι (ο Κωνσταντίνος, στη φωτογραφία) αισθάνονται χρήσιμα μέλη της κοινωνίας

Η ανεργία χτυπά νέους και γυναίκες

«ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ μας πρόβλημα στον Έβρο είναι η ανεργία των γυναικών και των νέων ανθρώπων. Όχι των ανδρών», διευκρινίζει ο νομάρχης Έβρου κ. Ντόλιος,
που μετά τη θητεία του ως δημάρχου Φερρών, έγινε ο πρώτος εκλεγμένος νομάρχης του Έβρου. Ίσως σ' αυτό του το παρελθόν οφείλεται η συνεργασία του με τους δημάρχους της περιοχής που σε καμία περίπτωση δεν επιβεβαίωσε τους φόβους της Πρωτοβάθμιας Αυτοδιοίκησης, ότι ο δεύτερος βαθμός θέλει να την «καπελώσει».
«Επιλέξαμε για την ανάπτυξη του Έβρου, μεταξύ άλλων, και κάποιες ήπιες μορφές».
Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι η Νομαρχία συμμετέχει σε κοινοτικά προγράμματα (Horizon, Leader, Youth Star) για να μειώσει το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού μειονεκτούντων ατόμων, για να δώσει ευκαιρίες απασχόλησης σε νέους – χρηματοδοτεί 23 νέους για να συστήσουν συνεταιρισμό που θα ασχολείται με τον τουρισμό (ενοικιάσεις δωματίων, ξεναγήσεις, τουριστικά πακέτα, επισκέψεις
στο Δέλτα του Έβρου και στο δάσος της Δαδιάς) –, αλλά και σε άλλες ομάδες πληθυσμού,
που ανάλογα με τις ικανότητές τους εκπαιδεύονται στην αγγειοπλαστική, τη χειροτεχνία, τη λαϊκή τέχνη, την οικολογική γεωργία κ.λπ.

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

28ΧΡΟΝΗ ΑΚΟΥΣΕ ΕΠΕΙΤΑ ΑΠΟ ΕΜΦΥΤΕΥΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΣΥΣΚΕΥΗΣ

Ήρθε στον κόσμο των ήχων ύστερα από 26 χρόνια

ΡΕΠΟΡΤΑΖ:
Νανά Ντοουντάκη

Επί 26 ολόκληρα χρόνια δεν είχε ακούσει τους ήχους της ζωής. Δεν είχαν φτάσει στ' αυτιά της οι φωνές των γονιών της, ο θόρυβος της πόλης, ο παφλασμός των κυμάτων.

ΔΥΟ ΧΡΟΝΩΝ παιδάκι είχε χάσει την ακοή της από μια αρρώστια που τη φοβούνται όλοι οι γονείς, την εγκεφαλομηνιγγίτιδα.

Σήμερα, η 28χρονη πλέον νεαρή γυναίκα από την Εύβοια μπορεί να ακούσει όπως όλοι οι άλλοι άνθρωποι, χάρις σε μια πρωτοποριακή χειρουργική επέμβαση που πραγματοποιήθηκε στο Ιπποκράτειο νοσοκομείο.

Η επέμβαση έγινε από τον καθηγητή Γ. Αδαμόπουλο και τους συνεργάτες του, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του νεοδημιουργηθέντος ειδικού Τμήματος Κοχλιακών Εμφυτεύσεων της Πανεπιστημιακής Ωτορινολαρυγγολογικής Κλινικής του νοσοκομείου.

Σε ηλικία 2 χρόνων έχασε την ακοή της έπειτα από εγκεφαλομηνιγγίτιδα

Όπως εξήγησε ο κ. Αδαμόπουλος, στο αυτί της ασθενούς εμφυτεύθηκε κατά την επέμβαση ειδική ηλεκτρονική συσκευή που μετατρέπει την ηχητική ενέργεια σε κωδικοποιημένη ηλεκτρική ενέργεια, η οποία ενεργοποιεί τον ακουστικό φλοιό του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα την ακουστική αίσθηση.

Όπως διευκρινίστηκε, η μέθοδος των ακουστικών εμφυτεύσεων ενδείκνυται υπό αυστηρές προϋποθέσεις, δηλαδή όταν τα λειτουργικά αποθέματα του νευροαισθητηριακού μηχανισμού της ακοής δεν επαρκούν πλέον για την πρόκληση αποτελεσματικής ακουστικής αίσθησης από τον πάσχοντα, ακόμη κι όταν δεχτεί μεγίστης έντασης ηχητικούς ερεθισμούς.

Του Στάθη

Ας σημειωθεί ότι οι κοχλιακές εμφυτεύσεις δεν έχουν καμία σχέση με τα ακουστικά βαρηκοΐας, τα οποία απλώς ενισχύουν την ακουστική ενέργεια την οποία συλλέγουν και την κατευθύνουν, στη συνέχεια, στο έξω αυτί. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, βέβαια, υπάρχει προϋπόθεση ύπαρξης σημαντικών ζωτικών λειτουργικών υπολειμμάτων του νευροαισθητηριακού μηχανισμού της ακοής.

Η επέμβαση τοποθέτησης κοχλιακής εμφύτευσης που έχει κόστος 8,5 εκατομμύρια δραχμές και καλύπτεται από τα Ταμεία (η γυναίκα ήταν ασφαλισμένη του ΟΓΑ) γίνεται για πρώτη φορά με επιτυχία στη χώρα μας και, όπως τονίζουν οι γιατροί, «αποτελεί μόνο την αρχή μιας μακράς και επίμονης ιατρικής προσπάθειας, που ο τελικός της στόχος είναι η επαναφορά του κωφού από τον κόσμο της απόλυτης σιωπής στον κόσμο των ήχων, του λόγου και της διανόησης».

Με την ευκαιρία, αναφέρθηκαν στοιχεία έρευνας που έγινε σε 5.500 μαθητές της Αργολίδας, στην οποία βρέθηκαν οκτώ μαθητές του Δημοτικού με μονόπλευρη κώφωση.

Η κώφωση, όπως τονίστηκε από τους γιατρούς, είναι μια από τις σοβαρότερες αναπηρίες, με ανυπολόγιστες αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική, οικογενειακή, πνευματική και οικονομική ζωή του πάσχοντος.

Ας σημειωθεί ότι σε κάθε 1.000 παιδιά που γεννιούνται, το ένα έχει πρόβλημα ακοής.

Students with disability attend classes via computer

by Simone A. Brown
The Varsity, University of Toronto

A mobility impaired student is the first to test a pilot project, launched at the University of Toronto, that will allow disabled students to take their classes from the comfort of their own homes. Manon Le Paven, a third-year political science student, suffers from myasthenia, a muscle-weakening illness that prevents her from walking without assistance. From her home computer, she has been using desktop video-conferencing that lets her participate in one of her political science courses at the university.

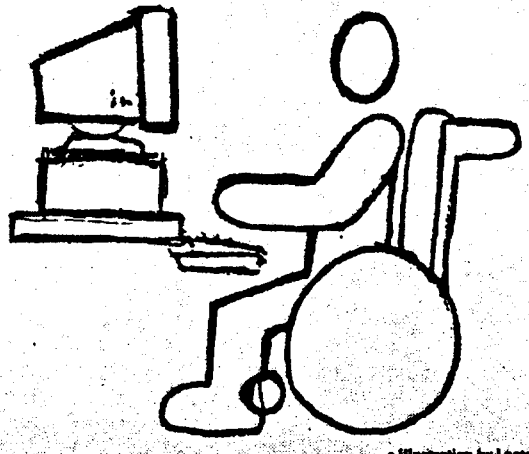
According to Linda Petty, U of T's assistant manager at the Adaptive Technology Resource Centre, a computer in Le Paven's home is connected to a second computer in the classroom through an ISDN line, which allows data to be transferred at 10 times the rate of a regular modem. Both computers are equipped with a camera. And using a special program called Intel Proshare and the ISDN line, Le Paven and the professor are able to hear and see each other. "With this system, [Le Paven] can go into her living room and turn on the computer and attend the class. She can participate in discussions, take notes, and ask questions," she said.

Even though she isn't physically present, Le Paven says, she still feels like she is an active student in the class. "It's just like I was in the class," she said. "I'm participating as equally as if I was there." Petty says video-conferencing is already used in many facilities on campus but this particular application has never been used here or at any other university.

So far the project has been extremely successful, she adds. Le Paven says without the project she would not be able to complete her degree. Because of her disease she says she often feels very weak. This, in addition to recent cuts to Wheel-Trans service, have made it nearly impossible for her to commute to school. "The video-conferencing is saving my life. I would not have been able to go to class without it," said Le Paven.

David Neelands, assistant vice-president of student affairs at U of T, says the program is a great opportunity for disabled students. "I think it's a wonderful opportunity. It really does make a difference for people whose mobility is limited," he said. Neelands says there are many students with special needs that are unable to attend university because of their disability or illness. Some people aren't even able to use a wheelchair, he says.

With U of T's increasing use of adaptive technology, such as desktop video-conferencing, the university and its services will be more accessible to them, Neelands adds.



• Illustration by Lester Chan

Υπάρχουν κάτι παιδιά...

ιος νομίζει ότι τα κομπιούτερ είναι μηχανήματα
ο για «πολύ έξυπνους» ή έστω για όποιον
ει τετρακόσια, έχει μείνει αρκετά πίσω

ΛΚΗ ΓΑΛΔΑΔΑ

Όλοι μπορούν...

Εκινώντας για την πενθήμερη εκδρομή τους στη Ρόδο, τα παιδιά και όσοι από τους διδάσκοντες σε κάποιο από τα λύκεια του Αιγάλεω θα τα συνόδευαν αποχαιρέτησαν τον φίλο και συμμαθητή τους Γιώργο Π. που θα έμενε στην Αθήνα. Το περίεργο ήταν πως ο Γιώργος δεν φαινόταν και τόσο στενο-ένος που θα έμενε πίσω καθώς τους χαιρετούσε από το πεζοδρό-ο λεωφορείο τους, χαράματα ακόμη, πήρε τον δρόμο προς το λι-ου Πειραιά ενώ ο Γιώργος έφευγε προς την αντίθετη κατεύθυνση. Γιώργο τον γνώρισα κι εγώ κάποια στιγμή την επόμενη χρονιά θε να γραφτεί στο τεχνικό λύκειο όπου δίδασκα τότε. Ηθελε να σει στην πληροφορική και να μάθει προγραμματισμό. Η διευθύ-θέλησε στην αρχή να τον αποτρέψει λέγοντάς του ότι θα έπρεπε να ε κάποιο άλλο ειδικό σχολείο, εκείνος όμως ήταν εξοπλισμένος τα χαρτιά και γράφτηκε χάρη στην επιμονή του.

ι στο σχολείο συμπάθησαν τον Γιώργο. Στα δύο χρόνια που έμεινε λωσε ποτέ με συμμαθητή του ή καθηγητή και αρκετές φορές ήταν ρμή για γέλια και πειράγματα. Φανατικός οποδός του Αρη στο ετ, σηκωνόταν και πήγαινε κάποια Σαββατοκύριακα στη συμπρω-α μόνο και μόνο για να δει την αγαπημένη του ομάδα. Στο Περι-ια φορά τον είχαν κάνει τόπι στο ξύλο καθώς μόνος του επέμενε σπηρίζει τον Αρη φωνάζοντας και ανεμίζοντας μια κίτρινη σημαία. γεννηθεί σε ένα από τα Δωδεκάνησα, αλλά για κακή του τύχη ρκεια του τοκετού τα άκρα του έπαθαν βαριά ζημιά. Τα πόδια ρφώθηκαν γυρίζοντας προς τα μέσα και τα χέρια είχαν αγκυλω-ώστε να είναι πρόβλημα να πιάσει οποιοδήποτε αντικείμενο. Εί-ολίες στην ομιλία του. Η μητέρα του, μη αντέχοντας να τον βλέ-έτοια κατάσταση, τον έκλεισε μέσα σε κάποιο ίδρυμα. Από τότε ο ς τα ιδρύματα είχε για σπίτι του και σ' αυτά μπαινόβγαινε.

ευε ως τηλεφωνητής και κατέβαινε από την Πεντέλη στο Χαλάν-υ ήταν το λύκειο της πληροφορικής νωρίς κάθε πρωί. Το μεση-έβλεπες για ώρα στη μέση σχεδόν του δρόμου να παρακαλεί ι κάποιο από τα ταξί που περνούσαν μπορούσε να τον ανεβά-πίσω στο ίδρυμα. Σου σκιζόταν η καρδιά να παρακολουθείς μερινό αγώνα του να ανεβεί ένα σωρό σκαλιά σφού για κακή μαθήματα, εργαστήρια και συνεδριάσεις γίνονταν στον πρώτο δεύτερο όροφο, τα διαλείμματα όμως ήταν στην αυλή.

ήταν στα μαθήματα ο Γιώργος; Σε συγκινούσε με τη θέλησή του. μό του στο τετράδιο πρόδιδε αμέσως το πόσο δύσκολα ήταν ό-άγματα γι' αυτόν τον άνθρωπο, ακόμη και τα τόσο απλά σ' εμάς λους». Το πληκτρολόγιο του κομπιούτερ έδινε την ευκαιρία στα φωμένα χέρια του να γράφουν κείμενα με χαρακτήρες που επι-αβάζονταν, αν και για τον φίλο μας ήταν κάθε χτύπημα στα και πρόβλημα.

σε με τις οικονομίες του προσωπικό υπολογιστή, τον εγκατέστη-κρό του δωματιάκι, πήρε δισκέτες, έψαξε και βρήκε προγράμ-τυώθηκε, τον κορόιδεψαν ουκ ολίγες φορές και τελειώνοντας ο είχε μάθει υποφερτά ως και τη γλώσσα Cobol. Δεν αρκέστηκε ο σ' αυτά, αλλά συνέχισε με λογιστική σε κάποιο ΤΕΙ.

α τον θυμόμαστε για τη θέλησή και την επιμονή του. Λες και δεν μπόδια για το τόσο αδικημένο και τόσο συμπαθητικό αυτό παι-λογιστικό μηχάνημα στα παραμορφωμένα χέρια του είχε γίνει και παιχνίδι μαζί. Και για να μην αφήνω μισοτελειωμένες τις ι-ου διηγούμαι, πρέπει να προσθέσω ότι φθάνοντας στη Ρόδο τα ό το Αιγάλεω και οι συνοδοί τους εκείνη τη φορά βρήκαν τον τους περιμένει εκεί! Είχε καταφέρει, μ' άλλα λόγια, να κατεβεί ρόμιο, να πάρει το αεροπλάνο και να φθάσει μόνος του στη δάσκαλοί του είχαν διστάσει και δεν ήθελαν να πάρουν την ευ-ν έχουν μαζί τους από φόβο μήπως και συνέβαινε κάποιο απύ-δρόμο, στη θάλασσα ή στην πισίνα του ξενοδοχείου.

Παιδιά για φίλημα

Η Ειρήνη, κοντά στα είκοσι πλέον, που γνώρισα την προηγούμενη χρονιά στη Σχολή Κωφών και Βαρηκόων Παιδιών της Αγίας Παρασκευής, αν και είχε χάσει εντελώς την επαφή με τους ήχους από τα εννέα της χρόνια, με εξέπληξε. Δεν άφηνε λέξη να πέσει κάτω και η όρεξή της για διάβασμα ήταν άλλο πράγμα, ενώ έφερνε στην τάξη κάθε τόσο αποκόμματα από περιοδικά και εφημερίδες για ενημέρωση όλων μας. Παλεύοντας με παλαιά πακέτα προγραμμάτων και όχι τελευταίας τεχνολογίας μηχανήματα, σε καμαράκια που σου πιάνεται η ψυχή να είσαι μέσα, η Ειρήνη και οι άλλες κοπέλες προσπαθούσαν να συμφιλιωθούν με την πληροφορική. Ηταν μια δύσκολη χρονιά, αλλά βλέποντας στο τέλος ότι υπήρχαν αποτελέσματα για όλα τα παιδιά έπαιρνες μια μικρή ιδέα για το τι θα έβγαινε αν εμείς οι «άλλοι» προσπαθούσαμε περισσότερο.

Όλα αυτά τα αξιαγάπητα παιδιά ήλθαν πάλι στη σκέψη μου καθώς έπεσα επάνω σε ένα άρθρο της μεγάλης γερμανικής εφημερίδας «Die Zeit» (4.4.97). Ο τίτλος έλεγε: «Να εγκαταλείψουμε ούτε που το σκεφτόμαστε», ενώ στον υπότιτλο υπήρχε η διαπίστωση ότι κανένας δεν έχει ερωτευθεί τόσο μόνιμα το κομπιούτερ του όσο άνθρωποι με πνευματικές δυσκολίες.

Σε μια ειδικά οργανωμένη τάξη για άτομα με ειδικές ικανότητες ως προς τη μάθηση παρατηρήθηκε τεράστια επιθυμία για συμμετοχή. Όπως είπε μάλιστα κάποιο από τα παιδιά, αυτό που τα συναρπάζει είναι το πόσα πράγματα μπορείς να κάνεις με μια τόσο μικρή συσκευή. Και μάλιστα οι δάσκαλοι έχουν να λένε ότι δεν ήταν τα παιχνίδια που τραβούσαν πρώτα την προσοχή τους.

Φαντασία για να μη χαθεί η ουσία

Το πιο φυσικό πράγμα στον κόσμο είναι να μάθουν όλοι οι άνθρωποι που έχουν κάποια φυσική ή διανοητική ιδιαιτερότητα να χειρίζονται υπολογιστικά μηχανήματα. Ναι, αυτοί πρώτοι από όλους μας, γιατί όπως εξελίσσεται ο κόσμος ο καθένας καλείται να ζήσει όλο και πιο απομονωμένος από τους άλλους, να εργαστεί σε δουλειές βασικός άξονας των οποίων θα είναι η πληροφορική, να έρχεται σε επαφή με μηχανήματα αυτόματης έκδοσης εισιτηρίων και κάρτες πιστωτικές, να ψυχαγωγείται μέσα από πληκτροφόρα μηχανήματα, δίνοντας και παίρνοντας μηνύματα μέσα από μια οθόνη. Μάλιστα τα καλύτερα μηχανήματα και τα πιο προχωρημένα πακέτα προγραμμάτων σε ΑΥΤΟΥΣ τους ανθρώπους θα έπρεπε να προσφέρονται. Φαίνεται θέμα κοινής λογικής, τα σχολεία όμως των παιδιών αυτών υποφέρουν.

Η αλήθεια είναι ότι στο σεμινάριο που περιγράφει η γερμανική εφημερίδα δεν δίδονται εφόδια για μια επαγγελματική καριέρα, αλλά στόχος ήταν η εξοικείωση με τα μηχανήματα. Ξεκίνησαν και εκείνοι για κάτι πιο λίγο, αλλά στο τέλος φυσικά όλοι έμειναν έκπληκτοι από τις επιδόσεις των μαθητών και την επιμονή τους. Ποιος ξέρει, όμως, ίσως τώρα πολλοί να αλλάξουν γνώμη, μετά από την τεράστια ανταπόκριση ανθρώπων που πολλοί δεν θεωρούσαν ικανούς για τέτοια «σπουδαία» πράγματα. Και τα ωραία δεν σταματούν εδώ.

Πριν από μερικά χρόνια είχα συναντήσει πάλι σε γερμανικό έντυπο άρθρο για τις προσπάθειες ψυχολόγων να σπάσουν τα απόρθητα τείχη που υψώνονται γύρω από τα αυτιστικά παιδιά, με τη βοήθεια και πάλι των κομπιούτερ. Παιδιά που έχουν κλειστεί σε έναν δικό τους κόσμο, χωρίς εννοείται να είναι πνευματικά καθυστερημένα, όπως κατά λάθος πιστεύουν μερικοί, παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση στον τρόπο που επικοινωνούσαν με το περιβάλλον τους όταν άνθρωποι με υπομονή και επιδεξιότητα τα έβαλαν να ασχοληθούν με τα μηχανήματα αυτά. Κάθε άλλο παρά κακό φαίνεται ότι τους έκανε η συνάντηση με το κομπιούτερ αν πιστέψουμε τον συγγραφέα εκείνου του άρθρου. Ετσι, αν τα συγκεντρώσεις όλα μαζί, καταλήγεις στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει ίσως να δούμε πιο ζεστά το θέμα της πληροφορικής. Πληροφορική με ουσία για άτομα με την ατυχία να «ξεφεύγουν» πνευματικά ή σωματικά από σταθερές καθορισμένες από τον όποιο μέσο όρο. Δεν είναι χαζοί, δεν είναι ανίκανοι, δεν είναι λίγοι για να δουλέψουν με το κομπιούτερ και όποιο άλλο μηχάνημα. Με φαντασία και όρεξη για δουλειά μπορούν να οργανωθούν, όπως φαίνεται από ό,τι μαθαίνουμε στο εξωτερικό, τάξεις και σχολεία που θα πετυχαίνουν καταπληκτικά πράγματα χάρη στον αποδεδειγμένο πια νομίζω ζήλο των ατόμων αυτών – μικρών και μεγάλων.

Τι κρύβεται πίσω από την αντιδικία για την ανέγερση Πρότυπου Κέντρου Αποκατάστασης σπαστικών παιδιών στην Αργυρούπολη

Ενα οικόπεδο με ειδικές ανάγκες

ΚΡΥΜΜΕΝΑ συμφέροντα; Λανθάνων ρατσισμός; Εξυπηρέτηση της δημόσιας ωφέλειας ή αποκλεισμός των σωματικά μειονεκτούντων; Η αλήθεια έχει πολλές όψεις και στην περίπτωση της αντιδικίας ανάμεσα στον Δήμο Αργυρούπολης και στην Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών, για το οικόπεδο της οδού Μ. Γερουλάνου 117, οι αναμαχόμενες πλευρές υποστηρίζουν με πάθος η καθεμία τη δική της εκδοχή. Στο οικόπεδο αυτό επρόκειτο να ανεγερθεί ένα Πρότυπο Κέντρο Αποκατάστασης για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Ο δήμος όμως το είχε εντάξει στο πρόγραμμά του για να γίνει εκεί Σχολείο Επαγγελματικής Κατάρτισης και το δέσμευσε. Ετσι ξέσπασε ο καβγάς.

Η ιστορία ξεκίνησε το καλοκαίρι του 1996, όταν η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών, μετά από αναζήτηση ετών αγόρασε το οικόπεδο της οδού Μ. Γερουλάνου 117, έκτασης 4 στρεμμάτων, έναντι 390.000.000 δραχμών. Το οικόπεδο αυτό, σύμφωνα με την Εταιρεία, πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, είναι δηλαδή ευρύχωρο και επίπεδο, άρα εύκολα προσπελάσιμο, ασφαλές και κεντρικό, ώστε να εξυπηρετούνται παιδιά από όλη την Αττική. Το ποσό για την αγορά του οικοπέδου καλύφθηκε κυρίως από την ύψους 345.000.000 δραχμών δωρεά του Ιδρύματος Λίλιαν Βουδούρη και το υπόλοιπο από επιχορήγηση του υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας και από τα αποθεματικά της Εταιρείας. Στις 23 Οκτωβρίου 1996 πραγματοποιήθηκε ο Πανελλήνιος Τηλεμαραθώνιος στο Mega Channel, όπου συγκεντρώθηκαν 540.000.000 δραχμές για την ανέγερση του σχολείου.

Οκτώ ημέρες μετά τον τηλεμαραθώνιο, στις 31 Οκτωβρίου, ο Δήμος Αργυρούπολης κοινοποίησε στην Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου με την οποία αποφασίστηκε η τροποποίηση του ρυθμιστικού σχεδίου της πόλης και ο χαρακτηρισμός του οικοπέδου της Εταιρείας ως χώρου για τη δημιουργία Σχολείου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ). Να σημειωθεί ότι το εν λόγω οικόπεδο το είχε δεσμεύσει και πάλι ο δήμος, με απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου, το 1982. Αφού παρέμενε δεσμευμένο για 13 ολόκληρα χρόνια, ο δήμος ανακάλεσε την αρχική του απόφαση το 1995. Ετσι το οικόπεδο αποδεσμεύθηκε και ο ιδιοκτήτης του μπόρεσε να το πουλήσει στην Εταιρεία. Στις 7 Νοεμβρίου 1996, η Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών κατέθεσε στον Δήμο ένσταση κατά της απόφασης με την οποία δεσμευόταν το οικόπεδο. Η ένσταση συζητήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου και απερρίφθη. Τον Δεκεμβρίου όμως το διοικητικό συμβούλιο του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ), με την απόφαση αρ. 877, δεν ενέκρινε την απόκτηση και αναγκαστική απαλλοτρίωση του οικοπέδου της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών για την ανέγερση διδακτηρίου του ΣΕΚ υπέρ και με δαπάνη του ΟΣΚ.

Δημόσιο όφελος, λανθάνων ρατσισμός ή κρυφά συμφέροντα;

Ακολούθησαν συναντήσεις με τον νομάρχη Αθηνών κ. Κ. Ευσταθιάδη και τον υπουργό ΠΕΧΩΔΕ κ. Κ. Λαλιώτη, αλλά, όπως λένε οι εκπρόσωποι της Εταιρείας, απάντηση δεν πήραν. *«Μετά από αυτό»*, λέει η κυρία Δάφνη Οικονόμου, πρόεδρος της Εταιρείας Προστασίας Σπαστικών, *«αναρωτιόμαστε: Γιατί ο δήμος απαλλοτρίωσε ειδικά το δικό μας οικόπεδο; Γιατί 13 χρόνια τώρα δεν έγιναν τα έργα πρόνοιας που εξαγγέλλει τώρα ο δήμαρχος; Πώς πήραν τέτοια απόφαση χωρίς να έχουν την ευχέρεια να μας αποζημιώσουν άμεσα και χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του ΟΣΚ; Μήπως ορισμένοι κάτοικοι αντιδρούν στο θέμα των παιδιών στα αναπηρικά καροτσάκια;»*.

Ο δήμαρχος Αργυρούπολης κ. Χ. Σαραφίδης γίνεται έξαλλος όταν ακούει για την υπόθεση. *«Εφθασαν μέχρι εσάς, ε; Η αλήθεια είναι ότι εμείς είχαμε αποφασίσει ομόφωνα από τις 8 Ιουλίου ακόμη να δεσμεύσουμε το συγκεκριμένο οικόπεδο για την ανέγερση κτιρίου στέγασης των ΣΕΚ Αργυρούπολης. Αυτοί το αγόρασαν εν κρυπτώ, χωρίς να μας ενημερώσουν. Μάλιστα, όταν με κάλεσαν στον τηλεμαραθώνιο, έστειλα επιστολή στον διευθυντή προγράμματος του καναλιού, με την οποία τον ενημέρωνα για την απόφαση του δήμου. Δεν είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο να κατασκευασθεί ένα τέτοιο κτίριο στον κεντρικό ιστό της πόλης. Εγώ πρότεινα στην Εταιρεία να μιλήσουν με την ΚΕΔ και να ζητήσουν ένα οικόπεδο στο βουνό».*

«Θα επιμείνω στην πρόταση που εγκρίθηκε ομόφωνα από το Δημοτικό Συμβούλιο για τη δημιουργία ΣΕΚ», **συνεχίζει ο ίδιος. *«Γιατί να την πάρουμε πίσω; Κι ας με κατηγορήσουν για ρατσισμό και αναλγησία. Δεν φοβάμαι γιατί δεν είμαι ανάλγητος. Στην περιοχή μας έχουμε 9 τέτοια σχολεία, για σπαστικά παιδιά, για τυφλούς, κωφούς και κάθε χρόνο τα ενισχύουμε με περίπου 100 εκατ. δραχμές. Νομίζω ότι σε αυτό το θέμα θα πρέπει να πάρει θέση το κράτος, που έχει την ευθύνη για τον σχεδιασμό της Πρόνοιας. Οι εκπρόσωποι της Εταιρείας αν θέλουν ας έρθουν στο Δημοτικό Συμβούλιο να μας πουν τις απόψεις τους. Ως τώρα πάντως μόνο τον δικηγόρο τους έστειλαν και αυτός δεν είπε τίποτε. Ήθελε, λέει, μόνο να ακούει τι λέμε. Νομίζω ότι σε αυτό το θέμα θα πρέπει να πάρει θέση του υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας»***. **Πάντως τόσο ο υπουργός Υγείας κ. Κ. Γείτονας όσο και ο υφυπουργός Πρόνοιας κ. Θ. Κοτσώνης υποστηρίζουν πως ουδέποτε τους εζητήθη αρωγή από την Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών.**

Και οι δύο πλευρές έχουν τα επιχειρήματά τους, αν και στον δήμο συζητείται ευρέως πώς μπόρεσε η Εταιρεία να αγοράσει το συγκεκριμένο οικόπεδο μόνο 400 εκατ. δρχ., τη στιγμή όπου ήταν βεβαρημένο με χρέη 1,2 δισ. δρχ. Η Εταιρεία, από την άλλη, μιλάει για ρατσισμό από ορισμένους κατοίκους και για εμπαιγμό· ειδικά μετά την απόφαση του νομάρχη Αθήνας – παλαιότερα δημάρχου της Αργυρούπολης – κατά τη διάρκεια των διαπραγματεύσεων μεταξύ των δύο πλευρών, να εγκρίνει, μετά από εισήγηση του Συμβουλίου Χωροταξίας - Οικισμού και Περιβάλλοντος Αργυρούπολης, την τροποποίηση του ρυθμιστικού σχεδίου για το οικόπεδο. Η νέα αυτή απόφαση δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 1503/Δ/31.12.96.

Η δημοσίευση της απόφασης αυτής εμποδίζει πλέον την έκδοση οικοδομικής άδειας και έτσι η Εταιρεία αποφάσισε να προσφύγει στο Συμβούλιο της Επικρατείας, εκτός και αν ανακληθεί η απόφαση του νομάρχη. Ο κ. Ευσταθιάδης όμως δεν φαίνεται διατεθειμένος να κάνει κάτι τέτοιο. *«Η απόφαση δεν ανακαλείται»*, δηλώνει. *«Δεν ξέρω αν έχουν καταθέσει οι εκπρόσωποι της Εταιρείας τις αιτιολογήσεις τους κατά της απόφασης σύμφωνα με το άρθρο 18 στην αρμόδια επιτροπή. Εκείνο που χρωστώ εγώ είναι να κανονίσω μια δεύτερη συνάντηση μεταξύ των δύο πλευρών για να βρεθεί μια λύση. Και κατά πάσα πιθανότητα η συνάντηση θα γίνει στις αρχές της ερχόμενης εβδομάδας»*.

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΗ

ΤΟ ΘΕΜΑ

Τα προβλήματα σε γραφή - ανάγνωση

Όσον αφορά την ανάγνωση, τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη που κάνουν τα δυσλέξικά παιδιά είναι:
1) Η δυσκολία στην αναγνώριση και ανάγνωση γραμμάτων, συλλαβών και ασυνήθιστων λέξεων.
2) Η λανθασμένη προφορά φωνηέντων ή και συμφώνων.
3) Η δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών

***Στην ειδική** αναγνωστική καθυστέρηση, γνωστή ως δυσλεξία, η χαμηλή επίδοση των παιδιών κυρίως σε μαθήματα γλώσσας, δεν συμβαδίζει με το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας των παιδιών*

Μήπως το παιδί σας έχει δυσλεξί

Ρεπορτάζ:
Μαίρη Κατσανοπούλου

Ο πανέξυπνος Βασιλάκης ήταν ο χειρότερος μαθητής της Α' και Β' Δημοτικού στο δημόσιο σχολείο της Γλυφάδας – και υπέφερε γι' αυτό. Η δασκάλα του τον θεωρούσε τεμπέλη και στο σπίτι του κάθε απόγευμα – στην ώρα της μελέτης – παιζόταν ένα μικρό δράμα. Έως ότου η ψυχολόγος του Δημοτικού Κέντρου Ψυχικής Υγείας τους είπε το «μυστικό»: «Δυσλεξία...».

Δύο μεγάλες μορφές μαθησιακών δυσκολιών – όπως εξηγεί η επίκουρος καθηγήτρια Ψυχολογίας κυρία Φρόσω Μόττη - Στεφανίδη – έχουν περιγραφεί: Η «γενική αναγνωστική καθυστέρηση» και η «ειδική αναγνωστική καθυστέρηση». Τα παιδιά με γενική αναγνωστική καθυστέρηση έχουν χαμηλή ικανότητα στην ανάγνωση, αλλά και σε πολλά σχολικά μαθήματα. Η χαμηλή σχολική επίδοση τους (τόσο στα μαθήματα γλώσσας όσο και στα μαθηματικά) συμβαδίζει με το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας τους. Τα παιδιά αυτά, που είναι σχεδόν εξίσου αγόρια (το 54%) και κορίτσια (46%) λειτουργούν νοητικά στα χαμηλά φυσιολογικά επίπεδα και συχνά προέρχονται από πολυμελείς οικογένειες και από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

«Στην ειδική αναγνωστική καθυστέρηση, γνωστή ως δυσλεξία, η χαμηλή επίδοση των παιδιών κυρίως σε μαθήματα γλώσσας, δεν συμβαδίζει με το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας των παιδιών», επισημαίνει η κυρία Μόττη. «Πρόκειται συνήθως για έξυπνα παιδιά, που έχουν όμως μη αναμενόμενη χαμηλή σχολική επίδοση. Είναι κυρίως αγόρια, σε ποσοστό 76%».

Το 10%-15% (ανάλογα με τις έρευνες και τον πληθυσμό) των μαθητών υπολογίζεται ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες

Το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας

Το 10%-15% (ανάλογα με τις έρευνες και τον πληθυσμό) των μαθητών υπολογίζεται ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Το ποσοστό αυτό «μεταφράζεται» σε 3 τουλάχιστον μαθητές στην τάξη των 30 ή σε 150 στο Δημοτικό Σχολείο των 1.500 μαθητών. «Το πρόβλημα αυτό λοιπόν δεν αφορά μια μικρή μειονότητα παιδιών, αλλά μεγάλους αριθμούς παιδιών και αποτελεί ένα μεγάλο πρόβλημα τόσο για το παιδί και την οικογένεια όσο και για το σχολείο καί την Πολιτεία», τονίζει η κυρία Μόττη.

«Οι ειδικές μαθησιακές δυσλεξίες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή άλλα σοβαρότερα ψυχιατρικά προβλήματα», λέει η κυρία Μόττη. «Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τα παιδια αυτα λειτουργούν νοητικά τουλάχιστον στο μέσο κανονικό επίπεδο νοημοσυνης. Πολλά μάλιστα λειτουργούν σε ανώτερα νοητικά επίπεδα, είναι δηλαδη ιδιαίτερα έξυπνα παιδιά. Ας μην ξεχνάμε ότι ο Αίνστάιν ήταν δυσλεξικός και κακός μαθητής!».

Πώς σκιαγραφείται ένα δυσλεξικό παιδί; «Το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει έντονες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας», λέει η κυρία Μόττη. «Η ανάγνωσή του διαφερει ποιοτικά και ποσοτικά από την ανάγνωση του κανονικού αναγνώστη. Συνήθως το αναγνωστικό επίπεδο του δυσλεξικού παιδιού υπολείπεται ενάμιση με δύο χρόνια του αναγνωστικού επιπέδου παιδιών της ίδιας ηλικίας και τάξης. Η αναγνωστική - ορθογραφική καθυστέρηση του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακης καθυστέρησής του. Έτσι, πολλά από αυτά τα παιδια έχουν καλές επιδόσεις στα μαθηματικά».

Τα δυσλεξίκα παιδιά παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους. Έχουν δυσκολία να συγκεντρωθουν, η προσοχή τους διασπάται εύκολα και ορισμένα από αυτά παρουσιάζουν μια υπερκινητικότητα. Εμφανίζουν νευρικότητα και έντονα νευρικά συμπτώματα, καθώς και αδιαφορία για τη σχολική τους επίδοση. Έχουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση και κινητική αδεξιότητα.

«Τα παιδιά αυτά έχουν και ορισμένα ειδικότερα χαρακτηριστικα», λέει η κυρία Μόττη. «Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιου, σύγχυση ως προς το κυρίαρχο (δεξιο ή

Τα ψυχολογικά προβλήματα μαθητών που εί

Οι αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες ταλαιπωρούν τους μαθητές της Α' τάξης του Γυμνασίου, οι οποίοι έχουν συστηματικά χαμηλούς βαθμούς, δεν θέλουν ούτε να δουν βιβλίο, δεν τρέφουν καμία εκτίμηση για τον εαυτό τους, συμπεριφέρονται με επιθετικότητα και έχουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές.

Κοινό χαρακτηριστικό πολλών από αυτούς τους μαθητές το γεγονός ότι οι γονείς του – είτε λόγω του σχετικά χαμηλού μορφωτικού επιπέδου τους είτε λόγω άγνοιας – δεν κατόρθωσαν να βοηθήσουν ενωρίτερα το παιδί.

Αυτά δείχνει προκαταρκτική επιστημονική μελέτη σε μαθητές Α' τάξης του Γυμνασίου με χαμηλή σχολική επίδοση. Η έρευνα έγινε με τη συνεργασία του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών και του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Νέου Ηρακλείου. Τη μελέτη εκπόνησαν η επίκουρος καθηγήτρια Ψυχολογίας κυρία Φρόσω Μόττη - Στεφανίδη, η κλινική ψυχολόγος κυρία Βασιλική Οικονόμου και η παιδοψυχίατρος και διευθύντρια του Κέντρου κυρία Ειρήνη Τσανίρα. Μελετήθηκαν όλα τα παιδιά της Α' τάξης του Γυμνασίου (22 παιδιά, τα 20 από τα οποία αγόρια), που είχαν παραπεμφθεί σε διάστημα πέντε μηνών στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Νέου Ηρακλείου, με αιτία παραπομπής τη σχολική αποτυχία (με βαθμούς κάτω από τη βάση στα περισσότερα βασικά μαθήματα). Τα παιδιά αυτά συγκρίθηκαν με 25 μαθητές της ίδιας τάξης από δύο δημόσια σχολεία της ίδιας περιοχής, οι οποίοι ήταν οι καλύτεροι μαθητές της τάξης τους, με βαθμούς άνω των 17 σε όλα τα βασικά μαθήματα.

«Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να μελετηθούν τα ψυχολογικά προβλήματα και η ψυχολογική προσαρμογή παιδιών της Α' Γυμνασίου που είχαν χαμηλή σχολική επίδοση», εξηγεί η κυρία Μόττη. «Η παρατήρηση ότι τα περισσότερα παιδιά που παραπέμπονται στο

3

ξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια
άμματα (λόγου χάρη, «της» και «στη»).
«Καθρεπτική» ανάγνωση (λόγου χάρη.
«ΑΧ» διαβάζεται «ΧΑ».
Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην
άγνωση λέξεων.
Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης
ό άλλη συνώνυμη (λόγου χάρη,

«σκοτεινός» αντί για «μαύρος».
7) Έλλειψη ευχέρειας στην ανάγνωση. η οποία δεν έχει σωστό και αρκετά γρήγορο ρυθμό.
8) Το παιδί δείχνει με το δάκτυλο κατά την ανάγνωση και χανεί το κεφάλι. για να μη χάσει το σημείο στο οποίο βρίσκεται.
Στη γραφή. τα κυριότερα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών είναι τα παρακάτω:
α) Η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη.
β) Επιζητούν να αποφύγουν το γράψιμο.
γ) Παρουσιάζουν ακαταστασία στο φύλλο του γραψίματος και γενικότερα στα τετράδιά τους.
δ) Δεν ευθυγραμμίζουν τις λέξεις πάνω στο χαρτί.
ε) Γράφουν γράμματα και λέξεις με «καθρεπτικό» τρόπο.
στ) Χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα ανάμεσα στα μικρά.
ζ) Παραλείπουν. επαναλαμβάνουν και αντιμεταθέτουν γράμματα και συλλαβές που αποτελούν μια λέξη..

ι; Κι ο Αϊνστάιν από το ίδιο έπασχε!

Ο ρόλος του δασκάλου

Ο δάσκαλος της κανονικής τάξης του παιδιού θα πρέπει – όπως τονίζει η κυρία Μόττη – να προσπαθήσει να βοηθήσει το δυσλεξικό παιδί με τους εξής τρόπους:
1. Να δείξει στο παιδί ότι ενδιαφέρεται γι' αυτό και ότι θα προσπαθήσει να το βοηθήσει (γιατί τα παιδιά αυτά είναι συνήθως πανσφαλή και τα ενδιαφέρει η αντίδραση του δασκάλου).
2. Να θέσει κάποιους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, που να γνωρίζει και το παιδί. Η δουλειά των παιδιών αυτών σπάνια είναι πλάνθαστη.
3. Να του δώσει όσο το δυνατόν περισσότερη προσοχή και να του επιτρέψει να ρωτάει όταν δεν καταλαβαίνει κάτι.
4. Να ελέγχει κατά πόσο το παιδί καταλάβε τη δουλειά που πρέπει να ετοιμάσει στο σπίτι (συχνά δεν θα την έχει καταλάβει).
5. Να παρουσιάζει στο παιδί τις καινούργιες πληροφορίες και να του εξηγεί τα καινούργια σημεία της ύλης περισσότερες από μία φορές (λόγω της δυσκολίας συγκεντρώσεως του παιδιού, καθώς και της δυσκολίας του να συγκρατήσει πληροφορίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη).
6. Να του δίνει χρόνο να ολοκληρώσει την εργασία του (γιατί όταν το δυσλεξικό παιδί δεν έχει χρονικούς περιορισμούς, λειτουργεί καλύτερα).
7. Να δώσει στο παιδί ευκαιρίες να δείξει τις ικανότητές του στην τάξη. Δεν πρέπει η επίδοσή του να συγκρίνεται με αυτή των άλλων παιδιών και πρέπει να επιβραβεύεται η κάθε του προσπάθεια.
8. Να βοηθήσει το παιδί να οργανώσει τη δουλειά του και τη σκέψη του.

στερό) χέρι. μάτι και πόδι, σύγχυση
ν αντίληψη της έννοιας του χρόνου
δυσκολία στην αντίληψη των
σιών της διαδοχής. της σειράς και
διεύθυνσης. Για παράδειγμα.
χνση για τη σωστή σειρά και θέση
μηνών του έτους ή των ημερών της
ομάδας».

ΤΙΚΗ - ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ

τός από αυτά τα χαρακτηριστικά.
λά δυσλεξικά παιδιά είχαν
οπορημένη γλωσσική ανάπτυξη και
χίζουν να παρουσιάζουν ανωμαλίες
ομιλία. στην άρθρωση και στη
ση της γλώσσας». λέει η κυρία
τη. «Τα δυσλεξικά παιδιά, όμως. αδν
παρουσιάζουν κάποια κοινά
κτηριστικά. δεν είναι όλα όμοια.
ις διαχωρισμός μπορεί να γίνει
ξύ της "οπτικής δυσλεξίας" και της
υστικής" δυσλεξίας».

Τα παιδιά με οπτική δυσλεξία έχουν δυσκολία στην άμεση και ταχεία αναγνώριση των λέξεων που διαβάζουν. Το οπτικά δυσλεξικό παιδί πρέπει να διδαχθεί πρώτα ανάγνωση με φωνητικές μεθόδους. Το παιδί με ακουστική δυσλεξία έχει πρόβλημα στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής δάσεως και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λέξεις με έννοια. Γι' αυτό προσπαθεί να διαβάσει τις λέξεις ολικά, σαν σύνολα. Επομένως, στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της ανάγνωσης πρέπει να γίνεται χρήση για τα παιδιά αυτά ολικών μεθόδων και σιγά σιγά η ανάλυση και η σύνθεση των λέξεων.
«Παρ' όλα αυτά. τα περισσότερα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο της ακουστικής όσο και της οπτικής δυσλεξίας. παρουσιάζουν δηλαδή μια μεικτή μορφή δυσλεξίας». υπογραμμίζει η κυρία Μόττη.

Νευρολογική ανωμαλία ή κληρονομικό πρόβλημα;

Ποια είναι όμως τα αίτια της δυσλεξίας: Τι ρόλο παίζουν η κληρονομικότητα και το περιβάλλον: Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως η δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα που έχουν ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Ορισμένοι από αυτούς τους ειδικούς. αποδίδουν τη δυσλεξία σε καθυστέρηση ωρίμανσης και σε ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία. Μια άλλη, αρκετά διαδεδομένη. εξήγηση της δυσλεξίας είναι η «γενετική υπόθεση», που βασίζεται στο γεγονός ότι παρατηρούνται συχνά περιστατικά δυσλεξίας στα μέλη της οικογένειας του δυσλεξικού παιδιού
«Μια έρευνα από τις πολλές που έχουν εξετάσει τον παράγοντα της κληρονομικότητας στη δυσλεξία, βασίσθηκε στις 276 περιπτώσεις παιδιών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως, τα οποία είχαν διαγνωσθεί ως δυσλεξικά», λέει η κυρία Μόττη. «Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο 88% των οικογενειών αυτών των παιδιών υπήρχαν και άλλα μέλη που είχαν αναγνωστική δυσκολία». Η πιο διαδεδομένη. πάντως. και ευρέως αποδεκτή σήμερα ερμηνεία της δυσλεξίας είναι αυτή που την αποδίδει σε προβλήματα του παιδιού στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών. Έτσι, λόγου χάρη, έχει υποστηριχθεί ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ασυνήθιστες οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μεγάλη αστάθεια και σύντομη διάρκεια συγκεντρώσεως. Ή, ακόμα, ότι τα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών συνδέονται με τη δυσκολία που έχουν να κρατήσουν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη τους πληροφορίες. ώστε να τις επεξεργασθούν και να τις μεταφέρουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους

«Κλειδί» η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας

Στη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου – και μάλιστα στο δεύτερο ήμισυ της σχολικής χρονιάς – πρέπει να γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. καθώς τότε γίνεται φανερό ότι το παιδί βρίσκεται ενάμιση χρόνο «πίσω» από τον μέσο όρο της τάξης του.
«Ενωρίτερα. η διάγνωση είναι παρακινδυνευμένη. εκτός από τις βαριές περιπτώσεις», λέει η κυρία Μόττη. «Ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα πρέπει να αντιληφθεί πρώτος το πρόβλημα και γι' αυτό θα πρέπει να είναι ειδικά εκπαιδευμένος και να διαθέτει ευαισθησία στο θέμα. Εν συνεχεία. θα παραπέμψει το παιδί στον σχολικό ψυχολόγο. ο οποίος θα εξετάσει το επιπεδο μαθησιακής λειτουργίας του παιδιού σε σχέση με την ηλικία και την τάξη του. θα αποκλείσει τυχόν νοητική καθυστέρηση και θα παραπέμψει το παιδί για να εξεταθεί η όραση και η ακοή του».
Εάν ο σχολικός ψυχολόγος διαγνώσει ότι το παιδί έχει μαθησιακες δυσκολίες. θα το παραπέμψει στον ειδικό παιδαγωγό. ο οποίος θα οργανώσει τη σχολική ύλη του παιδιου με τρόπο ώστε αυτη να αποτυπώνεται στο μυαλό του. Το πρόγραμμα για το δυσλεξικο παιδί πρέπει να είναι καλά δομημένο, οργανωμένο και με συνοχή. Πρέπει να γίνεται συστηματική διδασκαλία των κανόνων γραμματικης. ενώ η μάθηση θα πρέπει να ξεκινάει από απλούστερες έννοιες και να προχωράει σταδιακά σε πολύπλοκες έννοιες και κανόνες.
«Ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να έχει υπομονή με το παιδί αυτό, να το αποδέχεται. να του το δείχνει και να το επιβραβευει σε κάθε ευκαιρία», τονίζει η κυρία Μόττη. «Είναι πολύ σημαντικό να βοηθήσει το παιδί να έχει υψηλή αυτοεκίμηση».
Εάν υπάρχουν και προβλήματα λόγου. θα χρειασθεί παράλληλα και η παρακολουθηση του μαθητή από λογοθεραπευτή. Επιπλέον. το παιδί θα έχει ανάγκη από βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι, από τον γονιό (εάν έχει αυτός την ικανότητα) ή από δάσκαλο. Εάν η οργανωμένη βοήθεια ξεκινήσει από την Γ' τάξη του Δημοτικού ή ακόμα και από τη Δ' τάξη. το πρόβλημα του μαθητή αναμένεται να εχει λυθεί σε μεγαλο βαθμό έως την ΣΤ' τάξη.
«Αν το παιδί φθάσει στην Α' τάξη του Γυμνασίου χωρίς να έχει διαγνωσθεί και αντιμετωπισθεί η μαθησιακή δυσκολία. τα πράγματα γίνονται πολύ δυσκολότερα». υπογραμμίζει η κυρία Μόττη. «Ο πιθανος λόγος της μεγάλης σε έκταση σχολικής αποτυχίας των μαθητών της Α' Γυμνασίου στην Ελλάδα είναι οι αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά καταπέζονται χωρίς να φταίνε και αναπτύσσουν μια αρνητικη στάση προς τη μάθηση. Σε αυτή την ηλικία. θα χρειασθεί πιθανώς και ψυχοθεραπεία για την αντιμετώπιση της κατάστασης».

ιν χαμηλή σχολική επίδοση

σπαιδαγωγικό Κέντρο
τίας της σχολικής
υχίας είναι παιδιά της
ήξης του Γυμνασίου, μας
ιάλεσε ερωτήματα».
νε από τους ερευνητές η
ίεση ότι τα παιδιά με τη
μλή σχολική απόδοση όχι
θα είχαν να
αντιμπίσουν περισσότερες
ολίες από τους καλούς
ητές. τα βασικά
τυξιακά επιτεύγματα της
ήλικίας. καθώς και τις μεγάλες απαιτήσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. αλλά και ότι θα παρουσιάζαν ψυχολογικά προβλήματα που θα τους δημιουργούσαν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και στο σπίτι.
«Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά με τη χαμηλή σχολική επίδοση είχαν νοημοσύνη σε χαμηλά φυσιολογικά επίπεδα και ότι προερχόντουσαν από οικογένειες με ιδιαίτερα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο», επισημαίνει η κυρία Μόττη.
«Τα παιδιά αυτά είχαν επίσης λιγότερα κίνητρα για επιτυχία στα σχολικά μαθήματα σε σχέση με τους άριστους μαθητές και μεγαλύτερη γενικά δυσκολία να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αυτής της περιόδου. Είχαν, δηλαδή, περισσότερα προβλήματα στη σχολική και κοινωνική προσαρμογή τους (σχέσεις με άλλα παιδιά και ενήλικοι). είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και παρουσιαζαν περισσότερη επιθετικότητα απ' όσο οι άριστοι μαθητές. Επίσης. είχαν περισσότερα προβλήματα προσοχής, συγκέντρωσης και οργάνωσης της δουλειάς του σχολείου, οι οποίες είναι βασικές δεξιότητες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση».

Το πρόγραμμα για το δυσλεξικό παιδί πρέπει να είναι καλά δομημένο, οργανωμένο και με συνοχή

Φάρμακο αμβλύνει τα συμπτώματα του αυτισμού

The Washington Post HEALTH

Ένα φάρμακο που αυξάνει τα επίπεδα μιας χημικής ουσίας του εγκεφάλου, φαίνεται να μειώνει τις επαναλαμβανόμενες σκέψεις, την επιθετικότητα και άλλες αφύσικες συμπεριφορές, που αναπτύσσουν οι ενήλικοι πάσχοντες από αυτισμό, σύμφωνα με μια νέα μελέτη.

Τα ευρήματα της μελέτης, που δημοσιεύθηκε σε πρόσφατο τεύχος της επιθεωρήσεως «Αρχεία Γενικής Ψυχιατρικής», υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η υποκείμενη αιτία του αυτισμού ενδέχεται να σχετίζεται με μια ανεπάρκεια στο σύστημα του εγκεφάλου, που χρησιμοποιεί την νευροδιαβιβαστική ουσία σεροτονίνη.

Ο αυτισμός διαταράσσει την ικανότητα της κοινωνικής αλληλεπιδράσεως. Οι πάσχοντες συχνά δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και είναι επιρρεπείς στην επιθετικότητα, τους αυτο-τραυματισμούς και τις επαναλαμβανόμενες σκέψεις και συμπεριφορές, όπως το αδιάκοπο κούνημα και το κτύπημα του κεφαλιού.

Μολονότι ορισμένα φάρμακα βελτιώνουν την κατάσταση μερικών ασθενών, δεν έχει βρεθεί ακόμα κάποια αποτελεσματική και ασφαλής θεραπεία για όλους τους πάσχοντες.

Η αιτία του αυτισμού είναι άγνωστη, αλλά οι υπάρχουσες μελέτες υποδηλώνουν ότι ίσως ευθύνονται κάποιες ανωμαλίες στο προαναφερθέν εγκεφαλικό σύστημα.

Ο *Κρίστοφερ Τζ. Μακ Νταγκλ* από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Γέιλ και οι συνεργάτες του, μελέτησαν το φάρμακο φλουβοξαμίνη, που εμποδίζει την ανακύκλωση της σεροτονίνης, καθιστώντας την έτσι πιο διαθέσιμη στα εγκεφαλικά κύτταρα. Η φλουβοξαμίνη είναι ένα φάρμακο που εγκρίθηκε προσφάτως από την αμερικανική Υπηρεσία Τροφίμων και Φαρμάκων (FDA) για τη θεραπεία της ιδεοληψίας.

Τριάντα ενήλικοι με αυτισμό έπαιρναν είτε φλουβοξαμίνη είτε μια ανενεργό ουσία, επί 12 εβδομάδες. Οι οκτώ απ' όσους έπαιρναν το φάρμακο – ή ποσοστό 53% – «είχαν σημαντική άμβλυνση των συμπτωμάτων τους, συμπεριλαμβανομένων των επαναλαμβανόμενων σκέψεων και συμπεριφοράς, της επιθετικότητας και της μη φυσιολογικής χρήσεως της γλώσσας», είπαν οι ερευνητές.

Κανένας από τους ασθενείς που έπαιρναν το εικονικό φάρμακο δεν παρουσίασε βελτίωση.

Rob Stein

ΟΥΑΣΙΓΚΤΟΝ, Δεκέμβριος

Αυξάνει τα επίπεδα μιας χημικής ουσίας του εγκεφάλου

«ΤΑ ΝΕΑ», Τρίτη 19 Μαΐου 1998

Μίνι μπας για άτομα με ειδικές ανάγκες

ΔΥΟ ΜΙΝΙ μπας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δρομολογούνται από τις 31 Μαΐου. Τα λεωφορεία θα εκτελούν τέσσερις διαδρομές μέσα στην πόλη και ο οδηγός θα παραλαμβάνει τους επιβάτες από την πόρτα του σπιτιού τους και θα τους μεταφέρει στα σημεία όπου εκείνοι θέλουν (φωτό).

Οι ανακοινώσεις έγιναν στο πλαίσιο του συνεδρίου που διοργάνωσε χθες ο Δήμος Αθηναίων στο Πνευματικό Κέντρο, στο πλαίσιο της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας «Απασχόληση», με θέμα πρόσβαση και ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο συνέδριο έγινε η παρουσίαση του δικτύου μεταφορών που θα βοηθάει στις μετακινήσεις τους τα άτομα με ειδικές ανάγκες «παρέχοντας ταυτόχρονα ασφάλεια και ανεξαρτησία κινήσεων», όπως είπε ο αντιδήμαρχος Αθηναίων Γιάννης Πιερρουτσάκος. «Η συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετηθεί προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να καθορίζεται από την προσπάθεια για αντιμετώπιση όλων των δυνατών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσουν» είπε στην ομιλία ο δήμαρχος Αθηναίων Δημήτρης Αβραμόπουλος.

Η ΟΜΙΛΙΑ ΜΕ ΣΩ ΚΟΜΠΙΟΥΤΕΡ

Ο Στίβεν Χόκινγκ θα μιλάει με βρετανική προφορά

Ο **ΣΤΙΒΕΝ ΧΟΚΙΝΓΚ**, ο παράλυτος καθηγητής του Κέμπριτζ που γοητεύει το κοινό του διηγούμενος την ιστορία του σύμπαντος, αποφάσισε να αλλάξει το αμερικανικό ηλεκτρονικό σύστημα το οποίο του παρέχει τη δυνατότητα να «μιλά», με ένα αγγλικό. Ετσι, θα αποκτήσει επιτέλους και βρετανική προφορά!

Ο Χόκινγκ έχασε τη φωνή του το 1985, έπειτα από μια τραχειοτομή, η οποία έγινε όταν ήταν κρίσιμα άρρωστος με πνευμονία. Καταδικασμένος όπως ήταν να ζει στην αναπηρική καρέκλα, εξαιτίας της παράλυσής του, η απώλεια της φωνής του ήταν ένα πολύ δυνατό χτύπημα. Ο μόνος τρόπος επικοινωνίας που του είχε μείνει ήταν να σηκώνει τα βλέφαρά του κάθε φορά που ένα πρόσωπο του έδειχνε ένα γράμμα, προσπαθώντας να σχηματίσει μια λέξη.

Τότε, ο **Γουόλτ Γουόλτοζ**, ένας Αμερικανός, σχεδίασε τον υπολογιστή που χρησιμοποιεί μέχρι σήμερα ο Χόκινγκ και ο οποίος μετατρέπει τις προτάσεις που γράφει ο βρετανός επιστήμονας σε ομιλία. Για 13 χρόνια αυτή η ηλεκτρονική φωνή υπήρξε η φωνή του Χόκινγκ. Τώρα όμως θα αντικατασταθεί από μια άλλη, επίσης ηλεκτρονική, αλλά με βρετανική προφορά. Και ενώ ο Γουόλτοζ δήλωσε πως δεν είναι καθόλου ενοχλημένος από την αντικατάσταση του συστήματός του με ένα άλλο, ο Χόκινγκ φοβάται πως θα χάσει ένα μέρος της ταυτότητάς του αλλάζοντας την αμερικανική προφορά του...

Ρομπότ-βοηθός φυσιοθεραπευτή

ΕΝΑ ΡΟΜΠΟΤ - βοηθός φυσιοθεραπευτή, ικανό να γυμνάζει ασθενείς οι οποίοι αδυνατούν να κουνήσουν τα χέρια τους ύστερα από εγκεφαλικό επεισόδιο ή τραυματισμό του εγκεφάλου σε ατυχήματα, κατασκεύασαν βρετανοί επιστήμονες. Η συσκευή δεν πρόκειται να αντικαταστήσει τους φυσιοθεραπευτές, αλλά να τους βοηθήσει να κάνουν σωστότερα τη δουλειά τους και να τους δώσει τη δυνατότητα να παρακολουθούν περισσότερους από έναν ασθενή κάθε φορά.

Η φυσιοθεραπεία αποτελεί απαραίτητο στάδιο προκειμένου να αποκατασταθεί η κίνηση των άκρων σε ασθενείς που έχουν υποστεί εγκεφαλικές βλάβες και πολλές μηχανικές κατασκευές έχουν σχεδιαστεί για την εκγύμνασή τους. Το πλεονέκτημα όμως της συσκευής που κατασκεύασε η ερευνητική ομάδα του τμήματος μηχανολόγων μηχανικών του Πανεπιστημίου του Λιντς έγκειται στο γεγονός ότι η συσκευή είναι έξυπνη: βοηθά τους ασθενείς να ολοκληρώσουν μια κίνηση που οι ίδιοι έχουν αρχίσει και μόνο όταν αυτοί δεν είναι σε θέση να τη συνεχίσουν. Με άλλα λόγια, η συσκευή προσφέρει τη βοήθειά της μόνο όταν αυτή είναι απαραίτητη.

Σύμφωνα με τη **Μάργκαρετ Οσταν**, φοιτήτρια η οποία συμμετείχε στον σχεδιασμό και την πειραματική χρήση της συσκευής, κανένα πρόβλημα δεν έχει παρουσιαστεί μέχρι σήμερα, ενώ οι ερευνητές σκοπεύουν να επεκτείνουν τις δραστηριότητές τους με τον σχεδιασμό ενός ακόμη ρομπότ το οποίο θα επιτρέπει μεγαλύτερο αριθμό κινήσεων.

ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Το «τέλος»... του συμμαθητή!

Στις αρχές της σχολικής χρονιάς είδαν το φως των ψιλών της δημοσιότητας τρία νέα επεισόδια σχολικής βίας. Στις 11 Σεπτεμβρίου, στο Λύκειο Μελισσείων, δύο μαθητές «επιτέθηκαν και γρονθοκόπησαν τον καθηγητή τους θεωρώντας τον βασικό υπαίτιο για το γεγονός ότι δεν έκρινε προβιβαστέο τον έναν από τους δύο». Την ίδια μέρα πατέρας μαθητή «ξυλοκόπησε την καθηγήτρια Αγγλικών της κόρης του στα Καλάβρυτα, επειδή τον Ιούνιο την είχε αφήσει ανεξέταστέα», ενώ λίγες εβδομάδες αργότερα (26 Οκτωβρίου) στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας «ένας μαθητής μαχαίρωσε τον συμμαθητή του λίγα μέτρα από την πόρτα της τάξης τους». Αν και δεν είναι λίγα τα επεισόδια ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τα οποία καταγράφηκαν τα τελευταία χρόνια και συνθέτουν ένα μόνο τμήμα της βίας που «προσγειώνει» τις πρακτικές της μέσα στις σχολικές αίθουσες, παράλληλα, πέρα από την «έμψυχη αντιπαράθεση», το σχολείο ως χώρος φαίνεται να αποτελεί προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη ενός ιδιότυπου βανδαλισμού, καθώς απολαμβάνει ολοένα και περισσότερο την καταστροφική μανία, όπως αυτή εκδηλώνεται και αποτυπώνεται στις χιλιάδες κατεστραμμένες καρέκλες και θρανία, στις πόρτες και τα παράθυρα, στους πίνακες και τους τοίχους.

Το κλίμα... της αταξίας

ΣΕ ΠΟΙΟ έδαφος εκκολάπτονται οι επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου και μεταξύ των ατόμων που συνθέτουν το «ζωντανό του στοιχείο», η «κρίση της σχολικής αίθουσας», η «αταξία» στην τάξη που αναπαράγει με δομή ρωσικής μπαμπουσκας τις «αποικίες» της σε όλη την έκταση του σχολικού χώρου;

Η μελέτη της βίας στον σχολικό χώρο είναι, βεβαίως, μια γενίκευση της κοινωνικής βίας στο σχολείο και παράλληλα ισοδυναμεί με την εξέταση του νοήματος των εκπαιδευτικών πρακτικών που υλοποιούνται στον χώρο αυτό. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο πιο αρνητικές και δυσάρεστες είναι οι σχολικές συνθήκες τόσο μεγαλύτερη είναι και η ένταση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές. Στις συντεταγμένες του «παραδατικού σχολείου» συγκατοικούν η μετατροπή του σε εξεταστικό κέντρο, οι λίγες προσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, η έλλειψη κοινωνικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης που βάζει τον εξαναγκασμό πάνω από την κατανόηση και την ποινή πάνω από την πειθώ. Παράλληλα, είναι γνωστό ότι στη σχολική τάξη επιτελούνται πολλές διαδικασίες στιγματισμού – και πολλές φορές συμβάλλει σ' αυτό και η συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών – κυρίως σε μαθητές με χαμηλές, κακές επιδόσεις.

ΕΡΕΥΝΑ

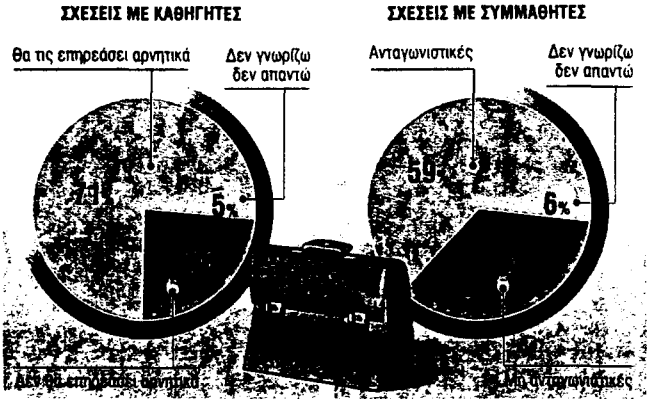
Του **Χρήστου Κότσικα**

Η υποτίμηση και η απόρριψη – σ' ένα σχολικό πεδίο που αντιπαράθετει μια καταπιεστική ομοιογένεια απέναντι στην ετερογένεια της προπαρασκευής, των ενδιαφερόντων και των αναγκών του πληθυσμού του – γίνεται η πηγή μιας σισσωρευμένης μνησικακίας από τη μεριά των μαθητών εκείνων που εισπράττουν αποτυχίες και στοιβάζουν ευθύς εξαρχής ματαιώσεις και αποκλεισμούς.

Έτσι δεν αργεί να ξεσπάσει η οργή και το μίσος, στην αρχή στα θρανία και τις καρέκλες, αργότερα σ' αυτά που ενσαρκώνουν ό,τι χειρότερο υπάρχει γι' αυτούς: το Γραφείο των καθηγητών, τα απουσιολόγια, τα βιβλία, το σχολείο ολόκληρο και μαζί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, αρκετές φορές, γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος της μαθητικής αντίδρασης, στον βαθμό που φαίνεται να αντιπροσωπεύει τα «μεγάλα βάσανα»: τις εξετάσεις, τη βαθμολογία, τις ποινές.

Τι πιστεύουν οι μαθητές για το «σχολικό κλίμα»

Κατά τη γνώμη σας, το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον θα χειροτερεύσει ή θα βελτιώσει τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές;



Πηγή: Χρήστος Κότσικας, Το παραμύθι της σχολικής μας ζωής, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

Το κλίμα στην τάξη αλλάζει;

ΠΟΣΟ ΟΙ πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές προωθούν, πράγματι, όπως υπαινίσσεται το ΥΠΕΠΘ, ένα νέο κλίμα στην τάξη που θα αναβαθμίσει την επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων; Ποια είναι τα προγνωστικά των μαθητών για τις προοπτικές τών μεταξύ τους σχέσεων και των σχέσεών τους με τους καθηγητές; Η ανάγνωση του πίνακα φανερώνει ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που ναυσιπλοούν ήδη στα χωρικά ύδατα του Ενιαίου Λυκείου κάθε άλλο παρά αισιόδοξοι παρουσιάζονται για την προοπτική του κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας που θα προκύψει από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Έχουμε επισημάνει και με άλλη ευκαιρία ότι στις προδιαγραφές του Ενιαίου Λυκείου καταγράφεται μια υπερβολική εμμονή στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Οι συνεχείς εξεταστικές δοκιμασίες, όπου η διόρθωση κινηγά τη χίμαιρα της αντικειμενικότητας, η χρήση πολλαπλών τεχνικών αξιολόγησης, η κρισιμότητι και η οριστικότητα του βαθμού, η επιβολή του ισομορφισμού με την τράπεζα ερωτήσεων απ' όπου οι εκπαιδευτικοί θα αναγκάζονται να αλιεύουν την εξεταστέα ύλη όχι μόνο αποξηραίνουν κάθε προσπάθεια επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, αλλά ναρκοθετούν και οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας. Η μαθησιακή διαδικασία κινδυνεύει να καταδυναστευτεί ολοκληρωτικά από το άπλωμα των εξεταστικών δοκιμασιών και την ανάγκη ανταπόκρισης σ' αυτές, και εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι εξωθούνται να μεταφέρουν στην καρδιά της σχολικής αίθουσας ρόλους εξεταστών - διορθωτών - βαθμολογητών αφενός και εξεταζομένων αφετέρου, καθώς το εκπαιδευτικό έργο καλείται να εστιάσει σε μια τεχνολογία των εξετάσεων, στην οργάνωση και διευθέτηση των προβλεπόμενων εξεταστικών δοκιμασιών.

Σ' αυτό το περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να εξαντλήσει τον ρόλο του στο πώς θα τεστάρει, επιτηρήσει, κατατάξει, διαφοροποιήσει, ιεραρχήσει τελικά με «αντικειμενικό» τρόπο τον μαθητικό πληθυσμό, όπου ευτελίζεται σε τυπικό χρήστη των «άνωθεν οδηγιών» και άγρυπνο επιτηρητή της εφαρμογής τους, το εκπαιδευτικό έργο διολισθαίνει σε μια ρουτινιάριχη, παθητική, άψυχη και απρόσωπη σχέση που βραχυκυκλώνει και ναρκοθετεί τα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Παράλληλα, η εμπλοκή των μαθητών σε ένα σύστημα όπου το μέλλον του καθενός προσφέρεται όχι μόνο σαν ανεξάρτητο από το μέλλον των άλλων αλλά σαν ανταγωνιστικό, ο ατομικισμός, η σύγκριση των επιδόσεων και η βαθμοθηρία που καλλιεργούν στάσεις και πρακτικές θεμιτού ή αθέμιτου ανταγωνισμού δημιουργούν στη σχολική ζωή συνθήκες περιθωριοποίησης όχι μόνο στις ουσιαστικές διαδικασίες μάθησης, αλλά και στη συνεργασία και την αλληλεγγύη.

Σ' αυτό ακριβώς το έδαφος, στο οποίο αναπτύσσεται η περιχαράκωση μαθητών και εκπαιδευτικών, η έννοια «συμμαθητής» κινδυνεύει να εξοστρακιστεί από το σχολικό λεξιλόγιο, ενώ παράλληλα εμφανίζεται ένας κάθετος και βαθύς διχασμός του μαθητικού πληθυσμού σε δύο υποσύνολα, στους «ουραγούς» και τους «μπροστάρηδες», σ' αυτούς που από τα πρώτα τους βήματα στις λυκειακές τάξεις, στιγματισμένοι με τη σχολική αποτυχία, εσωτερικεύουν την πεποίθηση ότι βρίσκονται σε εχθρικό έδαφος και σ' αυτούς που λειτουργούν σαν άλογα κούρσας, μέσα σε ένα έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, ο «εσωτερικός εχθρός» της παραίτησης, της ήττας και της αδιαφορίας, από τη μια, και του αδιέξοδου ανταγωνισμού, από την άλλη, αποτελεί το «εκρηκτικό μείγμα» της μαθητικής αντίδρασης που ηγεμονεύει ως «πνεύμα και ως σώμα» στα όρια του σχολικού και εξωσχολικού χώρου.

Πρωτοποριακό σχολείο

Νηπιαγωγείο και Δημοτικό μαζί με το Γυμνάσιο για τα κωφά και βαρήκοα παιδιά

Στην επέκταση του ειδικού σχολείου κωφών και βαρήκοων παιδιών προσανατολίζεται ο Δήμος Αργυρούπολης, σε συνεργασία με τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων. Στο ήδη υπάρχον κτίριο που λειτουργεί σήμερα, θα έρθουν να προστεθούν το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό που λειτουργούν σε ενοικιαζόμενο κτίριο.

Το οικόπεδο των δέκα στρεμμάτων που βρίσκεται στην περιοχή θα καλύψει τις κτιριακές ανάγκες του πρωτοποριακού αυτού έργου.

Ήδη έχει εγκριθεί η κατασκευή Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, καθώς και ενός εξαταξίου σχολείου για παιδιά ακούοντα.

Στο σχολείο ακουόντων παιδιών και στο ειδικό σχολείο θα συνδιδάσκονται ορισμένα μαθήματα. «Για να μπορεί να υπάρχει μία επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Να μπορεί επίσης ο κοινωνικός περίγυρος να τα δεχθεί περισσότερο άνετα», όπως λέει ο Δημήτρης Περτσελάκης, αρχιτέκτονας του δήμου.

Η μελέτη του έργου, που έχει ολοκληρωθεί, περιλαμβάνει κτίρια για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που λειτουργούν στο ειδικό αυτό σχολείο.

Το Νηπιαγωγείο θα αυτονομηθεί από το υπόλοιπο συγκρότημα και τα κτίρια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα μοιράζονται πέραν του αύλιου χώρου και του αμφιθεάτρου πολλαπλών χρήσεων που σήμερα βρίσκεται σε λειτουργία.

Το κόστος

Το συνολικό κόστος της επέκτασης του έργου θα κυμανθεί περίπου στα τετρακόσια εκατομμύρια δραχμές. Στο ποσό αυτό θα πρέπει να υπολογισθεί το ήδη υπάρχον τμήμα του σχολείου, που και αυτό ξεπέρασε τα τετρακόσια εκατομμύρια δραχμές.

Η συνολική επιφάνεια των κτισμάτων θα ξεπερνά τα 4.000 τ.μ., το μεγαλύτερο τμήμα των οποίων έχει αποπερατωθεί. Υπολογίζεται ότι θα τελειώσει μέσα σε ενάμιση χρόνο περίπου.

Χαρακτηριστικά του ειδικού σχολείου κωφών είναι η ημικυκλική διάταξη των θρανίων στις αίθουσές του και που θα είναι για 8 έως 10 μαθητές το πολύ.

Οι αίθουσες λογοθεραπείας, ακουολογικού ελέγχου και φυσιοθεραπείας αποτελούν τα ειδικά γνωρίσματα. Οι ισχυρές μονώσεις, για την απομάκρυνση των εξωτερικών θορύβων, βοηθούν την λειτουργία του σχολείου για την επικοινωνία με τα βαρήκοα παιδιά.

Η κυριότερη μέριμνα αυτού του σχολείου είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών του στο κοινωνικό σύνολο, καθώς και η επαγγελματική αποκατάστασή τους.

Για τον σκοπό αυτό λειτουργούν εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης.

Σύμφωνα με τον κ. Περτσελάκη «στο σχολείο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν κάποιες τέχνες που τους ταιριάζουν, διότι δεν είναι εύκολο να μπορέσουν να μπουν στην αγορά εργασίας».

Κοινά μαθήματα σε ακούοντα και μη ακούοντα παιδιά θα γίνονται στο σχολείο της Αργυρούπολης

Πιο εύπιστοι οι αριστερόχειρες

ΟΙ ΔΕΞΙΟΧΕΙΡΕΣ είναι πολύ ικανότεροι από τους αριστερόχειρες στην αναγνώριση του ψέματος. Η απροσδόκητη αυτή διαπίστωση έγινε από Βρετανούς ψυχολόγους ύστερα από τηλεοπτικό πείραμα, στο οποίο έλαβε μέρος όλος ο πληθυσμός του Γιορκσάιρ.

Ο καθηγητής Ρίτσαρντ Ουάισμαν, του Πανεπιστημίου του Χέρφορντσαϊρ, ανέφερε ότι σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ειδικών, η ικανότητα να λέει κανείς ψέματα αναπτύσσεται πολύ νωρίς. «Νήπια δύο ετών μπορούν να πουν τέλεια ψέματα ξεγελώντας ακόμη και τους γονείς τους. Αλλά η τέχνη να καταλαβαίνεις πότε λένε ψέματα σ' εσένα, αναπτύσσεται με διαφορετικές ταχύτητες. Οι αριστερόχειρες είναι οι πιο αδικημένοι. Είναι εξαιρετικά εύπιστοι, μερικές φορές ως τα γεράματα». Το κανάλι Νο 1 του Γιορκσάιρ μετέδωσε τις προάλλες εκπομπή, όπου ένας αφηγητής περιέγραψε ένα περιστατικό από την παιδική του ηλικία. Κατόπιν, οι τηλεθεατές ρωτήθηκαν, αν η ιστορία κατά τη γνώμη τους ήταν αληθινή ή ψεύτικη και, ακόμη, αν οι ίδιοι ήταν δεξιόχειρες ή αριστερόχειρες.

Η ιστορία ήταν ψεύτικη. Αλλά από τους αριστερόχειρες το αντιλήφθηκε μόνον το 66%, ενώ από τους δεξιόχειρες σωστή διάγνωση έκανε το 76%.

«Η εξήγηση βρίσκεται μάλλον στον εγκέφαλο», είπε ο Ουάισμαν. «Στους δεξιόχειρες αναπτύσσεται περισσότερο το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, και είναι αυτό στο οποίο εδρεύει η γλώσσα».

ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ

Εργοστάσιο για άτομα με ειδικές ανάγκες

Η εταιρεία Coco-Mat Maxi δημιουργεί νέα μονάδα στην Ξάνθη με αυστηρώς επιλεγμένο προσωπικό

ΜΙΑ εταιρεία που το 1995 απέσπασε την υψηλότερη διάκριση που απονέμει το υπουργείο Ανάπτυξης για να επιβραβεύσει βιομηχανίες που επινοούν και εφαρμόζουν νέες μεθόδους παραγωγής και παράγουν προϊόντα φιλικά προς το περιβάλλον, η εταιρεία παραγωγής οικολογικών στρωμάτων **Coco-Mat Maxi ΑΒΕΕ**, ετοιμάζεται να δημιουργήσει μια νέα βιομηχανική μονάδα που θα προκαλέσει αναμφίβολα διεθνές ενδιαφέρον. Στη βιομηχανική περιοχή Ξάνθης, όπου είναι εγκατεστημένη, η εταιρεία σκοπεύει να ξεκινήσει τον προσεχή Νοέμβριο την κατασκευή νέας εργοστασιακής μονάδας στην οποία θα παράγονται οικολογικά αμπαζούρ ή, αν προτιμάτε, αμπαζούρ από ξύλο και ύφασμα, αποκλειστικά και μόνο από άτομα με ειδικές ανάγκες.

Αυτός τουλάχιστον είναι ο σχεδιασμός της εταιρείας και παράλληλα της Νομαρχίας Ξάνθης, η οποία θα υποδείξει, όπως έγινε γνωστό, το 30%, δηλαδή περίπου 15 από τους 50 εργαζομένους που συνολικά θα απασχοληθούν στη νέα αυτή βιομηχανική μονάδα, για την οποία προβλέπεται ότι θα επενδυθούν συνολικά γύρω στα 900 εκατ. δραχμές. Η εταιρεία ήδη λειτουργεί πέντε χρόνια στη Θράκη και συνεργάζεται επιτυχώς, επί σειρά ετών, με αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες της περιοχής στον τομέα της παραγωγικής αξιοποίησης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οπως εξηγεί ο επικεφαλής της Coco-Mat Maxi ΑΒΕΕ κ. **Μ. Ευμορφίδης**, ήδη η εταιρεία έχει δημιουργήσει μια παράδοση συνεργασίας με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Μπανγκ!

Επιστημονικός καβγάς: Πώς γεννήθηκε το Σύμπαν;

Του ΑΛΚΗ ΓΑΛΔΑΔΑ

ΕΝΩ ΕΔΩ δεν σταματήσαμε να προβληματιζόμαστε όλον αυτό τον χειμώνα για το ποιος θα πάρει το πρωτάθλημα στο ποδόσφαιρο, τις τελευταίες εβδομάδες είχαμε να ασχοληθούμε με τις ανακατωσούρες των διαφόρων κομμάτων και πριν από δύο τρεις ημέρες με τα «μούτρα» που έκαναν οι δικηγόροι στον υπουργό τους της Δικαιοσύνης. Ε, λοιπόν, μέσα σε όλα αυτά τα τόσο σοβαρά, τη Δευτέρα που μας πέρασε οι ξένες εφημερίδες λύσσαξαν με τον **Στίβεν Χόκινγκ** και τον **Αντρέι Λίντε**: δύο παγκόσμιας εμβέλειας επιστήμονες, ανυποχώρητα όμως διαφωνούντες για το πώς δημιουργήθηκε το Σύμπαν.

Ο Χόκινγκ με τον συνεργάτη του μαθηματικό - φυσικό **Νιλ Τούροκ** έστειλαν μια σύντομη εργασία για το τι μπορεί να συνέβη στο ένα τρισεκατομμυριοστό του τρισεκατομμυριοστού του τρισεκατομμυριοστού πριν από το πρώτο δευτερόλεπτο ζωής του Σύμπαντος πριν από δεκαπέντε δισεκατομμύρια χρόνια. Παραλήπτης της μικρής αυτής εργασίας - βόμβας ένα από τα πιο διάσημα επιστημονικά περιοδικά, το «Physics Letters», αλλά ταυτόχρονα οι δυο τους δεν έχασαν καιρό. Εχοντας απόλυτη αίσθηση του πώς ενεργεί πλέον ένας μοντέρνος επιστήμονας, φρόντισαν να μάθουν αμέσως και οι εφημερίδες όσα έπρεπε.

Οτι στην εργασία τους αυτή Χόκινγκ και Τούροκ επανεξετάζουν τις απόψεις του Αϊνστάιν. Επιβεβαιώνουν τη θεωρία της Μεγάλης Εκρηξης, όπου Σύμπαν και Χρόνος άρχισαν να υπάρχουν μαζί και μάλιστα ο απέραντος σημερινός κόσμος μας χωρούσε τότε σε τόσο χώρο όσο και ένα μπιζελάκι αιωρούμενο στο τίποτα, ενώ δεν είχε καν αρχίσει το μέτρημα του χρόνου. Αμέσως μετά είχαμε μια απειροελάχιστη στιγμή δραματικά απότομης και μεγάλης διόγκωσης που καθόρισε κατά τους Χόκινγκ και Τούροκ το μέλλον του Σύμπαντος. Λύνοντας στη συνέχεια τις εξισώσεις του Αϊνστάιν για τη βαρύτητα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν καμία τύχη να επαληθευθούν οι θεωρίες για την ενδεχόμενη συρρίκνωση και τον θάνατο από μαρασμό του Σύμπαντος. Ο κόσμος θα συνεχίσει να ανοίγεται σαν ένα αιώνιο λουλούδι για πάντα προς το άπειρο!

Ο Στίβεν Χόκινγκ μπορεί να είναι καθηλωμένος στην αναπηρική του καρέκλα, εξακολουθεί όμως να προκαλεί σεισμικές δονήσεις στην επιστημονική κοινότητα

Τι χαρά που θα πάρει και ο πρόεδρος Κλίντον μαθαίνοντας τα ευχάριστα αυτά νέα από πρώτο χέρι στη διάλεξη που θα δώσει σε λίγο στον Λευκό Οίκο ο μόνιμα ακίνητος στην πολυθρόνα του αλλά ακούραστος ταξιδιώτης και δημοσιοσχεσίτης Στίβεν Χόκινγκ. Ο κόσμος που ο Μπιλ βάλθηκε να νοικοκυρέψει για λογαριασμό όλων δεν πρόκειται λοιπόν να καταρρεύσει ποτέ αν το καθηλωμένο άστρο της Φυσικής έχει δίκιο.

Ο υπόλοιπος κόσμος όμως έχει μάθει ότι οι περί τον Χόκινγκ ξέρουν να δημιουργούν συνταρακτικούς τίτλους την κατάλληλη στιγμή, δηλαδή λίγο προτού βγει κάποιο βιβλίο του. Ακριβώς όπως τώρα, τι σύμπτωση, που τον Ιούνιο εμφανίζεται η καινούργια έκδοση του χρυσωρυχείου που ονομάζεται *«Το Χρονικό του Χρόνου»* και εκεί θα ανατρέπονται οι προηγούμενες υποθέσεις του Χόκινγκ ότι ίσως η δύναμη βαρύτητας να υπερνικήσει τη διαστολή του Σύμπαντος αναγκάζοντάς το να αρχίσει να συστέλλεται!

Ετσι τα όσα υποστηρίζει τώρα ο Χόκινγκ δεν βρήκαν την ίδια θετική υποδοχή με άλλες φορές παρ' όλο που έφθασαν ως δεύτερη σελίδα σε «Τάιμς» και «Γκάρντιαν», με τους πρώτους ανεπιφύλακτα υπέρ του Χόκινγκ και τον δεύτερο σαφώς πιο διστακτικό. Την πιο γερή κόντρα όμως του την έκανε ο σαρανταεπτάχρονος Ρώσος Αντρέι Λίντε, εδώ και οκτώ χρόνια μεγάλο αστέρι της Κοσμολογίας στο Στάνφορντ, που μοιράζει με προθυμία τα επιχειρήματά του εναντίον της θεωρίας των Χόκινγκ - Τούροκ γραμμένα σε μορφή επιστημονικής εργασίας. Ο Λίντε δεν μπορεί να συμβιβαστεί με την ιδέα της μεγάλης έκρηξης. Γιατί να έχει μοιραστεί τόσο ομοιόμορφα η ύλη παντού ενώ θα μπορούσε να έχει «χυθεί» μόνο προς το μισό του Σύμπαντος; Τι υπήρξε πριν από τη Μεγάλη Εκρηξη: Πώς δημιουργήθηκε κάτι από το τίποτε; Γιατί ζούμε έκτοτε σε έναν τρισδιάστατο κόσμο και σε χρόνο που έχει μία διάσταση;

Το Μπιγκ Μπανγκ, όπως οι αγγλόφωνοι ονομάζουν τη μεγάλη συμπαντική έκρηξη, μας έχει συ-

Η σύγχρονη παιδαγωγία των αστικών συνθέσεων

Απόψη εργαστηρίου (αριστερά) της Αρχιτεκτονικής Σχολής του ΕΜΠ και εσωτερική άποψη του κτιρίου (επάνω). Τα εργαστήρια αρχιτεκτονικού σχεδιασμού αποτελούν τον νέο προνομιακό τρόπο της σπουδαστικής εργασίας των υποψηφίων αρχιτεκτόνων

Του **Κ. ΠΑΤΕΣΤΟΥ**

«Σκοπός της διδασκαλίας της αρχιτεκτονικής» λέει ο Λούντβιχ Μις φαν ντερ Ρόε «είναι να διαμορφώσει αρχιτέκτονες παρέχοντας τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και να διαμορφώσει τον άνθρωπο, καθιστώντας τον ικανό να χρησιμοποιεί με ορθό τρόπο τη γνώση που απέκτησε. Η εκπαίδευση πρέπει να αντιπαραθέτει στις προσωπικές γνώμες, που δεν δεσμεύουν, τη μετάδοση σαφών, λεπτομερών, τρόπον τινά δεσμευτικών γνώσεων· πρέπει να οδηγεί από τη σφαίρα του αυθαίρετου και του τυχαίου στην ισορροπία και στη σαφήνεια της πνευματικής τάξης. Κάθε διδασκαλία πρέπει να εκπορεύεται από αυτή την ιδέα. Βήμα βήμα πρέπει να αναδείξει αυτό που είναι δυνατό, λογικό, αναγκαίο. Γι' αυτό τα επιμέρους γνωστικά πεδία της διδακτικής είναι μεταξύ τους συνδεδεμένα κατά τέτοιον τρόπο ώστε να υπάρχει σε κάθε στάδιο οργανική διάταξη, οδηγώντας έτσι τους σπουδαστές στην εκμάθηση, μέσω μιας πολυσύνθετης μελέτης, της συνολικής γνώσης του οικοδομείν».

Το παράθεμα αυτό νομίζω ότι μπορεί να αποτελέσει ικανό σημείο αναφοράς και για τη σημερινή αναζήτηση, καθιστώντας επαρκώς εμφανή την αναγκαιότητα μιας διεπιστημονικής προσέγγισης στη μετάδοση της αρχιτεκτονικής γνώσης και πρακτικής. Ιδιαίτερα αυτής που αφορά τη διδασκαλία του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού, από την ειδική σκοπιά του οποίου θα εξετάσω το θέμα που μας απασχολεί.

Πιστεύω ότι κατά μεγάλο ποσοστό η διδακτική της αρχιτεκτονικής εξαρτάται και καθορίζεται από την ανάγκη παροχής των απαραιτήτων γνώσεων που θα επιτρέψουν στον σπουδαστή να συγκροτήσει μια κριτική γνώμη, να διαμορφώσει το ταχύτερο δυνατό μια στοιχειοθετημένη άποψη για την ιστορική εμπειρία της αρχιτεκτονικής, μέσα από τη γνώση των πλέον σημαντικών έργων της. Που θα του επιτρέψουν, δηλαδή, «να πάρει θέση».

Προνομιακή ταύτιση

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού, στο πλαίσιο των αρχιτεκτονικών και αστικών συνθέσεων, η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στη συνειδητή επιλογή, υιοθέτηση και δημιουργική μεταγραφή διαχρονικών έργων, επιλογή η οποία, ενώ είναι αποτέλεσμα της αναλυτικής επεξεργασίας των ιστορικά διαμορφωμένων μορφών, ταυτόχρονα οδηγεί και στην ουσιαστική υπέρβασή τους.

Η παιδαγωγία του σχεδιασμού αφορά τρόπους και διαδικασίες κριτικής μετάδοσης και εκμάθησης του σχεδιαστικού ποιείν ή πράττειν, του ποιείν αρχιτεκτονική, δυο πράγματα που κατά τη γνώμη μου ταυτίζονται. Η ταύτιση αρχιτεκτονικού σχεδιασμού και αρχιτεκτονικής ποιητικής ή πρακτικής, δηλαδή η προνομιακή ταύτιση της αρχιτεκτονικής με τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, εκτός άλλων ερμηνεύει και την πεποίθηση που μας οδηγεί στον καθορισμό ως κεντρικού (στο πλαίσιο πλέον του «Εργαστηρίου αρχιτεκτονικού σχεδιασμού»), του ρόλου των αρχιτεκτονικών και αστικών συνθέσεων στο πρόγραμμα σπουδών ενός Τμήματος Αρχιτεκτόνων.

Οι αρχιτεκτονικές συνθέσεις, λοιπόν, σε συνδυασμό με συναφείς επιστημονικές πειθαρχίες, υιοθετούν ως μέσον, ως εργαλείο της έρευνας και της διδασκαλίας τη διαλεκτική σύνθεση των επιμέρους γνωστικών περιοχών σε ένα πολυ- δι-επιστημονικό σύστημα, κάτι μεταξύ ατελιέ Beaux-Arts και τεχνικού/επιστημονικού μοντέλου σχολής πολιτικών μηχανικών, τύπου Ponts et Chaussees.

Συνεπώς, ο νέος προνομιακός τρόπος της σπουδαστικής εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι αναφέρομαι στις λεγόμενες «καλλιτεχνικές σχολές», είναι ακριβώς αυτό το Εργαστήριο αρχιτεκτονικού σχεδιασμού: Εδώ παρεμβαίνουν συγκεκριμένα οι διδάσκοντες των άλλων – εκτός των Συνθέσεων – γνωστικών περιοχών, των άλλων μαθημάτων που έχουν άμεση σχέση με τον σχεδιασμό, όπως: τεχνολογία, τεχνική των κατασκευών, ιστορία, πολεοδομία, αναστήλωση, σχεδιαστική απεικόνιση κ.ο.κ. Εδώ (πρέπει να) δημιουργούνται οι απαραίτητες διαπλεκόμενες σχέσεις μεταξύ επιστημονικών πειθαρχιών, με συγκεκριμένο στόχο την αρχιτεκτονική μελέτη (project).

Με τη θεσμοθέτηση του Εργαστηρίου δημιουργούνται ή μάλλον αναδύονται, καθίστανται εμφανείς εκείνες οι «εκλεκτικές συγγένειες», που υπονοούν μια ευρύτερη «πολιτισμική στρατηγική», απαραίτητο στοιχείο για τη διδακτική αλλά και για την ίδια την ύπαρξη μιας Αρχιτεκτονικής Σχολής. Και εδώ έγκειται (σως – και πρέπει πρωτίστως εδώ να αναζητηθεί – η προσωπικότητα, η ιδιαιτερότητα, το χαρακτηριστικό της κάθε σχολής.

> «Είναι προφανής πλέον η ανάγκη υπέρβασης ενός προγράμματος σπουδών που βασίζεται κυρίως στον κατακερματισμό και στην αρραιμένη αυτονομία των επί μέρους μαθημάτων, για μια όσο το δυνατόν συλλογική διευθέτηση του ερευνητικού και διδακτικού καθήκοντος»

Επιστημονική πειθαρχία

Το Εργαστήριο αποτελεί τη βασική «παιδαγωγική μονάδα» που επεξεργάζεται και μεταδίδει γνώσεις και τεχνικές, χρήσιμες για την πρακτική πλευρά της δουλειάς μας αλλά συγχρόνως και για τη διαμόρφωση μιας καθαρής οπτικής, δημιουργώντας έτσι αρχιτέκτονες τεχνικούς, κριτικούς, διανοούμενους, υπεύθυνους πολίτες.

Ο συντονισμός των επιστημονικών πειθαρχιών με κέντρο τις αρχιτεκτονικές και αστικές συνθέσεις δεν αποσκοπεί φυσικά στην ισοπέδωση των πιθανών αντιθέσεων ή και στην εξάλειψη του προσωπικού στοιχείου στη διδασκαλία. Το αντίθετο, μάλιστα.

Η διδασκαλία των αρχιτεκτονικών συνθέσεων και του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού δεν μπορεί παρά να εκπορεύεται από μια κατά βάθος προσωπική οπτική, μια προσωπική πεποίθηση, εντέλει μια προσωπική στάση. Ωστόσο υπάρχουν διάφοροι τρόποι μέσω των οποίων η προσωπική αυτή οπτική εκδηλώνεται στη διδασκαλία.

Θα περιοριστώ στους εξής δύο: α) μετάδοση των συγκεκριμένων, ιδιαίτερων μορφοπλαστικών χαρακτηριστικών της ατομικής ποιητικής γραφής του διδάσκοντα ή της «πνευματικής οικογένειας» στην οποία ανήκει. Ή, γενικότερα, της «σχολής», της υφολογικής «τάσης» στην οποία αναφέρεται, της κοσμοθεωρίας της, των κανόνων που επικύρωσε η ίδια η εφαρμογή της θεωρίας με την υλοποίηση των καλυτέρων παραδειγμάτων της προσωπικής αναζήτησης, τα οποία μετατρέπονται σε σαφή, απαράβατα σχεδιαστικά παραδείγματα – αν όχι και μοντέλα (απο)μίμησης· β) μετάδοση των μορφοποιητικών στοιχείων αυτής της ποιητικής, με την αποκάλυψη δηλαδή και την εν συνεχεία κριτική διδασκαλία των συνθετικών (θεωρητικών και σχεδιαστικών) στοιχείων που τη συγκροτούν.

Και στις δύο περιπτώσεις – είναι προφανές – σημαντικό ρόλο παίζει εκείνο το στοιχείο που αποδίδεται με τη γνωστή παροιμία «μ' όποιον δάσκαλο καθήσεις τέτοια γράμματα θα μάθεις»· μόνον που στην πρώτη το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ετερόφωτων αρχιτεκτόνων, που επαναλαμβάνουν άκριτα ό,τι θεωρούν αξεπέραστο επίτευγμα του παρελθόντος και για τούτο το αντιγράφουν· ενώ στη δεύτερη, αν δεν προκαλείται, τουλάχιστον επιτρέπεται η ανάπτυξη της ιδιαίτερης προσωπικότητας του μαθητευόμενου αρχιτέκτονα, η οποία οδηγεί στην υπευθυνότητα της ατομικής επιλογής.

Ως εκ τούτου, στο Εργαστήριο του πρώτου έτους στο οποίο δραστηριοποιούμαι, παίρνοντας υπόψη τα παραπάνω και επίσης την ετερογενή προέλευση των πρωτοετών, η διδακτική καθορίζεται από δύο θεμελιώδεις επιλογές, οι οποίες είναι δυνατό να συνοψιστούν ως ακολούθως:

α) επαναφορά σε κάποιο ορθολογικό επίπεδο των διαφόρων συχνά στρεβλών αντιλήψεων, απόψεων και ιδεών περί του «τι εστί αρχιτεκτονική» που μεταφέρει ο πρωτοετής από την προηγούμενη εκτός Σχολής εμπειρία του: τόσο με την επιλογή, παρουσίαση και επεξεργασία συγκεκριμένων παραδειγμάτων αρχιτεκτονικού σχεδιασμού (υλοποιημένων ή/και απλώς σχεδιασμένων) όσο και με την επιλογή καταλλήλων συνθετικών θεμάτων. Επιδιώκοντας περισσότερο την ορθή διατύπωση και τη μεθοδική αντιμετώπιση του δεδομένου ζητήματος, παρά την καλλιέργεια της «φαντασίας» ή ενός μάλλον υποθετικού και προς απόδειξη στοιχείου, αυτού που αποκαλείται – με τρόπο διφορούμενο και παραπλανητικό – «ελεύθερη ή καλλιτεχνική δημιουργικότητα» και η οποία θεωρείται σχεδόν εγγενής ιδιότητα του σπουδαστή·

β) συνειδητός περιορισμός του φάσματος των συνθετικών θεμάτων, με την επιλογή όσων είναι ικανά να εστιάσουν την προσοχή – αναδεικνύοντας την αντιφατικότητα και την πολυπλοκότητά του – στις ιδιαίτερες πρακτικές του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού (υπό τη στενή, αυστηρή έννοια του όρου), προσφέροντας έτσι μια αληθινή στιγμή μαθητείας, κατά την *οποία ο σπουδαστής καθίσταται – μέσω* ακριβώς της επεξεργασίας συγκεκριμένων σχεδιαστικών ασκήσεων – κοινωνός *των βασικών στοιχείων και εργαλείων* της δουλειάς μας.

Η καθημερινότητα της πόλης

Είτε το θέλουμε είτε όχι, είτε έχουμε το θάρρος να το διακηρύττουμε είτε μας φαίνεται παρακινδυνευμένο, η σχεδιαστική συνθετική διαδικασία, η διαδικασία επεξεργασίας μιας αρχιτεκτονικής μελέτης, συγκροτείται από επαναλαμβανόμενα στοιχεία, από αναγνωρίσιμους κανόνες συνθετικής συμπεριφοράς, από σχεδιαστικές χειρονομίες, οι οποίες και μπορούν και πρέπει να κωδικοποιηθούν. Καθιστώντας ταυτοχρόνως αντιληπτό ότι κάθε σχεδιαστική μελέτη αποτελεί *τμήμα μιας ευρύτερης* αστικής ιδέας, μιας ευρύτερης θεωρητικής/σχεδιαστικής αντίληψης, αναφορικά με την αρχιτεκτονική και την πόλη.

Από τη σκοπιά μιας αρχιτεκτονικής-σχεδιαστικής παιδαγωγίας, όπως αυτή που περιέγραψα εν συντομία, θεωρώ θεμελιώδη την απόκτηση εκ μέρους των σπουδαστών «ιστορικής συνείδησης» [η οποία με μια γενική και καλώς νοούμενη έννοια του όρου είναι και «πολιτική» (civile) – εντέλει δε και «ταξική»], συνείδηση που απορρέει από τη βασική αντίληψη ή αν θέλετε αποδοχή της αντίληψης ότι η αρχιτεκτονική είναι κατ' εξοχήν υλική διερ-

Ο δρ Κωνσταντίνος Πατέστος είναι αρχιτέκτων, αναπληρωτής καθηγητής Αρχιτεκτονικών και Αστικών Συνθέσεων στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων του Πολυτεχνείου του Τορίνου.

Ρήξη με τους μηχανικούς
ΣΕΛ. 15

ΣΤΟ ΚΟΡΩΠΙ ΕΙΠΑΝ «ΟΧΙ» ΣΤΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟ

Σημαιοφόρος και στην καρδιά τους

Ολόκληρη η πόλη στο Κορωπί είπε χθες το δικό της «Όχι» στον κοινωνικό αποκλεισμό. Λίγες φορές σημαία και σημαιοφόρος χειροκροτήθηκαν τόσο θερμά και παρατεταμένα, όσο οι πολίτες και οι επίσημοι που παρακολούθησαν την τοπική μαθητική παρέλαση χειροκρότησαν τη σημαία, τον σημαιοφόρο και τους μαθητές του 1ου Γυμνασίου.

Παρέλαση ψυχής: ο σημαιοφόρος Στέλιος Κυμπουρόπουλος και οι συμμαθητές του παρελαύνουν. Οι πολίτες χειροκροτούν θερμά και παρατεταμένα

ΡΕΠΟΡΤΑΖ: **Νίκος Μάστορας**

Η εικόνα του 15χρονου Στέλιου Κυμπουρόπουλου με την ελληνική σημαία να κυματίζει στον ιστό που είχε στερεωθεί στο αναπηρικό του αμαξίδιο, του φίλου και συμμαθητή του Γ. Αλεφαντή να τον οδηγεί και των άλλων συμμαθητών του να ακολουθούν περήφανοι και γελαστοί όλοι για τον συμβολισμό και τον σημαιοφόρο τους, δεν ξένισε κανέναν παρόντα και έσπρωξε τους εκατοντάδες πολίτες σε παρατεταμένες επιδοκιμασίες. Χειροκρότησαν το ψυχικό σθένος τού ενός ενωμένου με το σωματικό παράστημα των άλλων, τη ζεστή εικόνα της ανθρώπινης αλληλεγγύης να παρελαύνει υπό τη σημαία. Αν ισχυρό δείγμα πολιτισμού μιας κοινωνίας είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζει τους πολίτες με ειδικές ανάγκες, η χθεσινή επέτειος για την κοινωνία στο Κορωπί είχε ιδιαίτερη σημασία.

Αγκαλιά με τη σημαία

Ο νεαρός σημαιοφόρος της ζωής, που την προηγούμενη νύχτα είχε κοιμηθεί αγκαλιά με τη σημαία, όπως είπε, ένιωσε τόση χαρά και αίσθημα συγκίνησης, προσωπικής και εθνικής, που αργότερα το απέδωσε με τον τρόπο του λέγοντας πως «η καρδιά του ταχυπαλμούσε». Όταν εκφορτίστηκε, είπε πως αισθάνθηκε πολύ περήφανος και ευχήθηκε να σταματήσουν οι διακρίσεις. Συνεχώς δίπλα του δουρκωμένη από χαρά η μητέρα του Μιρέλλα, μια ηρωική μάνα που έχει αφιερωθεί στη δύσκολη φροντίδα του.

Σχέσεις φιλίας

Ο Στέλιος Κυμπουρόπουλος κράτησε τη σημαία γιατί την άξιζε συναισθηματικά, ως παράδειγμα του κουράγιου που υπερβαίνει ακόμα και την πιο άδικη σκληρότητα της ζωής, αλλά και τυπικά. Είναι ο καλύτερος μαθητής στο σχολείο του, παρά την ασθένεια που τον έχει καθηλώσει εκ γενετής και διά βίου ακίνητο στο αμαξίδιο. Και ο νόμος για τις σχολικές παρελάσεις αναφέρει ότι σημαιοφόρος γίνεται ο καλύτερος μαθητής. Επιπλέον, κατόρθωσε να δημιουργήσει αληθινές σχέσεις φιλίας και αλληλεγγύης με συμμαθητές και δασκάλους στο σχολείο του, τέτοιες που δεν έχουν σχέση με τη συμπόνια, αλλά με τον σεβασμό και την αναγνώριση της δύναμης της θέλησης. Και τους έκαναν να ενωθούν όλοι, διεκδικώντας τον σημαιοφόρο που είχε επιλέξει η καρδιά τους, απέναντι σε έναν άλλο νόμο, ξεχασμένο από 25ετίας, ο οποίος απαγόρευε σε μαθητές με «μη άρτια εμφάνιση» να συμμετέχουν σε παρελάσεις.

Ακόμα και η συμμαθήτριά τους, η δεύτερη καλύτερη του σχολείου, που θα κρατούσε τη σημαία αν δεν το επέτρεπαν στον Στέλιο, όχι μόνο δεν εναντιώθηκε, αλλά με χαρά συμφώνησε.

Σύγκρουση νόμων

Η αποκάλυψη της ιστορίας του Στέλιου – ιστορίας σύγκρουσης νόμων και συναισθημάτων που δεν είχε τύχει να ξανασυμβεί – από «ΤΑ ΝΕΑ» στις 21 Οκτωβρίου κινητοποίησε και το υπουργείο Παιδείας, το οποίο έδωσε αμέσως την άδεια να γίνει σημαιοφόρος ο νεαρός, αφού και το δικαιούτο και είχε τη συναίνεση όλων, ενώ δεσμεύτηκε για την αναμόρφωση της απαγορευτικής διάταξης.

Έτσι ένα σχολείο ενωμένο νίκησε έναν αναχρονισμό. Και ένα παιδί, με στήριγμα το μυαλό και συμπαραστάτες τη σχολική κοινωνία και τους αφοσιωμένους γονείς του, απέδειξε ότι η ψυχική δύναμη μπορεί να υψώσει τη σημαία περήφανα όσο και ο πιο ευθυτενής Έλληνας.

Στην παρέλαση με λευκά μπαστούνια

ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ παρέλαση, η οποία έγινε στο μεγαλύτερο λιμάνι της χώρας, τις καρδιές όλων έκλεψαν τρεις μαθητές της Στ' Δημοτικού σχολείου του Πειραιά, που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την όρασή τους.

Ο Βαγγέλης, ο Νίκος και ο Μανώλης είναι αριστούχοι μαθητές και παρακολουθούν μαθήματα σε μία τάξη όπου οι υπόλοιποι συμμαθητές τους δεν αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα με αυτούς. Μετά το τέλος της παρέλασης, ο Βαγγέλης ευχήθηκε σε όλα τα παιδιά που έχουν προβλήματα με την όρασή τους και οι γονείς τους είναι υπερπροστατευτικοί απέναντί τους, «να πάρουν τα μπαστουνιά τους και να βγουν στους δρόμους...».

Αυγά στο Σύνταγμα

Αναστάτωση προκλήθηκε την ώρα της παρέλασης, όταν από το πλήθος των συγκεντρωμένων εκσφεντονίσθηκαν δύο αυγά προς την εξέδρα των επισήμων, στην Πλατεία Συντάγματος.

Για λίγα λεπτά επικράτησε έκπληξη και αμηχανία. Αστυνομικοί των μέτρων της περιφρούρησης επενέβησαν αμέσως και συνέλαβαν τον «πρωταγωνιστή» τού επεισοδίου. Παλιός τους γνώριμος ο 50χρονος Δημήτρης Ρέλος με ψυχολογικά προβλήματα, είχε προκαλέσει στο παρελθόν και άλλα επεισόδια «διαμαρτυρίας». Οδηγήθηκε στο Αστυνομικό Τμήμα και στη συνέχεια πήρε τον δρόμο για τον εισαγγελέα, ο οποίος άσκησε εις βάρος του δίωξη για απρόκλητη έργω εξύβριση.

Όπως και στις προηγούμενες «επισκέψεις» του σε Αστυνομικά Τμήματα, οι ακατάληπτες φράσεις του για να δικαιολογήσει την πράξη του φανέρωναν την ταραγμένη ψυχολογική του κατάσταση.

ΕΛΕΠΑΠ εορτάζει τα γενέθλιά της και τιμά τους ευεργέτες της. Εκδήλωση την ερχόμενη Τετάρτη στην Παλαιά Βουλή

60 χρόνια προσφοράς στα ανάπηρα παιδιά

-ΝΤΑ χρόνια ζωής αλλά και ε-
ήντα χρόνια παροχής πολύτιμου
συμπληρώνει εφέτος η Ελληνι-
αιρεία Προστασίας και Αποκα-
σεως Αναπήρων Παίδων (ΕΛΕ-
Γι' αυτό αλλά κυρίως για να τι-
τους ευεργέτες της, της τελευ-
δεκαετίας, που τη στήριξαν και
ρίζουν, διοργανώνει εορταστι-
δήλωση στην αίθουσα της Πα-
Βουλής, την Τετάρτη 18 Μαρτί-
ώρα 19.00. Στην εκδήλωση θα
πεί ο Πρόεδρος της Δημοκρα-
Κ. Σταφανόπουλος, ο υπουρ-
είας και Πρόνοιας κ. Κ. Γείτο-
δήμαρχος Αθηναίων κ. Δ. Α-
κιουλος και άλλοι παράγοντες
μόσιας διοίκησης και της κοι-

ρόεδρος της ΕΛΕΠΑΠ κυρία
Καρέλλα - Κανελλοπούλου,
ας προς «Το Βήμα», περιέγρα-
έργο και τις υπηρεσίες που προ-
η Εταιρεία στα παιδιά που έ-
ανάγκη και επισήμανε τα οικο-
προβλήματα που αντιμετωπί-
ΕΛΕΠΑΠ αλλά και τα προβλήμα-
δοχής που συναντούν τα άτομα
κές ανάγκες στην προσπάθειά
ενταχθούν στο κοινωνικό σύ-
αι να ζήσουν αυτόνομα. Στό-
ς Εταιρείας, η οποία είναι ο
κοινωνικός φορέας που α-
ηκε αποκλειστικά με το ανά-
αιδί από το 1937, είναι να βρί-
αυτά τα παιδιά θεραπεία, εκ-
ση και αποκατάσταση. Ηδη
γούν τέσσερα κέντρα της ΕΛΕ-
κτός Αθηνών, στη Θεσσαλονί-
Ιωάννινα, στα Χανιά και στον
τα εγκαίνια του κέντρου στον
γιναν μόλις χθες – ενώ σύντο-
κειται να εγκαινιαστεί και νέο
στο Αγρίνιο.

ια τμήματα τουργούν

καταστάσεις της ΕΛΕΠΑΠ στην
φιλοξενούνται περίπου 450
ημερησίως, εκ των οποίων τα
αι σχολικής ηλικίας. Η Εται-
ντίζει για τη μεταφορά τους,
η, τη θεραπεία και την εκπαί-
ους. Για αυτόν τον σκοπό δια-
μάδα από ιατρούς (φυσιά-
παιδονευρολόγους, παιδιά-
ψυχολόγους, κοινωνικούς λει-
ς, φυσιοθεραπευτές, εργοθε-
ς και λογοθεραπευτές, ειδικό
γείο και δημοτικό σχολείο,
αι τμήμα εκπαίδευσης στους
νικούς υπολογιστές, ενώ για
ά ηλικίας ενάμισι ως τεσσε-
τών λειτουργούν δύο ημερή-
ράμματα, με ειδικό παιδαγω-
ιείος τα βοηθεί και τα προε-
για την ένταξή τους στο σχο-

λληλα, λειτουργούν τα τελευ-
α χρόνια δύο Τμήματα Επαγ-
ής Κατάρτισης Νέων (ΤΕ-
λικίας 16 - 30 ετών, στα ο-
παιδιά εκπαιδεύονται για να
δουλειά είτε ως υπάλληλοι
ν είτε ως προσωπικό ξενοδο-
υποστήριξης (ζαχαροπλαστι-
ιρική, σιδερωτήρια, πλυντή-
). «Αν και το 40% των παι-
ς έχει βρει δουλειά μέσα α-
τα προγράμματα, δυστυχώς
αντιμετωπίζουμε άμεσα οι-
ά προβλήματα, που εμποδί-
λειτουργία αυτών των σημα-
μημάτων της ΕΛΕΠΑΠ» επι-
κυρία Κανελλοπούλου και
χε: «Τα ΤΕΚΑΝ παρείχαν
βοήθηση στους νέους και
δοτούνταν από ευρωπαϊκό
ματα και από το υπουργείο
. Τη φετινή χρονιά υπήρξε
όβλημα στη χρηματοδότη-
ποτέλεσμα να λειτουργή-
ο για ένα τρίμηνο, ενώ τώ-
ύμε τα παιδιά μόνο για κά-
ινάρια, γιατί δεν θέλουμε
ουμε κανένναν νέο, στον ο-
οχεθήκαμε μία ολοκληρω-
παγγελματική κατάρτιση
ίνων».
μαντικό αίτημα των υπευθύ-
ΕΛΕΠΑΠ, που όμως εκκρε-
η λειτουργία γυμνασίου στις
ίσεις της. «Πολλοί γονείς
ά μάς ζητούν να φτιάξουμε
ίσιο στην ΕΛΕΠΑΠ. Τα παι-
έρχονται εδώ, σχεδόν από τη βρεφική τους ηλικία, δύσκολα ενσωματώνονται σε άλλα ειδικά σχολεία, ιδιαίτερα μάλιστα όταν πρόκειται για βαριές περιπτώσεις. Η λειτουργία του Γυμνασίου της Εταιρείας σταμάτησε το 1981. Εχουμε απευθυνθεί στο υπουργείο Παιδείας, ζητώντας να επαναλειτουργήσει, αλλά προς το παρόν βρισκόμαστε εν αναμονή».

Πέρα από αυτά όμως η κυρία Κανελλοπούλου, αλλά και ολόκληρη η «οικογένεια» της ΕΛΕΠΑΠ, έχει δύο όνειρα - στόχους: «Το σημαντικότερο πράγμα που πρέπει να εξασφαλίσουμε σε αυτά τα παιδιά είναι η αυτόνομη διαβίωση. Ολοι οι γονείς έχουν την ίδια αγωνία, τι θα απογίνουν τα παιδιά τους, όταν εκείνοι δεν θα μπορούν πια να τα φροντίζουν. Γι' αυτό έχουμε κάνει μια μελέτη, στην οποία προτείνουμε να εξασφαλιστούν πέντε - έξι σπίτια, όπου οι νέοι με κινητικά προβλήματα, που έχουν τη δυνατότητα όμως να ζήσουν μόνοι τους, θα έχουν ένα δωμάτιο με όλα τα απαραίτητα, το γραφείο τους, τον υπολογιστή τους, θα έχουν εξασφαλισμένο το φαγητό τους, καθώς και έναν φυσιοθεραπευτή που θα τους επισκέπτεται και θα φροντίζει για τη θεραπεία τους». Παράλληλα, στα σχέδια της ΕΛΕΠΑΠ περιλαμβάνεται και η δημιουργία ενός κέντρου προσωρινής φύλαξης παιδιών με ειδικές ανάγκες, προκειμένου να διευκολύνονται οι εργαζόμενοι γονείς και τα παιδιά αυτά να έχουν την ειδική μέριμνα που χρειάζονται.

Ωστόσο, πέρα από τα αιτήματα που... κοστίζουν, όπως τόνισε η κυρία Κανελλοπούλου, υπάρχουν και ορισμένα προβλήματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία δεν χρειάζονται χρήματα για να επιλυθούν. Απαιτείται μόνον κατανόηση από όλους μας και καταπολέμηση της άγνοιάς μας: «*Σήμερα δεν υπάρχει ουσιαστικά αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το κοινωνικό σύνολο. Και αυτό δεν οφείλεται στην έλλειψη θέλησης αλλά στην έλλειψη γνώσης! Οι περισσότεροι από εμάς δεν γνωρίζουμε – ακόμη και αν το θέλουμε – πώς να βοηθήσουμε αυτά τα άτομα, πώς να τους συμπεριφερθούμε. Ετσι καταφεύγουμε στον οίκτο, που αποτελεί την πιο λανθασμένη αντιμετώπιση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*».

● Πόλεμος στην άγνοια

«*Τα παιδιά που έρχονται στην ΕΛΕΠΑΠ*» διευκρίνισε η πρόεδρός της «*δεν χρειάζονται μόνο θεραπεία και εκπαίδευση. Θέλουν κι αυτά, όπως όλα τα παιδιά του κόσμου, να γνωρίσουν και τη ζωή, να μπουν σε ένα κατάστημα και να μπορέσουν να ψωνίσουν, να πάνε σε μια ταβέρνα και να διασκεδάσουν με τους φίλους τους. Αν γίνονταν κάποιες δημόσιες συζητήσεις από τα ΜΜΕ με τη βοήθεια ειδικών επιστημόνων ή αν διδάσκονταν στα σχολεία μέθοδοι ενσωμάτωσης και αποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία μας, θα μπορούσαμε να αλλάξουμε λανθασμένες νοοτροπίες, να καταπολεμήσουμε την άγνοια των πολιτών και κυρίως να βοηθήσουμε και να στηρίξουμε αποτελεσματικά τους ανθρώπους που έχουν την ανάγκη μας*».

Εξάλλου αρκεί να επισκεφθεί κανείς τις εγκαταστάσεις της ΕΛΕΠΑΠ στο Παγκράτι, για να διαπιστώσει τη δύναμη χαρακτήρα και τη θέληση για ζωή που διακρίνει αυτά τα παιδιά. Βλέποντας με πόση προθυμία βοηθεί και στηρίζει το ένα το άλλο, σίγουρα πολλοί από εμάς τους... «υγιείς» θα αντλούσαν κουράγιο και αισιοδοξία για ολόκληρη τη ζωή τους. Αξίζει να αναφέρουμε τέλος ότι τα Τμήματα Επαγγελματικής Κατάρτισης Νέων της ΕΛΕΠΑΠ, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των υπευθύνων της Εταιρείας, πρόκειται να λειτουργήσουν από τον επόμενο χρόνο με την παλαιά τους μορφή (τριετής φοίτηση), εφόσον εξασφαλιστούν βέβαια τα απαραίτητα κοινοτικά κονδύλια. Γι' αυτό όσοι ενδιαφέρονται να εγγραφούν στα ΤΕΚΑΝ καλό είναι να απευθυνθούν από τώρα στην αρμόδια υπηρεσία της ΕΛΕΠΑΠ (Κόνωνος 16, Παγκράτι, τηλ. 7212.780, 7251.121).

ΝΑΤΑΣΑ ΡΟΥΓΓΕΡΗ

Ανοικτές οι πόρτες σε όσους θέλουν να βοηθήσουν

ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ της ΕΛΕΠΑΠ, τα λειτουργικά έξοδα της οποίας υπολογίζονται σε 1,2 δισ. δραχμές ετησίως, καλύπτονται κατά ένα τρίτο από κρατικές επιχορηγήσεις, ενώ για την κάλυψη των υπόλοιπων αναγκών της βασίζεται αποκλειστικά σε δωρεές, κληροδοτήματα και στα έσοδα που συγκεντρώνει από τη διοργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων. Επιπλέον ορισμένα έξοδα καλύπτονται από τα ασφαλιστικά ταμεία αλλά υπάρχουν και πολλά παιδιά τα οποία είναι ανασφάλιστα.

Ωστόσο, όπως τόνισε η κυρία Κανελλοπούλου, «*η πόρτα της ΕΛΕΠΑΠ είναι ανοικτή σε όποιον μπορεί επιστημονικά να βοηθήσει*», ενώ όταν πρέπει να κάνει προαλήψεις προσωπικού, η Εταιρεία προτιμά κυρίως άτομα με ειδικές ανάγκες. Πράγματι, στο τηλεφωνικό κέντρο της Εταιρείας αλλά και σε άλλες υπηρεσίες της εργάζονται άτομα με κινητικά προβλήματα, που είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν τα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα του κέντρου.

Στην ΕΛΕΠΑΠ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προετοιμάζονται για την ένταξή τους στο σχολείο (επάνω) ενώ λειτουργούν, μεταξύ άλλων, και ειδικά τμήματα εκπαίδευσης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (αριστερά)

ΔΙΕΘΝΗ

ΣΑΛΟΣ ΣΤΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΧΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κλείνουν τα «κακά σχολεία»

Ο Τόνι Μπλερ προχωρεί από εφέτος στο τολμηρότερο μέτρο που έλαβε ποτέ ευρωπαϊκή κυβέρνηση με σκοπό την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Αρχίζει να κλείνει κατά δεκάδες τα δημόσια σχολεία που προσφέρουν στους μαθητές τους πολύ λιγότερα εφόδια απ' ό,τι άλλα.

ΑΜΕΣΩΣ μετά το καλοκαίρι, τον Σεπτέμβριο, θα ολοκληρωθεί η εκτίμηση 74 σχολείων που κρίθηκαν εντελώς ανεπαρκή σε όλη τη Βρετανία και που παρά τις προειδοποιήσεις της Επιτροπής Ελέγχου (Ofsted) συνεχίζουν επί μία διετία να έχουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις.

Ο υπουργός Παιδείας Ντέιβιντ Μπλάνκετ θεωρεί πιθανό ότι θα κλείσουν τουλάχιστον 25 από αυτά. Στα συγκεκριμένα σχολεία το ποσοστό αποτυχίας των μαθητών στις γενικές εξετάσεις αυξήθηκε αντί να μειωθεί. Αυξήθηκε επίσης ο αριθμός απουσιών των μαθητών, που αποτελεί το δεύτερο μεγάλο κριτήριο της επίδοσης των σχολείων σύμφωνα με τον γνώμονα Μπλάνκετ.

ΤΑ ΝΕΑ
THE TIMES

«Έχουμε υποχρέωση – είπε ο Μπλάνκετ στο Ουεστμίνστερ – να μην επιτρέπουμε τη λειτουργία σχολείων στα οποία τα παιδιά υστερούν σε κατάρτιση έναντι των μαθητών άλλων σχολείων. Κάθε μαθητής δικαιούται της εκπαίδευσης που θα θέλαμε να λάβει το δικό μας παιδί».

ΑΥΞΗΣΗ ΤΩΝ «ΚΑΚΩΝ»

Η αγανάκτηση του Βρετανού υπουργού για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από ορισμένα σχολεία συνδέεται και με τη διαπίστωση της Επιτροπής Ελέγχου ότι μέσα σ' ένα χρόνο το ποσοστό των κατάφωρα «κακών σχολείων» αντί να μειωθεί αυξήθηκε από το 2% στο 4%.

Κατά τον επιθεωρητή Εκπαίδευσης Κρις Γούντχεντ, το ποσοστό των σχολείων που παρουσιάζουν «αδυναμίες» είναι πολύ μεγαλύτερο – πλησιάζει το 40%.

Οι συστηματικοί έλεγχοι, με την παράλληλη διατύπωση «υποδείξεων» προς τα ανεπαρκή σχολεία, είχαν αρχίσει το 1993. Συνολικά 573 σχολεία κρίθηκαν έκτοτε προβληματικά και τέθηκαν υπό ειδικό καθεστώς παρακολούθησης από τις εκπαιδευτικές αρχές.

1) Αγγλικά σχολεία: Κριτήρια επίδοσης, η επιτυχία στις εξετάσεις και οι παρουσίες. 2) Στοιχειώδης εκπαίδευση: Αυξημένα και εδώ τα ποσοστά αποτυχίας. 3) Νέες δυσκολίες: Το ποσοστό «αναξιότητας» διπλασιάσθηκε. 4) Ντέηβιντ Μπλάνκετ. Τριάντα σχολεία σφραγίσθηκαν ήδη, έπονται άλλα 25

Τριάντα από αυτά αποδείχτηκαν ανίκανα να βελτιωθούν και ήδη σφραγίσθηκαν. Άλλα 110 παρουσίασαν αισθητή βελτίωση και αποσύρθηκαν από τον μαυροπίνακα. Τα υπόλοιπα είναι ακόμη υπό παρακολούθηση.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΠΛΑΝΚΕΤ

Σύμφωνα με το πρόγραμμα του Μπλάνκετ, τα σχολεία κρίνονται με βάση τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις και προσέλευσης των μαθητών στην τάξη. Αν κριθούν υπερβολικά χαμηλά, το σχολείο τίθεται υπό παρακολούθηση. Ελέγχεται επίσης το «ηθικό» επίπεδο του σχολείου και η ευκολία ή μη των μαθητών να αναγνωρίζουν τις γενικά θεωρούμενες «κοινωνικές αξίες».

Ο έλεγχος επαναλαμβάνεται το επόμενο εξάμηνο. Αν η κατάσταση παραμένει κακή, η Επιτροπή αποφασίζει το κλείσιμο σε συνεννόηση και με τις τοπικές αρχές. Οι τελευταίες έχουν δικαίωμα να ζητήσουν τη συνέχιση της λειτουργίας του «κακού» σχολείου, αλλά μόνο αν προβάλουν πειστικά επιχειρήματα «πρακτικής» φύσεως και εφόσον δεν υπάρχει κοντά άλλο σχολείο για να μεταφερθούν εκεί τα παιδιά.

Ανησυχούν οι εκπαιδευτικοί

Ο ΝΤΕΗΒΙΝΤ Μπλάνκετ επιμένει ότι τα μέτρα του κατά των «ανεπαρκών» σχολείων δεν θα θίξουν τους άξιους καθηγητές, οι οποίοι θα συνεχίσουν το έργο τους σε άλλα σχολεία. Η Επιτροπή Ελέγχου θα εισηγείται απολύσεις μόνο των κατάφωρα ανίκανων εκπαιδευτικών, αλλά θα είναι ιδιαίτερα συστηρή με τους διευθυντές των τιμωρούμενων σχολείων. Τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών όμως είναι εξαιρετικά ανήσυχα. Πολλοί φοβούνται ότι μέσα στο κύμα των «εκκαθαρίσεων» μπορεί να πέσουν κεφάλια αθώων. «Με τον διωγμό που κηρύχθηκε εναντίον συγκεκριμένων σχολείων – είπε ο πρόεδρος της Διδασκαλικής Ένωσης, Νταγκ Μακαβόι – δεν είναι δυνατόν να υπάρξει δικαιοσύνη σε προσωπικό επίπεδο. Όλα αυτά θα τα πληρώσουν ακριβά όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές».

Ο γενικός γραμματέας της Ένωσης Λυκειαρχών, Ντέιβιντ Χαρτ, δήλωσε ότι δεν είναι δυνατόν να βελτιωθεί ένα σχολείο, αν δεν λάβει γενναία οικονομική ενίσχυση. Επιπλέον, είπε, οι παράγοντες της κακοδαιμονίας ενός σχολείου βρίσκονται πολύ συχνά έξω από τον έλεγχο του ίδιου του σχολείου και δεν είναι δυνατόν να διορθωθούν μέσα σε δύο μόνο χρόνια.

Κατά την πρόεδρο, πάντως, των διευθυντών των βρετανικών σχολείων, Πατ Πετς, τα μέτρα του Μπλάνκετ είναι ορθά, γιατί «αυτό που προέχει είναι το μέλλον των παιδιών» και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δραστηριοποιηθούν.

ΔΙΕΘΝΗ

ΣΟΚ ΑΠΟ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ ΣΤΙΣ ΑΝΕΠΤΥΓΜΕΝΕΣ ΧΩΡΕΣ

Ένας στους 4 δεν ξέρει ανάγνωση και γραφή

Μία νέα έρευνα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) αποκαλύπτει ένα συγκλονιστικό στοιχείο: παρά την υποχρεωτική εκπαίδευση, το ένα τέταρτο του πληθυσμού των ανεπτυγμένων χωρών αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, γεγονός που το αποκλείει από την αγορά εργασίας, σε μία εποχή έντονου ανταγωνισμού και εξειδίκευσης με την εξέλιξη της τεχνολογίας και την κοινωνία της πληροφορικής.

Τραγική πραγματικότητα. Παρά την υποχρεωτική εκπαίδευση, το ένα τέταρτο του πληθυσμού των ανεπτυγμένων χωρών έχει δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση

ΣΥΓΚΡΙΝΕΤΕ τις τιμές πολλών προϊόντων ή τα στοιχεία που περιλαμβάνει ένα γράφημα. Υπολογίστε την απόσταση μιας διαδρομής. Ποιο είναι το νόημα ενός σύντομου κειμένου, όπως είναι οι οδηγίες χρήσεως ενός φαρμακευτικού παρασκευάσματος. Συμπληρώστε ένα έντυπο.

ΤΑ ΝΕΑ
Le Monde

Αυτές ήταν μεταξύ άλλων οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν, για λογαριασμό έρευνας του ΟΟΣΑ, 450.000 άτομα από όλο τον κόσμο και, κυρίως, από την Ευρώπη. Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό, εφόσον κάλυπτε την ευρεία ηλικιακή ομάδα των 16-65 χρόνων του πληθυσμού δώδεκα ανεπτυγμένων χωρών, μεταξύ των οποίων οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Βρετανία, η Γερμανία, το Βέλγιο, ο Καναδάς και η Σουηδία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας εξέπληξαν ακόμα και τους συντάκτες της, οι οποίοι καταλήγουν στο πόρισμά τους, το οποίο αναμένεται να δοθεί επίσημα στη δημοσιότητα κατά το τέλος του χρόνου: «Τουλάχιστον το ένα τέταρτο του πληθυσμού των υπό εξέταση χωρών δεν διαθέτουν το ελάχιστο απαιτούμενο επίπεδο γνώσεων για να αντεπεξέλθουν στις σύνθετες απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και της εργασίας», υπογραμμίζουν.

ΓΑΛΛΙΑ, ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Με άλλα λόγια, η δυνατότητά τους να γράφουν και να διαβάζουν κάθε άλλο παρά επαρκής είναι. Ανίκανοι να αποκρυπτογραφούν και να χρησιμοποιούν τα απαραίτητα σήματα και σύμβολα για να ενταχθούν στο περιβάλλον τους, εκατομμύρια ενήλικοι βρίσκονται στα όρια του αναλφαβητισμού στις ανεπτυγμένες χώρες, με τις γυναίκες και τους μετανάστες να κατέχουν παντού την πρωτιά.

Το πόρισμα της έρευνας του ΟΟΣΑ επιβεβαιώνει τα πρόσφατα στατιστικά στοιχεία για τις ικανότητες γραφής και ανάγνωσης που δόθηκαν στη δημοσιότητα από διάφορες χώρες - μέλη. Στη Γαλλία π.χ. τρία εκατομμύρια τριακόσιες χιλιάδες άτομα – δηλαδή το 9% του πληθυσμού – είναι αναλφάβητα, ενώ το 10% των νέων έχει μεγάλες δυσκολίες στη γραφή. Στη Γερμανία, επίσης, τρία εκατομμύρια άτομα εμπίπτουν στην κατηγορία των αναλφάβητων, με βάση τον ορισμό περί αναλφαβητισμού που δίνει η ΟΥΝΕΣΚΟ: «Αδυναμία να διαβάσει και να γράψει κανείς σωστά ένα απλό και σύντομο κείμενο με θέμα την καθημερινή του ζωή».

Στη Βρετανία, η κατάσταση είναι ακόμα χειρότερη, αν κρίνει κανείς από τα στοιχεία που έδωσε στη δημοσιότητα τον περασμένο Σεπτέμβριο η Βρετανική Στατιστική Υπηρεσία: ένας ενήλικος στους πέντε – δηλαδή 8,4 εκατομμύρια Βρετανοί – βρίσκονται στα όρια του αναλφαβητισμού. Το 22% των Βρετανών, ηλικίας 16-65 χρόνων, δεν μπορούν να διαβάσουν εφημερίδα, να κατανοήσουν ένα πίνακα δρομολογίων, να συμπληρώσουν ένα έντυπο. Η Βρετανία – η οποία υπήρξε μαζί με τις Ηνωμένες Πολιτείες μία από τις πρώτες χώρες που συνειδητοποίησαν το φαινόμενο σε όλη του την έκταση – βρίσκεται στη χειρότερη μοίρα από τα μεγαλύτερα βιομηχανικά κράτη. Μόνο στη Σουηδία το φαινόμενο είναι περιορισμένο, χάρη στη μακρά παράδοση των μαθημάτων γραφής και ανάγνωσης για ενηλίκους, που εισήγαγε εδώ και τρεις αιώνες η προτestαντική Εκκλησία για να αντισταθεί καλύτερα στις δυνάμεις του καθολικισμού.

Αμεσότερη η σχέση αναλφαβητισμού - απασχόλησης

ΣΕ ΜΙΑ εποχή μαζικής ανεργίας, όπου όπως επισημαίνει ο ΟΟΣΑ «ο αριθμός των ανειδίκευτων εργατών θα μειώνεται συνεχώς», η σχέση ανάμεσα στον αναλφαβητισμό και την απασχόληση είναι πιο άμεση από ποτέ. Και οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις το έχουν συνειδητοποιήσει. Ο πρωθυπουργός της Βρετανίας Τόνι Μπλερ υποσχέθηκε βελτίωση των στοιχειωδών γνώσεων με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο πρόεδρος της Γαλλίας Ζακ Σιράκ κατήγγειλε επανειλημμένα τον αναλφαβητισμό ως τον κύριο παράγοντα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Αλλά οι λύσεις δεν είναι ορατές στο άμεσο μέλλον. Στο επίπεδο της Ευρώπης των 15, ο αγώνας κατά του αναλφαβητισμού δίνεται μέσα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο ή από κοινοτικά προγράμματα όπως ο «Σωκράτης».

Ένα στοιχείο, εντούτοις, αφήνει περιθώρια για αισιοδοξία. Η έρευνα του ΟΟΣΑ υπογραμμίζει ότι οι επιδόσεις των νέων ήταν καλύτερες από των μεγαλυτέρων και καταλήγει: «Το μέσο επίπεδο των βασικών γνώσεων είναι βέβαιο ότι θα ανέλθει κατά την επόμενη δεκαετία».

Η πρόγνωση της δυσλεξίας

Του **JON SUTTON**

ΙΣΩΣ είναι πιθανόν να εντοπίζει κανείς τα νεογέννητα τα οποία όταν μεγαλώσουν θα εμφανίσουν δυσλεξία. Ψυχολόγοι από το Ιλινόι των ΗΠΑ πέτυχαν να προγνώσουν δυσλεξία σε παιδιά ηλικίας οκτώ ετών, βασιζόμενοι στον έλεγχο του εγκεφάλου τους αμέσως μετά τη γέννησή τους. Η πρώιμη αυτή διάγνωση ίσως καταστήσει δυνατή τη μείωση ή ακόμη και την εξάλειψη των προβλημάτων ανάγνωσης κατά την παιδική ηλικία. Η δυσλεξία, η οποία χαρακτηρίζεται από προβλήματα στη γραφή και στην ανάγνωση, εμφανίζεται στο 5% του πληθυσμού. Τα δυσλεκτικά παιδιά εντοπίζονται συνήθως αφού έχουν εμφανίσει μαθησιακά προβλήματα κατά το πρώτο σχολικό έτος. «Τότε όμως ο παιδικός εγκέφαλος δεν είναι πια τόσο ευέλικτος και εμφανίζει δυσκολία να αναπτύξει νέες ικανότητες» υποστηρίζει ο Ντένις Μολφέζε, ψυχολόγος του Πανεπιστημίου του Ιλινόι.

© ΤΟ ΒΗΜΑ
NewScientist

Ο Μολφέζε και οι συνεργάτες του εξέτασαν 186 μωρά όταν αυτά ήταν μόνο 36 ωρών. Με τη βοήθεια ηλεκτροδίων κατέγραψαν τις αντιδράσεις του εγκεφάλου των βρεφών σε ήχους, κάποιοι από τους οποίους αντιστοιχούσαν σε λόγια και κάποιοι όχι. Στη συνέχεια οι αμερικανοί ψυχολόγοι έβλεπαν τα μωρά κάθε δύο χρόνια, ως την ηλικία των οκτώ ετών, περίοδο όπου συνήθως εντοπίζονται τα δυσλεκτικά παιδιά. Συγκρίνοντας τα εγκεφαλογραφήματα των παιδιών όταν αυτά ήταν μωρά με την περαιτέρω ανάπτυξή τους μπόρεσαν να εντοπίσουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά τα οποία θα ανέπτυσσαν δυσλεξία και σε αυτά τα οποία θα εμφάνιζαν ευκολία στο διάβασμα. Τέτοιου είδους διαφορές πιθανόν να προκύπτουν από επιλεκτική καταστροφή συγκεκριμένων νευρικών κυττάρων κατά τη διάρκεια της εμβρυϊκής ανάπτυξης.

Επιλεκτική καταστροφή νευρικών κυττάρων στον εμβρυϊκό εγκέφαλο ίσως προκαλεί δυσλεξία

Σύμφωνα με τον Μολφέζε, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (πάνω από 80%) δυσλεκτικών παιδιών θα μπορούσε να είχε εντοπιστεί κατά τη γέννηση και να είχε λάβει ειδική εκπαίδευση πολύ νωρίς κατά τη νηπιακή ηλικία.

Ωστόσο υπάρχει προς το παρόν ένα άλυτο πρόβλημα: κάποια νεογέννητα τα οποία εμφάνιζαν κατά τη γέννηση χαρακτηριστικά δυσλεκτικών, όταν μεγάλωσαν μπορούσαν να διαβάζουν και να γράφουν κανονικά. Για τέτοια παιδιά η ειδική εκπαίδευση θα ήταν απλώς ένα μη αναγκαίο και πιθανώς κουραστικό μέτρο.

Οι έρευνες του Μολφέζε και των συνεργατών του κατευθύνονται τώρα προς τη βελτίωση της τεχνικής ώστε αυτή να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη. Επίσης, καθώς κάποιες ενδείξεις υποστηρίζουν την άποψη ότι η δυσλεξία σχετίζεται και με τα προβλήματα ακοής κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, ο συνδυασμός της παραπάνω τεχνικής και του ελέγχου της ακοής ίσως αποδειχθεί χρήσιμος.

Ηλεκτρονικής και Μηχανικών Υπολογιστών ...
και Μηχανικών Η/Υ, ΑΕΙ ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο σχολών της αλ-

Ψηφίσθηκε ήδη από τη Βουλή

Τι προβλέπει ο νέος νόμος για τα προστατευόμενα άτομα

Τέλος στο "αμαρτωλό" καθεστώς των κατ' εξαίρεσιν διορισμών και τοποθετήσεων σε θέσεις απασχόλησης του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των πολυτέκνων και άλλων προστατευομένων ομάδων, υπόσχεται να δώσει ο νόμος 2643/98, που ψήφισε πρόσφατα η Βουλή. Σύμφωνα με τις διατάξεις του, εισάγονται αντικειμενικά κριτήρια επιλογής των υποψηφίων και καθορίζονται αυστηρά τα ποσοστά κατανομής των προσφερομένων θέσεων για κάθε κατηγορία προστατευομένων, ενώ προβλέπεται και η δημοσιοποίηση των σχετικών διαγωνισμών μέσω του Τύπου. Ο νέος νόμος έρχεται να αντικαταστήσει τον περιώνυμο 1648/86, ο οποίος απεδείχθη, κατά κοινήν ομολογία, ανεπαρκής και διαβλητός, ξεσηκώνοντας κατά καιρούς θύελλες διαμαρτυριών από τους ενδιαφερομένους.

ΠΟΙΟΙ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΝΤΑΙ

Χωρίς να είναι δεδομένος ο διορισμός τους, αφού οι προσφερόμενες θέσεις είναι δυσανάλογες του αριθμού των δικαιούχων -μόνο στην Αττική εκκρεμούν αυτή τη στιγμή περισσότερες από 15.000 αιτήσεις προστατευομένων του Ν. 1648/86, πολλές από τις οποίες έχουν κατατεθεί πριν από 10 χρόνια -στις διατάξεις του νόμου 2643/98 υπάγονται οι ακόλουθες κατηγορίες προσώπων:

1. Οι πολύτεκνοι γονείς με τέσσερα τέκνα και άνω, ένα από τα τέκνα πολύτεκνης οικογένειας και ο επιζών ή ο άγαμος γονέας τριών ανηλίκων τέκνων (ως πολύτεκνη οικογένεια νοείται η οικογένεια που έχει εν ζωή τουλάχιστον τέσσερα τέκνα).
2. Τα άτομα με ποσοστό αναπηρίας 50% και άνω, που έχουν περιορισμένες δυνατότητες για επαγγελματική απασχόληση εξαιτίας οποιασδήποτε χρόνιας σωματικής ή πνευματικής ή ψυχικής πάθησης ή βλάβης (άτομα με ειδικές ανάγκες), καθώς και όσοι έχουν τέκνο ή αδελφή ή σύζυγο με ποσοστό αναπηρίας 67% και άνω, εξαιτίας βαριών ψυχικών και σωματικών προβλημάτων.
3. Όσοι έλαβαν μέρος στην Εθνική Αντίσταση, κατά την έννοια του Ν. 1285/82 (ΦΕΚ 115 Α) και τα τέκνα τους. Επίσης, τα μέλη των αντάρτικων ομάδων που έλαβαν μέρος στην Εθνική Αντίσταση, εφόσον έχουν τουλάχιστον δωδεκάμηνη ευδόκιμη και βεβαιωμένη, από τις αρμόδιες επιτροπές, υπηρεσία στις ομάδες αυτές, καθώς και τα τέκνα, ο επιζών σύζυγος και ο επιζών γονέας προσώπων που εκτελέστηκαν ή πέθαναν από τραύματα ή κακουχίες, εξαιτίας της συμμετοχής τους στην αντιδικτατορική αντίσταση κατά της χούντας των συνταγματαρχών (από 21.4.1967 έως 24.7.1974).
4. Οι ανάπηροι και οι τραυματίες πολέμου ή πολεμικών γεγονότων, όσοι κατέστησαν ανίκανοι από τις κακουχίες της στράτευσης, εφόσον υπηρέτησαν με οποιαδήποτε ιδιότητα στις Ένοπλες Δυνάμεις ή στα Σώματα Ασφαλείας και τα τέκνα τους, τα θύματα πολέμου και οι ανάπηροι πολέμου άμαχου πληθυσμού και τα τέκνα τους, οι ανάπηροι ειρηνικής περιόδου8 και τα τέκνα τους. Επίσης, τα τέκνα και ο επιζών σύζυγος των προσώπων που φονεύθηκαν ή εξαφανίστηκαν στα πολεμικά γεγονότα της Κύπρου, των ετών 1964, 1967 και 1974. Από την προστασία που παρέχει ο νόμος, εξαιρούνται ορισμένες κατηγορίες συνταξιούχων, όσοι έχουν στερηθεί τα πολιτικά τους δικαιώματα και οι πρωταίτιοι του πραξικοπήματος ανατροπής της νόμιμης κυβέρνησης της Κύπρου, το 1974.

ΠΟΥ ΤΟΠΟΘΕΤΟΥΝΤΑΙ

Όλες οι ιδιωτικές επιχειρήσεις και εκμεταλλεύσεις που λειτουργούν με οποιαδήποτε μορφή στην Ελλάδα, οι φορείς του δημόσιου τομέα, καθώς και οι θυγατρικές τους εταιρείες, εφόσον απασχολούν προσωπικό πάνω από 50 άτομα, υποχρεούνται να προσλαμβάνουν σε ποσοστό 8& επί του συνόλου του προσωπικού τους άτομα των προαναφερομένων κατηγοριών. Από την υποχρέωση αυτή εξαιρούνται επιχειρήσεις, εκμεταλλεύσεις ή φορείς που εμφανίζουν αρνητικό αποτέλεσμα (ζημιά) στις δύο αμέσως προηγούμενες του έτους πρόσληψης χρήσεις. Το ποσοστό αυτό (8%) κατανέμεται στις προστατευόμενες κατηγορίες προσώπων αναλογικά και με σειρά προτεραιότητας, σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση. Αν π.χ. προσφέρεται μία θέση, θα καλύπτεται από άτομο της πρώτης κατηγορίας (πολύτεκνο ή τέκνο πολυτέκνων), αν προσφέρονται δύο θέσεις θα καλύπτονται από άτομα της πρώτης και δεύτερης κατηγορίας (πολύτεκνο και άτομο με ειδικές ανάγκες αντίστοιχα), κ.ο.κ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, πέραν του ποσοστού του 8%, οι οργανισμοί κοινής ωφέλειας, οι τράπεζες και οι φορείς του δημόσιου τομέα υποχρεούνται να προσλαμβάνουν πρόσθετο αριθμό προστατευομένων στις ειδικότητες: τηλεφωνητών, κλητήρων, νυχτοφυλάκων, καθαριστών-τριών, θυρωρών, κηπουρών και τραπεζοκόμων, ενώ οι φορείς του δημόσιου τομέα υποχρεούνται να τοποθετούν δικηγόρους που προστατεύονται από τον νόμο, σε ποσοστό 8% των απασχολουμένων στη νομική τους υπηρεσία.

Οι Δημόσιες Υπηρεσίες, τα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ) και οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) κάθε βαθμίδας υποχρεούνται να διορίζουν ή να προσλαμβάνουν προστατευόμενα πρόσωπα, χωρίς διαγωνισμό ή επιλογή, με σειρά προτεραιότητας και σε θέσεις που προκηρύσσονται κάθε φορά. Οι θέσεις αυτές, όπως συνέβαινε μέχρι σήμερα, θα αναγράφονται σε ειδική στήλη των προκηρύξεων πρόσληψης προσωπικού.

ΠΩΣ ΕΠΙΛΕΓΟΝΤΑΙ

Σύστημα μοριοποίησης, βάσει του οποίου θα καθορίζεται η σειρά τοποθέτησης, πρόσληψης ή διορισμού των προστατευομένων προσώπων, είναι η βασική καινοτομία που κομίζει ο νέος νόμος.

Τα κριτήρια για τον καθορισμό της σειράς αυτής είναι τα εξής:

1. Η ηλικία του προστατευομένου.
2. Τα τυπικά του προσόντα.
3. Το ποσοστό αναπηρίας του (εάν πρόκειται για άτομο με ειδικές ανάγκες).
4. Η οικογενειακή του κατάσταση και
5. Η οικονομική του κατάσταση.

Όσοι συγκεντρώνουν υψηλό αριθμό μορίων, σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια, θα τοποθετούνται κατά προτεραιότητα στις κενές θέσεις, υπό την προϋπόθεση ότι θα διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα και θα έχουν ηλικία από 21 έως 45 ετών. Περισσότερες πληροφορίες παρέχουν τα κατά τόπους γραφεία του ΟΑΕΔ, ενώ το πλήρες κείμενο του νόμου δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (τεύχος Α' αρ. 220/98), την οποία οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να προμηθευθούν από το Εθνικό Τυπογραφείο και τα παραρτήματά του ανά τη χώρα.

μα της ομάδας των δέκα μπράβων, που είχε για αρχηγό τους τον αρχινονό Γιώργο Παπαγεωργίου. Με-

Το πρίκο

Λίγο μετά τις 4 το πρωί της Τετάρτης, άγνωστοι κατάφεραν να

στις λίστες των καταστηματαρχων που ελέγχουν.

«Αν και το δυναμιτάκι ήταν της

Δεν είναι υπερβολή να λεχθεί ότι πολυάριθμοι άνδρες της Δίωξης Εκβιαστών έχουν στρατοπε-

κής και της Π...
γραμμίζει στα «ΝΕΑ» ας...
κός της ΕΛ.ΑΣ.

Τα παιδιά έδειξαν τον Πλούτο της ψυχής τους!

Μια τελευταία ματιά στο μακιγιάζ πριν από την παράσταση. Όλοι οι διοργανωτές περιμένουν στο καμαρίνι με αγωνία να χτυπήσει το τρίτο κουδούνι και να βγουν στη σκηνή. Οι καθηγήτριες, αρωγοί στην προετοιμασία των παιδιών

ΜΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗ παράσταση στην οποία πρωταγωνιστές ήταν κυρίως τα συναισθήματα ανέβηκε χθες στο Δημοτικό Θέατρο Καλλιθέας.

Τα παιδιά της Σχολής Εδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, της μοναδικής που λειτουργεί στη χώρα για παιδιά που αντιμετωπίζουν νοητικά προβλήματα, έκλεισαν τη φετινή σχολική χρονιά με την παρουσίαση των κόπων τους και των προσπαθειών τους.

«Είναι τεράστια η προσπάθεια που καταβάλλουν αυτά τα παιδιά», τονίζει η Ειρήνη Κάσση, καθηγήτρια Οικιακής Οικονομίας, η οποία διδάσκει στο Εργαστήριο Κοπτικής-Ραπτικής της Σχολής. «Υπήρξε συλλογική προσπάθεια και των περίπου 160 μαθητών μας αυτή η παράσταση. Ώρες ατέλειωτες προσπαθειών, ώρες ατέλειωτες πρακτικής και θέλησης».

Έτσι περιγράφει ο διευθυντής της Σχολής Γιώργος Αλεβιζός την προσπάθεια των παιδιών για να ανέβει αυτή η παράσταση. Πρόκειται για το έργο «Πλούτος» του Αριστοφάνη.

Η παράσταση αυτή είχε μια ιδιαιτερότητα, αφού «είχε μαγνητοφωνηθεί σε πλέι μπακ, με λόγια των ίδιων των παιδιών, λόγω της αδυναμίας τους να αποστηθίσουν», λέει ο κ. Αλεβιζός. «Τα παιδιά χθες επαναλάμβαναν το κείμενο, ακούγοντάς το από το μαγνητόφωνο, ξεπερνώντας τον ίδιο τον εαυτό τους».

Στην ίδια εκδήλωση παρουσιάστηκαν ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και έργα ζωγραφικής από τους μικρούς δημιουργούς.

...α το αποφύγουν. Πρώτη φορά έβλεπαν ουρά έξω από κινηματογράφους που έπαιζαν ελληνικές ταινίες. Ακόμη και ηλικιωμέ-

ναι (ως χ... νομίσματα. Ακόμη και τον γύρο του κόσμου θα 'καναν. Δεν υπάρχουν πολλά όμως, αλλά

...ιοια, με ειδικές ανάγκ... πόσχεση γάμου και ζωής και την τήρησαν. Και η ελπίδα απέκτησε περιεχόμενο...

Δεν τον σταματάει το αναπηρικό καρότσι

Παναγιώτης-Ευγενία. Ευτυχισμένες στιγμές για τον ραδιοπειρατή και την φανατική θαυμάστριά του

ΕΙΝΑΙ ΑΠΟ τις ιστορίες που θυμίζουν σενάριο κινηματογραφικής ταινίας. Χάνονται στη σκιά των καθημερινών προβλημάτων. Είναι όμως από εκείνες τις ιστορίες που σου δίνουν μια ανάσα. Που σε κάνουν να χαμογελάς και ακόμη να αναθεωρείς κάποια πράγματα. Ομορφαίνουν τη ζωή. Ο Παναγιώτης Βλαχάκης έτυχε να μείνει ανάπηρος. Η μικρή κοινωνία της Ηλείας τον αγκάλιασε. Ο ίδιος, όμως, κάτι έπρεπε να κάνει. Ήταν μόλις 12 χρόνων και αποφάσισε να στήσει έναν ερασιτεχνικό σταθμό. Τότε έβγαινε στον αέρα με το ψευδώνυμο «Τάκης ο Μεξικάνος». Τα χρόνια περνούσαν. Έκανε φίλους. Απέκτησε θαυμαστές και θαυμάστριες. Και πριν από ένα χρόνο, εκεί που «έπαιζε με την κονσόλα, τους δίσκους και τα μικρόφωνα», δέχθηκε ένα τηλεφώνημα. Μια 18χρονη κοπέλα ήθελε να τον γνωρίσει από κοντά. Πήγε σπίτι του. «Δεν με ενδιαφέρουν το σχόλια που ενδέχεται να γίνουν. Θέλω να ζήσουμε μαζί», ήταν τα πρώτα λόγια της Ευγενίας Γκότση.

Λίγους μήνες μετά, ο Παναγιώτης ντύθηκε γαμπρός. Η Ευγενία στα άσπρα, τού κρατούσε το χέρι. Αυτός στο καροτσάκι κι αυτή όρθια. Στην ουσία όμως και αυτός ήταν και φάνταζε όρθιος γίγαντας στα μάτια της κοπέλας και όσων βρέθηκαν στη σεμνή τελετή στην εκκλησία. Όπως και σήμερα, που κάθεται με τις ώρες πλάι του «και χαίρεται που τον βλέπει να αντιμετωπίζει τη ζωή τόσο όμορφα». Όμορφα και δυναμικά, λέει ο ίδιος, που εκτός από το ραδιόφωνο, παίρνει μέρος σε αθλητικούς αγώνες, (πετάει δίσκο, αλλά του αρέσει κυρίως το μπάσκετ), ενώ πέρυσι κατάκτησε και μια άλλη πρωτιά... Πήγε στο Καρναβάλι της Πάτρας και πήρε μέρος στο πλήρωμα του «Κρυμμένου θησαυρού». «Πετάω στα σύννεφα», λέει ο ίδιος. Και το δείχνει, κι ας και κυκλοφορεί με αναπηρικό καροτσάκι.

Η σχέση των τριχών ενός πειραματόζωου με εκείνες του ανθρώπινου αφτιού

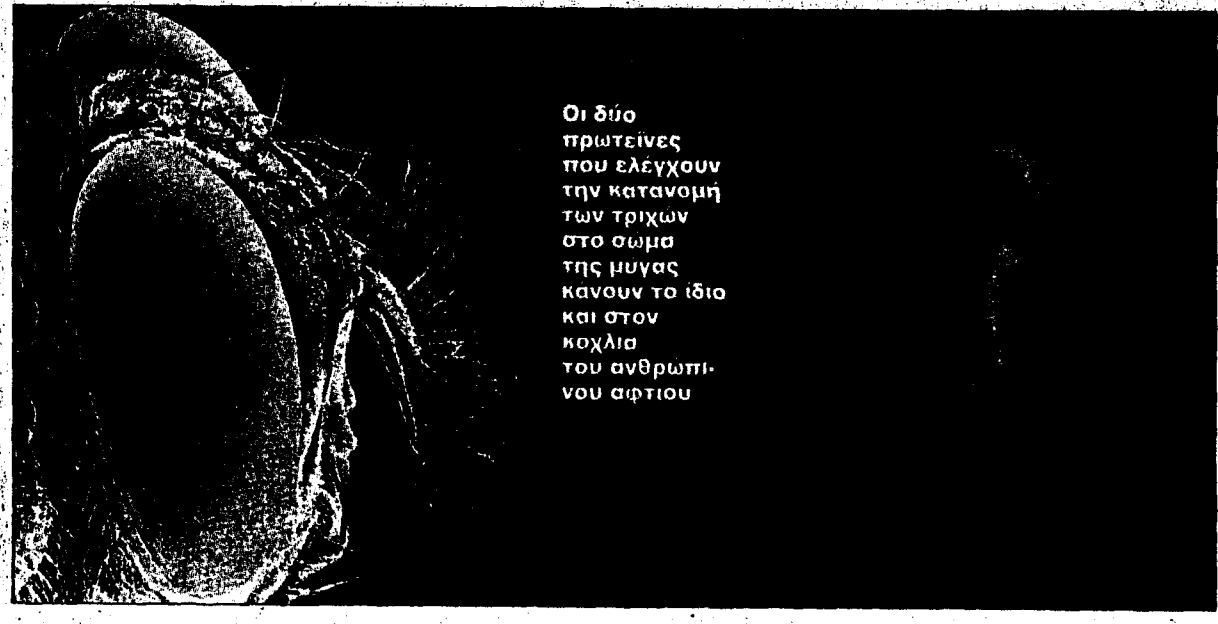
Μύγες εναντίον κώφωσης

Του **JONATHAN KNIGHT**

ΤΟ ΙΔΙΟ ζευγάρι πρωτεϊνών χορογραφεί την ανάπτυξη τριχών στο σώμα της μύγας του ξιδιού (Drosophila melanogaster, κλασικό πειραματόζωο για γενετικές μελέτες) και στις τρίχες του εσωτερικού του ανθρώπινου αφτιού. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε θεραπείες ενάντια στην κώφωση, ισχυρίζονται οι επιστήμονες.

© ΤΟ ΒΗΜΑ
NewScientist

Οι μύγες δεν έχουν αφτιά αλλά ανιχνεύουν τις ηχητικές ταλαντώσεις με τη βοήθεια των σκληρών τριχών οι οποίες καλύπτουν το σώμα τους. Δύο πρωτεΐνες, η notch και η jagged, καθορίζουν τη θέση των τριχών στο σώμα της αναπτυσσόμενης μύγας. Ο **Μάθιου Κέλεϊ** του Πανεπιστημίου Τζορτζτάουν της Ουάσιγκτον υποπτεύθηκε ότι το ίδιο πρωτεϊνικό δίδυμο θα μπορούσε να κάνει αντίστοιχη εργασία στον κοχλία (στο εσωτερικό του αφτιού των θηλαστικών), ο οποίος διαθέτει κανονικά κατανεμημένες αισθητήριες τρίχες.



Οι δύο πρωτεΐνες που ελέγχουν την κατανομή των τριχών στο σώμα της μυγας κανουν το ίδιο και στον κοχλία του ανθρωπινου αφτιου

Ο Κέλεϊ και οι συνεργάτες του χρησιμοποίησαν μοριακές τεχνικές για να «χρωματίσουν» τα κύτταρα τα οποία εκφράζουν τα γονίδια που κωδικοποιούν για τις πρωτεΐνες. Διαπίστωσαν ότι στα αρχικά στάδια ανάπτυξης του κοχλία, όταν όλα τα κύτταρα είναι ταυτόσημα, εκφραζόταν σε όλα το γονίδιο της notch πρωτεΐνης. Στη συνέχεια εκφραζόταν το γονίδιο της jagged πρωτεΐνης αλλά μόνο στα κύτταρα από τα οποία επρόκειτο να δημιουργηθούν οι τρίχες. Αντίστοιχη είναι η έκφραση αυτών των γονιδίων στις μύγες, από τις μελέτες στις οποίες γνωρίζουμε πως η jagged πρωτεΐνη εκκρίνεται από τα κύτταρα που πρόκειται να δημιουργήσουν τρίχες στα γειτονικά τους. Οταν λάβουν την jagged, τα κύτταρα αυτά «αντιλαμβάνονται» ότι δεν πρέπει να δημιουργήσουν τρίχες αλλά να γίνουν βοηθητικά αυτών που θα φέρουν τρίχες. Ετσι δημιουργείται η κανονική κατανομή τριχών τόσο στο σώμα των μυγών όσο και στον κοχλία.

Οι περισσότερες περιπτώσεις κώφωσης οφείλονται στον θάνατο των αισθητηρίων τριχών είτε εξαιτίας της γήρανσης είτε ως συνέπεια της έκθεσης σε δυνατούς θορύβους. Ο Κέλεϊ και οι συνεργάτες του ελπίζουν ότι τώρα που γνωρίζουν πώς δημιουργούνται οι τρίχες θα μπορέσουν να προκαλέσουν την αναγέννησή τους σε περιπτώσεις κώφωσης.

«ΤΑ ΝΕΑ», Δευτέρα 29 Μαΐου 2000

«Φρένο» στις γεννήσεις παιδιών με σύνδρομο Down

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ. Γραφείο Βόρειας Ελλάδας

ΟΛΟ ΚΑΙ λιγότερα παιδιά με σύνδρομο Down αλλά και με μεσογειακή αναιμία γεννιούνται τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα, χάρη στις προόδους των προγεννητικών ελέγχων και στις νέες επιστημονικές μεθόδους.

Η εντυπωσιακή μείωση των γεννήσεων παιδιών με μογγολισμό και μεσογειακή αναιμία και οι νέες μέθοδοι εντοπισμού των προβλημάτων με ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία από την 7η ως και την 11η εβδομάδα της κύησης (από τον δεύτερο ως και τον τρίτο μήνα, οπότε η διακοπή της κύησης μπορεί να γίνει χωρίς σοβαρά προβλήματα στην υγεία της εγκύου) ήταν το βασικό θέμα συζήτησης στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαιευτικής και Γυναικολογίας που ολοκληρώθηκε χθες στη Θεσσαλονίκη.

Νέες μέθοδοι προγεννητικών ελέγχων

Δυνατότητα ανίχνευσης χρωματοσωματικών ανωμαλιών στα έμβρυα δίνει η μέθοδος που επινόησε και εφαρμόζει στο Λονδίνο ο Κύπριος καθηγητής Κύπρος Νικολαΐδης, διευθυντής σήμερα του μεγαλυτέρου ευρωπαϊκού κέντρου έρευνας χρωματοσωματικών ανωμαλιών που συμμετείχε στο συνέδριο. Οι υπερηχογραφικές τιμές μέτρησης, οι καρδιακοί παλμοί του εμβρύου και η ηλικία της μητέρας εισάγονται σε ειδικό πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή και στις περιπτώσεις όπου ο κίνδυνος για ανωμαλίες θεωρηθεί μικρός δεν προτείνονται καν επεμβατικές εξετάσεις, όπως λήψη τροφοβλαστικού ιστού και η αμνιοπαρακέντηση. Σύμφωνα με τον κ. Νικολαΐδη, η μέθοδός του, που εφαρμόζεται με τη βοήθεια υπερήχων ανάμεσα στην 11η και στη 13η εβδομάδα, έχει "δώσει" μέχρι σήμερα εντυπωσιακά αποτελέσματα αξιοπιστίας, ειδικά όταν εφαρμόζεται από έμπειρους και ειδικά εκπαιδευμένους γιατρούς. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται με επιτυχία και στο Ιπποκράτειο Νοσοκομείο της Θεσσαλονίκης. Στο Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο των Ιωαννίνων, εξάλλου, όπως ανακοινώθηκε στο συνέδριο, εφαρμόζεται με επιτυχία νέα μέθοδος διάγνωσης της μεσογειακής αναιμίας στο έμβρυο (με παρακέντηση της εξωεμβρυϊκής κοιλότητας) από την 7η εβδομάδα της κύησης ενώ η μέθοδος που εφαρμόζεται διεθνώς μέχρι σήμερα επιτυγχάνει τη διάγνωση στην 11η εβδομάδα.

SOS ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΙΔΙΚΟΥΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ ΠΑΧΥΣΑΡΚΙΑΣ

Παχύσαρκα τα ελληνόπουλα

Τα πλέον παχύσαρκα παιδιά του... κόσμου είναι τα Ελληνόπουλα. Τα παιδιά της Ελλάδας είναι πιο χοντρά και από αυτά της Αμερικής.

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.
ΓΡΑΦΕΙΟ ΒΟΡ. ΕΛΛΑΔΑΣ

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε αγόρια και κορίτσια ηλικίας 13 ετών, σε οκτώ χώρες τεσσάρων ηπείρων, προέκυψε πως τα Ελληνόπουλα είχαν τον υψηλότερο δείκτη μάζας σώματος απ' όλα τα συνομήλικα παιδιά. Ακολουθούν κατά σειρά τα παιδιά του Κουβέιτ, των ΗΠΑ, της Γερμανίας, της Φινλανδίας, της Ολλανδίας, της Κένυας και της Ταϊλάνδης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανακοινώθηκαν χθες κατά τη διάρκεια του Πανευρωπαϊκού Συμποσίου Παχυσαρκίας, που πραγματοποιείται στη Θεσσαλονίκη, με τη συμμετοχή ειδικών από χώρες της Ευρώπης και θέμα «Νέες τάσεις και νέες στρατηγικές στην παχυσαρκία».

Σύμφωνα με άλλη έρευνα που αφορούσε αποκλειστικά τον ελληνικό χώρο, τα τέσσερα στα δέκα Ελληνόπουλα κάτω των δέκα ετών είναι παχύσαρκα, ενώ τα κορίτσια υπερτερούν σε παχυσαρκία σε σχέση με τα συνομήλικά τους αγόρια.

Κώδωνας κινδύνου

Οι ειδικοί κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου, καθώς η παιδική παχυσαρκία προδιαθέτει και ενήλικη παχυσαρκία, η οποία με τη σειρά της αποτελεί προδιαθεσικό παράγοντα σειράς ασθενειών. Εξάλλου, από διάφορες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα τέσσερα στα δέκα παχύσαρκα παιδιά έχουν τουλάχιστον τον ένα γονιό τους παχύσαρκο, ενώ επτά με οκτώ έχουν και τους δυο γονείς παχύσαρκους.

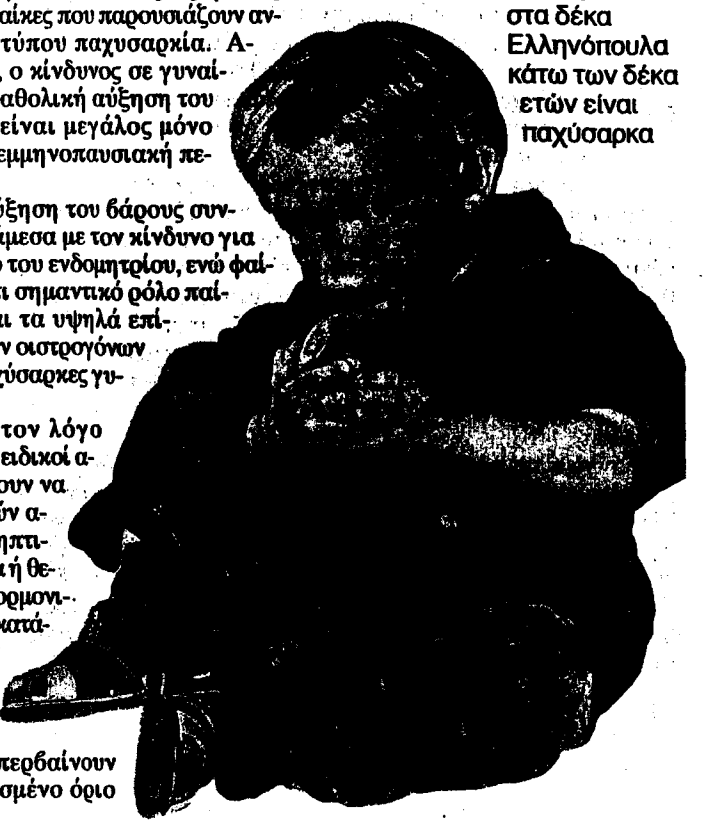
Καρκίνος

Στο Συνέδριο ανακοινώθηκε επίσης ότι τα παχύσαρκα άτομα εμφανίζουν συχνότερα ορμονοεξαρτώμενες νεοπλασίες, όπως του μαστού και του ενδομητρίου στις γυναίκες και του προστάτη στους άνδρες.

Ο κίνδυνος για καρκίνο του μαστού είναι αυξημένος κατά 50% στις γυναίκες, ενώ ο κίνδυνος είναι αυξημένος για την ανάπτυξη καρκίνου του μαστού σε όλες τις ηλικίες στις γυναίκες που παρουσιάζουν ανδρικού τύπου παχυσαρκία. Αντίθετα, ο κίνδυνος σε γυναίκες με καθολική αύξηση του λίπους είναι μεγάλος μόνο στη μετεμμηνοπαυσιακή περίοδο.

Η αύξηση του βάρους συνδέεται άμεσα με τον κίνδυνο για καρκίνο του ενδομητρίου, ενώ φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο παίζουν και τα υψηλά επίπεδα των οιστρογόνων στις παχύσαρκες γυναίκες.

Για τον λόγο αυτό, οι ειδικοί αποφεύγουν να χορηγούν αντισυλληπτικά χάπια ή θεραπεία ορμονικής υποκατάστασης σε γυναίκες οι οποίες υπερβαίνουν ένα ορισμένο όριο βάρους.



Τέσσερα στα δέκα Ελληνόπουλα κάτω των δέκα ετών είναι παχύσαρκα

Μαθητές σε δημοτικό στο Ιράκ. Περισσότερα από 110 εκατομμύρια παιδιά, κυρίως σε χώρες του Τρίτου Κόσμου, δεν πηγαίνουν σήμερα στο σχολείο

Τι δείχνουν τα στοιχεία του ΟΗΕ για το επίπεδο της εκπαίδευσης ανά τον κόσμο

Οι αναλφάβητοι πέρασαν τα 900 εκατομμύρια

ΝΤΑΚΑΡ, Μάιος.

ΠΡΙΝ από δέκα χρόνια θέσαμε ως στόχο την εξασφάλιση μιας βασικής εκπαίδευσης για όλους. Βρισκόμαστε όμως ακόμη μακριά από την επίτευξή του». Απευθυνόμενος προς τους συμμετέχοντες στο Διεθνές Φόρουμ για την Εκπαίδευση, που άρχισε τις εργασίες του στις 26 Απριλίου στο Ντακάρ, ο **Κόφι Αναν** δεν προσπάθησε να κρύψει την πραγματικότητα. Ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ αναφέρθηκε σε απογοητευτικούς αριθμούς: *«Υπάρχουν ακόμη 880 εκατομμύρια αναλφάβητοι στον κόσμο, κυρίως γυναίκες. Περισσότερα από 110 εκατομμύρια παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο».* Είναι εμφανές ότι οι δεσμεύσεις που πήρε η παγκόσμια κοινότητα το 1990 στη Διεθνή Διάσκεψη για την Εκπαίδευση στην Ταϊλάνδη δεν έχουν τηρηθεί.

Είχε αποφασισθεί τότε ότι ως το έτος 2000 θα είχε εξασφαλισθεί η πρωτοβάθμια εκπαίδευση όλων των παιδιών του κόσμου, ότι θα είχε μειωθεί το ποσοστό του αναλφαβητισμού στους ενήλικες, κυρίως στις γυναίκες, και ότι στο Ντακάρ θα γινόταν ο απολογισμός. Ο απολογισμός αυτός έγινε αλλά στέλνει μεικτά μηνύματα. Σύμφωνα με την Οργάνωση του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση (UNESCO) η κατάσταση έχει βελτιωθεί σαφώς στη Λατινική Αμερική και στην Ανατολική Ασία όπου ο στόχος της πρωτοβάθμιας τουλάχιστον εκπαίδευσης όλων των παιδιών έχει σχεδόν επιτευχθεί. Στην Αφρική αντιθέτως το ποσοστό της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών είναι το πιο χαμηλό στον κόσμο και σε μια δεκαετία κάτσουα, υφυπουργός Παιδείας της Νότιας Αφρικής, και αιτία είναι οι ένοπλες συγκρούσεις και οι ασθένειες. *«Άλλος αρνητικός παράγοντας, τον οποίο αναφέρει και η UNESCO, είναι ότι τα κονδύλια που αφιερώνονται στην παιδεία δεν έχουν αυξηθεί στην Κεντρική και στη Δυτική Αφρική».*

Για να εκτιμήσει την κατάσταση στις διάφορες περιοχές του κόσμου, η UNESCO πραγματοποίησε έρευνες σε 180 χώρες. Ο νέος αρχηγός του κράτους της Σενεγάλης, **Αμπντουλά Ουέιντ** στον εναρκτήριο λόγο του, ζητώντας συγγνώμη για την *«αντικομφορμιστική γλώσσα»* που χρησιμοποίησε.

Υπάρχει ωστόσο ένα σημείο, στο οποίο συμφωνούν όλοι οι συμμετέχοντες στο Φόρουμ. Είτε πρόκειται για την UNESCO είτε για το Πρόγραμμα του ΟΗΕ για την Ανάπτυξη (PNUD) είτε για το Ταμείο του ΟΗΕ για τον Πληθυσμό (FNUAP) είτε για το Διεθνές Ταμείο Αρωγής των Παιδιών (UNICEF) είτε για την Παγκόσμια Τρά-

© ΤΟ ΒΗΜΑ
Le Monde

ση της φτώχειας. Για να επιτευχθεί ο στόχος της σχολικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών στον κόσμο απαιτούνται άλλα 6 δισ. δολάρια ετησίως. Το ζήτημα της χρηματοδότησης του στόχου αυτού απασχόλησε, μεταξύ άλλων, και τον **Τζέιμς Γούλφενσον**, πρόεδρο της Παγκόσμιας Τράπεζας, ο οποίος τόνισε ότι η τράπεζα τήρησε τις υποσχέσεις της και διπλασίασε τους πόρους για την εκπαίδευση στη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας.

Υψώθηκαν όμως και φωνές που τόνισαν ότι η αύξηση των δαπανών δεν είναι η μόνη λύση για τη μείωση

είπε ο **Ζακ Μπινικούρ**, διευθυντής της μη κυβερνητικής οργάνωσης ENDA στη Σενεγάλη. *«Μπορούμε να κάνουμε πολλά με λίγα χρήματα. Κάθε ελεύθερος χώρος μπορεί, σε μια δεδομένη στιγμή, να μετατραπεί σε χώρο παιδείας και πολιτισμού».*

Οι διεθνείς οργανώσεις δεν απορρίπτουν αυτή την άποψη. Οπως παραδέχθηκε ο **Κοϊτσίρο Ματσουούρα**, διευθυντής της UNESCO, *«η επίσημη εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο των προσπαθειών εις βάρος των ανεπίσημων οδών».* Για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε κοινωνίας, ο κ. Ματσουούρα εκτιμά ότι οι μέθοδοι που ακολουθούνται πρέπει να προσαρμοστούν στην κοινωνικοπολιτιστική πραγματικότητα. Αυτό δεν απέχει πολύ από την άποψη του διευθυντή της ENDA ότι *«ο Βορράς δεν πρέπει να επιβάλει τα εκπαιδευτικά μοντέλα του στον Νότο».*

Αν λοιπόν προσανατολιστούμε προς αυτή την κατεύθυνση, ο στόχος της εκπαίδευσης για όλους θα επιτευχθεί; Οι συμμετέχοντες στο Φόρουμ του Ντακάρ πιστεύουν πως ναι, και προτίθενται να υιοθετήσουν ένα πλαίσιο δράσης προκειμένου να επιτευχθεί ως το 2015. Η ημερομηνία αυτή συμπίπτει με εκείνη που έχουν ορίσει οι διεθνείς οργανισμοί για να μειώσουν στο μισό τη φτώχεια στον κόσμο.

Οσον αφορά την εκπαίδευση των κοριτσιών, που αποτελούν τα δύο τρίτα των αναλφάβητων παιδιών, ο Κόφι Αναν παρουσίασε ορισμένα ενθαρρυντικά στοιχεία. Στη Γουινέα *«δόθηκαν στις οικογένειες μηχανικά πη-*

Οι άνθρωποι του θεάματος αποφάσισαν ότι οι σόουμπιζ δεν αρκούν και έγιναν ακτιβιστές. Ο Μπόνο συναντά τον Πάπα για τα χρέη του Τρίτου Κόσμου και ο Τομ Χανκς μαζεύει χρήματα για τους βετεράνους του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Τελικά ποιος ωφελείται περισσότερο, οι αναξιοπαθούντες ή η καριέρα του σταρ;

Οι διάσημοι... ιεραπόστολοι

Ο τετραπληγικός **Κρίστοφερ Ριβ** σηκώθηκε από το αναπηρικό του καροτσάκι και περπάτησε προστά σε εκατομμύρια τηλεθεατές. Η σκηνή, που ακάρι να ήταν αληθινή για τον αγαπημένο ινηματογραφικό Superman, ανήκει σε ιαφημιστικό φιλμάκι για την ενίσχυση της ευρολογικής έρευνας. Τα ειδικά εφέ του λεκτρονικού υπολογιστή έκαναν τον ηθοποιό να ατήσει για λίγο στα πόδια του και έδωσαν ελπίδα ε χιλιάδες ανά τον κόσμο ομοιοπαθείς του. Αν στόσο κάποτε η εικονική πραγματικότητα δώσει η θέση της στο γεγονός, ο Ριβ θα είναι ένας πυχισμένος άνθρωπος για δύο λόγους: επειδή θα ερπατάει και επειδή θα το έχει καταφέρει χάρη ι στον προσωπικό του αγώνα.

ην από λίγες ημέρες ο Λεονάρντο ντι Κάπριο ίρε συνέντευξη από τον Μπιλ Κλίντον με θέμα τη ίλυση του πλανήτη. Από εδώ και πέρα λοιπόν δεν θα είναι απλώς ο αγαπημένος των απανταχού 16χρονων νεανίδων αλλά ένας καθ' όλα αξιοπρεπής σταρ: ο Λεονάρντο απέκτησε τον δικό του ιερό σκοπό για να γεμίσει το ενοχλητικό κενό κύρους στην καριέρα του.

Επώνυμοι καλλιτέχνες σε ρόλο ακτιβιστή. Μα νοιάζονται στ' αλήθεια για τους αναξιοπαθούντες αυτού του πλανήτη ή το κάνουν για να μη διαψεύσουν τα – ωφέλιμα για την καριέρα τους – κλισέ που θέλουν τους «ανθρώπους της τέχνης κοντά σε εκείνους που πάσχουν»; Η περίπτωση του Ριβ είναι η μόνη όπου δεν χωρεί κανένα περιθώριο αμφισβήτησης της ανιδιοτέλειας κινήτρων. Οταν όμως ο **Μπόνο** ιδρύνει για τη διαγραφή χρεών του Τρίτου Κόσμου και ο Λεονάρντο ντι Κάπριο κόπτεται ξαφνικά για την οικολογία, τα αισθήματά μας δικαιούνται να είναι ποικίλα. Ανεξάρτητα από την αυθεντικότητα της πρόθεσης ή το ποιόν του εκάστοτε «φλέγοντος ζητήματος», οι διάσημοι ενδυναμώνουν το μήνυμα που εκπροσωπούν. Ακόμη και αν πρόκειται για τον **Τσάρλτον Ιστον**, ο οποίος μάχεται για τη διατήρηση του αμερικανικού δικαιώματος οπλοφορίας!

Οταν ο σκοπός είναι αντικειμενικά ιερός, όπως η σωτηρία των ζώων, λέμε μπράβο στην Μπε-Μπε και συγκρατούμε τα κακεντρεχή σχόλιά μας για το ότι η πρώην ηθοποιός βρήκε τον τρόπο ώστε να μην την ξεχάσει η κάμερα. Μια υποψία αμφισβήτησης ωστόσο παραμένει πάντα. Η πικρή αλήθεια είναι αυτή και εκφράστηκε διά στόματος του βετεράνου «celebrity-φιλανθρώπου» **Στινγκ**: *«Η δόξα είναι θηλιά γύρω από τον λαιμό. Είναι σαν να δείχνεις το φεγγάρι και ο άλλος να κοιτάζει το δάχτυλό σου».*

ΓΑΛΑΤΕΙΑ ΛΑΣΚΑΡΑΚΗ

Κρίστοφερ Ριβ
Έρευνα α τον νωτιαίο μυελό

«Υπάρχουν άνθρωποι που βγάζουν 15 και 20 εκατ. δολάρια από μία ταινία χωρίς να δίνουν τίποτε πίσω στην κοινωνία» λέει με πικρία ο πάλαι ποτέ κινηματογραφικός Υπεράνθρωπος. Υπήρξαν και για εκείνον οι χρυσές ημέρες των παχυλών μισθών που του απέφερε η μπλέ-κόκκινη στολή με την μπέρτα. Ηταν πολύ πριν από τον μοιραίο Μάιο του 1996 όταν ο Κρίστοφερ Ριβ έπεσε από το άλογό του και έμεινε παράλυτος από το κεφάλι και κάτω. Η είδηση και μόνο – ενισχυμένη από την τραγική ειρωνεία ότι το αθλητικό και «ιππάμενο» κορμί του Superman ήταν πλέον καθηλωμένο σε αναπηρικό καροτσάκι – κατέστησε αυτόματως τον διάσημο ηθοποιό επίσημο εκπρόσωπο ενός σκοπού για τον οποίο ουδέποτε είχε φαντασιωθεί ότι θα ενδιαφερόταν: τη νευροβιολογία ή έρευνα. Σήμερα δεν είναι απλώς ένα ακόμη μέλος αλλά πρόεδρος του ιδρύματος παραπληγικών που πήρε το όνομά του. Εχει επιπλέον καταφέρει να κάνει χιλιάδες ανθρώπους να μάθουν για τις εξελίξεις στη νευρολογική έρευνα και πολλούς ακόμη να βάλουν τα χέρι στην τσέπη για να συνεισφέρουν στον επιστημονικό αυτό σκοπό. Κάποιοι λένε ότι ο Ριβ κατάφερε για την έρευνα του νωτιαίου μυελού ό,τι ο **Μάικλ Τζόρνταν** για τη Nike.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

THE TIMES

Τροφή και συμπεριφορά

Μια μέρα σωστή κόλαση ορθώνεται μπροστά σας. Υπάρχουν χιλιάδες πράγματα που πρέπει να έχετε κάνει μέχρι το μεσημέρι, το απόγευμα σας περιμένει ένα φοβερά σημαντικό μίτινγκ και η παρουσία σας είναι απαραίτητη το βράδυ σε ένα επαγγελματικό δείπνο. Το ένστικτό σας, σας λέει να πιείτε κατ' αρχήν ένα φλιτζάνι καφέ...

Ό, τι βάζει κανείς στο στόμα του, ασκεί έντονη επίδραση στην ψυχική του διάθεση – το να χαλάσει το φαξ δεν φαντάζει και τόσο τρομερό, αλλά η δυσλειτουργία της καφετέριας μπορεί να «τσακίσει» το ηθικό. Και ενώ ο καφές θεωρείται εκπληκτικό τονωτικό, οι καταπραϋντικές ιδιότητες της σοκολάτας είναι γνωστές σε όσες γυναίκες έχουν περιθάλψει με τη βοήθειά της την ραγισμένη τους καρδιά.

τι βάζει
νείς στο
ίμα του,
ιεί έντο-
επίδρα-
ση στην
χική του
διάθεση

Τροφές και συμπεριφορά

«Οι τροφές της ψυχικής διαθέσεως» είναι ένα θέμα που συναρπάζει τους επιστήμονες. Εν τούτοις, οι σχέσεις μεταξύ τροφών (και ροφημάτων), χημικών εγκεφαλικών ουσιών, πνευματικών επιδόσεων και ψυχικής διαθέσεως απεκαλύφθησαν μόλις τη δεκαετία των '70, με τη βοήθεια των μελετών γύρω από τις πολύπλοκες λειτουργίες του εγκεφάλου.

Σήμερα, επιστήμονες όπως ο *δρ Πήτερ Ρότζερς*, από το Ίδρυμα Μελέτης των Τροφών, στο Ρήντινγκ του Μπέρκσαϊρ, αρχίζουν να μελετούν λεπτομερέστερα την επίδραση των τροφών στην συμπεριφορά.

Η ψυχοβιολογία, όπως είναι γνωστός αυτός ο τομέας ερεύνης, δεν είναι εύκολη υπόθεση.

• Κατ' αρχήν, στον όρο «ψυχική διάθεση» δεν έχει δοθεί πλήρης ορισμός. Ο *δρ Ρότζερς* πιστεύει ότι τα επίπεδα της ενέργειας, η ένταση και η ευχάριστηση συμβάλλουν σ' αυτό που αποκαλούμε «ψυχική διάθεση».

• Δεύτερον, η σχέση μεταξύ ψυχικής διαθέσεως και τροφής πιθανότατα είναι αμφίδρομη: έτσι, η ψυχική διάθεση μπορεί να επηρεάσει το αν θα επιλέξουμε μια υγιεινή σαλάτα ή ένα πρωινό ιδιαίτερα επιβλαβές για τις αρτηρίες μας.

• Τρίτον, μια τροφή μπορεί ως φαίνεται ότι μεταβάλλει την ψυχική διάθεση με εντελώς αντίθετους τρόπους, αναλόγως με το πώς *προσδοκεί* κανείς να αισθανθεί μόλις την φάει. Αν, δηλαδή, περιμένετε να σας βελτιώσει την ψυχική διάθεση η σοκολάτα, μάλλον θα το κάνει.

Το τι τρώμε, είναι ένας μόνον παράγοντας καθορισμού της ψυχικής μας διαθέσεως. Παραδόξως, μερικές μελέτες υποδηλώνουν ότι η επίδραση ορισμένων τροφών εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες των συμμετασχόντων. Αυτό ήταν το συμπέρασμα της πιο αξιόλογης μελέτης για τις «τροφές της ψυχικής διάθεσης», η οποία διήρκεσε 20 χρόνια και διεξήχθη από τον καθηγητή *Ρίτσαρντ Βούρτμαν* και την σύζυγό του, *δρα Τζούντυ Βούρτμαν*, στο Ίδρυμα Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης. Όπως απεκάλυψε η μελέτη αυτή, όταν οι άνθρωποι που λαχταράνε μία υδατανθρακούχο τροφή φάνε ένα σνακ, αισθάνονται λιγότερο μελαγχολικοί και περισσότερο δραστήριοι. Εν τούτοις, όταν καταναλώνεται το ίδιο σνακ (το πλούσιο σε υδατάνθρακες και φτωχό σε πρωτεΐνες) από ανθρώπους που δεν νιώθουν την ανάγκη του, αναπτύσσονται αισθήματα κοπώσεως και υπνηλίας.

Η σχέση μεταξύ διατροφής και καταθλίψεως ίσως εξηγεί και το γιατί οι άνθρωποι που προσπαθούν να αδυνατίσουν, αναπτύσσουν στην πορεία κατάθλιψη

Η γνωστή ορμόνη

Εν πρώτοις, το αποτέλεσμα αυτό φαντάζει περίπλοκο. Οι συγγραφείς της μελέτης, όμως, υποστηρίζουν ότι οι ρίζες του βρίσκονται στην σεροτονίνη, μία πανίσχυρη ορμόνη και νευροδιαβιβαστή του εγκεφάλου. Οι δύο επιστήμονες υποστηρίζουν ότι οι υδατάνθρακες παρακινούν τον *εγκέφαλο να παράγει περισσότερη* σεροτονίνη, κάτι το οποίο λογικά θα έπρεπε να προκαλεί υπνηλία. Εν τούτοις, τα χαμηλά επίπεδα σεροτονίνης έχουν σχετισθεί πολλές φορές με την κατάθλιψη. Συνεπώς, η αυξημένη παραγωγή σεροτονίνης σε έναν πάσχοντα από κατάθλιψη δρα ως αντικαταθλιπτικό, άρα αντισταθμίζει το αίσθημα υπνηλίας.

Η θεωρία αυτή ενισχύθηκε από μελέτες σε πάσχοντες από σύνδρομο εποχικής συναισθηματικής διαταραχής και προεμμηνορροϊκό σύνδρομο, που χαρακτηρίζονται από κατάθλιψη. Οι πάσχοντες από κάποιο από τα σύνδρομα δεν ένιωθαν την ίδια υπνηλία με τους εθελοντές χωρίς κατάθλιψη, όταν έτρωγαν υδατάνθρακες. Επιπλέον, η σχέση μεταξύ διατροφής και καταθλίψεως ίσως εξηγεί και το γιατί οι άνθρωποι που προσπαθούν να αδυνατίσουν, αναπτύσσουν στην πορεία κατάθλιψη.

Λίπη - ζάχαρη

Τι γίνεται, αλήθεια, με το λίπος; Τα προκαταρκτικά ευρήματα κάποιων μελετών έδειξαν ότι το ολίγων λιπαρών πρωινό επιδρά με τον καλύτερο τρόπο στην πρωινή ψυχική διάθεση, ενώ ένα γεύμα μέτριας περιεκτικότητας σε λίπη είναι καλύτερο για το απόγευμα. «Δεν γνωρίζουμε ακόμα τους σωματικούς μηχανισμούς πίσω από αυτά τα ευρήματα», λέει ο *δρ Ρότζερς*.

Η ευχαρίστηση που αποκομίζει κανείς από την σοκολάτα, φαίνεται να προέρχεται από την μεγάλη περιεκτικότητα της τελευταίας σε ζάχαρη και λίπη. Το ότι γεννιόμαστε, εξάλλου, με προτίμηση στα γλυκά έχει αποδειχθεί με μελέτες σε νεογέννητα βρέφη που κλαίνε. Όταν οι ερευνητές έδιναν στα βρέφη νερό με ζάχαρη, εκείνα σταματούσαν το κλάμα – όταν τους έδιναν σκέτο νερό, συνέχιζαν. Το κλάμα, όμως, σταματούσε πριν προλάβει η ζάχαρη να εισέλθει στο *αίμα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η* διακοπή του κλάματος δεν είναι σωματική απόκριση στο ερέθισμα – ζάχαρη.

Μία θεωρία για την τροφή και την συμπεριφορά πρεσβεύει ότι πρέπει να προσαρμόσει κανείς τη διατροφή του στον τύπο της προσωπικότητάς του. Εν τούτοις, όπως προειδοποιεί ο *δρ Ρότζερς* η αλλαγή ή η αιφνίδια υιοθέτηση κάποιων διαιτολογικών συνηθειών δεν αποτελούν εγγύηση εσωτερικής αρμονίας. «Οι άνθρωποι συχνά τρώνε φαγητά που τους ταιριάζουν και αν τα απαρνηθούν, ίσως δεν βελτιώσουν την ζωή τους», επισημαίνει. «Εν τούτοις, καλό είναι να ακολουθούν όλοι ένα υγιεινό, ισορροπημένο διαιτολόγιο».

ΛΟΝΔΙΝΟ, Ιανουάριος

Οδηγός διατροφής για καλή ψυχική διάθεση

Ο *δρ Τζόελ Ρόμπερτσον* πιστεύει ότι κάθε διαιτολόγιο μπορεί να ωφελήσει ανθρώπους διαφορετικής προσωπικότητας. Στο βιβλίο του «Peak-Performance Living», παραθέτει τις δικές του διατροφικές οδηγίες για βελτίωση της ψυχικής διαθέσεως, των πνευματικών επιδόσεων και της ενέργειας. Ο *δρ Ρόμπερτσον* χωρίζει τους ανθρώπους, ανάλογα με την *προσωπικότητά τους, σε* δύο κατηγορίες: στους «μη ανταγωνιστικούς», που *θέλουν να αισθάνονται* ηρεμία και ασφάλεια, που τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη *αξία στις σχέσεις παρά στις* φιλοδοξίες τους και που αποφεύγουν τις έντονα *ανταγωνιστικές καταστάσεις* και στους «ανταγωνιστικούς», που εργάζονται σκληρά και είναι εξίσου σκληροί «παίκτες», ενώ έχουν φιλοδοξίες και χρειάζονται διαρκώς νέα ερεθίσματα για να προχωρήσουν.

• Οι «μη ανταγωνιστικοί» πρέπει να μειώσουν ή να εξαλείψουν από τη διατροφή τους το κόκκινο κρέας και τα αυγά. Πρέπει επίσης να αποφεύγουν τη σοκολάτα, τον καφέ και τα αναψυκτικά με καφεΐνη. Δύο ώρες έπειτα από ένα γεύμα πλούσιο σε πρωτεΐνες, καλό είναι να τρώνε σύνθετους υδατάνθρακες (δημητριακά ολικής αλέσεως). Δεν θα πρέπει, τέλος, να αυξάνουν την ημερήσια κατανάλωση θερμίδων.

• Οι «ανταγωνιστικοί» πρέπει να αυξήσουν σημαντικά την κατανάλωση τροφών πλουσίων σε σύνθετους υδατάνθρακες. Καλό είναι επίσης να μειώσουν την κατανάλωση κρέατος και *αυγών, σοκολάτας, καφέ και* αναψυκτικών που περιέχουν καφεΐνη, καθώς και να περιορίσουν στο ελάχιστο την κατανάλωση σκληρών τυριών.

Τι υποστηρίζουν επιστήμονες που ασχολούνται με την ψυχοβιολογία

Οι θεωρίες και το επιστημονικό έργο του

Τα μωρά του Σύμπαντος

Του **ΧΑΡΗ ΒΑΡΒΟΓΛΗ**

Η ΠΡΟΣΦΑΤΗ επίσκεψη του καθηγητή Στίβεν Χόκινγκ στην Ελλάδα, με την ευκαιρία του συνεδρίου Κοσμολογίας που έγινε την περασμένη εβδομάδα στη Σάμο, δημιούργησε ένα ενδιαφέρον γύρω από τον εξειδικευμένο αυτόν κλάδο της Αστρονομίας. Μια και τα περισσότερα δημοσιεύματα επικεντρώθηκαν στη φυσική αναπηρία του Hawking, προέκυψε το εύλογο ερώτημα: Ποιες θεωρίες έχει αναπτύξει ο Χόκινγκ για την ιστορία και το μέλλον του κόσμου όπου ζούμε; Σε δύο γραμμές η απάντηση είναι: Το Σύμπαν που ζούμε «γεννάει» παιδιά, δηλαδή μικρότερα σύμπαντα-μωρά, κάθε φορά που δημιουργείται μια μελανή οπή! Το Σύμπαν-μωρό ενώνεται πάλι με το μητρικό Σύμπαν, μέσω της εμφάνισης μιας άλλης μελανής οπής. Αν η ιδέα σάς φαίνεται ότι κινείται στα όρια της επιστημονικής φαντασίας, μην ανησυχείτε, το ίδιο πιστεύουν και αρκετοί από τους συναδέλφους του. Πώς όμως έφθασε σε αυτό το πραγματικά εντυπωσιακό συμπέρασμα;

Ο Χόκινγκ ευτύχησε να έχει δάσκαλό του έναν από τους μεγαλύτερους σύγχρονους κοσμολόγους, τον Ντένις Σκιάμα. Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής του απέδειξε, μαζί με τον μαθηματικό Ρότζερ Πένροουζ, ένα θεώρημα της Γενικής Θεωρίας της Σχετικότητας, το οποίο έχει την εξής σπουδαία εφαρμογή στην Κοσμολογία: εξασφαλίζει ότι στο Σύμπαν υπάρχουν «ανωμαλίες», δηλαδή σημεία όπου «τελειώνουν» και ο χώρος και ο χρόνος! Ετσι απέδειξε θεωρητικά την ορθότητα της θεωρίας της Μεγάλης Εκρηξης, η οποία αποτέλεσε, όπως πιστεύουμε σήμερα, την αρχή του κόσμου όπου ζούμε.

Οταν ξεκίνησε την επιστημονική καριέρα του, μετά το διδακτορικό του δίπλωμα, συνειδητοποίησε ότι η Γενική Θεωρία της Σχετικότητας του Αϊνστάιν θα έπρεπε να ισχύει ακριβώς σε περιοχές που βρίσκονται «κοντά» σε μια ανωμαλία ή σε μια μελανή οπή, επειδή εκεί θα έπρεπε να παίζει σπουδαίο ρόλο και η Κβαντομηχανική. Αυτό είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, που σήμερα έχει γίνει αντιληπτό από το σύνολο του επιστημονικού κόσμου, αλλά, δυστυχώς, δεν έχει βρει ακόμη την οριστική του λύση. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 ο Χόκινγκ προσπάθησε να συνδέσει αυτές τις δύο θεωρίες με έναν «φαινομενολογικό» τρόπο, όχι δηλαδή αυστηρά μαθηματικό. Το αποτέλεσμα της δουλειάς του ήταν πραγματικά εντυπωσιακό, αφού έδειξε ότι οι μελανές οπές δεν είναι μελανές! Ως την εποχή εκείνη εθεωρείτο ότι κάθε υλικό σώμα και κάθε ακτινοβολία που πέφτει σε μια μελανή οπή εξαφανίζεται στο εσωτερικό της. Ο Χόκινγκ έδειξε ότι οι μελανές οπές έχουν κάποια θερμοκρασία, η οποία εξαρτάται από τη μάζα που περιέχουν στο εσωτερικό τους, και επομένως ακτινοβολούν όπως ακριβώς ένα ζεστό αντικείμενο! Το φαινόμενο αυτό έχει γίνει σήμερα γενικά αποδεκτό και ονομάζεται ακτινοβολία Χόκινγκ.

Κατά τη διάρκεια της επιστημονικής ζωής του, ο Χόκινγκ έβρισκε όλο και πιο δύσκολο να δουλεύει χρησιμοποιώντας μαθηματικές εξισώσεις, λόγω της εξέλιξης της αρρώστιας του. Αρχισε λοιπόν να προτιμάει προβλήματα που είχαν σχέση με την ποιοτική αντιμετώπιση της φύσης και όχι την ποσοτική. Θα μπορούσε να πει κάποιος ότι σε αυτόν τον τομέα άρχισε να πλησιάζει τον τρόπο σκέψης των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων της Ιωνίας, που προσπαθούσαν να κατανοήσουν τον κόσμο μόνο με τη λογική. Ετσι, μετά τη δουλειά του για την ακτινοβολία Χόκινγκ, ξεκίνησε ένα φιλόδοξο πρόγραμμα σύνδεσης της Γενικής Θεωρίας της Σχετικότητας με την Κβαντομηχανική, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο Σύμπαν *ως σύνολο* και όχι μόνο στη γειτονιά μιας μελανής οπής. Για τον σκοπό αυτό χρειάστηκε να εισαγάγει στη μαθηματική διατύπωση της Σχετικότητας στοιχεία από την Κβαντομηχανική, όπως για παράδειγμα την έννοια του φανταστικού χρόνου. Είμαι σίγουρος ότι η έννοια αυτή είναι σχεδόν αδύνατο να γίνει κατανοητή στην πράξη από οποιονδήποτε μη ειδικό, αφού φοβάμαι ότι το ίδιο ισχύει και για την πλειονότητα των φυσικών ή των αστρονόμων. Αν παρακάμψει όμως κάποιος αυτή τη «λεπτομέρεια», μπορεί μάλλον εύκολα να αντιληφθεί τα πραγματικά εντυπωσιακά συμπεράσματα στα οποία οδηγεί αυτή η θεωρία.

Ο Χόκινγκ ξεκινάει από την υπόθεση ότι στον πραγματικό χρόνο το Σύμπαν μπορεί να φαίνεται ότι έχει κάποια αρχή τη στιγμή της Μεγάλης Εκρηξης, στον φανταστικό χρόνο όμως δεν έχει αρχή και τέλος. Ετσι παρακάμπτει το δύσκολο να απαντηθεί ερώτημα *πώς* και γιατί δημιουργήθηκε το Σύμπαν. Με βάση αυτή την υπόθεση ο Χόκινγκ φθάνει στο εκπληκτικό συμπέρασμα ότι κάθε φορά που δημιουργείται μια μελανή οπή, το Σύμπαν μας «γεννάει» ένα Σύμπαν-μωρό. Τα δύο σύμπαντα είναι ενωμένα με ένα είδος «ομφάλιου λώρου», που ονομάζεται σκουληκότρυπα. Στη συνέχεια το Σύμπαν-μωρό μπορεί να ενωθεί με το μητρικό σε ένα άλλο σημείο, ερμηνεύοντας έτσι το ερώτημα τι απογίνεται η ύλη που πέφτει σε μια μελανή οπή: εμφανίζεται ως ύλη από μιαν άλλη μελανή οπή, στο σημείο όπου αυτή «προσκολλάται» στο Σύμπαν-μωρό. Οι θεατές της ταινίας «Επαφή» ίσως να θυμούνται ότι το φαινόμενο αυτό χρησιμοποιήθηκε από τον σεναριογράφο Καρλ Σέιγκαν για να δικαιολογήσει μετακινήσεις στο Σύμπαν με ταχύτητα μεγαλύτερη από την ταχύτητα του φωτός. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Χόκινγκ πιστεύει πως τέτοιου είδους «ταξίδια» είναι αδύνατα, αφού η ύλη που πέφτει στην πρώτη μελανή οπή διαλύεται εντελώς και χάνει την ταυτότητά της, προτού επανεμφανιστεί στη δεύτερη.

Το τελευταίο αυτό κομμάτι της δουλειάς του Χόκινγκ δεν έχει αναγνωριστεί ακόμη συλλογικά από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Πολλοί συνάδελφοί του θεωρούν ότι η εισαγωγή των μεθόδων της Κβαντομηχανικής στη Γενική Θεωρία της Σχετικότητας με τον τρόπο που ακολούθησε ο Χόκινγκ είναι αδόκιμη και ότι η υπόθεσή του για τη μορφή του Σύμπαντος στον φανταστικό χρόνο (πεπερασμένο, χωρίς πέρατα) δεν είναι τεκμηριωμένη. Ο ίδιος έχει προτείνει πειράματα που θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις ιδέες του, έτσι ώστε ίσως στο μέλλον να ξεκαθαρίσει αν έχει εργαστεί προς τη σωστή κατεύθυνση ή αν τα αποτελέσματά του δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα.

Ο κ. Χ. Βάρβογλης είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Φυσικής του ΑΠΘ.

ους όμως δεν το έ-
ην Τετάρτη έκαναν
νησιού και επισκέ-
χαία. Βόλτα διάρ-
ρών. Ο κ. Χόκινγκ
ιδιαίτερα για την
ημείων και κυρίως
ίνησε η καταστρο-
Ηραίο κατέβηκε α-
πο, εξερεύνησε ό-
υ ναού και αργό-
α εξηγήσει στη γυ-
ήταν η Ηρα. Αγό-
σφουγγάρια, πολ-
πάλ με φωτογρα-
ς Σάμου για να τις
ς συγγενείς τους
με τίτλο «Τα 777
δας», γιατί το νού-
ε το ενδιαφέρον.
Τσαμαδού όπου

κατέληξαν για φαγητό, το ζεύγος Χόκινγκ εντυπωσιάστηκε από το τοπίο και οι υπόλοιποι της παρέας από το ταλέντο της Ελέιν, η οποία έσπευσε να το ζωγραφίσει.

Οσοι γνωρίζουν από κοντά τον κ. Χόκινγκ δεν μπορούν να αντισταθούν στον πειρασμό να εξερευνήσουν το μυστηριώδες καροτσάκι του – το βάρος του οποίου ξεπερνά τα 100 κιλά –, να ανακαλύψουν τους διαύλους της μεταλλικής του φωνής και τον μηχανισμό της σύνταξης των προτάσεων. Ο κύριος και η κυρία Χόκινγκ βοηθούν ευχαρίστως τους ενδιαφερομένους. Οσοι αποπειράθηκαν όμως να το χρησιμοποιήσουν δοκίμασαν μια, μάλλον δυσάρεστη, έκπληξη. Κανένας τους δεν μπόρεσε να σχηματίσει ούτε μια απλή φράση. *«Τα δεδομένα περνούν πολύ γρήγορα από την οθόνη και δεν προλαβαίνεις να δεις τίποτε. Ούτε το γράμμα που ήθελα δεν μπορούσα να πετύχω, όχι ολόκληρη λέξη. Δεν ξέρω πόσο μεγάλος επιστήμονας είναι αλλά του βγάζω το καπέλο. Ο τύπος έχει φοβερά αντανακλαστικά»* ομολόγησε μετά τη δοκιμή ένας από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του Μαθηματικού Τμήματος. Ο κ. Χόκινγκ αυτή τη στιγμή κινεί μόνο τα δύο δάχτυλα του ενός χεριού του και δικαίως προκαλεί δέος η δεξιότητά του να χειρίζεται ένα μηχάνημα όχι τελευταίας τεχνολογίας, το οποίο αποτελεί τον μόνο τρόπο επικοινωνίας του με τον υπόλοιπο κόσμο.

Ο κ. Χόκινγκ όσον καιρό έμεινε στη Σάμο δεν εξαίρεσε τον εαυτό του από τίποτε. Εμενε στην αίθουσα του συνεδρίου αρκετές ώρες και παρακολουθούσε τις ομιλίες των συναδέλφων του. Τα βράδια διασκέδαζε παρέα με τη σύζυγό του και τους υπόλοιπους συνέδρους στις «ελληνικές βραδιές» που είχαν διοργανωθεί προς τιμήν των προσκεκλημένων. Μιλούσε με όλους και πολύ, ανοίγοντας κάθε είδους συζητήσεις, από τον καιρό ως τη φιλοσοφία. Ξεσήκωνε τους υπόλοιπους να πάνε για καφέ στις καφετέριες του Πυθαγορείου. *«Ενας άνθρωπος πολύ γλυκός και διαρκώς χαμογελαστός»* είναι οι συνηθέστεροι χαρακτηρισμοί που ακούει κανείς για τον κ. Χόκινγκ. Η ευθυμία του και η διάθεσή του για ζωή μένουν στη μνήμη όσων τον γνωρίζουν για πρώτη φορά αλλά σε όσους τον ξέρουν από παλιά προκαλούν θλίψη. Δεν διέφυγε της προσοχής κανενός ότι η κατάσταση της υγείας του φαίνεται να έχει χειροτερέψει τελευταία, γεγονός που συζητήθηκε αρκετά στο περιθώριο του συνεδρίου. Ο κ. Χόκινγκ πάντως καταστρώνει τα μελλοντικά του σχέδια ερήμην της πλαγίας μυατροφικής σκλήρυνσης που τον ταλαιπωρεί για περισσότερα από 35 χρόνια, προσθέτοντας στις εκκρεμότητές του ακόμη ένα ταξίδι στη Σάμο για ξεκούραση, όπως υποσχέθηκε σε αυτούς που τον φιλοξένησαν στο νησί.

ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΗ

Φωτογραφία: Jason Bell (APERON)

Ο Χόκινγκ με τη μητέρα του Ιζαμπέλ στα μέσα της δεκαετίας του 1960, προτού ακόμη καθηλωθεί στο αναπηρικό καροτσάκι

εκτρονικού υπολογιστή

ό το μέλλον

σης. Πατώντας ένας
ακίνητος άνθρωπος
πτη που είχε στο χέρι
ση του κεφαλιού ή έ-
ς και κλείνοντας τα

το σύστημα βελτιώ-
σθήκη ενός φορητού
ενός συνθετητή φω-
ξεκίνησε παράγοντας
έξεων το λεπτό αλλά,

όπως διαπίστωσαν και οι Ελληνες που τον γνώρισαν, τώρα έχει αυξήσει σημαντικά την ταχύτητα της ομιλίας του είτε λόγω της εξάσκησής σε αυτό είτε γιατί φυλάει ολόκληρες προτάσεις στα αρχεία του κομπιούτερ του και τις επιλέγει με ένα «χτύπημα» όταν τις χρειαστεί.

Η μετατροπή όμως, στη συνέχεια, ενός κειμένου σε ομιλία είναι αρκετά πολύπλοκη υπόθεση. Περνάει από τρία στάδια: τη γλωσσική ανάλυση, την προσωδιακή προτυποποίηση και τη φωνητική σύνθεση.

Στο στάδιο της γλωσσικής ανάλυσης, τώρα μάλιστα που παράγονται προγράμματα ικανά να παράγουν ομιλία σε διαφορετικές γλώσσες, αποθηκευμένα [illegible] φωνητικά σύμβολα μαζί με αρκετούς κανόνες προφοράς και τονισμού βοηθούν στη φθογγική αναπαράσταση ενός γραπτού κειμένου.

Στο επόμενο στάδιο ως πρώτο βήμα για την προσωδιακή προτυποποίηση είναι η απόδοση διάρκειας σε κάθε φθογγικό τμήμα αλλά και η διαπίστωση για το τι είδος φράσης έχουμε που πρέπει να αποκτήσει ηχητική οντότητα. Ανάλογα λοιπόν αν είναι ερώτηση, θαυμασμός ή απλή διαπίστωση προστίθενται τα κατάλληλα επιπλέον στοιχεία.

Στο τμήμα της φωνητικής σύνθεσης βρίσκονται αποθηκευμένα μεταξύ άλλων και τα λεγόμενα δίφωνα, όπου υπάρχει για κάθε δυνατό συνδυασμό γραμμάτων, προς άμεση επιλογή και χρήση, το πώς ακούγονται τα γράμματα όταν προφέρονται το ένα μετά το άλλο. Με την προσθήκη αρκετών ακόμη παραμέτρων και φωνητικών στοιχείων για ειδικούς τρίφωνους συνδυασμούς, συναρθρώσεις, διάρκειες δημιουργείται τελικά ένα πακέτο που οδηγείται στο τμήμα της παραγωγής του ήχου για να εκφραστεί με τις κατάλληλες πλέον συχνότητες.

ΑΛΚΗΣ ΓΑΛΑΔΑΣ

Πώς ο Στίβεν Χόκινγκ μοίραζε την ημέρα του ανάμεσα στα ελληνοπρεπή γεύματα, στις ξεναγήσεις στους αρχαιολογικούς χώρους και στη φυσική

Από τη «μαύρη τρύπα» στο... τζατζίκι

Οι ελληνικές ημέρες μιας επιστημονικής μεγαλοφυΐας

ΠΟΙΟ είναι το αγαπημένο φαγητό μιας μεγαλοφυΐας; ... πρόκειται για τον κ. Στίβεν ...κινγκ, το... τζατζίκι. Στις επτά ...έρες που έμεινε στη Σάμο για ... συνέδριο κοσμολογίας οι δια...ομές του μυαλού του στο Σύ...αν αποδείχθηκαν δύσβατες ... τους αμύητους, τα όνειρά του ...ως (στα οποία η αναπηρία δεν ...αι παρά μια λεπτομέρεια του ...υνείδητου) τους χώρεσαν ό...υς. Ο κ. Χόκινγκ προσαρμό...ηκε γρήγορα στην ελληνική ...υζίνα, ακολούθησε ασμένως ... πρόγραμμα του συνεδρίου και ... βραδινά γλέντια, έκανε τον γύ... του νησιού και όποτε έβρισκε ...καιρία πείραζε τους συνοδούς ... Το αγαπημένο του αστείο ή... να αναπτύσσει ξαφνικά ταχύ...α με το καροτσάκι και να α...νει σύξυλους τους υπόλοιπους ... «τρώνε τη σκόνη του». Το χι...μορ του κ. Χόκινγκ αποδείχτη... τελικά η μαύρη τρύπα που κα...με την αναπηρία του.

Η διάθεσή του φάνηκε από ... πρώτη στιγμή. Οταν έφτασε ... δωμάτιο του ξενοδοχείου, α...ευμα του (προ)περασμένου ...βάτου, έμεινε αρκετή ώρα ... μπαλκόνι θαυμάζοντας τη ... προς τη θάλασσα. *«Μα, εδώ ... επίγειος παράδεισος!»* είπε ... αυτούς που τον συνόδευσαν ... εκεί. *«Τι τραβάμε κι εμείς οι ...ικοί για να κάνουμε επιστή...».*

...Το δωμάτιο είχε ετοιμαστεί ...φωνα με όσα είχε ζητήσει: τα ...ύη για την παρασκευή τσαγι... και καφέ ήταν έτοιμα να χρη...σιμοποιηθούν – ο κ. Χόκινγκ ...άζεται να παίρνει πολλά υ... – και το ψυγείο γεμάτο με χυ...ανανά που είναι ο αγαπημέ... του. Αυτά υπήρξαν όλα κι ό...α αιτήματά του. Ακόμη και οι ...πες που τοποθετήθηκαν στο ...δοχείο στο οποίο βρίσκεται ... συνεδριακός χώρος κατα...άστηκαν με πρωτοβουλία ...διοκτητών του. Η ιδέα απο...θηκε χρήσιμη, μια και ο κ. ...νγκ περνούσε την περισσότε...ρα της ημέρας έξω... δου...ντας.

...κ. Χόκινγκ είναι εξαιρετικά ..., λένε όσοι τον έζησαν αυ...ς ημέρες από κοντά. Τόσο ..., ώστε όταν το άσημο Τμή...αθηματικών του Πανεπιστη... Αιγαίου τού ζήτησε να μιλή... ...ο συνέδριο, εκείνος δέχθη...ρίς την παραμικρή αντίρρη... *Το Τμήμα μας μπορεί να ...ίναι γνωστό στο ευρύ κοι... ... επιστημονική κοινότητα ... μας γνωρίζει. Αλλωστε ...είναι το δεύτερο συνέδριο ...λογίας που διοργανώνου... Στίβεν Χόκινγκ δεν ήρθε ... εδώ. Υπήρχε η γνωριμία ...αν από τους καθηγητές ...ον Σπύρο Κοτσάκη, από ...Ο»* επισημαίνει ο κ. Ν. Χα...ββας, καθηγητής Μαθημα... ...και μέλος της οργανωτικής ...ής. Η γνωριμία αυτή εξε... ... με τα χρόνια. Ετσι, όταν ... πρόβαλε έξι ωριαίες εκ... ... με τίτλο «Το Σύμπαν του ... Χόκινγκ» και συντονιστή ..., ο κ. Χόκινγκ έστειλε συ... ... στη Σάμο όπου «τραβή...η πρώτη εκπομπή με θέμα ...ρχές της κοσμολογίας και ...ρίες των αρχαίων ελλή...λοσόφων. Στην εκπομπή ...άλλων μίλησε και ο κ. Κο...

...γανωτική επιτροπή μπο...μη συνάντησε πρόβλημα ... Χόκινγκ, χρειάστηκε ό... ...πείσει τους υπόλοιπους ... ότι θα διαφυλαχθεί ο ε...νικός χαρακτήρας του ...ου. Με άλλα λόγια, μα...μοσιογράφοι και κανά... ...λωστε υπήρχε και το ...μενο της Καλιφόρνιας, ...τίστοιχο συνέδριο τινά...ον αέρα μετά την εισβο...ίων δημοσιογράφων και ...κών συνεργείων που έ...υριολεκτικά πάνω στον ...φυσικό. Στη Σάμο κατά...ιως να διαφυλάξουν τον ...χαρακτήρα του συνεδρί...νας δημοσιογράφος δεν πέρασε τις πόρτες της αίθουσας των ομιλιών με τη συμφωνία να δώσει ο κ. Χόκινγκ μια συνέντευξη Τύπου. *«Δεν υπήρξαν διαμαρτυρίες από κανέναν επιστήμονα – και να σκεφθείτε ότι στη Σάμο βρέθηκαν αυτές τις ημέρες οι κορυφαίοι αστροφυσικοί στον κόσμο – για αυτή τη μεροληπτική, ας πούμε, μεταχείριση του Στίβεν Χόκινγκ από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αφού εντός του συνεδρίου δεν γίνονταν διακρίσεις. Ούτε ο Χόκινγκ ήθελε να έχει διαφορετική μεταχείριση ως επιστήμονας. Λίγο - πολύ όλοι ξέραμε τι θα συμβεί. Το περιμέναμε»* λέει ο κ. Χατζησάββας.

Ο ίδιος ο κ. Χόκινγκ δεν φαίνεται ούτε να επιδιώκει την προβολή ούτε να αποφεύγει τα φώτα της δημοσιότητας. Την πρώτη βραδιά, που έτυχε να είναι ανοικτή η τηλεόραση, παρακολούθησε στις ειδήσεις των οκτώ την άφιξή του στη Σάμο και φάνηκε να το διασκεδάζει. Τις επόμενες ημέρες όμως δεν έδειξε κανένα ενδιαφέρον για τα εκτενή άρθρα που αφιέρωναν σε αυτόν οι εφημερίδες. Δεν άφηνε τίποτε να τον αποσπάσει από την εργασία του. Λίγο προτού μπει στην αίθουσα όπου θα έδινε τη συνέντευξη Τύπου, υπήρξε μια μικρή καθυστέρηση. *«Μήπως μπορώ σε αυτό το διάστημα να επιστρέψω στη φυσική μου;»* ρώτησε όταν το έμαθε. Την επόμενη ημέρα, όταν η υπεύθυνη δημοσίων σχέσεων του ξενοδοχείου «Ντόρισα Μπέι» κυρία Ανταγόνη Δημητρίου τον πληροφόρησε ότι σε κάποια εφημερίδα υπήρχε φωτογραφία των δυο τους, στην οποία την παρουσίαζαν ως γυναίκα του, περιορίστηκε να χαμογελάσει λέγοντας *«αφού είσαι κι εσύ, θα είναι ωραία η φωτογραφία»*.

Το 24ωρο του κ. Χόκινγκ διαρκεί στην κυριολεξία 24 ώρες. Ο ύπνος του είναι λιγοστός. Το μεγαλύτερο διάστημα της νύχτας μένει ξύπνιος αλλά δεν κάθεται να περιμένει το ξημέρωμα. Κάποια από τις νοσοκόμες που τον συνοδεύουν μόνιμα του κάνει φυσιοθεραπεία και ανάλογα με τη διάθεσή του μπορεί να του διαβάσουν ένα βιβλίο ή να τον βάλουν στο αναπηρικό καροτσάκι για να δουλέψει. Με τον τρόπο αυτό κερδίζει χρόνο. Η ασθένεια του έχει κάνει δύσκολα ακόμη και τα πιο απλά πράγματα, όπως είναι το φαγητό. Για να φάει ο κ. Χόκινγκ χρειάζεται τη βοήθεια της νοσοκόμας του και περίπου τρεις ώρες κάθε φορά που κάθεται στο τραπέζι. Διαλέγει ο ίδιος το φαγητό του, το οποίο σερβίρεται σε μεγαλύτερη ποσότητα από τις συνηθισμένες μερίδες, γιατί δεν καταφέρνει να καταπίνει όλες τις μπουκιές. Τρώει τα πάντα αρκεί να μην περιέχουν αλεύρι, του αρέσει η ποικιλία, φάνηκε να απολαμβάνει ιδιαίτερα την ελληνική κουζίνα ενώ δοκίμασε ταραμοσαλάτα, μπριάμ, ακόμη και στιφάδο.

Στο ταξίδι αυτό τον συνοδεύουν, εκτός από τη σύζυγό του Ελέιν και τον βοηθό του Τομ Ολντ, δύο από τις συνολικά οκτώ νοσοκόμες που έχουν αναλάβει τη φροντίδα του. *«Είναι μια κεφάτη παρέα όλοι μαζί»* λέει η κυρία Δημητρίου. Οι νοσοκόμες δουλεύουν σε βάρδιες, στις οποίες συμμετέχει και η γυναίκα του. Η κυρία Χόκινγκ βρίσκεται διαρκώς στο πλευρό του άντρα της και τον φροντίζει αδιάκοπα, μισεί όμως τη δημοσιότητα. Η προσπάθειά της να περάσει απαρατήρητη έφερε το αντίθετο αποτέλεσμα. Αποτελώντας και αυτή κομμάτι του μύθου που υφαίνεται τα τελευταία χρόνια γύρω από τον σύζυγό της, έγινε πρωταγωνίστρια σε διάφορα σενάρια και ακραίες ψυχαναλύσεις: από αφοσιωμένη και τρυφερή σύζυγος μετατρεπόταν στα χείλη διαφορετικών ανθρώπων σε μια αγράμματη και αγενή νοσοκόμα που ζηλεύει ακόμη και τις νοσοκόμες του άντρα της. Η ίδια πάντως, ίσως για να αποφύγει δυσάρεστες εκπλήξεις από τους δημοσιογράφους ή επειδή έτσι ήταν το πρόγραμμα της, την ώρα της συνέντευξης Τύπου επισκεπτόταν την Πάτμο. Οι μόνες στιγμές που έδειξε κάποια ενόχληση ήταν όταν έβλεπε ή θεωρούσε πως οι άλλοι δεν προσέχουν αρκετά τον σύζυγό της.

«Θα τη χαρακτήριζα λίγο ιδιόρρυθμη αλλά δεν μπορώ να εξηγήσω γιατί. Είναι μάλλον η εντύπωση που σου δίνει. Ηταν τρομερά ευγενική με όλους και πολύ τρυφερή με τον άντρα της. Δεν προσπαθεί να του επιβάλλει κάτι, αντιθέτως ζητεί πάντα τη γνώμη του για ό,τι και αν κάνει. Η σχέση τους είναι όπως ενός φυσιολογικού ζευγαριού αλλά πολύ τρυφερή». Η κυρία Σόνια Χαλκίδου, δευτεροετής φοιτήτρια Μαθηματικών, βρισκόταν πολλές ώρες δίπλα στον κ. Χόκινγκ. *«Ημουν στην επιτροπή που τον υποδέχθηκε στο αεροδρόμιο και τον συνόδευσε στο ξενοδοχείο. Μου ζήτησαν να μένω μαζί του και ο ίδιος αλλά κυρίως η γυναίκα του»* λέει η κυρία Χαλκίδου. *«Δεν χρειάστηκε να κάνω και πολλά πράγματα – αν και δυο - τρεις φορές που βοήθησα στη μετακίνησή του η Ελέιν είπε πως έχω ταλέντο για νοσοκόμα. Ο κ. Χόκινγκ εκνευρίζεται όταν του σπρώχνουν το καροτσάκι του. Θέλει να το κινεί μόνος του, να μη νιώθει ότι εξαρτάται από τους άλλους. Για μένα αυτές οι ημέρες ήταν μια εμπειρία αλλά οι άνθρωποι που τον φροντίζουν μόνιμα θα πρέπει να κουράστηκαν πολύ»*.

Η Αντιγόνη Δημητρίου, ο Στίβεν Χόκινγκ και πίσω η σύζυγός του Ελέιν, στη Σάμο. Την κεφάτη παρέα συμπλήρωναν ο βοηθός του Τομ Ολντ και οι νοσοκόμες που τον φροντίζουν

Πώς ο μεγάλος επιστήμονας επικοινωνεί

Ο άνθρωπος

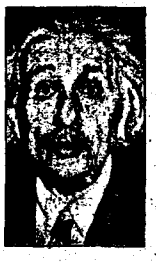
Ο Στίβεν Χόκινγκ αν ζούσε σε [illegible] αρχαία εποχή, θα ήταν [illegible] διάσημος μάντης – και τώρα όμως είναι ο αγαπημένος των media. [illegible] ... φωνή. Ισως όμως έτσι δεν αφήνουν το κενό να καταλάβει ότι ο Χόκινγκ είναι [illegible] τα κάποιον τρόπο ένας άνθρωπος [illegible] το μέλλον. Οχι για τα όσα λέει αλλά για τον τρόπο με τον οποίο υπάρχει [illegible] σα μας. Οσοι τον γνώρισαν από κοντά [illegible] ... όταν θα αποδειχθεί πόσο [illegible] ... της εταιρείας Word [illegible] ... της συζύγου του [illegible]

Μια περιοχή του εγκεφάλου του Αϊνστάιν έκανε τη διαφορά...

Το μυστικό της τεράστιας ευφυΐας του Αϊνστάιν μπορεί τελικά να ανακαλύφθηκε – μια περιοχή του εγκεφάλου του ήταν σημαντικά διαφορετικότερη απ' ό,τι στους περισσότερους ανθρώπους.

Ο Άλμπερτ Αϊνστάιν, ο οποίος ανακάλυψε τη θεωρία της σχετικότητας, πέθανε το 1955 σε ηλικία 76 ετών. Είχε συμφωνήσει να αφαιρεθεί ο εγκέφαλός του και να διατηρηθεί για επιστημονική έρευνα.

Επιστήμονες στο Πανεπιστήμιο Μακμάστερ του Οντάριο (Καναδάς) συνέκριναν τη μορφή και το μέγεθος του εγκεφάλου του Αϊνστάιν με τους εγκεφάλους 35 ανδρών και 56 γυναικών με μέση ευφυΐα. Πιστεύουν ότι τα ευρήματά τους μπορεί να εξηγούν την ιδιοφυΐα του στη μαθηματική σκέψη.



Γενικά, ο εγκέφαλος του Αϊνστάιν ήταν ίδιος με όλους τους άλλους, εκτός από μια ιδιαίτερη περιοχή – εκείνη που είναι υπεύθυνη για τη μαθηματική σκέψη και την ικανότητα να σκέπτεται κανείς με όρους χώρου και κίνησης. Η περιοχή αυτή ήταν ιδιαίτερα αναπτυγμένη και ο εγκέφαλος του Αϊνστάιν ήταν κατά 15% μεγαλύτερος απ' ό,τι οι άλλοι που μελετήθηκαν.

Επίσης, ο εγκέφαλος του Αϊνστάιν δεν είχε ένα «αυλάκι», που συνήθως υπάρχει σε ένα τμήμα της περιοχής αυτής. Οι ερευνητές υποθέτουν ότι η απουσία του μπορεί να επέτρεπε στους νευρώνες να επικοινωνούν πολύ ευκολότερα.

«Αυτή η ασυνήθιστη ανατομία του εγκεφάλου μπορεί να εξηγεί γιατί ο Αϊνστάιν σκεφτόταν με τον τρόπο που σκεφτόταν», λέει η καθηγήτρια Σάντρα Ουάιτελσον, επικεφαλής της έρευνας τα πορίσματα της οποίας δημοσιεύθηκαν στο ιατρικό περιοδικό «Λάνσετ».

«Ο ίδιος ο Αϊνστάιν περιέγραφε την επιστημονική σκέψη του λέγοντας ότι οι λέξεις δεν έπαιζαν κάποιο ρόλο. Αντίθετα, έβλεπε οπτικές εικόνες, περισσότερο ή λιγότερο σαφείς», λέει η Ουάιτελσον.

Η ιδέα ότι οι διαφορετικές ικανότητες καθορίζονται από διαφορές στη φυσική δομή του εγκεφάλου έχει σήμερα μεγάλο ενδιαφέρον για τους επιστήμονες.

«Το να πει κανείς ότι υπάρχει σίγουρα μια συγκεκριμένη σχέση είναι προς το παρόν πολύ τολμηρό», λέει η καθηγήτρια Λόρι Χολ, του πανεπιστημίου του Κέμπριτζ. «Μέχρι στιγμής δεν έχει αποδειχθεί. Αλλά οι νέες τεχνολογίες μάς επιτρέπουν να αρχίσουμε να εξετάζουμε τα ζητήματα αυτά».

Οι ερευνητές ελπίζουν πως η μελέτη θα ενθαρρύνει και άλλα προικισμένα πρόσωπα να δωρίσουν μετά θάνατον τον εγκέφαλό τους για έρευνα.

ΚΑΤΑΓΓΕΛΙΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟ ΣΤΙΣ ΤΡΑΠΕΖΕΣ

Το ΑΣΕΠ κλείνει τις πόρτες

Έναν «σύγχρονο Καιάδα» επιφυλάσσει το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αποκλείοντας τη συμμετοχή τους στον διαγωνισμό για τις προσλήψεις στις Τράπεζες. Αυτό καταγγέλλει η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και με προσφυγή της στο Συμβούλιο της Επικρατείας ζητεί να ακυρωθεί η προκήρυξη του επίμαχου διαγωνισμού ως παράνομη και αντισυνταγματική.

ΡΕΠΟΡΤΑΖ: **Διονύσης Νασόπουλος**

Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για την πρόσληψη 1.149 ατόμων στις Τράπεζες θα διεξαχθεί, ως γνωστόν, στις 18 και 19 Φεβρουαρίου, αλλά αποκλείονται από αυτόν όσοι παρουσιάζουν σωματικά ή άλλα χρόνια προβλήματα υγείας.

Σύμφωνα με τον πρόεδρο της Συνομοσπονδίας κ. Γιάννη Βαρδακαστάνη, ο αποκλεισμός αυτός αποτελεί «πάγια τακτική» του ΑΣΕΠ και «η προσφυγή στη Δικαιοσύνη θα είναι πλέον η μόνιμη απάντηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες όποτε θεωρούν ότι παραβιάζονται τα δικαιώματά τους».

Στην προκήρυξη του επίμαχου διαγωνισμού τονίζεται ότι οι υποψήφιοι «πρέπει να είναι υγιείς, αρτιμελείς και να έχουν φυσική καταλληλότητα για την εκτέλεση των καθηκόντων τους...»

Το ΑΣΕΠ κλείνει την πόρτα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς στην προκήρυξη του επίμαχου διαγωνισμού τονίζεται ότι οι υποψήφιοι «πρέπει να είναι υγιείς, αρτιμελείς και να έχουν φυσική καταλληλότητα για την εκτέλεση των καθηκόντων τους...».

Με την προσφυγή της η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων καθεστώς, το οποίο ίσχυε τις δεκαετίες του '50 και του '60, αντιβαίνει και στις συνταγματικές αρχές του σεβασμού και της αξίας του ανθρώπου, της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου, της ισονομίας και ισοπολιτείας...».

«Το ΑΣΕΠ», σημειώνεται στην προσφυγή, «προσβάλλει την αξιοπρέπεια των ατόμων με ειδικές ανάγκες γιατί εκτιμά την αξία τους ανάλογα με τα σωματικά τους προσόντα και με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί έναν Καιάδα στον οποίο ρίχνει όλα τα άτομα που είχαν την ατυχία να επιβαρύνονται με κάποια σωματικά προβλήματα».

Σύμφωνα με τη Συνομοσπονδία, η προκήρυξη του ΑΣΕΠ παραβιάζει και τον Νόμο 2643/98 που προβλέπει την αναγκαστική πρόσληψη στις Τράπεζες, οργανισμούς κ.λπ. ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Όπως αναφέρει στα «ΝΕΑ» ο κ. Βαρδακαστάνης, η Πολιτεία έχει μεριμνήσει για την ειδική μεταχείριση ατόμων με ειδικές ανάγκες που δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το ΑΣΕΠ, στερώντας το δικαίωμά τους να συμμετάσχουν επί ίσοις όροις με τους υπόλοιπους υποψηφίους στον διαγωνισμό.

Ο σχετικός νόμος ορίζει ότι άτομα με ειδικές ανάγκες ή άλλες κατηγορίες πολιτών (πολύτεκνοι κ.ά.) θα προσλαμβάνονται σε ποσοστό 8% χωρίς διαγωνισμό, αλλά με μοριοδότηση, όποτε προκηρύσσονται προσλήψεις στους δημοσίους οργανισμούς, τις Τράπεζες κ.α.

Ειδικά για τα άτομα με ειδικές ανάγκες προβλέπεται ότι θα καλύπτουν ποσοστό 3% από τις θέσεις που έχουν προκηρυχθεί.

Αλλά ένα άτομο το οποίο παρουσιάζει σωματικό πρόβλημα και δεν επιθυμεί να περάσει στο σύστημα μοριοδότησης ή δεν αρκούν για την πρόσληψή του τα μόρια που συγκεντρώνει, δεν έχει το δικαίωμα να συμμετάσχει στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και να εξετασθεί όπως όλοι οι άλλοι υποψήφιοι!

«Οι ίδιοι όροι υπήρχαν και σε άλλους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες», αναφέρει ο κ. Βαρδακαστάνης. «Αλλά κάποτε πρέπει να μπει ένα τέλος σε αυτήν την τακτική. Έστω και με δικαστικές αποφάσεις...».

ΔΙΧΜΕΣ

Προνόμιο όλων το δικαίωμα στην εργασία

Όλοι έχουμε, κατ' αρχήν, δικαίωμα στη διαφορά. Το δικαίωμα στην εργασία δεν είναι προνόμιο μόνο των αρτιμελών και αυτών που χαίρουν άκρας υγείας. Είναι δικαίωμα όλων μας και μάλιστα πιο πολύ των ατόμων με ειδικές ανάγκες, φυσιολογικές και παθολογικές ιδιαιτερότητες, τα οποία δεν έχουν ανάγκες ίσων ευκαιριών, αλλά παραπάνω ευκαιριών.

Είναι νόμοι του κράτους και της Ευρωπαϊκής

ίσες ευκαιρίες, αλληλοσεβασμό, εμβάθυνση των δημοκρατικών θεσμών και δεν οδηγούν στην πολυπόθητη κοινωνική ενσωμάτωση που τη θυμόμαστε κάθε 3η του Δεκέμβρη, στην Παγκόσμια Ημέρα για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, ή όταν θέλουμε να διεκδικήσουμε κάποιο προσοδοφόρο ευρωπαϊκό πρόγραμμα.

Αυτή η διάκριση εκτός του ότι είναι παράνομη, είναι και κοινωνικά απαράδεκτη και θα πρέπει να

Ανάλυση

Παιδιά με ειδικές δυσκολίες μάθησης και σωματική άσκηση

Του ΓΙΑΝΝΗ ΖΕΡΒΑ

ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ επίπεδο μιας χώρας κρίνεται μεταξύ άλλων και από τον τρόπο που η χώρα αυτή αντιμετωπίζει τους ειδικούς πληθυσμούς, όπως π.χ. τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην εποχή μας, κάθε χώρα, άλλη λιγότερο και άλλη περισσότερο, φροντίζει για την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, όπως π.χ. τα τυφλά ή κωφά άτομα και τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ή διάφορα σωματικά προβλήματα. Ωστόσο, ελάχιστα ή καθόλου οι κοινωνίες ασχολούνται με ειδικές ομάδες παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες σε εξειδικευμένους τομείς της μάθησης, όπως π.χ. τα παιδιά με δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμισία, δυσορθογραφία, δυσγραφία κλπ. Οι δε γονείς δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία, αφού μάλιστα [illegible] περιβάλλον δεν γνωρίζε[illegible] ποτε και κυρίως αφού αυτό δεν σχολιάζει το θέμα. Μάλιστα, υπάρχουν περιπτώσεις που οι γονείς γνωρίζουν το πρόβλημα, αλλά το κρύβουν, φοβούμενοι μην το μάθει ο [illegible]μος.

Τα παιδιά αυτά έχο[illegible] κατά κανόνα μέσο ή και υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης, αλλά για κάποιο λόγο υστερούν στην ακαδημαϊκή τους απόδοση. Χαρακτηρίζονται δε μεταξύ άλλων από υπερκινητικότητα, χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης και προβλήματα στον προσανατολισμό, στην ισορροπία του σώματος, στον οπτικοκινητικό έλεγχο, στην αμφίπλευρη συναρμογή και στον συντονισμό των λεπτών και αδρών μυϊκών κινήσεων. Ένα κοινό σημείο μεταξύ των διαφόρων ομάδων παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης είναι η δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής, η οποία μπορεί να είναι κάτω του μέσου όρου των άλλων παιδιών. Γι' αυτό και οι δάσκαλοι περιγράφουν τα παιδιά αυτά ως «κακούς ακροατές» ή «κακούς παρατηρητές». Το πρόβλημα εντοπίζεται στη μειωμένη ικανότητα επιλογής των ερεθισμάτων (επιλεκτική προσοχή). Το ποσοστό των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης κυμαίνεται από 8-15% στον κανονικό πληθυσμό (μερικοί υποστηρίζουν ότι το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο). Το πρόβλημα είναι μαθησιακό και συμπεριφορικό.

Τα παιδιά αυτά υστερούν και στον τομέα της κινητικής μάθησης, δηλαδή της μάθησης και εκτέλεσης κινητικών δεξιοτήτων. Το πρόβλημα της κινητικής μάθησης είναι πολύ σοβαρό για την ανάπτυξη όχι μόνον των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού αλλά και άλλων διαστάσεων της προσωπικότητάς του. Η αποχή ενός παιδιού από το παιχνίδι δεν του στερεί μόνον την ψυχαγωγία αλλά και άλλες αξίες που συντελούν στην πνευματική και κοινωνική του ανάπτυξη και προσαρμογή.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από την Ελλάδα και το εξωτερικό, τα άτομα αυτά μπορούν να μάθουν και να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες, όπως και ο υπόλοιπος πληθυσμός, με τη διαφορά ότι χρειάζονται ειδική διδασκαλία και περισσότερο χρόνο. Και εδώ ακριβώς είναι το ερώτημα, κατά πόσο δηλαδή το σχολείο και οι διδάσκοντες γνωρίζουν το πρόβλημα και είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν τέτοιες περιπτώσεις παιδιών.

Τα παιδιά [illegible] ειδικές δυσκολίες μάθησ[illegible], μπορούν να γίνουν πολύ καλοί αθλητές και πρωταθλητές. Ο αθλητισμός βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν πολλές πλευρές της προσωπικότητάς τους. Συχνά οι γονε[illegible]αι πολύ σωστά, λόγω της υπερκινητικότητας των παιδιών αυτών, αναζητούν διεξόδους στους αθλητικούς συλλόγους. Ωστόσο, οι αθλητικοί σύλλογοι δεν είναι έτοιμοι να υποδεχθούν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης. Εξάλλου, ένα από τα προβλήματα των αθλητικών συλλόγων είναι ότι βιάζονται να αναδείξουν πρωταθλητές.

Για κάθε περίπτωση ατόμου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σε ό,τι αφορά την κινητική μάθηση και εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων, απαιτείται έγκαιρη διάγνωση, ειδικός προγραμματισμός, έγκαιρη έναρξη των προγραμμάτων εξάσκησης, επαρκής χρόνος εξάσκησης, ειδικά μέσα, κατάλληλη γνώση και διδασκαλία. Ο ρόλος των διδασκόντων είναι πολυδιάστατος και καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως π.χ. το άτομο, η φύση της κινητικής δεξιότητας, ο χρόνος και τα μέσα που διαθέτει και οι στόχοι που επιδιώκει. Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες μάθησης πρέπει να αρχίσουν πρώτα με εξάσκηση σε απλές δεξιότητες, ώστε να αναπτυχθούν βασικά κινητικά πρότυπα. Η εξάσκηση πρέπει να βασίζεται κυρίως σε οπτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα, διότι τα παιδιά αυτά αφομοιώνουν καλύτερα τα οπτικά ερεθίσματα (εικόνες, παραστάσεις) παρά τα ακουστικά και αποδίδουν καλύτερα όταν αισθάνονται την κίνηση. Κατόπιν, πρέπει να αρχίσει η σταδιακή διδασκαλία σε πιο σύνθετες κινητικές δεξιότητες. Οι ασκήσεις πρέπει να καθορίζονται με βάση τις ειδικές ανάγκες. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει πρόβλημα στην ταχύτητα κινητικής αντίδρασης, το πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις που προάγουν την ικανότητα αυτή. Αν το πρόβλημα είναι στην προσοχή, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ., τότε ανάλογες πρέπει να είναι και οι ασκήσεις. Σε κάθε περίπτωση, οι ασκήσεις πρέπει να προάγουν την κοινωνική διάσταση και [illegible]ληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Η ανάπτυξη κινητικών, ψυχολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων δεν εξυπηρετεί μόνον τα σπορ αλλά και την καθημερινή ζωή του παιδιού.

Η μέριμνα από την πλευρά της πολιτείας, σε ό,τι αφορά κυρίως την εκπαίδευση και συνεχή μετεκπαίδευση ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, σε συνδυασμό με τη σωστή ενημέρωση των γονέων και τη συνεργασία με το σχολείο, θα φέρει καλά αποτελέσματα. Οι γονείς έχουν τις περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες να παρακολουθήσουν τις αντιδράσεις των παιδιών αλλά και να βοηθήσουν στην υλοποίηση και στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος.

Ο κ. Γιάννης Ζέρβας είναι αναπληρωτής καθηγητής Ψυχολογίας Κινητικής Συμπεριφοράς στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

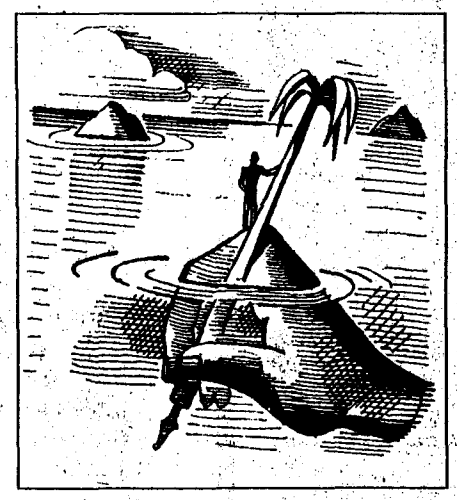
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ

mac
Business Studies
Πρωτοποριακά Προγράμματα Σπουδών σε Συ[illegible]
[illegible] Business School
[illegible] οδηγεί

Εντυπωσιακά στοιχεία με την ευκαιρία της αυριανής Παγκόσμιας Ημέρας για την Εξάλειψη του Αναλφαβητισμού

680.000 Ελληνες δεν ξέρουν ανάγνωση!

«ΠΑΡΑΚΑΛΩ, μπορείτε να μου διαβάσετε αυτή την πινακίδα;». Διεθνής Ημέρα για την Εξάλειψη του Αναλφαβητισμού αύριο Δευτέρα και, ενώ βαδίζουμε προς το 2000, υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι ανάμεσά μας που δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του 1991, που πραγματοποίησε η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, το 6,83% του πληθυσμού της χώρας είναι αναλφάβητοι. Στις γυναίκες το αντίστοιχο ποσοστό είναι 9,84% και στους άνδρες 3,69%. *«Ωστόσο με την πάροδο των ετών παρατηρείται μείωση του ποσοστού των αναλφάβητων, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στη βιολογική αποχώρηση. Επιπλέον θα πρέπει να κάνουμε τον διαχωρισμό μεταξύ των οργανικά αναλφάβητων, δηλαδή αυτών που δεν πήγαν ποτέ στο σχολείο, και των λειτουργικά αναλφάβητων, οι οποίοι φοίτησαν και διδάχθηκαν ως ένα βαθμό γραφή και ανάγνωση, χωρίς ωστόσο να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα να βρουν εργασία»* επισημαίνει η κυρία **Αθηνά Σιμιτάνου**, διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *«Οι αναλφάβητοι βρίσκονται στο περιθώριο,*



καθώς δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν με ευκολία λειτουργίες που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο, όπως η ψήφος, ακόμη και η μετακίνηση (πινακίδες, αριθμοί και προορισμοί λεωφορείων) ή η οδήγηση. Οι άνθρωποι αυτοί απασχολούνται κυρίως στον πρωτογενή τομέα παραγωγής, σε αγροτικές εργασίες ή σε ευκαιριακά επαγγέλματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των αναλφάβητων σε αγροτικές περιοχές αγγίζει το 35%» λέει η κυρία Σιμιτάνου, που πραγματοποιεί μελέτη με θέμα τη διαχρονικότητα και τις μεταλλαγές του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα.

«Παράγοντες που θεωρούνται υπεύθυνοι για τον αναλφαβητισμό είναι κυρίως το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η παραπτωματική συμπεριφορά, αλλά και η χωροταξική κατανομή των σχολείων (απομακρυσμένες περιοχές χωρίς σχολείο ή με ολιγοθέσιο δημοτικό), η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κλπ.» διευκρινίζει η κυρία Σιμιτάνου. Να σημειωθεί ότι το μικρότερο ποσοστό αναλφαβητισμού παρατηρείται στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας (3,48%), ενώ το μεγαλύτερο στην περιοχή της Θράκης (15,13%). Η καταγραφή και η ανάλυση των θεμάτων που αφορούν τον αναλφαβητισμό στην Ελλάδα θεωρούνται ελλιπείς. *«Υπάρχει επιτακτική ανάγκη για καταγραφή και έρευνα όσον αφορά τον λειτουργικό αναλφαβητισμό, με στοιχεία στατιστικά και ποιοτικά, ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα προληπτικά μέτρα στο πλαίσιο του σχολείου»* τονίζει η κυρία Σιμιτάνου. Ενας αναλφάβητος έχει τη δυνατότητα σήμερα να απευθυνθεί στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και στις Νομαρχίες, όπου διοργανώνονται ειδικά προγράμματα.

ΠΑΡΑΠΛΗΓΙΚΟΙ ΚΑΙ ΜΥΟΠΑΘΕΙΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΝΑ ΖΗΣΟΥΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΜΕΤΑΦΕΡΟΝΤΑΣ ΤΟ ΚΕΦΑΛΙ ΤΟΥΣ ΣΕ ΥΓΙΕΣ ΣΩΜΑ

Μεταμόσχευση κεφαλής!

Η ημέρα που θα πραγματοποιηθεί η πρώτη μεταμόσχευση ολόκληρου κεφαλιού από ένα ανθρώπινο σώμα σε άλλο είναι πολύ κοντά, λένε διάσημοι χειρουργοί, που έχουν ήδη κάνει σχετικά πειράματα – με ζώα.

Η ΕΝΤΥΠΩΣΙΑΚΗ αυτή εξέλιξη στον τομέα των μεταμοσχεύσεων δημιουργεί εντελώς νέα δεδομένα, ιδιαίτερα για άτομα που πάσχουν από βαρές ασθένειες οι οποίες δεν τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους ή μεγάλο μέρος του.

Μετά τις μεταμοσχεύσεις νεφρών, πνευμόνων και καρδιάς, η σύγχρονη χειρουργική δεν αργεί και πολύ από το στάδιο εκείνο που θα της επιτρέπει να προτείνει στους ασθενείς «να αλλάξουν κεφάλι».

Επιτυχή πειράματα σε πιθήκους από Αμερικανό νευροχειρουργό

«Η προοπτική αυτή θυμίζει ταινία επιστημονικής φαντασίας, τρομακτικό θρίλερ – και όμως δίνει μεγάλες ελπίδες σε άτομα που διαφορετικά μοιάζουν καταδικασμένα», γράφει η εφημερίδα «Εξπρές» του Λονδίνου.

«Παραπληγικοί και μυοπαθείς, όπως ο ηθοποιός Κρίστοφερ Ριβ ή ο καθηγητής της Κοσμολογίας Σάβεν Χόκινγκ, που καθηλώθηκαν σε αναπηρικές πολυθρόνες, θα μπορούσαν, μεταφέροντας το κεφάλι τους σε άλλο, υγιές σώμα, να κινηθούν και πάλι και να ζήσουν κανονικές ζωές».

Ο Αμερικανός νευροχειρουργός Ρόμπερτ Χουάιτ, που ειδικεύεται σε επεμβάσεις στον εγκέφαλο, ανήγγειλε ότι πραγματοποίησε ήδη αλλαγές κεφαλής σε πιθήκους και η επιτυχία υπήρξε απόλυτη.

ΣΕ ΕΝΑ ΧΡΟΝΟ

Ο δόκτωρ Χουάιτ δήλωσε ότι αν διατεθούν τα απαραίτητα τεχνικά (και οικονομικά) μέσα, ο ίδιος είναι σε θέση, πολύ σύντομα, να μεταφέρει ανθρώπινο κεφάλι από ένα σώμα σε άλλο.

«Έχω μελετήσει όλη την τεχνική διαδικασία – είπε – και δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία ότι η επέμβαση αυτή είναι δυνατή».

Στίβεν Χόκινγκ. Το σοφό κεφάλι του μεγάλου αστροφυσικού είναι το μόνο τμήμα του σώματός του που λειτουργεί – έστω υποτυπωδώς. Αν του το έκοβαν και το κολλούσαν σε άλλο σώμα;

Ο Χουάιτ πιστεύει ότι σε μερικά χρόνια οι «ολικές» μεταμοσχεύσεις, όπως τις χαρακτηρίζει, θα μπορούν να είναι υπόθεση ρουτίνας, όπως περίπου είναι σήμερα οι μεταμοσχεύσεις οργάνων, ακόμη και καρδιάς.

Στη Βρετανία, ο σερ Ρέιμοντ Χόφενμπεργκ, τέως πρόεδρος του Ιατρικού Συλλόγου και σήμερα διευθυντής του Διεθνούς Φόρουμ Ηθικής Μεταμοσχεύσεων, δήλωσε στην «Εξπρές» ότι από ηθική άποψη δεν βλέπει να υπάρχουν αξεπέραστα προβλήματα σε ό,τι αφορά τη μεταμόσχευση κεφαλιού.

Για να πραγματοποιηθεί μία τέτοια επέμβαση, είπε, πρέπει φυσικά να υπάρχει δωρητής σώματος και λήπτης – κάποιος δηλαδή που να επιθυμεί να του κόψουν το κεφάλι για να το τοποθετήσουν στο προσφερόμενο σώμα.

ΣΟΒΑΡΕΣ ΕΠΙΦΥΛΑΞΕΙΣ

Μερικοί επιστήμονες όμως είναι άκρως επιφυλακτικοί. Ο Τζόναθαν Μοντγκόμερι, καθηγητής της Ιατρικής Ηθικής στο Πανεπιστήμιο του Σαουθάμπτον, δήλωσε ότι αμφιβάλλει πολύ αν ένας σοβαρός επιστήμονας θα εγκρίνει ποτέ την πραγματοποίηση τέτοιου είδους επεμβάσεων.

«Υπάρχουν ορισμένα ερωτηματικά – είπε. – Αν μεταμοσχεύσεις το κεφάλι του Α στο σώμα του Β, το πλάσμα που θα βγει από το χειρουργείο θα είναι ο Α ή ο Β; Ή μήπως ο Γ; Δεν ξέρουμε ακόμη τι είδους οργανικές και ψυχολογικές επιπτώσεις θα είχε μία τέτοια επέμβαση».

Κρίστοφερ Ριβ. Ο γνωστός ηθοποιός καθηλώθηκε σε αναπηρική πολυθρόνα ύστερα από ατύχημα στο γύρισμα της ταινίας όπου πρωταγωνιστούσε ως «Σούπερμαν». Και τι δεν θα 'δινε για να μπορέσει να σηκωθεί από το κάθισμά του...

Οι έρευνες του δόκτορα Χουάιτ σε πιθήκους, στο Πανεπιστήμιο του Κέις Ουέστερν στο Οχάιο, διαρκούν ήδη είκοσι χρόνια. Στην Αμερική, το θέμα συζητείται ευρύτατα αυτές τις ημέρες μετά τις τελευταίες ανακοινώσεις του Χουάιτ. Πολλοί είναι εναντίον της ιδέας μιας τέτοιας μεταμόσχευσης.

Ο Χουάιτ πιστεύει ότι μέσα σ' ένα χρόνο ο ίδιος θα είναι σε θέση να κάνει μια επέμβαση μεταφοράς κεφαλής χωρίς τον φόβο σοβαρών επιπλοκών, αλλά παραδέχεται ότι δεν έχει λύσει ακόμη ορισμένα προβλήματα.

Μέχρι στιγμής έχει καταφέρει να «συναρμολογήσει» το κεφάλι ενός πιθήκου στο σώμα ενός άλλου και να κρατήσει το νέο πλάσμα στη ζωή για μία εβδομάδα. Το υβρίδιο αυτό έβλεπε και άκουγε κανονικά, αλλά δεν μπορούσε να κινηθεί, γιατί υπήρξαν δυσκολίες στη συρραφή του νωτιαίου μυελού.

Ο Χουάιτ πιστεύει ως το 2000 το πολύ, θα έχει βρει τον τρόπο να συνδέει και τον νωτιαίο μυελό.

ΡΕΠΟΡΤΑΖ

ΤΟ ΒΗΜΑ
17 Μαΐου 1998

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΜΟΥΛΟΠΟΥΛΟΣ

ΠΟΛΗ ΦΙΛΙΚΗ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

ΜΕ ΣΤΟΧΟ οι πόλεις να είναι φιλικές σε όλους τους πολίτες, ο υπουργός Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημόσιων Εργών κ. Κ. Λαλιώτης ανακοίνωσε σειρά μέτρων για την καλύτερη δυνατόν εξυπηρέτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, κατά τη μετακίνησή τους. Το μήνυμα του υπουργείου είναι: «Σχεδιάζοντας για όλους – Πόλεις ανθρώπινες, χωρίς αποκλεισμούς πολίτες».

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού θα υπάρξει διάταξη στον νέο Γενικό Οικοδομικό Κανονισμό για την υποχρεωτική κατασκευή σε όλα τα κύρια ειδικής χρήσης, ώστε να μπορούν να μετακινούνται τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επίσης σε όλα τα έργα που θα γίνουν για την Ολυμπιάδα του 2004 θα ληφθεί μέριμνα για τη μη ύπαρξη προσβάσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τέλος μελετάται και η εξεύρεση τρόπου πρόσβασης των ατόμων αυτών στην Ακρόπολη.

Ο υπουργός επισημάνε ότι ο σημερινός σχεδιασμός των πόλεων αποκλείει από το δομημένο περιβάλλον – μερικώς ή ολικώς – περισσότερο από τα 50% του πληθυσμού, που αποτελείται από «εμποδιζόμενα» άτομα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι ανάπηροι, οι έγκυοι, οι ηλικιωμένοι, τα μικρά παιδιά και οι ανθρώποι τρίτης ηλικίας.

Τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται μέτρα από το ΥΠΕΧΩΔΕ για την προσβασιμότητα των ατόμων αυτών στα κτίρια, στη μεταφορά της Αθήνας, στο περιβάλλον των Σπετσών, στα έργα ανάπλασης, πεζοδρομήσεων, τοποθέτησης ειδικού ηχητικού σήματος υπέρ των τυφλών στη Θεσσαλονίκη και επίκειται στην Αθήνα, ενώ από πλευράς του ΥΠΕΧΩΔΕ λειτουργεί σύστημα μεταφοράς «πόρτα πόρτα» με ειδικό λεωφορείο για τους ανάπηρους στον Δήμο Πειραιώς και ετοιμάζεται η εφαρμογή του στην Αθήνα.

ΜΙΑ ΜΙΚΡΟΣΚΟΠΙΚΗ ΚΑΜΕΡΑ ΣΥΝΔΕΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΕΓΚΕΦΑΛΟ

Τυφλός βλέπει με τεχνητό οφθαλμό

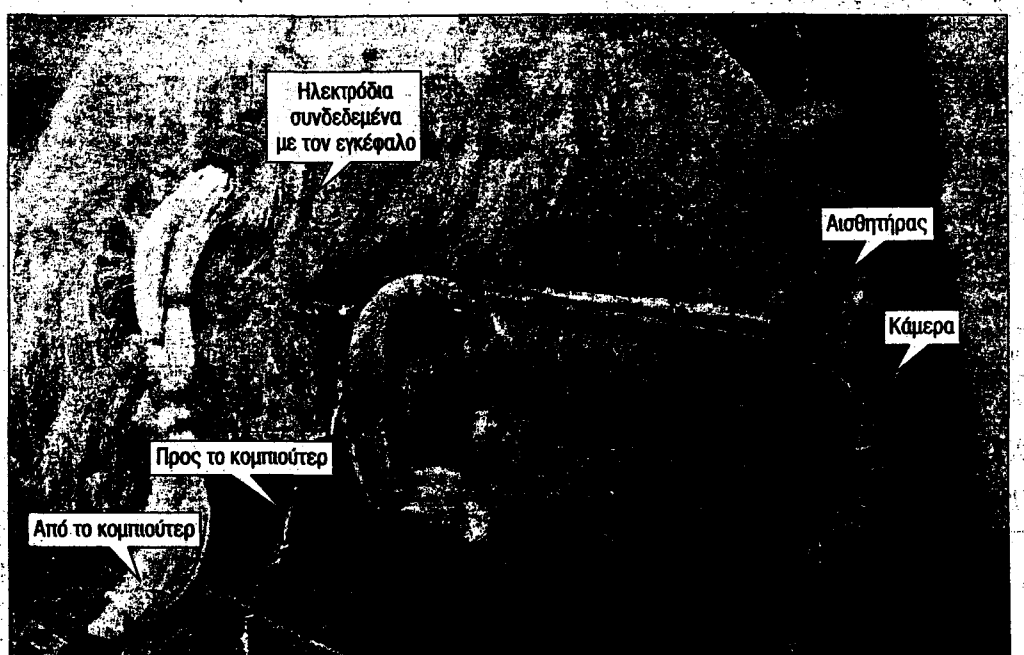
Χάρη σε μια μικροσκοπική κάμερα, συνδεδεμένη στον εγκέφαλό του με 68 ηλεκτρόδια, και σε ένα κομπιούτερ που φέρει στη μέση του, ένας τυφλός Αμερικανός κατόρθωσε να διαβάζει μεγάλα γράμματα και να διακρίνει μεγάλα αντικείμενα. Πρόκειται για τον πρώτο τεχνητό οφθαλμό με ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Ο τυφλός Αμερικανός, ηλικίας 62 χρόνων, που έγινε γνωστός ως Τζέρι, απέδειξε ότι μπορεί να ξεκρεμάσει ένα μαύρο καπέλο από έναν λευκό τοίχο, να εντοπίσει μία κούκλα βιτρίνας και να τοποθετήσει το καπέλο στο κεφάλι της. Ο ηλικιωμένος άνδρας, που έχασε την όρασή του στα 36 του χρόνια έπειτα από ατύχημα, μπορεί ακόμα χάρη στον τεχνητό οφθαλμό να διαβάσει γράμματα πέντε εκατοστών από απόσταση ενός μέτρου. Όσο περιορισμένη κι αν είναι η όρασή του, του επιτρέπει πάντως να κυκλοφορεί με το Μετρό της Νέας Υόρκης.

TA NEA THE TIMES

Ο Τζέρι δεν βλέπει εικόνες, αλλά αντιλαμβάνεται έως και 100 κηλίδες φωτός, που εμφανίζονται και εξαφανίζονται καθώς αλλάζει το οπτικό του πεδίο. Οι κηλίδες δείχνουν τις άκρες των αντικειμένων. Οι κηλίδες παρομοιάσθηκαν σε συνέντευξη Τύπου από τον ερευνητή Ουίλιαμ Ντόμπελ, ο οποίος εργάζεται εδώ και τριάντα χρόνια για να δημιουργήσει τον τεχνητό οφθαλμό, με τα άστρα που λάμπουν και χάνονται πίσω από τα σύννεφα. «Τα πάει πολύ καλά με το περιορισμένο οπτικό σήμα», δήλωσε ο Ουίλιαμ Ντόμπελ, ο οποίος είναι και πρόεδρος του Ινστιτούτου Ντόμπελ της Νέας Υόρκης, μιας αμερικανικής εταιρείας ιατρικών εξαρτημάτων.

Ο Ρίτσαρντ Νόρμαν, του Πανεπιστημίου της Γιούτα, ο οποίος ειδικεύεται στην τεχνητή όραση, επισήμανε ότι η συσκευή Ντόμπελ «είναι πολύ περιορισμένο βοήθημα για τη μετακίνηση ενός τυφλού και απέχει πάρα πολύ από την οπτική εμπειρία των κανονικών ανθρώπων».



Σύντομα στο εμπόριο η τεχνητή όραση

Ο ΟΥΙΛΙΑΜ Ντόμπελ παρουσίασε τα αποτελέσματα της εργασίας του στο τελευταίο τεύχος της Επιθεώρησης της Αμερικανικής Εταιρείας Εσωτερικών Οργάνων και πρόσθεσε ότι το σύστημα τεχνητής όρασης που επινόησε αναμένεται να κυκλοφορήσει στο εμπόριο σε περιορισμένο αριθμό αργότερα μέσα στο χρόνο, έναντι 16.500.000 δραχμών.

Η τεχνητή όραση λειτουργεί χάρη σε [illegible] φακούς ενός ζευγαριού γυαλιών. Τα σήματα αυτά επεξεργάζεται ένας φορητός κομπιούτερ, βάρους πέντε κιλών, και στη συνέχεια ένα νέο σήμα αποστέλλεται στα 68 ηλεκτρόδια από πλατίνα, που είναι εμφυτευμένα στον εγκέφαλο του Τζέρι.

Τα ηλεκτρόδια τοποθετήθηκαν με χειρουργική επέμβαση στον Τζέρι και σε έναν ακόμα εθελοντή το 1978 στο ιατρικό κέντρο «Columbia-Presbyterian» της Νέας Υόρκης. Από [illegible] καταβάλλουν προσπάθειες για τη βελτίωση της μεθόδου.

Η συσκευή Ντόμπελ δεν είναι η μοναδική που δημιουργήθηκε στην προσπάθεια της επιστήμης να αποκαταστήσει την όραση των τυφλών. Μία παρόμοια τεχνολογία, αλλά με τη χειρουργική εμφύτευση στον οφθαλμό ενός μικροτσίπ πυριτίου, δοκιμάστηκε στο Πανεπιστήμιο Τζον Χόπκινς και πήρε μεγάλη δημοσιότητα όταν ο

ΜΕ ΜΙΑ ΣΕΙΡΑ ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΕΝΑΣ 40ΧΡΟΝΟΣ ΓΑΛΛΟΣ ΠΑΡΑΛΥΤΟΣ ΣΤΑΘΗΚΕ ΟΡΘΙΟΣ

Άρον το τσιπ σου και περιπάτει

Ξαναπερπάτησε ύστερα από δέκα χρόνια, χάρη σε ένα μικροτσίπ! Ένας παράλυτος άνδρας έχει ανακτήσει την δυνατότητά του να περπατάει, ύστερα από μία σειρά επαναστατικών εγχειρήσεων στις οποίες υποβλήθηκε.

Με τις εγχειρήσεις αυτές οι γιατροί αντικατέστησαν τα νεύρα του ποδιού του άνδρα, τα οποία είχαν υποστεί βλάβη, με 50 ηλεκτρόδια. Και έπειτα, μέσω ενός ολόκληρου δικτύου πολύπλοκων μικροσκοπικών διασυνδέσεων, οι χειρουργοί συνέδεσαν τα ηλεκτρόδια αυτά με ένα λιλιπούτειο «μαύρο κουτί», μέσα στο οποίο βρίσκεται ένα μικροτσίπ ηλεκτρονικού υπολογιστή.

ΤΑ ΝΕΑ THE TIMES

Αυτό το σπουδαίο ιατρικό επίτευγμα - πρόκειται για την πρώτη φορά στην ιστορία του κόσμου που ένας παράλυτος μπορεί να ξαναπερπατήσει - γεμίζει ελπίδα τους εκατοντάδες χιλιάδες άλλους παραπληγικούς που υπάρχουν.

Ελπίδες για χιλιάδες παραπληγικούς

Το περασμένο Σαββατοκύριακο ο Μαρκ Μερζέ, ο Γάλλος που υποβλήθηκε και στην τελευταία επέμβαση αυτής της σειράς επαναστατικών και θαυμαστών διά, για πρώτη φορά ύστερα από 10 χρόνια.

Ο 39χρονος Μερζέ, οικονομικός σύμβουλος, καθηλώθηκε σε αναπηρική καρέκλα από τότε που τα νεύρα της σπονδυλικής του στήλης κόπηκαν σε ένα αυτοκινητικό δυστύχημα. Ο Μερζέ όμως, παρά την ατυχία του, συνέχισε να γυμνάζεται, και το γεγονός αυτό ήταν ένας από τους βασικούς παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην επιλογή του για το πρόγραμμα.

Οι επαναστατικές αυτές εγχειρήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Γαλλία, ενδέχεται να επαναληφθούν και στην Βρετανία, όπου ένας ασθενής έχει ήδη επιλεγεί. Πρόκειται για τον 26χρονο Τόνι Νάπετ, έναν άνδρα που το πάθος του για τον αθλητισμό τον ανέδειξε σε πρωταθλητή του τένις σε διαγωνισμούς που διεξάγονται ανάμεσα σε παράλυτους λάτρεις του αθλήματος.

Τα χρήματα για την εκπόνηση του ερευνητικού προγράμματος το οποίο ο-

Έτσι στάθηκε όρθιος

Ο παράλυτος άνδρας μπόρεσε να ξαναπερπατήσει αφού τα νεύρα του, τα οποία είχαν κοπεί, αντικαταστάθηκαν από ηλεκτρόδια

Περικοπές επιδομάτων και αδειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες

ΠΕΡΙΚΟΠΤΟΝΤΑΙ τα επιδόματα και οι ειδικές άδειες από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, που έχουν ετήσιο εισόδημα πάνω από 5,5 εκατ. δρχ.

Αυτό προκύπτει από όσα δήλωσε χθες ο υφυπουργός Οικονομικών κ. Ν. Χριστοδουλάκης, ο οποίος απαντώντας σε σχετική ερώτηση, επιβεβαίωσε ότι θα τεθεί όριο εισοδήματος 5,5 εκατ. δρχ., πάνω από το οποίο δεν θα χορηγούνται οι ειδικές ενισχύσεις που δίνονται σήμερα στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ο κ. Ν. Χριστοδουλάκης είπε ότι το εισοδηματικό όριο τίθεται, προκειμένου να εφαρμοσθεί η πολιτική της κυβέρνησης, που αποβλέπει στην ενίσχυση των ατόμων με ειδικά προβλήματα που την έχουν ανάγκη.

Πρόκειται κυρίως για τυφλούς, ανάπηρους και άλλες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα άτομα αυτά δίνονται ειδικές άδειες ελευθέρας για την μεταφορά τους με τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Επίσης, χορηγούνται διάφορα επιδόματα για την οικονομική τους ενίσχυση.

Να σημειωθεί ότι υπάρχει ήδη απόφαση των υπουργών Οικονομικών και Υγείας Πρόνοιας, με την οποία τίθεται το εισοδηματικό όριο των 5,5 εκατ. δρχ. ως κριτήριο για τη χορήγηση κάρτας δωρεάν μετακινήσεων με τα μέσα μαζικής μεταφοράς στους τυφλούς.

...ιστήμη
...ου, μίλησαν οι
...Hesse και Peter
...εγαλύτερα ονόματα του
...κοσμιως. Για το ελληνικό του έρ-
γο μίλησε ο καθηγητής Βασίλειος Σκουρής.

...σύντομη ευχαριστήρια ομι-
...ιου ο τιμώμενος.

Όπως είναι γνωστό, ο Δημήτρης Τσάτσος είναι ιδρυτής του μοναδικού στην Ευρώπη πανεπιστημιακού ινστιτούτου για τη νομική και πολιτειολογική μελέτη του θεσμού του πολιτικού κόμματος, τη διεύθυνση του οποίου παρέδωσε στον καθηγητή και μαθητή του Martin Morlok

Ελεύθερη εισαγωγή στα Πανεπιστήμια παιδιών με αιματολογικές παθήσεις

ΕΙΔΙΚΗ ρύθμιση που θα αφορά την ελεύθερη εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παιδιών που πάσχουν από αιματολογικές παθήσεις προτίθεται να καταθέσει στη Βουλή το υπουργείο Παιδείας.

Ο υφυπουργός Παιδείας κ. Ι. Ανθόπουλος χθες, απαντώντας σε σχετική ερώτηση του βουλευτή του ΠΑΣΟΚ κ. Θ. Στάθη, δεσμεύτηκε ότι το όλο ζήτημα αυτής της κατηγορίας των νέων θα λυθεί στο επόμενο νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή, το οποίο θα προωθηθεί προς ψήφιση στην Ολομέλεια σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Πάντως, ο υφυπουργός διευκρίνισε ότι με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, παρέχεται σήμερα η δυνατότητα σ' αυτά τα παιδιά να συμμετέχουν σε προγράμματα σπουδών επιλογής, για τα οποία δεν απαιτούνται εξετάσεις. Ωστόσο, αναγνώρισε ότι, γενικότερα, ο νόμος πρέπει να αναμορφωθεί και οι σχετικές τροπολογίες να αφορούν την άνευ εξετάσεων εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

«Μέχρι σήμερα η αντιμε...
βλήματος υπήρξε αποσπασματική, παθη- την εθνική οικονομία με 150 ...

ΟΤΕ

Κειμενοτηλέφωνα για κωφούς

Τα μέτρα του υπουργείου Μεταφορών για τη διευκόλυνση των ατόμων με ειδικές ανάγκες

ΤΟ ΠΡΩΤΟ τηλεφωνικό κέντρο για την εξυπηρέτηση των κωφών θα λειτουργήσει στον ΟΤΕ από τον ερχόμενο Νοέμβριο. Το κέντρο θα έχει ένα επταψήφιο ευκολομνημόνευτο τηλεφωνικό αριθμό και μια τηλεφωνήτρια θα χειρίζεται συσκευή κειμενοτηλεφώνου, ώστε να εξυπηρετούνται οι κωφοί σε περίπτωση ανάγκης. Ηδη 400 άτομα έχουν προμηθευτεί ειδικές συσκευές κειμενοτηλεφώνων.

Πρόκειται για μια από τις πολλές υπηρεσίες που θέτει σε λειτουργία το υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών στο πλαίσιο του προγράμματος διευκόλυνσης των εμποδιζομένων ατόμων. Το πρόγραμμα αφορά τους υπερηλίκους, τις γυναίκες σε κατάσταση εγκυμοσύνης, τα παιδιά, τα άτομα με παροδική αναπηρία, καθώς και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι θα έχουν πρόσβαση σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, και έρχεται να συμπληρώσει το αντίστοιχο του υπουργείου Περιβάλλοντος-Χωροταξίας και Δημοσίων Εργων.

Στο πλαίσιο του προγράμματος, καθιερώνεται η κυκλοφορία ειδικά διαμορφωμένων ταξί για τη μεταφορά ατόμων που κινούνται με αναπηρικά καροτσάκια, δρομολογούνται προσβάσιμα λεωφορεία σε 25 γραμμές της ΕΘΕΛ, διαμορφώνονται βαγόνια και σταθμοί του ηλεκτρικού σιδηροδρόμου, ενώ τα καινούργια τρόλεϊ θα διαθέτουν μηχανισμό για την επιβίβαση και αποβίβαση αναπηρικών αμαξιδίων. Ακόμη προσβάσιμα ...νονται όλα τα ταχυδρομικά γραφεία, τα γραφεία του Ταχυ...ικού Ταμιευτηρίου και τα αεροδρόμια της χώρας.

Η Αθ...
την ...

Το διοργα...
σε συνεργ...

«ΕΝΑ όραμ...
επόμενη ημ...
σίου που...
νοδοχεί...
«Το Βήμ...
(ΤΕΕ) σε...
Σκο...
στην ...
προκ...
κατά...
Το...
κροι...
τή ε...
Ολυμ...
λέσο...
πό τ...
ένα...
θα...
των...
σο...
Λο...
δ...
«...

Ένα στα 10 Γερμανόπουλα έχει λεκτικά προβλήματα

ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ένα Γερμανόπουλο στα δέκα, ηλικίας μικρότερης των έξι ετών, υποφέρει από λεκτικά προβλήματα, για τον απλό λόγο ότι οι Γερμανοί γονείς έχουν συνηθίσει να μιλούν ολοένα και λιγότερο με τα παιδιά τους, ανακοινώθηκε στο Λουγκσμπουργκ της Γερμανίας από τον Σύνδεσμο της Φωνητικής. Η πρόεδρος του Συνδέσμου, Ντίτλιντε Σρέι-Ντερν, υπογράμμισε ότι ιδιαίτερα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μιλούν ολοένα και λιγότερο και όχι «σωστά», αφού πολλά δεν είναι καν σε θέση να φτιάξουν ολοκληρωμένες και σωστές συντακτικά φράσεις.

«Μαθαίνει κανένας να μιλά... μιλώντας», αποφάνθηκε η πρόεδρος, η οποία κατήγγειλε αυτή την απουσία προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα στα μεγαλύτερα και στα μικρότερα σε ηλικία μέλη των γερμανικών οικογενειών.

Πρέπει, πάντως, να σημειωθεί ότι οι δυσχέρειες στην εκφορά του λόγου από τα Γερμανόπουλα αφορούν και παθήσεις των αυτιών και της μύτης ή ακόμα και μορφές αλλεργίας.

Η Γερμανίδα ειδικός συνέστησε ανεπιφύλακτα να ξεκινά η θεραπεία διαταραχής του λόγου στην παιδική ηλικία από πολύ νωρίς – το ταχύτερο δυνατόν – αφού εφόσον αυτό γίνει τόσο περισσότερες είναι οι δυνατότητες αποθεραπείας και οι πιθανότητες να αποφευχθούν τα «τραύματα» από την κακή εκφορά του λόγου στη σχολική τάξη.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΡΗΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΣΑΝ ΚΟΜΠΙΟΥΤΕΡ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Επικοινωνούν με τα μάτια

Η νέα τεχνολογία αποτελεί τη μεγαλύτερη ελπίδα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στα οποία είναι αφιερωμένη η σημερινή ημέρα.

Δυνατότητα επικοινωνίας και με σύστημα που δημιούργησε το Πανεπιστήμιο της Πάτρας

ΣΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ Τεχνολογίας του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας της Κρήτης (ΙΤΕ), αλλά και στο Πανεπιστήμιο Πατρών, οι επιστήμονες έχουν ανακαλύψει τρόπους που διευκολύνουν την επικοινωνία των ατόμων με σοβαρά κινητικά προβλήματα.

Οι επιστήμονες του ΙΤΕ κατάφεραν να προσφέρουν σε άτομα με ειδικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν σοβαρά κινητικά προβλήματα, τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή μόνο με τα μάτια.

Ένα άλλο χρήσιμο εργαλείο που έχει ήδη τεθεί στην υπηρεσία των ατόμων με σοβαρές κινητικές δυσκολίες είναι και ο πρωτότυπο κειμενογράφος. Όπως σημειώνει ο κ. Στεφανίδης, «ο πρωτότυπος κειμενογράφος αναπτύχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος "Οράιζον" και είναι ήδη διαθέσιμος στα άτομα, που αντιμετωπίζουν σοβαρές κινητικές δυσκολίες των άνω άκρων τους καθώς και μαθησιακές δυσκολίες».

Με τον κειμενογράφο τα άτομα αυτά, εξηγεί ο κ. Στεφανίδης, έχουν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση του υπολογιστή τους, χωρίς να χρησιμοποιούν πληκτρολόγιο ή ποντίκι, αλλά απλώς πατώντας ένα διακόπτη. Χάρη σ' αυτόν τον διακόπτη μπορούν να κάνουν «σκάνιγκ» σε ένα οπτικό πληκτρολόγιο που εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να γράφουν στον υπολογιστή τους άτομα που έχουν παραλυσία στα χέρια τους.

Μια τρίτη εφεύρεση, που έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ακόμη και της μεγάλης «Μάικροσοφτ» του Μπ. Γκειτς, προσθέτει ο ερευνητής του ΙΤΕ, είναι ένα σύστημα, με το οποίο άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως οι κωφοί, οι τυφλοί και οι παράλυτοι, να σερφάρουν στον κυβερνοχώρο. «Η καινοτομία του έγκειται στον πολυμορφικό του σχεδιασμό και την ενιαία του υλοποίηση», εξηγεί ο κ. Στεφανίδης. «Αντί να κάνουμε εκατό συστήματα για την εξυπηρέτηση κάθε μίας ειδικής κατηγορίας χρηστών, αναπτύξαμε ένα πρωτότυπο σύστημα για όλους τους χρήστες».

Εξάλλου, με ειδική συσκευή που κατασκεύασε επιστημονική ομάδα στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας, κατάκοιτοι ασθενείς, οι οποίοι δεν μπορούν να μιλήσουν, αλλά έχουν την ικανότητα να κινούν έστω ένα από τα δάκτυλά τους, αποκτούν τώρα τη δυνατότητα επικοινωνίας.

Πρόκειται για μία συσκευή που βασίζεται σε ένα πληκτρολόγιο.

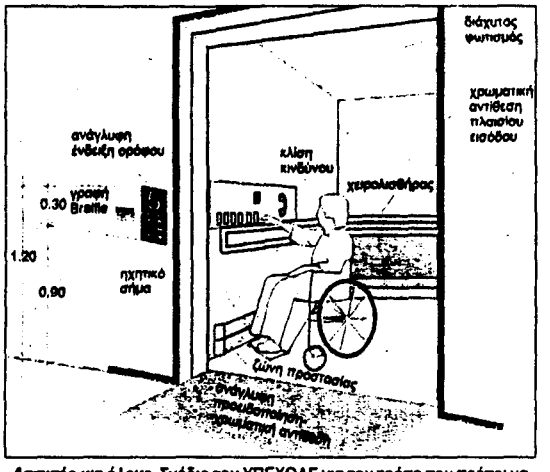
«Κάθε πλήκτρο αντιπροσωπεύει μία από τις βασικές ανάγκες που μπορεί να έχει ένας ασθενής, ο οποίος δεν μπορεί να μιλήσει, έχει όμως έστω και υποτυπώδη επαφή με το περιβάλλον και είναι αναγκασμένος να βρίσκεται στο κρεβάτι», λέει ο καθηγητής Φυσικής, Θεόδωρος Δεληγιάννης, και συμπληρώνει:

«Αν ο ασθενής πατήσει το πλήκτρο, ο συγγενής ή αυτός που τον φροντίζει μπορεί να καταλάβει τι ακριβώς χρειάζεται».

Το σύστημα αποτελείται από 16 πλήκτρα. Όταν ο ασθενής αγγίζει το ανάλογο πλήκτρο, ακούγεται μια φράση και παράλληλα αναγράφεται στην ψηφιακή οθόνη της συσκευής.

Η συσκευή που κατασκεύασαν οι επιστήμονες στο Φυσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου ήδη χρησιμοποιείται σε ορισμένες κλινικές του πανεπιστημιακού νοσοκομείου όπου νοσηλεύονται ασθενείς με ημιπληγία.

● Η Εθνική Ημέρα Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες είναι αφιερωμένη και στα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα αυτών των ανθρώπων.



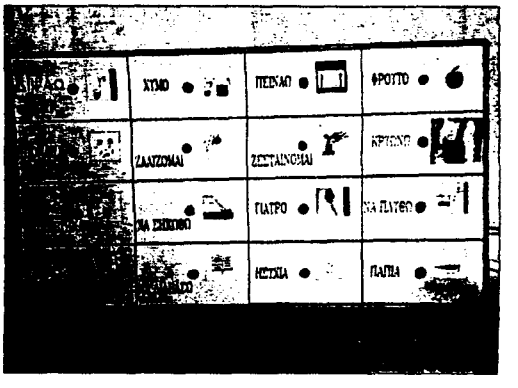
Ασανσέρ για όλους. Σχέδιο του ΥΠΕΧΩΔΕ για τον τρόπο που πρέπει να κατασκευάζονται τα ασανσέρ, καθώς και για τον εξοπλισμό που πρέπει να έχουν, ώστε να εξυπηρετούνται και τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Οδηγίες σχεδιασμού προσβάσιμων κτιρίων

ΜΕ ΣΤΟΧΟ την κατασκευή κτιρίων που εξυπηρετούν και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, το υπουργείο Περιβάλλοντος - Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων κατήρτισε και διένειμε σε όλες τις υπηρεσίες του Δημοσίου αλλά και στους συλλόγους των μηχανικών και κατασκευαστών, ειδικό τόμο με «Οδηγίες σχεδιασμού» των κατασκευών ώστε να είναι προσβάσιμες και στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ο υπουργός ΠΕΧΩΔΕ κ. Κ. Λαλιώτης με δήλωσή του εξ αφορμής της Παγκόσμιας Ημέρας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αφού τονίζει ότι πρέπει να σχεδιάζουμε πόλεις για όλους, υπενθυμίζει ότι έχει ληφθεί πρόνοια ώστε σε όλα τα μεγάλα έργα που γίνονται αυτή την περίοδο στη χώρα μας, όπως το Μετρό Αθήνας και Θεσσαλονίκης, το αεροδρόμιο στα Σπάτα, τα νέα δημόσια κτίρια κ.λπ. να είναι εύκολη η πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προσθέτει ότι και στις πόλεις γίνονται παρεμβάσεις με στόχο τη διευκόλυνση αυτών των ατόμων, όπως η απόφαση για την τοποθέτηση ηχητικών σημάτων σε κεντρικούς σηματοδότες της Αθήνας κ.λπ.

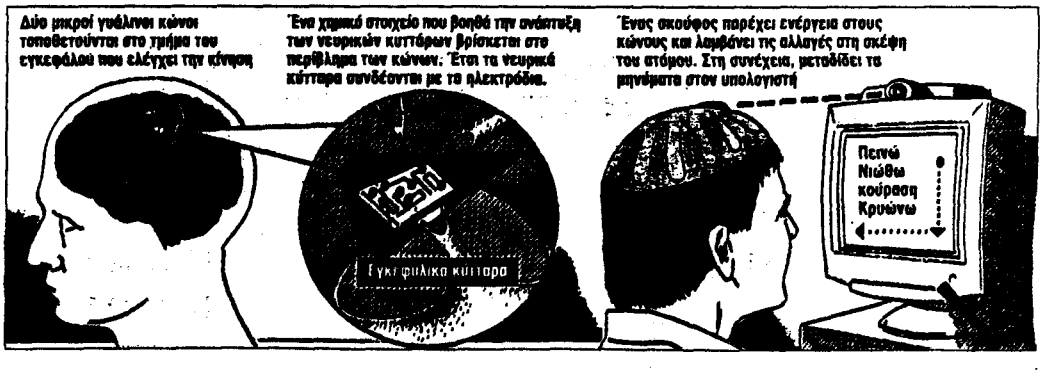
Μετάδοση εγκεφαλικών σημάτων



Για ασθενείς που δεν μπορούν να μιλήσουν

Η ΕΙΔΙΚΗ συσκευή που κατασκεύασε επιστημονική ομάδα στο Πανεπιστήμιο Πατρών, δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας σε ασθενείς που δεν μπορούν να μιλήσουν.

Περιλαμβάνει τις 16 περισσότερο βασικές καθημερινές ανάγκες του αφασικού ασθενούς: Διψάω. θέλω χυμό. πονάω, έχω ζαλάδες. ζεσταίνομαι, κρυώνω, κουράστηκα, θέλω να σηκωθώ. φωνάξτε έναν γιατρό, θέλω να πλυθώ. θέλω να γράψω, θέλω να διαβάσω. κάντε ησυχία. θέλω μια πάπια, κ.ά.

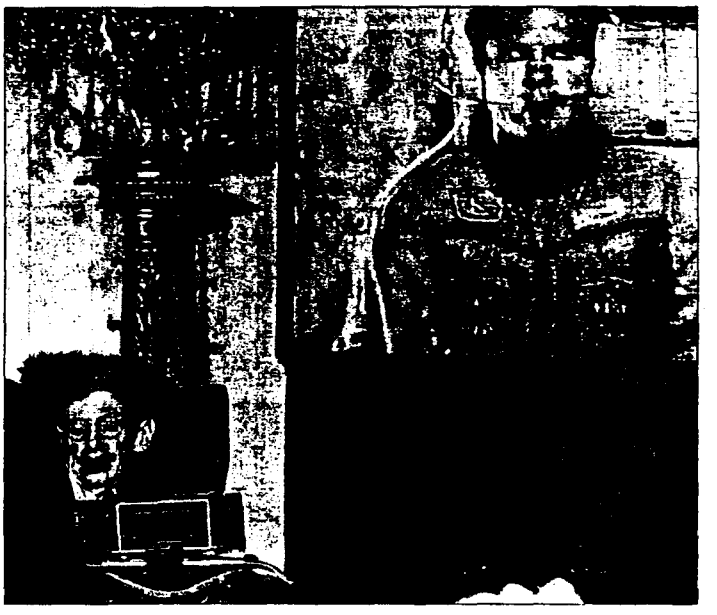


ΔΙΕΘΝΗ

Ο ΣΤΙΒΕΝ ΧΟΚΙΝΓΚ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ ΤΟΝ ΕΠΟΜΕΝΟ ΑΙΩΝΑ

Θα αλλάξει το DNA!

Ο επόμενος αιώνας θα είναι πολύ διαφορετικός, αποφάνθηκε ο Στίβεν Χόκινγκ. Ο μεγαλύτερος αστροφυσικός της εποχής μας, στον τομέα της Κοσμολογίας, άφησε το ακροατήριό του βαθιά συλλογισμένο και γεμάτο περιέργεια για έναν κόσμο που ανατέλλει και ο οποίος θα κατοικείται από «τελειότερους ανθρώπους, αλλά και τελειότερες μηχανές».



Στίβεν Χόκινγκ. Μιλώντας από τον Λευκό Οίκο με τον αστροναύτη Άντριου Τόμας του Μιρ, αλλά και αρκετές ακόμη φορές, ο παράλυτος καθηγητής έκανε συχνά μία από τις ελάχιστες κινήσεις που έχει την πολυτέλεια να διατηρεί: ένα πλατύ χαμόγελο

ΗΤΑΝ μία από τις στιγμές όπου οι καθημερινές έγνοιες, η πεζότητα των σκανδάλων και η ρουτίνα της πολιτικής ξεχάστηκαν και παραμερίστηκαν – μέσα στον Λευκό Οίκο, το (θεωρητικά) υπ' αριθμόν 1 κέντρο εξουσίας στον πλανήτη.

Γιατί εκεί ακριβώς, στην Ανατολική Αίθουσα και μπροστά σ' ένα υψηλό όσο και ετερόκλητο ακροατήριο έκανε τη διάλεξή του ο 56χρονος καθηγητής του Κέμπριτζ.

ΤΑ ΝΕΑ
THE INDEPENDENT

Ο πιο καθηλωμένος εξερευνητής του χωροχρόνου, ακίνητος στην αναπηρική του πολυθρόνα, λόγω της μυοπάθειας που του έχει στερήσει ακόμη και τη φωνή, «μίλησε» με τέλεια αμερικανική προφορά με ένα ειδικό ηλεκτρονικό μηχάνημα που μεταφράζει σε ήχους τις απειροελάχιστες κινήσεις των δύο δαχτύλων που μπορεί ακόμη να κινεί πάνω σε ένα μικρό κλαβιέ στη λαβή της πολυθρόνας του.

Η ΟΜΙΛΙΑ ΤΟΥ

Την ομιλία του, που το μεγαλύτερο μέρος της ήταν από πριν έτοιμο για μετάδοση, συμπλήρωσε η προβολή ενός φουτουριστικού βίντεο και η ζωντανή συνομιλία του μέσω γιγαντοοθόνης με έναν αστροναύτη του Μιρ. Για να διασκεδάσει με κάπως χολιγουντιανό τρόπο τους Αμερικανούς ακροατές του, ο Χόκινγ δεν παρέλειψε να τους προβάλει και μία σκηνή από ένα σύντομο φιλμ επιστημονικής φαντασίας, όπου ο ίδιος εμφανίζεται να παίζει πόκερ με τον Νεύτωνα, τον Αϊνστάιν και το ανδροειδές του «Σταρ Τρεκ».

Πλάι του κάθονταν η Χίλαρι και ο Μπιλ Κλίντον: ο πρόεδρος υπήρξε κι αυτός σπουδαστής στην Οξφόρδη, στη δεκαετία του '60, όταν σπούδασε και ο Χόκινγκ, για να μεταπηδήσει αργότερα, ως καθηγητής στην έδρα που πριν από αυτόν κατείχε ο Ισαάκ Νεύτων, στο Κέμπριτζ.

Οι πολιτικοί, οι επιστήμονες – ανάμεσά τους και αρκετοί Νομπελίστες – οι φοιτητές, οι διπλωμάτες και ο διευθυντής της CIA, που τον άκουσαν (και στο τέλος έκαναν και ερωτήσεις), είχαν την ευκαιρία να μάθουν «από πρώτο χέρι» ότι το μέλλον δεν θα είναι και τόσο τρομερό.

ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΘΑ ΕΠΙΖΗΣΕΙ

Ο συγγραφέας της περίφημης «Σύντομης Ιστορίας του Χρόνου» παραδέχτηκε ότι ο κίνδυνος «να τιναχτούν όλα στον αέρα» υπάρχει πάντα. Ο άνθρωπος αρέσκεται να παίζει με τη φωτιά. Και είναι πλάσμα έξυπνο, πανούργο, αλλά όχι σοφό.

Οι πιθανότητες όμως, κατά τον Χόκινγκ, είναι ότι το είδος θα επιζήσει.

Και το βέβαιο είναι ότι ο επόμενος αιώνας, και πολύ περισσότερο η επόμενη χιλιετία, θα είναι περίοδος μεγάλων αλλαγών. Δύο από αυτές θα είναι οι πιο τρομερές, οι αληθινά καταλυτικές, είπε ο Χόκινγκ. Η αλλαγή στο DNA, τη «βασική» κυτταρική ουσία, το «πρόγραμμα» που μας κάνει να είμαστε αυτοί που είμαστε, και η αλλαγή στις μηχανές μας.

«Αν δεν μας συμβεί κάποιο φοβερό ατύχημα, λόγου χάρη η επικράτηση μίας ολοκληρωτικής τάξης πραγμάτων, όλο και κάποιοι επιστήμονες θα σχεδιάσουν μία βελτιωμένη μορφή ανθρώπου. Θέλω να είμαι σαφής όμως σ' αυτό. Δεν κάνω κρίση, δεν το σχολιάζω. Το προβλέπω με βάση τα ώς τώρα ολοκάθαρα δεδομένα».

Στις μηχανές η αλλαγή θα είναι όμοια εντυπωσιακή: Οι κομπιούτερ του μέλλοντος θα έχουν όχι μόνο ταχύτητα, όπως οι τωρινοί, αλλά και πραγματική νοημοσύνη. Αυτό θα συμβεί όταν αποκτήσουν, πολύ σύντομα νομίζω, την ταχύτητα του ανθρώπινου νου. Και τότε θα συμβεί κάτι ακόμη: Οι κομπιούτερ θα σχεδιάζουν και θα φτιάχνουν άλλους κομπιούτερ για να τους βοηθούν».

ΟΠΩΣ ΚΑΙ Ο... ΑΪΝΣΤΑΪΝ

Είναι η ιδιαιτερότητα που «σημάδεψε» τα μαθητικά χρόνια του Αϊνστάιν, του Κρίστιαν Αντερσεν και του Λεονάρντο Ντα Βίντσι. Χαρακτηρίζει τα «παρεξηγημένα» παιδιά της τάξεως, που αν και έξυπνα έχουν μαθησιακά προβλήματα. Η δυσλεξία δυσχεραίνει την ανάπτυξη ενός ποσοστού 4% των μαθητών στην Ελλάδα...

Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται στο γραπτό και προφορικό λόγο του παιδιού. Η επίδοσή του στην ανάγνωση και στη γραφή είναι πολύ πιο χαμηλή απ' αυτή που δικαιολογεί το νοητικό του επίπεδο. Η αδυναμία αυτή δυσχεραίνει την αναπτυξιακή του πορεία και την ψυχοκοινωνική του προσαρμογή...

Τα δυσλεκτικά παιδιά δείχνουν αδιάφορα. Στην πραγματικότητα, όμως, είναι έξυπνα, μόνο που θέλουν ειδική μεταχείριση.

Δυσλεκτικοί 4 στους 100 μαθητές...

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΣΗΜΑΤΑ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ

Ας δούμε όμως ποια είναι τα συμπτώματα του δυσλεκτικού ατόμου στην παιδική ηλικία;

Προφορικά

Εντονες αδυναμίες παρουσιάζει ο προφορικός λόγος του παιδιού που πάσχει από δυσλεξία. Μιλάει κομπιάζοντας με όσο το δυνατόν πιο απλές λέξεις, παραλείποντας ή επαναλαμβάνοντας συλλαβές. Στο

Ρεπορτάζ:
ΑΙΜΙΛΙΑ ΣΤΑΘΑΚΟΥ

γραπτό λόγο τα κείμενά του είναι ασύντακτα και δυσανάγνωστα. Μπερδεύει τους χρόνους και αγνοεί τα σήματα στίξης. Συγχέει τα γράμματα, τους χρόνους και τις έννοιες των λέξεων. **Η ανάγνωση και η γραφή του είναι «καθρεφτική».**

Σημαντικές ιδιαιτερότητες παρουσιάζει και η μνήμη του δυσλεκτικού παιδιού, καθώς και η ικανότητα προσδιορισμού του χώρου και του χρόνου. Δηλαδή, δυσκολεύεται να μάθει την ώρα ή συγχέει το αριστερό χέρι με το δεξί κ.λπ.

Με άγχος και συναισθήματα μειονεξίας απέναντι στους συμμαθητές του, το δυσλεκτικό παιδί μπαίνει στην εφηβεία και αρχίζει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ικανότητά του να γράφει και να διαβάζει έχει βελτιωθεί ή σχεδόν αποκατασταθεί, ανάλογα βέβαια με τη βοήθεια που πήρε από το σχολικό ή το οικογενειακό του περιβάλλον.

Εξακολουθεί, όμως, να δυσκολεύεται στην εμπέδωση και την κατανόηση του κειμένου. Επίσης, αδυνατεί να συγκεντρωθεί εύκολα και να οργανώσει τη μελέτη του. Τα **δυσλεκτικά παιδιά είναι ευερέθιστα και υπερκινητικά και δίνουν την εντύπωση του αδιάφορου και τεμπέλη μαθητή...**

Το δυσλεκτικό παιδί είναι ο **«παρεξηγημένος»** μαθητής της τάξεως. Η αδυναμία του ν' αποδώσει στο σχολικό πρόγραμμα συχνά εκλαμβάνεται σαν έλλειψη ευφυίας ή τεμπελιά. Γι' αυτό η συμβολή των εκπαιδευτικών και των γονιών έχει αποφασιστική σημασία για την περαιτέρω ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξή του. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν πρέπει ή όχι να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο και να παρακολουθήσει πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Η παιδοψυχολόγος κ. **Α. Παπαδάκη** λέει:

Η ενσωμάτωση

«Η "ενσωμάτωση" του δυσλεκτικού παιδιού στο κανονικό πρόγραμμα φοίτησης, με τη συνδρομή γονιών και εκπαιδευτικών, είναι η πλέον ενδεδειγμένη λύση για την ολοκλήρωση της ανάπτυξής του. Αντίθετα, η φοίτησή του σε ειδικό σχολείο θα μπορούσε να του δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα. Δεν συνιστάται, λοιπόν, ειδικό σχολείο για το δυσλεκτικό παιδί, αλλά **"ειδική μεταχείριση"**. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ενημερωμένος για τις ιδιαιτερότητές του και τον τρόπο που θα τον βοηθήσει. Είναι απαραίτητη η εξατομικευμένη προσέγγιση των δυσκολιών του από εκπαιδευτικό. Η συμβολή του οποίου έχει αποφασιστική σημασία για την προσαρμογή και την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. **Οι γονείς από την άλλη μεριά πρέπει να τον ενθαρρύνουν χωρίς να του δημιουργούν άγχος και να τον βοηθούν όσο μπορούν στη μελέτη του...**

Αν το δυσλεκτικό παιδί δεν έχει σωστή μεταχείριση και στήριξη από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, θα γίνει αντικοινωνικό ...».

Νοημοσύνη

Τα περισσότερα δυσλεκτικά παιδιά έχουν υψηλή νοημοσύνη. Στην ιστορία της ανθρωπότητας προσωπικότητες που διέπρεψαν με το έργο τους ήταν δυσλεκτικοί. Παρ' όλα αυτά, μόνο η έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος και η εξατομικευμένη προσέγγιση του εξασφαλίζει καλή πρόγνωση...

ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ ΑΡΤΙΜΕΛΕΙΑ ΤΟ ΑΣΕΠ ΑΠΟΚΛΕΙΕΙ ΤΟΥΣ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΑΝΑΠΗΡΟΥΣ

Κλειστές οι πόρτες του Δημοσίου

Την απόφασή τους να μην ψηφίσουν στις βουλευτικές εκλογές της 9ης Απριλίου ανακοίνωσαν χθες τα μέλη της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Κινητικά Αναπήρων, με αφορμή «την απαράδεκτη και προσβλητική αναφορά περί αρτιμέλειας» στις προκηρύξεις του ΑΣΕΠ.

Το διοικητικό συμβούλιο της ΠΟΚΑ κατήγγειλε σε συνέντευξη Τύπου ότι το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) ορίζει ως προϋπόθεση για την πρόσληψη εκπαιδευτικών και τραπεζικών υπαλλήλων να είναι οι υποψήφιοι «υγιείς, αρτιμελείς και να έχουν φυσική καταλληλότητα για την άσκηση των καθηκόντων της θέσεως που επιλέγουν».

«Κι εκεί που είχαμε την εντύπωση ότι ο περίφημος όρος περί αρτιμέλειας ανήκει στο παρελθόν, τον βλέπουμε ξαφνικά ξανά μπροστά μας στις προκηρύξεις των διαγωνισμών του ΑΣΕΠ για τον διορισμό εκπαιδευτικών και εργαζομένων σε κρατικές Τράπεζες. Αν δεν αποτελεί αυτό διάκριση, τότε τι να πω;» λέει ο κ. Σπύρος Σταυριανόπουλος πρόεδρος της ΠΟΚΑ. Από την άλλη πλευρά, ο σύμβουλος του ΑΣΕΠ κ. Βασίλης Ανδρονόπουλος επισημαίνει πως «η συγκεκριμένη αναφορά ήταν αναγκαίο να μπει, αφού έτσι προβλέπει ο τελευταίος Δημοσιοϋπαλληλικός Κώδικας, ο οποίος ψηφίστηκε πέρυσι. Μάλιστα, είναι ένας λογικός όρος αφού, σε αντίθεση με το παρελθόν, υπάρχει η διευκρίνιση, "να είναι υγιείς, αρτιμελείς και να έχουν φυσική καταλληλότητα για την εκτέλεση των καθηκόντων της θέσεως που επιλέγουν"».

Τα μέλη της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Κινητικά Αναπήρων αποφάσισαν να μην ψηφίσουν, με αφορμή τη θέση του ΑΣΕΠ

Στην ερώτηση για τη σημασία που αποκτά η παραπάνω φράση με τη λέξη «και», αντί του διευκρινιστικού «δηλαδή», ο κ. Ανδρονόπουλος αμφιβάλλει για μια στιγμή: «Ίσως έχετε δίκιο σ' αυτό, γιατί μπορεί να ερμηνευτεί και διαφορετικά. Όπως η λογική είναι πως οποιοσδήποτε μπορεί να πάρει μέρος στις εξετάσεις, και θα αποφασίσει η υγειονομική επιτροπή αν είναι κατάλληλος ή όχι για την εργασία που προκηρύσσει ο διαγωνισμός».

Όπως εξηγεί ο κ. Σταυριανόπουλος «ο όρος αρτιμέλεια είναι από κάθε άποψη μια τράπεζα διάκριση της βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Βέβαια από το ΑΣΕΠ έχουν δίκιο, αφού τους το επιβάλλει ο Δημοσιοϋπαλληλικός Κώδικας, δεν θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά. Εμείς εκφράζουμε την απογοήτευσή μας για την αναφορά, δεν μπορούμε να εισάγουμε έναν τέτοιο όρο στην εποχή μας. Λένε πως με την αναφορά προϊδεάζεται ο υποψήφιος για το ενδεχόμενο να "κοπεί" στη συνέχεια, κι ας έχει πετύχει στον διαγωνισμό. Μα είναι αυτή λογική; Και είναι δυνατόν να κρίνει έναν υποψήφιο η υγειονομική επιτροπή του φορέα που προκηρύσσει τον διαγωνισμό; Εμείς ζητούμε μεταξύ άλλων να υπάρξει μια υγειονομική επιτροπή από το ΑΣΕΠ που θα δίνει την έγκριση»

Η πρώτη φορά που εισήχθη ο όρος περί αρτιμέλειας ήταν με τον Κώδικα του '79. Η τελευταία που ψηφίστηκε ήταν πριν από έναν χρόνο. «Το Δημόσιο δεν είναι άσυλο», τονίζει ο κ. Ανδρονόπουλος. «Ούτε και τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα ήθελαν, φαντάζομαι, να αμείβονται και να κάθονται. Δεν είναι λογικό να έχουν τη "φυσική καταλληλότητα" για τη δουλειά που κάνουν;». Από την πλευρά τους πάντως οι εκπρόσωποι της Ομοσπονδίας Κινητικά Αναπήρων εκφράζουν σοβαρές αμφιβολίες «για την αντικειμενικότητα της κρίσης» και κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για τον εργασιακό και κοινωνικό αποκλεισμό τους «ακόμα κι από το Δημόσιο, ακόμα και από εργασίες όπου δεν απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες». Ο κ. Σταυριανόπουλος αναφέρει ως παράδειγμα στον εκπαιδευτικό κλάδο τον πρώην καθηγητή των ΤΕΙ κ. Τάσο Μερκούρη, ο οποίος έχασε τη δουλειά του. «Ο όρος περί αρτιμέλειας ουσιαστικά αποθαρρύνει τα άτομα με ειδικές ανάγκες από το να λάβουν μέρος στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ».

«Αντισυνταγματικό» κρίνει τον γενικό αποκλεισμό με τον όρο «περί αρτιμέλειας» ο καθηγητής Διοικητικής Επιστήμης στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αντώνης Μακρυδημήτρης. «Δεν μπορεί το κράτος να εμποδίσει κανέναν πολίτη από το να προσληφθεί, δεν μπορεί να τον υποχρεώνει να ψηφίζει και να μην έχει δικαίωμα στην εργασία, εκτός αν υπάρχει συγκεκριμένη δικαιολογία. Αυτό σημαίνει ότι ο αποκλεισμός μπορεί να ισχύει μόνο κατά περίπτωση, δηλαδή εφόσον ορίζεται για ποια θέση εργασίας, για ποιο αντικείμενο και ποια πρόσωπα αποκλείονται», λέει στα «ΝΕΑ» ο κ. Αντώνης Μακρυδημήτρης επισημαίνοντας ότι «στην Ελλάδα υπάρχει ρατσισμός απέναντι στους κινητικά αναπήρους. Δεν μπορεί κανένας να δημιουργεί ένα γκέτο μειονεκτούντων πολιτών. Τα εργασιακά καθήκοντα πρέπει να προσδιορίζονται εξ αρχής κι απ' αυτά να προκύπτουν οι ανάλογοι όροι και διατάξεις».

Τάσος Μερκούρης. Ο καθηγητής που έχασε τη δουλειά του, όπως κατήγγειλε ο πρόεδρος της ΠΟΚΑ Σπ. Σταυριανόπουλος

Να κρίνεται σε σχέση με τα καθήκοντα

Η ΑΡΤΙΜΕΛΕΙΑ δεν είναι απόλυτη έννοια, σύμφωνα με τον αναπληρωτή καθηγητή Διοικητικού Δικαίου στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Χαράλαμπο Χρυσανθάκη. «Η αρτιμέλεια θα πρέπει να ερμηνευθεί με την ευρύτερη έννοια της σωματικής και νοητικής αρτιμέλειας, δηλαδή να συνδέεται με την ικανότητα άσκησης των καθηκόντων μιας θέσης. Και η διάταξη αυτή θα πρέπει να ερμηνευθεί λαμβάνοντας υπόψη το άρθρο 21 του Συντάγματος για τα πρόσωπα με ειδικές ανάγκες, ώστε η αρτιμέλεια να κρίνεται σε σχέση με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες μιας θέσης. Ακόμη και στην περίπτωση, όμως, που κάποια άτομα με ειδικές ανάγκες αποκλειστούν, έχουν το δικαίωμα να καταφύγουν στο Διοικητικό Εφετείο και να γίνει άλλος διαγωνισμός, ειδικά γι' αυτούς», τονίζει ο κ. Χρυσανθάκης.

Τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου της ΠΟΚΑ, πάντως, αλλά και πολλά από τα 25.000, περίπου, μέλη της Ομοσπονδίας, θα καταθέσουν τα βιβλιάριά τους στις κατά τόπους Νομαρχίες την ερχόμενη εβδομάδα, εκτός κι αν τα πολιτικά κόμματα και οι (υποψήφιοι) βουλευτές δεσμευθούν δημοσίως ότι θα αρθεί ο όρος της «αρτιμέλειας» από τον νέο Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα, από την προκήρυξη του ΑΣΕΠ και από τη λοιπή νομοθεσία.

Το φαινόμενο της αριστεροχειρίας απασχολεί ιδιαίτερα την προσχολική αγωγή, αφού τα παιδιά του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου αναπτύσσουν πολλές δραστηριότητες με τα χέρια τους

Τα συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν επιστήμονες σε παιδικούς σταθμούς της Θεσσαλονίκης

Οι αριστερόχειρες είναι φυσιολογικοί

Το ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟ φαινόμενο της αριστεροχειρίας δεν αντιμετωπίζεται, λόγω άγνοιας, πάντα ως φυσιολογικό με αποτέλεσμα σε πολλά παιδιά της *προσχολικής ηλικίας να επιχειρείται* καταπιεστική αλλαγή σε δεξιόχειρα μέσα στα πλαίσια της οικογένειας και έτσι να προκαλούνται βλάβες δύσκολα ανατρέψιμες από το σχολείο. Την ίδια στιγμή το θέμα έχει ελάχιστα ερευνηθεί στη χώρα μας και δεν του έχει δοθεί η δέουσα σημασία. Η επιστημονική μελέτη τόσο σε ιατρικό και ψυχολογικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο καθυστερεί σημαντικά. *«Κατά τη μακρόχρονη πορεία μας στην εκπαίδευση γνήαμε πολλές φορές μάρτυρες συγκρούσεων και αδιεξόδων με αφορμή την αριστεροχειρία»* τονίζει ο καθηγητής παιδαγωγικών τμήματος βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Θεσσαλονίκης κ. Δημ. Δημητρακόπουλος, *που μαζί* με τον σχολικό σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης κ. Αλ. Πουλίδη ηγήθηκαν έρευνας σε 51 βρεφονηπιοκόμους, εργαζόμενες σε παιδικούς σταθμούς στη Θεσσαλονίκη, όπως και σε γονείς της περιοχής προκειμένου να ερευνηθεί το φαινόμενο της αριστεροχειρίας η οποία απασχολεί ιδιαίτερα την προσχολική αγωγή, αφού τα παιδιά του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου *αναπτύσσουν πολλές δραστηριότητες* με τα χέρια τους. Σχετικές έρευνες άλλωστε στη χώρα μας είναι από ελάχιστες ως ανύπαρκτες, οπότε η συγκεκριμένη αποκτά ιδιαίτερη αξία χωρίς φυσικά να καλύπτει το κενό. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν στο πρώτο διεθνές συνέδριο με θέμα «Το φαινόμενο της αριστεροχειρίας», που έγινε στο τμήμα βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Θεσσαλονίκης στις 15 Απριλίου. Θα βρίσκεται δε στη διάθεση του ενδιαφερόμενου κοινού από τις 20 Απριλίου στη διεύθυνση του Internet www. cosmokids. gr/aristeroxeiria.

Από τις βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι: 1. Το ποσοστό των αριστερόχειρων παιδιών κυμαίνεται και στην Ελλάδα γύρω στο 10%, όπως γενικά γίνεται αποδεκτό και διεθνώς. 2. Εχουν εγκαταλειφθεί οι παλιές προκαταλήψεις κατά *της αριστεροχειρίας*. 3. Η *ενημέρωση* γονέων και εκπαιδευτικών είναι ελλιπής και αποσπασματική. 4. Η πολιτεία είναι αδρανής και η επιστημονική κοινότητα παραπέμπει το πρόβλημα να ερευνηθεί από την επόμενη γενιά.

Οι απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας αλλά και των γονέων, έτσι όπως αυτές καταγράφηκαν και αναλύθηκαν από την έρευνα, καταλήγουν στα εξής συμπεράσματα:

■ Ως προς το παιδιά της προσχολικής ηλικίας γίνεται σαφές ότι το «πρόβλημα» είναι υπαρκτό. Υπάρχουν αρκετά παιδιά με έκδηλη αριστεροχειρία, όπως *και παιδιά αμφίχειρα, όπου* δηλαδή δεν έχει επικρατήσει το ένα από τα δύο χέρια. Αυτό σημαίνει ότι η προσχολική αγωγή που ασκείται τόσο στο σπίτι όσο και στα σχετικά ιδρύματα θα πρέπει να διευκολύνει την επικράτηση του ενός χεριού και να υποστηρίζει το αριστερό χέρι στην «προσπάθειά» του να ενεργεί ισότιμα με το δεξιό των δεξιόχειρων. Εισι το παιδί όταν θα πάει στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου δεν θα πρέπει να συναντά δυσκολίες στη γραφή, στη ζωγραφική και σε άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Και αυτό γιατί δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες παιδιά της Α' Δημοτικού υποφέρουν κατά την εκμάθηση της πρώτης γραφής, επειδή δεν επικράτησε ακόμη το ένα από τα δύο χέρια.

■ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των παιδαγωγών της *προσχολικής* ηλικίας. Διαπιστώνεται κατά πρώτον ότι η ενημέρωση του παιδαγωγικού προσωπικού των παιδικών σταθμών δεν είναι υπεύθυνη επιστημονική αλλά αποσπασματική από συζητήσεις, περιοδικά και βιβλία ως ελεύθερα αναγνώσματα κ.ο.κ. Υπάρχει πάντως κάποια ενημέρωση, το θέμα απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινή γνώμη ευρύτερα, οπότε η έρευνα έγινε σε αρκετά πρόσφορο έδαφος.

Η κυρίαρχη άποψη είναι ότι η αριστεροχειρία δεν αποτελεί πρόβλημα. Αυτό είναι αιχπόδοξο, τονίζεται χαρακτηριστικά στην έρευνα, με την προϋπόθεση ότι δεν θα προκαλέσει εφησυχασμό και *αδράνεια*, διότι μπορεί μεν η αριστεροχειρία ως φαινόμενο να μη θεωρείται πρόβλημα, στην πράξη όμως δημιουργεί κάποια προβλήματα, γνωστά σε όσους ασχολούνται με αριστερόχειρα παιδιά. Τα προβλήματα αυτά οξύνονται όταν επιχειρείται καταπιεστική αλλαγή σε δεξιόχειρα. Φαίνεται ακόμη ότι στους παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία δεν υπάρχει ικανοποιητική υποδομή, γνώση και εμπειρία για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των αριστερόχειρων παιδιών και την προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο.

Η επιτυχής αντιμετώπιση

Για την επιτυχή αντιμετώπιση της αριστεροχειρίας απαιτείται όσο ίσως σε λίγες περιπτώσεις υπεύθυνη ενημέρωση της οικογένειας και καλή συνεργασία της με το σχολείο. Διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι η συνεργασία αυτή είναι περιορισμένη. Οι γονείς των αριστερόχειρων παιδιών ενημερώνονται για το θέμα επίσης από ελεύθερες συζητήσεις και αναγνώσματα. Κατά συνέπεια χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση αλλά δεν την *αποκτούν* είτε γιατί δεν τους παρέχεται είτε γιατί δεν την αναζητούν και οι ίδιοι. Δεν θεωρούν την αριστεροχειρία των παιδιών τους μειονέκτημα αλλά αρκετοί επιχειρούν αλλαγή σε δεξιοχειρία, προκαλώντας βλάβες δύσκολα ανατρέψιμες από το σχολείο. Οι γονείς θα ήθελαν το παιδί τους να μην είναι αριστερόχειρο και γι' αυτό γίνονται κάποιες προσπάθειες για αλλαγή. Οταν όμως το παιδί επιμένει η κατάσταση γίνεται αποδεκτή. Ετσι κρίνεται απαραίτητο να ιδρυθούν συμβουλευτικοί σταθμοί για γονείς. Οι σταθμοί αυτοί μπορούν να λειτουργήσουν αυτοτελώς σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, ακόμη και σε νοσοκομεία.

ΝΟΤΑ ΤΡΙΓΚΑ

Τα τυφλά παιδιά ζωγραφίζουν

«Οταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ζωγράφος». Τίποτα το παράδοξο, θα πείτε, σε τούτη την επιθυμία για ένα παιδί που αγαπάει τα χρώματα και τα σχήματα, το φως και τις εικόνες που βλέπει ολόγυρά του και θέλει να τις ζωγραφίσει. Ομως η ευχή ανήκει σε ένα παιδί τυφλό που ποτέ του δεν έχει δει εικόνες και χρώματα κι αντιλαμβάνεται τον κόσμο με την αφή μονάχα και την όσφρηση. Μπορεί, άραγε, ένα τέτοιο όνειρο να γίνει πραγματικότητα;

Ασφαλώς, απαντάει η Αννα Λαουτάρη-Γκριτζάλα, ειδική ερευνήτρια - παιδαγωγός, που εδώ και μια εικοσαετία έχει αφιερώσει το χρόνο και την εμπειρία της στους μικρούς καλλιτέχνες, διεξάγοντας παράλληλα έρευνα σε συνεργασία με κέντρα, φορείς και παιδαγωγούς από 34 χώρες του κόσμου. Δημιουργός του Κέντρου Διεθνούς Παιδικής Εκθέσεως Ζωγραφικής στην Ελλάδα, βραβευμένη το 1993 από την Ακαδημία Αθηνών για την έρευνα και την διεθνή έκθεση «Τα τυφλά παιδιά και η ζωγραφική», η κ. Λαουτάρη-Γκριτζάλα δημοσίευσε πρόσφατα το υλικό που προκύπτει από την πολύχρονη δραστηριότητα του Κέντρου, σε ένα καλαίσθητο λεύκωμα που χρηματοδοτήθηκε από το Ιδρυμα Λίλιαν Βουδούρη και με το οποίο προτείνεται να κηρυχθεί το 2000 ως διεθνές έτος ειρήνης για τα παιδιά όλου του κόσμου.

Βέβαια, η ενασχόληση των τυφλών ή με ελάχιστη όραση ατόμων με άλλες τέχνες, όπως η γλυπτική, η μουσική, η λογοτεχνία ή το θέατρο, φαντάζει για μας πιο «φυσική», αφού για να αφιερωθούν σ' αυτές χρειάζεται να καλλιεργήσουν το πνεύμα και τις αισθήσεις που δεν έχουν να κάνουν άμεσα με την εικόνα την οποία συλλαμβάνει η όραση. Ωστόσο η δουλειά που με πρωτοβουλία του Κέντρου και σε συνεργασία με άλλους φορείς (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, υπουργείο Παιδείας, Εθνικό Ιδρυμα Ερευνών, Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Ελλάδα, ενώσεις τυφλών κ.λπ.) έγινε στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών, έδωσε πραγματικά εντυπωσιακά και ελπιδοφόρα αποτελέσματα.

Πώς, λοιπόν, μπόρεσε να γίνει αυτό το θαύμα; Πώς τα παιδιά που η φύση τούς στέρησε την αίσθηση της όρασης κατάφεραν να δημιουργήσουν εκπληκτικές ζωγραφιές με σχήματα και χρώματα που δεν είχαν δει ποτέ στη ζωή τους; Στο εργαστήρι που στήθηκε, εξηγεί στο βιβλίο της η κ. Λαουτάρη-Γκριτζάλα, δόθηκαν στα παιδιά δακτυλομπογιές, χονδροί μαρκαδόροι, φαρδιά πινέλα, ξύλινα τελάρα για την τοποθέτηση του ειδικού χαρτιού ζωγραφικής, αντιληπτού στην αφή, ενώ για την αισθητοποίηση των αντικειμένων χρησιμοποιήθηκαν τα διάφορα σχήματα υλικού της πρωτοπόρου Ιταλίδας παιδαγωγού Μαρίας Μοντεσόρι. Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε, για να βοηθηθεί η αισθητοποίηση των αντικειμένων και εννοιών μέσω της αφής, υλικό όπως φρούτα (μήλα, αχλάδια, πορτοκάλια), κουτιά τετράγωνα και παραλληλόγραμμα, καθώς και παιχνίδια, όπως μπάλα, σπίτι, πλοίο, αυτοκίνητο, σιδηρόδρομος, κούκλες. Επειτα ακολούθησε το στάδιο της αναγνώρισης των χρωμάτων μέσω της γεύσης και της όσφρησης: το κόκκινο όπως η ντομάτα και τα κεράσια, το πορτοκαλί του ήλιου όπως το πορτοκάλι, το κίτρινο όπως το λεμόνι, το άσπρο του χιονιού, το καφέ της γης και των δέντρων όπως ο καφές που πίνουμε. Τα χρώματα σε δακτυλομπογιές ήταν μέσα σε κουτιά και τα ονόματά τους ήταν γραμμένα επάνω με τη γραφή Μπράιγ.

Εργο του Alun Jones. Παιδί τυφλό, 15 ετών

Πώς ανταποκρίθηκαν τα παιδιά στο ενδιαφέρον αυτό πείραμα; Διαφορετικά, ανάλογα με την ψυχοσύνθεσή τους, τον βαθμό της κοινωνικότητάς τους ή την ηλικία τους. Σύμφωνα με τα όσα καταθέτει στο βιβλίο η εργοθεραπεύτρια του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Τυφλών Βορείου Ελλάδος «Ο Ηλιος» Μάγδα Μπόλου-Γκούβερη, τα συνεσταλμένα παιδιά, με έντονα στοιχεία τυφλισμού κι εσωστρέφειας, δεν εκφράζονται εύκολα μέσα από τη ζωγραφική, τελειώνουν γρήγορα σα να θέλουν να «απαλλαγούν». Τα παιδιά που έχουν αποδεχθεί την τύφλωση ζωγραφίζουν αργά, σταθερά, κάνουν πολλές ερωτήσεις και τους αρέσει η ζωγραφική. Παιδιά με καλές κοινωνικές σχέσεις αλλά και με ανεπτυγμένη νοημοσύνη ζωγραφίζουν με ευκολία και μεγάλες κινήσεις. Τα παιδιά με καταθλιπτικό και συνεσταλμένο χαρακτήρα ζωγραφίζουν στις άκρες του χαρτιού, ενώ το μέγεθος του σχεδίου αυξάνει με την ηλικία.

Τα πρώτα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της αξιέπαινης αυτής προσπάθειας δεν άργησαν να φανούν, αφού όχι μόνο συνέβαλαν σε μια πιο συστηματική ενασχόληση των παιδιών με τη ζωγραφική στα ειδικά σχολεία, αλλά σε πολλές περιπτώσεις χάρισαν στα παιδιά αυτά τη χαρά της αναγνώρισης και της βράβευσης σε διεθνείς εκθέσεις.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ